

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MATEUS SARAIVA

POR UMA POLÍTICA COM NÚMEROS: o Ensino Médio sob a perspectiva do Sinaeb

Porto Alegre

2020

MATEUS SARAIVA

POR UMA POLÍTICA COM NÚMEROS: o Ensino Médio sob a perspectiva do Sinaeb

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Maria Beatriz Luce

Linha de pesquisa: Política e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Saraiva, Mateus
Por uma política de números: o Ensino Médio sob a
perspectiva do Sinaeb / Mateus Saraiva. -- 2021.
329 f.
Orientadora: Maria Beatriz Luce.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. política educacional. 2. política de avaliação.
3. Sinaeb. 4. Ensino Médio. 5. Rio Grande do Sul. I.
Luce, Maria Beatriz, orient. II. Título.

Mateus Saraiva

**POR UMA POLÍTICA DE NÚMEROS:
O Ensino Médio sob a perspectiva do Sinaeb**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Maria Beatriz Luce

Linha de pesquisa: Política e Gestão de Processos Educacionais

Aprovada, 29 de janeiro de 2021

Prof^a. Dra. Maria Beatriz Luce – Orientadora

Prof^a. Dra. Nalú Farenzena – UFRGS

Prof^a. Dra. Clarice Salete Traversini – UFRGS

Prof^a. Dra. Patrícia Marchand – UFRGS

Prof^a. Dra. Mônica Ribeiro da Silva – UFRGS

AGRADECIMENTOS

O texto que lerá nas próximas páginas, já estava desenhado.
Não letra por letra, tal como deve ser uma Tese.
Mas em pedaços.
De amor, solidariedade, carinho e cuidado com o próximo.

Do carinho da minha irmã, Mariana Saraiva, da minha mãe e do meu pai, Suzete e Sérgio Saraiva, e dos tios, tias, primos e primas.
Do companheirismo e cuidado diário da Stéfanie Thieme, minha parceira nesta jornada de vida.
Da alegria da minha fiel escudeira, Holly.
Das amigas que a vida me trouxe. Em especial, Guilherme Pereira.

Do sentimento de pessoas que construíram e sustentam (muitas anônimas e sem adentrar seus muros), instituições que permitiram que eu visse além.
Do privilégio de ter estudado no Colégio Santa Rosa de Lima, espaço de compromisso com uma educação crítica.
Da Ufrgs que, ao mesmo tempo, contrapõe seu sentido público ao entendimento de que mais pode ser realizado.
Da Faculdade de Educação (Faced), que - dos lugares desta universidade - é síntese deste movimento contraditório, utópico e esperançoso.

Nela, o afeto diário de gente bacana faz o cotidiano.
Da acolhida e aprendizado com Nalú Farenzena, Luís Armando Gandin, Clarice Traversini, Patrícia Marchand, Natália Gil, da UFRGS, e Mônica Ribeiro, da UFPR.
Das tantas e boas amigas que fazem parte do grupo de pesquisa, Ana Ghisleni, Brenda Jover, Bruna de Souza, Caterine Fagundes, Derlan Trombetta, Guilene Salerno, Laudirege Lima e Mayara Dadda. Destacando, Ângela Chagas, Juliana Hass, Juliana Lamers, parceiras de escrita, que ajudaram na minha organização, revisando semanalmente meu texto.
Das também amigas de Faced, Regina Scherer e Danusa Mansur.

Da dedicação da minha orientadora, Maria Beatriz.
Tão diferentes, tão próximos.
Se alguém olhar de forma despercebida para nós lado a lado na Faced, eventualmente enxergará contraste. Apenas casca.
No texto, o encontro. Cada vírgula, escolha de palavras, autores, forma e reflexão tem o olhar dela, sem tirar a minha autoria.
A Professora enfrentou a difícil missão de orientar, de trazer novas reflexões, sem ser limite.
Conseguiu. Escrever a Tese foi um prazer ao lado dela.

Escrevo em gratidão pelo que fiz até aqui e pelo que falta.
Aprendi com o João, meu sobrinho, que tudo pode ter uma explicação comprida e com muito sentido. Pode ser um caminhão ou uma árvore que cruzo diariamente.
Estes tantos pedaços são um desenho muito maior do que consigo comportar.
Ainda bem.

RESUMO

O objeto deste trabalho é a política de avaliação do Ensino Médio no Brasil. Para examinar a relação entre a avaliação e esta etapa escolar, elaborei três construtos teórico-conceituais à guisa de categorias analíticas: (1) a política de números, concepção gerencialista, alinhada ao neoliberalismo, propugna a lógica produto-centrada na gestão da educação ([LIMA, 2014](#); [SORDI, LUDKE, 2009](#); [FARIA 2005](#); [FREITAS, 2012](#)); (2) a política com números, potência articuladora da ação do Estado e da sociedade, reconhece a multidimensionalidade da exclusão social e das desigualdades no planejamento da educação ([LIMA, 2014](#); [SAVIANI, 2018](#); [MAGALHÃES, STOER, 2002](#)); (3) a política sem números, deliberadamente ignora os conteúdos das disputas inerentes à democracia no campo da educação ([RANCIÈRE, 2015](#)). Tracei um histórico das políticas de Ensino Médio e de avaliação no Brasil, inclusive situando as mais recentes ([Lei 13.415/2017](#); [Resolução CNE/CEB 3/2018](#)), para, na sequência, definir o problema de pesquisa: – Que avaliação da escola de Ensino Médio há nas políticas educacionais? Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 2012, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) como sínteses das construções democráticas da política educacional na última década ([FERRETI, SILVA, 2017](#), [SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)), investiguei bases do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destacando nestas as informações relativas às escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul, em 2009, 2013 e 2017. Os principais procedimentos metodológicos foram: (1) análise documental, buscando os conteúdos suprimidos, adicionados e modificados nos questionários do Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), assim como em indicadores produzidos pelo Inep; (2) análise quantitativa dos microdados, tabulando, de forma descritiva, informações selecionadas de acordo com o proposto no Sinaeb. Em síntese, nos instrumentos de avaliação observei uma noção de organização escolar hierarquizada, que confere centralidade ao diretor para a avaliação institucional em detrimento dos demais profissionais da educação e estudantes como respondentes e que não valoriza instâncias e procedimentos de participação coletiva. Constatei também falta de continuidade em informações que permitiriam acompanhar a superação das condições de desigualdade educacional e de relacionamento entre escola e trabalho, preterindo fundamentos e diretrizes das DCNEM 2012 e do PNE (2014-2024). Na análise dos microdados, percebi aproximações dentre as redes de ensino, em relação às baixas taxas de aprovação, principalmente no 1º Ano do Ensino Médio, e a limitadas ações institucionais para o aluno trabalhador; noutra perspectiva, elementos que evidenciam mais infraestrutura e ampliação das matrículas de pessoas com deficiência. O distanciamento entre redes no Rio Grande do Sul ficou igualmente evidenciado: a federal e a privada, com estudantes em melhores condições socioeconômicas e desempenho em provas, e mais valorização dos profissionais da educação; a estadual e as municipais, mais inclusivas e acolhedoras das diversidades; a federal e a estadual, mais atentas à participação e à gestão democrática. Em suma, ao adotar uma análise multidimensional, é possível notar que, na relação entre a política e os números arquitetada em concepção gerencialista, ficam invisibilizados alguns dos aspectos característicos das redes públicas. A tese, portanto, é que a política de números restringe a qualidade à lógica produto-centrada, diminui o conteúdo da avaliação e trata injustamente instituições mais inclusivas e participativas como de má qualidade. A concepção limitada leva a uma política sem números, contrapondo-se, assim, à proposta de avaliação com números, consoante às construções democráticas presentes nas DCNEM de 2012, no PNE (2014-2024) e no Sinaeb.

PALAVRAS-CHAVE: política educacional; política de avaliação; Sinaeb; Ensino Médio; Rio Grande do Sul.

RESUMEN

El objeto de este trabajo es la política de evaluación de la escuela secundaria en Brasil. Para examinar la relación entre la evaluación y esta etapa escolar, elaboré tres constructos teórico-conceptuales a través de categorías analíticas: (1) la política de números, una concepción gerencialista, alineada con el neoliberalismo, aboga por la lógica producto-centrada en la gestión educativa ([LIMA, 2014](#); [SORDI, LUDKE, 2009](#); [FARIA 2005](#); [FREITAS, 2012](#)); (2) la política con números, que articula la acción del Estado y la sociedad, reconoce la multidimensionalidad de la exclusión social y las desigualdades en la planificación de la educación ([LIMA, 2014](#); [SAVIANI, 2018](#); [MAGALHÃES, STOER, 2002](#)); (3) política sin números, ignorando deliberadamente el contenido de las disputas inherentes a la democracia en el campo de la educación ([RANCIÈRE, 2015](#)). Después de trazar una historia de la escuela secundaria y las políticas de evaluación en Brasil, hasta las más recientes ([Ley 13.415/2017](#); [Resolución CNE/CEB 3/2018](#)), me ubiqué en el problema de investigación: - ¿Qué evaluación de la escuela secundaria hay en las políticas educativas? Considerando los Lineamientos Curriculares Nacionales de Bachillerato ([DCNEM, 2012](#)), el Plan Nacional de Educación (PNE) (2014-2024) y el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (Sinaeb) como síntesis de las construcciones democráticas de la política educativa en la última década ([FERRETI, SILVA, 2017](#); [SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)), investigué las bases de datos del Inep, destacando en estas la información relacionada con las escuelas secundarias en el estado de Rio Grande do Sul en 2009, 2013 y 2017. Los principales procedimientos metodológicos fueron: (1) análisis de documentos, buscando los contenidos eliminados, agregados y modificados en los cuestionarios del Censo Escolar, Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) y Examen Nacional de la Secundaria Superior (ENEM), así como en los Indicadores elaborados por el Inep, Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira; (2) análisis cuantitativo de los microdatos, tabulando, de manera descriptiva, información seleccionada de acuerdo con la propuesta del Sinaeb. En resumen, en los instrumentos de evaluación observé una noción de organización escolar jerárquica, que otorga centralidad al director para la evaluación institucional en detrimento de otros profesionales de la educación y estudiantes como encuestados y que no valora instancias y procedimientos de participación colectiva. También noté una falta de continuidad en la información que permitiera monitorear la superación de condiciones de desigualdad educativa y de la relación escuela-trabajo. En el análisis de microdatos, noté aproximaciones entre las redes educativas, en relación a las bajas tasas de aprobación, ya las limitadas acciones institucionales para el estudiante trabajador; en otra perspectiva, elementos que muestran un poco más de infraestructura y la expansión de la matrícula de personas con discapacidad. La brecha entre las redes escolares en Rio Grande do Sul también fue evidente: la federal y la privada, con estudiantes en mejores condiciones socioeconómicas y desempeño en las pruebas, y más aprecio por los profesionales de la educación; las estatales y municipales, más inclusivas y acogedoras de las diversidades; federal y estatal, más atentos a la participación y la gestión democrática. En definitiva, al adoptar un análisis multidimensional, es posible advertir que, en la relación entre política y números, concebida en una concepción gerencialista, algunos de los aspectos característicos de las redes públicas son invisibles. La tesis, luego, es que la política de números restringe la calidad a la lógica producto-centrada, reduce el contenido de la evaluación y trata injustamente a las instituciones más inclusivas y participativas como de mala calidad. El diseño acotado conduce a una política sin números, esta y la otra oponiéndose así a la propuesta de evaluación con números, de acuerdo con las construcciones democráticas presentes en el DCNEM 2012, en el PNE (2014-2024) y en el Sinaeb.

PALABRAS CLAVE: política educativa; política de evaluación; Sinaeb; Escuela secundaria; Rio Grande do Sul.

ABSTRACT

This research focused on the evaluation policy of Upper Secondary Education in Brazil. The relationship between assessment and this schooling level was examined by means of three theoretical and conceptual constructs that served as analytical categories: (1) the policy of numbers, a managerialist conception, aligned with neoliberalism, advocates the input-output logic in education management ([LIMA, 2014](#); [SORDI, LUDKE, 2009](#); [FARIA 2005](#); [FREITAS, 2012](#)); (2) the policy with numbers, which articulates the action of State and society, recognizes the multidimensionality of social exclusion and inequalities in education planning ([LIMA, 2014](#); [SAVIANI, 2018](#); [MAGALHÃES, STOER, 2002](#)); (3) the policy without numbers, deliberately ignores the content of democracy's disputes in the field of education ([RANCIÈRE, 2015](#)). Following an historical review of Upper Secondary Education and evaluation policies in Brazil, until the most recent ones ([Law 13.415/2017](#); [Resolution CNE/CEB 3/2018](#)), I was able to define the research problem: - What evaluation of high schools is there in educational policies? Considering the National Curriculum Guidelines for Upper Secondary Education (2012), the National Plan for Education (2014-2024) and the proposed National Basic Education Assessment System (Sinaeb) as syntheses of the democratic constructions of educational policy in the last decade ([FERRETI, SILVA, 2017](#), [SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)), I researched several databases of INEP, the National Institute for Educational Studies and Research "Anísio Teixeira", mining information related to high schools in the state of Rio Grande do Sul for years 2009, 2013 and 2017. The methodological procedures were: (1) document analysis, looking for the deleted, added and modified contents in the School Census, the Basic Education Evaluation System (Saeb) and the National Exam of Upper Secondary Education (ENEM) questionnaires, as well as in the Indicators produced by Inep; (2) quantitative analysis of the microdata, through descriptive statistics, related to Sinaeb's selected indicators. In summary, I observed that assessment instruments are embedded in a notion of hierarchical school organization and the principal's centrality; moreover, that schools' collective participation instances and procedures are not valued. I also noticed a lack of continuity in information that would allow monitoring the overcoming of educational inequality conditions and the school-work relationships. The microdata analysis across federal, state, municipal and private school networks provided further evidence of overall problems such as the low approval rates, mainly in the first year of High School and a limited attention to working students' needs. In another perspective, it was possible to recognize some improvement in schools' infrastructure and in the enrollment of people with disabilities. However, gaps in between the Rio Grande do Sul education networks' are also evident: federal and private schools students have better socioeconomic conditions and test performance, and provide better career and working conditions to their professionals whereas state and municipal schools are more inclusive and welcoming of social diversities; and federal and state schools have more participation and democratic management. Finally, I point out that some of the most democratic characteristics of public school networks - federal, state and municipal schools - become invisible through the managerialist lens which prevail the relationship between politics and numbers. The policy of numbers restricts quality to the input-output logic, reduces the content of assessment and unfairly treats more inclusive and participatory schools as of poor quality. The thesis, therefore, is that the limited evaluation design leads to a policy without numbers. Thus, both conceptions are opposed to the herein stressed proposition of an evaluation with numbers, according to the democratic constructions grounded on the National Curriculum Guidelines (2012), and the National Plan of Education (2014-2024), and in the for now just planned National Basic Education Assessment System (Sinaeb).

KEYWORDS: educational policy; evaluation policy; Sinaeb; High school; Rio Grande do Sul.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cálculo do Ideb	90
Figura 2 – Diretrizes do Sinaeb	102
Figura 3 – Cálculo da Taxa Bruta de Matrícula	113
Figura 4 – Cálculo da Taxa Líquida de Matrícula.....	114
Figura 5 – Diretriz Universalização do Atendimento Escolar e suas dimensões	117
Figura 6 – Diretriz Melhoria da Qualidade do Aprendizado e suas dimensões	147
Figura 7 – Diretriz Valorização dos Profissionais da Educação e suas dimensões.....	178
Figura 8 – Diretriz Gestão Democrática e suas dimensões	206
Figura 9 – Diretriz Superação das Desigualdades Educacionais e suas dimensões	229

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivo, metodologia e análise proposta.....	32
Quadro 2 – Aspectos negativos das políticas de avaliação	42
Quadro 3 – Aspectos positivos das políticas de avaliação	43
Quadro 4 – Principais variáveis do Censo Escolar por instrumentos de investigação	75
Quadro 5 – Principais temáticas da Prova Brasil/Saeb por instrumento de investigação	80
Quadro 6 – Ano, temáticas e número de questões do Enem	85
Quadro 8 – Indicadores Inep por ano de existência.....	90
Quadro 9 – Indicadores do Ensino Médio que apresentaram melhora expressiva, indicadores que demandam cuidado e indicadores que apresentam desafios a serem enfrentados conforme análise dos estudos na Plataforma Periodicos Capes entre 2007 e 2017.....	98
Quadro 10 – Temática dos capítulos segundo as informações abordadas.....	102
Quadro 11 – Diretrizes e dimensões do Sinaeb por banco de dados, ano e número de questões	104
Quadro 12 – Procedimento metodológico para realizar o recorte das amostras das escolas, diretores, professores, alunos e indicadores Inep das instituições do Rio Grande do Sul.....	106
Quadro 13 – Número de registros na amostra do estudo por indicadores e banco de dados em 2009	109
Quadro 14 – Número de registros na amostra do estudo por indicadores e banco de dados em 2013	110
Quadro 15 – Número de registros na amostra do estudo por indicadores e banco de dados em 2017	111
Quadro 16 – Temáticas sobre a dimensão Acesso na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017	120
Quadro 17 – Temáticas sobre a dimensão Trajetória dos Estudantes na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017	124
Quadro 18 – Temáticas sobre a dimensão Infraestrutura na política de avaliação, por instrumento –2009, 2013 e 2017	133
Quadro 19 – Temáticas sobre a dimensão Aprendizagens na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017	148
Quadro 20 – Temáticas sobre a dimensão Práticas Pedagógicas na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017	155
Quadro 21 – Temáticas sobre a dimensão Ambiente educativo na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017	160
Quadro 22 – Temáticas sobre a dimensão Formação para o trabalho na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017	169
Quadro 23 – Temáticas sobre a dimensão Formação docente na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017	179
Quadro 24 – Temáticas abordadas sobre Carreira e remuneração na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017	188
Quadro 25 – Temáticas abordadas sobre a dimensão Satisfação profissional na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017.....	200

Quadro 26 – Nível de esforço docente	201
Quadro 27 – Temáticas sobre a dimensão Financiamento na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017	207
Quadro 28 – Temáticas sobre a dimensão Planejamento e gestão na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017	210
Quadro 29 – Temáticas sobre a dimensão Participação na política de avaliação, por responsável – 2009, 2013 e 2017.....	217
Quadro 30 – Temáticas sobre a dimensão Inclusão e Equidade na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017	230
Quadro 31 – Temáticas sobre a dimensão Direitos humanos, diversidade e diferença na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017	236
Quadro 32 – Temáticas sobre a dimensão Contexto socioeconômico na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017	244
Quadro 33 – Agrupamentos para a construção do Inse em 2013	245
Quadro 34 – Agrupamentos para a construção do Inse em 2015	246
Quadro 35 – Temáticas abordadas sobre a dimensão Intersetorialidade e sustentabilidade na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017	250
Quadro 36 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 1 (Acesso) – 2009, 2013 e 2017	305
Quadro 37 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 2 (Trajetória do Estudante) – 2009, 2013 e 2017	305
Quadro 38 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 3 (Infraestrutura) – 2009, 2013 e 2017	306
Quadro 39 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 4 (Aprendizagens) – 2009, 2013 e 2017	311
Quadro 40 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 5 (Práticas Pedagógicas) – 2009, 2013 e 2017	311
Quadro 41 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 6 (Ambiente Educativo) – 2009, 2013 e 2017	312
Quadro 42 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 7 (Formação para o Trabalho) – 2009, 2013 e 2017	315
Quadro 43 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 8 (Formação Inicial e Continuada) – 2009, 2013 e 2017	316
Quadro 44 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 9 (Carreira e Remuneração) – 2009, 2013 e 2017	319
Quadro 45 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 10 (Satisfação Profissional) – 2009, 2013 e 2017	320
Quadro 46 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 11 (Financiamento) – 2009, 2013 e 2017	321
Quadro 47 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 12 (Planejamento e gestão) – 2009, 2013 e 2017	321
Quadro 48 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 13 (Participação) – 2009, 2013 e 2017	323
Quadro 49 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 14 (Inclusão e Equidade) – 2009, 2013 e 2017	325

Quadro 50 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 15 (Direitos humanos, diversidade e diferença) – 2009, 2013 e 2017	326
Quadro 51 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 16 (Contexto Socioeconômico) – 2009, 2013 e 2017	329
Quadro 52 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 17 (Intersetorialidade e Sustentabilidade) – 2009, 2013 e 2017.....	329

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de itens/ano em cada instrumento de investigação no Censo Escolar.....	76
Tabela 2 – Número de itens avaliados no Saeb em cada instrumento de investigação (2007-2017).....	81
Tabela 3 – Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Rio Grande do Sul – 2007-2017.....	114
Tabela 4 – Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Rio Grande do Sul – 2007-2017.....	115
Tabela 5 – Estimativa do número de jovens fora da escola **/*** – Rio Grande do Sul – 2007-2017.....	115
Tabela 6 – Total de matrículas em cada rede por ano e variação – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em números absolutos e % diferença).....	118
Tabela 7 – Matrículas por ano e modalidade – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em números absolutos).....	118
Tabela 8 – Distribuição de matrículas por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009,2013 e 2017 (em números absolutos).....	119
Tabela 9 – Critério de admissão nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %).....	121
Tabela 10 – Procura de vagas nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %).....	121
Tabela 11 – Critério para a formação de turmas nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %).....	122
Tabela 12 – Critério para a determinação da turma para os professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).....	123
Tabela 13 – Taxa de Rendimento (aprovação, reprovação, abandono) nas redes de ensino, por ano – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %).....	125
Tabela 14 – Taxa de Transição nas redes de ensino, por ano escolar – Rio Grande do Sul – 2008-2009/2012-2013/2016-2017 (em %).....	126
Tabela 15 – Taxa de distorção idade série nas redes de ensino, por ano – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %).....	127
Tabela 16 – Existência de programas de redução da reprovação nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017* (em %).....	128
Tabela 17 – Programas de redução de taxas de abandono nas escolas, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %).....	129
Tabela 18 – Medidas para minimizar absenteísmo de alunos nas escolas de Ensino Medio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (% sim, em 2009, e % frequentemente/sempre/quase sempre, em 2013 e 2017).....	130
Tabela 19 – Ação de apoio/reforço da aprendizagem nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017(em %).....	130
Tabela 20 – Elementos da trajetória dos alunos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).....	131

Tabela 21 – Existência de infraestrutura nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	134
Tabela 22 – Condições de uso dos espaços nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (% de alternativa “bom”)	135
Tabela 23 – Condições da infraestrutura nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% alternativa “bom”)	136
Tabela 24 – Condições das salas de aula nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (% todas)	136
Tabela 25 – Anos escolares com médias superiores a 30 alunos por turma nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	137
Tabela 26 – Número de horas-aula nas escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	138
Tabela 27 – Falta de recursos pedagógicos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (% sim)	139
Tabela 28 – Existência de recursos e materiais nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	140
Tabela 29 – Condições dos materiais nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em % alternativa “bom”)	141
Tabela 30 – Condições dos materiais para leitura nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em % bom)	142
Tabela 31 – Condições da biblioteca e do acervo nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	142
Tabela 32 – Suficiência e logística do programa de livros didáticos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	143
Tabela 33 – Avaliação da infraestrutura pelos alunos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em % bom/excelente)	143
Tabela 34 – Escores médios das escolas de Ensino Médio nas áreas do conhecimento e redação do Enem, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009/2013 (em % por faixa)	149
Tabela 35 – Escores dos alunos de Ensino Médio por áreas do conhecimento e redação no Enem, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009/2013 (em % por faixa)	151
Tabela 36 – Escores no Saeb das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2017 (em % por faixa)	152
Tabela 37 – Escores no Saeb das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2017 (em % por faixa)	153
Tabela 38 – Número de escolas com escore no Enem – Rio Grande do Sul – 2005-2015	154
Tabela 39 – Práticas para a melhora da aprendizagem nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	155
Tabela 40 – Avaliação dos alunos quanto as atividades oferecidas nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (% bom a excelente)	156
Tabela 41 – Práticas pedagógicas nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% de frequência)	157
Tabela 42 – Recursos utilizados em aula nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (somatório do % “de vez em quando” e “sempre ou quase sempre”)	157

Tabela 43 – Dificuldades para o aprendizado em sala de aula nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	158
Tabela 44 – Avaliação dos alunos quanto às práticas dos professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (% bom/excelente)	158
Tabela 45 – Correção do dever de casa nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017	158
Tabela 46 – Ações violentas contra os sujeitos da comunidade nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)	160
Tabela 47 – Violência contra os diretores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	161
Tabela 48 – Violência contra professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017	161
Tabela 49 – Ações violentas contra o patrimônio nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)	162
Tabela 50 – Ações de gangues nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)	162
Tabela 51 – Porte de armas nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	162
Tabela 52 – Consumo e tráfico de drogas nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino e agente – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)	163
Tabela 53 – Uso de drogas nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	163
Tabela 54 – Medidas adotadas para a segurança dos alunos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)	164
Tabela 55 – Ações violentas entre os sujeitos da comunidade nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino e agente – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)	164
Tabela 56 – Agressão de alunos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	165
Tabela 57 – Agressão de alunos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	165
Tabela 58 – Problemas disciplinares causados por alunos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)	165
Tabela 59 – Funcionamento das escolas de Ensino Médio dificultado por indisciplina, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	166
Tabela 60 – Tempo gasto para a manutenção da ordem/disciplina nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em menos de 10%)	166
Tabela 61 – Dificuldades para o bom ambiente em sala de aula nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	167
Tabela 62 – Avaliação dos alunos quanto ao ambiente escolar nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em % bom/excelente)	167
Tabela 63 – Avaliação dos alunos de sua relação com os professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em % sim)	168
Tabela 64 – Alunos que nunca trabalharam e não estão procurando trabalho nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)	170

Tabela 65 – Carga horária do aluno trabalhador nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %).....	170
Tabela 66 – Motivos dos alunos para trabalhar nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %).....	170
Tabela 67 – Práticas institucionais para o aluno trabalhador nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (% sim)	171
Tabela 68 – Práticas institucionais que deveriam existir para o aluno trabalhador nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (% sim).....	171
Tabela 69 – Dificuldades da relação entre o trabalho e o estudo nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %).....	172
Tabela 70 – Relação do trabalho com o preparo da escola nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)	172
Tabela 71 – Área de escolha da profissão do aluno nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %).....	172
Tabela 72 – Fatores que mais influenciaram na escolha da profissão dos alunos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)	173
Tabela 73 – Caracterização do aluno trabalhador das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013 (em anos e em %).....	173
Tabela 74 – Motivos para os alunos trabalharem nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013 (em % de concordo muito).....	174
Tabela 75 – Alunos trabalhadores nas escolas de Ensino Médio – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).....	174
Tabela 76 – Docentes com Curso Superior nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	180
Tabela 77 – Adequação da formação docente no Ensino Médio nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).....	180
Tabela 78 – Adequação da formação docente (em quintis) nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	181
Tabela 79 – Titulação dos professores de Ensino Médio nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	181
Tabela 80 – Formação continuada nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).....	182
Tabela 81 – Caracterização da titulação dos professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	182
Tabela 82 – Caracterização da titulação de diretores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	183
Tabela 83 – Relação dos diretores das escolas de Ensino Médio com a formação continuada, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	183
Tabela 84 – Interesse dos professores no desenvolvimento profissional docente nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	184
Tabela 85 – Dificuldades para o desenvolvimento profissional docente nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	184
Tabela 86 – Promoção da formação continuada e participação dos professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017.....	185

Tabela 87 – Interesse no desenvolvimento profissional docente nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).....	185
Tabela 88 – Dificuldades para o desenvolvimento profissional docente nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	185
Tabela 89 – Gratuidade da formação nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	186
Tabela 90 – Impacto de cursos e especializações na atividade como professor nos últimos dois anos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% impacto grande e moderado)	186
Tabela 91 – Necessidades de formação dos professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% nível alto e moderado)	187
Tabela 92 – Hábitos de acesso à cultura dos professores de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% sempre/quase sempre).....	187
Tabela 93 – Tipo de vínculo dos professores de Ensino Médio nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).....	189
Tabela 94 – Professores com vínculo estável nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %).....	190
Tabela 95 – Salário do diretor nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	191
Tabela 96 – Salário do professor nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	192
Tabela 97 – Diretores que se dedicam exclusivamente à escola nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	193
Tabela 98 – Professores que exercem outra atividade que contribui com a renda pessoal nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).....	193
Tabela 99 – Carga horária semanal dos diretores na instituição em que responderam o questionário nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %).	194
Tabela 100 – Carga horária dos docentes de Ensino Médio na escola em que responderam o questionário, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	194
Tabela 101 – Carga horária total dos professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).....	195
Tabela 102 – Número de escolas em que os docentes das escolas de Ensino Médio trabalham – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	195
Tabela 103 – Tempo dedicado às atividades extraclasse (formação e estudo, planejamento, produção de recursos didáticos etc.) pelos professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).....	196
Tabela 104 – Número de anos que os diretores das escolas de Ensino Médio trabalham em educação, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	196
Tabela 105 – Anos de experiência dos diretores das escolas de Ensino Médio como docentes, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).....	197
Tabela 106 – Anos de experiência dos diretores das escolas de Ensino Médio na função de direção, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	197

Tabela 107 – Anos de experiência dos diretores das escolas de Ensino Médio na direção, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	198
Tabela 108 – Anos de experiência dos professores do Ensino Médio como docentes, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	198
Tabela 109 – Anos de experiência dos docentes das escolas de Ensino Médio na escola, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	199
Tabela 110 – Anos de experiência dos docentes do Ensino Médio com o 3º Ano, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).....	199
Tabela 111 – Professores de Ensino Médio nos maiores níveis de esforço docente, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em % nível 5 + nível 6).....	201
Tabela 112 – Professores de Ensino Médio com maior nível de esforço nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em % de esforço “nível 5” + “nível 6”)	202
Tabela 113 – Ações do diretor para a satisfação dos professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% de frequentemente/sempre e quase sempre)	202
Tabela 114 – Motivos apontados pelos docente que levam a dificuldade de aprendizagem dos alunos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul, 2013/2017 (% sim).....	203
Tabela 115 – Falta e rotatividade de professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em % sim).....	203
Tabela 116 – Dificuldade para o funcionamento da escola devido a problemas financeiros nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	208
Tabela 117 – Origem dos recursos recebidos pelas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	208
Tabela 118 – Suficiência de recursos para a merenda nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em % bom+ótimo)	209
Tabela 119 – Índice de Complexidade de Gestão das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).....	211
Tabela 120 – Carência de profissionais nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em % sim).....	211
Tabela 121 – Dificuldades enfrentadas com o corpo docente para o bom funcionamento das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em % sim)	212
Tabela 122 – Dificuldade enfrentadas para a manutenção das atividades nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em % sim).....	212
Tabela 123 – Fatores que contribuem para a gestão das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017	213
Tabela 124 – Avaliação dos professores quanto ao planejamento do diretor das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% frequentemente + sempre quase sempre).....	214
Tabela 125 – Participação das escolas de Ensino Médio na última edição da Prova Brasil/Saeb, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em % sim).....	214

Tabela 126 – Conhecimento do Ideb das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	215
Tabela 127 – Suficiência de condições para a alimentação escolar nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em % bom+ótimo).....	215
Tabela 128 – Avaliação dos alunos sobre a direção da escola e a organização dos horários de aulas por rede de ensino nas escolas de Ensino Médio do Rio Grande do Sul em 2009 (% bom/excelente).....	216
Tabela 129 – Critério para assumir a direção nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)	218
Tabela 130 – Critério para assumir a direção nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	218
Tabela 131 – Composição do Conselho Escolar nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %).....	219
Tabela 132 – Composição do Conselho Escolar nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).....	219
Tabela 133 – Periodicidade de reunião dos conselhos escolares nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	220
Tabela 134 – Periodicidade de reunião dos conselhos de classe nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	220
Tabela 135 – Periodicidade de reunião dos conselhos de classe nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/ 2017 (em %).....	220
Tabela 136 – Sujeitos responsáveis pela elaboração do PPP nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)	221
Tabela 137 – Modelos utilizados para a elaboração do PPP nas escolas de Ensino Médio, respondente diretor, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).....	222
Tabela 138 – Modelos utilizados para a elaboração do PPP nas escolas de Ensino Médio, respondente professor, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).....	222
Tabela 139 – Participação da comunidade nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)	223
Tabela 140 – Participação da comunidade nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	223
Tabela 141 – Participação dos professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em % frequentemente + sempre/quase sempre).....	224
Tabela 142 – Ações nunca realizadas referentes à participação nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em % nunca)	225
Tabela 143 – Avaliação do aluno quanto à participação nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em % bom/excelente).....	225
Tabela 144 – Frequência que os pais/responsáveis vão à reunião, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	226
Tabela 145 – Número e percentual de escolas de Ensino Médio nas rede de ensino com matrículas PcD – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017	231
Tabela 146 – Número de matrículas nas redes de ensino por tipo de deficiência nas escolas de Ensino Médio – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017	231

Tabela 147 – Número de matrículas de PcD nas redes de ensino nas escolas de Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integrado, por ano escolar – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017	232
Tabela 148 – Razão das matrículas nas redes de ensino do 3º Ano do Ensino Médio em comparação com as matrículas do 1º Ano do Ensino Médio, por total de matrículas e por matrículas PcD – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	233
Tabela 149 – Dependências adequadas para atendimento especializado nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %).....	233
Tabela 150 – Existência de AEE por rede de ensino e ano nas escolas de Ensino Médio – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	234
Tabela 151 – Condições para as pessoas com deficiência ou necessidades especiais nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em % mais adequado e suficiente).....	234
Tabela 152 – Quadro de pessoal por escola com formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em % sim)	234
Tabela 153 – Docentes com deficiência e necessidade especial nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em número e em %).....	235
Tabela 154 – Avaliação da escola quanto à adoção de medidas para garantir a acessibilidade a estudantes com deficiências físicas ou mentais nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %).....	235
Tabela 155 – Preconceitos manifestos pelos alunos das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %).....	237
Tabela 156 – Preconceito contra parente ou colega de outra classe social, cor/etnia, religião, posição política, origem geográfica, idade ou homossexuais nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009	237
Tabela 157 – Testemunho de discriminação nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)	238
Tabela 158 – Experiências com discriminação nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %).....	238
Tabela 159 – Discriminação étnica, racial ou de cor contra negros e pardos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)	239
Tabela 160 – Discriminação de gênero contra mulheres nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)	239
Tabela 161 – Relação dos alunos com o racismo nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %).....	239
Tabela 162 – Avaliação da escola quanto à liberdade de expressar ideias, respeito, reconhecimento e valorização da identidade étnica e realização atividades sobre direitos humanos e violência – Rio Grande do Sul – 2009 (% bom/excelente).....	240
Tabela 163 – Conhecimento da Lei nº 11.645 nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %).....	240
Tabela 164 – Ações em decorrência da Lei 11.645 nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009.....	240

Tabela 165 – Formação continuada nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).	241
Tabela 166 – Existência de projetos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	241
Tabela 167 – Projetos desenvolvidos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)	242
Tabela 168 – Escolas de Ensino Médio com o ensino religioso, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	243
Tabela 169 – Distribuição do Nível Socioeconômico dos Alunos das Escolas, em %, por grupo de escolas	246
Tabela 170 – Descrição dos grupos de escolas por nível socioeconômico (em %)	247
Tabela 171 – Escolas de Ensino Médio nos agrupamentos do Inse, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2011/2013 (em % de escolas)	248
Tabela 172 – Distribuição das escolas de Ensino Médio nos agrupamentos INSE, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013 (em % de escolas)	249
Tabela 173 – Distribuição das escolas de Ensino Médio nas redes de ensino, por agrupamentos Inse – Rio Grande do Sul – 2017 (em %)	249
Tabela 174 – Episódios de violência nos arredores da escola nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)	251
Tabela 175 – Esquemas de policiamento nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (% sim)	251
Tabela 176 – Medidas de segurança nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% sim)	252
Tabela 177 – Esquemas de policiamento nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% sim)	252
Tabela 178 – Iluminação nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% bom)	252
Tabela 179 – Proteção contra incêndio e iluminação nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% bom)	253
Tabela 180 – Reciclagem de resíduos nas escolas de Ensino Médio – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)	253

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica

Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Caed/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

CAQ – Custo Aluno-Qualidade

Ceed – Conselho Estadual de Educação

CPF – Cadastro de Pessoa Física

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares de Ensino Médio

Dieese – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

Enem – Exame Nacional de Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Inse – Indicador Socioeconômico das Escolas de Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

PcD – Pessoa com deficiência

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEM – Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio

ProEmi – Programa Ensino Médio Inovador

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Saers – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

Seap/RS – Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Rio Grande do Sul

Sinaeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SNE – Sistema Nacional de Educação

TRI – Teoria da Resposta ao Item

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

CONTAR PARA QUÊ? Sobre democracia e números que ganham vida.....	26
1. O PODER DE MEDIR: da política sem números à política com números.....	35
1.1. A relação entre o Estado e os números	36
1.2. A política de avaliação da educação e os números	40
1.3. A pesquisa e os números	44
1.4. Da política sem números à política com números.....	47
2. DAS POLÍTICAS QUE SE CONSTROEM ÀS POLÍTICAS QUE SE AVALIAM: o Ensino Médio sob análise.....	51
2.1. De 1994 a 2002: o neoliberalismo condicionando uma política de Estado restrita para a educação	53
2.2. De 2003 a 2016: a política de educação em face às contradições do projeto neodesenvolvimentista	56
2.3. De 2015 até 2018: a volta dos que não foram	65
2.4. O descompasso da política de avaliação do Ensino Médio	70
3. AS PERGUNTAS QUE INTERESSAM	72
3.1. No Censo Escolar	74
3.2. Na Prova Brasil/Saeb.....	79
3.3. No Enem	84
3.4. Na publicação dos indicadores	89
3.5. Sobre as respostas possíveis.....	94
4. UMA PROPOSTA DE ANÁLISE A PARTIR DO SINAEB	96
4.1. Procedimentos metodológicos.....	100
5. QUEM ACESSA, QUEM PROGRIDE E EM QUE CONDIÇÕES? A universalização do Ensino Médio.....	113
5.1. Acesso.....	117
5.2. Trajetória do estudante	123
5.3. Infraestrutura.....	132
5.4. Considerações sobre a diretriz Universalização do Atendimento Escolar	144
6. QUANTO SE APRENDE E O QUE (E COMO) SE ENSINA? Os possíveis números da qualidade do aprendizado.....	147
6.1. Aprendizagens	147
6.2. Práticas Pedagógicas.....	154
6.3. Ambiente Educativo	159
6.4. Formação para o trabalho.....	168

6.5. Considerações sobre a diretriz Melhoria da Qualidade do Aprendizado.....	174
7. QUAIS AS CONDIÇÕES A QUEM TRABALHA? A valorização dos profissionais da educação em questão	178
7.1. Formação Inicial e Continuada	178
7.2. Carreira e Remuneração.....	188
7.3. Satisfação Profissional.....	200
7.4. Considerações sobre a diretriz Valorização dos Profissionais da Educação	204
8. VEZ E VOZ PARA QUEM? A Gestão Democrática em questão.....	206
8.1. Financiamento	207
8.2. Planejamento e Gestão	209
8.3. Participação	216
8.4. Considerações sobre a diretriz Gestão Democrática	226
9. EDUCAR NA DIFERENÇA: uma reflexão sobre as desigualdades educacionais.....	229
9.1. Inclusão e Equidade.....	230
9.2. Direitos Humanos, diversidade e diferença.....	236
9.3. Contexto Socioeconômico	243
9.4. Intersetorialidade e sustentabilidade.....	250
9.5. Considerações sobre a diretriz Superação das Desigualdades Educacionais.....	254
NÚMEROS A QUEM? As construções de Ensino Médio em perspectiva	257
REFERÊNCIAS.....	273
APÊNDICE	305
Itens selecionados – dimensão Acesso.....	305
Itens selecionados – dimensão Trajetória do Estudante	305
Itens selecionados – dimensão Infraestrutura	306
Itens selecionados – dimensão Aprendizagens	311
Itens selecionados – dimensão Práticas Pedagógicas.....	311
Itens selecionados – dimensão Ambiente Educativo	312
Itens selecionados – dimensão Formação para o Trabalho	315
Itens selecionados – dimensão Formação Inicial e Continuada	316
Itens selecionados – dimensão Carreira e Remuneração.....	319
Itens selecionados – dimensão Satisfação Profissional.....	320
Itens selecionados – dimensão Financiamento	321
Itens selecionados – dimensão Planejamento e Gestão	321
Itens selecionados – dimensão Participação	323
Itens selecionados – dimensão Inclusão e Equidade.....	325

Itens selecionados – dimensão Direitos humanos, diversidade e diferença	326
Itens selecionados – dimensão Contexto Socioeconômico	329
Itens selecionados – dimensão Intersetorialidade e sustentabilidade.....	329

CONTAR PARA QUÊ? Sobre democracia e números que ganham vida

Eu sei que nós temos que chorar, e vamos chorar. Mas nós não podemos (parar), por conta de 5 mil pessoas, ou 7 mil pessoas que vão morrer.

Empresário paranaense Junior Durski ([UOL, 2020a](#))

O quanto valem 5 ou 7 mil vidas num país com 200 milhões de habitantes? Na fala do empresário Junior Durski, dono de uma famosa hamburgueria brasileira, há uma clara tentativa de relativizar mortes com números. A universidade onde estudo teve 5.671 alunos ingressantes na graduação em 2020, estima-se que em 58,9% dos municípios do Rio Grande do Sul e 33,3% do Brasil a população não chega a 7 mil pessoas ([PORTAL DA UFRGS, 2019](#); [PORTAL DA UFRGS, 2020](#); [IBGE, 2019](#)). Se um município fosse retirado do mapa não seria problema? Ou os calouros da Universidade?

Em 2020, razões da ciência e dos números foram subsídios do debate político. No caso extremo, de uma pandemia em que não se tinha o tempo devido à reflexão, vidas estavam em jogo e algumas perguntas eram explícitas: qual a decisão garantiria a vida a mais pessoas? Outras questões não eram tão explícitas. De quem seriam as vidas salvas? Quem seriam os poupados? Perguntas não enunciadas, por vezes, carregam mais significado do que as anunciadas. A reflexão sobre o Estado, com suas relações de força e políticas públicas, em maior ou menor monta, carregam questões que ficam ao fundo. São escolhas, logo pressupõem negação.

Há negações que, no entanto, ficam ocultas. A pandemia trouxe à tona uma lógica latente, muito semelhante ao processo histórico da política de educação no Brasil. Ao retomar um passado não tão distante, os números são ilustrativos de que a instituição educativa foi de e para poucos. O selo de garantia da “excelência” vem da elitização. Assim como na pandemia, da exclusão de vidas que, ainda que vividas, não tinham direito a ter direitos.

Foram justamente vidas excluídas pela cor, classe social, gênero e orientação sexual que adentraram a escola pública brasileira nos últimos 30 anos ([SENKEVICS, CARVALHO, 2020](#)). Não à toa, a qualidade da educação tornou-se pauta com a democracia. Em uma situação que não foi singular ao Brasil, a escola de outrora – fundamentada numa “excelência excludente” ([MAGALHÃES, STOER, 2002](#)) – não era mais condizente com o conquistado e prescrito na Constituição de 1988. Por isso, a questão que interessa: como associar excelência e democracia?

No processo de democratização da sociedade brasileira, a defesa do direito à educação de qualidade encontrou síntese na gestão democrática efetivada por políticas públicas ([PERONI, 2018](#)). Na associação de política social e democracia, contudo, transparece que o direito é histórico e depende da relação de forças condensadas no Estado e em suas instituições ([BOBBIO, 2004](#); [POULANTZAS, 1978](#)). Por um lado, cada política pública é a síntese de uma disputa; por outro, mesmo quando ao Estado é atribuído um lugar de neutralidade ([BOURDIEU, 2014](#)), tais políticas têm subordinação relativa mas real em relação ao projeto societário dominante. Ou seja, se as condições de exercício da prática educativa estão inscritas em uma sociedade na qual a articulação entre capitalismo, colonialismo e patriarcado tem sido hegemônica, só é possível excelência democrática na política de educação numa sociedade que se delinea no horizonte, mas que não chegou a se concretizar ([SAVIANI, 2018](#); [SANTOS, 2016](#); [MAGALHÃES, STOER, 2002](#)).

Ao pensar em tal relação, não basta explicitar a dominação, há que se planejar uma nova sociedade sobre novos pilares, redistribuindo poderes. Para a efetivação da democracia, cumpre ao Estado oportunizar em suas instituições espaço à:

gestão democrática (...) em busca da sua autonomia, em regime de co-decisão e de interdependência com outras autoridades públicas, legitimando a descentralização do sistema escolar e a transferência de poderes, do centro para as periferias, através da participação democrática dos atores escolares e do público em contato com a escola, numa perspectiva sociocomunitária ([LIMA, 2014](#), p. 1073).

O debate não é novo, tampouco estranho à história brasileira. Carlos Nelson Coutinho ([1979](#)), durante a reabertura democrática, já apontava para a importância da criação de ambientes promotores da democracia, que garantam liberdade e participação de cada um e de todos. Somente assim, valorizando uma relação com fronteiras instáveis, mas promotora de ações em que direitos políticos tornam-se direitos sociais, segundo o autor, se romperia uma história de mudanças pelo alto.

A reflexão sobre a política demanda sempre considerar quem constrói e a quem serve o poder instituído. Nesse sentido, há algo constituinte da democracia: a disputa. As democracias têm na institucionalização do conflito um ponto fundante. Porém, a disputa só é política quando o conflito busca justamente modificar as relações de poder. Por exemplo, um discurso liberal deixa de forma sublimada a disputa; pretendem seus sujeitos que o território da política seja neutro e que o confronto seja simplesmente para decidir quem é o melhor gestor de um mesmo projeto. A disputa política demanda o oposto, o questionamento das

estruturas com o objetivo justamente de redefinir quem ocupa os espaços, com que poder e com que projeto de sociedade ([GAULEJAC, 2007](#); [MOUFFE, 2015](#)).

A democracia, então, não é “garantida” por nenhuma instituição e, muito menos, pela natureza das coisas. A tensão é inerente a esse processo, o conflito é constituinte e serve para rearranjar as forças no Estado, oligárquico por natureza ([RANCIÈRE, 2015](#)). Não há uma inteligência coletiva que mova, sendo a humanidade responsável por sua construção. Cabe ao estudioso ou estudiosa das políticas observar a disputa pelo poder e pelo conhecimento na construção e na implementação das políticas, compreendendo assim as possibilidades de participação (e as negações), aos indivíduos e grupos sociais, como fundamentais para a ação e a análise destas.

A ampliação dos direitos sociais por meio de políticas públicas permitiu que chegassem ao ambiente escolar sujeitos diversos. Novos sujeitos, novas epistemologias, novas tensões. Para lidar com essa diversidade, não basta um tecnicismo vazio, que não compreenda o seu tempo. Somente garantindo espaço à complexidade, levando em conta a responsabilidade da construção democrática e considerando as possibilidades e limites dos estudos e das políticas, é possível que as políticas públicas – e conseqüentemente os que pesquisam sobre a temática – consigam colaborar para uma sociedade mais justa e participativa, com vez e voz para todas e todos ([SEFFNER, 2017](#); [VIRGINIO, 2017](#); [MACHADO, 2019](#)).

As políticas promotoras de um ambiente democrático, que constroem-se a partir de tais vozes, por óbvio, têm encontrado adversidades. Duas ideias limitadoras de um ambiente diverso estão se articulando no poder: o neoconservadorismo e o neoliberalismo ([APPLE, 2017](#); [PERONI, CAETANO, LIMA, 2018](#)). Embora fortemente associados e eventualmente difíceis de se problematizar devido à contemporaneidade do fenômeno, neoconservadorismo e neoliberalismo precisam ser, cada um como em conjunto, compreendidos e situados em sua complexidade. Reduzir um ao obscurantismo e outro ao economicismo pode ser um binarismo estéril: combater o obscurantismo simplesmente adotando uma perspectiva de ciência como valor absoluto, sem apontar os limites do campo, assim como enfrentar o economicismo negando a importância das questões materiais, é insuficiente para uma reflexão que enseje diálogo e vivência democrática ([APPLE, 2017](#)). O desafio é ir além.

Entender tal complexidade é compreender que a terminologia não esgota a discussão ([ROBERTSON, DALE, 2018](#)). O fato de uma escola ter gestão estatal, não implica que seja necessariamente democrática – inclusive, dependendo da correlação de forças quanto ao conteúdo das políticas, seu projeto político-pedagógico pode estar a serviço de uma lógica

seletiva ([PERONI, CAETANO, LIMA, 2018](#)). Os estudos têm apontado, inclusive, para a naturalização de um poder fundamentado em uma performatividade excludente nos espaços públicos ([BALL, 2010](#)). Nessa lógica, há uma captura pela racionalidade meritocrática, cara aos reformadores empresariais ([FREITAS, 2018](#); [LAVAL, 2019](#)), todos competem e poucos são os merecedores, somada a uma perspectiva de manutenção das desigualdades, em que não se assegura a materialização de uma política pública de qualidade ([SARAIVA, CHAGAS, LUCE, 2018](#); [CURY, 2002](#)).

Os limites estruturais do capitalismo, eventualmente capturado por lógicas ainda mais estreitas, não impediram, no caso brasileiro, pós-1988 a construção de políticas públicas responsáveis por mover a linha que historicamente segregou no país ([FERREIRA, 2020](#)). Políticas estas que, em grande parte, materializaram cidadania, mas que também a negaram - , justamente por isso, carregam (muitas) contradições.

Dentre a utopia e a vicissitude, nessa Tese problematizo a compreensão de Estado e de democracia mediante obstáculos enfrentados nas políticas de educação. Tomo a democracia e a garantia de direitos como fundamento e finalidade da educação escolar, compreendendo o Estado como espaço de institucionalização da correlação de forças que restringe e promove a garantia desses direitos, para analisar a relação da política de avaliação com a política de Ensino Médio no Brasil por meio das questões: – Que avaliação da escola de Ensino Médio há nas políticas educacionais? Os itens contidos nos questionários do sistema de avaliação permitem a efetivação de uma política com números para o Ensino Médio? A fim de respondê-las, como objetivo geral, problematizei o conteúdo da política de avaliação, analisando os instrumentos e os microdados produzidos pelo Inep (Censo Escolar, Saeb e Enem) e, considerando o PNE como fundamento ([BRASIL, 2014](#)), utilizei o Sinaeb ([BRASIL, 2016](#)) como um recurso para a avaliação do universo das redes de ensino das escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Em tempos de ataques aos direitos¹, o Sinaeb traz uma compreensão multidimensional da qualidade da educação, pela qual torna-se, a meu ver, uma política de avaliação síntese de um período democrático ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)).

Na sequência, a fim de constituir o mosaico de elementos que justificam as escolhas feitas e a busca de resposta para a questão, como objetivos específicos, analisei:

¹ Nos últimos anos, há diversos exemplos de retrocessos do sentido público na política educacional: aumento de intervenções privadas e da militarização nas escolas públicas ([PERONI, 2018](#); [ALVES, FERREIRA, 2020](#)); fragmentação curricular na Reforma do Ensino Médio ([SILVA, 2018](#)), conteúdo e participação limitados na BNCC ([CÁSSIO, 2018](#)) e Projetos de Lei da Escola Sem Partido ([FRIGOTTO, 2016](#)).

- 1) o histórico das políticas de Ensino Médio e de avaliação desde 1994, período marcado pela força da política de avaliação e pelos distintos projetos para o Ensino Médio;
- 2) as permanências e mudanças nos questionários do Saeb, Enem e Censo Escolar – e nos Indicadores do Inep, entre 2007 e 2017;
- 3) as informações disponíveis sobre as instituições de Ensino Médio do Rio Grande do Sul, em três diferentes anos 2009, 2013 e 2017, subsidiado pelos bancos de dados do Censo Escolar, do Saeb e do Enem, considerando a concepção do Sinaeb;
- 4) a relação do sistema de avaliação e seus resultados com a política proposta ao Ensino Médio.

Com esse substrato, elaborei dez capítulos. No primeiro deles, como uma lente à análise, circunstancio a relação entre a política e o número nos argumentos contemporâneos de poder e justificação do Estado, do sistema de avaliação e da pesquisa. Para tanto, apresento uma ponderação dentre os discursos. Afinal, simplesmente defender que certos números não existam serve à negação de direitos – a tentativa de apagamento deles durante a pandemia de 2020 é simbólica²; por outro lado, considerá-los como fins, sem conotar os saberes de cada contexto, pode levar a enquadramento de uma realidade que necessita de compreensão mais complexa para efetivar direitos. Assim, mostro as diferenças entre as duas propostas – uma política sem números e uma política de números – e como são ambas contrapostas a uma política que efetiva a democracia com auxílio dos números.

No segundo capítulo, a fim de cumprir com o primeiro objetivo, problematizo o contexto. Apresento o histórico do Ensino Médio em paralelo com o sistema de avaliação: suas articulações, disputas e descompassos. Para isso, reviso a produção bibliográfica sobre a etapa e a avaliação no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul, organizando em ordem cronológica, de 1994 a 2018, as políticas e a reflexão acadêmica a partir delas. Foi possível observar que a disputa pela política de Ensino Médio não ocorreu da mesma maneira na política de avaliação. Enquanto os estudos acadêmicos da política de Ensino Médio destacaram um embate pelo projeto de sociedade, os que analisaram a política de avaliação apontaram para a necessidade de um entendimento mais complexo sobre a qualidade da educação.

A complexidade necessária ao sistema de avaliação não se materializou em uma política pública consolidada. Como “quase-exceções” temos o Seap/RS, no Rio Grande do

² A prática de interferir e/ou deslegitimado as instituições responsáveis pela divulgação de dados tem sido corrente. Há exemplos no Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (DW, 2020) e no Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (UOL, 2019b). Além disso, houve decreto inconstitucional de alteração da própria Lei de Acesso à Informação (UOL, 2019c).

Sul ([RIO GRANDE DO SUL, 2011b](#)), que propunha uma autoavaliação participativa do Sistema Estadual de Educação, no Governo Tarso (2011-2014) ([SALERNO, LUCE, 2018](#)), e o Sinaeb, uma política multidimensional que pretendia avaliar o PNE, 2014-2024, mas não chegou a ser implementada³; ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)). As demais políticas de avaliação analisadas consideraram o resultado em provas como central e os questionários que as acompanham como explicativos para o desempenho. Conformadas em um paradigma restritivo da qualidade, não comportam a complexidade da formação integral apresentada em documentos conceituais do Ensino Médio ([CNE, 2012](#); [RIO GRANDE DO SUL, 2011a](#)).

O Sinaeb é um sistema de avaliação que, ao tomar o PNE ([BRASIL, 2014](#)) como fundamento, amplia e diversifica os padrões mínimos de qualidade – comportando, em sua proposta, igualdade de condições para acesso, permanência e desempenho escolar. Considerando a insuficiência do Ideb para avaliar o que era determinado no Plano, justifica uma nova política de avaliação em substituição ao Saeb. Na defesa da mudança, técnicos do Inep destacam a importância de um sistema que garanta processos avaliativos mais amplos e participativos com subsídios mais diversos para a formulação e a melhoria das políticas ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)).

O novo sistema de avaliação ainda não chegou a ser implementado e exigiria um leque mais diverso de informações. No entanto, dados existentes no atual sistema já se aproximavam do que era proposto no Sinaeb. Assim, com o intuito de desenvolver o segundo objetivo, refletindo sobre o uso de tais informações, no terceiro capítulo trago a análise dos indicadores e dos itens que constam nos instrumentos dos três bancos de dados cujas informações serviram ao estudo – Censo Escolar, Enem e Saeb e dos indicadores produzidos pelo Instituto.

A análise dos questionários no intervalo de 2007 a 2017 permitiu observar mudanças importantes no conteúdo da política. Como principal, ponto que, justamente no momento de ampliação da avaliação, com aumento no número de participantes e na divulgação das informações, foram suprimidas dos questionários denominados contextuais perguntas essenciais para a construção de uma institucionalidade educacional fundante de uma democracia que considere a diversidade de seus múltiplos indivíduos.

³ Importante destacar que o Sinaeb ainda segue em discussão e disputa. A proposta está presente no Projeto de Lei Complementar nº 235 de 2020, que visa instituir o Sistema Nacional de Educação (SNE) e tem, como um dos pilares, a retomada do Sinaeb.

Nos Capítulos 2 e 3, optei por aproximar a informação sobre o tratamento metodológico dos objetos de análise, pois utilizei percursos distintos – que detalho no corpo do texto – para dar solução aos dois primeiros objetivos propostos: realizar um histórico das políticas e analisar o conteúdo proposto para a avaliação, respectivamente. O Capítulo 4 é o único em que trato exclusivamente dos procedimentos metodológicos, à vista da extensão da análise quantitativa realizada nos capítulos 5 a 9, a partir dos bancos de dados do Inep. No Quadro 1 ofereço um guia de leitura com visão síntese da metodologia da pesquisa por capítulo.

Quadro 1 – Objetivo, metodologia e análise proposta

Capítulo	Objetivo	Metodologia	Análise
2	Realizar o histórico das políticas de Ensino Médio e de avaliação.	Análise bibliográfica e documental.	Construção de um texto com as principais políticas e críticas presentes nos estudos.
3	Analisar as permanências e mudanças nos questionários do Saeb, Enem e Censo Escolar – e nos Indicadores do Inep.	Análise documental, longitudinal e comparativa.	Construção de um texto analítico verificando as permanências e mudanças no período entre 2007 e 2017.
5 a 9	Analisar os dados disponíveis sobre as instituições de Ensino Médio do Rio Grande do Sul, em três diferentes anos 2009, 2013 e 2017, a partir do Sinaeb.	Análise quantitativa (estatística descritiva).	Tabular e construir um texto analítico sobre os microdados e indicadores do Inep a partir das dimensões propostas no Sinaeb.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os cinco capítulos subsequentes foram divididos de acordo com as diretrizes do Sinaeb – universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do aprendizado, valorização dos profissionais de educação, gestão democrática e superação das desigualdades educacionais. Em cada capítulo, faço seções correspondentes às dimensões do Sinaeb, refletindo sobre as políticas de avaliação e seus números por meio das perguntas realizadas e dos resultados apresentados pelas redes de Ensino Médio do Rio Grande do Sul em 2009, 2013 e 2017. Neste período, conforme será demonstrado no Capítulo 2, o sistema de avaliação já estava suficientemente estruturado e com um intervalo que permite verificar se as mudanças promovidas pelas políticas dos governos federal e estadual, que concentram ampla maioria das matrículas da rede pública, tiveram efeito nos números.

Como poderá ser observado na leitura desta, que é a parte mais substancial da Tese, as informações disponibilizadas pelo Inep atendem mais a algumas diretrizes do que a outras. Há especial atenção à universalização do atendimento escolar e à melhoria da qualidade do

aprendizado, por meio da divulgação de taxas de rendimento, de distorção idade-série, desempenho em provas e práticas de enfrentamento à reprovação e abandono, assim como espaço para refletir a respeito da valorização dos profissionais de educação, com itens sobre a caracterização da formação, remuneração e carreira desses profissionais. Contudo, não há continuidade em perguntas referentes à superação das desigualdades educacionais. Inclusive, duas dimensões centrais nas políticas de Ensino Médio – Formação para o trabalho e Direitos humanos, diversidade e diferença – tiveram uma diminuição substancial de informações ao se comparar 2009 com 2017.

Outro aspecto que considerei importante na análise foi a quem cabe o poder de informar. Na abertura de cada dimensão, problematizei não apenas sobre o conteúdo de cada pergunta, mas sobre quem são os respondentes. Saber a quem cabe cada informação é uma das maneiras de compreender os indivíduos que têm poder na política de avaliação. Assim, foram circunstanciados respondentes e temáticas. Adianto, como um dos resultados apresentados, que somente o diretor tem espaço para uma avaliação institucional, aos demais membros da comunidade escolar couberam poucas e episódicas questões que permitiriam avaliar a escola e o sistema.

Em resultados apresentados nos Capítulos 5 a 9 foi possível encontrar aproximações e diferenças nos números. As menores taxas de aprovação no 1º Ano do Ensino Médio, dificuldades para desenvolver políticas institucionais para o aluno trabalhador e a ampliação de matrículas para PcD foram realidade em todas as redes. Por outro lado, há distanciamentos quanto às condições socioeconômicas, valorização dos profissionais da educação, fluxo dos alunos e resultado em provas em larga escala, geralmente com melhores resultados nas redes federal e privada em comparação com a estadual e municipais.

Tendo isso em vista, miro o último objetivo apresentado em capítulo denominado “Números a quem? As construções da política de Ensino Médio em perspectiva”. Nele, analiso a relação - ou a falta de - do sistema de avaliação e seus resultados com a política proposta ao Ensino Médio. Toda a política de números é a política com números de alguém. Sendo assim, é importante refletir sobre o descompasso entre os fundamentos e a avaliação da etapa. A quem serve um sistema de avaliação que não considera o aluno trabalhador ou temáticas que valorizem a diferença e a diversidade em seus questionários? Qual o sentido de apenas o diretor ter o poder para avaliar a instituição?

Ainda que não tenha uma resposta única a tais questões, é evidente que, ao ignorar números no decorrer do período, houve a construção de uma tecnologia que pode servir à manutenção das desigualdades. A política em uma lógica produto-centrada, tendo a prova

como fim, delimitou os respondentes em uma função hierarquizada e desconsiderou a participação e dimensões da superação das desigualdades educacionais. Construiu-se, assim, uma política sem números, tratando instituições mais inclusivas como de má qualidade, evidenciando uma pauta de avaliação contraposta à crítica e democrática desenhada para o currículo do Ensino Médio no período compreendido entre 2003 e 2014.

Em sentido oposto ao que anuncia o empresário na epígrafe, para a construção deste estudo, cada número importa. As considerações sobre essa relação, da política e sua avaliação, anunciadas nesta introdução, serão aprofundadas ao longo da Tese. Em linhas gerais, procurei compreender a política de avaliação por meio de uma noção mais diversa, por isso, complexa e abrangente, da qualidade do direito⁴.

Vivemos um tempo aquém do futuro imaginado por quem defende uma democracia plena, tendo bases sólidas em reflexões e construções recentes. A captura da democracia tem levado ao apagamento - ou esvaziamento da importância - das políticas públicas promotoras de justiça social. O compromisso do pesquisador, em tal contexto, deve ser o registro dessas políticas promotoras de direitos, por meio de um fazer científico que compreenda a complexidade e as contradições dos saberes desse tempo. Procurei realizar o trabalho com essa perspectiva analítica, compreendendo potencialidades e limites da política de avaliação e de Ensino Médio, em face do pressuposto de que cada número seja representativo da relação entre a garantia do direito e a política educacional.

Convido você à leitura, partilhando tais reflexões.

⁴ “A quem qual direito” é aspecto importante na delimitação do escopo da pesquisa. Na legislação, o direito à educação é reconhecido como de natureza social. A Emenda nº 59/09 marcou a ampliação da faixa etária e das etapas de ensino que são obrigatórias (FARENZENA, 2010). Provavelmente, este foi fator importante ao aumento das matrículas da população de 15 a 17 anos no período compreendido entre 2009 e 2016 (SILVA, 2020). Neste estudo, conforme melhor detalharei no Capítulo 5, o enfoque maior estará no que é direito subjetivo, ou seja, na população em idade-referência, mas não ignoro que, tanto para a população em idade-referência, como para aqueles que não tiveram oportunidade de cursar na idade esperada, esse é um direito social muitas vezes “proclamado, mas ainda distante de ser realizado” (p. 287, SILVA, 2020)

1. O PODER DE MEDIR: da política sem números à política com números

Vamos tentar, pelo amor de Deus, simplificar. O censo dos países ricos tem dez perguntas, o censo brasileiro tem 150, e o censo do Burundi tem 360. Se perguntar demais você vai acabar descobrindo coisas que nem queria saber.

Paulo Guedes ([FOLHA DE SÃO PAULO, 2019](#))

Nunca fomos tão informados a respeito do mundo, de nós mesmos e de quem deveríamos ser. No entendimento do Ministro da Economia Paulo Guedes, essa é uma desvantagem, um peso que recai tanto sobre os indivíduos, quanto sobre as instituições. Qual o objetivo de tanto se perguntar? Segundo a lógica do Ministro, menos questões levariam a mais desenvolvimento econômico; o excesso de informações levaria ao conhecimento desnecessário sobre problemas econômicos e sociais. Se estivesse tratando especificamente das informações sobre a educação, o ministro provavelmente diria que a quantidade de informações disponíveis é desnecessária. Por que? Para quê?

Indivíduos das comunidades escolares, assim como as instituições, têm sido categorizados sobre a posição que ocupam, projetando quem deveriam ser, numa matemática que tem se caracterizado por apontar o contraditório – ao quantificar, singulariza e universaliza. Singulariza ao informar à população que cada sujeito deve frequentar a escola e quantos não o fazem. Com a justificativa de promover a educação de qualidade, aplica a cada instituição métricas pensadas para a avaliação de diversos aspectos da infraestrutura, da adequação, do esforço e da qualificação docente, do número médio de horas-aula, do nível socioeconômico. Daí, permite comparações e metas. Universaliza, ao determinar que esse ambiente educativo deve ter um padrão de qualidade socialmente acordado, para assim, constituir um direito e um fator de equalização da sociedade, não um privilégio e um fator da desigualdade social.

Na compreensão assumida no período pós-88, para a efetivação do direito à educação, seria preciso controle social e controle institucional. Nesse sentido, a disputa está no que é o critério para a qualidade, pois se a garantia do padrão está na Lei, a medida dessa qualidade tem sido construção. Pensar sobre isso, retoma a questão de fundo que abre o capítulo: contar o quê e para quê? Elaborar essa resposta, contudo, demanda um passo atrás.

Com tal intuito, num momento prévio ao contar, busco compreender a limitação e a possibilidade dos números e das políticas que numeram. Neste primeiro capítulo, pretendo problematizar a concepção de Estado e o papel dos dados quantitativos, o sistema de

avaliação, a produção de indicadores e avaliação para, por fim, a relação dos números com as políticas.

1.1. A relação entre o Estado e os números

Mais antiga do que a democracia, a trajetória do Estado sempre esteve próxima dos números. Há um vínculo entre a sua história e as estatísticas. Não poderia ser diferente, afinal o recenseamento é fundamental para realizar a tributação – sustentar a estrutura estatal demanda conhecer os bens que as pessoas possuem. De outra parte, as estatísticas e as pesquisas informam sobre as necessidades e os interesses da população, instrumentalizam o governo e a própria sociedade ([BOURDIEU, 2014](#)).

A construção do Estado e o uso político das bases quantitativas, logo, não são recentes; e, nesse sentido, tanto a construção como a instrumentalização do número são imbuídas de intencionalidade ([BOURDIEU, 2014](#); [ROSE, 1997](#); [TRAVERSINI, BELLO, 2009](#)). Os números são ferramentas de poder e sua proliferação trouxe consequências. Antes, acessíveis a poucos, geralmente os responsáveis pela formulação, planejamento e execução das políticas, hoje são publicados em vários formatos, dando força aos discursos dos não especialistas.

O crescente debate público e a necessidade de transparência das atividades dos governos traz para a discussão os indicadores, definidos como:

uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato de interesse teórico (para a pesquisa acadêmica) ou programático (para a formulação de políticas) ([JANUZZI, 2001, p. 15](#)).

O autor desmembra o conceito ressaltando que, para entendermos a intencionalidade política, é importante analisar o elo entre os modelos explicativos da teoria social e a evidência empírica observada. Se aos gestores interessa a aplicabilidade, servindo ao monitoramento da realidade social, com o intuito de formular (ou reformular) as políticas; à academia, cabe a reflexão sobre a realidade social, as mudanças induzidas pelas políticas ou os próprios indicadores.

É importante destacar o papel da teoria social. Pensar sobre o entendimento de mundo, contexto e número, definir o que deve ou não ser contabilizado, bem como valorizar o que é contável, são constructos de natureza política. Desta forma, é mister questionar os sentidos e as disputas.

Nas democracias, os indicadores podem ter papel relevante – o seu conhecimento oportuniza maior poder ao cidadão, que, ao compreender o conteúdo e a intencionalidade, pode exigir e construir seus direitos junto aos governantes. Os indicadores também servem aos governos. Políticos podem aferir o impacto causado às coletividades que governam, sendo quase obrigatória a referência a indicadores de situação, desempenho e resultados para propagandear qualquer programa ou política pública.

Com mais números, é possível a emergência de uma cultura de avaliação sistemática, que se vale de bases quantitativas a fim de alcançar conclusões qualitativas ([KEINERT, 2001](#)). Ou seja, os indicadores trazem um conceito em abstrato cuja materialidade é dada pelo número, que pode oportunizar reflexão aos sujeitos diretamente envolvidos com as políticas. Afinal, o uso dos números tem a intenção declarada de orientar caminhos de reflexão, pois

(...) apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente ([JANUZZI, 2001, p. 138](#)).

Em síntese, o procedimento teórico-metodológico para a construção de um indicador está implicado nesse conjunto de relações que constitui o Estado em seu tempo histórico. De forma simplificada, essa construção pode ser descrita da seguinte forma: partindo de um constructo teórico, mensura-se a realidade empírica, registra-se um conjunto de dimensões ou marcas do que se pretende estudar – o processo de seleção, eliminando dimensões, cria um todo coerente para determinado momento ([JANNUZZI, 2016](#); [LIMA, 2012](#)).

No entanto, como as pessoas, seus interesses e necessidades mudam, o processo de construção e de uso dos indicadores deve ser constantemente revisto. Principalmente, em Estados democráticos. Cumpre entender que tal número é resultado de um processo histórico e em construção. Essa compreensão permite problematizar a construção e os resultados das avaliações de acordo com as realidades vividas. Para que – de fato – essas informações se tornem indicadores, deve-se resguardar a memória, apreendendo representações, concepções e interesses, delineando um caminho de mão dupla que favoreça a tomada de decisões na gestão do sistema ([FERREIRA, TENORIO, 2010](#)).

Ao traçar-se um histórico, a discussão sobre o uso de indicadores ilustra movimento da teoria que subsidia os números. Um primeiro momento remete-nos aos anos 1960, quando se reparou que o crescimento econômico dos países não vinculava a planejada melhoria das condições sociais. Apesar do crescimento persistiam altos níveis de pobreza e o PIB *per capita*, utilizado como *proxy* do desenvolvimento, se mostrava insuficiente como medida representativa do bem-estar social. A partir daí empreendeu-se o desenvolvimento de

instrumentos que mensurassem o bem-estar e a mudança social, pois se depositava grande esperança de que, com a organização de sistemas de indicadores sociais, os governos conseguissem implementar políticas que oportunizassem níveis crescentes de bem-estar. Os insucessos, sucessos parciais e excessos do planejamento tecnocrático da década de 1970 criaram certo ceticismo em relação à utilidade dos indicadores sociais. No entanto, o descrédito durou pouco. Em meados da década de 1980, com novas experiências de planejamento – local e participativo –, a pertinência instrumental dos indicadores acabou sendo restabelecida. Com os indicadores em voga, foram desenvolvidos esforços para o aprimoramento conceitual e metodológico de instrumentos para a qualificação e quantificação das condições de vida, da pobreza estrutural e outras dimensões da realidade social ([JANNUZZI, 2001](#)).

No processo de (re)democratização do Brasil, a partir dos anos 1990, são implementados sistemas de avaliação das políticas públicas nas mais diversas áreas; os indicadores ganham progressivo espaço nos discursos políticos e nas justificativas para ampliar o fundo público e o controle de contas, posto que, servem à comparação, seja no tempo ou no espaço ([RAMOS; SCHABBACH, 2012](#)). Com isso, torna-se possível mensurar a efetividade de políticas em municípios, estados ou anos diferentes, verificando o resultado das decisões. Entretanto, é importante notar que este fenômeno não ocorre apenas em nosso país; alcança dimensão globalizada, impulsionado por interesses políticos e econômicos, muitas vezes via organismos internacionais que os financiaram e seguem fomentando a capilaridade dos sistemas de avaliação e estatísticas ([FARIA, 2005](#)).

[Faria \(2005\)](#) vale-se de quatro dimensões quanto ao uso da informação proveniente da avaliação: a instrumental, que é conservadora, busca a resolução de problemas e o apoio às decisões políticas já tomadas; a conceitual, que possui função pedagógica, pode alterar a maneira como os técnicos compreendem a natureza, o modo de operação e o impacto da política; a de persuasão, utilizada para mobilizar o apoio à posição que os tomadores de decisão já têm; e, por fim, a de esclarecimento que, com o acúmulo de conhecimento de diversas avaliações, impacta sobre as redes de profissionais e sobre os formadores de opinião.

No Brasil, prevaleceu uma perspectiva instrumental que objetivou o sucesso da reforma do Estado. Desta maneira, os argumentos que justificaram a implementação da cultura de avaliação na atividade governamental na América Latina fizeram eco a uma visão mais canônica do processo. Essa concepção, ainda que reconheça o caráter político da avaliação em larga escala, traz a prevalência de características normativas, com uma priorização dos aspectos mais técnicos ([FARIA, 2005](#)).

A centralidade dos indicadores ocorreu em conformidade a um movimento global de reformas do Estado que perfaz quarenta anos. A racionalidade das políticas, após a década de 1980, foi adequada paulatinamente sob a égide do Estado Gerencial. Segundo Newmann e Clarke (2012), essa lógica pressupõe a sujeição do *ethos* do setor privado ao setor público. Exige-se, assim, da esfera estatal um desempenho como se estivesse num mercado competitivo, ou seja, que os serviços públicos se tornem semelhantes a um negócio. Tal *ethos* foi personificado na figura do gestor em oposição ao político, introduzindo novas lógicas de tomada de decisão que privilegiam economia e eficiência acima de valores comunitários e sociais. Nesta ótica, justiça – ou melhor, o que é justo – é entendido como recompensa pelas contribuições de cada um, não um direito subjetivo (CLARKE; NEWMANN, 1997).

Por meio dos números, naturalizam-se lógicas de tomada de decisão que privilegiam o custo-benefício imediato acima de outros valores comunitários e sociais como a participação, a solidariedade e o trabalho coletivo (NEWMANN; CLARKE, 2012). A racionalidade definida *a priori* é mensurada pelo resultado e aos sujeitos eleitos democraticamente não cabe o poder de decisão. O Estado é responsável pelo controle político-estratégico, concomitante a práticas de descentralização técnico-procedimental e de delegação de responsabilidades aos administradores de nível intermediário (LIMA, 2012). Nesse sentido, é importante pensar sobre as relações de poder envolvidas, pois as reflexões sobre o bem público, o estar junto e o bem comum, sem um debate a respeito do fundamento político, reduzem-se a porcentagens, curvas, taxas e índices, sem compreender o que os subsidia. Ao cair num debate pouco reflexivo sobre as medidas, pode-se instalar um vazio sobre as concepções em disputa (GAULEJAC, 2007).

Destarte, os indivíduos políticos gerenciam em vez de governar, defendem valores de uma lógica empresarial em detrimento de um conjunto de valores fundamentados no bem-estar social. E, assim, eles entram em uma armadilha – produzem, sem perceber, o descrédito de sua função pois têm o poder de executar, mas não de mudar o rumo das políticas (GAULEJAC, 2007). Com fins *a priori* definidos, no Estado Gerencial não cabe liberdade, pelo contrário, os controles aumentam por meio da hiperburocracia, que delega ao indivíduo a execução sem poder de decisão. Engendram-se novas necessidades de organização e administração, os sujeitos e as instituições são controlados remotamente, exercendo assim o meio mais racional e conhecido de dominação (LIMA, 2012).

Nesse modelo, há valorização demasiada da ação e da solução de problemas imediatos. No entanto, ao responder primordialmente à conjuntura, o responsável pelas políticas públicas perde de vista uma política de longo prazo, que enfrente a questão da

desigualdade social, de natureza estrutural ([FREITAS, 2013](#)). Ao colocar a ação como princípio *mor*, a política desconsidera valores como guia – não pensa a sociedade do amanhã e gerencia apenas as exigências do presente ([GAULEJAC, 2007](#)). Um problema dessa lógica é a naturalização de um conhecido tripé de conceitos político-metodológicos – responsabilização, meritocracia e privatização –, que não assegura o direito à educação. Pelo contrário, esse tripé tem induzido uma lógica de competitividade e segregação. Nem mesmo para a finalidade desejada, que seria a melhora na média da avaliação de desempenho, tal lógica tem tido efeito ([RAVITCH, 2011](#); [FREITAS, 2012](#)).

Reduzir a qualidade da educação a uma relação entre custo e benefício tem sido a expressão maior das políticas de governo que depreendem da aceitação dos pressupostos do mercado à vida social. Por esse entendimento, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, porém nada é dito sobre a (des)igualdade de condições desde o ponto de partida. As subjetividades e as estruturas são conformadas por tal racionalidade – exigindo dos indivíduos, bem como das instituições da esfera estatal, um desempenho como se estivessem em uma competição, propondo que tanto as relações como os serviços se tornem semelhantes a um negócio ([FREITAS, 2012](#)). Como procurarei demonstrar na sequência, essa lógica incide, afeta e constrói políticas educacionais.

1.2. A política de avaliação da educação e os números

Ao mirar o percurso do sistema de avaliação da educação, responsável pela produção de indicadores para a política nacional de educação, as limitações e as contradições dessa racionalidade ficam evidentes. A primeira delas é político-geográfica, referente inclusive à soberania nacional, visto que a política brasileira foi fortemente influenciada pelo proposto na agenda global para a educação. A segunda é colocada pelos estudiosos do campo da avaliação educacional, apontando os limites e as potências das políticas de avaliação na educação.

Conforme ressaltado por Almerindo Janela Afonso ([2013](#)) e reforçado por Paul Morris ([2017](#)), as políticas de avaliação têm um propósito político claro, servindo à manutenção do sistema econômico capitalista e garantindo a hegemonia de Estados mais poderosos. Concebe-se, então, a criação do Estado avaliador promotor de um *ethos* competitivo e o deslocamento de uma regulação burocrática e centralizada para uma regulação híbrida – controle do Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições ([FREITAS, 2012](#)). Com estes movimentos, a racionalidade técnica mercantil que passa a permear o

campo, há valorização dos resultados quantificáveis em detrimento do contexto e dos processos ([AFONSO, 2001](#)).

Desde a virada para o século XXI, as políticas educacionais do mundo estão dirigidas a emular “melhores práticas”, ou seja, a espelhar países que têm melhores resultados no *Programme for International Student Assessment* (PISA) e no *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS). Ao ignorarem as tradições e inovações do cenário doméstico e procurarem referências em políticas que “funcionam” em outros países, essas avaliações fazem a educação ser gerenciada – mas não formulada –, nos ambientes em que se deveria pensar a política de cada Estado nação. Isso se torna particularmente sensível se forem consideradas as dificuldades técnicas dos exames propostos. Primeiro, por compararem populações de alunos muito diferentes; segundo, pelas distintas motivações dos estudantes em relação aos exames; terceiro, pelo conjunto limitado de itens de questionário que leva a análises apressadas quanto aos motivos do desempenho ([MORRIS, 2017](#)). Retira-se a autonomia de cada sistema para fórmular políticas, com pressupostos que atentam contra as premissas democráticas, em nome de uma qualidade que se sustenta em questionáveis evidências assim como questionáveis finalidades.

Já existe uma literatura que aponta diversos motivos para um bom desempenho escolar – listando aquilo que deve ser gerenciado. Como pontos em comum, que deveriam ser emulados, aparecem alguns fatores caros a qualquer concepção de educação: métodos de ensino adequados, autonomia da escola, qualidade/salário dos professores, métodos de avaliação e monitoramento eficientes, expectativas/envolvimento dos pais, *status* elevado para a docência, dentre outros ([MORRIS, 2017](#)). Assumindo tal perspectiva como princípio, o Banco Mundial indica uma série de práticas que permitiriam menor gasto com o mesmo padrão de qualidade. Nesse sentido, preconiza uma política de educação baseada em: aumento da relação aluno-professor em sala de aula, professores sem estabilidade na carreira, bonificação por desempenho, qualificação do quadro por plataformas de educação a distância (EAD), flexibilidade curricular e maior controle dos docentes e dos discentes ([BANCO MUNDIAL, 2017](#); [MARCHAND, BAIRROS, AMARAL, 2018](#)).

Todavia, apesar do Banco Mundial e de governos de matizes neoliberais costumeiramente apontarem a um corolário de iniciativas a partir dos indicadores usuais, como se o caminho a ser seguido fosse incontestado, o contraditório marca a revisão bibliográfica sobre a relação entre os sistemas de avaliação e as práticas no cotidiano escolar. Ao analisarem os estudos que se dedicaram aos sistemas de avaliação e seus resultados, Bauer, Alavarse e Oliveira ([2015](#)) destacaram que a política é costumeiramente baseada na

avaliação de desempenho dos estudantes em testes e que – por meio apenas dessa métrica da qualidade – alegam a necessidade de mudança nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas.

No Brasil, os estudos críticos dos efeitos das avaliações externas superam os favoráveis ([BAUER; ALARVESE; OLIVEIRA, 2015](#)). No Quadro 2 estão elencados os principais aspectos criticados.

Quadro 2 – Aspectos negativos das políticas de avaliação

Aspectos Negativos
A prioridade dos modelos é medir o rendimento dos alunos e não avaliar o sistema
Não atentam à demanda do público que estava excluído da escolarização formal
A dificuldade de produzir consenso sobre o padrão de qualidade faz com que a preocupação recaia sobre os resultados das provas, não se enfatizando análises contextuais
A responsabilização pode levar à bonificação e a medidas punitivas injustas
Interferência na autonomia dos docentes
Rankings incentivam a competição, substituindo o aprendizado pela melhoria nos resultados, preparando apenas para os testes
As avaliações externas padronizadas não consideram fatores externos que podem afetar o desempenho nos testes
Afunilamento curricular
Não conseguem captar o crescimento geral no decorrer do ano letivo
Pressão para melhoria nos resultados pode transferir decisões sobre o gerenciamento dos tempos e conteúdos dos docentes aos dirigentes escolares
A pressão leva a problemas de saúde de professores e estudantes
A busca por melhores resultados pode induzir o aumento na desigualdade, afinal, para aumentar a média, investir nos melhores alunos pode ser mais promissor

FONTE: Adaptado de Bauer, Alarvase e Oliveira ([2015](#)).

Nas questões centrais à gama de estudos arrolados por Bauer, Alarvase e Oliveira ([2015](#)), fica posto que a consolidação do sistema de avaliação endereçado ao desempenho acadêmico e não ao do sistema educacional, baseado na perspectiva produto-centrada, tem sido prejudicial à autonomia das comunidades escolares, uma premissa básica da democracia. Passa-se do controle burocrático e hierárquico do processo para o controle do produto.

Os testes levariam ao autodisciplinamento dos sujeitos das comunidades escolares, reduzindo o pessoal envolvido com o controle dos processos educativos. Em caso de maus resultados, a responsabilidade recai sobre a escola e os docentes que lá trabalham. Porém, não é justo nem produtor atribuir os resultados à mera (in)competência do professor ou da escola, pois além de fragilizar os sujeitos que protagonizam o cotidiano escolar, desconsidera os condicionantes extraescolares envolvidos nesse processo. Ignorar esta complexa relação, valorizando os resultados da avaliação de aprendizagem por meio de auditoria, colocando mais pressão no sistema escolar, faz com que o entrelaçamento das desigualdades sociais com as desigualdades acadêmicas seja agravado, culpabiliza os que mais precisam de apoio para serem protagonistas de práticas pedagógicas efetivas ([FREITAS, 2012](#)).

Por outro lado, praticar política pública sem evidência empírica, pode levar a um gasto inadequado do fundo público. Diz Freitas (2012) que é uma violação ética realizar experimentos sociais com ideias pouco consolidadas pelas evidências. Logo, oportunizar informações a comunidades historicamente negligenciadas, trazendo evidências empíricas consistentes, é fundamental à discussão sobre a garantia de direitos.

Com efeito, a bibliografia não aponta apenas pontos negativos – aspectos positivos do sistema de avaliação também são observados, tais como (Quadro 3):

Quadro 3 – Aspectos positivos das políticas de avaliação

Aspectos Positivos
Prestação de contas do trabalho realizado e responsabilização de gestores e professores
Cultura de avaliação e transparência sobre processos e resultados do serviço público
Acompanhamento dos resultados pelos pais
Comparações entre alunos de uma mesma escola e entre alunos de diferentes escolas
Neutralidade e objetividade, possibilitando manter o anonimato dos estudantes, minimizando a subjetividade às correções realizadas em sala de aula
Acompanhamento da evolução do aprendizado pelas comunidades escolares e favorecimento para a tomada de decisões das políticas públicas no âmbito educacional
Responsabilizam e possibilitam a criação de incentivos para que os estudantes melhorem sua aprendizagem
Impulsionam mudanças em currículos inadequados

FONTE: Adaptado de Bauer, Alavarse e Oliveira (2015).

Avaliações são importantes quando nos permitem ver o que outrora não estava aparente. Exemplificando, a partir do quadro: não basta garantir o acesso, é preciso oportunizar uma permanência qualificada aos estudantes; para tanto, deve-se refletir sobre o que, o quanto e como se aprende. Ainda que haja significativas limitações nos desenhos da política de avaliação, sua potencial qualidade é a problematização nos contextos. Por isso, o que fazer a partir de tais informações, tem sido um desafio recorrente para os responsáveis pelas políticas de educação.

Enfim, como demonstrado na literatura selecionada neste capítulo, não há análise neutra e basear-se em números não torna o texto menos político. Ao mesmo tempo, há reconhecimento da importância da política de avaliação, mas uma crítica consolidada para as gestões que a utilizam como instrumentos prescritivos, que hierarquizam e punem em busca de um produto final.

Assumir uma postura prescritiva, pode ser contraproducente mesmo para os fins desejados. No campo acadêmico que se dedica a explorar a temática da eficácia escolar, as conclusões são incapazes de fornecer modelos prontos a favor do melhor aproveitamento (BROOKE; SOARES, 2008). Conforme apresento no próximo tópico, os estudos são honestos quanto às limitações, apontando à multidimensionalidade da qualidade da educação; mostram que é impossível prescrever uma solução única para as políticas de educação.

1.3. A pesquisa e os números

Uma boa parte da pesquisa acadêmica baseada em indicadores tem se movido pelas seguintes indagações: Qual é a “utilidade” da escola? Como avaliar o que importa? O que é relevante à avaliação? Nas primeiras pesquisas com esse enfoque, a centralidade foi a avaliação de desempenho do estudante em provas e fatores extra-escolares foram explicativos para as notas nas provas. Ao simplesmente se utilizar a racionalidade produto-centrada, há questionamentos sobre o papel da escola como equalizadora de oportunidades. Afinal, há 50 anos sabe-se que nível socioeconômico e capital cultural são importantes preditores para o resultado do aluno (COLEMAN, 2008).

Nigel Brooke e José Francisco Soares (2008), em antologia bibliográfica sobre eficácia escolar, destacam que os primeiros estudos apontavam que a instituição praticamente não fazia diferença. Coleman (2008), autor seminal à temática, em 1970, ressaltava que o aproveitamento dos estudantes não varia tanto quanto se imagina – diferenças quanto ao financiamento, equipamentos e currículo não eram explicativos da variação de desempenho. Controlando-se as diferenças socioeconômicas, a instituição educativa mostrara-se responsável por pequena fração do aprendizado acadêmico. Seu relatório causou impacto por contradizer o pensamento liberal estadunidense dominante e por expor as limitações do sistema escolar em promover a igualdade.

Num aprofundamento desse estudo, Frederick Mosteller e Daniel P. Moynihan (2008), em 1972, reafirmam o que foi apresentado, alegando que apesar das aparentes diferenças qualitativas entre as escolas o que se descobre são discretas diferenças entre o aproveitamento dos alunos. Christopher Jencks (2008), em 1972, corrobora com essa perspectiva, ao apontar que as diferenças entre as escolas têm efeitos triviais a longo prazo e que a eliminação das disparidades intraescolares não contribuiria em quase nada para tornar os adultos mais iguais. O impacto parecia advir de aspectos do clima escolar, não do tamanho do orçamento ou da presença de recursos. Samuel Bowles e Herbert Gintis (2008), em 1976, bem como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014), reafirmam a conexão íntima entre a desigualdade socioeconômica e a educacional – em seu estudo as relações entre *background* social, número de anos na escolarização, renda familiar e desempenho escolar são confirmadas.

No entanto, sabia-se, por experiência, que as escolas faziam diferença, logo, o problema deveria estar na metodologia. A metodologia de Coleman pode ser descrita com de *input-output*, conexão direta entre insumos e resultados, sem considerar processos. Georga F. Madaus, Peter W. Airasan e Thomas Kellaghan (2008), em 1980, estavam conscientes do

problema de interpretação provocados pelo insumo-produto, mas não cogitavam o abandono da pesquisa quantitativa sobre a eficácia escolar. A leitura feita por estes autores apontou erros típicos da pesquisa quantitativa (estado da arte do efeito-escola) criticando a tendência pela opção por variáveis de mensuração mais fácil, aquelas possíveis de alterar com políticas educacionais, além da priorização de medidas de resultados em testes padronizados de desempenho acadêmico, quando os resultados são de diversos tipos. Em seu estudo, ao proporem outra metodologia, apontam as interações entre alunos e membros da equipe escolar como a maior fonte de diferenças entre as escolas no desempenho cognitivo dos alunos.

Michael Rutter, Barbara Maughan, Peter Mortimore, Janet Ouston e Alan Smith (2008), em 1979, também apresentaram novas metodologias de pesquisa, propondo variáveis de processo que pudessem ser atribuídas ao modo de funcionamento da instituição escolar e diversificando as medidas de resultados. Destacaram, assim, a importância de medidas que reflitam aspectos reais do trabalho da escola e a necessidade de compreender a escola como instituição social, incorporando na pesquisa meios de observação dos processos sociais.

Os estudos, a partir dessa nova geração de pesquisas, tomaram a ideia da eficácia como um atributo da escola e não de um conjunto de escolas ou de um sistema (BROOKE; SOARES, 2008). Assim sendo, o nível de eficiência pode variar de uma escola para outra em função de processos internos – escolas com mesmos recursos poderiam produzir resultados diferentes. Rutter et. al (2008), em 1979, descobriram, como inédito, a importância do sistema de premiações (muitos estímulos e elogios) e punições; a criação de posições de responsabilidade; a ênfase no trabalho acadêmico (deveres de casa e objetivos claros); a liderança; os bons modelos de comportamento estabelecidos pelos professores e o envolvimento destes nas decisões da escola. E, sobretudo, que a soma desses fatores é mais impactante que cada um isolado.

John Gray (2008), em 1995, apresenta o conceito de “valor agregado”, considerando o conhecimento prévio do estudante, antes de ingressar na escola, os condicionantes e elementos que fossem além do desempenho acadêmico. Em 2000, Valerie Lee (2008), por sua vez, inova na metodologia, ao utilizar a Modelagem Linear Hierárquica – assim permitindo a decomposição das variáveis observadas, considerando mais do que um nível de análise.

Na penúltima seção do seu apanhado bibliográfico, Francisco Soares e Nigel Brooke (2008) apontam os usos e abusos da pesquisa sobre o efeito-escola, principalmente para o uso político. Nessa seção, os autores problematizam (e, por vezes, contrapõem) os estudos de Pam Sammons (2008), Roger Beard (2008), Harvey Goldstein e Geoffrey Woodhouse (2008) e David Reynolds, Charles Teddlie, David Hopkins e Sam Stringfield (2008), mostrando a

limitação (e algumas tentativas) da pesquisa em fornecer receitas prontas. Os organizadores da coletânea salientam a importância de se refletir sobre os achados das pesquisas tendo em vista que os estudos não podem ser levados como prescrições, pois a eles cabe revelar características de escolas que já são eficazes, não fornecer manuais para futuras políticas.

Quando autores buscaram referências da América Latina, se ampararam no estudo de Francisco Javier Murillo Torrecilla (2008), de 2003, que destaca a dificuldade de aceitação dos estudiosos da educação sobre o tema eficácia-escolar. Torrecilla (2008) salienta que se há o desejo de que a pesquisa sobre o tema seja útil, é importante a sua realização com dados de nossas escolas e por pesquisadores conhecedores desse campo. Para reforçar seu argumento, o autor ressaltou alguns condicionantes que incidem negativamente sobre a aprendizagem dos estudantes da América Latina, como a carência de quadro de pessoal e materiais, além da insuficiência de qualidade da formação docente e das precárias condições para desempenhar o trabalho.

Maria Tereza Gonzaga Alves e Creso Franco (2008), por sua vez, delinearão uma revisão dos estudos brasileiros. Num primeiro momento, destacaram a diversidade de dados produzidos por redes internacionais de monitoramento, pelo Inep e por algumas redes estaduais. Na sequência, apontaram a importância da regularidade desses dados aos estudos, assim como das redes de pesquisa e das associações. Apesar de incipientes as pesquisas sobre o tema, o conjunto de iniciativas e avanços tem propiciado comprovação empírica de resultados, com maior impacto acadêmico e influência na concepção das políticas públicas.

Em apanhado bibliográfico mais recente, realizado por Daniel Matos e Érica Rodrigues (2016) para considerar as metas do Ideb, foi possível observar que a pesquisa brasileira tem se aprofundado na análise entre os condicionantes para uma boa avaliação de aprendizagem. Estudos nacionais acumularam evidências da associação positiva entre o desempenho acadêmico e o nível socioeconômico das famílias e a infraestrutura; e negativa quando considerada a complexidade da escola, médias de alunos por turma e o percentual de docentes da escola com curso superior.

José Reinaldo Riscal (2016, 2020), por sua vez, ressalta a importância de ir além do Ideb para pensar sobre o próprio índice. O autor destaca a importância das instâncias de participação, como Conselhos Escolares, e no quanto condições avaliadas pelo Inep em outros indicadores, principalmente atinentes à valorização profissional dos diretores, podem influenciar no aumento do resultado.

Se há um consenso quanto à importância dos aspectos socioeconômicos e capital cultural como fatores extraescolares (TRAVITZKI, 2013; GONÇALVES, RAMOS, 2019) e

de algumas pesquisas convergirem em relação a alguns condicionantes intraescolares à aprendizagem, tais como a infraestrutura e a valorização da participação, elas não têm sido conclusivas sobre o que incide nos bons desempenhos em provas. Há inclusive uma crítica à busca pelo bom desempenho médio sem a devida problematização, pois isso está correlacionado ao aumento da desigualdade ([OLIVEIRA et al., 2013](#)).

Além disso, diferenças intraescolares são tão importantes quanto as entre diferentes instituições. Rosângela Fritsch, Ricardo Vitelli e Cleonice Rocha ([2014](#)), ao analisarem a defasagem idade-série, apontam a importância da segmentação do alunado. Há diferenças quando se comparam resultados entre escola, mas também existem tais diferenças em relação a turnos, séries e condição dos estudantes. Para a construção de políticas, as autoras e o autor destacam a relevância das diferenças existentes em cada instituição.

O estudo sobre um tema que faça parte de nossa vida cotidiana, procurando uma relação de causalidade, tal como em educação, raramente chega a descobertas que sejam totalmente inesperadas ([RUTTER et al., 2008](#)). Em síntese, há um consolidado de estudos que destaca a importância da autonomia das escolas, da adequação da infraestrutura e da valorização dos profissionais da educação para o sucesso das políticas. No entanto, ao ser verificada a caminhada da pesquisa sobre o efeito-escola, é evidente que abordagens distintas levam a diferentes resultados. Assim, temos três elementos para a reflexão: 1) sem consenso, é impossível apontar um caminho único a partir de uma política de avaliação, caberia, então, nessa política comportar a multidimensionalidade do fenômeno; 2) nesse sentido, é importante pensar sobre uma avaliação que transcenda à métrica da aprendizagem e; 3) por fim, se a abordagem implica em diferentes resultados na pesquisa e na política, é necessário ter clareza não apenas dos fins desejados, mas dos fundamentos que sustentam essa política.

1.4. Da política sem números à política com números

Há algo de característico na reflexão sobre política, em especial quando se trata da política educacional: o fato de constituir-se como uma análise científica subsidiada por um entendimento de projeto societário ([MAINARDES, 2017](#)). Sempre existirá questionamento sobre as considerações finais de um estudo das humanidades independentemente da perspectiva adotada – a epistemologia não é fundamental apenas à análise, mas às conclusões e proposições – e o diálogo é tanto sobre os resultados como quanto às premissas. Justamente pelo exercício ser complexo e com múltiplos sujeitos, fica a necessidade de entender outras

lógicas e os embates que existem entre concepções distintas ([SARAIVA, CHAGAS, LUCE, 2019](#)).

Conforme já destaquei neste texto, para democratizar não basta – ou melhor, é impróprio - normalizar a realidade colocando mais elementos numa equação cuja nota na prova é um produto final com valor destinado à comparação. É preciso agregar outras concepções advindas de novos sujeitos, abrangendo assim tantas epistemologias quantos os saberes existentes nas comunidades escolares. Ao refletirem sobre a relação da avaliação com a gestão das escolas, Mara Sordi e Menga Ludke ([2009](#)) problematizam os possíveis usos dos resultados. A crítica prevalece quanto a políticas públicas que definem alocação de recursos via ranqueamento das escolas, professores e alunos, numa lógica excludente e, por diversas vezes, descontextualizada. Utilizando as informações dessa maneira, tende-se a reforçar uma concepção produto-centrada e sujeita a recompensas e punições, levando a uma postura defensiva dos profissionais da educação frente à avaliação. Essa perspectiva única, incentivando a competição e a classificação, colide com as premissas democráticas.

Todavia, as autoras destacam que o processo autoritário não é apenas extraescolar, podendo ocorrer em diferentes instâncias, tanto nas avaliações propostas pelo governo como dentro da sala de aula – basta, por exemplo, entender que o trabalho pedagógico pertence apenas ao professor, não cabendo nenhum tipo de controle social sobre como ele se desenrola. A falta de controle sobre o trabalho docente se confronta com o discurso do trabalho coletivo da escola. Logo, a autonomia não pode ser confundida com autonomização, assim como a política deve garantir espaço ao controle social por meio da construção democrática de cada instituição.

Por isso, é relevante se pensar nas permanências históricas da avaliação educacional no Brasil e sua articulação com a gestão. Se, sem dúvida, ela é instrumento importante para o controle pela sociedade e a melhoria da eficiência do gasto público ([RAMOS, SCHABBACH, 2012](#)); por outro lado, há uma predominância de certa lógica instrumental que ignora que, mesmo quando naturalizada, ela é política ([FARIA, 2005](#); [LOUREIRO, ABRUCIO, 2012](#)). Para combater a perigosa despolitização que nega a soberania de países, instituições e indivíduos ([AFONSO, 2013](#); [MORRIS, 2017](#)), é preciso que os indicadores considerem a multidimensionalidade do que implica a garantia do direito à educação e que tragam consigo potencial para se tornarem indicativas de caminhos a problematizar e planejar em cada comunidade escolar ([LOUREIRO, ABRUCIO, 2012](#)).

Conforme destaca Jannuzzi ([2016](#)), muito além de indicadores de impacto, é preciso ampliar o rol de informações. Então, é preciso construir indicadores sociais para diagnósticos

adequados, de monitoramento de processos e de avaliação dos produtos, além de indicadores da capacidade de gestão e implementação de políticas e programas. Entender melhor os resultados dos programas sociais demanda análises e elementos que os detalhem, bem como informação sobre todos os componentes sistêmicos de um programa, tais como as condições socioeconômicas dos alunos, a infraestrutura das escolas, a qualificação e as condições de trabalho do corpo docente, as taxas de evasão, aprovação, etc – e o que se puder observar e medir sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem no cotidiano da escola e da vida dos estudantes, além dos indicadores disponíveis em larga escala.

Se há uma proposta explícita de apagamento, é importante visibilizar, contrapondo a mentalidade conservadora alega que se pergunta em excesso ([FOLHA DE SÃO PAULO, 2019](#)). Propor apagar números em tal contexto, é invisibilizar ideias e condições objetivas de vida e educação, uma proposta de desmonte ao que já era insuficiente. Ao refletir sobre essa especial relação entre os números e a política de educação, depreendo 3 dimensões para a sequência da análise – a política de números, a política com números e a política sem números.

Na *política de números* o Estado é forte, mas o entendimento é instrumental ao neoliberalismo, alinhado com o setor empresarial. Sua racionalidade corre em paralelo à gestão democrática, entendendo-a como irracional e limitando-a quanto ao poder de decisão se, por ventura, for de encontro ao seu paradigma ([LIMA, 2014](#); [SORDI, LUDKE, 2009](#); [FARIA 2005](#)). Os números são reificados, dissociados do contexto local e a lógica produto-centrada conforma um objeto que avaliza a disputa meritocrática ([FREITAS, 2012](#); [GHISLENI, LUCE, 2018](#)).

Em um segundo entendimento, que denomino *política com números*, dá-se visibilidade e escuta aos diferentes sujeitos da comunidade escolar, buscando números que a representem, em uma tentativa de problematizar as realidades e articular políticas pelas quais se possa enfrentar as desigualdades. Nessa concepção, a gestão adota um paradigma de autogoverno democrático com democratização da e na escola ([LIMA, 2014](#); [MEDEIROS, LUCE, 2006](#)). Para tanto, há escuta da voz dos diferentes sujeitos e os números são instrumentos para construir a qualidade da educação a partir das novas realidades ([SAVIANI, 2018](#); [MAGALHÃES, STOER, 2002](#)).

O que tem sido proposto, consonante a um fenômeno global, é uma perspectiva de *política sem números*. Ou seja, o entendimento é simbólico de ideias que não devem ter

informações para o debate⁵. Nesta perspectiva, a gestão democrática é irracional ou meramente procedimental ([LIMA, 2014](#)) e, assim, sem dar substância para as disputas inerentes à democracia ([RANCIÈRE, 2015](#)), há um apagamento de ideias.

A política é feita de escolhas e, por óbvio, há ideias que ficam subjacentes ao poder, todavia, com a importância dada à relação entre os números e a política, o apagamento – ainda que pudesse ficar nos entremeios – não foi assumido como ação pelos governos que assumiram o poder no executivo federal após a redemocratização. Como a realidade é mais complexa do que qualquer teoria, as políticas pós Constituição de 1988 muitas vezes conciliaram mais de uma dessas perspectivas. Tendo em vista a reflexão a partir desses fundamentos, focalizo no próximo capítulo a discussão do objeto dessa Tese: a política de avaliação do Ensino Médio.

⁵ Conforme citei anteriormente [N.R. 2], tem sido corrente a interferência e/ou deslegitimação das instituições responsáveis pela divulgação de dados ([DW, 2020](#); [UOL, 2019b](#); [UOL, 2019c](#)). Na política educacional, houve uma consulta que teve os dados ignorados: o Enem foi realizado em janeiro, apesar da maioria dos estudantes preferirem o mês de maio para a sua realização ([GUIA DO ESTUDANTE, 2021](#)).

2. DAS POLÍTICAS QUE SE CONSTROEM ÀS POLÍTICAS QUE SE AVALIAM: o Ensino Médio sob análise

A reforma na educação é prioritária, mas precisa ser debatida, conversada.

Ana Júlia Ribeiro, estudante secundarista ([EL PAÍS, 2016](#))

Se números podem materializar abstrações importantes à política é preciso saber o que se quer. Como defende Ana Julia e demonstrarei no decorrer da Tese, nos diferentes projetos societários ninguém nega a necessidade de mudança, contudo, há sentidos distintos. O objetivo deste Capítulo é justamente analisar o contexto e a história que decorre na Reforma do Ensino Médio, reconhecendo a tensão e o movimento, pensando na articulação entre o número e a política.

A pergunta que mobilizou essa escrita é simples: Com que medidas o Ensino Médio é avaliado? Levando em conta que é na rede estadual que ocorre a maioria das matrículas de Ensino Médio no Brasil, 82,2% em 2019 ([INEP, 2019](#)), considerei promissor à reflexão analisar em paralelo as políticas desenvolvidas no Estado do Rio Grande do Sul com as políticas nacionais. A escolha da relação entre o local e o nacional permite verificar diferenças ou semelhanças entre construções políticas na mesma conjuntura ([CHAGAS, LUCE, 2019](#); [CHAGAS, 2019](#)).

Realizarei, assim, um estado da questão ([NÓBREGA-TERRIEN, TERRIEN, 2004](#)), considerando que a análise do contexto ajudou a delimitar o problema e os objetivos da pesquisa. Entendo que a temática abordada neste Capítulo comportaria um estudo específico e reconheço a limitação de um texto enxuto. Contudo, levando em conta a carência de estudos sintéticos sobre o estado do Rio Grande do Sul e a importância da análise de conjuntura à reflexão sobre as políticas, considero que esse Capítulo colabora com pesquisadores que se interessam por uma visão mais abrangente e articulada das políticas de Ensino Médio e de avaliação.

A fim de construir o histórico das políticas de avaliação e de Ensino Médio, assumi como recorte temporal o ano de 1995, início do Governo Fernando Henrique e de Antônio Britto, até o ano de 2018, final das gestões de Michel Temer e de José Ivo Sartori no Governo Federal e no Governo do Rio Grande do Sul, respectivamente. As políticas analisadas têm heranças antigas, mais longevas que o período escolhido, porém como a força da política de avaliação é específica deste momento histórico e o objetivo é verificar as construções e embates quanto às concepções e finalidades do Ensino Médio, refletindo a respeito do papel

da política de avaliação no processo, compreendi que o recorte é suficientemente amplo para subsidiar e contextualizar as problematizações desta pesquisa.

Na pesquisa, dois passos foram importantes. O primeiro, ainda durante a escrita do projeto, realizei com a colega Ângela Chagas e a professora Maria Beatriz Luce, uma revisão das publicações presentes na *Plataforma Scielo* que tratassem das distintas concepções, disputas e impasses constituintes da temática. Para este estudo, intitulado “As disputas em torno dos projetos para o ensino médio no Brasil: bibliografia em análise” ([SARAIVA; CHAGAS; LUCE, 2019](#)), escolhemos o período de 2007 a 2017, compreendendo do primeiro ano do Fundeb à sanção da Lei 13.415 ([BRASIL, 2017a](#)), de reforma no Ensino Médio. Selecionamos artigos que abordassem leis e políticas de Ensino Médio que tratassem da legislação, do currículo e da avaliação.

A fim de agregar novos elementos, em um segundo aprofundamento, fiz mais quatro imersões na bibliografia: 1) procurei com a mesma seleção de palavras no Portal Periódicos Capes – associando avaliação, currículo e avaliação com o vocábulo Ensino Médio; 2) fiz a leitura de duas publicações lançadas no contexto da reforma do Ensino Médio, uma organizada pela Revista Educação e Sociedade ([v. 38, n 139, Abr./Jun., 2017](#)), da Unicamp, outra pela Retratos da Escola ([v. 11, n 20, jan./jun. 2017](#)); 3) com o objetivo de aprofundar as questões locais, analisei os estudos presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que tratassem do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul; 4) por fim, retomei a escrita do histórico da avaliação por meio da leitura e síntese do livro “Vinte e cinco anos do sistema de avaliação no Brasil: origem e pressupostos” ([BAUER, GATTI, TAVARES, 2013](#); [BAUER, GATTI, 2013](#)) e da Revista Em Aberto do Inep intitulada “O Sistema de Avaliação Básica (Saeb): 25 anos” ([HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2016](#)), de materiais divulgados pelo Inep com este fim e de pesquisadores que são referência na área, tais como Alicia Bonamino ([2016, 2012](#)), Sandra Zakia ([2012](#)), Adriana Bauer ([2015](#)) e Romualdo Portela de Oliveira ([2013, 2015](#)).

Em cada leitura procurei elementos que oportunizassem a construção de um histórico da avaliação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul e no país. Busquei estudos que considerassem os marcos normativos e as políticas públicas criados em âmbito federal e estadual desde a década de 1990, pontuando as disputas de concepções, as discontinuidades, os alinhamentos e desajustes que caracterizam essa trajetória.

Na redação, optei pela organização cronológica das gestões federais, dividindo o texto em três tópicos: no primeiro, analiso as políticas durante o período do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002); no segundo, abordo os Governos Lula e o primeiro mandato

do Governo Dilma (2003 a 2014); no terceiro, trato do breve segundo mandato de Dilma e do Governo Temer (2015 à 2018). Nestes subcapítulos aponto a disputa que sempre esteve presente, com alguns grupos retomando o poder de agenda com o Golpe jurídico-parlamentar de 2016. Nesses três tópicos também vou permear a alternância na política estadual, dos governos de Antonio Britto (1995-1998), Olívio Dutra (1999-2002), Germano Rigotto (2003-2006), Yeda Crusius (2007-2010), Tarso Genro (2011-2014) e José Ivo Sartori (2015-2018).

2.1. De 1994 a 2002: o neoliberalismo condicionando uma política de Estado restrita para a educação

O primeiro período sob análise é o do mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do PSDB, na Presidência da República. Sua gestão foi marcada pelo entendimento de que o Estado deveria ser mais eficiente na aplicação de recursos, com uma avaliação mais técnica e normativa. Sintonizado com a agenda do Banco Mundial, o governo promoveu um currículo para o Ensino Médio fundado na pedagogia das competências aliado ao aumento das instâncias de controle e de avaliação na gestão pública ([FARIA, 2005](#); [SILVA, SCHEIBE, 2017](#)).

Em relação ao Ensino Médio, a LDB, promulgada ao final de 1996, marcou o início de um período histórico em que se evidenciou a disputa em torno dos sentidos e finalidades da etapa ([SILVA, SCHEIBE, 2017](#)); não à toa recorrentemente identificada como um espaço indefinido à procura de uma identidade ([MOEHLECKE, 2012](#)). Um paralelo do que foi modificado na Lei é ilustrativo da disputa. As supressões e, principalmente, os acréscimos ao texto original ([BRASIL, 1996a](#)) verificados na versão atual ([BRASIL, 1996b](#)) revelam esse processo. Por isso, antes de avançar no primeiro mandato de Fernando Henrique (1995-1998), já é possível observar movimentos da disputa que marcou o Ensino Médio no século XX: de um lado, uma concepção dual, que dissocia a técnica do trabalho e o conhecimento propedêutico aos exames ou uma concepção que entende o trabalho e suas relações como parte fundamental do conhecimento acadêmico ([SILVA, SCHEIBE, 2017](#)). Na sequência da promulgação da LDB, a visão pragmática de conformar o Ensino Médio ao mercado de trabalho reconhece no Decreto nº 2.208/97 o espelho do projeto. Ao separar novamente a educação geral da formação profissional, reforçou-se o dualismo histórico da etapa no Brasil: uma escola aos abastados e outra aos trabalhadores ([FERRETI, 2000](#)).

Nessa disputa, uma marca do Governo Fernando Henrique foi o alinhamento às políticas de avaliação em sintonia com as reformas neoliberais. A fim de propor uma

centralização do currículo, o governo apresentou diretrizes alinhadas com a pedagogia das competências, em conformidade com o desenho do sistema de avaliação ([BERNARDIN, SILVA, 2014](#)). Em articulação com as DCNEM ([CNE, 1998](#)) e com os Parâmetros Curriculares ([BRASIL, 2000](#)), foram criadas as matrizes de referência do Saeb, bem como o primeiro ano de avaliação da 3ª série do Ensino Médio, em 1997, e o Enem, em 1998.

A centralidade da avaliação, contudo, não levou à ampliação do que é avaliado. A prova do Saeb que, em 1999, tinha oito áreas do conhecimento, em 2001, passou a ser mais restrita, contemplando apenas português e matemática. A limitação do conteúdo da avaliação não implicou em menor protagonismo do Inep. A partir de 1995⁶, o Saeb passou a se caracterizar pela construção vertical e hierarquizada, com objetivo que tem sido central até a conclusão desta Tese – uma avaliação externa em larga escala dos estudantes, compreendendo fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar ([WERLE, 2011](#), [BONAMINO; SOUZA, 2012](#)).

No Rio Grande do Sul, a política de Ensino Médio do Governo Britto (1995-1998), do PMDB, caracterizou-se pela adesão da Secretaria de Educação aos projetos que foram promovidos pelo Ministério de Educação ([CAMINI, 2005](#)). Entre eles estava a implementação do Padrão Referencial de Currículo, nos mesmos moldes dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Governo Fernando Henrique. O objetivo era elencar conhecimentos básicos para orientar o sistema escolar, com cadernos temáticos endereçados para guiar as práticas pedagógicas nas escolas ([CASAGRANDE, 2015, p. 107](#)).

A avaliação externa foi normatizada pela Lei nº 14.576 ([RIO GRANDE DO SUL, 1996](#)) como consequência da Lei Gestão Democrática do Ensino Público, que estabelecia a necessidade de uma avaliação que servisse para produzir dados ao planejamento do ano seguinte ([RIO GRANDE DO SUL, 1995](#)). Dentre as finalidades da avaliação, estava, em seu Art. 1º, “levantar indicadores para correção de prováveis desvios”. Assim, de 1996 a 1998, a avaliação foi sendo constantemente redesenhada para produzir dados à gestão da rede estadual. Mantiveram-se provas aos alunos, porém, ao longo do período, mudaram as séries

⁶ Se o Governo Fernando Henrique (1994-2002) aprofundou a reforma do Estado, a estruturação de um sistema de avaliação na educação já data de antes. As políticas seminais do Saeb - que se consolidou a partir de 1995 - datam de 1990. O Ministério da Educação atuando por meio do Inep, em articulação com as Secretarias Estaduais, elaborou provas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação, destinadas a alunos de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. O Instituto passou a exercer uma função de captação e registro de dados desde as mais remotas escolas às mais complexas redes de estabelecimentos de ensino. Nos primórdios, a concepção desse sistema se diferenciava do atual. Por meio da análise de documentos, Bernadete Gatti (2013) observou que o Saeb era mais abrangente, apresentando dois grandes eixos: um voltado ao acesso ao ensino básico e à eficiência; outro relacionado à qualidade por meio do estudo de quatro dimensões (produto, contexto, processo e insumos).

avaliadas, a matriz de conteúdos e o grau de envolvimento da comunidade escolar. Em consequência, tal processo não permitiu estudos longitudinais, de avaliação das políticas públicas, mas foi o suficiente para instituir o Prêmio de Produtividade Docente que utilizava, como critério, o resultado da avaliação.

Esse foi um período especialmente importante para se definirem sentidos, pois houve considerável incremento das matrículas na etapa. Porém, assim como era feito nacionalmente, observou-se a manutenção do dualismo, com o alinhamento à pedagogia das competências, somado a um sistema de avaliação local de lógica meritocrática ([DOMINGUES, TOSCHI, OLIVEIRA, 2000](#); [KOETZ, WERLE, 2012](#)). Medidas que ganhariam força em diversos governos no decorrer dos anos ([KOETZ, 2011](#)).

Se no período sob análise, os mandatos no Estado, via de regra, repercutiram as políticas nacionais ([KOETZ, WERLE, 2012](#)), uma exceção foi o governo de Olívio Dutra, do PT. De 1999 a 2002, houve uma tentativa de rompimento com o modelo dual para o Ensino Médio, a partir de uma formação integral, articulada com os demais níveis e modalidades de ensino, além de uma proposta pedagógica alinhada às necessidades do jovem trabalhador ([CAMINI, 2005](#)). Essa concepção foi materializada por meio do Projeto Alternativo de Ensino Médio, um modelo experimental desenvolvido em municípios de baixa densidade populacional com o objetivo de expandi-lo e qualificá-lo na rede estadual.

Quanto à política de avaliação dos professores, o Programa de Avaliação da Produtividade Docente, instituído em 1998 pelo Governo Britto, não foi continuado, suspendendo a proposta de premiações ou gratificações aos docentes ([KOETZ; WERLE, 2012](#)). No lugar das políticas de avaliação externa que ganhavam força no cenário nacional, o governo gaúcho criou a Constituinte Escolar, instrumento inspirado no Orçamento Participativo com o objetivo de construir uma política educacional participativa, ou seja, com envolvimento da comunidade escolar, da sociedade civil e do poder público ([PERONI; LISBOA; FARENZENA, 2006](#)).

A nível federal, construiu-se o primeiro plano de educação após a ditadura militar. Houve debate relativamente amplo sobre soluções para as questões educacionais, refletindo as tensões e contradições presentes na sociedade brasileira ([AZEVEDO, 2014](#)). Em que pese os limites presentes na Lei, no final do Governo Fernando Henrique Cardoso foi promulgado um PNE ([PNE, Lei nº 10.172/01](#))⁷ marcado pelos vetos presidenciais. Apesar do descaso dos governos em relação ao Plano ([SAVIANI, 2011](#)), quanto ao que é escopo desta pesquisa, é

⁷ Ainda que tivesse um diagnóstico e um planejamento delineado, os vetos presidenciais em relação as metas financeiras inviabilizariam as ações previstas ([AZEVEDO, 2014](#)).

importante destacar dois pontos do texto: a proposta de instituição de um Sistema Nacional de Avaliação, para o acompanhamento das metas, e a relevância dada ao incremento da matrícula dos jovens de 15 a 17 anos. Dentre os objetivos específicos elencados no PNE para o Ensino Médio estavam oferecer vagas suficientes à demanda; reduzir a repetência e a evasão; melhorar o aproveitamento dos alunos nas avaliações de aprendizagem, Enem e Saeb; assegurar que todos os professores da etapa possuam diploma de nível superior; promover padrões mínimos nacionais de infraestrutura, compatíveis com as realidades regionais e adequação às DCNEM de 1998. Como ponto positivo a se destacar, houve o cumprimento de algumas dessas metas, tais como a melhora do fluxo e o nível de formação dos professores. No entanto, mesmo quanto a esses aspectos, ainda se está distante da garantia do direito à educação.

Em linhas gerais, não se observou no período uma política que articulasse Ensino Médio, avaliação e premissas caras à gestão democrática, com uma racionalidade que contemplasse a diversidade de informações necessária à garantia do direito. Todavia, isso não significou ausência de projeto articulado. Os elementos de uma política gerencial na educação estavam implementados ao final do governo Fernando Henrique: um sistema de avaliação com métricas já definidas, aliado a um projeto que responsabiliza as escolas, mas não garante autonomia a elas, sendo definido e controlado pelo centro, tal como corresponde à demanda de órgãos externos. A lógica arquitetada nesse período foi poderosa e, como será possível demonstrar na sequência, manteve sua estruturação nos governos seguintes.

A nível estadual, o que se viu foi uma alternância de projetos de governo com contrastes. No Governo Britto, a pauta foi de natureza meritocrática, baseada na avaliação do produto e na premiação dos “bons trabalhos”; no Governo Olívio, uma tentativa de currículo integral para o Ensino Médio, além de, como singularidade importante dentre os governos em análise, a existência da Constituinte Escolar, um espaço de construção participativa da política.

2.2. De 2003 a 2016: a política de educação em face às contradições do projeto neodesenvolvimentista

A marca na política de Ensino Médio dos governos federais seguintes, de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), ambos do PT, ao contrário do Governo Fernando Henrique (1995-2002), foi de diálogo com os interesses de uma base social mais heterogênea, que compreendia de movimentos sociais e sindicatos ao

empresariado. Comportando interesses antagônicos, os governos petistas construíram políticas contraditórias, que procuraram, de forma paradoxal, conciliar o enfrentamento das desigualdades com uma estabilidade política sustentada na manutenção das estruturas já consolidadas ([SINGER, 2009](#); [BRAGA, 2016](#); [SINGER, 2018](#)).

Nesse período, o Ensino Médio passou a ter centralidade no financiamento nacional e na política curricular. Com aprovação e a implementação do Fundeb, por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006, seguida da Lei nº 11.494/2007, que o incorporou ao PDE, garantiu-se um financiamento específico para todas as etapas da Educação Básica. Em decorrência do Fundeb, de 2006 a 2017, houve um aumento de 191%⁸ do gasto por matrícula, em valores reais, no Ensino Médio¹ ([INEP, 2017a](#)).

Como ações importantes ao enfrentamento do dualismo, destacou-se dentre as ações do PDE, o Programa Brasil Profissionalizado que visava fomentar a oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional ([MOEHLECKE, 2012](#)) e substituir o Decreto nº 2.208/1997, que normatizava o dualismo no Ensino Médio. O Decreto nº 5.154/2004 e, posteriormente, a Lei nº 11.741/2008 ([BRASIL, 1997](#); [BRASIL, 2004](#); [BRASIL, 2008a](#)), que modificou a LDB, permitiram, na Lei, a integração entre a formação propedêutica e a formação profissional. Seu conteúdo foi consonante a uma concepção de educação integral, uma demanda consolidada entre os pesquisadores e movimentos sociais ligados à educação. Porém, as contradições estavam demarcadas no âmbito federal. O mesmo governo que assumiu o marco normativo de enfrentamento do dualismo, reforçou-o na estrutura administrativa do MEC que dividia a "(...) Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), criando-se a Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), fortalecendo o viés da separação entre a educação básica e a educação profissional" ([MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015](#), p. 1.073).

Em relação à avaliação, a contradição decorreu da continuidade da política. Ainda que a maior parte da bibliografia seja crítica quanto ao sistema e o uso de seus resultados ([BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015](#)), em nível nacional, o que fora arquitetado na década anterior se consolidou. Não ocorreu, tal como com relação ao Ensino Médio, uma disputa quanto a concepção política da avaliação. Pelo contrário, viu-se a afirmação do Saeb, com a manutenção de provas de português e matemática como elementos centrais, ampliação

⁸ Estimativa do Investimento Público Direto em Educação por Estudante, com Valores Atualizados para 2016 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)

2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
2.571	3.119	3.609	3.805	4.794	5.941	6.760	7.147	7.292	7.262	7.371	7.469

Fonte: [INEP, 2017a](#)

da amostra e, a partir de 2005, a utilização do Enem para atribuir uma pontuação por escola ([BONAMINO; SOUSA, 2012](#)).

Em 2007, já tomando os resultados da Prova Brasil, foi criado um índice que se tornou importante para a discussão sobre a qualidade na educação no Brasil, o Ideb. Composto por dois elementos complementares, o desempenho em exames padronizados e informações sobre a taxa de rendimento escolar em pontos culminantes do Ensino Fundamental – 5º e 9º Ano – e do Ensino Médio – 3º Ano, o Ideb passa a ser publicado por unidade da federação, rede ou escola ([FERNANDES, 2007](#)). Em termos de divulgação e conhecimento público, este índice foi um sucesso. Ao se traduzir em apenas um número o que seria *a priori* a qualidade da escola, a compreensão do seu resultado possibilitou um diagnóstico simples às escolas, redes de ensino e diferentes unidades da federação. Juntamente com o Enem por Escola, o Ideb representou, para uma parte da população, uma “nota” às escolas e redes.

No Rio Grande do Sul, a gestão de Germano Rigotto (2003-2007) repete a história de ruptura nas políticas educacionais. O governo do PMDB extinguiu o programa Ensino Médio Alternativo, criado na gestão de Olívio Dutra com o objetivo declarado de garantir a expansão da oferta, com qualidade, nos pequenos municípios. A Constituinte Escolar também foi interrompida e a centralidade das políticas educacionais voltou a estar na avaliação do desempenho em provas. Um exemplo desse foco é o Plano de Ação da Divisão de Ensino Médio da Secretaria da Educação, que colocou como objetivo atingir níveis satisfatórios de desempenho no Saeb, no Enem e no sistema estadual de avaliação ([PERONI; LISBOA; FARENZENA, 2006](#)).

Numa linha de continuidade com Antônio Britto (1995 a 1998), Rigotto propunha no seu Plano de Governo procedimentos de avaliação externa. A Secretaria de Educação, ao mesmo tempo, firmou contratos com metas a serem cumpridas pelos órgãos públicos e, assim, foi criada uma série de indicadores de qualidade e produtividade determinados em Subcontratos de Gestão que aumentavam a responsabilidade das escolas. A instituição que atingisse os objetivos numa série de indicadores, que compreendia abandono, reprovação, alunos por professor, satisfação da população e desempenho na prova, era premiada.

Além disso, houve a criação do Saers que ficou sob responsabilidade da Seduc-RS, por meio do Departamento de Planejamento, e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-RS). A empresa contratada para a elaboração da prova, análise de resultados e envio dos resultados foi a Fundação Cesgranrio. Porém, não havia uma prova específica aos alunos do Ensino Médio. Nessa avaliação participaram estudantes do 3º e do 6º anos do Ensino Fundamental de escolas da 25ª e da 32ª CRE, com sede em Soledade e em São

Luiz Gonzaga. De forma residual e esporádica, o Governo Rigotto repaginava iniciativas de gestão por resultados já existentes nos Governos Britto, associando metas, avaliação e premiação ([KOETZ, WERLE, 2012](#); [KOETZ, 2011](#)).

Nacionalmente, procurava-se o aumento das matrículas no Ensino Médio por meio de escolas públicas que superassem a dicotomia entre a formação profissional e a acadêmica. Dois marcos são importantes em 2009: a Emenda Constitucional nº 59/2009 e o ProEMI. O primeiro, quanto ao comprometimento em relação à ampliação do acesso. A Emenda veio a assegurar o direito público subjetivo à Educação Básica, não apenas ao Ensino Fundamental, com obrigatoriedade a todos dos 4 aos 17 anos de idade. Apesar da persistente evasão somada aos altos índices de reprovação e abandono ([MORAES, ALAVARSE, 2011](#); [FRITSCH, VITELLI, ROCHA, 2014](#)), é um avanço por ampliar as etapas e a idade da obrigatoriedade e da escolarização que deve ter garantida pelo Estado. O segundo, pela proposta de integração curricular, cujo objetivo central era superar a dualidade da etapa que contrapõe o trabalho manual e o intelectual.

O ProEMI foi uma política que propôs a reorganização curricular tendo em vista a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento. Como medidas apresentadas, destaca-se o desenvolvimento de uma articulação interdisciplinar e o reforço da flexibilização do currículo, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do Ensino Médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura ([MOEHLECKE, 2012](#)).

Houve uma diferença entre a política nacional e a regional, enquanto no Brasil existiu uma continuidade nos governos e os embates coexistiram dentro da mesma lógica, no Rio Grande do Sul a situação foi em sentido oposto. Em 2007, Yeda Crusius (2007-2010), do PSDB, sucedeu a Germano Rigotto no Governo Estadual, com um projeto que serviu para aprofundar as medidas do antecessor, dessa vez focando no Ensino Médio e nos seus resultados na avaliação ([KOETZ, WERLE, 2012](#); [AMARAL, 2010](#)). Com o objetivo de melhorar na avaliação em larga escala, um referencial curricular denominado Lições do Rio Grande retomava a pedagogia das competências presente nas diretrizes do governo Fernando Henrique Cardoso ([MOZENA, 2014](#)). Concomitante a isso, iniciaram-se estudos para a retomada do processo de avaliação externa das escolas públicas, mas com uma novidade, as definições da política, diferentemente dos anos anteriores, ficaria a cargo do Caed/UFJF. Ao Caed coube a formulação e a implementação do Saers que, além das turmas de 3º e 6º Anos do Ensino Fundamental, avaliou os estudantes do 1º Ano do Ensino Médio em português e matemática ([RIO GRANDE DO SUL, 2007](#)).

As avaliações realizadas por esse mandato tiveram duas novidades e promoveram uma mudança de concepção. Como novidades, a devolutiva – com a entrega dos Boletins Pedagógicos – e o partilhamento de boas práticas das escolas que obtinham os índices mais altos. Como mudança, um afastamento da proposta original de vinculação com a gestão democrática nas escolas estaduais. Se antes a ênfase era na eleição de diretores, valorização dos conselhos escolares e de possibilidades voltadas para a autonomia de gestão, o foco passou para o resultado, o alcance das metas, com contratos de gestão e modernização administrativa ([KOETZ, WERLE, 2012](#)).

O período de 2007 a 2010, do Governo Yeda, foi caracterizado por uma acentuada visão gerencialista da educação, amparando-se em consultorias de entidades privadas e suprimindo a participação da comunidade escolar ([SCHMITZ, 2013](#)). Ainda que inexistisse uma matriz curricular padronizada, a proposta pretendia limitar a autonomia das escolas, uma vez que os professores já recebiam prontos os conteúdos a serem trabalhados, assumindo apenas a função de definir qual metodologia adotar ([TEIXEIRA, 2019](#)). Como ainda não ocorrera, uma política de números era implementada nas escolas da rede estadual de forma abrangente. e a democracia era entendida como empecilho a uma racionalidade restrita, focada nos resultados em avaliações de aprendizagem ([LIMA, 2014](#)).

O início dos anos 2010 foi momento de aprofundamento das mudanças nas políticas de Ensino Médio em âmbito nacional e regional. Durante o Governo Dilma, do PT, a proposta das DCNEM de 2012 ([CNE, 2012](#)) e o programa de formação de professores PNEM constituíram um marco normativo e uma política pública de formação de professores visando o enfrentamento do dualismo ([FERRETTI, SILVA, 2019](#); [CORREA et. al, 2017](#)). Somado ao prosseguimento da política de expansão dos Institutos Federais, iniciada no Governo Lula ([SOUZA, SILVA, 2016](#)), ilustram a relevância do investimento no Ensino Médio na política nacional. Em paralelo e consonante as DCNEM de 2012, no Rio Grande do Sul o governo de Tarso Genro (2011-2014), também do PT, implementou o Ensino Médio Politécnico, que dialogava com as concepções das novas diretrizes.

A reestruturação curricular no Estado foi implementada gradualmente nos anos de 2012 a 2014, por meio da ampliação da carga horária do Ensino Médio (de 800 para mil horas anuais), da introdução da chamada Avaliação Emancipatória e dos Seminários Integrados, que envolviam a realização da pesquisa interdisciplinar ([RIO GRANDE DO SUL, 2011a](#)). Segundo Reis ([2018](#)), a proposta inovou ao trazer a politecnia ao centro do debate sobre o Ensino Médio, à medida que coloca o trabalho como princípio educativo. O fundamento do

projeto político-pedagógico se aproximava de uma perspectiva de ensino integrado materializada em alguns Institutos Federais ([GAMELEIRA, MOURA, 2019](#)).

Para a construção dessa política, a Seduc-RS promoveu conferências de educação. No entanto, segundo Taís Schimitz ([2013](#)), houve manutenção do modelo vertical presente na proposta curricular do governo Yeda, mas desta vez havia uma “roupagem da sensação de participação”. Essa situação levou o Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS-Sindicato) a se manifestar contrário às mudanças por entender que ela serviria à formação de mão de obra semi-qualificada, justamente a concepção que o Politécnico visava se contrapor ([BARROS, FISCHER, 2012](#)). Além disso, o pioneirismo do Rio Grande do Sul não resultou necessariamente em práticas tão bem sucedidas. Ao analisarem a implementação do Politécnico, Ribeiro e Siomionato ([2016](#)) apontam que a autonomia das escolas não foi respeitada, pois não houve diálogo suficiente com as comunidades escolares durante a formulação e implementação. A reestruturação fora "colocada goela abaixo", conforme afirmaram metaforicamente professores durante grupo focal realizado pelos pesquisadores ([RIBEIRO, SIOMIONATO, 2016](#), p.13). Os conceitos de politecnia e de trabalho como princípio educativo geraram interpretações limitadas e confusas nas escolas em decorrência do tempo curto para as mudanças das práticas pedagógicas e da qualidade das formações realizadas durante a implementação do Politécnico ([RIBEIRO, SIOMIONATO, 2016](#); [BARROS, FISCHER, 2012](#); [SOUZA, 2016](#)).

Mesmo diante de todas as dificuldades, Ribeiro e Simionato ([2016](#)) destacam como ponto positivo do Ensino Médio Politécnico uma mudança na percepção dos educadores sobre a finalidade do Ensino Médio, de uma visão centrada na preparação para os estudos superiores para outra com foco na formação de um aluno pesquisador, preparado para o exercício da cidadania e para a intervenção no mundo do trabalho. Para a mudança de visão, foi importante espaço de estudo, debates e de planejamento integrado que a formação do PNEM proporcionou ([SOUZA, 2016](#)).

Nacionalmente, seguia a resistência dos defensores de uma perspectiva pragmática ao mercado de trabalho. As mudanças propostas para o Ensino Médio encontraram, um ano depois da aprovação das DCNEM de 2012 ([CNE, 2012](#)), na Câmara dos Deputados o Projeto Lei nº 6840/2013 ([BRASIL, 2013](#)) que seria seminal ao seu desmonte. A MP 746/2016, que tratarei adiante, retoma desse PL a ampliação da carga horária e os itinerários formativos, mas não singularidades como a obrigatoriedade da avaliação externa e matrícula noturna apenas aos que tivessem mais de 18 anos ([CORTI, 2019](#)).

Em relação à avaliação, o Governo Tarso implementou uma política de enfoque alternativo às existentes, ao entender que o Saeb seria insuficiente para avaliar o sistema estadual de educação. Desta forma, implementou o Seap/RS ([RIO GRANDE DO SUL, 2011b](#)) cujo centro da avaliação, diferentemente do proposto até então, não seria o resultado dos alunos em provas, mas uma autoavaliação institucional composta por 6 dimensões (Gestão Institucional, Espaço Físico da Instituição, Organização e Ambiente de Trabalho, Condições de Acesso, Permanência e Sucesso na Escola, Formação dos Profissionais da Educação, Práticas Pedagógicas e de Avaliação) que deveria contar com a participação das instâncias que compõem a organização da Seduc-RS. Havia um questionário para a Secretaria, um para cada uma das 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e outro para as escolas.

O objetivo declarado ao formular o Seap-RS foi criar um indutor da discussão local, instrumento de articulação entre as iniciativas das comunidades escolares com as propostas de gestão. Para isso, todo o processo deveria ocorrer de forma participativa, por meio do diálogo de toda a comunidade escolar ([SALERNO, 2017](#)). No entanto, assim como no Ensino Médio Politécnico, a distância entre a teoria e a prática marcou a formulação e a implementação do Seap.

A participação era conteúdo do texto da política e sua formulação chamou à participação as comunidades escolares ([SALERNO, LUCE, 2018](#); [MENDES, 2016](#)). Contudo, a política foi ganhando um escopo diferente, com a adição de um campo para a avaliação da promoção dos docentes ([RIO GRANDE DO SUL, 2013](#)). Como consequência, ela acabou sendo entendida como um fazer procedimental da escola ([BAIRROS, MARCHAND, 2016](#)) e não se verificou a pretendida problematização por meio da autoavaliação ([SARAIVA, LUCE, 2015](#); [MENDES, 2016](#)). Ou seja, em proposta o Seap visava ser um contraponto às políticas de avaliação baseadas no aproveitamento do aluno, no entanto, no decorrer do processo de formulação e implementação foi comprimida, não conseguindo ter a legitimidade e a continuidade necessárias a uma política contra-hegemônica, conforme era preconizado em seus cadernos ([FARENZENA, CARDOSO, SCHUCH, 2015](#); [SALERNO, 2017](#)).

Naquele momento histórico, o contraditório das políticas implementadas no Brasil e no Rio Grande do Sul encontrou um possível consenso nos planos de educação. Nacionalmente, o PNE, promulgado ao findar o primeiro mandato da presidenta Dilma, em 2014, levou aproximadamente quatro anos em sua tramitação e contou com forte mobilização das forças organizadas do campo da educação ([BRASIL, 2014](#); [AZEVEDO, 2014](#)).

No texto da Lei, havia um espaço dedicado ao Ensino Médio composto por uma meta e 14 estratégias. A Meta 3, dedicada a etapa, propõe:

universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) ([BRASIL, 2014](#)).

Dentre as 13 estratégias a fim de atingir a meta, o Plano Nacional propõe a pactuação da união com estados e municípios em medidas diversas que compreendiam reestruturação curricular, melhora de fluxo e delimitação de objetivos de aprendizagem. O conteúdo das estratégias tratava do/a:

- fomento do Ensino Médio Integrado e incentivo de práticas interdisciplinares;
- delimitação dos objetivos de aprendizagem com universalização do Enem articulando-o ao Saeb;
- manutenção e ampliação da correção de fluxo;
- políticas de prevenção à evasão derivada de preconceito ou qualquer outra forma de discriminação;
- bem como estruturação e fortalecimento do acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência de jovens beneficiários de programas de complemento de renda ([BRASIL, 2014](#)).

Articulado ao PNE, o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (PEE-RS) ([RIO GRANDE DO SUL, 2015](#)), escrito um ano depois, tem um texto semelhante na Meta 3, mas com o acréscimo de um objetivo específico para 2019:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até 2019, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 70% (setenta por cento) e, até o final do período de vigência deste PEE, para 85% (oitenta e cinco por cento) ([RIO GRANDE DO SUL, 2015](#)).

Com maior número de estratégias articuladas (33), o PEE traz medidas a respeito da reorganização curricular, correção de fluxo, acesso e permanência, melhora da infraestrutura, garantia do direito à PcD e focalização a grupos indígenas, quilombolas e educação do campo. No PEE há pontos mais específicos, tais como:

- a integração entre cultura, ciência e trabalho como fundamentos epistemológicos e pedagógicos,
- o aprofundamento e qualificação da reestruturação curricular;
- a expansão das matrículas e apoio pedagógico, estudos de recuperação, progressão parcial e de avaliação emancipatória;

- a promoção de estratégias para busca ativa de jovens de 15 a 17 anos;
- a reorganização do Ensino Médio noturno;
- a melhora da infraestrutura, em especial para as pessoas com deficiência;
- o acesso à internet e equipamentos tecnológicos;
- a formação continuada de professores;
- mais pessoal qualificado para atuar para o aluno com deficiência;
- a expansão da educação do campo, indígena e quilombola ([RIO GRANDE DO SUL, 2015](#)).

Os planos sintetizam critérios mais diversos para avaliar a qualidade da educação, aumentando a importância do Inep. As estratégias dos planos encontram subsídios das novas informações que foram sendo produzidas⁹, especialmente de 2007 a 2014, subsidiando diagnóstico necessário ao planejamento ([BRASIL, 2015](#)). No entanto, apesar das novidades, não houve a materialização de uma política alternativa às avaliações baseadas em provas. No período compreendido entre 2005 a 2014, ao Saeb competiu avaliar as redes, enquanto ao Enem coube avaliar as escolas da etapa.

Em linhas gerais, muito se avançou na quantidade e na publicação de informações, mas ainda restou descolada a política de avaliação: aquém das necessidades de informação do Ensino Médio. No Rio Grande do Sul, o Seap foi uma alternativa, mas sua formulação e implementação fragilizaram o potencial que o pioneirismo da política traz e, conseqüentemente, faltou uma apropriação mais consolidada por parte das comunidades escolares. A política que o substituiu, o Saers, novamente replicou a concepção da política nacional, porém sem a mesma transparência de disponibilização das informações das políticas do Inep.

O período é marcado pelo contraditório, mas também pelo aprofundamento do que é entendido como direito com uma política de planejamento de Estado para a sua materialização. O PNE, articulado com PEE e Planos Municipais de Educação, oportuniza fundamentos para uma política com números que comporte compreensão multidimensional da qualidade, entendimento necessário para a garantia do direito em cada uma das instituições públicas de educação. Contudo, sua implementação, assim como a das demais políticas aqui listadas, conforme aprofundarei no próximo subcapítulo, também foi, é e será objeto de disputa.

⁹ Tratarei dessas novas informações no próximo capítulo.

2.3. De 2015 até 2018: a volta dos que não foram

Dilma Roussef (2015-2016) assumiu o segundo mandato com um discurso que procurava acomodar as tensões, garantindo – ao mesmo tempo – uma política macroeconômica alinhada aos princípios da austeridade neoliberal e o aprofundamento dos direitos sociais ([MIGUEL, 2019](#)). Sua fala foi esperançosa quanto à política educacional. Além do simbolismo do lema “Pátria Educadora”, a presidenta prometia aumentar o financiamento à educação com o dinheiro advindo do pré-sal para, assim, dentre outras propostas, expandir o acesso ao tempo integral para o Ensino Médio ([ROUSSEF, 2015](#)).

Porém, se o discurso da posse foi marcado pelo protagonismo da educação, o documento preliminar denominado *Pátria educadora: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção Nacional* ([BRASIL, 2015b](#)) foi ilustrativo de que colocar a educação em pauta não implica em maior poder aos educadores. O texto subsidiado por um ideário neoliberal desqualificava os saberes dos profissionais da educação adotando uma racionalidade punitivista, meritocrática e seletiva ([LOCKMANN, MACHADO, 2018](#)). Ou seja, a concepção do texto publicado pela SAE, ao deslegitimar o que defendiam os trabalhadores e estudiosos da educação¹⁰, ainda que possa ser entendido como viés dentro de governos sintonizados com as demandas democráticas, foi simbólico das contradições que se tornaram insustentáveis ([CNTE, 2015](#); [FNE, 2015](#)).

As alianças que mantinham o governo foram perdendo força e o golpe consumado em 2016 já era tramado em Brasília e alhures. Nesse contexto, um pouco antes da derrubada de Dilma Roussef, como que num último fôlego, no campo da educação, houve um ponto de inflexão na política de avaliação, com a proposição do Sinaeb, um sistema que tomava o PNE como fundamento dos padrões mínimos de qualidade – igualdade de condições para acesso, permanência e desempenho escolar ([BRASIL, 2014](#); [SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)). O Sinaeb era uma política que propunha o retorno de dimensões mais amplas, como as contempladas na política de avaliação nacional antes de 1995 ([PESTANA, 2016](#)). A insuficiência do Ideb para avaliar o que era determinado no PNE era a principal justificativa à nova política de avaliação em substituição ao Saeb ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)).

¹⁰ Para exemplificar: “Os professores vêm comumente dos alunos mais fracos do ensino médio. Encontram maior facilidade em ingressar nas escolas de pedagogia, sobretudo as privadas. Estudos sugerem que a maior parte dos professores no nosso ensino médio sofreu pelo menos uma reprovação. Só pequena porção se forma na pedagogia e nas licenciaturas das universidades federais. Estas estão longe de oferecer ensino compatível com rumo como o que aqui se propõe. Deixam-se fascinar, ao gosto de cada catedrático, com o torneio de manual entre filosofias da educação (p. 16, [BRASIL, 2015](#))”.

Na defesa da avaliação, em estudo censurado pelo Governo Temer ([FOLHA DE SÃO PAULO, 2016](#)), os autores destacavam a importância de um sistema que garantisse:

processos avaliativos mais amplos, participativos e diversificados, que forneçam, ao mesmo tempo, maiores subsídios para a formulação e a melhoria das políticas e para o desenvolvimento de projetos educativos mais inclusivos e equitativos, além de contribuir para o aprimoramento das demandas sociais por direitos ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)).

A garantia de um direito demanda visibilidade daquilo que impossibilita que ele seja assegurado. Procurando dar conta dessa limitação, o Sinaeb contava com cinco diretrizes – Universalização, Qualidade do Aprendizado, Valorização dos Profissionais, Gestão Democrática e Superação das Desigualdades – e 17 dimensões que pretendiam oportunizar uma gama de informações mais ampla aos responsáveis pela gestão.

Em 2016, contudo, em decorrência do golpe que levou Michel Temer (MDB) ao comando do país, um arranjo normativo restritivo ao direito começou a ser urdido à educação e o Sinaeb foi revogado, mantendo-se o Saeb ([BRASIL, 2015](#)). A avaliação seguiu adimensional, isto é, não houve nova proposta de avaliação externa.

Revogar o Sinaeb, no entanto, não implicou em prescindir dos resultados da política de avaliação. Os números então disponíveis foram usados para justificar a mudança de rumo para o Ensino Médio. Os resultados do Ideb e do Pisa aparecem em 8 dentre 24 justificativas da Medida Provisória, nº 746/2016, que alterou a política do Ensino Médio ([BRASIL, 2016](#)). A mudança do Ensino Médio veio de forma acelerada, com o Ministro da Educação assumindo papel midiático representativo do novo posicionamento de governo. A proposta de reestruturação da etapa, com o enfraquecimento da oposição no Congresso, foi convertida na Lei nº 13.415/2017 ([BRASIL, 2017a](#)).

Nesta Lei destacam-se dois eixos principais, a elevação da carga horária e a reorganização curricular:

1) a ampliação progressiva de 800 para 1.400 horas anuais, com um mínimo de 1.000 horas em até cinco anos – correspondente a cinco horas diárias. A proposta é atingir sete horas diárias, o que representa jornada de tempo integral. Porém esta medida mais ambiciosa não veio acompanhada de um prazo nem de meios para sua execução;

2) a redução dos componentes e conteúdos curriculares, sob a designação eufemística de “flexibilização” das áreas e disciplinas. Da carga horária de todo o Ensino Médio, a Lei determina que no máximo 1.800 horas (60% do total para uma jornada de cinco horas diárias) serão comuns, em sintonia com a BNCC. O restante ficará dividido em cinco itinerários

formativos dentre os quais o estudante supostamente poderá optar: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.

A flexibilidade curricular, com a possibilidade de o estudante poder escolher uma área de seu maior interesse para aprofundar conhecimentos, foi o ponto que recebeu maior destaque nas propagandas massivas feitas pelo Governo Temer para defender as mudanças ([PORTAL DO MEC, 2016a](#)). Porém, a Lei nº 13.415/2017 evidencia que as redes de ensino não serão obrigadas a ofertar os cinco itinerários formativos. Assim, a formação dos jovens será reduzida em decorrência da falta de obrigatoriedade com as precariedades das redes ([SARAIVA, CHAGAS, LUCE, 2017](#); [CHAGAS, SARAIVA, 2018](#)).

A implementação da reforma deveria ocorrer, de acordo com a Lei, num prazo de dois anos a partir da publicação da BNCC, o que ocorreu no final de 2018. Segundo Ferretti e Silva ([2017](#)), a mudança impetrada no Governo de Michel Temer volta ao modelo de ensino por competências das antigas diretrizes curriculares da gestão Fernando Henrique. A retomada do projeto do Governo do PSDB fazia sentido, pois então,

(...) quem ocupa hoje postos estratégicos no MEC são as mesmas pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEM, em 1998. Isso nos levou a indagar em que medida a MP nº 746 já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re)estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do Ensino Médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais ([2017, p. 392](#)).

Conforme procurei demonstrar ao longo do texto, essa concepção, ainda que latente, esteve sempre presente na arena política e no campo acadêmico. A propósito, cabe destacar o argumento de Schwartzman e Castro ([2013](#)) sobre o papel da educação na qualificação da mão de obra. Já apontavam eles a sobrecarga de matérias no Ensino Médio e que seria preciso flexibilizar o currículo, exatamente o que veio a acontecer três anos após a publicação do artigo.

Ainda, é oportuno lembrar que a Lei nº 13.415/2017 estabeleceu para o Ensino Médio cinco itinerários formativos como já haviam consignado aqueles influentes autores:

A alternativa para o atual currículo rígido, superficial e sobrecarregado não é sua substituição por um currículo diluído em generalidades, mas a criação de alternativas reais de formação nas diversas áreas do conhecimento e da aprendizagem profissional. O ideal seria que escolas pudessem escolher as áreas de formação que vão oferecer, e os estudantes pudessem escolher dentro e fora das escolas os programas mais ajustados a seus interesses e perfis ([SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013, p. 589](#)).

Além da defesa da flexibilização curricular, é interessante observar nesse trecho que os mesmos enfatizam que a escolha por parte dos estudantes possa ser feita "dentro e fora das escolas". A reforma atende também este ponto: a possibilidade de os estudantes cumprirem parte da carga horária em atividades oferecidas por instituições parceiras muito provavelmente no setor privado. Inclui-se aqui o trabalho precoce e a oferta em cursos de educação a distância.

Na sequência da lei reformadora do Ensino Médio foi publicada uma atualização das DCNEM de 2018 ([CNE, 2018](#)). Um texto híbrido que mantém aspectos das diretrizes anteriores, mas que as descaracterizam ao indicar a fragmentação do currículo, justo ao contrário do proposto nas DCNEM de 2012. Curiosamente, as DCNEM de 2018 – em um bojo de políticas justificadas pelo mau resultado nos números – explicita apenas qual é o conteúdo da política de avaliação, mas não qual seria a política responsável por essa avaliação ([CNE, 2018](#); [CNE, 2012](#); [RAMOS, 2019](#)). Com efeito, os números que serviram para mudar o rumo da política educacional, muito provavelmente não estão tendo a mesma centralidade para aferir a garantia do direito.

No final de junho de 2018, de forma descolada às mudanças no Ensino Médio, que propunha “flexibilidade”, os responsáveis pela política nacional de avaliação propuseram-lhe alterações, unificando provas, com a justificativa de ampliar a produção de evidências educacionais. Para tanto, as provas da ANA e da Prova Brasil passaram a se chamar Saeb e, tal como já ocorria, as aplicações concentram-se nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos pares ([BRASIL, 2018](#)). De fato, bastou a manutenção de processos em curso e a política que alçou a maior protagonismo, com uma única identidade, foi o Saeb, com amostra ampliada e incorporação de outras avaliações. Dentre outros motivos, as mudanças vieram em substituição ao Enem, que até 2015 era o único score por escola de Ensino Médio, mas que, a partir de 2016, deixou de atribuir uma nota por unidade escolar. Com as alterações, em 2017, passa a ser atribuída uma nota do Ideb para as escolas de Ensino Médio participantes do Saeb.

Em 2019, a apresentação do novo desenho da avaliação foi justificada pela expansão do sistema educacional brasileiro, com a inclusão da Educação Infantil, a extensão da obrigatoriedade para 4 a 17 anos e a centralidade da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A matriz de referência dos testes foi modificada, com a Base tornando-se parâmetro para o Saeb avaliar a Educação Infantil, o 2º ano do Ensino Fundamental e Ciências da Natureza e Ciências Humanas do 9º ano, mostrando um possível caminho para o Ensino Médio em 2021. A proposta reforçou o paradigma que tem orientado a política de avaliação

desde 1995, uma racionalidade produto-centrada, com enfoque nas medidas cognitivas ([BONAMINO, 2016](#), [PESTANA, 2016](#); [WERLE, 2011](#)).

No Rio Grande do Sul, as políticas educacionais do Governo Sartori (2015-2018) caracterizaram-se por uma reprodução das orientações do MEC em relação à implementação da BNCC e da reforma do Ensino Médio. A destacar, a resistência por parte do Ceed que, em meio ao desmonte, retomou as DCNEM de 2012 para pensar a (re)estruturação do Ensino Médio ([CHAGAS, 2019](#)). A Seduc-RS, todavia, replicava inclusive a justificativa do Governo Federal, de se apoiar no resultado do Ideb, para promover o desmonte do Ensino Médio Politécnico ([GAÚCHA ZH, 2016](#)).

Assim como ocorrera em âmbito nacional, há uma retomada do projeto anterior, do governo de Yeda Crusius (2007-2010), com construção de um currículo baseado em competências e habilidades, fazendo referência direta ao texto das Lições do Rio Grande no *Documento Orientador da Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio* ([RIO GRANDE DO SUL, 2016](#)). A única proposta “original”¹¹ do período foi a inclusão do ensino religioso como componente curricular obrigatório na Educação Básica¹², juntamente com ciências humanas, ciências da natureza, matemática e linguagens.

Quanto à política de avaliação, além do fim da Avaliação Emancipatória em sala de aula, também foi retomado o Saers. Do Seap, a única dimensão que as comunidades escolares seguiram avaliando foi o Espaço Físico da Instituição, denominado Saers Gestão. Mudança ilustrativa de uma redução da concepção de gestão escolar, com o administrativo dissociado do pedagógico. O restante permaneceu igual ao proposto no Governo Yeda, inclusive com retorno à responsabilidade do Caed-UFJF, das provas aos alunos do 3º e 6º Ano do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio¹³ e questionários contextuais e individuais a diretores, professores e alunos.

A proposta da política de Ensino Médio, após 2016, encontrou novamente o pragmatismo da política de avaliação. Com novas articulações e tecnologias, mas com a mesma concepção produto-centrada, voltada para a lógica de mercado. Essa lógica é despolitizada, sendo mantida e aperfeiçoada nos diferentes projetos que assumiram o Governo. Todavia, diferentemente dos anos 1990, a política de avaliação está mais abrangente e consolidada, oportunizando menos espaço para autonomia. Não por acaso, foram resultados

¹¹ Em relação às políticas que vinham sendo implementadas no Rio Grande do Sul no período analisado.

¹² O Ensino Religioso, de matrícula facultativa no Ensino Fundamental e Médio, já constava no Art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul ([RIO GRANDE DO SUL, 1989](#)).

¹³ Importante apontar que os dados do Saers, diferentemente do que ocorre com as avaliações do INEP, não tem os microdados publicados para livre acesso.

finais da política de avaliação que subsidiaram o discurso da Reforma do Ensino Médio. Assim, há a construção de um modelo de avaliação e de Ensino Médio insuficientes para a garantia do direito.

2.4. O descompasso da política de avaliação do Ensino Médio

Como síntese, a dinâmica da política de Ensino Médio foi de alternância e manutenção: a proposta de Ensino Médio do PMDB (hoje MDB) e do PSDB contraposta pelos Governos do PT no Brasil e no Rio Grande do Sul¹⁴. A primeira baseada no ensino por competências, avaliações de desempenho e gestão gerencial, com agentes técnicos externos tornando-se progressivamente responsáveis pela condução da política; a segunda visando superar a fragmentação dos conteúdos e valorizar a formação para o mundo do trabalho e a cidadania, com conteúdos democráticos mas que encontraram limite nas condições materiais e na prática das escolas.

A política de avaliação não teve paralelo embate. Os processos iniciados no Governo Fernando Henrique (1994-2002) tiveram sequência nos Governos de Lula e Dilma (2003-2016): uma política de avaliação alinhada com o que defendem organismos internacionais. No Rio Grande do Sul foi um pouco diferente, houve uma “quase-exceção” com o Seap, uma autoavaliação institucional. No entanto, apesar da alternância ser a regra no executivo estadual, há uma preponderância de continuidade nas políticas de avaliação. Não obstante inflexões a cada governo, vão sendo retomados nos governos do PSDB e do MDB muitos elementos das políticas anteriores, como a avaliação em português e matemática em anos diferentes aos da Prova Brasil e a organização promovida pelo Caed da UFJF.

Ou seja, a partir de 2003, a política de Ensino Médio avançou no sentido de princípios democráticos em defesa de uma formação integral, associando teoria e prática em prol da garantia de direitos, no entanto, a política de avaliação não comportou uma multidimensionalidade que contemplasse a qualidade desse direito. Mesmo com a proposta de ampliação da amostra de escolas e da publicação de mais informações, a relação pragmática do produto-centrada fez com que a política de avaliação ficasse distante do que pretendia a de Ensino Médio.

¹⁴ Dentre as contradições, vale apontar que o PMDB também participava do Governo do PT nacionalmente, especialmente no período em que Dilma foi presidenta. Porém, quando tiveram mais poder, com Michel Temer na presidência, retomaram a concepção que o PSDB promoveu na década de 1990.

Para uma política com números, seria necessário mais do que o desempenho em provas multiplicado pela aprovação ao final de cada período demarcado. Em comum nas políticas de educação têm sido a disputa entre duas perspectivas de qualidade que Romualdo Portela de Oliveira e Gilda Cardoso de Araújo traziam ainda em 2005. Uma visão pragmática e sintonizada à lógica do capital, com eficiência e produtividade sendo indicadores proeminentes; na segunda, a tônica é a “democratização da educação e do conhecimento” como estratégias para a “construção e consolidação de uma esfera pública democrática” ([OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005, p. 5](#)). Mais recentemente, há um entendimento de natureza conservadora sintoniza com a lógica do capital - são simbólicos deste processo o aumento da militarização nas escolas públicas ([ALVES, FERREIRA, 2020](#)) e os Projetos de Lei da Escola Sem Partido ([FRIGOTTO, 2016](#)).

O redimensionamento do papel do Estado e as políticas de ajuste fiscal atrelaram as noções de eficiência e de qualidade à visão de cunho utilitarista que, nos últimos anos, se aproximou do conservadorismo. No entanto, tal como Stoer e Magalhães ([2002](#)), Portela e Araújo ([2005](#)) destacam que a noção de democracia não precisa ser contraposta à de eficiência. Pelo contrário, eles apontam que “uma eficiente aplicação dos recursos públicos (...) gestão das políticas sociais e (...) de comunicação política (pactos) não só integram como potencializam os princípios democráticos” ([OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005, p. 5](#)).

A meu ver, neste momento histórico, o PNE é referência e o Sinaeb instrumento para essa síntese. Novos olhares são necessários para contemplar a qualidade do direito, contemplando informações existentes e procurando, assim, outros indicadores. Porém, mesmo com críticas à política, é inegável a quantidade substancial de escolas sob avaliação. Com tamanha relevância, informações foram sendo produzidas e parte importante das análises constantes nesse Capítulo encontram subsídio, inclusive, em publicações realizadas pelo próprio Inep.

Considerando tais reflexões, é preciso aprofundamento das pesquisas em especial sobre os porquês e os usos da avaliação, compreendendo as disputas como parte do processo e dando valor aos consensos possíveis. Por isso, como próxima construção dessa pesquisa, proponho pensar sobre a origem da informação. Só há números para perguntas que existem. Por entender como relevante tal análise, no Capítulo 3, aprofundei a reflexão sobre os itens e indicadores da avaliação no período compreendido pela análise.

3. AS PERGUNTAS QUE INTERESSAM

O Estado tem de ser forte. Não é maior, menor, mínimo.

Empresária e socióloga Maria Alice Setubal ([VALOR ECONÔMICO, 2020](#))

A socióloga e uma das herdeiras do Banco Itaú Maria Alice Setubal, em entrevista a importante revista de circulação nacional, aponta para a necessidade de um Estado forte com políticas públicas. Sua fala vai de encontro ao que defende Paulo Guedes e Junior Dusk, citados nos Capítulos anteriores, ilustrando diferentes projetos que representantes das elites econômicas pensam para o país e trazendo uma nova matiz para a análise.

A problematização aqui reside em outro ponto; ao defender que o Estado não precisa ser maior, mas forte, a socióloga abre espaço à indagação sobre como prover políticas sem ser maior. Susan Robertson e Roger Dale ([2014](#), [2017](#)) ajudam ao complexificar o entendimento do que seria o Estado, destacando a importância de não tomar a palavra como algo em absoluto, autoexplicativa. Sua forte presença no século XX, não implica em manutenção das suas atividades; o autor e a autora apontam para a força de um Estado que não é necessariamente provedor, mas regulador e indutor de políticas.

Ao realizar estudo sobre as estatísticas educacionais brasileira, Natália de Lacerda Gil ([2019](#)) aponta um caminho pelo qual o Estado é capaz de ser forte sem, necessariamente, ser maior: construindo racionalidades que naturalizam compreensões de mundo. Os números têm esse poder. As estatísticas sobre a escola começam a ser produzidos antes mesmo da instituição ter uma presença marcante no Brasil. A ideia de escola é materializada por meio da estatística, numa convergência entre racionalidade científica e poder estatal ([BOURDIEU, 2014](#)).

Ao representar, contudo, o número é limitação e construção. Após imersão em uma escola em São Paulo para tratar de como lidavam com políticas de melhora do fluxo, Marília Pinto de Carvalho ([2001](#)) exemplifica como o número pode ser limitação. A melhora de apenas um índice, no caso a taxa de aprovação, seria insuficiente para um incremento da qualidade da escola. A autora destaca a importância de considerar outros elementos, tais como:

oferecer recursos para as escolas, desde turmas pequenas, espaços adequados e materiais pedagógicos até um efetivo trabalho de recuperação escolar e condições para a constante formação dos profissionais do ensino, como disponibilidade de tempo, apoio pedagógico, etc ([p. 250, 2001](#)).

Nesse sentido, o número é restrição ao associar a melhora de apenas um índice como melhora da qualidade da educação. É preciso mais. Ao elencar as necessidades da escola, a autora traz um elemento importante para esse estudo que já vinha sendo destacado no Capítulo 2, se o objetivo é avaliar com números, a política de avaliação deve ser mais abrangente quanto ao que avalia e diversa a quem avalia.

O sistema de avaliação teve algumas de suas lacunas supridas desde então. Fulvia Rosemberg (2006) aponta um desses avanços com o acréscimo da cor/raça no Censo Escolar em 2005. No entanto, assim como Carvalho (2001), a autora destaca ausências, tanto no processo de construção quanto no de análise das informações. Ao avaliar a potência e as limitações dos dados disponíveis, Maria Inês Pestana (2016) aponta que mesmo com maior volume, não houve mais diversidade de informação. Conforme destaca:

se os testes cognitivos e a análise de seus resultados evoluíram muito, o mesmo não se pode afirmar com relação à coleta de informações realizada a partir dos questionários elaborados para obter dados que permitam estudar outras dimensões da qualidade educacional (p. 81, 2016).

Alicia Bonamino (2016), ao analisar os instrumentos do Saeb, corrobora com essa análise. O sistema tem destacado excessivamente as medidas cognitivas em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas - tratados como contexto, eles têm servido apenas para explicar o desempenho em provas (KARINO, VINHA, LAROS, 2014; FRANCO et al., 2003). A inexistência de informações deixa um vazio para as políticas públicas que pretendam uma visão mais abrangente do fenômeno.

O número não pode ser entendido como espaço da neutralidade, vide que diferentes estudos ressaltam o caráter político da sua construção. A literatura aponta para a dificuldade de construir uma perspectiva mais ampla aos proponentes das políticas educativas, com resultados que possibilitem um diagnóstico quando se quer um Estado que cumpra o dever de assegurar o direito social à educação (BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015; BONAMINO, 2016).

Considerando a importância de se realizar uma política com números para a efetivação de um governo democrático e que houve a consolidação do sistema de avaliação de forma descompassada às políticas de Ensino Médio nos últimos 25 anos, conforme apresentei nos Capítulos 1 e 2 respectivamente, o objetivo deste terceiro Capítulo é tratar de algo mais específico. Motivado pela questão – “os itens contidos nos questionários do sistema de avaliação permitiram a efetivação de uma política com números para o Ensino Médio?” – problematizo sobre o que se pergunta no sistema de avaliação sobre a escola e seus

profissionais, bem como para os sujeitos das comunidades escolares que tem instrumentos (diretores, professores e alunos).

Para tanto, proponho a análise dos itens constantes nos bancos de dados publicados pelo Inep no período, o Censo Escolar e os questionários contextuais do Saeb e do Enem em 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017, num estudo comparativo e longitudinal. Os itens, selecionados a partir dos dicionários constantes nos microdados dos bancos de dados, foram organizados em planilhas no *Microsoft Excel*, a fim de possibilitar a visualização das mudanças ao longo do período: itens suprimidos, acrescentados, que mudaram de bloco ou tiveram sua redação alterada.

Assim, cada um dos próximos subcapítulos é dedicado à análise dos bancos de dados responsáveis por coletar informações sobre o Ensino Médio – (1) no Censo Escolar, (2) na Prova Brasil/Saeb, (3) no Enem –, outro é destinado à análise dos (4) indicadores desenvolvidos e publicizados pelo Inep e, por fim, a (5) problematização desses instrumentos, considerando as limitações e as necessidades apresentadas na literatura. Com o intuito de sistematizar a análise, dividi a abordagem de cada instrumento e dos indicadores em dois momentos: primeiro, uma parte mais descritiva com detalhamento das mudanças por instrumento e ano, posteriormente, fazendo uma reflexão dessas mudanças considerando todo o período.

3.1. No Censo Escolar

O Censo Escolar é uma pesquisa censitária de responsabilidade do Inep, declaratória, realizada pelo Sistema Educacenso desde 2007. O Sistema funciona em parceria com os Estados e o Distrito Federal, permitindo cadastrar informações das unidades básicas da informação educacional, vinculando-as à escola e cada instrumento de investigação – escola, turma, profissional escolar em sala de aula, aluno(a). Além de ser um instrumento importante para coletar dados referentes a infraestrutura da escola, corpo docente, matrículas, jornada escolar, rendimento e movimento escolar – por nível, etapa e modalidade de ensino –, é um subsídio de gestão dos sistemas educacionais. A importância de se realizar um estudo do Censo Escolar decorre da relevância das informações, pois, dada sua amplitude, elas orientam a política de distribuição de recursos para as escolas, com papel fundamental para elaboração e implementação de políticas e programas educacionais, inclusive seus orçamentos.

Ao analisar os itens entre 2007 e 2017, observa-se que o conjunto de informações do Censo sofreu modificações; contudo, em cada instrumento há um núcleo que permanece e que denominarei, no Quadro 4, como principais agrupamentos de variáveis.

Quadro 4 – Principais variáveis do Censo Escolar por instrumentos de investigação

Instrumento	Principais agrupamentos de variáveis
Escola	Situação e local de funcionamento Caracterização da infraestrutura Disponibilidade de equipamentos didático/pedagógicos Existência de dependências físicas Fornecimento de alimentação escolar Oferta de AEE Disponibilidade de materiais didáticos de atendimento à diversidade sociocultural
Turma	Horário de funcionamento Tipo de atendimento Existência de atividade complementar AEE Disciplinas
Profissional escolar em sala de aula	Idade Sexo Cor ou raça Formação inicial e continuada Função que exerce na escola Turma que atua Disciplina que leciona
Aluno(a)	Idade Sexo Cor ou raça Uso de transporte escolar Necessidade educacional especial Rendimento escolar

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Censo Escolar 2007-2017 ([INEP, 2007a](#), [2009a](#), [2011a](#), [2013a](#), [2015a](#), [2017d](#)).

Na Tabela 1, é possível observar o número de itens avaliados dedicado a cada instrumento de investigação no período selecionado. Com exceção do instrumento dos profissionais da educação – que apresentou diminuição no número de itens – e do instrumento Turma – que teve um incremento significativo, verificou-se a manutenção do número de itens e da distribuição deles nos instrumentos no Censo Escolar.

Tabela 1 – Número de itens/ano em cada instrumento de investigação no Censo Escolar

Instrumentos de Investigação	Número de itens					
	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Escola	62	62	64	62	62	62
Turma	6	9	9	10	11	11
Profissional escolar em sala de aula	39	39	27	30	30	30
Aluno(a)	45	41	43	47	47	47
Total	152	151	143	149	150	150

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Censo Escolar 2007-2017 ([INEP, 2007a](#), [2009a](#), [2011a](#), [2013a](#), [2015a](#), [2017d](#)).

Se as permanências são visíveis quanto ao número de questões e às principais variáveis, o mesmo não ocorreu sobre o conteúdo de cada instrumento.

No instrumento Escola ocorreram as seguintes modificações:

- Em 2009 o bloco ‘Programas FNDE’ teve seu nome alterado para ‘Alimentação escola – PNAE/FNDE’ e as questões referentes ao livro didático foram suprimidas, assim como o bloco ‘Educação de Jovens e Adultos’, cujas questões passaram a ser contempladas em ‘Dados educacionais’.
- Neste mesmo ano foram retiradas as variáveis que tratam de alunos que recebem atendimento especializado complementar à escolarização e número de alunos atendidos em sala de recurso. Em contrapartida, o Censo passou a contemplar o AEE e oferta de atividade complementar;
- Ainda em 2009, foram acrescidas questões sobre a disponibilidade de internet banda larga na escola, endereço eletrônico do responsável pelo preenchimento e organização do Ensino Fundamental em ciclos. Há, ainda, nova redação referente a materiais didáticos específicos que passa a abranger atendimento à diversidade sociocultural em substituição a apenas grupos étnicos.
- No ano de 2011, o Censo Escolar passou a indagar sobre a quantidade de computadores para uso administrativo e de alunos.

- Em 2013, houve a verificação da existência de um maior número de ambientes¹⁵ e uma nova redação sobre o total de funcionários da escola, passando a compreender todos os profissionais em sala de aula. Nesse mesmo ano, verificou-se a inclusão de questões sobre escola aberta nos finais de semana para a comunidade (2012), com proposta pedagógica de formação por alternância e participante do programa Brasil Alfabetizado (2012).
- Em 2015, duas questões foram acrescentadas, uma sobre unidade vinculada à escola de Educação Básica ou unidade ofertante de Ensino Superior.
- Em 2017, não ocorreram modificações.

No instrumento de investigação Turma, as alterações foram:

- No Censo de 2009 houve um acréscimo de três questões: (1) frequência semanal com que a turma realiza a atividade complementar ou o AEE, (2) tipo de atividade complementar e (3) tipo de AEE. A questão (1), sobre a frequência, foi suprimida em 2011.
- No ano de 2013 foram adicionadas questões sobre dias da semana da turma e turma participante do Programa Mais Educação/Ensino Médio Inovador.
- Em 2015 a unidade também passou a perguntar sobre tipo de mediação didático-pedagógica.
- Em 2017 não houve alteração.

No instrumento Profissional Escolar em sala de aula, foram feitos acréscimos e supressões:

- Em 2007 existiam 5 blocos, mas, a partir de 2009 o bloco referente a ‘Documento’ foi retirado e apenas a informação sobre CPF foi mantida.
- Em 2011 foram acrescentadas questões sobre Número de Identificação Social (NIS) e situação funcional/regime de contratação.
- Em 2013 foram acrescentadas variáveis sobre profissional escolar em sala de aula com deficiência, tipo de deficiência e localização/zona de residência.
- Nos anos de 2015 e 2017, não ocorreram modificações.

Quanto ao instrumento Aluno, constatam-se as seguintes mudanças:

¹⁵ A mudança foi em 2012.

- No ano de 2009, em comparação a 2007, houve a retirada do bloco ‘Informações do ano anterior’ bem como da questão sobre AEE (apoio pedagógico) e a data de emissão da certidão. Além disso, em 2009 três questões foram reformuladas, especificando o tipo de turma, sobre outros espaços de escolarização e quanto à deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/super dotação.
- Em 2011, no campo destinado à documentação, foram acrescentadas questões referentes ao tipo de certidão civil, município do cartório e número de matrícula (Registro Civil – Certidão Nova). Nesse bloco, até 2011, havia uma nota informando que o aluno deveria ser cadastrado mesmo sem informação de documento. A questão que trata do tipo de turma foi novamente modificada, acrescentando-se maior especificidade. Os itens sobre aluno com deficiência e tipo de deficiência foram retirados do bloco ‘dados variáveis’ e passaram a compor o bloco ‘identificação’.
- Em 2013 foram incluídas quatro novas questões: (1) recursos necessários para participação do aluno em avaliações do Inep; (2) data de emissão da certidão; (3) justificativa da falta de informação sobre documento do aluno; (4) tipo de veículo utilizado no transporte escolar.
- Já em 2015, a questão sobre CPF foi retirada do bloco ‘documento’ e colocada em ‘identificação’ e a questão sobre tipo de turma teve, novamente, sua redação alterada. Houve, também neste ano, a inclusão de questão sobre forma de ingresso do aluno.
- Em 2017 não houve nenhuma alteração em relação a 2015.

Ao analisar as mudanças no Censo Escolar no período 2007-2017 nos instrumentos – Escola, Turma, Profissional da Educação e Aluno – destaca-se a existência de infraestruturas e recursos nas escolas. Considerando o período analisado, houve a manutenção da maioria das perguntas realizadas, permitindo uma avaliação de longo prazo das políticas implementadas.

Nos acréscimos observados, nota-se uma diversificação dos itens que tratavam dos ambientes – o instrumento da escola passou a indagar sobre a existência de refeitório, despensa, quadra coberta, dentre outros. Outro aspecto de destaque foi a tentativa de prover informações sobre as políticas e/ou programas federais: as perguntas indagavam sobre a participação da escola em programas como o Ensino Médio Inovador e o Brasil Alfabetizado.

Além disso, as perguntas do Censo Escolar avançaram em aspectos referentes às pessoas com Necessidades Educativas Especiais e AEE. Sobre tal temática, percebe-se também mudanças conceituais e terminológicas nos registros solicitados do Censo Escolar.

Em linhas gerais, não houve diminuição do conteúdo, inclusive observou-se uma abrangência maior de temas abordados. Referente ao Ensino Médio e suas políticas, as informações oriundas dos bancos de dados amparam a avaliação de diversos aspectos, tais como a existência de recursos e de infraestrutura, de quadro de pessoal com a formação adequada, do número de alunos por turma, bem como de número de horas-aula por turma.

3.2. Na Prova Brasil/Saeb

Segundo o site institucional, o Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala sobre o desempenho dos alunos e fatores que neste podem interferir ([PORTAL DO INEP, 2020a](#)). O período de análise desse estudo é justamente o de consolidação do Saeb, com ampliação da amostra e das séries/anos avaliados.

Apesar de levar sempre o mesmo nome, a política mudou e alguns marcos foram importantes na trajetória. Em 2005, pela primeira vez o Sistema começou uma avaliação de desempenho dos alunos e resultados publicados por escolas, denominada como Prova Brasil – também conhecida como Anresc – aliada a uma prova amostral das escolas – chamada de Aneb¹⁶. A existência de desempenhos calculados por escola permitiu a criação, em 2007, do Ideb composto pelo desempenho na prova e a taxa de aprovação ([HORTA NETO, JUNQUEIRA, OLIVEIRA, 2016](#); [FERNANDES, 2007](#)). Em 2017, houve manutenção das provas/anos avaliados, mas o 3º Ano do Ensino Médio da rede pública e da rede particular, em caso de adesão, passou a ser avaliado de forma censitária¹⁷.

A fim de contextualizar o desempenho dos alunos, em todo o período, houve instrumentos no Saeb dedicados à escola, aos diretores, aos professores de português e matemática e aos alunos. Houve a manutenção de boa parte das temáticas abordadas e, no Quadro 5, apresento a síntese a partir de cada um dos instrumentos.

¹⁶ A Anresc era aplicada em escolas públicas urbanas e rurais que tenham no mínimo 20 estudantes matriculados no quinto e no nono anos (quarta e oitava séries) do ensino fundamental. A Aneb avalia as redes pública e particular de ensino e abrange, além do avaliado pela Anresc, o terceiro ano do ensino médio.

¹⁷ O Saeb passou por uma reestruturação em 2017, com avaliação censitária das escolas públicas de Ensino Médio ([BRASIL, 2017b](#)). Em 2019, também ocorreram alterações. Todas as provas (ANA, Anresc e Aneb) passaram a ser denominadas Saeb e o conteúdo das avaliações passou a contemplar a BNCC no 2º Ano do Ensino Fundamental e em Ciências Humanas e Ciências da Natureza no 9º Ano ([BRASIL, 2019](#)).

Quadro 5 – Principais temáticas da Prova Brasil/Saeb por instrumento de investigação

Instrumento	Principais agrupamentos de variáveis
Escola	Estado de conservação do prédio e equipamentos Aspectos das salas de aulas Segurança da escola e dos alunos Existência de recursos didáticos pedagógicos Conservação e oferta de biblioteca/sala de leitura
Diretor	Sexo Idade Raça ou cor Formação Experiências profissionais Renda Instrumentos participativos da gestão escolar Recursos financeiros Oferta de formação continuada aos professores Violência nas escolas Existência e condições de uso de recursos didáticos/espços pedagógicos Desenvolvimento de projetos ou atividades extracurriculares Ações voltadas ao desempenho/frequência dos estudantes Merenda escolar Acessibilidade Ensino religioso
Professor	Sexo Idade Raça ou cor Formação Cursos de formação continuada Experiências profissionais Renda Função que exerce na escola Disciplina atuante Práticas pedagógicas utilizadas Existência e utilização de recursos didáticos Dificuldades de aprendizagem dos alunos Atuação do Diretor Violência nas escolas Problemas enfrentados pela escola Oferta de livros didáticos Utilização do tempo livre e na sala de aula Expectativas para os estudantes
Alunos	Sexo Idade Raça ou cor Questões socioeconômicas Escolaridade dos pais ou responsáveis Frequência escolar e comprometimento com os estudos Uso do tempo livre Práticas docentes

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário da Prova Brasil/Saeb 2007-2017 ([INEP 2007c](#), [2009c](#), [2011c](#), [2013c](#), [2015c](#), [2017f](#)).

Como é possível verificar na Tabela 2, há uma manutenção do número de itens dedicados aos alunos e à escola em todo o intervalo. No entanto, ao comparar os instrumentos dos profissionais da educação, é possível verificar um decréscimo no interim compreendido entre 2007 e 2013. De 2013 em diante, os instrumentos apresentaram manutenção na quantidade de itens.

Tabela 2 – Número de itens avaliados no Saeb em cada instrumento de investigação (2007-2017)

Instrumentos de Investigação	Número de itens					
	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Escola	69	66	66	68	68	68
Diretor	162	134	212	111	111	111
Professores	--	--	152	125	125	125
Aluno(a)	--	--	62	60	60	60
Total	231	200	492	364	364	364

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário da Prova Brasil/Saeb 2007-2017 ([INEP 2007c](#), [2009c](#), [2011c](#), [2013c](#), [2015c](#), [2017f](#)).

Em cada um dos instrumentos, há um conjunto de variáveis que sofreram alterações em seu conteúdo ao longo dos anos de aplicação. Assim como no Censo Escolar, é ao olhar detalhadamente os instrumentos que se percebem as alterações. Devido à maior quantidade de mudanças, a sistematização se deteve às grandes modificações sem um detalhamento bianual como no Censo.

No instrumento escola, observou-se:

- Uma maior diversidade de itens sobre infraestrutura e recursos. Houve a inclusão de questões em 2009 e 2013, mas foi principalmente em 2011 que foram agregadas mais informações. Tais itens tratam da existência e da conservação de equipamentos como fitas de vídeo ou DVD, câmera fotográfica, linha telefônica, internet com banda larga – assim como de espaços educativos – biblioteca, quadra de esportes, auditório, laboratório¹⁸, sala de atividades para música e artes plásticas e sala de leitura.
- A partir de 2011, a biblioteca foi analisada detalhadamente em todos anos, seja na conservação do acervo, na utilização dos espaços ou nos usuários.
- Também houve reorganização nos blocos, tornando-os mais dinâmicos conforme as temáticas abordadas. Contudo, a partir de 2011 foi suprimida uma variável que possibilitava a avaliação geral da infraestrutura e das condições gerais de funcionamento da escola.

¹⁸ Em 2011 tratava genericamente de laboratório; em 2013, foi dividido em duas questões, uma ao laboratório de informática outra ao laboratório de ciências.

O instrumento dedicado ao diretor é, juntamente com o dos professores, um dos mais extensos e, diferentemente do dedicado à escola, apresentou diversas mudanças e algumas permanências nas variáveis. Como destaques, aponto:

- Itens atinentes à remuneração, formação e experiências do gestor, bem como aspectos relacionados à gestão escolar – equipe gestora, recursos financeiros, quadro de docentes, possíveis problemas enfrentados na gestão – são bem pontuados em todos os anos analisados neste instrumento.
- Foi suprimida uma série de itens que tratavam da violência na escola. Em 2007, eram 38,2% das perguntas realizadas; em 2017, eram 9%.
- No ano de 2011 houve a inclusão de 78 itens, somando um total de 212 itens avaliados. Esse acréscimo decorreu – em parte – de um campo específico sobre acessibilidade, com 45 novos itens. Foram acrescentadas perguntas sobre a adaptação dos espaços físicos, assim como a oferta de AEE. O acréscimo durou apenas uma edição do Saeb. Em 2013, o bloco relativo à acessibilidade sofreu supressões e sínteses.
- Ainda em 2011, foram inseridos itens que tratavam do ensino religioso, a inclusão de um bloco sobre a merenda escolar e uma unidade sobre projetos temáticos desenvolvidos na escola, tais como combate à violência, malefícios do uso de drogas, racismo, machismo e homofobia, bullying, sexualidade e gravidez na adolescência, desigualdades sociais, conflitos religiosos e meio ambiente.
- Entre 2007 e 2011 havia 30 ou mais itens sobre a violência na escola. Passaram a 10 a partir de 2013.

O questionário destinado aos docentes passou por mudanças principalmente sobre as práticas em sala de aula. Como aspectos importantes que sofreram alterações, destaco:

- Assim como ocorre no questionário voltado ao diretor, em todos os anos, existiu um campo de caracterização da formação e perguntas sobre a remuneração e a experiência profissional.
- Em todos os anos, professores do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio respondem o mesmo instrumento, independentemente para o ano/etapa lecionado.
- Houve supressão de itens atinentes à violência na escola, que passaram de 27,4% (2007) da totalidade das questões para 8% (2017).

- A partir de 2009 foi acrescido um item sobre o conhecimento da Lei nº 11.645/2008, que se refere à obrigatoriedade do estudo da temática ‘História e cultura afrobrasileira e indígena’, e se foram introduzidas atividades na escola relativas a esta Lei. O item específico sobre conhecimento da Lei foi suprimido em 2013.
- Ainda em 2013 foi feita uma reorganização – com itens alterados e simplificados – dos blocos relativos às práticas pedagógicas em português e matemática; houve a inserção de itens sobre o desenvolvimento profissional dos docentes, abordando temas que necessitam aperfeiçoamento e motivos para não realização das formações; e, por fim, foram integrados itens sobre outras atividades exercidas pelo professor, tais como participação no planejamento, troca de materiais didáticos com os colegas, colaboração em reuniões e envolvimento em atividades coletivas com os demais professores.
- Em todos os anos analisados houve um bloco dedicado às expectativas dos professores sobre os alunos, além de uma avaliação bastante ampla dos professores quanto a atuação do Diretor e as razões das dificuldades de aprendizagem.

Os instrumentos destinados aos alunos não apresentaram muitas modificações desde 2007. A ressaltar:

- A maioria dos itens abordava aspectos socioeconômicos, culturais e hábitos de estudo.
- Houve permanência de blocos com temas relativos à reprovação e ao abandono e da avaliação da práticas docente em português e matemática.
- Embora estes instrumentos sejam adotados em diferentes etapas e anos da escolarização, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, poucas são as suas diferenças, são itens muito semelhantes e que sofreram poucas modificações ao longo dos anos.

Em linhas gerais, houve a manutenção de boa parte das perguntas realizadas no Saeb. Em comparação com o Censo Escolar, o instrumento foi semelhante ao procurar avaliar as políticas federais, presentes na época, questionando sobre alimentação e biblioteca; e complementar, ao abordar as condições da infraestrutura e dos recursos, bem como especificidades da formação e das rotinas de estudo dos professores.

As alterações mais substantivas aconteceram em 2011, quando ocorreu uma diversificação do que era perguntado e, em 2013, quando houve uma síntese do que fora

apresentado no ano anterior. Assim foi consolidada a avaliação desses aspectos, mantido o conteúdo nas últimas aplicações até 2017.

Os instrumentos do Saeb passaram a conformar o seu conteúdo aos fatores que incidem no desempenho dos alunos, procurando justificativas para o desempenho na Prova Brasil. No entanto, além da restrição do escopo do entendimento do que seria a qualidade da escola, há a limitação quanto aos destinatários e ao conteúdo das perguntas, pois são realizadas apenas aos professores que lecionam português e matemática; e os alunos, ao avaliarem a escola, respondem apenas sobre as práticas nestes componentes curriculares.

3.3. No Enem

Das políticas aqui analisadas, o Enem foi a que apresentou mais modificações. Primeiro, quanto às suas atribuições. A prova criada em 1998 para avaliar a qualidade do Ensino Médio tornou-se instrumento de seleção para algumas universidades em 2000; cinco anos depois, passando também a servir ao Programa Universidade para Todos (Prouni) e a atribuir resultado por escola; em 2009, ganhou a alcunha de Novo Enem e houve um incremento substancial de suas atribuições, passando a ser obrigatório ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e certificando o Ensino de Jovens e Adultos (EJA); em 2011, passou a garantir certificação ao Ensino Médio; em 2012, tornou-se requisito para o acesso ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Contudo, após 2016, o Enem perde algumas de suas atribuições, o seu resultado deixou de indicar uma nota por escola e de certificar o Ensino Médio¹⁹ ([TRAVITZKI, 2013](#)).

A análise das portarias e da publicação dos resultados permite observar que as atribuições da avaliação já foram mais amplas e hoje são um pouco mais restritas ([SARAIVA, 2015](#)). Nessa trajetória, houve mudança da finalidade da avaliação. Se em 1998 era uma avaliação diagnóstica ao sistema, em 2020 tornou-se uma avaliação *high stakes* para os indivíduos, configurando-se como um instrumento valioso no processo seletivo ao Ensino Superior.

Segundo, em relação à publicação. De 2005 a 2008, a nota da escola era composta de uma prova objetiva e uma prova de redação. A partir de 2009, passou-se a se publicar uma nota para cada prova objetiva, dividida em 4 áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e

¹⁹ Para uma análise mais detalhada do histórico do ENEM, sugiro a leitura da dissertação “ENEM & SEAP: os possíveis significados da avaliação em comunidades escolares”(SARAIVA, 2015). No Capítulo 2 desse estudo detalho os pormenores das mudanças na avaliação.

suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias), e outra para a redação. Em 2016, já não havia mais escore por escola publicado pelo Inep.

Terceiro, em relação ao conteúdo dos itens. No Enem, diferentemente do Censo Escolar e do Saeb, além da prova, há apenas um instrumento e ele é destinado ao aluno/candidato, que o responde no momento da inscrição no exame. Tal como ocorreu com as finalidades da política, o conteúdo e a organização desse questionário variou no decorrer dos anos. Conforme demonstrarei na sequência do texto, algumas perguntas permaneceram, mas – no geral – houve grandes alterações de um ano para o outro.

A divisão apresentada no Quadro 6 – especificamente na coluna *Campo e Número de Itens* – já é simbólica do estreitamento da avaliação. Traçando uma análise ano a ano, constato que o instrumento, em 2007, apresentava quatro campos tratando da família, trabalho e estudos, passou a ter apenas uma categoria geral, visando uma caracterização socioeconômica do aluno, em 2017.

Ao analisar a quantidade de questões, foi possível verificar que o Enem diminuiu progressivamente o seu número. Em 2009, quando a prova passou a ter maior número de inscritos, dada sua amplitude de objetivos (SARAIVA, 2015; TRAVITZKI, 2013), foi o último ano com muitas perguntas. Comparativamente, o instrumento de 2017 contava com apenas 9% das questões de 2009.

Quadro 6 – Ano, temáticas e número de questões do Enem

Ano	Campos do instrumento e número de itens por temática	Total de itens
2007	Você e sua família (40) Você e o trabalho (31) Você e os estudos (132) Questões para quem concluiu o Ensino Médio em 2007 ou antes (20)	223
2009	Você e sua família (41) Você e o trabalho (30) Você e os estudos (156) Egressos (13) Participantes que vão requerer a certificação do Ensino Médio (53)	293
2011	Questões gerais (33) Participantes que vão requerer a certificação do ensino médio (42)	75
2013	Questões gerais (53) Participantes que vão requerer a certificação do ensino médio (23)	76
2015	Questões gerais (50)	50
2017	Questões gerais (27)	27

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos questionários do Enem ([INEP, 2007b](#), [2009b](#), [2011b](#), [2013b](#), [2015b](#), [2017e](#)).

O número menor de perguntas em 2017, não permitia uma organização que comportasse a manutenção do conteúdo. Para a sistematização do que foi suprimido, começo pelo detalhamento do instrumento de 2007:

- No primeiro dos campos, *Você e sua família*, os 40 itens procuravam traçar o perfil dos participantes, questionando sobre idade, cor, estado civil, aspectos socioeconômicos quanto a bens, renda, com quem e quantas pessoas mora, bem como escolaridade e profissão do pai e da mãe. Esse espectro de perguntas, ainda que com eventual mudança de conteúdo, consta em todos os anos analisados.
- O segundo campo, *Você e o trabalho* trata dos porquês de trabalhar, a relação entre o que estuda e o trabalho, a adequação das rotinas escolares e necessidades da escola ao aluno trabalhador.
- No campo *Você e os estudos*, o instrumento propunha 132 itens com temas referentes ao fluxo e abandono do Ensino Médio e Fundamental, hábitos de leitura, revista, cursos extracurriculares. Nesta seção existiam itens para o aluno avaliar a escola e uma autoavaliação. Sobre a escola, questionava quanto ao preparo e conhecimento dos docentes, às condições de infraestrutura, à pluralidade de atividades, à atenção às diversidades e ao trabalho da direção; nos itens autoavaliativos, indagava sobre a postura do estudante a respeito das diversidades, das influências sobre a profissão escolhida, da participação em grupos sociais intra e extraescolares (igreja, partido, clube, grêmio estudantil).
- Por fim, o campo denominado *Questões para quem concluiu o ensino médio em 2007 ou antes*, composto por 20 itens, tratava da sequência dos estudos e detalhando cursos que o candidato poderia estar fazendo.

O instrumento de 2009, por sua vez:

- Agregou itens em comparação ao de 2007. Como mudanças observadas, no campo *Você e sua família*, acrescentou especificidades sobre a localização (zona rural e comunidade quilombola), a religião e aos motivos para a certificação do Ensino Médio.
- A seção *Você e o trabalho*, com 30 itens, apresentou mudança na forma, mas manutenção do conteúdo de 2007.

- O campo *Você e os estudos*, com 156 itens, apresentou mudanças em 2009. Suprimiu-se a participação dos alunos em grupos sociais e acrescentou-se um detalhamento maior quanto aos hábitos de leitura e o respeito as diversidades.
- Como novidade, com a nova atribuição da prova que naquele momento passava a ser certificatória do Ensino Médio, houve uma divisão no campo de 2007 denominado *Questões para quem concluiu o ensino médio em 2007 ou antes*. Passou a ser dividido em *Egressos*, com 13 questões, e *Participantes que vão requerer a certificação do ensino médio*, com 53 perguntas. Ainda que com menor número de questões, o campo *Egressos* apresentou a manutenção do conteúdo do instrumento de 2007, mudando a abordagem e acrescentando itens.

Dos anos analisados, a maior diferença ocorre entre 2009 e 2011²⁰. Comparativamente, em 2011, observou-se a diminuição dos campos específicos e do total de questões. A divisão era entre o campo *Geral*, com 33 perguntas, e um campo específico aos participantes que iriam requerer certificação, com 42 questões. Sobre o conteúdo:

- O campo *Geral* iniciava com 7 itens sobre o nível estudo formal dos pais, renda e situação de moradia que anteriormente integravam *Você e sua família*.
- Prosseguiu com 9 itens que tratavam da natureza e das motivações para o trabalho, que integravam anteriormente o campo *Você e o trabalho*. Desde a edição anterior, não se indagou mais sobre a relação da escola com o trabalho.
- Apresentava a manutenção 13 itens que abordavam o fluxo e o abandono do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, bem como dos cursos extracurriculares realizados pelo estudante, que antes integravam o campo *Você e os estudos*. Em comparação com 2009, o instrumento de 2011 deixou de permitir a avaliação da escola.
- Nesse ano, pela primeira vez, o próprio exame era conteúdo dos questionamentos. Em quatro perguntas abordou-se os motivos para a realização do Enem.
- No campo destinado aos participantes que vão requerer a certificação do Ensino Médio, além de um maior detalhamento sobre a posse de bens (que não constam nas perguntas gerais), indagou-se sobre a relação do aluno com a EJA, os motivos que o levaram a abandonar o Ensino Médio e o momento da evasão.

²⁰ A análise aqui proposta é bianual, se eu tivesse optado por um recorte anual das informações seria possível observar que as mudanças já tinham ocorrido em 2010, com o número de questões passando de 293 (2009) à 57 (2010).

Diferentemente de 2011, quando havia mais itens aos que demandavam certificação, as 76 perguntas de 2013 apresentaram uma organização mais usual, 53 gerais e 23 específicas aos participantes que demandavam certificação. Embora tenha mudado o número de questões, o que se perguntou nos dois anos foi semelhante:

- Nos itens gerais, 21 eram oriundos do campo *Você e sua família* com questionamentos sobre casa, renda, estudo/profissão do pai e da mãe, bens; 8 de *Você e o trabalho* abordando motivações e natureza do trabalho; e 13 de *Você e os estudos* indagando a respeito de fluxo, abandono e cursos extracurriculares.
- O conteúdo das perguntas aos que requeriam certificação seguiu o mesmo, solicitando os motivos para a evasão do ensino regular e da matrícula na EJA.
- Como principal mudança em relação à 2011, destaca-se o aumento de questões sobre o Enem e sua articulação com outras políticas.

Em 2015, há um novo enxugamento e o instrumento passa a ter 50 itens em um bloco único. Ao analisar o conteúdo:

- 25 itens eram oriundos do campo *Você e sua família*, tais como casa, renda, estudo/profissão do pai e da mãe, bens; 8 eram originários de *Você e o trabalho*, constituído pelas motivações e a natureza do trabalho; 9 de *Você e os estudos* onde novamente constavam indagações sobre fluxo, abandono, turno e cursos extracurriculares; e 8 indagando os motivos para a realização do Enem e articulação com outras políticas.

Em 2017, uma nova supressão de itens deixa evidente a centralidade de um campo sobre os demais. Das 27 questões:

- 25 são originárias do campo *você e a família*, com perguntas sobre a formação do pai e da mãe e sobre os bens existentes na residência, e 2 de *você e os estudos*, tratando sobre o tipo de escola e o momento de conclusão do Ensino Médio.
- Deixou de perguntar sobre a relação do aluno com o trabalho e os motivos de realização do Enem.

Considerando todo o período sob análise, é possível observar que nos dois primeiros anos o instrumento tinha uma característica distinta dos demais. Eram propostos questionamentos sobre a relação do participante com a família, com o trabalho e com os

estudos, além de uma área específica aos egressos. As respostas permitiam uma avaliação mais diversa da política intraescolar e da relação da escola com o mundo do trabalho.

Como perda mais evidente, a avaliação da escola. O Enem apresentava até 2009 o único espaço da política de avaliação em que se questionava ao aluno sobre o preparo dos professores, adequação do currículo, articulação com o mundo do trabalho, condições de infraestrutura e material didático. Infelizmente esse agregado de itens, importante para se realizar uma política com números tendo como subsídio o preconizado pelas DCNEM de 2012, foi suprimido a partir de 2010. O instrumento se tornou mais direcionado aos fatores extraescolares para a aprendizagem, de natureza socioeconômica e cultural – repetindo aquilo que já é perguntado na Prova Brasil. Curiosamente, essa diminuição no número de perguntas ocorreu um ano após a criação do Novo Enem, em 2009. A contradição é evidente: articulava-se um novo projeto para o Ensino Médio e outorgava-se à prova maiores responsabilidades, mas, ao mesmo tempo, diminuía-se o escopo do que era avaliado.

Em 2017, último ano sob análise, foi mantida a caracterização dos participantes quanto a casa, renda, bens, nível de estudo e profissão do pai e da mãe, mas diminuídas as questões sobre a vida escolar. Aspectos atinentes ao fluxo e abandono foram suprimidos e as únicas perguntas que permaneceram foram as referentes ao momento-ano em que o indivíduo se encontra no Ensino Médio e ao tipo de escola.

3.4. Na publicação dos indicadores

Um indicador é criado aliando-se a teoria com a informação, desenhando um todo coerente que considera onde se está e para onde se quer ir ([JANNUZZI, 2016](#); [LIMA, 2012](#)). Nesse sentido, a ampliação do sistema de avaliação, com incremento tecnológico das redes e das escolas, permitiu acesso a maior quantidade de informações e possibilitou a diversificação dos indicadores disponíveis e o aumento do universo de escolas com indicadores a partir de 2007.

Conforme é possível observar no Quadro 7, houve um aumento do que está disponível, especialmente em 2013.

Quadro 7 – Indicadores Inep por ano de existência²¹

Indicador	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Ideb	x		x		x		x		x		x
Enem por Escola	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Média de Alunos por Turma	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Média de Horas-Aula Diária				x	x	x	x	x	x	x	x
Taxas de distorção idade-série	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Taxas de Rendimento	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Percentual de Docentes com Curso Superior					x	x	x	x	x	x	x
Adequação da Formação Docente							x	x	x	x	x
Regularidade do Corpo Docente							x	x	x	x	x
Esforço Docente							x	x	x	x	x
Complexidade de Gestão da Escola							x	x	x	x	x
Nível Socioeconômico					x		x		x		
Taxas de Transição	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Remuneração Média dos Docentes								x			

Fonte: Elaborado pelo autor com base em www.inep.gov.br/indicadores-educacionais.

A publicação de uma diversidade de informações pode ser subsídio a um entendimento mais plural da qualidade, afinal esses indicadores abordam aspectos que vão desde a quantidade de alunos por turma à gestão da escola. Para analisar a construção de cada um dos indicadores, começarei justamente pelos mais usuais, que consideraram a prova como aspecto central: O Ideb e o Enem por Escola.

O Ideb foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar. Desta maneira, o índice é um resultado composto pelo produto entre o desempenho e o rendimento escolar (Figura 1).

Figura 1 – Cálculo do Ideb

$$\text{IDEB} = \text{Nota na Prova Brasil} \times \text{Taxa média de aprovação}$$

Fonte: Elaborado pelo autor

²¹ Como pontos a se observar sobre a existência e especificidade dos indicadores, destaco que: há ENEM por Escola e IDEB desde 2005 e Taxa de Distorção Idade-série a partir de 2006; o Indicador Socioeconômico foi criado em 2013, mas utilizou dados de 2011 também, logo, avalia os dois anos; a Taxa de Transição é bianual; o indicador da remuneração média pareou as informações do Censo Escolar e da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) (INEP, 2017); na página dos indicadores do INEP também há o Indicador de Fluxo da Educação Superior, mas como não diz respeito de forma específica à Educação Básica, optei por não agregar na tabela.

Exemplificando, para uma *Escola A* cuja média padronizada da Prova Brasil²², 5º Ano, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada *Ano* é de 2 anos, a rede/escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 1/2, ou seja, $Ideb = 2,5$. Para um bom Ideb não basta apenas ter alto aproveitamento na prova, mas também uma boa taxa de aprovação, afinal, o Índice leva em conta a progressão dos estudantes. O índice era amostral para o Ensino Médio, avaliando as redes, Unidades Federativas e o Brasil, mas em 2017 houve uma primeira iniciativa de ampliação da amostra e foi divulgando o índice por escolas das redes públicas e as da rede privada que tivessem interesse de participar. A ausência do Ideb por Escola até 2017, contudo, não implicou em inexistência de avaliação externa baseada em provas. O indicador censitário para as escolas de Ensino Médio era o Enem por Escola, adotado de 2005 a 2015²³.

O Enem por Escola foi mantido por 10 anos, no entanto, a publicação dos resultados sofreu modificações no período (INEP, 2018). Nas edições de 2005 a 2007, havia apenas uma média total (Redação e Prova Objetiva); em 2008, uma média das notas das provas objetivas e uma da redação; uma média para cada área do conhecimento (Ciências Humanas, da Natureza, Linguagens e Códigos e Matemática) e para a redação, nas edições de 2009 a 2015.

A amostra também não foi sempre a mesma. Para o cálculo do Enem até 2013, foram considerados os alunos matriculados no 3º e 4º Ano do Ensino Médio Regular, Ensino Médio Magistério, 3ª e 4ª Ano, Ensino Médio Não-seriado, Regular e Magistério, Educação Profissionalizante e Ensino Médio para Educação de Jovens e Adultos que realizaram as provas, obtendo proficiências superiores a 0 (zero). De 2013 em diante, foram excluídos os do Ensino Médio não seriado (INEP, 2018).

Até 2017, o Enem era o único parâmetro à problematização da aprendizagem por escola. Porém, diferentemente do Ideb, que leva em conta a aprovação em sua construção, o Enem por Escola considerava apenas os escores médios dos alunos da escola. Outra diferença importante é que, diferentemente da Prova Brasil/Saeb, a realização do exame sempre foi por adesão – os alunos precisavam se inscrever para realizá-lo.

Estes têm sido os indicadores com maior interesse público, entretanto, ao serem analisados isoladamente trazem uma concepção restrita de qualidade. A limitação dos resultados baseados em provas, pode ser contraposta a indicadores que dizem respeito a outras questões relacionadas à qualidade da escola publicados pelo Inep.

²² Avaliação realizada a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

²³ A publicação segue sendo feita a partir dos microdados, mas não é o INEP o responsável pela compilação da informação.

Conforme apresentei no Quadro 7, há uma série de indicadores com publicação a partir de 2007, compondo um mosaico que complexifica a compreensão de qualidade. Alguns são mais conhecidos, auto-explicativos em seus títulos, tais como a média de alunos por sala e o número de horas-aula; outros que demandam uma breve explicação sobre critérios, como a Taxa de Rendimento, que agrega os índices de aprovação, reprovação e abandono, e a Taxa de Distorção Idade-Série, que considera o percentual de alunos com 2 anos ou mais acima da idade esperada para o ano/etapa; por último, há os que exigem um detalhamento em nota técnica, pois é preciso explicitar a concepção teórico-metodológica considerada para avaliar. Neste último grupo estão compreendidos o Nível Socioeconômico (Inse), a Complexidade de Gestão da Escola, a Adequação, Regularidade e Esforço Docente, a Taxa de Transição e o Rendimento Docente.

Destes indicadores, o único que pode ser considerado extraescolar é o INSE. O objetivo da sua construção foi situar cada grupo de estudantes em um estrato, a fim de contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações de larga escala. Para tanto, baseou-se em informações como a renda familiar, grau de escolarização dos pais, bens domésticos e serviços e/ou contratações realizadas pelas famílias dos alunos. Mas qual a motivação a um indicador que não trata especificamente da escola? Como destaquei no subcapítulo 1.3, diferentes pesquisas relacionam o aproveitamento escolar ao nível socioeconômico (COLEMAN, 2008; BOWLES, GINTIS, 2008; BROOKE, SOARES, 2008; TRAVITZKI, 2013) sendo essa uma discussão fundamental para a construção do direito à educação. No entanto, apesar da sua importância, a publicação do INSE por escola foi restrita a três anos²⁴, com duas notas técnicas diferentes explicando sua construção (INEP, s.d.a; INEP, s.d.b).

Os demais indicadores tratam de temas exclusivos ao planejamento das instituições escolares e suas respectivas redes. Um deles trata especificamente da gestão, denominado Complexidade da Gestão. Esse indicador tem como objetivo medir a dificuldade de administrar as escolas a partir de quatro características – o porte, o número de turnos de funcionamento, as etapas ofertadas e o número de etapas/modalidades oferecidas – e estas são representadas pelo sistema ordinal, ou seja, as categorias mais altas indicam maior complexidade (INEP, 2014a).

Se a gestão contou com apenas um indicador específico, a relação dos professores com as escolas teve quatro indicadores:

²⁴ Em outros anos, ele acompanhou a devolutiva da avaliação em larga escala, como na ANA, no ENEM (2015) e na devolutiva do SAEB (2013 em diante), mas não foi publicado como um indicador independente.

- Regularidade do Corpo Docente – a criação desse indicador teve como objetivo avaliar a permanência dos professores nas escolas nos cinco anos anteriores à avaliação. Na sua construção, cada professor-escola recebeu uma pontuação de modo que a presença nos anos mais recentes e a regularidade em anos consecutivos fosse valorizada. Na pontuação, quanto mais o valor se aproxima de 5 (cinco), mais estável e regular seria o corpo docente da instituição e, quanto mais próxima de 0 (zero), menos isso ocorre ([INEP, 2015d](#));
- Esforço Docente – esse indicador considerou elementos como número de escolas em que o docente atua, o número de turnos em que trabalha, o número de alunos que atende e o número de etapas às quais leciona ([INEP, 2014b](#));
- Adequação da Formação Docente – utilizando dados do Censo Escolar, o indicador teve por objetivo apurar a quantidade de professores com formação inicial compatível com as exigências legais para as etapas de ensino em que atuam ([INEP, 2014c](#));
- Remuneração Docente – o indicador buscou recuperar essa informação a respeito da remuneração, não disponível no Censo da Educação Básica, a partir do pareamento de dados com a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). Conforme illustrei no Quadro 7, a proposta desse indicador, no entanto, ficou restrita à 2014 ([INEP, 2017b](#)).

Por fim, há também os indicadores de transição, denominados também como indicadores de fluxo escolar. Estes contam com construção um pouco mais complexa do que as taxas de rendimento, pois primeiro verifica se o aluno foi aprovado, reprovado ou evadiu para, posteriormente, procurar onde foi realizada a matrícula no ano seguinte. O indicador, no entanto, não foi publicado por escola, pois seu intuito é avaliar se as garantias de acesso, de permanência e de trajetória escolar regular estão sendo cumpridas nas redes de ensino e no território ([INEP, 2017c](#)).

Os indicadores propostos pelo Inep, quando vistos em conjunto, oferecem um subsídio ao mesmo tempo complexo e transparente para o planejamento das escolas e redes de ensino, bem como elementos para a reflexão acadêmica. A facilidade de acesso, com as concepções teóricas explicitadas em notas técnicas e a fonte das informações disponíveis em microdados, garante visibilidade necessária para uma política com números. Além disso, há uma vantagem nos indicadores em relação aos microdados, como os arquivos são menores, eles podem ser acessados em *softwares* mais usuais como *Libre Office* e *Microsoft Excel*. A fim de comparação, o Saers com seis edições realizadas desde 2008 no Rio Grande do Sul,

organizado pelo Caed da UFJF, também tem questionários contextuais e resultados de provas, mas não tem indicadores nem microdados publicados.

Ainda que sejam de fácil acesso, no entanto, os indicadores apresentam limitações importantes. Conforme foi possível observar no Quadro 7, carecem de publicação sistemática os números que tratam de aspectos como a infraestrutura, o financiamento, a remuneração dos profissionais da educação e o INSE. Essa publicação sistemática é um dos motivos que torna o desempenho em provas central ao diagnóstico e conforma uma política de números que acaba por invisibilizar aspectos importantes para o planejamento das políticas de educação ([BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015](#)).

3.5. Sobre as respostas possíveis

A análise em paralelo das perguntas do Censo Escolar, do Saeb/Prova Brasil, do Enem e dos indicadores publicados pelo Inep traz luz a elementos para uma reflexão sobre a política de avaliação. Considerando a questão que abriu o Capítulo – “os itens contidos nos questionários do sistema de avaliação permitiram a efetivação de uma política com números para o Ensino Médio?” – apresento quatro considerações.

A primeira, os mesmos aspectos são centrais nas perguntas e nos indicadores. As informações que constam nos microdados e nos indicadores enfocam as mesmas temáticas. O escopo tem sido a aprendizagem, a taxa de aprovação e alguns aspectos da valorização docente. Reforçando o que é apontado em outros estudos ([BONAMINO, 2016](#); [PESTANA, 2016](#)), o sistema realmente tem destacado excessivamente as medidas cognitivas e seus condicionantes em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas.

A segunda, o conteúdo de algumas perguntas e de alguns indicadores entende que a educação deve ser avaliada de forma mais diversa, mas falta continuidade a essas informações. Apesar do sistema de avaliação ter criado e publicado indicadores que vão além da aprendizagem, do fluxo e de alguns aspectos da valorização docente, não foi dada continuidade. Bons exemplos, no caso dos indicadores, foram o Inse e a Remuneração Docente. O mesmo pode ser dito dos instrumentos: a relação da escola com o trabalho e o combate às discriminações foram perguntas realizadas aos alunos apenas em 2009, no Enem, mas que deixaram de ser feitas.

A terceira, falta articulação entre o que é formulado e avaliado na política. Justamente quando uma série de normas curriculares enfatiza um Ensino Médio que integrasse trabalho, ciência, tecnologia e cultura, materializadas nas DCNEM 2012, uma política de avaliação

específica para a etapa estava sendo ampliada. No entanto, o conteúdo se distanciou dos fundamentos que consolidavam o processo do combate ao dualismo no Ensino Médio.

A quarta, a descontinuidade de determinadas perguntas, logo, das possíveis respostas, leva ao apagamento de ideias de enfrentamento da desigualdade. Foram as perguntas que mais interessavam à avaliação da participação dos diferentes segmentos na escola e à construção do Ensino Médio Integrado as que deixaram de ser realizadas. Políticas que visavam combater desigualdades históricas. Contudo, vale destacar que não houve só retrocessos – ampliou-se a avaliação sobre a infraestrutura e a formação de professores às PcD. Porém, mesmo nesse aspecto, o número de questões destinadas aos alunos e professores é pequeno.

Em suma, ao não proporcionarem para as redes escolares e a sociedade uma maior gama de informações, essas quatro considerações limitam uma política com números na escola. Sem considerar uma compreensão suficientemente complexa da realidade, apagaram-se no sistema de avaliação números que poderiam servir de subsídio ao planejamento de escolas e redes de ensino democráticas. Ainda assim, há muita informação disponível para um diagnóstico das instituições e foi, por meio delas que, a partir do próximo capítulo, analisei as escolas das quatro redes que oferecem o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul.

4. UMA PROPOSTA DE ANÁLISE A PARTIR DO SINAEB

Sou evangélica, mãe e pai na minha casa e acredito que o mundo foi feito em sete dias, mas entendo que a escola tem um conhecimento específico e necessário. Uma outra maneira de entender o mundo. Quero que minha filha saiba que existem outras formas de pensar.

Aluna do Instituto Federal do Rio Grande do Sul²⁵

Dos grupos em que participei durante o meu doutorado, a Frente Gaúcha Escola sem Mordação esteve entre os mais importantes. Fundada em 31 de agosto de 2016, a Frente tinha como objetivo realizar “debates e manifestações, em defesa da democracia e da justiça social repudiando os projetos de lei Escola Sem Partido²⁶, a terceirização e a privatização da Educação Pública” ([FGESM, p. 1](#)). Assim, durante os anos de 2016, 2017 e 2018 tive oportunidade de conversar com comunidades escolares sobre a importância de se pensar a relação entre a instituição escolar e os diferentes interesses na sociedade.

Uma das conversas mais interessantes das quais participei ocorreu em Ibirubá, município do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Diferentemente do que ocorria na maioria das vezes, após a minha fala inicial houve um certo constrangimento, aplausos tímidos e silêncio. Imaginando que a reação era discordância, ressalté a importância de que conversássemos, afinal o objetivo era uma reflexão que considerasse os diferentes pontos de vista.

A partir da minha provocação, os alunos e as alunas falaram. Os primeiros posicionaram-se de maneira favorável ao projeto Escola Sem Partido, sob a alegação de que não competia à escola abordar as questões de gênero e sexualidade. Segundo eles, a família seria a responsável por tratar de tais questões, a criança encontraria respostas em casa, por meio de conversas com seu pai e sua mãe. Foi quando uma aluna contrapôs os colegas, defendendo que a escola tinha papel importante para mostrar o diverso, inclusive para mostrar a alguns colegas que famílias como a dela, em que uma mulher chefiava o lar, existiam e eram numerosas. Religiosa, defendia a liberdade de crença, mas ao mesmo tempo, entendia que na escola há um conhecimento complexo, distinto do de casa, e necessário por permitir compreender outras realidades.

²⁵ Fala de uma aluna do Campus Ibirubá em palestra ministrada por mim, em 16 de outubro de 2017.

²⁶ O Escola Sem Partido foi um movimento criado em 2004 que, de acordo com seu criador Miguel Nagib, visava enfrentar os “abusos da liberdade de ensinar”. Sob essa bandeira, promoveram a perseguição de professores impondo interesses privados sobre o interesse comum (PENNA, 2016).

Como essa é uma das boas experiências que a sala de aula traz, os alunos que tinham os argumentos mais conservadores foram justamente os que, ao final da discussão, pediram indicação de leituras. Creio que os diferentes posicionamentos levaram a uma pródiga reflexão a todos. Para mim, em especial, sobre o papel da escola como ambiente plural em uma sociedade democrática.

A consideração da aluna vai ao encontro da literatura. Ao ressaltar que a escola deve ser promotora de um conhecimento poderoso diferente daqueles que são abordados em casa e que possibilite outras inserções ([YOUNG, 2007](#); [SAVIANI, 2018](#)), o questionamento provoca outro que, em especial, importa para a sequência desse estudo: como deve ser essa escola?

Apesar das eventuais lacunas apresentadas na política de avaliação, como procurei demonstrar no Capítulo 3, suas informações têm servido para o diagnóstico de crise permanente, de insuficiência da escola. Curiosamente, em que pese o esvaziamento de algumas informações, os números tem fundamentado mudanças na política de Ensino Médio, conforme apontei no Capítulo 2. Na página do MEC, onde estão reunidas informações sobre o "novo" Ensino Médio, o Ideb foi um elemento utilizado para justificar a pressa em propor as mudanças ([PORTAL DO MEC, 2016b](#)). Conforme já destaquei, dentre as justificativas constava também o baixo desempenho do país em avaliações internacionais – caso do Pisa, divulgado no fim de 2016, que serviu à pressão do ministro da Educação para agilizar a aprovação da MP nº 746 no Congresso Nacional ([FERRETTI; SILVA, 2017](#)). Os resultados do Ideb e seus números aparecem em 8 dentre 24 justificativas para a Medida Provisória que altera a política do Ensino Médio ([BRASIL, 2016](#)) e a mesma narrativa, alegando o resultado do Ideb, foi utilizada pelo Governo Sartori para promover o desmonte do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul ([GAUCHA, 2016](#)).

Sem desconsiderar a importância do Ideb, é preciso ponderar que números são contingenciais. Se por um lado, alguns resultados e metas têm subsidiado um diagnóstico de crise que realmente desafia os formuladores das políticas, por outro, ignora-se números ou recortes temporais que poderiam complexificar a análise. Em linhas gerais, no pós-1988, houve melhorias em relação a diversas desigualdades ([CORBUCCI et al., 2009](#); [MORAES, ALAVARSE, 2011](#); [VITELLI, FRITSCH, SILVA, 2019](#)), mas o acesso e a progressão no Ensino Médio seguiam distantes da universalização.

No Quadro 8, apresento indicadores que aparecem nos estudos acadêmicos ao associar os vocábulos “Ensino Médio” e “Indicadores”, alguns com melhora expressiva no pós-88 outros não. Nenhum deles teve a mesma centralidade apresentada pelo Ideb para justificar mudança nas políticas e nem haveria como escolher apenas um outro para tal. Por isso, a importância de analisá-los de forma agregada, para refletir de maneira mais complexa sobre a etapa.

Quadro 8 – Indicadores do Ensino Médio que apresentaram melhora expressiva, indicadores que demandam cuidado e indicadores que apresentam desafios a serem enfrentados conforme análise dos estudos na Plataforma Periodicos Capes entre 2007 e 2017²⁷

Aspectos que apresentaram melhora expressiva
média de anos de estudo (CASTRO, 2009) acesso (MORAES, ALVARSE, 2011) escolaridade bruta e líquida (MORAES, ALVARSE, 2011 ; GOLGHER, 2010a ; COSTA, 2013, 2014) distorção idade/série(GARCIA et al., 2016 ; GOLGHER, 2010a)
Aspectos que demandam cuidado
qualidade e quantidade de infraestrutura (GARCIA et al., 2016 ; COSTA, 2013) adequação da formação docente (COSTA, 2013, 2014) distorção idade-série (FRITSCH, VITELLI, ROCHA, 2014) desigualdades intraescolares no tocante à raça (CASTRO, 2009) desigualdades regionais e de localização (GOLGHER, 2010a ; CASTRO, 2009)
Desafios a serem enfrentados
falta de interesse dos estudantes (GOLGHER, 2010b) falta de renda/dificuldade em conciliar trabalho e estudo (GOLGHER, 2010b) oferta de escolas e a transição entre as etapas (fundamental e média) (GOLGHER, 2010b) exigências e cobranças em relação ao rendimento na avaliação em larga escala (sem apoio para as escolas) (KASSAR, 2016) absentéismo do professor e dos alunos (GARCIA et al., 2016) carência da formação do professor (KASSAR, 2016 ; GARCIA et al., 2016)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em artigos encontrados após busca na Periodicos Capes associando os vocábulos “Ensino Médio” e “Indicador” entre 2007 e 2017.

Ao revisar a literatura, verifico que não há unanimidade no diagnóstico; os mesmos indicadores em diferentes estudos apresentam melhora, mas seguem merecendo críticas. Isso decorre de três explicações em paralelo: (1) o referencial teórico-metodológico das pesquisas,

²⁷ No intuito de aprofundar o entendimento para além dos fundamentos, considerando as métricas pensadas para qualidade, revisei uma primeira parte da bibliografia, colocando como palavras-chave “indicadores” e “Ensino Médio” no sítio do Periodicos Capes. O recorte considerou desde 2007 até 2017 e, nesse, retornaram 122 resultados de periódicos do campo da Educação. Diversos dos artigos 31 tratavam de componentes curriculares ou temáticas específicas, sem considerar de forma mais abrangente a avaliação das instituições e das redes no tocante ao Ensino Médio, fugindo assim do escopo do estudo. Ao todo, 9 desses 122 estudos se dedicam especificamente a avaliar a etapa final da Educação Básica por meio de indicadores.

a escolha dos números e a metodologia de análise que implica em diferentes resultados; (2) o momento histórico, conforme foram melhorando os números, aumentou-se a exigência e, assim, os critérios à garantia do direito demandaram um novo parâmetro; por fim, (3) o reconhecimento do direito, afinal nesse período ampliou-se o direito subjetivo aos jovens de 15 a 17 anos, idade na qual, teoricamente, deveriam estar no Ensino Médio. As melhoras em indicadores como média de anos de estudo, acesso, fluxo e taxa de escolaridade bruta e líquida são bons exemplos, seus incrementos foram significativos, mas insuficientes à universalização do direito.

Antes de delinear os próximos passos do estudo, um ponto a se pensar, decorrente da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/17, é a diminuição do que seria considerado parâmetro. Ao flexibilizar o currículo, diminuiu-se o necessário à garantia do direito. Com o relaxamento do que é critério, os resultados apresentados em números passam a admitir uma realidade desigual ([CHAGAS; SARAIVA, 2018](#), [SARAIVA, CHAGAS, LUCE, 2018](#)). Um bom exemplo é a falta de adequação da formação docente: a obrigatoriedade de português e matemática, em uma BNCC que aponta para somente estudos e práticas dos demais componentes curriculares²⁸, abre precedente às redes para que sigam não provendo às escolas professores de todos os componentes curriculares outrora presentes, de forma obrigatória, nas DCNEM de 2012 ([CNE, 2012](#)).

A BNCC merece uma consideração específica. Conforme expliquei no Capítulo 2, há alterações no rumo da política após 2016 e o papel da política curricular é simbólico do processo. Dentre as mudanças decorrentes, a BNCC passa a ser eixo estruturante da política educacional brasileira em detrimento do PNE, como aponta em entrevista Daniel Cara, então coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação ([REVISTA EDUCAÇÃO, 2018](#)). Por meio do currículo, de forma um tanto utópica, valorizou-se o caráter salvacionista da educação, associando-a ao desenvolvimento econômico. Outra narrativa detrimental é que os docentes desconheceriam o que ensinar e que, assim que soubessem, os alunos e alunas terão um padrão de aprendizado uniforme.

Nessa lógica, invisibilizam-se questões estruturantes das instituições, outorgando a BNCC o poder de suprir as ausências da escola ([LOPES, 2018](#)). Ao tomar a Base como eixo, a política de avaliação dedicada à etapa pode seguir restrita, legitimando-se a associação da qualidade da escola com o desempenho em provas. Por isso, reforço a importância de utilizar um parâmetro mais complexo e de construção democrática para avaliar a qualidade da escola,

²⁸ Importante pontuar que a LDB não relega os demais componentes curriculares a estudos e práticas e que a BNCC não poderia passar por cima da lei.

o PNE. Afinal, ainda que as restrições tenham se tornado mais evidentes, em especial após 2016, há um apanhado de informações e um instrumento – o Sinaeb – que permite a reflexão sobre a escola que existe e a que se pretende.

Considerando essa construção como pressuposto, detalho no próximo subcapítulo os procedimentos metodológicos que subsidiaram a escrita dos cinco capítulos vindouros.

4.1. Procedimentos metodológicos

Movido pela pergunta – Que avaliação da escola da ensino médio há nas políticas educacionais? – e com o intuito de cumprir com a primeira etapa do objetivo geral, de problematizar o conteúdo da política de avaliação, analisando os instrumentos e os microdados produzidos pelo Inep (Censo Escolar, Saeb e Enem), realizei um estudo que procurou comportar a dimensão qualitativa e a quantitativa. Conforme destacado por [Bauer \(2011\)](#) e [Paranhos et al. \(2016\)](#), há benefícios ao se realizar uma análise que considere métodos mistos, associando as duas dimensões.

Nessa Tese, procurei romper com a falsa dicotomia entre estudos qualitativos e quantitativos criticada por [Ferraro \(2012\)](#), ao colocar em perspectiva a discussão do contexto e problematizar sobre as possibilidades da pesquisa, analisando:

1) A conjuntura, por meio de um histórico das políticas de Ensino Médio e de avaliação desde 1994, permitindo analisar os distintos projetos ideológicos para a Educação Básica.

2) Os conteúdos dos questionários do Inep – Saeb, Enem e Censo Escolar –, entre 2007 e 2017, em suas mudanças e permanências.

Tomando como ponto de partida essas reflexões, na sequência, pretendo dar conta da segunda parte do objetivo geral apresentado no Capítulo introdutório, avaliando o universo das redes de ensino das escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul, considerando o PNE como fundamento. Para isso, analisarei as informações disponíveis sobre as instituições em três diferentes anos, 2009, 2013 e 2017²⁹, subsidiado pelos bancos de dados do Censo Escolar, do Saeb e do Enem, considerando uma concepção multidimensional de qualidade, proposta no Sinaeb.

²⁹ Justifico a escolha dos anos por serem intermediários e intervalados. Entendo que os três anos entre o início do governo federal e estadual e a avaliação estão suficientemente distantes para a observação de mudanças decorrentes das políticas propostas.

Os dados foram originários do Inep, disponíveis em dois espaços diferentes dentro do *site*, um específico aos indicadores ([PORTAL DO INEP, 2020b](#)) e outro aos microdados ([PORTAL DO INEP, 2020c](#)). No primeiro, há os indicadores formulados pelo Instituto, em formato mais acessível (.xls); no segundo, estão disponíveis os microdados para download em formato texto (.txt).

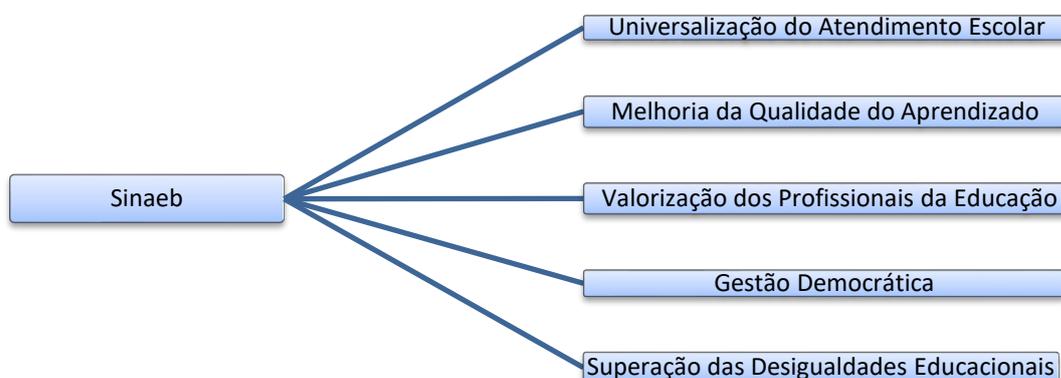
Como o volume de informações dos microdados é grande, foi preciso um *software* específico para realizar a tabulação. A UFRGS disponibiliza o *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* aos pós-graduandos, utilizei-o para a organização e análise dos microdados e dos indicadores de acordo com os seguintes critérios:

- 1) em cada um dos cinco capítulos subsequentes faço uma segunda análise qualitativa dos instrumentos (Censo, Saeb e Enem), considerando a possibilidade de se avaliar cada uma das cinco diretrizes e 17 dimensões propostas no Sinaeb (Quadro 9). Na existência de indicadores, discuti as informações já existentes, não sobrepondo àquelas já publicadas pelo Inep;
- 2) a partir da análise desses instrumentos, ano a ano, verifiquei se não ocorreram alterações e, no caso de existirem, analisei tais mudanças;
- 3) por fim, tabulei e refleti sobre as informações constantes nos bancos de dados em cada uma das dimensões do Sinaeb.

Ao introduzir cada capítulo, explico com maior minúcia os dados que foram selecionados em 2009, 2013 ou 2017. Em um primeiro momento, procurei os indivíduos responsáveis por respondê-las. Se objetivo é fazer uma política com números, é importante analisar quem é o responsável por cada informação. Há perguntas sobre Direitos Humanos, Práticas Pedagógicas ou Participação nos instrumentos dedicados aos alunos? E aos professores e diretores?. Ao atribuir perguntas, o sistema de avaliação delega responsabilidade. Mesmo que o professor ou o aluno não respondam o Censo Escolar, ao existir um instrumento específico a cada, há um poder do sistema sobre eles, bem como um poder deles sobre o sistema de avaliação. Como poderá ser visto na sequência, antes de trabalhar a informação procurei conhecer o respondente/responsável por ela.

Organizei o texto de acordo com as cinco diretrizes do Sinaeb ilustradas na Figura 2.

Figura 2 – Diretrizes do Sinaeb



Fonte: Portaria do Sinaeb ([BRASIL, 2016](#)).

Cada uma dessas diretrizes foi dividida em dimensões, dentro das quais relacionei as informações por meio de estatística descritiva ([BECKER, 2015](#)). A organização proposta na política e as análises monovariadas e bivariadas subsidiaram a estruturação da sequência do texto.

Em cada um dos capítulos/subcapítulos realizo um aprofundamento conceitual acerca das diretrizes do Sinaeb, que serão consideradas na análise dos instrumentos utilizados pelo Censo Escolar, Prova Brasil/Saeb e Enem. No Quadro 9, apresento quais destas informações pretendo abordar em cada um deles.

Quadro 9 – Temática dos capítulos segundo as informações abordadas

Temática do Capítulo		Informações abordadas
Universalização do Atendimento Escolar	Acesso	Relação entre vaga e demanda, formação de turmas e distribuição dos professores por turma
	Trajectoria Escolar	Taxas de Rendimento e Transição; frequência das práticas institucionais; avaliação dos alunos sobre o preparo das escolas
	Infraestrutura	Detalhamento das informações sobre a existência e as condições da infraestrutura

continua

continuação

Quadro 9 – Temática dos capítulos segundo as informações abordadas

Temática do Capítulo		Informações abordadas
Melhoria da Qualidade do Aprendizado	Aprendizagens	Média dos exames e percentual de proficientes no Saeb/Enem por escola
	Práticas Pedagógicas	Frequência das práticas existentes no questionário do Saeb e do Enem
	Ambiente Educativo	Percepção de clima de trabalho: segurança, solidariedade, e expectativa dos docentes em relação aos estudantes; percepção dos alunos
	Formação para o trabalho e para a cidadania	Caracterização do aluno trabalhador e da relação escola-trabalho
Valorização do Profissionais da Educação	Formação inicial e continuada	Atividades de formação continuada dos docentes e discentes e caracterização da formação inicial
	Carreira e remuneração	Percentuais das faixas de remuneração, anos trabalhados, situação trabalhista, carga horária, horas de trabalho extraclasse, contrato
	Satisfação profissional	Faixas percentuais de adequação, esforço e regularidade docente; dificuldades para o desenvolvimento profissional; falta de um ambiente de valorização profissional do docente
Gestão Democrática	Financiamento	Percepção das fontes e dificuldades de financiamento por parte do Diretor
	Planejamento e gestão	Relação com outras políticas: avaliação em larga escala, política do livro didático, com as demais esferas de poder, papel do diretor. Além das dificuldades ao poder do diretor e somatório das práticas do diretor com o docente
	Participação	Práticas de participação: eleição, conselho, participação dos professores e alunos na construção do projeto político-pedagógico
Superação das Desigualdades	Inclusão e equidade	Percentual de alunos com deficiência, caracterização da infraestrutura e formação, preconceito
	Direitos humanos, diversidade e diferença	Somatório da existência de práticas pedagógicas, caracterização da formação docente nesse sentido e caracterização da relação da escola com a religião
	Contexto socioeconômico e espacial	INSE
	Intersetorialidade e sustentabilidade	Caracterização do transporte escolar e da destinação do lixo Caracterização das questões de segurança

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem, no Censo Escolar e nos Indicadores do Inep ([INEP, 2009a](#), [2009b](#), [2009c](#), [2009d](#), [2009e](#), [2009f](#), [2009g](#); [INEP, 2013a](#), [2013b](#), [2013c](#), [2013d](#), [2013e](#), [2013f](#), [2013g](#), [2013h](#), [2013i](#), [2013j](#), [2013k](#), [2013l](#); [2013m](#); [INEP, 2017d](#), [2017e](#), [2017e](#), [2017f](#), [2017g](#), [2017h](#), [2017i](#), [2017j](#), [2017k](#), [2017l](#), [2017m](#), [2017n](#), [2017o](#), [2017p](#), [2017q](#)).

Conforme foi possível observar no Capítulo 3, nem todas as dimensões propostas no Sinaeb vinham sendo abordadas nos questionários com o mesmo espaço. No Quadro 10, apresento a quantidade de perguntas que selecionei para cada subcapítulo. Algumas dimensões contaram com muitas informações nos três anos, como a infraestrutura, e outras variaram – seja diminuindo, como a formação ao trabalho, ou aumentando, como a atinente a inclusão e a equidade³⁰.

Quadro 10 – Diretrizes e dimensões do Sinaeb por banco de dados, ano e número de questões³¹

Diretrizes	Dimensões	Censo		Saeb		Enem		Indicadores Inep		Total	
		2009	2013-17	2009	2013-17	2009	2013-17	2009	2013-17	2009	2013-2017
Universalização do Atendimento Escolar	Acesso	1	1	3	4	0	0	0	0	4	5
	Trajatória Escolar	0	0	11	15	15	0	2	2	28	17
	Infraestrutura	25	44	63	53	4	0	1	2	93	99
Melhoria da qualidade do aprendizado	Aprendizagens	0	0	0	2	5	5	1	1	6	8
	Práticas Pedagógicas	0	0	4	28	18	0	0	0	22	28
	Ambiente Educativo	0	0	55	35	16	0	0	0	71	35
	Formação para o trabalho e para a cidadania	0	0	0	1	38	0	0	0	38	1
Valorização dos Profissionais da Educação	Formação inicial e continuada	17	17	21	44	0	0	0	1	38	62
	Carreira e remuneração	0	1	17	19	0	0	0	0	17	20
	Satisfação profissional	0	0	16	12	0	0	0	1	16	13

continua

³⁰ Abordo o conteúdo das perguntas e as modificações na sequência, em cada um dos subcapítulos. As perguntas selecionadas estão no Apêndice.

³¹ Em 2017 e 2013 os questionários eram praticamente iguais, as modificações foram nas variáveis, por isso compilei os dois anos na mesma coluna.

continuação

Quadro 10 – Diretrizes e dimensões do Sinaeb por banco de dados, ano e número de questões³²

Diretrizes	Dimensões	Censo		Saeb		Enem		Indicadores Inep		Total	
		2009	2013-17	2009	2013-17	2009	2013-17	2009	2013-17	2009	2013-2017
Gestão Democrática	Financiamento	0	0	4	6	0	0	0	0	4	6
	Planejamento e gestão	0	0	16	31	2	0	0	1	18	32
	Participação	0	0	24	20	6	0	0	0	30	20
Superação das desigualdades educacionais	Inclusão e equidade	16	19	0	7	1	0	0	0	17	26
	Direitos humanos, diversidade e diferença	3	8	2	13	56	0	0	0	61	21
	Contexto socioeconômico e espacial ³³	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	Intersetorialidade e sustentabilidade	0	0	18	10	0	0	0	0	18	10

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem, no Censo Escolar e nos Indicadores do Inep ([INEP, 2009a](#), [2009b](#), [2009c](#), [2009d](#), [2009e](#), [2009f](#), [2009g](#); [INEP, 2013a](#), [2013b](#), [2013c](#), [2013d](#), [2013e](#), [2013f](#), [2013g](#), [2013h](#), [2013i](#), [2013j](#), [2013k](#), [2013l](#); [2013m](#); [INEP, 2017d](#), [2017e](#), [2017e](#), [2017f](#), [2017g](#), [2017h](#), [2017i](#), [2017j](#), [2017k](#), [2017l](#), [2017m](#), [2017n](#), [2017o](#), [2017p](#), [2017q](#)).

Os instrumentos analisados no Censo Escolar, no Saeb e no Enem direcionaram suas perguntas para as escolas, diretores, professores e alunos. Para cada unidade foi necessária uma primeira seleção a fim de, posteriormente, realizar desagregação nas redes de ensino (federal, estadual, municipal e privada).

³² Em 2017 e 2013 os questionários eram praticamente iguais, as modificações foram nas variáveis, por isso compilei os dois anos na mesma coluna.

³³ Em todos os anos houve uma série de perguntas no SAEB sobre formação e renda do pai e da mãe e posse de bens na residência. Optei por utilizar a informação agregada no Indicador Socioeconômico (Inse).

No Quadro 11, explico o critério de seleção realizado em cada um dos bancos de dados e nos Indicadores Inep.

Quadro 11 – Procedimento metodológico para realizar o recorte das amostras das escolas, diretores, professores, alunos e indicadores Inep das instituições do Rio Grande do Sul

Instrumento	Banco de Dados
Escolas	<p style="text-align: center;">No Censo Escolar</p> <p>Para a seleção da amostra de escolas em 2009 e 2013 no Censo Escolar, selecionei as que marcaram “Sim” (código 01) nas variáveis que permitiam o recorte de escolas que são reconhecidas como de ensino médio (ID_REG_MEDIO_MEDIO, ID_REG_MEDIO_INTEGRADO, ID_REG_MEDIO_NORMAL). Em 2017, com a mudança da nomenclatura do nome da variável, segui recortando a partir do “Sim” (código 01), mas tomando outros códigos como referência (IN_COMUM_MEDIO_MEDIO, IN_COMUM_MEDIO_INTEGRADO, IN_COMUM_MEDIO_NORMAL).</p> <p style="text-align: center;">No Saeb</p> <p>Em 2009, procurei os dados nos bancos da Prova Brasil/Saeb da totalidade de escolas a partir do Código da Escola (CO_ESCOLA) da seleção de escolas feitas no Censo. No entanto, esse critério não me permitiu escolher escolas que tivessem apenas ensino médio e nem instituições particulares³⁴. Assim, os registros que constam em 2009 são de escolas que também têm Ensino Fundamental, o que, felizmente, considerando a construção do banco, representa a maioria das escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul.</p> <p>Em 2013 e 2017, utilizei um critério cruzado. Primeiro, a seleção das escolas que tinham registro no Censo Escolar a partir do ID_ESCOLA³⁵. Na sequência, realizei a seleção do código presente no registro das instituições em que os docentes que marcaram no ID_SERIE os números 12 (Ensino Médio Regular) e 13 (Ensino Médio Integrado), em 2013, e apenas 12 em 2017. Esse recorte e cruzamento me permitiu acessar o registro das escolas, bem como dos diretores, de Ensino Médio nos referidos anos.</p>
Diretores	<p style="text-align: center;">No Saeb</p> <p>Não há um registro específico aos diretores no Censo Escolar. No Saeb, a seleção foi feita novamente a partir do ID_ESCOLA que apresentaram os mesmos códigos do que os professores que marcaram 12 (Ensino Médio Regular) e 13 (Ensino Médio Integrado), em 2013, e apenas 12 em 2017.</p>

continua

³⁴ O banco de dados do Saeb é uma amostragem da Prova Brasil desde 2007. As escolas que são exclusivamente da amostragem vem com uma máscara, um número fictício, não permitindo a seleção pelo código Inep.

³⁵ Houve alteração no código.

continuação

Quadro 11 – Procedimento metodológico para realizar o recorte das amostras das escolas, diretores, professores, alunos e indicadores Inep das instituições do Rio Grande do Sul

Instrumento	Banco de Dados
Professores	<p style="text-align: center;">No Censo Escolar</p> <p>No Censo Escolar foram selecionados os professores a partir do código da etapa que lecionam. Os números que vão do 25 ao 38 são específicos dos docentes que dos diferentes Anos (1º, 2º, 3º, 4º e Não seriado) do Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal. Como o interesse era no professor e não no vínculo, retirei os que apresentaram duplicidade no Código do Docente (CO_PESSOA_FISICA)³⁶, selecionei os registros dos professores nos diferentes anos. Como o professor poderia trabalhar em mais de uma rede, realizei essa seleção em cada uma delas e depois agreguei num banco único.</p> <p style="text-align: center;">No Saeb</p> <p>Em 2009, não havia registro de docentes de Ensino Médio no Saeb. Em 2013, já constavam registros de professores de Ensino Médio (12 – 3ª Série do Ensino Médio; 13 – 3ª Série do Ensino Médio Integrado) nos bancos de dados. Uma seleção parecida foi realizada em 2017, porém com duas diferenças. A primeira delas é que inexistia um descritor específico ao professor do Ensino Médio Integrado, logo apenas a variável (12 – 3ª Série do Ensino Médio) foi considerada; a segunda, é que o recorte de escolas já era mais amplo pois a Prova Brasil passou a ser censitária para etapa.</p>
Alunos	<p style="text-align: center;">No Censo Escolar</p> <p>Por fim, no Censo Escolar das matrículas – assim como no dos professores – os números que vão do 25 ao 38 são específicos dos docentes que dos diferentes Anos (1º, 2º, 3º, 4º e Não seriado) do Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal.</p> <p style="text-align: center;">No Saeb</p> <p>Na Prova Brasil/Saeb selecionei os alunos que estavam no 3º Ano do Ensino Médio (12 – 3ª Série do Ensino Médio; 13 – 3ª Série do Ensino Médio Integrado) nos bancos de dados. Assim como nos professores, não havia um critério específico para os alunos do Ensino Médio Integrado em 2017.</p> <p style="text-align: center;">No Enem</p> <p>No Enem a delimitação do universo foi mais importante dada a diversidade dos que fazem a prova, desta maneira, optei por aqueles que concluiriam o Ensino Médio Regular no ano do exame ou depois (TP_ST_CONCLUSAO=2 e TP_ENSINO=1).</p>
Indicadores Inep	<p>Para a seleção dos indicadores que não utilizei o agregado do Estado, realizei a seleção a partir do Código Escola que selecionei no Censo Escolar.</p>

³⁶ Cada turma em que o professor leciona, gera um novo registro. O único dado em que tabulei os vínculos e não cada indivíduo foi justamente em relação ao tipo de vínculo.

A seleção apresentada no Quadro 11 ilustra a variação da amostra³⁷. Nesse sentido, algumas observações são relevantes referentes as limitações e potencialidades dos bancos de dados:

- no Censo Escolar em 2009, 2013 e 2017 contemplou o universo de escolas, alunos e professores da Educação Básica. Logo, as tabelas sempre são representativas das redes a que se referem. No entanto, uma lacuna foi observada, não havia registros de docentes do Rio Grande do Sul em 2009;
- no Saeb, quando foram selecionadas apenas escolas do Rio Grande do Sul, em todos os anos, sua amostragem não é representativa das redes municipais e da federal. Ou seja, os números dessas redes foram utilizados para aventar possíveis diferenças, mas são frágeis para a comparação;
- no Saeb, outra limitação é que não havia um banco específico para informações contextuais das escolas de Ensino Médio em 2009 – a seleção de escolas considerou apenas as que também tinham Ensino Fundamental;
- no Enem, conforme demonstrei no Capítulo anterior, houve mais modificações. Ainda assim, considerando a potencialidade de seu banco de dados, optei por utilizar o questionário nos três anos sob análise.

Levando em conta tais ressalvas, no Quadro 12, Quadro 13 e Quadro 14, apresento a amostra de cada um dos indicadores e o universo de respondentes. Em 2009, utilizei quatro indicadores publicados pelo Inep, dois bancos de dados do Censo Escolar (escola e aluno), o instrumento do Enem (participante) e do Saeb (escolas, diretores, professores e alunos).

O banco de 2009 apresenta somente os dados da Anresc, conhecida como Prova Brasil, não compreendendo nos microdados a Aneb, que era a avaliação amostral ao Ensino Médio. Como a maioria das escolas também tinham Ensino Fundamental, foi possível agregar respondentes de todas as redes de ensino, no entanto, no Saeb não houve questionário nem aos professores, nem aos alunos.

³⁷ Duas ausências serão percebidas na análise. A primeira é que não há um banco de dados disponível para as escolas de ensino médio no SAEB em 2009, logo não há informações sobre professores e alunos nesse banco de informações. A segunda é a ausência de docentes do Rio Grande do Sul no Censo Escolar de 2009. Ou seja, se o objetivo fosse apenas realizar uma avaliação a partir de dados comparáveis, a escolha possivelmente seria um ano posterior, com bases mais próximas. Contudo, se a opção fosse essa, além de impossibilitar a escolha por anos intervalados representativos da segunda metade a gestão, foi em 2009 que uma série de perguntas deixou de ser realizada no ENEM, o que inviabilizaria a discussão de algumas dimensões.

Um pouco das limitações da amostragem está tabulada no Quadro 12. Por exemplo, no Saeb de 2009, das 18 escolas da rede federal, há apenas três diretores respondentes, nenhum professor e nenhum aluno; da rede privada, nenhum diretor, professor e aluno de Ensino Médio. Ou seja, conforme é apontado pelo arquivo que acompanha o Saeb, quando o banco trata de determinadas redes e etapas, não é representativo do universo.

Quadro 12 – Número de registros na amostra do estudo por indicadores e banco de dados em 2009

	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Indicadores Inep					
Taxa de Distorção Idade Série	Foi utilizado o agregado do Rio Grande do Sul publicado pelo Inep				
Taxa de Rendimento					
Taxa de Transição					
Média de Alunos por Turma	18	1.038	23	337	1.416
Censo Escolar					
Escolas	18	1.038	23	337	1.416
Docentes	Não constavam registros de docentes do Rio Grande do Sul (Cod=43)				
Matrículas	5.696	359.194	6.877	44.861	416.628
Enem					
Concluintes	564	36.337	500	7.748	45.149
Saeb					
Escolas	3	841	14	0	858
Diretores	3	847	14	0	864
Professores	Não existia no banco de dados do Saeb/Aneb registro de professores e alunos de Ensino				
Alunos	Médio				

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem, no Censo Escolar e nos Indicadores do Inep ([INEP, 2009a](#), [2009b](#), [2009c](#), [2009d](#), [2009e](#), [2009f](#), [2009g](#)).

Em 2013, houve maior diversidade de informações. Ao todo, utilizei nove indicadores publicados pelo Inep, três bancos de dados do Censo Escolar (Escola, Professor e Aluno), o questionário do Saeb destinado às escolas, diretores, professores e alunos e o socioeconômico do Enem aos alunos (Quadro 13).

Quadro 13 – Número de registros na amostra do estudo por indicadores e banco de dados em 2013

	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Indicadores Inep					
Taxa de Distorção Idade Série	Foi utilizado o agregado do Rio Grande do Sul publicado pelo Inep				
Taxa de Rendimento					
Taxa de Transição					
Docente com Ensino Superior					
Nível Socioeconômico	30	1.064	22	326	1.442
Hora Aula	30	1.080	24	341	1.475
Adequação da Formação Docente	30	1.080	24	341	1.475
Esforço Docente	30	1.080	24	341	1.475
Complexidade de Gestão	30	1.080	24	341	1.475
Média de Alunos por Turma	1.080	30	24	341	1.475
Censo					
Escolas	30	1.080	24	341	1.475
Docentes	1.298	23.593	454	4.545	29.890
Matrículas	9.814	336.589	5.744	44.150	396.297
Enem					
Concluintes com questionários preenchidos	1.648	55621	741	11084	69.094
Saeb					
Escolas	16	811	15	36	878
Diretores	13	666	12	27	718
Professores	31	124	1	58	214
Alunos	524	1.699	19	1.175	3.417

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem, no Censo Escolar e nos Indicadores do Inep ([INEP, 2013a](#), [2013b](#), [2013c](#), [2013d](#), [2013e](#), [2013f](#), [2013g](#), [2013h](#), [2013i](#), [2013j](#), [2013k](#), [2013l](#); [2013m](#)).

Em 2017, há praticamente as mesmas informações de 2013. O banco de dados do Saeb e o do Censo Escolar apresentaram poucas modificações. A diferença fica por conta da ausência de indicador específico para o nível socioeconômico e da ampliação da amostra de alunos no Saeb. Um destaque nesse ano, apesar da proposta de ampliação da avaliação, foi a diminuição do universo de respondentes da rede federal na amostra do Saeb (Quadro 14).

Quadro 14 – Número de registros na amostra do estudo por indicadores e banco de dados em 2017

	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Indicadores Inep					
Taxa de Distorção Idade Série	Foi utilizado o agregado do Rio Grande do Sul publicado pelo Inep				
Taxa de Rendimento					
Taxa de Transição					
Docente com Ensino Superior					
Hora Aula	41	1.099	28	330	1.498
Adequação da Formação Docente	41	1.099	28	329	1.497
Esforço Docente	41	1.099	28	330	1.498
Complexidade de Gestão	41	1.099	28	330	1.498
Média de Alunos por Turma	41	1.099	28	330	1.498
Censo					
Escolas	41	1.099	28	330	1.498
Docentes	1.893	22.088	499	4618	29.098
Matrículas	13.615	295.712	4.543	33767	347.637
Enem					
Formulários	2.733	53.944	676	11.895	69.248
Saeb					
Escolas	14	734	21	48	817
Diretores	12	699	12	47	770
Professores	9	2.951	36	122	3.118
Alunos	167	40.429	520	1.940	43.056

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem, no Censo Escolar e nos Indicadores do Inep ([INEP, 2017d](#), [2017e](#), [2017e](#), [2017f](#), [2017g](#), [2017h](#), [2017i](#), [2017j](#), [2017k](#), [2017l](#), [2017m](#), [2017n](#), [2017o](#)).

Ao escolher uma política que não chegou a ser implementada como parâmetro, a carência de informações fica evidente. Ainda que existam outros indicadores – além do Ideb – publicados no sítio do Inep, faltam elementos para uma avaliação diversa de todas as 17 dimensões elencadas em 2009, 2013 e 2017. O Sinaeb era um sistema em formulação, logo, nem todas as informações que poderiam subsidiá-lo eram coletadas nas escolas.

No entanto, em que pese a limitação do desenho da atual política de avaliação, a proposta do Sinaeb não era necessariamente uma ruptura, sendo que diversos pontos avaliados eram consonantes ao que está (ou esteve) presente no Saeb, no Enem e no Censo Escolar. Questionamentos mais amplos, que iam além da aprendizagem em português/matемática,

foram realizados nos três anos e, com a sistematização proposta neste estudo, o que consigna uma contribuição original dessa Tese, foi possível problematizar informações normalmente indisponíveis ao grande público. Aparentemente, uma das potencialidades desse novo sistema de avaliação, além de uma concepção multidimensional e novas propostas metodológicas, seria justamente uma tradução de informações pouco divulgadas.

5. QUEM ACESSA, QUEM PROGRIDE E EM QUE CONDIÇÕES? A universalização do Ensino Médio

A primeira diretriz avaliada, a partir do proposto no Sinaeb, foi Universalização do Ensino Médio. A quem cabe o direito? Na CF/88, na LDB e no ECA o direito à educação é reconhecido como um direito de natureza social e o ensino obrigatório como direito público subjetivo. Essa obrigatoriedade, ampliada com a Emenda nº 59/09 à Constituição da República, traz uma inflexão nas prioridades de ação do poder público no setor educacional – do Ensino Fundamental obrigatório para a Educação Básica obrigatória, da idade referência de seis a 14 anos para quatro a 17 anos ([FARENZENA, 2010](#)).

Conforme destaquei no Capítulo 2, com a modificação na Lei, a Educação Básica é obrigatória, sendo assegurada oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria ([FARENZENA, 2010](#); [BRASIL, 1996](#)). Nesse sentido, a universalização do acesso a cada etapa é condição mínima necessária para concretização do direito à educação. Isso significa que aos sistemas de ensino cumpre matricular todas as crianças, adolescentes e jovens em idade escolar obrigatória, dos quatro aos 17 anos, além de oferecer matrículas na modalidade EJA aos que não concluíram em idade regular. No caso do Ensino Médio, a idade regular corresponde dos 15 aos 17 anos ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)).

A universalização do Ensino Médio para a idade referência é o foco das reflexões deste capítulo. Por conseguinte a questão: - Tem sido possível progredir e aprender até os 17 anos? A progressão é enfocada pela Meta 3 do PNE, específica do Ensino Médio. Para monitorá-la, o INEP, em suas publicações - Linha de Base e Cadernos de Monitoramento do PNE - utiliza a Taxa Bruta e a Taxa Líquida de matrícula, indicadores úteis para a avaliação do acesso e do fluxo do estudante ([INEP, 2015e, 2016, 2018b, 2020](#)).

O primeiro deles, a Taxa Bruta, consiste na divisão entre os matriculados ou concluintes da Educação Básica pela população, ambos com idade referência entre 15 e 17 anos de idade.

Figura 3 – Cálculo da Taxa Bruta de Matrícula³⁸

$$\frac{\text{população de 15 a 17 anos que frequenta ou concluiu a escola}}{\text{população de 15 a 17 anos de idade}} \times 100$$

Fonte: Adaptado pelo autor de Linha de Base PNE ([INEP, 2015e](#))

³⁸ Conforme explico ao longo do texto, o relatório da Linha de Base não considerou os que já haviam concluído. Mas como essa foi a equação utilizada nos demais relatórios, optei por deixá-la.

Quando analisada a Taxa Bruta nos diferentes Relatórios, observa-se que o percentual de alunos que frequenta a Educação Básica é crescente, passando de 79,9%, em 2007 a 90,4%, em 2017. Ainda que eventualmente tenha oscilado no período e variado de acordo com a fonte utilizada, o percentual é ilustrativo do que é apresentado pela bibliografia que destaca o crescimento no número de matrículas na etapa da população em idade-referência ([SILVA, 2020](#)).

Tabela 3 – Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Rio Grande do Sul – 2007-2017

	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
LB*	79,9	82,9	85,3	83,6	83,1	84,5	--	--	--	--
1º	78,6	79,8	81,9	81,4	79,6	83,1	81,3	--	--	--
2º e 3º	--	--	--	--	86,5	89,9	89,2	90,7	90,1	90,4

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Linha de Base e nos Relatórios de Monitoramento do PNE ([INEP, 2015e, 2016, 2018b, 2020](#))

*A Linha de Base do Monitoramento do PNE não considerou os concluintes, somente os matriculados na escola.

Em cálculo semelhante ao da Taxa Bruta, a Taxa Líquida considera apenas os matriculados no Ensino Médio como dividendo (Figura 4).

Figura 4 – Cálculo da Taxa Líquida de Matrícula³⁹

$$\frac{\text{população de 15 a 17 anos que frequenta ou concluiu o EM}}{\text{população de 15 a 17 anos de idade}} \times 100$$

Fonte: Adaptado pelo autor de Linha de Base PNE

Assim como o apresentado na Taxa Bruta, os resultados da Taxa Líquida foram crescentes na comparação entre os anos extremos. Entre 2007 e 2017, há uma variação de 13%. Porém, novamente observam-se diferenças de acordo com a fonte utilizada (Tabela 4).

³⁹ Conforme explico ao longo do texto, o relatório da Linha de Base não considerou os que já haviam concluído. Mas como essa foi a equação utilizada nos demais relatórios, optei por deixá-la.

Tabela 4 – Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Rio Grande do Sul – 2007-2017

	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
LB*	51,7	52,8	53,3	52,0	53,8	55,5	--	--	--	--
1 Ciclo	57,4	59,0	58,8	59,2	59,4	62,5	63,0	--	--	--
2 e 3 Ciclo	--	--	--	--	64,1	69,0	66,7	68,3	66,5	64,7

LB = Linha de Base do PNE.

1= Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento do PNE.

2/3= Relatório do 2º e do 3º Ciclo de Monitoramento do PNE.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Linha de Base e nos Relatórios de Monitoramento do PNE ([INEP, 2015e](#), [2016](#), [2018b](#), [2020](#)).

*A Linha de Base do Monitoramento do PNE não considerou os concluintes, somente os matriculados na escola.

Ao analisar as estimativas da população em idade-referência, é possível mensurar o desafio de universalizar a etapa, assim como diferenças nos bancos de dados. Considerando o 1º Relatório de Monitoramento do PNE e as informações constantes no Laboratório de Dados da UFPR ([BRASIL, 2016](#); [LABORATÓRIO DE DADOS, 2020](#)), verificou-se uma situação pior do que ao utilizar os dados do 2º e do 3º Ciclo de Monitoramento ([INEP, 2018b](#), [2020](#)). Na comparação, é possível observar uma situação mais animadora, com uma estimativa de menos jovens fora da escola entre os anos: de 76.879, em 2012, à 48.337, em 2017.

Tabela 5 – Estimativa do número de jovens fora da escola */** – Rio Grande do Sul – 2007-2017

	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
1º	115.242	107.921	102.327	99.869	115.307	89.447	97.998	--	--	--
2º /3º	--	--	--	--	76.879	52.910	57.187	50.657	54.011	48.337
Lab	115.017	107.691	99.960	99.406	119.262	93.955	99.244	84.386	--	--

1= Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento do PNE.

2/3= Relatório do 2º e do 3º Ciclo de Monitoramento do PNE.

Lab=Laboratório de Dados UFPR

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Linha de Base, nos Relatórios de Monitoramento do PNE e no Laboratório de Dados Educacionais ([INEP, 2015e](#), [2016](#), [2018b](#), [2020](#); [LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, 2020](#))

* A estimativa do número de jovens não consta no relatório Linha de Base do PNE.

O aumento da população escolar é animadora⁴⁰, mas demanda cuidado com tais resultados em paralelo. A diferença entre os números presentes nas publicações enseja a busca de porquês. São três os motivos que coloco para a reflexão sobre a relação entre as fontes e usos da taxa líquida e bruta e da população-referência para a análise.

O primeiro está apontado no relatório que subsidiou a Linha de Base do PNE. Na nota técnica em que explicam o cálculo ([p. 370 e p. 371, BRASIL, 2015e](#)), os autores ressaltavam a limitação de considerar apenas os matriculados, afinal, os concluintes do Ensino Médio

⁴⁰ Os dados de 2019 são ainda mais satisfatórios, com 26.518 jovens fora da escola e 82.585 matriculados no 3º Ano.

também deveriam ser considerados na Taxa Líquida. Assim, a partir do 1º Relatório, houve mudança no cálculo que passou a compreender também os que terminaram o Ensino Médio.

O segundo é o limite da população-referência para avaliar o Ensino Médio. Ao compreender apenas os jovens entre 15 e 17 anos, a avaliação é do fluxo de toda a Educação Básica. Por exemplo, se o aluno for reprovado duas vezes no Ensino Fundamental, no 2º Ano do Ensino Médio, ele já não estará mais na população-referência. Ou seja, a principal métrica do PNE para o Ensino Médio ignora os alunos que eventualmente não tenham seguido no fluxo esperado.

O terceiro ponto que gostaria de destacar, para mim, como principal aspecto que demanda problematização, é a mudança no banco de dados. Como fica evidenciado nas Tabela 3, Tabela 4, e Tabela 5 há uma diferença entre a estimativa do Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento e os demais.

No Relatório do 2º ciclo ([INEP, 2018b](#)), há pistas do motivo:

(...) a diferença observada entre as curvas pode ser explicada pela diferença dos períodos de coleta de dados da Pnad anual e da Pnad contínua. A primeira pesquisa coleta dados com base em semana de referência do mês de setembro, enquanto os dados da Pnad-c utilizados são referentes ao segundo trimestre de cada ano. Portanto, esta capta um maior percentual de adolescentes de 15 a 17 anos na escola, pois sua coleta ocorre no primeiro semestre do ano. Enquanto a Pnad anual, tendo sua coleta e data de referência no segundo semestre, reflete o abandono escolar que ocorre entre o primeiro e o segundo semestre do ano letivo nesse grupo etário (p. 60).

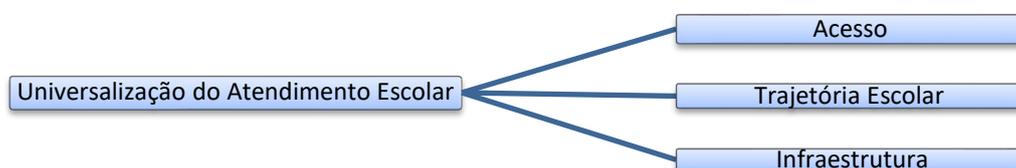
Sendo assim, as informações que constam na Linha de Base, no 1º Ciclo de Monitoramento e no Laboratório de Dados da UFPR conseguiram pegar o movimento de abandono durante o ano letivo. A Pnad-c não tem a apreensão desse movimento, pois, conforme observa-se na Tabela 5, ao ser realizada na primeira metade do ano, chega a apresentar até 40.000 jovens fora da escola a menos na comparação com a Pnad anual.

O movimento ao longo do ano seria interessante de se observar, contudo, o Relatório do 3º Ciclo do Monitoramento do PNE ([BRASIL, 2020](#)) aponta à descontinuidade da PNAD anual:

Do ponto de vista metodológico, cabe destacar que, em função da descontinuidade da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em 2015, a partir deste relatório apenas a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c) é utilizada para o monitoramento da Meta 3, estando as demais séries de dados disponíveis nos relatórios do 1º e do 2º Ciclo de Monitoramento, que contemplam informações desde 2004. Desse modo, para a análise do indicador em nível Brasil, assim como para a maior parte das desagregações, a série histórica abrange o período de 2012 a 2019 (p. 85).

Sem desconsiderar a importância das Taxas Bruta e Líquida, a construção do direito demanda uma apropriação que considere a diversidade ([SILVA, 2016](#)); e, segundo o proposto no Sinaeb, para a universalização da escola, seria preciso uma infraestrutura adequada às políticas que incentivem o acesso e trajetórias escolares que permitam o aprendizado. A fim de aprofundar a análise da universalização do atendimento escolar nas redes de ensino do Rio Grande do Sul, na sequência do texto abordarei três dimensões: acesso, trajetória escolar e infraestrutura (Figura 5).

Figura 5 – Diretriz Universalização do Atendimento Escolar e suas dimensões



Fonte: Portaria do Sinaeb ([BRASIL, 2016](#)).

5.1. Acesso

Em que pese o aumento das matrículas, o primeiro ponto da análise específica desta Tese, é que a escola não foi universalizada para a população de 15 a 17 anos no Rio Grande do Sul, pois 30,2% desta não está no Ensino Médio ([INEP, 2020](#)). Assim sendo, as redes escolares do Rio Grande do Sul teriam que ampliar matrículas em cerca de 15%, para oportunizar o acesso a 85% da população da idade referência, conforme a meta do PNE. Em uma situação hipotética em que todos os alunos concluíssem o Ensino Fundamental, o total de matrículas do Ensino Médio deveria saltar de 357.808 em 2016 para 413.558 em 2024. Sendo portanto necessárias 55.750 novas vagas de 2017 a 2024 ([PICOLOTTO, 2017](#))⁴¹.

Apesar da necessidade de mais matrículas para atingir a meta do PEE e do PNE, entre 2009 e 2017 foram suprimidas 69.990 matrículas, uma redução de 17%. Todas as redes, com exceção da rede federal, apresentaram diminuição no número de alunos. Nas diferentes estimativas consideradas na Tabela 5, bastaria a manutenção do número de matrículas existentes em 2009 para que o processo de universalização estivesse muito próximo da

⁴¹ Apesar da necessidade de aumento, o número de matrículas diminuiu 3,5% de 2017 a 2019. O total foi 338.065, em 2018, e 335.437, em 2019.

conclusão. Contudo, conforme é possível de se observar (Tabela 6), este não é o processo que está ocorrendo.

Tabela 6 – Total de matrículas em cada rede por ano e variação – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em números absolutos e % diferença)

Rede de Ensino	2009 (a)	2013 (b)	2017 (c)	Diferença (a-c)
Federal	5.696	9.814	13.615	239%
Estadual	359.194	336.589	295.712	-18%
Municipal	6.877	5.744	4.543	-34%
Privada	44.861	44.150	33.767	-25%
Total	416.627	396.297	347.637	-17%

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – matrículas do Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2013a](#), [2017d](#)).

Em números absolutos é evidente a diminuição das matrículas, no entanto, ao analisar a Tabela 7, é possível verificar que o decréscimo não ocorreu em todas as modalidades de Ensino Médio. Enquanto no Ensino Médio houve uma diminuição de 22%, no Ensino Médio Integrado ocorreu um acréscimo de 602% no período, passando de 3.885 a 23.389 matrículas⁴².

Tabela 7 – Matrículas por ano e modalidade – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em números absolutos)

Rede de Ensino	Ensino Médio			Ensino Médio Integrado		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Federal	2.318	1.281	1.299	3.378	8.533	12.316
Estadual	345.542	320.536	274.212	507	6.457	10.630
Municipal	6.250	5.181	3.829	0	100	290
Privada	43.315	43.164	33.195	0	175	153
Total	397.425	370.162	312.535	3.885	15.265	23.389

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – matrículas do Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2013a](#), [2017d](#)).

No entanto, um fenômeno preocupante pode ser visualizado na Tabela 8. Nas diferentes redes e modalidades as matrículas vão diminuindo conforme os anos escolares vão progredindo. Ao se analisar os dados do Ensino Médio⁴³ nas redes públicas, observa-se que o número de alunos no 3º Ano da etapa é 50,96% dos estudantes do 1º em 2009, 54,4% em 2013 e 61,8% em 2017⁴⁴. A exceção ficou por conta da rede federal.

Por fim, cabe destacar que existem alunos que não se matriculam no Ano seguinte. A matrícula do 1º Ano diminuiu 18,1% entre 2009 e 2017, em números absolutos isso é 32.168

⁴² Conforme expliquei no Capítulo 2, o Ensino Médio Integrado é uma ação importante para o enfrentamento do dualismo por aliar a formação propedêutica, usual no Ensino Médio Regular, com a formação profissional.

⁴³ O Ensino Médio Regular não era uma modalidade em implementação, o que poderia justificar uma diferença entre o primeiro e o último ano escolar. Como não ocorreu nada extraordinário e essa é uma permanência do Ensino Regular, cabe procurar os motivos intraescolares, o que faço na sequência.

⁴⁴ A melhora desse percentual será problematizada ao tratarmos da trajetória escolar.

matrículas menos. Considerando o alto percentual de jovens fora da escola que cursaram apenas até o 9º Ano do Ensino Fundamental, é importante refletir sobre as iniciativas realizadas ou a realizar a fim de garantir o ingresso no Ensino Médio ([WINK, 2017](#)).

Tabela 8 – Distribuição de matrículas por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009,2013 e 2017 (em números absolutos)

Rede	Ensino Médio					Ensino Médio Integrado				
	1º	2º	3º	4º	NS	1º	2º	3º	4º	NS
2009										
Fed.	640	839	839	0	0	1.762	1162	453	1	0
Est.	158.197	99.270	74.630	137	13.308	507	0	0	0	0
Mun.	2.051	1.431	1.030	0	1.738	0	0	0	0	0
Priv.	15.433	14.213	13.362	30	277	0	0	0	0	0
2013										
Fed.	446	399	436	0	0	3101	2425	1999	577	431
Est.	139.962	102.256	71913	0	6405	3686	1845	345	299	282
Mun.	2.244	1.374	964	0	599	56	44	0	0	0
Priv.	15.751	14.334	12869	5	205	71	60	44	0	0
2017										
Fed.	417	381	440	0	61	4.710	3.095	2.497	1.400	614
Est.	124.478	77.123	72.365	0	246	4.147	2.444	2.427	995	617
Mun.	1.897	1.114	793	0	25	154	53	38	45	0
Priv.	13.953	5.665	13.422	21	134	39	85	29	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – matrículas do Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2013a](#), [2017d](#)).

Apesar das evidentes dificuldades na política de acesso, esta não foi uma dimensão privilegiada nos instrumentos do Inep. Curiosamente, além do número de matriculados por ano, só foi possível encontrar perguntas sobre a temática no Saeb, questionário do diretor. Dele foram escolhidas três questões, em 2009, e quatro, em 2013/2017, que abordavam a admissão de alunos, critérios para a formação de turmas, procura e oferta de vagas e atribuição de turmas para os professores (Quadro 15).

Quadro 15 – Temáticas sobre a dimensão Acesso na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017

Temáticas	Escola		Diretor		Professor		Aluno	
	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17
Admissão de alunos			x	x				
Formação de turmas			x	x				
Procura por vagas			x					
Oferta de vagas				x				
Atribuição de turmas				x				
Registro da Matrícula							x	x

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem e no Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2009b](#), [2009c](#); [INEP, 2013a](#), [2013b](#), [2013c](#); [INEP, 2017d](#), [2017e](#), [2017f](#)). As perguntas escolhidas estão no [Apêndice - Itens selecionados para a dimensão Acesso](#).

Uma questão que apresentou manutenção nos três anos, mas alteração nos descritores, tratava justamente do critério para admissão de alunos na escola e os resultados demonstraram manutenção dos percentuais (Tabela 9). Em 2009, a maioria dos diretores da rede estadual disse não haver um critério para a matrícula; em 2013 e 2017, metade deles marcou que existe um critério não contemplado pelos descritores⁴⁵. Nesses mesmos anos, a maioria dos diretores respondentes da rede federal apontou a prova como critério de seleção, os da municipal o local de moradia e os da privada, assim como os da estadual, apontaram a existência de “outro critério” para a admissão.

⁴⁵ A alternativa mais assinalada pelos diretores, de inexistência de um critério, foi suprimida quatro anos depois.

Tabela 9 – Critério de admissão nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Critério de Seleção	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Prova	--	76,9	83,3	1,0	0,0	1,0	7,7	0	8,3	--	0,0	6,4
Sorteio	--	7,7	8,3	1,6	2,0	1,0	7,7	0,0	0,0	--	0,0	0,0
Local de moradia	--	0,0	0,0	29,7	34	26,0	38,5	66,7	66,7	--	0,0	0,0
Ordem de Chegada	--	0,0	0,0	12,5	17,0	22,0	23,1	16,7	8,3	--	44,0	23,4
Outro Critério	--	15,4	8,3	22,8	47,0	50,0	15,4	16,7	16,7	--	56,0	70,2
Não existe critério	--	--	--	32,4	--	--	7,7	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

* A alteração da gradação do questionário, bem como a característica da amostra, faz com que não tenham respondentes em algumas alternativas. Estes campos estarão assinalados com (--) nesta e nas próximas tabelas.

Apesar de existir parcela expressiva de jovens fora da escola, a maioria dos diretores das redes municipais e estadual alega haver sobra de vagas nas instituições em 2017 (

Tabela 10). A exceção ficou por conta dos respondentes da rede federal. Contudo, há nos três anos um percentual decrescente (mas persistente) de diretores das redes públicas que apontam falta de vagas, levando a se imaginar que há má distribuição delas⁴⁶.

Tabela 10 – Procura de vagas nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Situação das vagas	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Sobraram	0,0	0,0	0,0	52,9	54,0	68,0	38,5	41,7	75,0	--	76,9	76,6
Completaram	0,0	30,8	27,3	12,7	15,0	11,0	15,4	8,3	0,0	--	11,5	10,6
Faltaram poucas	0,0	15,4	54,5	20,7	20,0	13,0	15,4	25,0	8,3	--	7,7	8,5
Faltaram muitas	100,0	53,8	18,2	13,6	11,0	9,0	30,8	25,0	16,7	--	3,8	4,3

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

Ainda sobre o acesso, havia uma pergunta que tratava sobre a formação de turmas na escola. A maioria dos diretores respondeu que não existiu um critério em 2009, ou que esse critério não foi relacionado à idade ou ao rendimento (Tabela 11). Novamente, os descritores do instrumento não captam como é a gestão escolar, no caso da ação dos diretores.

Importante destacar que a homogeneidade do rendimento – solução que potencializaria a melhora do resultado nas provas, mas aumentaria a desigualdade intraescolar ([OLIVEIRA et al., 2013](#)) –, não é usual nas instituições. Entretanto, é igualmente alto o percentual de diretores que não adota critério para a organização das turmas.

⁴⁶ Importante destacar que, ao responderem a questão, os diretores não consideram apenas as vagas ao Ensino Médio.

Tabela 11 – Critério para a formação de turmas nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Critério para formação das turmas	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Idade Homogênea	0,0	7,7	8,3	31,5	21,0	13,0	23,1	8,3	16,7	--	25,9	34,0
Rendimento Homogêneo	0,0	0,0	0,0	4,4	5,0	3,0	7,7	0,0	0,0	--	7,4	0,0
Idade Heterogênea	33,3	0,0	0,0	8,5	4,0	4,0	15,4	0,0	0,0	--	0,0	0,0
Rendimento Heterogêneo	66,7	7,7	8,3	18,8	11,0	10,0	15,4	8,3	8,3	--	11,1	4,3
Outro Critério	--	46,2	58,3	--	35,0	33,0	--	41,7	50,0	--	40,7	51,1
Não houve critério	0,0	38,5	25	36,7	24,0	36,0	38,5	41,7	25,0	--	14,8	10,6

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

A pergunta a respeito da organização da escola para a distribuição das turmas, foi uma novidade dos instrumentos mais recentes: “Neste ano, qual foi o principal critério para a atribuição das turmas aos professores?”.

Para esta questão, cuja respostas estão na Tabela 12, três aspectos são importantes: (1) a escolha dos professores mais experientes em turmas com alunos de aprendizagem mais lenta, que proporcionaria melhores resultados, concentrou poucos respondentes nas diferentes redes e anos ([OLIVEIRA et al., 2013](#)); (2) na rede privada, a escolha da direção em 2013 e a alternativa “outro critério” apresentaram a maioria das marcações; (3) as alternativas que concentraram maior número de respondentes na rede pública indicam escolha do professor⁴⁷, no entanto, os percentuais foram decrescentes nesta alternativa.

⁴⁷ Considerando o somatório da escolha dos docentes: 38,5% (2013) e 25% (2017) na Rede Federal, 47% (2013) e 40% (2017) na Rede Estadual, 50% (2013) e 25% (2017) na Rede Municipal.

Tabela 12 – Critério para a determinação da turma para os professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Critério para determinação da turma	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Preferência dos professores	30,8	25,0	24,0	16,0	33,3	16,7	0,0	0,0
Preferência meritocrática dos professores	7,7	0,0	23,0	24,0	16,7	8,3	0,0	2,1
Mais experientes/ aprendizagem mais rápida	0,0	0,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Mais experientes/ aprendizagem mais lenta	0,0	0,0	2,0	1,0	0,0	8,3	0,0	0,0
Manutenção	0,0	8,3	8,0	6,0	0,0	0,0	24,0	17,0
Revezamento	0,0	0,0	10,0	7,0	16,7	16,7	4,0	6,4
Sorteio	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Atribuição pela direção	7,7	25,0	11,0	15,0	16,7	0,0	52,0	27,7
Outro critério	38,4	33,4	15,0	17,0	8,3	33,3	16,0	42,5
Não houve critério	15,4	8,3	6,0	13,0	8,3	16,7	4,0	4,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Apesar das dificuldades quanto à universalização da matrícula dos jovens de 15 a 17 anos, nem a política de avaliação, nem as diferentes redes, parecem ter uma preocupação central com aspectos atinentes ao acesso. O sistema de avaliação não permite uma avaliação ampla da questão. Das respostas possível, destaco que há escolas públicas que alegam faltar vagas e que o instrumento não capta uma política intraescolar de distribuição de alunos nas turmas e de alocação de professores. A qualidade do acesso acaba implicando na próxima dimensão, central ao PNE e ao PEE, que trata da trajetória do estudante.

5.2. Trajetória do estudante

Se obter a matrícula no Ensino Médio é importante, o caminho na escola também é. Por isso, a segunda dimensão na proposta do Sinaeb tratava da trajetória do estudante. Ao detalhar no que isso implica, Santos, Horta Neto e Junqueira ([2017](#)) apontam para a garantia de que o aluno, além de acessar, tenha condições de permanecer, progredindo e concluindo sua trajetória na escola, preferencialmente na idade esperada para os anos escolares.

Os indicadores de rendimento têm sido centrais ao critério de qualidade, pois a aprovação compõe o Ideb, além de ser o principal indicador para a Meta 3 do PNE. Nesse sentido, a segunda dimensão do Sinaeb representaria uma continuidade do que vinha sendo proposto no Saeb e no Censo Escolar. Há um conjunto de informações sobre a trajetória escolar dos estudantes nos instrumentos da política de avaliação.

Com efeito, há manutenção dos temas que avaliam a trajetória do estudante nos instrumentos de 2009, 2013 e 2017. Contudo, a quem cabe essa responsabilidade de informar?

Aos diretores couberam questionamentos sobre a existência de programa de redução ao abandono/reprovação e de aulas de reforço e aos alunos questionou-se sobre o número de anos para a conclusão e o tipo de escola. No entanto, aos professores, não há perguntas específicas sobre a temática⁴⁸ (Quadro 16).

Quadro 16 – Temáticas sobre a dimensão Trajetória dos Estudantes na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017

Temáticas	Escola		Diretor		Professor		Aluno	
	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17
Programa de redução ao abandono/reprovação			x	x			x	
Aulas de reforço			x	x			x	
Comunicação com os alunos e com os responsáveis			x	x			x	
Expectativa de conclusão					x	x	x	
Tempo para a conclusão							x	x
Tipo de Escola							x	x

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem e no Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2009b](#), [2009c](#); [INEP, 2013a](#), [2013b](#), [2013c](#); [INEP, 2017d](#), [2017e](#), [2017f](#)). As perguntas escolhidas estão no [Apêndice - Itens selecionados para a dimensão Trajetória do Estudante](#).

A centralidade da trajetória na política de avaliação não implicou em uma melhora progressiva das taxas de rendimento nas escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul. As taxas apresentadas na Tabela 13 demonstram oscilação da aprovação e da reprovação nas diferentes redes do estado: a estadual concentrou os maiores percentuais de aprovação em 2013, quando havia uma política específica para a avaliação escolar ([SILVA, SILVEIRA, 2018](#)); na federal, o maior percentual foi em 2017; nas municipais, os anos de 2009 e de 2017 apresentaram o mesmo percentual, 2,2 pontos percentuais mais alto que em 2013; a rede privada apresentou melhores percentuais nos 3 anos. Como um aspecto importante à análise, é importante ressaltar a diminuição a taxa de abandono no Ensino Médio nas diferentes redes, sem relação direta com a taxa de aprovação (Tabela 13).

⁴⁸ Não há nenhuma pergunta sobre políticas e práticas de combate à evasão. As únicas perguntas realizadas aos professores são sobre a expectativa pessoal de que os alunos concluam etapas e níveis.

Na comparação entre os diferentes anos escolares (Tabela 13), também fica evidente a diferença da aprovação do 1º ano para os demais. Como já é recorrente na literatura ([MORAES, ALAVARSE, 2011](#); [GOLGHER, 2010a](#) [COSTA, 2013, 2014](#)) e nas justificativas para os diferentes projetos políticos ([ABREU, 2009](#); [RIO GRANDE DO SUL, 2011a](#)), a aprovação no Ensino Médio tem sido um funil para a conclusão da Educação Básica e a situação do Rio Grande do Sul, como é ilustrado pelos baixos percentuais de aprovação em 2009, 2013 e 2017, não foge a regra.

Tabela 13 – Taxa de Rendimento (aprovação, reprovação, abandono) nas redes de ensino, por ano – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

	1EM			2EM			3EM			Total		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Aprovação												
Público	53,8	63,8	61,0	70,3	76,9	71,4	82,5	87,9	84,5	65,6	73,6	70,5
Privada	86,5	87,9	92,8	92,0	92,8	93,0	96,8	96,9	97,7	91,6	92,2	94,8
Federal	74,4	74,4	78,6	82,6	82,5	85,0	94,1	90,3	91,8	81,9	82,2	84,9
Estadual	53,5	63,7	60,4	70,0	76,9	70,9	82,4	88,0	84,3	65,3	73,5	69,9
Municipal	56,3	53,3	55,7	71,0	66,2	67,6	76,2	76,6	77,6	64,7	62,5	64,7
Todas as redes	56,6	66,0	63,9	72,9	78,7	72,8	84,6	89,2	86,4	68,3	75,7	72,8
Reprovação												
Público	29,5	23,2	29,2	18,4	14,2	19,9	10,0	6,7	10,3	21,5	16,4	21,3
Privada	12,7	11,6	6,9	7,7	6,8	6,7	2,9	2,9	2,1	7,9	7,4	4,9
Federal	22,0	22,6	17,8	15,0	15,6	12,7	4,8	8,4	6,1	15,6	15,7	12,0
Estadual	29,7	23,1	29,6	18,5	14,1	20,3	10,1	6,5	10,4	21,7	16,4	21,7
Municipal	21,0	29,5	30,0	14,7	20,0	17,7	9,6	12,9	14	14,9	21,5	22,6
Todas as redes	28,0	22,1	27,1	17,1	13,4	19,1	9,0	6,1	9,1	20,0	15,4	19,7
Abandono												
Público	16,7	13	9,8	11,3	8,9	8,7	7,5	5,4	5,2	12,9	10	8,2
Privada	0,8	0,5	0,4	0,3	0,4	0,3	0,3	0,2	0,2	0,5	0,4	0,3
Federal	3,6	3,0	3,6	2,4	1,9	2,3	1,1	1,3	2,1	2,5	2,1	3,1
Estadual	16,8	13,2	10,0	11,5	9,0	8,8	7,5	5,5	5,3	13,0	10,1	8,4
Municipal	22,7	17,2	14,3	14,3	13,8	14,7	14,2	10,5	8,4	20,4	16,0	12,7
Todas as redes	15,4	11,9	9,0	10,0	7,9	8,1	6,4	4,7	4,5	11,7	8,9	7,5

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Indicador de Taxa de Rendimento ([INEP 2009e](#), [2013e](#), [2017h](#)).

A Taxa de Transição, que considera o percentual de alunos matriculados no ano seguinte, é ainda mais ilustrativa do gargalo do Ensino Médio, em especial do 1º ano (Tabela 14). Infelizmente, o nível de desagregação desse indicador só permite comparar as redes públicas com o total e com a privada. No que foi possível analisar, a proporção de alunos que se matricula no ano seguinte é sempre menor no 1º ano do Ensino Médio. Praticamente metade dos alunos do 1º Ano das redes públicas deixou de se matricular no ano seguinte no Ensino Regular⁴⁹. Mesmo na rede privada, que concentrou os melhores índices, 14,2% dos que concluíram o 1º ano não se matricularam no ano seguinte. Vale destacar que esse é um problema presente também no ingresso da etapa, um quinto dos que concluíram o Ensino Fundamental nas redes públicas não se matriculou no Ensino Médio.

Tabela 14 – Taxa de Transição nas redes de ensino, por ano escolar – Rio Grande do Sul – 2008-2009/2012-2013/2016-2017 (em %)

	2008-2009					2012-2013					2016-2017				
	9EF	EM	1EM	2EM	3EM	9EF	EM	1EM	2EM	3EM	9EF	EM	1EM	2EM	3EM
T	78,6	65,2	54,0	68,4	82,8	82,2	70,3	60,8	72,7	86,5	83,8	70,9	56,3	74,5	87,1
Pu	77,0	61,9	50,8	65,3	80,4	80,8	67,7	58,3	70,1	84,8	82,5	68,6	54,9	71,9	85,6
Priv	93,9	91,3	87,2	91,0	96,0	93,2	90,9	86,5	91,3	96,1	93,3	92,9	85,8	92,4	96,9

T = total de escolas

Pu = redes públicas

Priv = rede privada

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Indicador Taxa de Transição ([INEP, 2009f](#), [2013f](#), [2017i](#)).

⁴⁹ Parte dos alunos migrou para a Educação de Jovens e Adultos. O maior percentual, considerando todos os anos do Ensino Médio, foi justamente no último biênio sob avaliação: foi 2,7%, em 2008/2009, novamente 2,7%, em 2012/2013, e 3,4%, em 2016/2017 ([INEP, 2009f](#), [2013f](#), [2017i](#)).

Uma pista da caracterização do aluno que abandona pode vir da Tabela 15. A Taxa de Distorção Idade-série (TDI), preocupação recorrente na literatura ([GARCIA et al., 2016](#); [GOLGHER, 2010a](#)), é alta, oscilante e decrescente conforme passam os anos escolares. Os três qualificativos, aparentemente contraditórios, são complementares e importantes para a compreensão dos resultados da Distorção Idade-série:

- 1) alta, pois mais de um terço dos alunos do 1º ano do Ensino Médio são dois anos do que a idade regular. Esse é um ponto importante para a construção de políticas que entendam a Educação Básica em sua integralidade. Ao acessarem a etapa, um terço dos alunos já estão fora da idade esperada, ou seja, juntamente com a reprovação no 1º ano do Ensino Médio, a aprovação no Ensino Fundamental tem sido um obstáculo à melhora da taxa de Distorção;
- 2) oscilante, pois não foi possível verificar uma diminuição gradual desta taxa no 1º ano. Na comparação, observa-se variação que não é, logicamente, positiva;
- 3) decrescente no decorrer do Ensino Médio, pois a taxa do 1º ano é maior do que a do 2º que, por sua vez, é maior do que a do 3º Ano. Ou seja, os alunos com alta distorção abandonam o Ensino Médio Regular ([GARCIA et al., 2016](#); [GOLGHER, 2010a](#)).

Tabela 15 – Taxa de distorção idade série nas redes de ensino, por ano – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Rede de Ensino	1EM			2EM			3EM			Total		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Público	41,4	38,4	44,7	33,0	28,2	36,4	25,4	20,9	20,7	35,3	31,2	36,2
Privada	7,8	6,4	8,2	5,1	4,8	9,6	4,0	3,1	2,6	5,9	4,9	6,2
Federal	19,3	22,3	30,6	17,4	18,7	22,1	13,4	16,9	16,0	17,3	19,2	24,7
Estadual	41,3	38,5	45,0	33,2	28,2	36,9	25,4	20,8	20,7	35,4	31,3	36,5
Municipal	48,2	52,9	54,8	43,0	44,8	47,7	41,1	34,4	36,9	46,1	46,9	49,6
Todas as redes	38,3	35,4	41,3	29,6	25,5	34,7	22,3	18,3	18,1	32,0	28,2	33,3

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Indicador Taxa de Distorção Idade-Série ([INEP, 2009d](#), [2013d](#), [2017g](#)).

Importante destacar a inexistência de perguntas sobre a trajetória dos estudantes aos professores. Isso é consonante ao desinteresse das secretarias e da mídia sobre o tema, com forte peso do setor privado nos programas que visam a correção de fluxo ([STEFFEN, 2019](#)). O único item que eventualmente poderia integrar o escopo dessa dimensão tratava da expectativa dos docentes quanto à proporção de alunos que concluirá a etapa. No entanto, compreendo que essa é uma questão que permite avaliar a percepção do professor, mas não a política. Logo, optei por citar a existência da pergunta mas não tabular a estatística pois, a

meu ver, mais importante do que sistematizar o dado, é apontar a ausência de questionamentos sobre fluxo, aprovação, reprovação e abandono no questionário do docente.

A fim de conhecer iniciativas que busquem a melhora do rendimento, os questionários da Prova Brasil/Saeb têm indagado a respeito de programas de redução das taxas de abandono (em 2009 era abandono/evasão) e de reprovação aos diretores. Novamente, essas são questões presentes nos três anos, mas que apresentaram mudança: em 2009, perguntou-se sobre a existência e implementação de programas; em 2013/2017, os descritores indagavam sobre o impacto de tais programas.

Corroborando com o que era apresentado nos indicadores, as respostas nos questionários da Prova Brasil destacaram a reprovação como um problema presente em todas as redes, em especial nas públicas. As maiores taxas de abandono e de reprovação das redes estadual e municipais levaram a uma avaliação mais crítica quanto ao impacto dos programas implementados. A maioria dos diretores indica a presença desses programas, mas ao serem perguntados sobre a efetividade destacaram os resultados insatisfatórios (Tabela 16).

Tabela 16 – Existência de programas de redução da reprovação nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017* (em %)

	Federal		Estadual			Municipal			Privada	
	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2013	2017
Existência de programas										
Sim	--	--	61,0	--	--	84,6	--	--	--	--
Sim, mas não foi implementado	--	--	10,0	--	--	0,0	--	--	--	--
Não, mas existe o problema	7,7	0,0	25,3	1,7	1,4	15,4	0,0	0,0	0,0	0,0
Não, não há o problema	0,0	0,0	3,7	0,5	0,8	0,0	0,0	0,0	18,5	6,4
Sim, com resultados insatisfatórios	23,1	0,0	--	60,1	49,8	--	45,5	50,0	7,4	4,3
Sim, com resultados satisfatórios	46,2	91,7	--	24,6	31,6	--	36,4	41,7	63,0	85,1
Sim, mas não foi avaliado	23,0	8,3	--	13,1	16,4	--	18,1	8,3	11,1	4,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

*Insuficiência de respondentes na rede federal e na privada em 2009.

A avaliação da efetividade de políticas de combate ao abandono também é ilustrativa da diferença entre as redes, pois a maioria dos diretores da rede privada diz que esta não é uma dificuldade. Em comparação, as redes municipais e, principalmente, a estadual, apesar de terem propostas de enfrentamento ao problema, consideram seus resultados repetidamente insatisfatórios. Como aspecto interessante a se observar, os diretores respondentes da rede federal apresentaram uma diferença positiva entre 2013 e 2017 na avaliação do combate ao abandono (Tabela 17).

Tabela 17 – Programas de redução de taxas de abandono nas escolas, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Existência de Programas	Federal			Estadual			Municipal			Privada*	
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2013	2017
Sim, o programa está sendo aplicado	33,3	--	--	44,5	--	--	46,2	--	--	--	--
Sim, mas não foi implementado	0,0	--	--	10,4	--	--	7,6	--	--	--	--
Não, mas existe o problema	0,0	0,0	0,0	35,5	4,0	3,0	23,1	0,0	0,0	0,0	2,1
Não, não há o problema	66,7	7,7	25,0	9,6	2,2	4,1	23,1	16,7	0,0	70,4	80,9
Sim, com resultados insatisfatórios	--	38,5	8,3	--	67,9	58,8	--	50,0	50,0	0,0	2,1
Sim, com resultados satisfatórios	--	38,5	50,0	--	15,5	24,0	--	25,0	50,0	25,9	10,6
Sim, mas não foi avaliado	--	15,3	16,7	--	10,4	10,1	--	8,3	0,0	3,7	4,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

* Sem respondentes em 2009.

Os instrumentos também indagam sobre as ações específicas da escola para a melhoria da aprendizagem⁵⁰. Praticamente todas as práticas intraescolares sugeridas pelo instrumento, com exceção do envio de alguém à casa do aluno, foram realizadas (Tabela 18). Houve diferença positiva dentre os respondentes das escolas federais, passando de 7,7% (2013) à 58% (2017) em quatro anos, mas decrescente nas escolas da rede estadual, passando de 42,4% à 16,7% no período compreendido entre 2009 à 2017.

⁵⁰ Essa foi outra pergunta mantida que apresentou alteração no corpo da questão. Passou da avaliação da existência - “sim” ou “não” - para a da frequência - “nunca”, “algumas vezes”, “frequentemente” e “sempre/quase sempre”. Como mudou a ideia da pergunta, em 2009, considerei as respostas sim; em 2013/2017, o somatório de sempre/quase sempre com frequentemente.

Tabela 18 – Medidas para minimizar absenteísmo de alunos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (% sim, em 2009, e % frequentemente/sempre/quase sempre, em 2013 e 2017)

Medidas	Federal			Estadual			Municipal			Privada*	
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2013	2017
Diretor conversa com os professores	--	84,6	100,0	--	92,5	92,0	--	91,7	91,7	96,3	100,0
Professores conversam com os alunos	100,0	84,6	83,4	96,6	88,1	90,8	100,0	83,3	83,3	84,7	85,7
Pais/responsáveis avisados por comunicação da escola	100,0	92,3	100,0	91,6	97,1	88,0	100,0	100,0	100,0	96,2	97,9
Reunião coletiva de pais/responsáveis	100,0	92,3	83,3	85,6	82,0	84,0	92,3	91,7	75,0	69,2	80,8
Reunião individual com pais/responsáveis	100,0	84,6	91,7	97,8	91,9	93,4	100,0	100,0	100,0	92,3	95,8
Envio de alguém à casa do aluno	0,0	7,7	58,3	42,4	19,4	16,7	25,0	41,7	25,0	3,8	8,7

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

*Sem respondentes em 2009.

A prática do apoio/reforço para os alunos é uma carência da rede estadual em relação as demais. Entre 2009 e 2013, houve um incremento de 17,7 pontos percentuais das escolas estaduais que adotavam essa iniciativa. No entanto, em 2017, houve a diminuição de 9,1% (Tabela 19). Cabe destacar que, assim como o envio de alguém à casa dos alunos, essa é uma ação que demanda um quadro de pessoal mais numeroso e, portanto, nas redes públicas precisa ser um compromisso assumido não apenas pelas escolas mas também pelas secretarias de educação, suas mantenedoras.

Tabela 19 – Ação de apoio/reforço da aprendizagem nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017(em %)

Ações de apoio/reforço	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Para aprendizagem de alunos	100	100	100	60,6	78,3	69,2	100	83,3	91,7	---	88,9	91,5

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

Os instrumentos dedicados ao aluno também foram compostos por perguntas que trataram da trajetória, abordando o início da vida escolar, a reprovação (ou não) e o abandono. Consonante ao encontrado em estudo de caso ([FAGUNDES, SARAIVA, 2019](#)), observa-se na Tabela 20 que a maioria dos alunos concluintes do Ensino Médio começou sua

vida escolar na creche/pré-escola⁵¹, nunca foi reprovado e quase a totalidade deles não abandonou a escola. Esse apanhado de informações, em paralelo com o apresentado até aqui, é emblemático da dificuldade daqueles que acessam o sistema mais tarde e que não seguem o fluxo: afinal, em um percentual que pouco mudou, apenas 30% dos alunos que se matriculam no 1º ano conseguem concluir o Ensino Médio no tempo esperado. Ou seja, dos que não progridem, muitos são os que abandonam a escola.

Tabela 20 – Elementos da trajetória dos alunos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Elementos da trajetória	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Cursaram creche/pré-escola	82,5	60,9	66,1	54,4	52,6	53,5	90,3	58,8
Nunca foi reprovado	82,3	82,7	72,3	69,6	58,8	59,5	87,6	96,7
Abandonou a escola	1,5	0,0*	5,8	4,9	10,5	8,9	1,0	0,7

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – aluno do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

*Percentual inferior a 0,01.

Houve grande diferença entre as redes, uma divisão próxima com o que será apresentado no subcapítulo 9.3. Contexto Socioeconômico, com as redes federal e privada apresentando melhores resultados. Ainda assim, os resultados permitiram verificar a avaliação crítica que os diretores das redes municipais e estadual têm sobre as políticas destinadas à trajetória dos estudantes. Se esta é questão importante para a garantia do direito preconizado no PNE e no PEE, os gestores têm ciência das insuficiências dos programas existentes e apontam (de forma indireta) a carência de quadro de pessoal como aspecto importante para solucionar o problema.

⁵¹ Como um ponto que não foi possível avertar explicação foi a diminuição dos que cursaram creche/pré-escola na Rede Privada.

5.3. Infraestrutura

Somando-se ao acesso e à trajetória, os formuladores do Sinaeb apontavam que, no seu entendimento, a infraestrutura seria outra dimensão avaliada quanto à Universalização do Atendimento Escolar. Para a avaliação da Infraestrutura seria necessário o:

monitoramento de indicadores de acessibilidade relativos a infraestrutura predial, equipamentos e recursos materiais à disposição dos profissionais da educação e dos estudantes, e também a suas condições de uso e funcionamento, incluindo o número de estudantes por sala e a carga horária diária desses em sala ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#), p. 26).

Nos bancos de dados oficiais há um rol variado de informações sobre a existência/condições de ambientes e equipamentos, suficiência/adequação de livros didáticos, bem como a respeito da média de horas-aula e da quantidade de alunos por sala. Como lacuna, ainda que existam estudos propondo métricas ([SCHNEIDER, 2012](#), [SOARES NETO et. al, 2013](#)), observa-se que não há um indicador sintético sobre a infraestrutura no *site* do Inep.

Cada um dos bancos de dados permite uma avaliação específica. No Censo, há questionamentos sobre a existência e os meios de acesso de água e energia, assim como o destino do esgoto. Referente aos espaços indaga sobre a existência de sala da direção e dos professores, laboratório de ciências e de informática, cozinha, sala, sanitário e sanitário para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e quadra de esportes. Sobre os equipamentos consulta sobre videocassete, parabólica, copiadora, retroprojetor, impressora, impressora-braille, computador e internet.

O Saeb, por sua vez, permite o aprofundamento da avaliação. Em seu instrumento questiona sobre a conservação: de telhados, paredes, pisos, portas, janelas, banheiros, cozinhas, instalações hidráulicas e elétricas, assim como as condições das entradas dos prédios, das paredes externas, portas, pátios, corredores, salas de aula, banheiros e cozinhas.

Entre os anos foi possível observar a manutenção da maioria das perguntas, com maior detalhamento para alguns ambientes. Por exemplo, no Censo passou-se a perguntar se a quadra de esportes era coberta ou descoberta, se além da biblioteca havia sala de leitura, bem como o acréscimo de ambientes como secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, lavanderia, pátio coberto e descoberto, alojamento do aluno e do professor e área verde. Igualmente, sobre alguns equipamentos como impressora

multifuncional, aparelhos de som, multimídia, fax ou foto e a disponibilidade de internet banda larga.

No Saeb também houve acréscimo da internet banda larga. Porém, as mudanças não foram tão substanciais como no Censo, afinal o instrumento já apresentava uma diversidade maior de perguntas sobre equipamentos e ambientes desde 2009. A alteração observada foi na distribuição dos questionamentos. As perguntas específicas de infraestrutura que constavam também no questionário do diretor em 2009 ficaram restritas ao da escola em 2013 e 2017 (Quadro 17).

Quadro 17 – Temáticas sobre a dimensão Infraestrutura na política de avaliação, por instrumento –2009, 2013 e 2017

Temáticas	Escola		Diretor		Professor		Aluno	
	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17
Existência de ambientes e equipamentos	x	x	x					
Condições dos ambientes e equipamentos	x	x	x				x	
Suficiência e adequação dos livros didáticos				x		x		

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem e no Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2009b](#), [2009c](#); [INEP, 2013a](#), [2013b](#), [2013c](#); [INEP, 2017d](#), [2017e](#), [2017f](#)). As perguntas escolhidas estão no [Apêndice - Itens selecionados para a dimensão Infraestrutura](#).

Em pontos avaliados no Censo Escolar, houve um incremento de diferentes itens da infraestrutura nas redes, com destaque aos destinados a pessoas com deficiência (Tabela 21). Alguns itens chegam próximos à totalidade das escolas, como o acesso à água, energia e esgoto. Todavia, mesmo nesses indicadores, um percentual de aproximadamente 1% das instituições da rede estadual gaúcha perseverou apontando a inexistência de condições essenciais no três anos.

Como novidade, constata-se uma série de perguntas no Censo Escolar que tratam das condições exigíveis para uma escola que ofereça tempo integral ou residencial, tais como banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, alojamento aluno, alojamento professor e lavanderia. Essas estruturas, com exceção do alojamento do aluno, apresentaram um percentual crescente na comparação entre os anos (Tabela 21).

Tabela 21 – Existência de infraestrutura nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Elementos de Infraestrutura	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Água	100	100	100	100	99,8	98,9	100	100	100	100	100	100
Energia	100	100	100	100	99,9	99,1	100	100	100	100	100	100
Esgoto	100	100	100	99,7	99,8	98,5	100	100	100	100	100	100
Sala Diretoria	100	100	97,6	98,4	97,4	94,7	95,7	91,7	89,3	99,4	99,4	99,7
Sala Professor	100	100	100	98,5	97,9	94,8	87	87,5	96,4	100	100	99,4
Laboratório Informática	100	100	97,6	90,4	97,2	92,4	91,3	100	82,1	94,4	95,6	91,8
Laboratório Ciências	83,3	86,7	82,9	88,7	89,2	86,8	69,6	70,8	57,1	95,8	96,8	96,7
SAE	5,6	30,0	29,3	14,8	34,9	52,4	13,0	41,7	57,1	0,9	7,0	22,4
Quadra de Esportes	77,8	--	61	85,3	--	83,6	73,9	--	82,1	91,7	--	94,8
Quadra Coberta	--	60,0	53,7	--	41,4	43,4	--	66,7	64,3	--	78,3	82,4
Quadra descoberta	--	33,3	36,6	--	65,0	62,3	--	41,7	53,6	--	70,7	70,6
Cozinha	83,3	73,3	82,9	97,0	96,5	94,4	100	100	100	84,9	86,2	85,5
Biblioteca	100	100	97,6	98,7	95,7	95,5	91,3	75,0	89,3	99,4	99,1	98,8
Sala de Leitura	16,7	56,7	63,4	8,5	19,3	18,8	13,0	45,8	28,6	27,3	51,9	56,4
Sanitário fora do prédio	55,6	33,3	29,3	17,7	19,1	18,3	34,8	28,0	29,2	42,7	44,0	46,1
Sanitário dentro do prédio	100	100	100	99,6	99,3	96,5	100	100	100	99,7	99,6	99,1
Sanitário PNE	77,8	96,7	92,7	24,7	49,4	65,0	39,1	50,0	57,1	56,4	77,4	85,5
Dependências PNE	66,7	86,7	80,5	33,2	45,9	56,1	47,8	54,2	64,3	57,9	75,7	81,2
Secretaria	--	93,3	97,6	--	92,3	95,3	--	91,7	92,9	--	94,1	99,4
Banheiro com chuveiro	--	53,3	68,3	--	30,5	40,8	--	45,8	64,3	--	58,4	69,7
Refeitório	--	46,7	61,0	--	76,0	79,3	--	91,7	85,7	--	34,6	48,2
Dispensa	--	33,3	43,9	--	55,4	61,5	--	66,7	85,7	--	27,6	36,1
Almoxarifado	--	96,7	92,7	--	43,8	50,5	--	37,5	46,4	--	57,5	68,5
Auditório	--	83,3	85,4	--	35,7	40,6	--	20,8	32,1	--	66,9	77,0
Pátio Coberto	--	33,3	34,1	--	29,1	32,8	--	12,5	25,0	--	61,3	69,7
Pátio Descoberto	--	70,0	85,4	--	85,0	86,7	--	75,0	89,3	--	85,3	95,7
Alojamento Aluno	--	23,3	22,0	--	1,9	1,7	--	0,0	0,0	--	3,2	3,9
Alojamento Professor	--	6,7	7,3	--	0,5	0,8	--	0,0	7,1	--	2,6	3,3
Área Verde	--	63,3	80,5	--	43,7	53,2	--	54,2	64,3	--	51,3	62,1
Lavanderia	--	20,0	22,0	--	16,3	21,5	--	8,3	17,9	--	26,1	32,7

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – escola do Censo Escolar (INEP, 2009a, 2013a, 2017d).

Se no Censo Escolar verificou-se, no geral, o crescimento da existência das estruturas, aproximando as redes, no Saeb foi possível a avaliação das condições, aspecto que as diferenciou. Ao analisar os resultados das escolas participantes das redes municipais e da estadual, em perguntas realizada aos diretores, dois terços (ou menos) têm boas condições nas

bibliotecas, um pouco mais de um terço está satisfeito com a quadra de esportes e menos da metade com os laboratórios de informática e de ciências em 2017. Quando realizada a comparação com a rede privada e a federal fica evidente que a maior disparidade não é necessariamente da existência do ambiente, mas das condições da infraestrutura.

Além da questão das condições, a diversidade de ambientes também distingue as redes. Locais adequados para uma formação integral, como salas de música e de artes plásticas, são raros nas redes estadual e municipal. Em comparação, mais de um terço das escolas da rede federal e a maioria da rede privada tem essas salas em boas condições.

As perguntas que foram agregadas também mostram mais diferenças. Duas delas merecem destaque: a que avalia a sala de leitura e laboratórios. A maioria dos respondentes das redes municipal e da estadual alega não ter boas condições na sala de leitura, nos laboratórios de ciências e de informática, com percentuais decrescentes ao se comparar 2013 com 2017 (Tabela 22).

Tabela 22 – Condições de uso dos espaços nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (% de alternativa “bom”) ⁵²

Espaços	Federal***		Estadual		Municipal		Privada***			
	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2013	2017
Biblioteca	93,3	71,4	67,1	56,6	67,9	63,6	61,5	61,9	97,0	97,8
Quadra de esportes	66,7	64,3	34,5	31,8	37,5	63,6	46,2	47,6	93,9	85,4
Sala de Leitura*	86,7	78,6	--	23,4	30,7	--	53,8	35,0	93,9	89,3
Laboratório **	--	--	46,1	--	--	33,3	--	--	--	--
Laboratório de Informática	100,0	92,9	--	50,1	44,1	--	69,2	33,3	97,0	91,4
Laboratório de Ciências	80,0	69,2	--	39,1	41,7	--	46,2	28,6	90,9	91,4
Auditório	86,7	71,4	26,2	25,8	33,2	9,1	30,8	30,0	91,2	85,1
Sala para atividades de música	46,7	42,9	7,5	7,0	9,4	8,3	15,4	15,0	73,5	74,4
Sala para atividades de artes plásticas	60,0	35,7	12,7	11,4	13,4	9,1	30,8	5,0	67,6	82,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

* Não havia a pergunta em 2009.

** Só foi perguntado em 2009.

*** Sem respondentes em 2009.

⁵² Os respondentes utilizam como critério uma escala em três gradações: adequado (bom), regular (necessita de pequena reforma) e inadequado (necessita de grande reforma). Para a construção dessa tabela e das subsequentes, foi considerado, o percentual de escolas que respondeu apenas o adequado (bom).

As condições da infraestrutura geral na rede privada são informadas como mais adequadas. Em comparação, as da rede estadual e das municipais têm apresentado percentuais mais baixos quando consideram as condições de telhados, pisos, janelas, portas, banheiros, cozinhas, instalações elétricas e hidráulicas (Tabela 23).

Tabela 23 – Condições da infraestrutura nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% alternativa “bom”)

Itens de infraestrutura	Federal			Estadual			Municipal			Privada*	
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2013	2017
Telhado	66,7	100,0	78,6	52,0	42,3	52,1	69,2	28,6	57,1	94,9	97,9
Paredes	33,3	100,0	78,6	65,4	52,3	62,3	69,2	42,9	76,2	94,4	100
Pisos	66,7	100,0	78,6	54,2	41,4	53,2	75,0	35,7	71,4	97,2	91,6
Entradas do prédio	33,3	100,0	78,6	65,4	61,8	66,3	61,5	50,0	76,2	100,0	93,8
Pátio	66,7	100,0	71,4	57,5	49,8	62,1	61,5	50,0	76,2	94,3	95,8
Corredores	66,7	100,0	92,9	71,2	60,6	68,1	53,8	64,3	95,2	100	100
Salas de aula	66,7	100,0	78,6	60,0	45,5	60,1	69,2	57,1	76,2	97,2	100
Portas	66,7	100,0	76,9	50,7	34,3	50,3	53,8	30,7	57,1	94,3	95,8
Janelas	66,7	100,0	71,4	57,5	42,1	51,3	66,7	53,8	61,9	94,3	93,8
Banheiros	33,3	66,7	64,3	45,7	35,6	47,4	33,3	46,1	42,9	100,0	91,7
Cozinha	66,7	100,0	71,4	72,7	54,8	63,4	63,3	53,8	71,4	77,1	89,6
Instalações hidráulicas	100,0	66,7	71,4	36,2	34,0	45,1	69,2	38,4	33,3	91,4	95,8
Instalações elétricas	66,7	66,7	57,1	46,4	33,8	41,9	66,7	23,0	33,3	94,3	97,9

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – escola do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

* Não tiveram respondentes em 2009

Na Tabela 24 verifica-se que as condições das salas de aula estão melhores do que a dos laboratórios e salas de leitura. Conquanto sejam estruturas mais simples, existem carências quanto a iluminação e arejamento em algumas das salas da rede pública.

Tabela 24 – Condições das salas de aula nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (% todas)⁵³

Característica das salas de aula	Federal			Estadual			Municipal			Privada*	
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2013	2017
Iluminadas	100,0	100,0	85,7	94,2	60,0	68,4	100,0	64,3	70,0	94,4	100,0
Arejadas	100,0	93,3	78,6	93	63,6	77	92,3	71,4	75,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – escola do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

* Não tiveram respondentes em 2009.

⁵³ As perguntas sobre as condições da sala de aula também sofreram mudanças e passaram da avaliação da existência à da quantidade. Em 2009, os descritores eram “Sim” ou “Não”, em 2013, passaram a todas, mais da metade, menos da metade, nenhuma. Para a construção do percentual de 2009, foi considerado os respondentes “sim” e para 2013/2017 considereí o percentual das que assinalaram “todas” no instrumento.

Um dos indicadores publicado pelo Inep para avaliar as condições materiais das escolas é o número de alunos por turma. Neste aspecto, foi possível verificar uma variação e uma constância. Como variação observou-se a diminuição da média de alunos por sala, no total das escolas, com exceção da rede federal, que apresentou aumento entre 2013 e 2017. As demais apresentaram uma média decrescente de alunos por sala. Como constância, mais alunos nas turmas de 1º ano. Considerando os altos percentuais de reprovação na entrada do Ensino Médio, esse pode ser um elemento importante para repensar a organização das escolas (Tabela 25).

Tabela 25 – Anos escolares com médias superiores a 30 alunos por turma nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %) ⁵⁴

Ano Escolar	Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1 Ano	2009	70,6	50,1	30,0	39,1
	2013	69,0	30,2	40,9	37,8
	2017	76,3	31,5	26,9	34,6
2 Ano	2009	33,3	32,0	26,3	35,9
	2013	27,6	22,4	18,2	33,8
	2017	34,3	11,8	16,0	14,5
3 Ano	2009	13,3	26,5	29,4	34,9
	2013	17,9	15,3	9,1	29,6
	2017	13,5	12,8	12,5	30,3
Total	2009	33,3	35,1	39,1	36,8
	2013	23,3	19,2	20,8	30,2
	2017	24,4	14,2	10,7	23,5

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Indicador Média de Alunos por Turma ([INEP, 2009g](#), [2013g](#), [2017j](#)).

Quanto ao número de horas-aula, por sua vez, a maioria das escolas teve entre quatro e cinco horas diárias e, na comparação entre 2013 e 2017, escolas das diferentes redes aumentaram a média de horas-aula, com a rede federal apresentando mais escolas com sete ou mais horas (Tabela 26).

Uma informação importante é a diferença da média de horas em relação ao ano escolar. Nas redes estadual e municipal as turmas de 3º ano apresentaram a diminuição do número horas-aula na comparação com os demais anos. Já nas redes federal e privada, houve manutenção das horas no último ano da etapa.

⁵⁴ A fim de avaliar as condições, utilizei o parecer CNE/CEB nº 8/2010 ([CNE, 2010](#)) que determinou como critério ao Ensino Médio 30 alunos por sala.

Tabela 26 – Número de horas-aula nas escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Horas-aula	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Total								
Até 4 hs	0,0	0,4	1,8	2,4	12,5	3,6	2,1	0,6
4 até 5	53,3	55,7	83,0	65,8	58,3	71,4	70,6	56,6
5 até 6	10,0	9,8	13,1	27,6	8,4	7,1	23,8	37,7
6 até 7	6,7	0,0	0,6	1,4	0,0	0,0	0,3	0,9
7 ou mais	30,0	34,1	1,6	2,8	20,8	17,9	3,2	4,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1º Ano								
Até 4 hs	0,0	0,0	1,6	0,2	13,6	3,8	1,2	0,3
4 até 5	55,2	55,3	63,8	63,5	54,5	69,2	71,3	55,7
5 até 6	6,9	10,5	32,0	32,2	9,1	7,7	23,9	39,3
6 até 7	3,4	0,0	0,4	1,1	0,0	0,0	0,3	0,3
7 ou mais	34,5	34,2	2,2	3,0	22,8	19,3	3,3	4,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
2º Ano								
Até 4 hs	0,0	0,0	2,0	0,4	13,6	8,0	1,8	0,9
4 até 5	51,7	54,3	67,9	66,5	54,5	64,0	72,0	58,4
5 até 6	10,3	11,4	27,8	28,6	9,1	8,0	22,9	35,5
6 até 7	3,4	0,0	0,7	1,6	0,0	0,0	0,0	0,9
7 ou mais	34,6	34,3	1,6	2,9	22,8	20,0	3,3	4,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
3º Ano								
Até 4 hs	0,0	5,4	3,7	0,4	13,6	4,2	1,9	0,3
4 até 5	53,6	48,6	92,7	67,5	59,1	66,7	71,9	54,5
5 até 6	10,7	10,8	2,7	28,2	9,1	8,3	21,9	40,8
6 até 7	0,0	0,0	0,2	1,6	0,0	0,0	0,9	1,3
7 ou mais	35,7	35,2	0,7	2,3	18,2	20,8	3,4	3,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Indicador Média de horas-aula ([INEP, 2013i](#), [2017i](#)).

Apesar dos proponentes do Sinaeb colocarem o número de horas-aula na dimensão que trata de infraestrutura, apenas essa dimensão talvez não dê conta de compreender a diferença entre as redes. Um aspecto que pode levar a uma organização da rotina escolar com menos horas-aula na rede estadual e nas municipais são as rotinas dos alunos trabalhadores⁵⁵.

Além de indicadores quanto ao número de alunos por sala e de horas-aula, bem como da existência e condições de infraestrutura, o Inep tem informações destinadas a avaliar recursos e materiais. Quanto à inexistência de recursos pedagógicos, a rede privada apresentou resultados melhores. Nas públicas, destaca-se a variação do percentual dos respondentes da rede federal, com uma avaliação mais crítica em 2017 do que em 2013 (Tabela 27).

⁵⁵ Detalho essa questão com mais profundidade no subcapítulo 6.4. Formação para o trabalho.

Tabela 27 – Falta de recursos pedagógicos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (% sim)

Suficiência de recursos	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Falta de recursos pedagógicos	0,0	15,4	66,7	58,9	65,5	65,0	53,8	66,7	75,0	--	11,1	15,6

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

Ao tabular e analisar as informações disponíveis sobre os recursos, na Tabela 28, destaca-se a existência de equipamentos como TV, aparelho de som, computadores e máquina fotográfica em praticamente todas as escolas. Ainda que apresente maior oscilação do que a infraestrutura, não houve uma diferença substantiva entre as redes. A oscilação oportuniza duas reflexões, uma sobre o tempo histórico e outra sobre a necessidade. Primeiro, é preciso entender a mudança tecnológica. Dois exemplos da Tabela 28 são simbólicos: os aparelhos de fax e DVDs que apresentaram incremento na comparação de 2009 com 2013, mas decréscimo em 2017; assim como o videocassete e o retroprojeto, tecnologias mais antigas, com percentuais descendentes a partir de 2009⁵⁶. Uma segunda justificativa foi o investimento realizado em tecnologias consonantes ao desenvolvimento das comunicações da última década, como a internet banda larga e a máquina fotográfica. Contudo, importante destacar que, mesmo quando é um recurso em voga, a curva não foi necessariamente crescente. O fato de 86,4% das escolas municipais terem banda larga em 2013 não implicou na universalização em 2017 – pelo contrário, o percentual diminuiu para 67,9%.

⁵⁶ Outro bom exemplo era uma pergunta presente em 2009 sobre máquina datilográfica que foi retirada dos instrumentos. Em 2009 mesmo, ano em que ainda era feita a pergunta, 100% das escolas da rede federal, 32,6% da estadual e 76,9% da municipal já não tinham o equipamento.

Tabela 28 – Existência de recursos e materiais nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Recursos e Materiais	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
TV	100	100	97,6	99,1	96,6	96,6	100	100	100	99,1	94,1	94,5
Videocassete	94,4	50,0	36,6	90,2	68,1	37,9	95,7	37,5	17,9	94,7	69,5	40,0
DVD	100	90,0	82,9	99,0	95,9	87,0	100	95,8	85,7	98,8	93,8	84,8
Parabólica	72,3	60,0	46,3	52,8	50,4	37,8	34,3	29,2	32,1	23,4	28,2	20,3
Retroprojektor	100	76,7	56,1	93,9	89,3	70,7	82,6	75,0	46,4	97,6	87,1	65,2
Copiadora	100	100	58,5	89,5	88,5	80,4	91,3	79,8	64,3	92,0	92,1	71,8
Impressora	100	100	87,8	99,2	97,3	89,4	95,7	100	85,7	99,7	96,5	86,4
Equipamento impressora multifuncional	--	--	80,5	--	--	74,5	--	--	71,4	--	--	67,0
Computadores	100	100	100	100	98,8	98,8	100	100	100	100	100	100
Computadores Administrativos	100	100	95,1	100	99,0	98,5	100	79,2	100	100	98,8	99,1
Computadores Alunos	100	100	100	100	99,7	96,4	100	95,8	96,4	100	98,2	96,7
Internet	100	100	97,6	93,8	98,1	97,9	65,2	87,5	92,9	100	99,7	100
Banda Larga	83,3	93,3	92,7	75,3	91,7	89,0	56,5	85,7	67,9	87,2	96,5	97,9
Equipamento de Som	--	93,3	90,2	--	92,7	94,1	--	100	96,4	--	92,4	94,2
Equipamento Multimídia	--	100	100	--	96,7	97,7	--	91,7	96,4	--	95	98,5
Fax	--	86,7	58,5	--	68,2	37,6	--	33,3	10,7	--	75,4	40,9
Máquina Fotografia	--	100	100	--	85,7	98,8	--	79,2	100	--	87,1	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – escola do Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2013a](#), [2017d](#)).

Novamente, ao comparar os resultados do Censo com os do Saeb, foi possível verificar que a simples existência não garante boas condições. Ilustrativo nesse sentido é o acesso a computadores com internet. Em 2017, mais da metade dos respondentes da rede estadual e das municipais diz ter computadores e acesso à internet, no entanto, seja para os professores ou para os alunos, os recursos não estavam em boas condições (Tabela 29).

Tabela 29 – Condições dos materiais nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em % alternativa “bom”)

Recursos e Materiais	Federal			Estadual			Municipal			Privada*	
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2013	2017
Televisão	100,0	100,0	78,6	84,8	75,0	70,3	84,6	76,9	71,4	87,9	93,6
Antena parabólica	33,3	66,7	23,0	34,3	23,9	18,3	7,7	7,7	19,0	29,4	44,6
Vídeocassete ou DVD	66,7	100,0	64,3	45,7	66,3	51,5	46,2	84,6	71,4	82,4	85,1
Fitas de vídeo/ DVD educativas	--	100,0	57,1	67,2	62,6	54,1	57,1	69,2	52,4	87,9	86,9
Fitas de vídeo/ DVD lazer	--	100,0	50,0	47,1	43,3	40,2	50,0	69,2	47,6	82,4	80,4
Maquina copiadora	100,0	100,0	85,7	84,8	71,0	75,5	84,6	61,5	81,0	93,9	100,0
Mimeógrafo	0,0	33,3	16,6	48,5	29,9	17,9	53,8	38,4	23,8	18,2	27,6
Projeto de slides/ datashow	100,0	66,7	78,6	45,0	78,7	81,0	30,8	84,6	66,7	97,1	100,0
Retroprojeto	100,0	66,7	64,3	73,8	68,0	65,5	53,8	61,5	57,1	94,1	80,8
Impressora	66,7	100	85,7	87,0	76,5	80,4	84,6	69,2	85,7	100,0	100,0
Aparelho de som	100,0	100,0	85,7	72,5	68,6	71,8	92,3	61,5	61,9	100,0	100,0
Câmera fotográfica	--	100,0	78,6	--	66,7	62,8	--	76,9	45,0	97,1	97,8
Linha telefonica	100,0	100,0	71,4	88,6	83,1	79,3	83,3	61,5	57,1	100,0	100,0
Aparelho de fax	100,0	66,7	57,1	72,0	57,0	30,5	53,8	30,7	15,0	84,8	70,2
Computador	100,0	--	--	81,9	--	--	76,9	--	--	--	--
Computador (alunos)	--	100,0	71,4	49,7	49,7	45,2	72,7	53,8	42,9	97,0	91,4
Internet (alunos)	--	66,7	85,7	52,1	40,6	35,2	50,0	30,7	23,8	93,9	93,6
Computador (professores)	--	100,0	85,7	54,5	55,4	53,5	90,0	46,1	38,1	93,9	95,7
Internet (professores)	--	100,0	85,7	59,3	51,0	50,9	58,3	46,1	47,6	97,1	100,0
Computador (administ.)	--	100,0	85,7	84,6	83,2	83,2	80,0	69,2	85,7	97,1	100,0
Internet conexão Banda Larga	--	100,0	85,7	--	47,4	40,0	--	46,1	33,3	94,1	95,6

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – escola do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

* Não tiveram respondentes em 2009

Quando trata dos recursos para a leitura, há diferenças importantes nos instrumentos de 2009 em comparação com os de 2013/2017. Enquanto em 2009 existia um detalhamento maior da conservação de livros, jornais e revistas, em 2013 e 2017 as perguntas tornaram-se mais abrangentes. As mudanças não impossibilitaram a análise das diferenças dos diretores da rede federal para a estadual e as municipais. Em 2009, a maioria das escolas oferecia livros em boas condições, mas a metade ou mais das escolas municipais e estaduais não tinham revistas e jornais em estado adequado (Tabela 30).

Tabela 30 – Condições dos materiais para leitura nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em % bom)

Materiais para leitura	Federal	Estadual	Municipal
Livros de estudos	100,0	70,8	69,2
Livros de literatura	100,0	72,5	69,2
Revistas de informação geral	100,0	52,2	46,2
Jornais	100,0	52,5	30,8
Revistas em quadrinhos	100,0	36,0	23,1

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – escola do Saeb ([INEP, 2009c](#)).

Em 2013, foram mantidas questões sobre a adequação do acervo e das condições do ambiente da biblioteca, mas há menor nível de detalhamento de recursos para leitura. A diferença entre as redes em 2013 e 2017 – com a exceção do espaço para estudos coletivos – foi menor do que em 2009 (Tabela 31). Aparentemente há menos disparidade, no entanto, o menor detalhamento do acervo limita a possibilidade de avaliação das escolas e, conseqüentemente, de análise da informação.

Tabela 31 – Condições da biblioteca e do acervo nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Condições da biblioteca/ acervo	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Possui acervo diversificado que desperte o interesse dos alunos	93,3	100,0	88,0	88,8	84,6	80,0	100,0	100,0
Possui espaço para estudos coletivos	93,3	92,9	48,9	61,0	76,9	60,0	97,0	97,7
O espaço é arejado e bem iluminado	100,0	100,0	80,5	87,7	84,6	85,7	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – escola do Saeb ([INEP, 2013c, 2017f](#)).

Se o acervo da biblioteca perdeu espaço no instrumento, os livros didáticos sempre tiveram lugar privilegiado. A avaliação quanto a esse aspecto incidiu sobre os responsáveis pela escolha, a logística de entrega dos livros e a utilização do Guia do MEC⁵⁷.

A avaliação das comunidades sobre a logística e suficiência dos livros ilustra a dificuldade de operacionalizar a entrega às escolas. Os respondentes das diferentes redes públicas alegam faltar livros, em percentuais que inclusive pioraram na rede estadual e nas municipais em 2017 (Tabela 32). Infelizmente foi retirada do instrumento uma pergunta que poderia ser importante para avaliar se o problema era de suficiência ou de logística: em 2009,

⁵⁷ Praticamente todas as escolas públicas de Ensino Médio respondentes do SAEB no Rio Grande do Sul utilizaram o Guia do Mec em 2013 e 2017.

havia uma questão sobre o excesso de livros que apresentou alto percentual entre os respondentes da rede estadual e das municipais, no entanto, ela foi suprimida.

Tabela 32 – Suficiência e logística do programa de livros didáticos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Suficiência e Logística	Federal**		Estadual			Municipal			Privada**	
	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2013	2017
Chegaram em tempo hábil	84,6	58,3	86,6	92,9	91,3	85,7	100,0	75,0	95,0	86,3
Faltaram	46,2	41,6	52,8	57,6	63,5	37,5	25,0	50,0	0,0	4,5
Sobraram*	--	--	36,1	--	--	50,0	--	--	--	--
Receberam o solicitado	84,6	83,3	77,3	85,0	85,9	85,7	75,0	83,3	90,0	81,3

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

* Pergunta que não foi realizada em 2013 e 2017

** Sem respondentes 2009

Como pode ser visto, as informações que utilizei foram retiradas das respostas dadas no questionário da escola e do diretor. A esses respondentes coube centralidade nos instrumentos quando o assunto foi infraestrutura, materiais e recursos. Aos demais, pouco se perguntou.

Quando questionados, em 2009, os alunos apontaram resultados parecidos com a avaliação do diretor: as condições da rede privada e federal eram melhores do que as da rede estadual e das municipais. Em especial, as condições dos laboratórios e dos computadores e recursos de informática (Tabela 33).

Tabela 33 – Avaliação da infraestrutura pelos alunos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em % bom/excelente)

Ambientes	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Biblioteca	49,5	24,6	33,1	43,7
Salas de Aula	62,3	19,2	22,8	59,0
Laboratórios	54,0	9,7	12,1	48,8
Informática	46,6	14,1	15,5	51,7

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#), [2013b](#), [2017e](#)).

A percepção dos estudantes era próxima a dos demais responsáveis pela avaliação. Corroborando com a ideia de que a crítica era do conjunto da comunidade escolar em relação esses aspectos. No entanto, as perguntas direcionadas aos alunos foram retiradas dos questionários do Enem.

Quanto aos professores, a eles e elas nada se questiona sobre a infraestrutura. A única pergunta existente no Saeb/Prova Brasil tratava sobre o uso (e não a existência) de recursos em sala de aula e da suficiência e adequação dos livros. Nesse último, optei por utilizar a informação dos diretores.

5.4. Considerações sobre a diretriz Universalização do Atendimento Escolar

A Meta 3, seja do PNE ou do PEE, coloca em foco a universalização do atendimento escolar ao determinar uma métrica que implica na melhora do acesso e do fluxo dos estudantes. As diferentes estratégias para atingir a meta compreendem ampliação de vagas, programas de correção de fluxo e melhora na infraestrutura e recursos ([BRASIL, 2014](#); [RIO GRANDE DO SUL, 2015](#)). Procurando dar conta dessa diretriz, de acordo com o Sinaeb, os elementos compreendidos neste Capítulo foram divididos em três dimensões de explicação: acesso, trajetória do estudante e infraestrutura ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)).

Na primeira dimensão, que tratou do acesso, foi possível observar um problema constante no período. Uma consideração é que, apesar do aumento no número de matrículas da população em idade referencial, no Rio Grande do Sul há um expressivo número de alunos de 15 a 17 anos fora da escola. Assim, a dificuldade para a efetivação de uma política com números é a inexistência de dados a respeito dos ausentes e de perguntas que tratem da busca ativa dos jovens que estão fora da escola nos bancos do Inep. Os diferentes instrumentos permitem apenas a mensuração de questões intraescolares. Sobre tais aspectos, a maioria dos diretores das redes estadual e municipais alega sobrar vagas e quando o aluno acessa, considerando a alocação dos docentes, não há uma organização que priorize os que têm mais dificuldade.

No segundo momento, quando abordei a trajetória, verifiquei os mesmos problemas em 2009, 2013 e 2017: uma alta taxa de reprovação e de distorção idade-série, em especial no 1º Ano do Ensino Médio, e baixo percentual de alunos que se matriculam no ano seguinte (praticamente metade dos alunos do 1º ano não se matricula no 2º ano). Há autocrítica quanto às iniciativas institucionais para solucionar o problema. Os diretores das redes estadual e municipal que, em 2009, alegavam ter programas para melhorar taxas de reprovação e abandono, ao avaliarem a efetividade, em 2013 e 2017, entendem que esses programas têm sido pouco eficientes.

Os melhores percentuais de rendimento na rede estadual, que concentra maioria das matrículas, foram em 2013. Ou seja, se a melhora do fluxo é elemento importante para a qualidade, é preciso um olhar atento às políticas estaduais dedicadas ao currículo e à avaliação naquele período, o Ensino Médio Politécnico e a Avaliação Emancipatória, ou às condições sociais em contexto.

Aos alunos, poucas perguntas. Em 2013 e 2017, apontaram que nunca foram reprovados ou abandonaram a escola e que começaram sua vida escolar na creche/pré-escola; em 2009, indicaram ausência de práticas institucionais ao trabalhador e de ambientes adequados na rede estadual e nas municipais, destacando a falta de laboratórios de ciências e de informática.

Na terceira dimensão, Infraestrutura, que concentrou o maior número de perguntas, houve aproximações e diferenças entre as redes. Das aproximações, é possível destacar:

- a melhora quanto à existência de infraestrutura e recursos nas diferentes redes e, ainda que a federal e a privada tenham apresentado percentuais melhores, praticamente não houve diferença;
- avaliações positivas quanto às bibliotecas e aos recursos disponíveis, com melhores avaliações nas redes privada e na federal;
- a maioria das escolas públicas alega faltarem livros didáticos no início do ano letivo;
- a média de alunos por sala é decrescente na passagem dos anos cronológicos e escolares;
- a diminuição do número de escolas com menos de 30 alunos por sala, com a rede estadual e as municipais apresentando mais instituições com menores médias em 2017;
- o 1º Ano segue com salas mais cheias do que os demais em todas as redes;
- a maioria das escolas, independentemente da rede, tem entre quatro e cinco horas-aula, mas a rede federal tem aproximadamente um terço das suas escolas com sete ou mais horas-aula, o que corresponde a uma jornada de tempo integral.

Quanto às diferenças:

- o 3º ano da rede federal e da rede privada apresentou o mesmo número de horas-aula que o 1º e o 2º Anos, enquanto houve diminuição na rede estadual e nas municipais;
- a condição da infraestrutura e dos recursos não foram semelhantes. A diferença entre - “federal e privada” x “municipal e estadual” - pode ser observada como havendo melhores condições da infraestrutura, recursos e materiais nas primeiras.

Há reconhecimento tanto no PEE quanto na literatura sobre a necessidade de melhora da infraestrutura ([MATOS, RODRIGUES, 2016](#); [SCHNEIDER, 2012](#), [SOARES NETO et. al, 2013](#)). No entanto, conforme procurei demonstrar, é preciso avaliar além da existência, considerando também a sua condição, que só foi possível ao agregar elementos dos bancos de dados do Saeb e do Censo Escolar.

Em linhas gerais, esse apanhado das três dimensões nos leva a retomar a pergunta que abre o subcapítulo: Quem acessa, quem progride e em que condições? Como foi possível verificar nas perguntas e nas respostas, tem persistido a negação da escola a muitos jovens de 15 a 17 anos no Rio Grande do Sul. Nas perguntas, houve pouco espaço para a dimensão acesso, assim como para a participação de alunos e professores. Nas respostas, observou-se a manutenção da distorção idade-série, do alto índice de reprovação, em especial no 1º ano, a diferença de condições de infraestrutura das redes estadual e municipais em relação à federal e à privada e ausência de uma prática efetiva de combate à evasão e ao abandono.

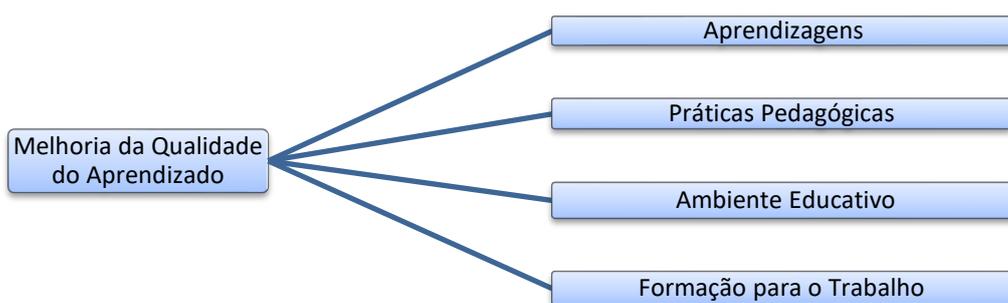
6. QUANTO SE APRENDE E O QUE (E COMO) SE ENSINA? Os possíveis números da qualidade do aprendizado

A melhoria da qualidade do aprendizado, presente na segunda diretriz do Sinaeb, tem sido, juntamente com a universalização, um desafio para a construção do Ensino Médio. A fim de refletir sobre essa matéria, organizei informações sobre o desempenho dos estudantes de Ensino Médio nas provas e os fatores relacionados com a aprendizagem.

Com esse enfoque, o texto subsequente utiliza dados para abordar as quatro dimensões ilustradas na

Figura 6 – aprendizagens, práticas pedagógicas, clima escolar e formação para o trabalho e para a cidadania.

Figura 6 – Diretriz Melhoria da Qualidade do Aprendizado e suas dimensões



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Portaria do Sinaeb ([BRASIL, 2016](#)).

6.1. Aprendizagens

Segundo a proposta do Sinaeb, a dimensão que trata das aprendizagens abrange:

o desempenho escolar dos estudantes, com base em medidas que incluem, entre outros instrumentos, testes padronizados, pautados em metodologias, e práticas reconhecidas nacional e internacionalmente, considerando a diversidade e complexidade dos fatores que influenciam os resultados ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017, p. 7](#)).

A proposta do Sinaeb manteve o escopo do Saeb e do Enem⁵⁸. Conforme destaquei no Capítulo 3, essas foram as políticas de avaliação voltadas ao Ensino Médio no período desse

⁵⁸ A diferença presente na proposta do Sinaeb era considerar nas provas também os conteúdos abordados nos estados e municípios, ou seja, considerar o previsto na LDB, Art. 26, que determina uma base comum e uma parte diversificada.

estudo, a primeira por compor o Ideb; a segunda por ter sido o principal indicador de qualidade de 2005 a 2015, o Enem por Escola⁵⁹.

No Capítulo 2 e no Capítulo 4, aponte para a visibilidade dada ao desempenho em provas no sistema de avaliação. Apesar de não permitirem uma avaliação mais abrangente da qualidade da educação, pois o aluno é o único sujeito da comunidade escolar mensurado, sendo assim o responsável pelo dado (Quadro 18), tais números têm subsidiado um diagnóstico de crise justificando, inclusive, a Reforma do Ensino Médio e, no Rio Grande do Sul, o rompimento com a proposta do Ensino Médio Politécnico. Ainda assim, é preciso compreender sua composição e as diferentes análises que esses números, mesmo limitados, podem trazer.

Quadro 18 – Temáticas sobre a dimensão Aprendizagens na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017

	Escola		Diretor		Professor		Aluno*		
	2009	2013 2017	2009	2013 2017	2009	2013 2017	2009	2013	2017
Prova de Português e Matemática							x	x	x
Prova 4 áreas do conhecimento e redação							x	x	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem e no Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2009b](#), [2009c](#); [INEP, 2013a](#), [2013b](#), [2013c](#); [INEP, 2017d](#), [2017e](#), [2017f](#)). As perguntas escolhidas estão no [Apêndice - Itens selecionados para a dimensão Aprendizagens](#).

* Diferentemente do que ocorreu em outras dimensões, a política foi alterada de 2013 a 2017. Com a alteração, desagreguei os anos para a apresentação do dados.

Durante o período compreendido entre 2005 e 2015, o principal indicador da qualidade do Ensino Médio foi o Enem por Escola que, com a implementação da TRI, em 2009, tornou possível comparar resultados de diferentes anos ([KLEIN, 2013](#)). A manutenção da maneira de medir foi concomitante a mudanças na amostra e na divulgação⁶⁰. Por entender

⁵⁹ Em 2017, o Inep apresentou apenas o Saeb como política de avaliação censitária da escola.

⁶⁰ De 2005 a 2008 o Enem era composto de uma prova objetiva e uma prova de redação. Neste período utilizavam como parâmetro a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a escala das notas variava de 0 (Zero) a 100 (cem). A partir de 2009 foi implementado o método de avaliação por TRI (Teoria de Resposta ao Item) e a escala passou a variar de 0 (Zero) a 1.000 (um mil). A prova objetiva foi dividida em 4 áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias). O resultado por escola era dado por um novo critério observado em 2009: deveria ter pelo menos 10 alunos realizando a prova e 2% do universo de estudantes da instituição. Em 2009, na divulgação do Enem por escola havia sete notas: as médias separadas das quatro áreas do conhecimento avaliadas em provas objetivas, a média da redação, a média das 4 provas objetivas e a média geral (prova objetiva mais redação). Na edição de 2011 houve outras mudanças: fim do cálculo da média geral e da média das 4 áreas de conhecimento juntas; a taxa de participação necessária para a publicação da média da escola aumentou para 50%, sendo publicizada também a média da redação das escolas; e passou a ser considerado como participante o aluno concluinte do ensino médio que fez as 4 áreas de conhecimento e redação. Em 2013, novas

que houve uma divulgação mais complexa com o passar dos anos, escolhi como critério a maneira de expor o dado realizada em 2015. Naquele ano, as médias foram apresentadas em 5 graduações de proficiência para as provas objetivas – (1) menor de 450; (2) de 450 a 549,99; (3) de 550 a 649,99 (4) de 650 a 749,99 (5) igual ou maior que 750,00 – e para as redações – (1) menor de 500; (2) de 500 a 599,99; (3) de 600 a 699,99; (4) de 700 a 799,99; (5) igual ou maior que 800.

Quando analisada a distribuição das médias de cada instituição, na Tabela 34, foi possível observar, na maioria dos casos, o incremento dos escores apresentados no Enem, com menor percentual abaixo do mínimo em 2013 do que em 2009. Em ambos os anos, a ampla maioria das escolas tem média superior a 450, com as redes privada e federal apresentando percentuais superiores às municipais e à estadual.

Tabela 34 – Escores médios das escolas de Ensino Médio nas áreas do conhecimento e redação do Enem, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009/2013 (em % por faixa)

Área	Pontuação	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
		2009	2013	2009	2013	2009	2013	2009	2013
Ciências da Natureza	Menos 450	0,0	0,0	6,1	0,4	16,7	0,0	0,7	0,0
	450 à 549,99	28,6	21,7	92,4	96,3	83,3	100,0	27,6	21,9
	550 à 649,99	71,4	69,6	1,5	3,3	0,0	0,0	70,2	76,6
	650 à 749,99	0,0	8,7	0,0	0,0	0,0	0,0	1,5	1,5
	750 ou mais	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ciências Humanas	Menos 450	0,0	0,0	5,1	14,6	16,7	0,0	0,4	1,1
	450 à 549,99	21,4	73,9	93,1	84,9	83,3	100	25,4	65,1
	550 à 649,99	78,6	26,1	1,7	0,5	0,0	0,0	72,0	33,8
	650 à 749,99	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,2	0,0
	750 ou mais	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

continua

alterações: foram considerados apenas os participantes matriculados na 3ª série do ensino médio regular; como não existe uma variável ou uma chave de ligação que permita unir a base de dados do Enem e a do Censo Escolar foi realizada a busca exata dos dados dos alunos informados no Censo Escolar na base de dados dos inscritos no Enem desse ano; foram incluídos na tabela de divulgação das médias o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) e o Indicador de Adequação da Formação do Docente. Até a última edição do Enem por Escola, em 2015, houve novidades, com a distribuição das proficiências em níveis, por unidade escolar, para cada uma das Áreas do Conhecimento e para Redação (INEP, 2018).

continuação

Tabela 34 – Escores médios das escolas de Ensino Médio nas áreas do conhecimento e redação do Enem, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009/2013 (em % por faixa)

Área	Pontuação	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
		2009	2013	2009	2013	2009	2013	2009	2013
Linguagens	Menos 450	0,0	0,0	7,0	5,3	25,0	0,0	0,7	0,4
	450 à 549,99	28,6	52,2	91,9	93,6	75,0	100	28,4	46,5
	550 à 649,99	71,4	47,8	1,1	1,1	0,0	0,0	70,1	53,2
	650 à 749,99	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0
	750 ou mais	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Matemática	Menos 450	0,0	0,0	3,5	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0
	450 à 549,99	21,4	17,4	95,4	86,5	100,0	75,0	36,6	12,2
	550 à 649,99	71,4	65,2	1,0	11,6	0,0	25,0	60,0	71,4
	650 à 749,99	7,2	17,4	0,1	0,3	0,0	0,0	3,4	16,4
	750 ou mais	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Redação	Menos 500	0	0	2,5	39,3	8,3	25	0	4,1
	500 à 599,99	21,5	69,6	44,6	58,8	66,7	75	12,4	48,4
	600 à 699,99	71,4	30,4	52,4	1,9	25,0	0,0	75,2	46,8
	700 à 799,99	7,1	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	12,4	0,7
	800 ou mais	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados do Enem por Escola ([INEP, 2018](#)).

Se ao verificar o Enem por Escola, considerando 450 como limite mínimo nas provas objetivas e 500 na redação⁶¹, as médias são aparentemente satisfatórias, o mesmo não ocorreu ao verificar a unidade aluno. Como é possível visualizar na Tabela 35, um percentual que variou de 19,5% a 45,6% de alunos não atingiu o mínimo esperado no exame em diferentes áreas do conhecimento na rede estadual e nas municipais. Mesmo na privada e na federal, com os alunos apresentando melhores escores, o aproveitamento de aproximadamente 12% deles não seria o suficiente para a certificação no Ensino Médio em Ciências da Natureza, em 2013.

Tratar as duas tabelas em paralelo ilustra o quanto o uso da média pode ser enganoso, na distribuição das escolas em Ciências da Natureza, por exemplo, as instituições de diferentes redes melhoraram suas pontuações médias; porém, ao analisar a distribuição dos alunos nessas redes, há um percentual maior deles – era 23,8% (2009) e passou a 34,6% (2013) do total de alunos que cursou o Ensino Médio – que não atingiu o mínimo esperado.

⁶¹ Além de ser o primeiro nível de gradação na publicação dos dados em 2015, o ENEM em 2009 e 2013 certificava o Ensino Médio e 450 e 500 eram as médias exigidas.

Tabela 35 – Escores dos alunos de Ensino Médio por áreas do conhecimento e redação no Enem, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009/2013 (em % por faixa)

Área	Pontuação	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
		2009	2013	2009	2013	2009	2013	2009	2013
Ciências da Natureza	Menos 450	4,6	12,4	27,5	40,1	29,9	45,6	7,6	12,0
	450 à 549,99	20,4	44,5	45,2	48,8	46,9	47,0	24,3	40,4
	550 à 649,99	45,8	37,7	25,1	10,8	20,7	7,4	45,1	41,1
	650 à 749,99	25,6	5,2	2,2	0,3	2,5	0,0	21,6	6,4
	750 ou mais	3,6	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	0,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ciências Humanas	Menos 450	7,3	4,5	31,0	19,9	33,6	19,5	9,5	4,9
	450 à 549,99	23,9	26,9	41,6	53,0	40,1	57,4	24,3	27,4
	550 à 649,99	40,6	52,1	23,5	25,3	23,0	21,9	40,8	49,6
	650 à 749,99	24,2	15,6	3,8	1,8	3,1	1,2	23,3	17,4
	750 ou mais	3,9	0,9	0,1	0,0	0,2	0,0	2,1	0,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Linguagens	Menos 450	7,7	8,6	28,5	25,5	29,9	24,0	9,2	6,1
	450 à 549,99	22,1	40,7	43,4	55,8	44,9	58,0	25,6	35,7
	550 à 649,99	47,4	46,2	24,8	18,3	22,0	18,0	43,8	52,7
	650 à 749,99	21,5	4,5	3,2	0,4	3,0	0,0	20,2	5,4
	750 ou mais	1,3	0,0	0,1	0,0	0,2	0,0	1,2	0,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Matemática	Menos 450	8,0	6,3	29,4	22,8	29,3	27,7	11,1	5,8
	450 à 549,99	20,0	17,5	47,3	41,0	49,8	38,5	31,5	18,9
	550 à 649,99	32,9	36,6	19,0	30,1	17,1	29,7	30,1	38,2
	650 à 749,99	26,6	31,5	4,0	5,7	3,8	4,1	20,8	30,0
	750 ou mais	12,5	8,1	0,3	0,4	0,0	0,0	6,5	7,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Redação	Menos 500	13,2	26,2	21,5	48,1	24,7	50,0	13,5	24,9
	500 à 599,99	16,9	22,5	20,3	25,2	20,6	25,5	16,2	23,0
	600 à 699,99	26,4	24,0	29,8	17,8	29,7	16,1	28,3	25,6
	700 à 799,99	25,6	15,1	19,8	6,3	18,0	7,1	25,0	15,9
	800 ou mais	17,9	12,2	8,6	2,6	7,0	1,3	17,0	10,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do Enem ([INEP, 2009b](#), [2013b](#))

Em 2015, o Inep deixou de divulgar o Enem por Escola. Ainda que a imprensa tenha seguido explorando os dados com este fim ([FOLHA DE SÃO PAULO, 2018a](#)), não houve mais a publicação via Instituto. A fim de suprir esse espaço, em 2017 o Saeb passou de amostral a censitário conforme destaquei no Capítulo 2 e no Capítulo 3.

Ao analisar as médias das escolas no Saeb (Tabela 36), assim como no Enem 2009 e 2013 (Tabela 34 e Tabela 35), foi possível observar diferenças entre e intraredes. Sobre o primeiro ponto, novamente os percentuais da rede privada e da rede federal, no geral, ficaram concentrados em níveis de proficiência acima das municipais e estaduais. No entanto, há

diferenças dentro de cada rede, com as médias distribuídas nas distintas gradações⁶². As duas informações em paralelo demonstram que existem escolas privadas nas quais o alunado tem um desempenho médio muito próximo do mínimo e instituições estaduais que têm altos níveis de desempenho. Novamente o escore médio pode mascarar tais diferenças (Tabela 36). Mesmo na rede federal, conhecida por seus bons resultados nas avaliações de aprendizagem ([FOLHA DE SÃO PAULO, 2018b](#)), existe uma distribuição do desempenho nas diferentes gradações.

Tabela 36 – Escores no Saeb das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2017 (em % por faixa)

	Pontuação	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Língua Portuguesa	Menor que 225	7,7	0,9	14,3	0,0
	225 à 249,99	0,0	3,8	28,6	3,6
	250 à 274,99	0,0	39,1	28,6	3,6
	275 à 299,99	15,4	49,7	14,3	3,6
	300 à 324,99	38,5	5,0	14,3	21,4
	325 à 349,99	23,1	1,5	0,0	60,7
	350 à 374,99	15,4	0,0	0,0	7,1
	375 à 399,99	0,0	0,0	0,0	0,0
	Maior ou igual à 400	0,0	0,0	0,0	0,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Matemática	Menor que 225	7,7	0,9	0,0	3,6
	225 à 249,99	0,0	4,1	42,9	0,0
	250 à 274,99	0,0	25,3	42,9	3,6
	275 à 299,99	7,7	50,9	0,0	0,0
	300 à 324,99	38,5	16,2	14,3	21,4
	325 à 349,99	23,1	1,5	0,0	25,0
	350 à 399,99	7,7	0,6	0,0	32,1
	400 à 424,99	7,7	0,6	0,0	14,3
	425 à 449,99	7,7	0,0	0,0	0,0
	Maior ou igual à 450	0,0	0,0	0,0	0,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Ideb por Escola ([INEP, 2017p](#)).

A distribuição do alunado por níveis de proficiência é ainda mais dispersa (Tabela 37). Tal como acontecia com o Enem, os resultados da média da escola no Saeb podem mascarar as desigualdades intraescolares. Ainda que trate das redes, a dispersão dos resultados é simbólica de que, assim como aponta a pesquisa, é possível encontrar maior desigualdade no interior de cada instituição do que entre as escolas ([OLIVEIRA, et al., 2013](#)).

⁶² A distribuição da escala de proficiência do SAEB também segue o proposto pelo INEP em 2018 (INEP, 2018). A gradação possibilitou distribuir a média das escolas no SAEB de acordo com essa escala.

Tabela 37 – Escores no Saeb das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2017 (em % por faixa)⁶³

	Pontuação	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Língua Portuguesa	Menor que 225	8,9	17,6	29,1	3,5
	225 à 249,99	5,3	13,1	12,4	2,3
	250 à 274,99	5,9	18,1	17,5	5,5
	275 à 299,99	8,9	20,2	17,7	10,0
	300 à 324,99	18,9	16,7	12,6	21,0
	325 à 349,99	17,2	9,6	7,4	24,1
	350 à 374,99	19,5	3,7	2,3	22,6
	375 à 399,99	14,8	0,8	0,8	9,9
	Maior ou igual à 400	0,6	0,1	0,2	1,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Matemática	Menor que 225	6,5	15,6	25,7	2,3
	225 à 249,99	3,0	15,0	18,7	2,3
	250 à 274,99	3,6	18,6	18,5	4,5
	275 à 299,99	7,7	18,6	15,8	8,5
	300 à 324,99	10,1	15,6	12,4	12,5
	325 à 349,99	16,0	10,3	6,3	17,8
	350 à 399,99	17,8	4,3	2,5	21,9
	400 à 424,99	13,0	1,4	0,2	16,0
	425 à 449,99	13,6	0,4	0,0	10,1
	Maior ou igual à 450	8,9	0,1	0,0	3,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados do Saeb ([INEP, 2017f](#)).

Pensando no uso dos resultados da avaliação para a Reforma do Ensino Médio, é importante a reflexão sobre o conteúdo e a abrangência da política. Conforme já destaquei, as DCNEM de 2012, em seu Art. 21, apontavam que o Enem deveria compor o Saeb, pois este exame seria a avaliação sistêmica responsável por subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica ([CNE, 2012](#)). As DCNEM de 2018, por sua vez, não especificam uma política de avaliação externa e destacam somente o conteúdo da avaliação, a BNCC ([CNE, 2018](#)).

No entanto, mesmo sem uma explicitação nas Diretrizes, o Saeb foi responsável por avaliar o Ensino Médio por Escola em 2017 e 2019. Logo, é preciso analisar a diferença de abrangência desta avaliação. Mesmo sendo voluntário e com critérios progressivamente restritos para a seleção, o Enem em todas as edições comportou um número maior de escolas do que o Saeb em 2017. Apenas 388 instituições estiveram aptas para a publicação do índice em 2017, em comparação, o mínimo que o Enem atingiu foi 809 escolas, em 2005 (Tabela 38).

⁶³ O número de alunos que está na amostragem do Saeb é menor do que no Enem (43410). Destes não atingiram a proficiência mínima 15,1% (6549) em Matemática e 17,1% (7423) em Língua Portuguesa.

Tabela 38 – Número de escolas com escore no Enem – Rio Grande do Sul – 2005-2015

Escolas	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Com escore no Enem	809	848	857	1134	1168	1222	918	925	1029	1129	1112

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Enem por Escola ([INEP, 2018](#)).

Justamente pela limitação que representa associar o desempenho em provas com a qualidade da escola, esta seria uma das dimensões avaliada pelo Sinaeb sobre a melhoria do aprendizado. Outras dimensões seriam tratadas permitindo uma compreensão mais ampla de qualidade, como a referente às práticas pedagógicas, que tratarei na sequência.

6.2. Práticas Pedagógicas

As práticas pedagógicas são fundamentais para as aprendizagens. Nesse sentido, a dimensão:

(...) tem como foco a geração de informações sobre as características das relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem, já que a conquista dos objetivos da educação escolar depende fortemente de como estudantes e professores interagem em sala de aula ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#), p. 7).

Considerando a amplitude do que pode ser avaliado, é necessária uma delimitação do escopo. Assim como outros autores ([GANDIN, 2001](#); [LUCE, MEDEIROS, 2006](#)), considero diferentes atividades da rotina escolar e, inclusive, na sala de aula – da eleição para diretores e participação no conselho escolar a rotinas diárias da escola – como práticas pedagógicas. Como diversos desses temas serão tratados no decorrer da Tese, nesse subcapítulo considerarei o que diz respeito ao trabalho de sala de aula, bem como projetos e planejamento de atividades que o complementem.

Partindo dessa delimitação, na comparação entre 2009, 2013 e 2017 houve diferença quanto aos respondentes e ao conteúdo dos questionários. Dos aspectos gerais, destaco:

- A diminuição das perguntas aos alunos. Em 2009, a qualidade da prática pedagógica e das práticas institucionais era avaliada no questionário do Enem; em 2013 e 2017, as perguntas abordavam apenas o dever de casa;
- O Saeb, disponível nos microdados do Inep, foi voltado apenas aos professores do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental em 2009. Logo, as perguntas que poderiam fornecer subsídio para avaliação do Ensino Médio nesse ano ficaram restritas ao diretor;

- O diretor é central na avaliação desta dimensão. Além de rotinas específicas da sala de aula que talvez só o professor conheça, as perguntas trataram de sua conversa com os professores sobre a aprendizagem, e as metas, programas de reforço e atividades artísticas e culturais da escola.

As temáticas que couberam a cada respondente podem ser observadas no Quadro 19.

Quadro 19 – Temáticas sobre a dimensão Práticas Pedagógicas na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017

Temáticas	Escola		Diretor		Professor		Aluno	
	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17
Aulas de reforço			x	x				
Atividades extracurriculares			x	x			x	
Conteúdos curriculares			x	x	x	x	x	
Estratégias em sala de aula				x	x	x	x	x
Uso de recursos					x	x		

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem e no Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2009b](#), [2009c](#); [INEP, 2013a](#), [2013b](#), [2013c](#); [INEP, 2017d](#), [2017e](#), [2017f](#)). As perguntas escolhidas estão no [Apêndice - Itens selecionados para a dimensão Práticas Pedagógicas](#).

Ao se perguntar para os diretores quais dessas práticas foram mais correntes nas escolas, há especial destaque à conversa com os professores sobre a aprendizagem e aos programas de reforço. Na rede estadual do Rio Grande do Sul, por exemplo, esses programas apresentaram um aumento de 32,8% de 2009 à 2017. No entanto, não se observa apenas avanços, porquanto houve diminuição de atividades artísticas e culturais nas redes públicas, em um movimento que pode ser ilustrativo de uma restrição da concepção de educação (Tabela 39).

Tabela 39 – Práticas para a melhora da aprendizagem nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Práticas	Federal			Estadual			Municipal			Privada*	
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2013	2017
Conversa c/ professores	--	84,6	100,0	--	92,1	91,9	--	91,7	91,6	96,3	100,0
Programa de apoio/reforço	100,0	100,0	100,0	60,6	69,2	93,4	100,0	83,3	91,7	88,9	91,4
Atividades esportivas	100,0	77,0	80,0	80,6	55,8	50,8	83,3	75,0	58,4	81,5	83,4
Atividades Artísticas	100,0	76,9	75,0	60,3	39,6	27,7	75,0	58,3	58,3	59,4	68,8

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009](#), [2013c](#), [2017f](#)).

* Não teve respondentes em 2009

Os professores não avaliaram as atividades da escola, em 2009, os alunos sim. Quando perguntados, a maioria dos estudantes atribuiu uma pontuação positiva para as palestras e debates, festas, gincanas e os momentos específicos para atividades esportivas. Algumas práticas tiveram avaliações negativas em todas as redes, como o ensino de língua estrangeira e excursões; outras, como o atendimento extraclasse, tiveram pontuações muito mais altas nas redes privada e federal (Tabela 40)

Tabela 40 – Avaliação dos alunos quanto as atividades oferecidas nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (% bom a excelente)

Atividades	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Excursões e estudos do meio ambiente	26,3	15,1	16,8	30,4
Ensino de língua estrangeira	38,1	11,1	12,5	34,4
Trabalho em grupo	44,0	24,4	24,6	36,7
Prática de esportes	61,3	25,6	26,0	44,8
Palestras/debates	91,4	83,7	80,0	87,6
Jogos/esportes/campeonato	95,9	90,6	93,3	92,8
Dança/música/coral/teatro	80,6	49,3	72,4	77,2
Estudos do meio ambiente/passeios	79,1	54,4	62,5	76,0
Festas/gincanas	88,2	83,5	84,1	86,8
Atendimento extraclasse	93,4	45,7	60,4	79,5

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

Nas edições 2013 e 2017, o questionário do Saeb perguntou aos professores de Ensino Médio sobre as práticas e recursos mais utilizados na sala de aula⁶⁴. Como é possível observar na Tabela 41, o dever de casa foi mais usual na rede privada, tanto a proposição quanto a correção. Sobre atividades em grupo e projetos temáticos, foi possível verificar melhores índices da rede pública. As demais práticas avaliadas pelo questionário não apresentaram muita diferença. Dentre os aspectos positivos, a maioria dos docentes alega propor situações familiares aos alunos e o estímulo à opinião e à construção de argumentos. Dentre as ausências que merecem nossa atenção, está a menor frequência de projetos temáticos.

⁶⁴ Para a escala de tais práticas, a questão apresentava a frequência com que os professores propuseram determinadas ações: nunca, uma vez por ano, três a quatro vezes por ano, mensalmente, semanalmente e diariamente.

Tabela 41 – Práticas pedagógicas nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% de frequência)⁶⁵

Atividades	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Propor dever	74,2	75,0	62,9	64,2	--	44,8	74,2	85,1
Corrigir dever	74,2	87,5	76,6	72,9	--	62,0	74,1	88,8
Atividades em grupo	71,0	75,0	59,7	64,3	--	72,4	58,7	52,5
Projetos temáticos	48,4	37,5	59,7	54,6	--	68,9	43,1	55,5
Cópia de textos	48,4	62,5	63,7	74,5	--	51,7	60,4	57,5
Estímulo as opiniões/construção argumentos	74,2	75,0	87,9	87,7	--	100	84,5	90,1
Propor situações familiares/ de interesse dos alunos	80,7	75,0	71,8	73,8	--	72,4	70,7	80,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Saeb ([INEP, 2013c, 2017f](#)).

Aos docentes, também perguntou-se sobre os recursos utilizados. Com exceção da máquina copiadora, que nas diferentes redes e anos mostrou-se uma aliada da prática diária, os professores não têm o costume de utilizar com frequência os demais recursos listados⁶⁶. A maioria dos docentes alega não se amparar em jornais, revistas, livros e filmes para o dia a dia em sala de aula. No entanto, ainda que não sejam rotineiros, foi possível observar a manutenção ou incremento do percentual quanto ao uso dos diferentes materiais na comparação entre 2013 e 2017 (Tabela 42).

Tabela 42 – Recursos utilizados em aula nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (somatório do % “de vez em quando” e “sempre ou quase sempre”)

Recursos	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Jornais e Revistas informativas	32,3	16,6	19,4	21,8	--	17,2	17,2	29,1
Livros em geral	35,5	37,5	36,3	40,1	--	31,0	43,1	35,4
Projeter	58,1	25,0	16,9	21,5	--	17,2	29,3	22,7
Filmes	22,6	0,0	13,7	13,8	--	13,7	12,1	12,5
Máquina copiadora	71,0	75,0	60,5	58,2	--	55,1	46,6	62,5
Programas de computador	45,2	12,5	10,5	15,3	--	13,7	13,8	18,7
Internet	58,1	37,5	20,2	31,7	--	34,4	17,2	45,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Saeb ([INEP, 2013c, 2017f](#)).

⁶⁵ Como as práticas exigem rotinas diferentes, adotei somatórios distintos na construção da tabela. Para a proposição do dever de casa, correção do dever de casa, cópia de textos e atividades, estímulo às opiniões e proposta de algo familiar aos alunos considerei o somatório de semanalmente e diariamente; para projetos temáticos considerei o somatório de mensalmente, semanalmente e diariamente.

⁶⁶ Para essa dimensão, que tinha uma gradação em quatro níveis considerei o somatório de “de vez em quando” com “sempre/quase sempre”.

Os professores também apontaram o desinteresse do aluno e a consequente falta de esforço como um problema recorrente em todas as redes. No entanto, apesar do aumento na comparação entre 2013 e 2017, a maioria dos docentes não entende o currículo como inadequado (Tabela 43).

Tabela 43 – Dificuldades para o aprendizado em sala de aula nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Dificuldade	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Desinteresse e falta de esforço do aluno	80,6	62,5	95,0	93,1	--	93,1	82,1	81,2
Conteúdos curriculares inadequados	16,1	38,5	11,4	12,5	--	20,6	3,6	10,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Merece destaque que a prática pedagógica, avaliada positivamente pelos professores e diretores, teve avaliação mais crítica dos alunos em 2009. Mesmo nessa crítica, houve diferença entre as redes, com melhores avaliações na federal e na privada. Foram atribuídas avaliações insatisfatórias quanto ao interesse pelas aulas em todas as redes e, especificamente na rede estadual e nas municipais, quanto ao conhecimento, didática e dedicação dos professores e atualidade das discussões (Tabela 44). A avaliação crítica quanto ao desinteresse do aluno aproximou o entendimento dos docentes e dos discentes (Tabela 43 e Tabela 44).

Tabela 44 – Avaliação dos alunos quanto às práticas dos professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (% bom/excelente)

Práticas	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Conhecimento e didática dos professores	66,1	28,2	27,3	61,8
Dedicação dos professores	60,9	28,2	24,5	57,6
Interesse dos alunos	34,2	8,4	8,6	22,3
São discutidas atualidades	64,6	45,6	41,0	63,0
São discutidas questões do cotidiano	47,3	19,9	21,7	45,9

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

Em 2013 e 2017, as questões destinadas aos alunos, sobre as práticas pedagógicas indagaram somente a respeito do dever de casa. O dever, de acordo com a Tabela 45, foi corrigido pela maioria dos docentes de português e matemática nas diferentes redes de ensino.

Tabela 45 – Correção do dever de casa nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017

Correção	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Dever de matemática	66,6	59,6	82,5	81,6	84,2	81,9	79,0	74,5
Dever de português	64,7	78,4	74,6	74,2	84,2	71,3	76,3	77,6

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – aluno no Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Infelizmente, um campo amplo de perguntas aos alunos ficou restrito a 2009, afinal, não tem sido central ao Saeb perguntar aos alunos para avaliar as práticas pedagógicas. Apesar das diferenças entre as redes de ensino, ao atribuírem uma nota para as suas formações, em 2009, os alunos pontuaram com valores próximos, com a média variando de 7,2 a 8,2. Foi possível observar uma coerência com os demais aspectos avaliados da aprendizagem – a mesma hierarquia foi apresentada, com melhores condições na rede federal, 8,2, seguida pela privada, 8,0 e, por fim, pelas estaduais, 7,4, e municipais, 7,2. Em 2013 e 2017, os alunos não pontuaram suas formações no questionário dedicado ao aluno de Ensino Médio⁶⁷, os instrumentos apresentaram cinco perguntas direcionadas aos pais⁶⁸ mas apenas duas sobre as práticas dos professores, ambas relacionadas ao dever de casa.

6.3. Ambiente Educativo

O desinteresse do aluno também pode estar associado ao que seria avaliado na terceira dimensão da diretriz Melhoria da Aprendizagem, o Ambiente Educativo. Os proponentes da política de avaliação apontavam que a

(...) dimensão ambiente educativo pesquisará como o processo educacional se desenvolve considerando práticas do cotidiano como respeito, alegria, amizade e solidariedade, disciplina, combate à discriminação e exercício de direitos e deveres, as quais garantem a socialização e a convivência com as diferenças, assim como desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e igualdade entre todos ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017, p. 7](#)).

Considerando a amplitude do que poderia ser analisado, novamente precisei delimitar um critério. O questionário do Saeb comporta um universo de perguntas que avaliam aspectos importantes para o ambiente escolar e parte do que seria benéfico ao ambiente está presente em outras dimensões, como a que trata da 8.3. Participação e dos 9.2. Direitos Humanos, diversidade e diferença.

Nesta dimensão darei destaque para as ausências. Uma parte relevante dos instrumentos indaga sobre as dificuldades para o ambiente educativo, por isso tabulei respostas que tratam desde o comportamento dos alunos na rotina diária à ocorrência tráfico de drogas e violência, seja contra o patrimônio da instituição ou contra as próprias pessoas da

⁶⁷ A primeira vez que constou nos microdados foi em 2011.

⁶⁸ A saber, o conteúdo dos questionamentos indaga se os pais incentivam a estudar, a fazer o dever, a ler, a ir à escola e se conversam sobre o que acontece na escola.

comunidade⁶⁹. Curiosamente, essa foi uma dimensão de poucas perguntas direcionadas ao aluno e que apresentou conteúdo semelhante nos instrumentos de diretores e professores (Quadro 20).

Quadro 20 – Temáticas sobre a dimensão Ambiente educativo na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017

Temáticas	Escola		Diretor		Professor		Aluno	
	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17
Comportamento dos alunos			x	x	x	x		
Violência contra o patrimônio da escola ou de pessoas da comunidade escolar	x		x	x	x	x		
Violência contra pessoas da comunidade escolar			x	x	x	x		
Tráfico e/ou uso de drogas			x	x	x	x		
Comprometimento/interesse do aluno			x		x		x	
Relação entre profissionais da educação e aluno							x	
Práticas para a segurança na escola	x	x						

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem e no Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2009b](#), [2009c](#); [INEP, 2013a](#), [2013b](#), [2013c](#); [INEP, 2017d](#), [2017e](#), [2017f](#)). As perguntas escolhidas estão no [Apêndice - Itens selecionados para a dimensão Ambiente Educativo](#).

De acordo com os percentuais apresentados na Tabela 46, a violência contra as pessoas em suas diversas formas foi rotina nas instituições escolares. Ao visualizar os resultados, ações como furto contra alunos e professores apresentaram altos percentuais em 2009.

Tabela 46 – Ações violentas contra os sujeitos da comunidade nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Ações violentas	Estadual		Municipal	
	Agente Externo	Agente Interno	Agente Externo	Agente Interno
Furto a professores ou funcionários dentro da escola	12,6	20,2	12,5	12,5
Furto a alunos dentro da escola	16,8	38,1	16,7	50,0
Roubo (com uso de violência) a professores ou funcionários dentro da escola	10,4	7,4	11,1	0,0
Roubo (com uso de violência) a alunos dentro da escola	9,8	4,5	14,3	0,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#)).

⁶⁹ Em todos os anos perguntou-se sobre a violência nas instituições escolares, porém cabe destacar que o questionário em 2009 era distinto do 2013/2017 por tratar não apenas da violência, mas também sobre os seus protagonistas. Em 2009, um primeiro campo do questionário apresentava um detalhamento dedicado à violência contra o patrimônio. Havia perguntas sobre furto, roubo, pichações. Outro ponto importante a se destacar, antes de analisar resultados, é a amostra possível a este subcapítulo: não havia escolas privadas no banco de dados e das três escolas federais que constavam no banco do SAEB, apenas uma respondeu todas as questões selecionadas. Assim, em 2009, foram selecionadas apenas as respostas da rede estadual e das redes municipais

Das diferenças observadas, uma é quanto ao sujeito vítima da violência: em 2009, a pergunta tratava da experiência coletiva; em 2013/17, sobre a individual. Ao serem questionados sobre sua experiência pessoal, diretores das diferentes redes/anos (com exceção dos da rede federal) apontaram que sofreram ameaças e foram vítimas de furto (Tabela 47). No entanto, os percentuais foram muito menores do que em 2009 (Tabela 46), provavelmente por não ser uma avaliação da escola, mas da experiência vivida.

Tabela 47 – Violência contra os diretores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Ações violentas	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Você foi ameaçado por algum aluno	0,0	0,0	11,4	8,7	9,0	0,0	0,0	4,2
Você foi vítima de furto (sem uso de violência)	0,0	0,0	8,3	6,1	16,7	16,7	3,7	4,2
Você foi vítima de furto (com uso de violência)	0,0	0,0	1,4	1,5	0,0	0,0	0,0	4,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Além dos diretores, perguntou-se também aos professores das diferentes redes sobre suas experiências com violência. Com exceção dos docentes da federal, as demais redes contaram com professores vítimas de violência (Tabela 48).

Tabela 48 – Violência contra professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017

Ações violentas	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Você foi vítima de atentado à vida	0,0	0,0	0,8	1,1	--	0,0	1,8	0,0
Você foi ameaçado por algum aluno	0,0	0,0	8,1	6,9	--	0,0	5,4	1,2
Você foi vítima de furto (sem uso de violência)	0,0	0,0	1,6	3,3	--	10,3	1,8	1,2
Você foi vítima de furto (com uso de violência)	0,0	0,0	0,8	1,0	--	0,0	0,0	0,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Em 2009, questionou-se sobre as diferentes ações violentas que ocorrem contra o patrimônio das instituições. Na maioria delas houve depredação e pichação: em 75% das escolas municipais e em praticamente metade escolas estaduais (46,4%) os banheiros estavam depredados. Em maior percentual, os agentes externos foram responsáveis pela violência dos arredores e também pela violência que demanda alguma organização prévia, como furto e roubo; os agentes internos, por sua vez, pelo que o ocorreu dentro das escolas e pelas ações de depredação diária (Tabela 49).

Tabela 49 – Ações violentas contra o patrimônio nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %) ⁷⁰

Ações violentas	Estadual		Municipal	
	Agente Externo	Agente Interno	Agente Externo	Agente Interno
Furto de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos	21,9	11,1	14,3	0,0
Roubo (com uso de violência) de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos	11,9	5,6	0,0	0,0
Quebra intencional de equipamentos	14,7	18,6	16,7	16,7
Pichação de muros ou paredes das dependências externas	25,9	14,4	28,6	14,3
Depredação das dependências externas da escola	25,5	12,7	22,2	0,0
Pichação de muros ou paredes nas dependências internas	15,8	25,4	12,5	37,5
Depredação das dependências internas	13,8	27,7	28,6	0,0
Depredação de banheiros	12,5	33,9	25,0	50,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#)).

Os diretores apontavam a ação de gangues nos arredores da escola e, em menor proporção, no seu interior. Um terço ou mais das instituições destacaram a existência dessas ações nas proximidades das instituições, que ocorreu em menor proporção no ambiente escolar do que fora dele (Tabela 50).

Tabela 50 – Ações de gangues nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Ações violentas	Estadual	Municipal
Ação de gangues nas dependências externas da escola	34,2	44,4
Ação de gangues nas dependências internas da escola	17,1	11,1

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#)).

Por fim, o porte de armas foi um problema recorrente que, pela manutenção da pergunta, permitiu a comparação entre os três anos (Tabela 51). No entanto, segundo o declarado pelos diretores, são intercorrências mais comuns na rede estadual do que nas redes privada e na federal.

Tabela 51 – Porte de armas nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Porte de armas	Federal*		Estadual			Municipal			Privada*	
	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2013	2017
Alunos frequentam a escola portando arma branca	7,7	0,0	30,1	18,8	23,0	33,3	16,7	0,0	0,0	4,2
Alunos frequentam a escola portando arma de fogo	0,0	0,0	14,9	4,2	2,7	0,0	0,0	0,0	0,0	4,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2013c, 2017f](#)).

* Sem respondentes em 2009

⁷⁰ Cabe destacar que essa era uma questão que permitia a marcação de apenas uma alternativa - ou seja, era impossível marcar que houve violência de agente externo e interno na mesma questão.

Perguntas sobre consumo de drogas lícitas e ilícitas esteve presente nos três anos sob análise e, em 2009, essa era uma realidade de aproximadamente 20% das escolas estaduais, com consumo e tráfico no ambiente da escola, segundo os diretores (Tabela 52).

Tabela 52 – Consumo e tráfico de drogas nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino e agente – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Ações de consumo e tráfico de drogas	Estadual		Municipal	
	Agente Externo	Agente Interno	Agente Externo	Agente Interno
Consumo de bebidas alcoólicas na escola	9,6	12,9	0,0	0,0
Consumo de drogas na escola	11,7	11,0	0,0	10,0
Tráfico de drogas na escola	11,9	6,9	0,0	0,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#)).

Em 2013/17, diferentemente de 2009, não havia pergunta específica sobre o tráfico, apenas referente ao consumo de drogas. Essa é uma questão que deve preocupar diferentes redes públicas, pois os percentuais estão em sua maioria entre 20% e 30% (Tabela 53).

Tabela 53 – Uso de drogas nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Uso de drogas	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Alunos frequentam a escola sob efeito de bebida alcoólica	7,7	33,3	24,0	26,7	0,0	16,7	0,0	4,2
Alunos frequentam a escola sob efeito de drogas ilícitas	15,2	25,0	31,1	36,3	33,3	8,3	0,0	4,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Saeb ([INEP, 2013c, 2017f](#)).

Para mensurar sobre como a escola lida com a violência, houve perguntas sobre controle e vigilância em 2009, 2013 e 2017. Por meio de seus resultados, observou-se a preocupação com o controle e acesso de alunos e de pessoas estranhas. Como mudanças perceptíveis, percentuais decrescentes da vigilância na rede pública e a manutenção na rede privada (Tabela 54).

Tabela 54 – Medidas adotadas para a segurança dos alunos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Medidas de controle	Federal			Estadual			Municipal			Privada	
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2013	2017
Controle da entrada e saída de alunos	100,0	66,7	71,4	92,1	72,6	76,3	84,6	71,4	90,5	100	95,8
Controle de pessoas estranhas	100,0	80,0	57,1	90,6	74,0	74,5	84,6	64,2	81,0	91,7	95,8
Vigilância diurna	100,0	93,3	57,1	42,0	26,7	25,7	69,2	64,2	47,6	88,9	91,7
Vigilância noturna	100,0	80,0	57,1	35,7	20,2	16,9	76,9	50,0	33,3	62,8	83,3
Vigilância final de semana/feriado	100,0	86,6	71,4	30,6	15,8	14,5	61,5	57,1	28,6	77,8	72,9
Portões trancados na hora da aula	100,0	66,7	50,0	74,4	74,1	76,8	69,2	76,9	47,6	61,5	89,6

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – escola do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

Em 2009, também houve questionamento sobre a violência entre as pessoas da comunidade escolar. O instrumento indagava a respeito de agressões verbais e físicas contra professores, alunos e funcionários considerando que cada um deles poderia protagonizá-la. Entre os alunos, houve altos percentuais de agressões verbais e físicas. Como um ponto para a reflexão, os professores e os funcionários da rede estadual foram vítimas mas também apresentam percentuais relativamente altos como agentes de agressão verbal (Tabela 55).

Tabela 55 – Ações violentas entre os sujeitos da comunidade nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino e agente – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Ações agressivas	Estadual			Municipal		
	Aluno	Professor	Funcionário	Aluno	Professor	Funcionário
Agressão verbal a professores	66,1	22,0	11	50,0	0,0	0,0
Agressão física a professores	18,2	4,8	0,2	0,0	0,0	0,0
Agressão verbal a alunos	56,2	26,6	13,5	50,0	0,0	10,0
Agressão física a alunos	49,2	5,7	1,7	55,6	11,1	0,0
Agressão verbal a funcionários	36,2	8,8	9,1	50,0	0,0	25,0
Agressão física a funcionários	22,4	6,9	0,6	50,0	0,0	0,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#)).

Em 2013 e 2017, houve a manutenção de perguntas sobre violência. Porém, com menor detalhamento, supressão do questionamento dos agentes externos/internos e maior centralidade quanto à disciplina como dificuldade à sala de aula. Mesmo com as mudanças, observou-se que práticas violentas seguiram frequentes nas diferentes redes. Em 2017, a agressão verbal ou física entre alunos e de alunos com o professor cresceu entre aqueles que responderam na rede federal e privada (Tabela 56).

Tabela 56 – Agressão de alunos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Ações agressivas	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola	7,7	41,6	61,3	59,5	83,3	16,7	7,4	21,2
Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola	30,8	41,6	81,7	75,7	83,3	50,0	33,3	40,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2013c, 2017f](#)).

A mesma pergunta também foi realizada para os professores. As respostas dos docentes, contudo, apresentaram percentuais menores do que as dos diretores, o que pode ser explicado pela visão mais ampla e somatória que o diretor provavelmente tenha da instituição. Como consonância, entre os respondentes, constam episódios de agressão nas diferentes redes (Tabela 57).

Tabela 57 – Agressão de alunos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Ações agressivas	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Agressão verbal ou física de alunos a professores ou a funcionários da escola	3,2	42,8	41,9	42,2	--	27,5	25,4	11,2
Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola	32,3	42,8	58,1	57,6	--	48,2	32,7	25,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Saeb ([INEP, 2013c, 2017f](#)).

Por fim, ainda em 2009, apesar das situações violentas que as demais informações delineiam, a maioria dos diretores da rede estadual respondeu que não houve problemas disciplinares graves. As redes municipais se concentraram nos polos, a maioria respondeu que não teve problema, mas um percentual maior do que na rede estadual, 25% a 15,6%, teve maiores dificuldades com disciplinamento dos alunos (Tabela 58).

Tabela 58 – Problemas disciplinares causados por alunos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Existência de problemas disciplinares	Estadual	Municipal
Não	22,8	41,7
Sim, mas não foi um problema grave	61,7	33,3
Sim e foi um problema grave	15,6	25,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Sistema de Avaliação de Educação Básica ([INEP, 2009c](#)).

Em 2013 e 2017, conforme é possível observar na Tabela 59, ainda que com percentuais decrescentes, a maioria dos diretores da rede estadual e das municipais apontou que a indisciplina dificultou a rotina das escolas. No entanto, mesmo eles, não entendem que tais problemas foram suficientemente graves para o funcionamento da escola.

Tabela 59 – Funcionamento das escolas de Ensino Médio dificultado por indisciplina, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %) ⁷¹

Nível de dificuldade para o funcionamento da escola	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
O funcionamento da escola foi dificultado indisciplina por parte dos alunos.	15,4	25,0	74,1	65,0	75,0	50,0	18,5	11,1
O funcionamento da escola foi muito dificultado indisciplina por parte dos alunos.	0,0	0,0	8,2	6,0	8,3	0,0	0,0	0,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Sistema de Avaliação de Educação Básica (INEP, 2013c, 2017f).

Ao perguntar sobre a indisciplina na sala de aula para os professores, em 2013 e 2017, foi possível reafirmar o que consta nas respostas dos diretores. A maioria dos docentes – em 2017 – alegou dispendido pouco tempo, 10% ou menos, mantendo a ordem na sala de aula. Esse percentual, inclusive, melhorou na comparação entre os dois anos. Contudo, é importante ressaltar que essa é uma avaliação em que os professores consideram apenas a turma do último ano do Ensino Médio; e que, levando em conta as taxas de reprovação e de evasão, provavelmente, o aluno considerado indisciplinado já não estava nessa sala de aula (

Tabela 60).

Tabela 60 – Tempo gasto para a manutenção da ordem/disciplina nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em menos de 10%)

Tempo gasto em sala de aula	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Gastou menos de 10% do tempo para manter a ordem/disciplina.	70,0	75,0	47,2	51,9	--	69,0	42,9	66,6

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica (INEP, 2013c, 2017f).

Se manter a ordem não tem demandado tempo, é intrigante que os professores aleguem que a baixa autoestima e a indisciplina dos alunos atrapalharam o bom andamento das aulas. Na comparação entre os percentuais, foi possível observar que os professores consideraram a baixa autoestima como um aspecto mais importante que a indisciplina; a única rede em que a baixa autoestima foi menor que a indisciplina foi a privada (Tabela 61).

⁷¹ As perguntas sobre o ambiente escola foram muito diferentes na comparação entre 2009 e 2013/17. Em 2013/17 a escala era “Não”, “Sim, pouco”, “Sim, moderadamente”, “Sim, muito”. Para as questões presentes no quadro considerei o somatório dos dois últimos.

Tabela 61 – Dificuldades para o bom ambiente em sala de aula nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Dificuldades para o bom ambiente	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Baixa autoestima dos alunos.	32,3	50,0	63,6	70,5	--	72,4	30,3	27,5
Indisciplina dos alunos em sala de aula.	26,6	0,0	59,5	57,6	--	51,7	35,7	35,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica (INEP, 2013c, 2017f).

Apesar do grande número de perguntas sobre o ambiente educativo presentes no questionário do professor e do diretor, novamente as perguntas dedicadas aos alunos ficaram restritas a 2009. Importa destacar que, se em todos os instrumentos, os alunos apareceram como promotores da violência, nada lhes foi perguntado sobre a percepção que têm sobre este fenômeno ou as circunstâncias deste.

Novamente foi o instrumento do Enem, em 2009, o único a oportunizar uma visão do aluno. Dentre as perguntas, abordou aspectos como a boa convivência, a atenção e respeito dos profissionais com os alunos e a iniciativa da instituição para a resolução de problemas. Quanto aos resultados, destaco que em nenhuma rede a ampla maioria dos alunos pontuou na graduação máxima esses aspectos. A avaliação da relação com funcionários e professores teve melhores pontuações do que questões que tratam de como as instituições se organizam para a interação com as famílias e os problemas de relacionamento. As redes municipais e a rede estadual foram as que apresentam os piores índices na comparação com a rede privada e com a rede federal (Tabela 62).

Tabela 62 – Avaliação dos alunos quanto ao ambiente escolar nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em % bom/excelente)⁷²

Elementos do ambiente escolar	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Atenção e respeito dos(as) funcionários(as) e dos(as) professores(as)	60,1	39,2	36,7	62,3
Convivência entre estudantes	59,0	35,0	34,0	53,1
Apoiar a resolução de problemas de relacionamento entre alunos(as)	40,0	22,9	22,3	42,4
Apoio a resolução de problemas de relacionamento entre alunos(as) e professores(as)	42,0	25,3	26,7	43,9
A escola leva em conta seus problemas pessoais e familiares	36,3	15,5	20,6	37,5

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem (INEP, 2009b).

⁷² Diferentes perguntas foram feitas, desde a avaliação da escola à do professor. Para a análise, foram considerados os percentuais de “bom a excelente”. Cabe destacar que dificilmente o maior percentual ficou na alternativa (A) de “ruim a regular”, quando os respondentes não marcaram - em sua maioria - de bom a excelente, marcaram de “regular a bom”.

Há diferença entre a avaliação que os alunos realizam da instituição e dos professores. Ao considerarem sua relação com os professores, as pontuações foram substancialmente mais altas, com percentuais um pouco melhores nas redes federal e privada (Tabela 63).

Tabela 63 – Avaliação dos alunos de sua relação com os professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em % sim)

Características dos professores	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Autoridade, firmeza.	83,7	68,1	65,6	76,6
Distantes, com pouco envolvimento.	13,3	20,6	21,9	12,7
Respeito.	93,5	90,3	88,2	93,4
Indiferentes, ignoram sua existência.	6,6	9,4	11,2	8,4
Preocupados(as) e dedicados(as).	88,3	80,1	77,9	89,9
Autoritários(as), rígidos(as), abusam do poder.	13,8	12,9	12,6	11,1

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

A maioria dos alunos entende que os professores são interessados, têm autoridade e respeito. Apesar da avaliação crítica quanto às práticas institucionais, aparentemente, as possíveis dificuldades para um bom ambiente educativo não estão situadas nas relações dos professores com os alunos.

A fim de aprofundar a temática, no sentido de pensar a melhoria da qualidade do aprendizado, no próximo subcapítulo apresentarei uma dimensão que é – conforme apresentei no 51 – justificativa para as mudanças políticas do Ensino Médio, a relação entre educação e o trabalho.

6.4. Formação para o trabalho

Ao tratar dos objetivos da educação, a sétima dimensão do Sinaeb e terceira da diretriz é ampla, pois diz respeito a avaliar a formação para o trabalho e para a cidadania. A fim de organizar o estudo, proponho o trabalho como eixo central à análise neste subcapítulo. Justifico a escolha por três motivos:

- 1) a preparação para o trabalho é uma das finalidades da educação (CF, Art. 205, LDB, Art. 2º) e de forma ainda mais específica quando considerado o Ensino Médio, seja nas DCNEM ou na BNCC ([BRASIL, 1988](#); [BRASIL, 1996b](#); [CNE, 2012](#); [CNE, 2018](#); [BRASIL, 2018b](#));

- 2) a compreensão da formação para a cidadania é multifacetada – sendo comportada em outros subcapítulos como, por exemplo, Direitos Humanos e Diversidade e Participação⁷³;
- 3) parcela importante do alunado jovem no Brasil é trabalhador, só 41,3% se dedica exclusivamente ao estudo ([ABRAMOVAY, 2015](#)).

Contudo, apesar da centralidade que o trabalho tem para a política de Ensino Médio, mais do que em qualquer dimensão anterior ou vindoura, percebe-se uma relação que perdeu espaço nos instrumentos de avaliação. Tanto a relação do trabalho com o currículo como questões específicas destinadas ao aluno trabalhador são pouco ou totalmente ignoradas.

Ao contrário do que aconteceu em outras dimensões, o conteúdo das perguntas não foi transferido para outros segmentos da comunidade escolar ou para outros instrumentos. Em 2017, por exemplo, não houve sequer uma pergunta sobre a formação para o trabalho; a única remanescente é se o aluno trabalha, mas sem aprofundar os motivos e interesses. Ademais, nos questionários voltados ao diretor e ao professor, nunca houve perguntas sobre a relação entre educação e trabalho (Quadro 21).

Quadro 21 – Temáticas sobre a dimensão Formação para o trabalho na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017

Temáticas	Escola		Diretor		Professor		Aluno	
	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17
Relação do aluno com o trabalho							x	x
Relação do conhecimento com o trabalho							x	
Necessidades do aluno trabalhador							x	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem e no Censo Escolar ([INEP, 2009a, 2009b, 2009c; INEP, 2013a, 2013b, 2013c; INEP, 2017d, 2017e, 2017f](#)). As informações escolhidas estão no [Apêndice - Itens selecionados para a dimensão Formação para o Trabalho](#).

Quando questionados sobre a experiência em relação a trabalho, os respondentes do Enem, em 2009, demonstram a diferença entre o alunado por rede. Conforme é ilustrado na Tabela 64, ao contrário das redes estadual e municipais, a maioria dos alunos das redes privada e federal nunca trabalhou e não estava procurando trabalho.

⁷³ Essas dimensões estão nos subcapítulos 8.1 e 9.2.

Tabela 64 – Alunos que nunca trabalharam e não estão procurando trabalho nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Relação com o trabalho	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Nunca trabalhou ou procurou trabalho	73,2	29,1	34,2	71,5

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

As diferenças não ficam restritas ao fato de trabalhar ou não. Mesmo dentre os que trabalham, a carga horária foi aspecto importante na diferenciação. Mais de um terço dos alunos trabalhadores da rede estadual e das municipais tem uma carga horária acima de 30h (Tabela 65). Ainda que seja uma pergunta de 2009, essa é uma dificuldade real a ser considerada quando se intenta ampliar a jornada diária dos alunos na escola, tal como preconizado na Lei 13.415/17 ([BRASIL, 2017a](#)).

Tabela 65 – Carga horária do aluno trabalhador nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Carga horária	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Trabalho com mais de 30h	13,2	38,0	41,5	16,5

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

Uma terceira diferença entre as redes pode ser vista quanto ao fator motivador para o trabalho. Dentre os alunos que são trabalhadores, um percentual maior da rede estadual e das municipais declarou que trabalha para ajudar a família ou a comunidade com os seus ganhos (Tabela 66).

Tabela 66 – Motivos dos alunos para trabalhar nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Motivos para trabalhar	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Trabalha para sustentar/ajudar a família ou a comunidade	20,4	35,8	40,7	18,7

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

Considerando que 45,6% do total de respondentes do Enem declararam trabalhar ou já ter trabalhado, essa é uma realidade a ser considerada pelas diferentes redes, em especial a estadual e as municipais. Isso, no entanto, não tem sido regra. Ainda que os alunos trabalhadores ressaltem que a rede estadual e as municipais levam mais em conta suas demandas específicas, ao avaliarem práticas listadas no instrumento do Enem, não foi possível observar diferença entre as redes. Como destaque, a rede privada que, no geral, tem boas pontuações, consta como a que menos atende ao aluno trabalhador (Tabela 67).

Tabela 67 – Práticas institucionais para o aluno trabalhador nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (% sim)⁷⁴

Práticas institucionais	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Escola não levou em conta que trabalhava e estudava	42,2	36,9	29,4	47,2
Horário flexível	70,0	61,0	69,9	51,2
Menor carga de trabalho extraclasse	38,1	40,6	28,6	27,0
Programa de recuperação de notas	45,0	53,6	55,4	47,8
Abono de faltas	25,0	18,9	33,6	21,4
Aulas mais dinâmicas, com didática diferenciada	33,3	32,7	34,5	39,3
Aulas de revisão da matéria	80,0	56,7	61,3	57,3
Fornecimento de refeição	50,0	32,8	66,1	22,6

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

No questionário contextual do Enem 2009, além da avaliação de como a escola era de fato, os estudantes deveriam apontar como a escola deveria ser para quem trabalha. Os alunos ressaltaram que as ações apresentadas no questionário eram, em sua maioria, importantes para uma instituição adequada a quem trabalha. Para eles, as escolas deveriam ter aulas de revisão, aulas diferenciadas e atendimento extraclasse, com altos percentuais nas diferentes redes; das iniciativas listadas, a que apresentou menor adesão foi o abono de faltas, ou seja, os estudantes querem mais atendimento das escolas e não menor exigência (Tabela 68).

Tabela 68 – Práticas institucionais que deveriam existir para o aluno trabalhador nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (% sim)

Práticas institucionais	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Horário flexível	70,0	76,1	80,2	67,8
Menor carga de trabalho extraclasse	73,5	68,0	70,0	55,4
Programa de recuperação de notas	88,0	83,7	81,9	73,0
Abono de faltas	44,0	49,0	54,7	40,6
Aulas mais dinâmicas, com didática diferenciada	76,0	76,9	85,4	68,1
Aulas de revisão da matéria	90,2	92,2	94,7	88,2
Atendimento extraclasse	88,0	69,7	77,6	75,1
Fornecimento de refeição	64,0	66,2	80,5	45,3

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

Trabalhar e estudar simultaneamente proporcionou crescimento pessoal para a maioria dos alunos trabalhadores. Contudo, mesmo verificando crescimento, aproximadamente um terço dos respondentes das diferentes redes públicas disse que a concomitância do trabalho com o estudo atrapalhou o desempenho acadêmico (Tabela 69).

⁷⁴ Foi realizada uma seleção apenas dos alunos trabalhadores.

Tabela 69 – Dificuldades da relação entre o trabalho e o estudo nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Avaliação da relação trabalho e estudo	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Atrapalhou	7,8	7,8	6,5	7,1
Possibilitou crescimento pessoal	42,1	41,8	42,8	52,6
Atrapalhou, mas possibilitou crescimento	31,5	27,0	30,5	19,8
Não atrapalhou	18,4	23,3	20,1	20,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

Na pergunta sobre a relação do preparo para o trabalho na escola. A maioria dos alunos trabalhadores, 79% das diferentes redes, alegou não estar numa atividade para a qual se preparou (Tabela 70). A respeito desse ponto, cabe uma discussão sobre a condição do trabalho na qual se encontra o aluno, tanto quanto sobre a dissociação entre o conhecimento da escola e o do trabalho.

Tabela 70 – Relação do trabalho com o preparo da escola nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Relação do trabalho com o estudo	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Está numa atividade para a qual se preparou	28,6	20,8	22,8	23,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

A escolha da área de interesse na vida profissional também está presente no questionário. Prestes a concluírem seus estudos na Educação Básica, os alunos das diferentes redes privilegiaram profissões ligadas às engenharias, tecnológicas, matemática ou as ligadas às ciências biológicas e de saúde (Tabela 71). No entanto, mesmo no final da etapa, um terço dos respondentes da rede municipal e um quarto dos da rede estadual não tinham escolhido que profissão seguir, o que supõe problemática àquela que é uma pretensa qualidade da Reforma ao propor itinerários formativos para a escolha do aluno no início do Ensino Médio ([BRASIL, 2017a](#)).

Tabela 71 – Área de escolha da profissão do aluno nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Área da profissão escolhida	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Ainda não escolheu	19,0	25,7	31,1	15,0
Ligada às engenharias/tecnológicas/matemáticas	34,6	29,7	22,1	30,9
Ligada às Ciências Humanas	18,5	12,9	13,4	22,0
Ligada às Artes	2,9	4,3	4,9	4,8
Ligadas às Ciências Biológicas e de Saúde	21,9	21,9	21,5	25,4
Professor da Educação Básica	2,2	4,9	6,8	1,6
Não vai seguir nenhuma profissão	0,9	0,6	0,2	0,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

Um dado importante para pensar a etapa é a influência das diferentes relações na escolha dos alunos. Em uma série de perguntas sobre quem tinha ajudado a tomar a decisão sobre a profissão, não houve uma variação muito grande entre os respondentes das diferentes redes. Dentre os resultados, dois percentuais chamam a atenção, a importância da mídia, que mais influenciou na escolha, e da escola, que, de acordo com o alunado, teve uma influência intermediária dentre uma série de fatores. Curioso observar que um dos principais projetos de Ensino Médio procura restringir o conhecimento à lógica de mercado, mas que, mesmo assim, o aluno concluinte considera mais importante outras relações – que não o estímulo financeiro ou a empregabilidade – para a escolha da profissão (Tabela 72).

Tabela 72 – Fatores que mais influenciaram na escolha da profissão dos alunos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Fatores	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	Muito	Pouco	Não	Muito	Pouco	Não	Muito	Pouco	Não	Muito	Pouco	Não
Pais	40,4	38,8	20,8	38,7	38,5	22,9	34,7	38,2	27,1	41,2	41,0	17,8
Escola	28,6	41,5	29,9	19,7	43,3	37,0	20,2	44,9	34,8	22,1	46,5	31,5
Amigos	20,0	44,6	35,4	17,3	43,5	39,2	14,3	38,4	47,3	15,6	45,4	39,0
Mídias	51,0	33,5	15,5	51,2	33,1	15,7	48,7	33,9	17,4	51,8	34,3	13,9
Trabalho	7,2	10,4	82,4	13,8	17,7	68,4	13,3	16,3	70,4	7,2	11,0	81,8
Estímulo financeiro	30,8	39,7	29,5	26,1	40	33,9	23,9	41,5	34,6	27,3	40,1	32,6
Empregabilidade	29,4	37,1	33,5	32,2	38,6	29,1	28,8	36,6	34,5	24,6	38,9	36,5

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

Os percentuais apresentados na Tabela 73 e na Tabela 74, dos respondentes do Enem em 2013, corroboram com o apresentado até aqui. Um maior percentual de alunos da rede estadual e municipal trabalha e o faz por mais horas semanais. Sobre as motivações para o trabalho, a independência e a experiência aproximaram os respondentes das diferentes redes, enquanto ajudar os pais, sustentar a família e pagar os estudos apresentaram percentuais mais altos na rede estadual e nas municipais.

Tabela 73 – Caracterização do aluno trabalhador das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013 (em anos e em %)

Elementos de caracterização da relação com trabalho	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Média de idade de início	16,3	15,8	15,9	15,5
Trabalhadores sobre o total de alunos	22,8	51,8	51,4	16,9
Trabalha 30hs ou mais	20,0	35,1	40,5	14,3

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2013b](#)).

Tabela 74 – Motivos para os alunos trabalharem nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013 (em % de concordo muito)

Motivos para trabalhar	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Ajudar os pais	34,1	45,7	44,8	27,9
Sustentar família	5,7	11,9	14,4	7,6
Independência	66,7	79,7	80,4	76,1
Experiência	82,6	82,2	83,5	79,2
Pagar os estudos	37,0	56,8	59,4	36,6

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2013b](#)).

Em 2013, o questionário socioeconômico do Exame deixou de perguntar sobre a relação do aluno com o trabalho. Ao tabular as repostas do instrumento do Saeb (Tabela 75), na única pergunta sobre essa relação, foi possível verificar que as redes estadual e as municipais novamente concentram maior percentual de alunos trabalhadores. No entanto, devido a limitação de perguntas realizadas não foi possível uma análise mais aprofundada dessa relação.

Tabela 75 – Alunos trabalhadores nas escolas de Ensino Médio – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2013	15	45,9	84,2	16,3
2017	3,0	41,5	41,9	9

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – aluno no Saeb ([INEP, 2013c, 2017f](#)).

A progressiva ausência de questões sobre as relações do Ensino Médio com o trabalho e os alunos trabalhadores nos instrumentos de informação e avaliação educacional é intrigante. O diagnóstico precisa avançar no diálogo com os referenciais da etapa. Diferentemente das dimensões anteriores que trataram da melhoria da qualidade do aprendizado em termos das aprendizagens, práticas pedagógicas e ambiente educativo, a formação para o trabalho foi perdendo espaço na política de avaliação.

6.5. Considerações sobre a diretriz Melhoria da Qualidade do Aprendizado

Aspectos que tratam da melhoria da qualidade do aprendizado são centrais nas estratégias do PNE e do PEE ([BRASIL, 2014](#); [RIO GRANDE DO SUL, 2015](#)). A fim de avaliar a complexidade comportada por esse vocábulo - qualidade - o Sinaeb propunha quatro dimensões: aprendizagens, prática pedagógica, ambiente educativo e formação para o trabalho. A transversalidade da avaliação oportunizaria uma compreensão mais ampla do que combinar o desempenho em provas com o fluxo escolar.

Na primeira dimensão, Aprendizagens, as provas seguiram como principal critério. Quanto aos resultados, as redes federal e privada apresentaram melhores pontuações médias

do que as municipais e a estadual. Como ressalva importante, no subcapítulo 9.3., denominado Contexto Socioeconômico, aponto que justamente nas redes federal e na privada, em especial, estão alunos com mães e pais mais escolarizados, maior renda, remuneração e bens. Por isso, as pesquisas ressaltam para a fragilidade da média das provas como um indicador único da qualidade da instituição escolar, pois fatores extraescolares – como nível socioeconômico e capital cultural – têm maior peso explicativo para o desempenho em provas ([TRAVITZKI, 2013](#); [GONÇALVES, RAMOS, 2019](#)).

Outro ponto a se destacar, quanto ao desempenho em provas, é que a média mascara desigualdades intraescolares ([OLIVEIRA, et al., 2013](#)). A tabulação dos resultados aponta para essa fragilidade. Há poucas escolas com escores menores do que o mínimo e as melhores médias – em todos os anos sob análise – foram nas redes privadas e federal. Todavia, ao desagregar para a unidade aluno, aproximadamente 25% do universo dos concluintes do ensino regular que realizou as provas não atingiu a proficiência mínima que era exigida para a certificação do Ensino Médio.

Além disso, é necessário destacar que se há um diagnóstico de crise contínuo, a avaliação da aprendizagem não foi sempre a mesma no decorrer do período. Com tamanha força, esperava-se uma manutenção do que e de quem é avaliado para a construção da métrica. Somente medindo da mesma maneira, seria possível dimensionar o problema e apontar caminhos. No entanto, a amostragem e o conteúdo da avaliação não foram constantes na avaliação do Ensino Médio.

A segunda dimensão do Sinaeb aborda as práticas pedagógicas. Ao tabular as informações do Saeb, observei que os diretores apontam, como práticas institucionais, conversas com professores e programas de reforço; os professores das diferentes redes, em 2013 e 2017, alegaram estimular as opiniões dos alunos, apresentar situações familiares a eles, além de propor e corrigir o dever de casa. Em contrapartida, no período sob avaliação, os diretores destacaram uma diminuição das atividades artísticas e culturais nas escolas e os professores não diversificaram com frequência os materiais utilizados em sala de aula, indo em sentido contrário às estratégias do PNE e do PEE ([BRASIL, 2014](#); [RIO GRANDE DO SUL, 2015](#)).

Os alunos, em 2009, avaliaram de forma positiva a prática pedagógica dos professores na rede federal e na privada e de forma mais crítica na estadual e nas municipais. Em contrapartida, as atividades institucionais mereceram críticas em todas as redes, em especial, nas municipais e na estadual. Nos únicos aspectos possíveis de contrapor respostas de alunos e docentes, observou-se um entendimento próximo quanto ao dever de casa e ao interesse nas

aulas. Ambos destacaram que não há interesse dos discentes nas aulas, mas que há demanda e correção do dever de casa.

Na terceira dimensão, a avaliação do ambiente educativo. Esse é um campo com substancial número de perguntas, em sua maioria tratando sobre a violência nas escolas. No entanto, as perguntas passaram por modificações. Antes havia um detalhamento maior do tipo de violência, avaliação da instituição e não da experiência pessoal, além de existir uma categorização que diferenciava a violência protagonizada por agente externo e interno. Ocorreu uma diminuição do número de itens e passou-se a indagar sobre a experiência individual com a violência, não permitindo comparação de 2009 com 2013 e 2017.

Sobre os resultados, foi possível observar que a violência está presente no ambiente escolar, especialmente na rede estadual e nas municipais, sendo frequente tanto contra o patrimônio como contra as pessoas. Dentre os promotores da violência em 2009, os estudantes foram maioria, contudo, professores e funcionários também protagonizaram episódios. Em 2013 e 2017, perguntas a respeito dos demais membros deixaram de ser realizadas, os únicos agentes de uma possível violência passaram a ser os alunos.

Ainda que professores e diretores indiquem problemas, aparentemente há ambiente propício à aprendizagem nas escolas, pois os profissionais apontaram que a indisciplina não atrapalhou muito o funcionamento da escola em 2013 e 2017; da mesma forma, os alunos de todas as redes, em 2009, mesmo avaliando de modo crítico a instituição, destacam o papel dos professores como promotores de um bom ambiente educativo.

Para a última dimensão da melhoria da qualidade do aprendizado, os microdados do Enem oportunizaram uma série de reflexões sobre a relação da escola com o trabalho. Dois pontos foram aprofundados no instrumento em 2009: a relação da escola com o trabalho e o preparo da instituição para quem trabalha.

Quanto ao primeiro aspecto, merece problematização o papel do mercado de trabalho na escolha da profissão e a possibilidade de escolha dos itinerários formativos. Os alunos destacaram a diversidade de influências para a escolha de seus interesses profissionais (mídia, família, amigos dentre outros) e que a inserção no mercado de trabalho, em si, não era o principal deles. Além disso, boa parte dos alunos não tinha decidido que área seguir ao final do Ensino Médio. Em tempos de Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), vale apontar a indecisão do aluno ao final da etapa como uma limitação do “poder de escolha do estudante” ([BRASIL, 2017a](#)).

Sobre o preparo da escola, foi possível observar que mais estudantes das redes municipais e da estadual trabalham, cerca de 40% dos estudantes das redes estadual e

municipais com mais de 30 horas semanais. Os alunos trabalhadores entendem que as escolas das redes municipais e estadual são mais sensíveis às suas demandas, mas ao avaliarem as ações, os percentuais não se diferenciaram das demais redes.

Enfim, ao analisar as quatro dimensões que poderiam subsidiar uma avaliação da qualidade do aprendizado, observei: a limitação do escore médio em provas como critério; a discussão entre diretores e professores sobre a aprendizagem como práticas pedagógicas usuais; a existência de aulas de reforço; a avaliação positiva dos alunos quanto aos professores em relação à promoção do bom ambiente educativo; o desinteresse do alunado das diferentes redes; uma preocupação recorrente com a violência; a invisibilização da relação entre trabalho e escola nos questionários; o papel restrito de alunos e professores como sujeitos da avaliação da qualidade do aprendizado.

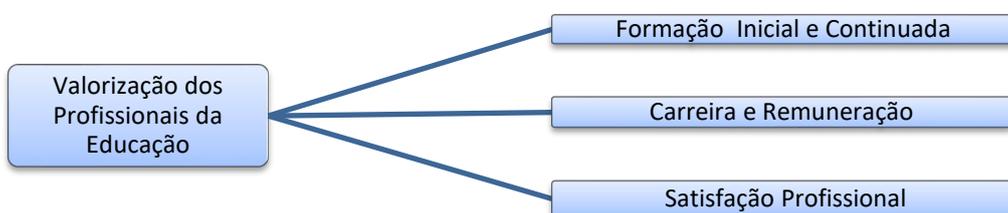
Em síntese, esses aspectos somados dificultam a construção de uma avaliação com números da qualidade do aprendizado. Afinal, se o trabalho e a autonomia do aluno foram conteúdo dos textos oficiais ([CNE, 2012](#); [RIO GRANDE DO SUL, 2011a](#)), isso não implicou em protagonismo na política de avaliação. O discurso hegemônico que põe centralidade no baixo aproveitamento em provas, aliado à contenção dos sujeitos participantes da avaliação, leva a uma compreensão da política como restrição. Por consequência, há limitação do projeto educacional que entenda a democracia e seus indivíduos como potência da qualidade educacional ([SAVIANI, 2018](#); [SANTOS, 2016](#); [MAGALHÃES, STOER, 2002](#); [LIMA, 2014](#)).

7. QUAIS AS CONDIÇÕES A QUEM TRABALHA? A valorização dos profissionais da educação em questão

O resultado das duas primeiras diretrizes – Universalização do Atendimento Escolar e Melhoria da Qualidade do Aprendizado – apresentou um diagnóstico ora comum, como a melhora na existência da infraestrutura e o desinteresse dos alunos, ora específico, como o aproveitamento em provas e a trajetória escolar, sobre as diferentes redes de ensino. As singularidades observadas, fazem eco e contam com parte da explicação nesta diretriz, que destaca a importância do trabalho coletivo dos professores e dos demais profissionais com formação técnico-pedagógica, considerando-se – para tanto – o contexto de cada escola e do sistema ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)).

A diretriz valorização dos profissionais da educação, ilustrada na Figura 7, é composta por três dimensões a partir das quais desenvolvi cada um dos tópicos na sequência: formação inicial e continuada, carreira e remuneração e satisfação profissional.

Figura 7 – Diretriz Valorização dos Profissionais da Educação e suas dimensões



Fonte: Portaria do Sinaeb ([BRASIL, 2016](#))

7.1. Formação Inicial e Continuada

Em sua proposta, o Sinaeb abria a dimensão dos profissionais da educação avaliando a formação inicial e continuada ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)). Essa é uma dimensão que vem ganhando destaque nos instrumentos e indicadores do Inep. Ilustrativo da importância dos aspectos atinentes a formação, foi a ampliação das informações publicadas sobre a formação dos docentes: a partir de 2011, começou a publicar o percentual de docentes com curso superior e, a partir de 2013, com a formação adequada aos componentes curriculares que lecionam.

Para construir um corpo de informações a essa dimensão, focalizei questões específicas da titulação e da formação continuada. Os instrumentos para o diretor e para o professor foram semelhantes. Como temas específicos foi possível tabular perguntas sobre o nível e a caracterização da titulação, as necessidades de formação continuada, a adequação da titulação, as dificuldades para realizar formação continuada e as atividades no tempo livre (Quadro 22). As diferenças ficam por conta do conteúdo das perguntas, enquanto sobre a formação inicial há apenas a preocupação de verificar a titulação dos docentes, mas não a qualidade, na continuada abordam-se expectativas, impacto e dificuldades.

A fim de mensurar essa dimensão, optei por focar aspectos estritos à formação e suas possibilidades. Como a diretriz da valorização docente também compreende uma dimensão específica sobre a satisfação profissional, agreguei as perguntas sensíveis às dificuldades para formação nesta outra dimensão⁷⁵.

Quadro 22 – Temáticas sobre a dimensão Formação docente na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017

Temáticas	Escola		Diretor		Professor		Aluno	
	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17
Nível e caracterização da titulação			x		x			
Necessidades de formação				x		x		
Adequação da formação			x		x			
Dificuldades para a formação				x		x		
Atividades no tempo livre				x		x		

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem e no Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2009b](#), [2009c](#); [INEP, 2013a](#), [2013b](#), [2013c](#); [INEP, 2017d](#), [2017e](#), [2017f](#)). As informações escolhidas estão no [Apêndice - Itens selecionados para a dimensão Formação Inicial e Continuada](#).

⁷⁵ Uma dificuldade que enfrentei especialmente nesta dimensão foi a inexistência de registros com o código 43 no Censo Escolar em 2009, impossibilitando o recorte dos docentes do Rio Grande do Sul daquele ano. Assim, a comparação dos dados foi realizada somente entre os anos de 2013 e de 2017.

Como primeiro ponto, destaco que a ampla maioria dos docentes que leciona no Ensino Médio cursou Ensino Superior. O Indicador que trata dos professores aponta percentuais acima de 90% no Estado em todas as redes (Tabela 76). Porém, na comparação entre 2013 e 2017, houve diminuição no percentual de quem tinha curso superior em todas as redes.

Tabela 76 – Docentes com Curso Superior nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Caracterização dos Docentes	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Ensino Superior	99,2	99,0	94,1	93,6	98,8	97,3	94,7	93,4

Fonte: Elaborado pelo autor com base no indicador Percentual de Docentes com Curso Superior ([INEP, 2013m, 2017q](#))

Se o percentual dos que têm curso superior é aparentemente satisfatório, é importante lembrar que esse indicador compreende diversas titulações. Um problema recorrente nas escolas de Ensino Médio é não ter um licenciado na disciplina como professor do componente curricular. Os melhores percentuais de adequação estão na rede federal. No entanto, houve piora em todas as redes públicas, com piores percentuais na rede estadual (Tabela 77).

Tabela 77 – Adequação da formação docente no Ensino Médio nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Indicador	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Adequação da Formação	83,3	81,1	62,1	60,2	73,2	68,8	69,7	70,1

Fonte: Elaborado pelo autor com base no indicador de Adequação da Formação Docente ([INEP, 2013j, 2017m](#)).

Ao tratar da unidade escola, dividindo adequação da formação docente das escolas em quintis (Tabela 78), de acordo com a adequação da formação docente, novamente há números mais satisfatórios no primeiro ano de análise e na rede federal. Em 2017, 28,4% das escolas de Ensino Médio da rede estadual tinham 48,7% ou menos de seus docentes ministrando aulas para as quais não tinham titulação adequada. A divisão por quintis permite observar que, mesmo na rede privada, na qual houve incremento da média geral (vide Tabela 77), aumenta a desigualdade, com maior percentual de escolas apresentando menor adequação docente na comparação de 2017 com 2013.

Tabela 78 – Adequação da formação docente (em quintis) nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017⁷⁶ (em %)

Quintis	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Até 50,8%	0,0	7,3	22,8	28,4	20,8	25,0	13,1	14,7
De 50,81% a 58,3%	0,0	0,0	22,9	23,4	20,8	25,0	12,2	12,0
De 58,3% até 65,3%	3,3	7,3	21,4	20,7	16,7	10,7	17,8	14,1
De 65,31% a 75%	10,0	9,8	18,8	18,2	4,2	14,3	26,3	26,5
Acima de 75,01%	86,7	75,6	14,1	9,3	37,5	25,0	30,6	32,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no indicador de Adequação da Formação Docente ([INEP, 2013j](#), [2017m](#))

Sobre a formação continuada, na comparação entre 2013 e 2017, observou-se o incremento do percentual dos professores em todas as redes. O destaque ficou por conta da federal que apresentou maiores percentuais de professores com doutorado e mestrado (Tabela 79).

Tabela 79 – Titulação dos professores de Ensino Médio nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Titulação	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Especialização	32,0	28,5	39,4	46,5	54,8	58,6	34,9	42,0
Mestrado	53,5	56,8	3,3	4,5	9,3	9,8	11,2	16,0
Doutorado	15,3	24,9	0,2	0,3	1,1	2,1	0,7	1,6
Nenhuma pós	17,4	15,1	52,4	50,5	38,1	34,5	50,2	46,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente no Censo Escolar ([INEP, 2013a](#), [2017d](#)).

Quanto às temáticas da formação continuada, foi possível observar que nas diferentes redes há uma diversidade de temas nos quais os docentes se qualificaram (Tabela 80). Salvo poucas exceções⁷⁷, a maioria apresentou aumento nos percentuais. No entanto, no Censo Escolar não parece a preferência dos profissionais das redes, pois a maioria cursou algo que não era arrolado dentre as alternativas do instrumento.

⁷⁶ A métrica foi estabelecida pela distribuição de 2013. Como o ideal é 100%, mas o objetivo é realizar a comparação - considerando que valores de 2013 foram mais satisfatórios do que os de 2017, optei por realizar a gradação da adequação docente a partir dele.

⁷⁷ Da especialização em direitos humanos nas redes municipais e na privada e da necessidade especial nas redes municipais.

Tabela 80 – Formação continuada nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Conteúdo da formação continuada	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Ensino Médio	1,7	1,9	2,1	5,7	0,4	2,0	2,2	4,4
Necessidades Especiais	0,4	0,9	1,7	2,3	5,9	5,2	1,9	2,0
Indígena	0,0	0,0	0,1	0,2	0,0	0,2	0,2	0,2
Campo	0,1	0,1	0,1	0,3	0,0	0,2	0,1	0,4
Ambiental	0,6	1,1	0,5	1,4	0,9	1,4	0,4	1,5
Direitos Humanos	0,1	0,3	0,1	0,3	0,7	0,4	1,4	0,6
Diversidade Sexual	0,2	0,5	0,2	0,5	0,2	0,2	0,2	0,4
Direito Adolescente	0,1	0,1	0,1	0,5	0,2	0,4	0,2	0,4
Relações etnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana	0,2	0,7	0,2	0,5	1,1	1,4	0,2	0,8
Outros	23,0	24,8	20,0	23,1	26	24,6	17,8	22,8
Nenhum	73,9	70,5	74,9	67,7	64,5	63,3	75,7	68,8

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente no Censo Escolar (INEP, 2013a, 2017d).

O instrumento do Saeb possibilitou uma análise mais aprofundada da titulação dos professores, embora, num universo restrito às escolas que participaram da avaliação. Nestas, quase a totalidade dos respondentes das diferentes redes tem curso superior, realizado em uma instituição privada e de forma presencial. Além disso, com exceção dos respondentes da rede federal, a maioria dos que tem pós-graduação fizeram em educação (Tabela 81).

Tabela 81 – Caracterização da titulação dos professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Elementos de caracterização	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Nível superior	100,0	87,5	99,1	97,5	--	100,0	100,0	99,2
Instituição pública	36,6	62,5	9,2	10,2	--	23,3	10,3	32,0
Curso superior presencial	100,0	100,0	93,5	92,8	--	96,6	98,3	100,0
Pós-graduação	96,8	100,0	65,3	71,9	--	83,3	81,0	81,5
Área temática da pós-graduação: Educação	40,0	37,5	98,4	96,5	--	100,0	91,4	90,7

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica (INEP, 2013c, 2017f).

O questionário dos diretores apresentou respostas semelhantes. A maioria tem pós-graduação, curso superior na rede privada e, num percentual que se aproxima da totalidade, graduou-se presencialmente (Tabela 82).

Tabela 82 – Caracterização da titulação de diretores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Elementos de caracterização	Federal			Estadual			Municipal			Privada	
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2013	2017
Nível superior	100,0	100,0	100,0	98,9	98,3	96,6	100,0	90,9	91,7	100,0	100,0
Instituição pública	33,0	69,2	58,4	10,7	9,6	9,5	15,4	0,0	8,3	18,5	14,9
Curso superior presencial	100,0	100,0	91,6	97,2	93,7	91,7	92,3	100,0	83,3	96,3	97,8
Pós-graduação	100,0	100,0	100	80,9	80	87,8	69,2	91,7	100	92,6	83,0
Área temática da pós-graduação: Educação	33,3	69,2	16,7	96,8	95,1	95,0	100,0	100,0	91,0	88,0	89,8

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

A Tabela 79, Tabela 81 e Tabela 82 consideradas em paralelo, trazem dois pontos interessantes à problematização: 1) ainda que os percentuais da pós-graduação sejam elevados em todas as redes, os respondentes da rede federal tinham mestrado ou doutorado e os das demais redes têm especialização; 2) a importância de se refletir sobre qualidade da formação no amplo e diverso conjunto de Instituições de Educação Superior privada no Rio Grande do Sul. Afinal, a maioria dos respondentes das redes de Ensino Médio, nos anos analisados, tem sua formação nessas instituições⁷⁸.

Além da titulação, a relação das escolas com a formação continuada também foi objeto de avaliação por parte dos professores e diretores. Os diretores, em sua maioria, alegaram participar de atividades de formação continuada e que utilizam os seus conhecimentos (Tabela 83). Todavia, é importante destacar que os percentuais são decrescentes em todas as redes em relação à utilidade dos conhecimentos.

Tabela 83 – Relação dos diretores das escolas de Ensino Médio com a formação continuada, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Elementos da relação	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Participou nos últimos dois anos	66,7	92,3	91,6	92,7	87,3	88,1	92,3	100	91,7	--	92,6	95,7
Sempre utiliza os conhecimentos	100,0	92,4	75,0	87,0	64,8	64,0	91,7	83,4	75,0	--	88,9	85,1

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

⁷⁸ Importante lembrar que o banco não é representativo dos professores da rede federal e municipal.

A formação ganhou espaço no Saeb e um novo agrupamento de perguntas foi agregado ao instrumento dos diretores em 2013/2017. Eram questionamentos sobre os porquês da não participação nas atividades de desenvolvimento profissional docente. Em todas as redes, a maioria dos diretores tinha interesse em participar de mais atividades (Tabela 84).

Tabela 84 – Interesse dos professores no desenvolvimento profissional docente nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Avaliação do interesse	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Há interesse nas atividades	76,9	75,0	88,6	81,5	66,7	83,3	88,9	82,9

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2013c, 2017f](#)).

No entanto, as dificuldades impossibilitam a qualificação. Os diretores apresentaram o tempo disponível e o conflito com o horário de trabalho como obstáculos para uma participação mais frequente. Das diferenças entre os respondentes, observou-se o custo da formação. Diferentemente dos respondentes das demais redes, a maioria dos diretores da rede estadual apontou esse como um aspecto importante para não participarem das atividades⁷⁹ (Tabela 85).

Tabela 85 – Dificuldades para o desenvolvimento profissional docente nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Dificuldades	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Muito caro/ não podia pagar.	0,0	27,2	53,8	61,3	44,4	30,0	26,9	30,0
Conflito com o horário de trabalho	90,0	63,3	76,8	76,3	70,0	72,7	68,0	72,2
Disponibilidade de tempo.	81,8	81,8	76,6	77,8	80,0	81,8	72,0	87,1
Oferta na área de interesse.	36,3	20,0	35,4	34,4	30,0	27,2	32,0	5,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2013c, 2017f](#)).

Ao avaliarem a formação oferecida na escola, a ampla maioria dos diretores promoveu atividades de formação continuada e disse contar com participação dos professores. Os percentuais da rede estadual cresceram na comparação entre 2009 e 2013 e apresentaram pequena queda em 2017. É relevante destacar que os diretores da rede privada também apresentaram avaliações satisfatórias (Tabela 86) e que houve diminuição da promoção e da participação nas escolas municipais.

⁷⁹ A explicação para essa diferença será trabalhada no subcapítulo 7.2. Carreira e Remuneração

Tabela 86 – Promoção da formação continuada e participação dos professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017

Relação com a formação continuada	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Promoção	100,0	76,9	91,6	83,7	95,6	93,2	58,3	91,7	75,0	--	96,3	89,3
Participação*	66,7	69,2	91,6	78,4	96,6	94,5	85,7	83,3	58,4	--	88,9	93,6

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

*Mais de 50%.

Assim como os diretores, quase a totalidade dos professores também gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional. Esse é um percentual alto nas diferentes redes e anos sendo, inclusive, mais alto do que o percentual apresentado pelos diretores (Tabela 87).

Tabela 87 – Interesse no desenvolvimento profissional docente nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Avaliação do interesse	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Há interesse nas atividades	93,3	87,5	88,7	85,4	--	82,8	93,1	87,7

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Cabe observar, dentre as dificuldades elencadas, a falta de uma carga horária destinada à formação, um ponto tão (ou mais) importante do que a carência de recursos para financiar a formação. Além disso, em consonância com a resposta dos diretores, foi possível verificar a diferença entre as redes – os professores estaduais alegam em maior proporção que o preço é obstáculo (Tabela 88).

Tabela 88 – Dificuldades para o desenvolvimento profissional docente nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Dificuldades	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Muito caro/não podia pagar.	48,0	42,9	69,3	72,4	--	50,0	57,1	53,3
Conflito com o horário de trabalho	74,0	100,0	73,1	76,0	--	71,4	75,4	85,9
Disponibilidade de tempo.	74,0	71,4	73,3	75,8	--	82,1	78,9	78,2
Oferta na área de interesse.	26,9	0,0	35,2	43,3	--	25,0	21,4	23,4

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Em uma pergunta que era exclusiva do questionário do docente, parte dos professores ressaltou que as atividades de formação não foram todas gratuitas. A maioria dos docentes desembolsou recursos próprios para sua qualificação. Essa foi uma prática nas diferentes redes, mas na privada foi mais comum (Tabela 89).

Tabela 89 – Gratuidade da formação nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Proporção da gratuidade	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Todas atividades gratuitas	33,3	50,0	50,0	46,3	--	43,3	19,0	38,3

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica (INEP, 2013c, 2017f).

Em 2013 e 2017, também havia um campo de perguntas direcionado aos professores sobre o impacto de cursos e especializações. Para a construção da tabela, considerou-se o somatório dos que responderam que houve impacto grande e moderado. Assim, foi possível verificar que cursos tiveram maior impacto do que as especializações sobre o universo dos docentes (Tabela 90).

Importante destacar que a maior parte dos respondentes não fez especialização em metodologias sobre sua área e, dentre os que fizeram, os professores observaram um maior impacto da especialização do que dos cursos. O objetivo foi verificar qual o tipo de formação era mais usual e tinha maior impacto sobre o total de respondentes de escolas, por isso, optei por deixar a informação desta maneira. Contudo, vale ressaltar que modificando a pergunta e questionando a cada professor sobre o tipo de formação com mais impacto, a especialização seria a resposta mais assinalada.

Tabela 90 – Impacto de cursos e especializações na atividade como professor nos últimos dois anos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% impacto grande e moderado)

Cursos e especializações	Federal		Estadual		Municipal*	Privada	
	2013	2017	2013	2017	2017	2013	2017
Cursos/oficinas sobre metodologias de ensino na sua área de atuação.	63,3	50,0	40,4	47,1	56,6	41,4	53,0
Cursos/oficinas sobre outros tópicos em educação.	67,7	50,0	31,7	46,3	43,3	43,1	54,3
Curso de especialização ou aperfeiçoamento sobre metodologias de ensino na sua área de atuação.	43,3	12,5	22,7	30,3	46,6	36,8	30,8
Curso de especialização ou aperfeiçoamento sobre outros tópicos em educação.	33,3	25,0	14,8	28,9	36,6	27,6	22,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica (INEP, 2013c, 2017f).

* Sem respondentes em 2013.

Noutro campo, com sete perguntas, questionou-se sobre as necessidades de formação. Os interesses variaram de forma parecida em cada uma das redes, com a rede privada apresentando menores percentuais na maioria das temáticas. A formação que apresentou percentuais mais altos nas diferentes redes foi referente ao trabalho com estudantes com

deficiência ou necessidades especiais, seguida pelo uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação (Tabela 91).

Tabela 91 – Necessidades de formação dos professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% nível alto e moderado)

Conteúdos necessários	Federal		Estadual		Municipal*	Privada	
	2013	2017	2013	2017	2017	2013	2017
Parâmetros ou Diretrizes curriculares em sua área de atuação	46,6	62,5	57,3	50,7	53,3	39,6	39,5
Conteúdos específicos da minha disciplina principal de atuação	36,6	37,5	48,4	45,7	50,0	44,4	18,5
Práticas de Ensino na minha disciplina principal de atuação	36,6	37,5	66,1	55,9	50,0	51,7	28,4
Gestão e organização das atividades em sala de aula	30,0	50,0	41,4	36,5	30,0	26,3	21,0
Metodologias de avaliação dos alunos.	46,6	50,0	56,5	49,3	60,0	31,1	34,6
Uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação	46,6	75,0	75,0	67,4	60,0	70,7	65,4
Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais	96,5	100,0	88,5	89,8	79,3	79,3	77,8

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica (INEP, 2013c, 2017f).

* Sem respondentes em 2013.

A partir de 2013, até mesmo os hábitos não institucionalizados pela escola passaram a ser avaliados. Quanto a essas informações, foi possível verificar que a maioria dos docentes não tem o hábito de ir a bibliotecas, exposições, espetáculos ou ao cinema; praticamente metade dos docentes não lê livros e que, em contrapartida, a leitura de *sites* tem aumentado na rede estadual e privada (Tabela 92).

Tabela 92 – Hábitos de acesso à cultura dos professores de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% sempre/quase sempre)

Hábitos	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Ler jornais e revistas em geral	63,3	37,5	65,3	53,7	--	48,3	59,6	58,0
Ler livros	50,0	50,0	53,2	54,4	--	53,6	57,8	51,9
Ler <i>sites</i> na internet	74,2	62,5	61,7	68,6	--	58,6	59,6	71,6
Frequentar bibliotecas	26,6	12,5	24,3	23,5	--	17,2	21,0	20,0
Ir ao cinema	16,6	25,0	12,9	10,8	--	17,2	15,7	10,0
Ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música)	16,6	12,5	8,1	8,9	--	10,3	10,5	12,5

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica (INEP, 2013c, 2017f).

* Sem respondentes em 2013.

A primeira dimensão da valorização docente apresentou, em linhas gerais, resultados crescentes. Ainda que destaquem dificuldades com o tempo e o valor das formações, as

respostas apresentaram percentuais crescentes na titulação e altos quanto à participação em atividades. No entanto, esta foi a primeira de três dimensões. Parte importante das dificuldades que demandam aprofundamento e atenção serão analisadas nas duas próximas dimensões.

7.2. Carreira e Remuneração

Se a formação do docente é importante, relevantes são as condições nas quais o exercício profissional ocorre. Para isso:

a dimensão carreira e remuneração envolve investigações sobre existência e pertinência dos planos de carreira, estabilidade da carreira, adequação da relação entre número de alunos e de profissionais, salários condizentes com a importância do trabalho realizado e cumprimento da Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica), que trata da remuneração e da destinação de um terço da jornada docente para atividades extraclasse ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#), p. 31).

Levando em conta tais aspectos, tomei como centrais para a construção desse subcapítulo perguntas sobre o tipo de vínculo de trabalho dos profissionais da educação, a renda, a carga horária, o tempo de trabalho e a necessidade de jornada dupla. Das informações disponíveis, na comparação entre 2009, 2013 e 2017, houve a manutenção da maioria das perguntas e dos respondentes (Quadro 23).

Quadro 23 – Temáticas abordadas sobre Carreira e remuneração na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017

Temáticas	Escola		Diretor		Professor		Aluno	
	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17
Salário/Renda			x	x	x	x		
Tempo de serviço e acúmulo de trabalhos			x	x	x	x		
Tipo de vínculo			x	x	x	x		
Atividades extraclasse						x		

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem e no Censo Escolar ([INEP, 2009a, 2009b, 2009c](#); [INEP, 2013a, 2013b, 2013c](#); [INEP, 2017d, 2017e, 2017f](#)). As informações escolhidas estão no [Apêndice - Itens selecionados para a dimensão Carreira e Remuneração](#).

A carreira e a remuneração são temáticas articularmente sensíveis para avaliar no estado do Rio Grande do Sul. Primeiro, porque os profissionais da educação da rede estadual, que concentra a maioria das matrículas, além de não receberem o Piso, ficaram com os salários parcelados durante 57 meses, de julho de 2015 até dezembro de 2020 ([CORREIO DO POVO, 2020](#)). Segundo, porque nesse período, de modo recorrente, houve a discussão do

plano de carreira estadual. O plano gaúcho era o mais antigo do Brasil ([TREIN, GIL, 2015](#)) e alguma alteração era necessária. Porém, a proposta do executivo gaúcho, presente no PL 507/2019 ([RIO GRANDE DO SUL, 2019](#)), tornaria menor a remuneração para a maioria dos profissionais e aumentaria o tempo de trabalho até a aposentadoria. O PL do governo contou com a reação do sindicato ([CPERS, 2020](#)) que, por meio de uma greve de quase dois meses, conquistou modificações substanciais com menos perdas para a categoria, presentes na Lei nº 3/2020 ([RIO GRANDE DO SUL, 2020](#)). Esta última Lei não contentou todas as exigências dos profissionais, contudo, ao ser aprovada pela Assembleia, a resistência diminuiu e a greve teve fim ([SUL 21, 2020](#)).

Importante situar, além dos dados, as disputas enfrentadas pelos profissionais no Rio Grande do Sul que, constantemente desvalorizados, encontram nas greves uma maneira de resistir a condições de trabalho e remunerações insuficientes. Nesse sentido, o primeiro aspecto que proponho para a análise é o tipo de vínculo. Na Tabela 93, observou-se a diferença entre as redes públicas. Praticamente a metade dos docentes da rede estadual que lecionam no Ensino Médio tem um contrato temporário; as demais redes públicas apresentaram maior percentual de profissionais com estabilidade (concursado/efetivo/estável) (Tabela 93).

Tabela 93 – Tipo de vínculo dos professores de Ensino Médio nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Tipo de Vínculo	Federal		Estadual		Municipal	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Concursado/efetivo/estável	74,9	79,7	52,5	53,8	95,3	93,2
Contrato temporário	24,4	20,0	46,6	45,5	2,2	6,3
Contrato Terceirizado	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0
Contrato CLT	0,7	0,3	0,9	0,7	2,3	0,5
Total	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado com base no questionário – docente do Censo Escolar ([INEP, 2013a, 2017d](#)).

Ao se questionar os diretores a respeito dos professores com vínculo estável em cada escola⁸⁰, uma distribuição dos percentuais entre as diferentes gradações foi a tônica, ilustrando que a média encobre várias escolas com piores percentuais. Segundo os diretores, em 2013 e 2017, aproximadamente 40% das escolas estaduais tinham menos da metade dos professores com estabilidade; a rede privada, por sua vez, foi a que concentrou mais professores com vínculos que não eram estáveis (Tabela 94).

⁸⁰ A pergunta foi “Qual é o percentual de professores com vínculo estável nesta escola?”, a resposta depende do entendimento de cada rede. Se na pública presume-se a diferença entre o concursado e o contrato temporário, na privada implica em compreensão individual do que seria a estabilidade. Provavelmente, vínculos não protegidos pela Consolidação das Leis do Trabalho.

Tabela 94 – Professores com vínculo estável nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Percentual com vínculo	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Menor ou igual 25%	0,0	0,0	16,7	8,9	17,3	14,7	0,0	0,0	0,0	--	29,2	17,4
26% à 50%	33,3	0,0	0,0	15,3	24,0	24,4	0,0	0,0	16,7	--	0,0	2,2
51% à 75%	0,0	23,1	8,3	24,6	32,9	32,9	7,7	16,7	16,7	--	4,2	8,7
76% à 90%	33,4	53,8	25,0	29,1	18,5	20,5	53,8	0,0	25,0	--	20,8	6,5
91% à 100%	33,3	23,1	50,0	22,1	7,3	7,5	38,5	83,3	41,6	--	45,8	65,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	--	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Sistema de Avaliação de Educação Básica (INEP, 2009c, 2013c, 2017f).

O salário foi outro elemento fundamental para avaliar a dimensão. Para estabelecer uma métrica, tomei como ano-base o mês de julho de 2017. A relação entre os valores é importante para a compreensão da Tabela 95. O salário mínimo era R\$ 937,00, o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica era R\$ 2.298,80 (BRASIL, 2008b) e a proposta de salário mínimo apresentada pelo Dieese, que considera o atendimento das necessidades básicas do trabalhador e de sua família, era R\$ 3.810,36 (DIEESE, 2016). Dividi o valor do piso, bem como o do salário proposto pelo Dieese, pelo salário mínimo e considerei, para a análise, os três pontos presentes na Legenda da Tabela 95 e Tabela 96: até 1 salário mínimo, 2,5 salários mínimos, quando o parâmetro foi o Piso, e 4 salários mínimos, quando o critério foi o mínimo proposto pelo Dieese.

No caso específico dos diretores, um percentual crescente dos profissionais da rede estadual aponta não ganhar sequer um salário mínimo, 0,1% em 2009, 0,5% em 2013 e 1,0% em 2017. Ao tomar o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica como métrica, foi possível observar há diretores da rede estadual alegam ganhar menos que o valor determinado em lei, 6% em 2009, 15% em 2013, 17,3% em 2017. Essa, no entanto, não é uma especificidade dos diretores estaduais, afinal, nas redes municipais isso também ocorreu, 7,7% em 2009, 16,7% em 2013 e em 2017; bem como na rede privada, 16,7% em 2013⁸¹ (Tabela 95).

⁸¹ Importante ressaltar que provavelmente há respondentes que trabalham menos de 40hs. Logo, não é possível acusar o descumprimento da Lei. Ainda assim, é ilustrativo da insuficiência do salário como diretor.

Quando o critério foi o salário mínimo proposto pelo Dieese, que considera as necessidades básicas, os percentuais daqueles que não ganham o suficiente para assegurar os direitos sociais são ainda mais altos: na rede federal, 8,3% dos respondentes em 2017, na estadual 30,6% (2009), 57,8% (2013), 59,4% (2017), nas municipais 30,8% (2009), 33,4% (2013), 33,4% (2017), na privada 29% (2013) e 10,8% (2017) (Tabela 95).

Tabela 95 – Salário do diretor nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %) ⁸²

Faixas de salário	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Até 1 S. M.	0,0	0,0	0,0	0,1	0,5	1,0	0,0	0,0	0,0	--	0,0	0,0
1 à 1,5 S.M.	0,0	0,0	0,0	0,8	2,0	2,0	0,0	0,0	0,0	--	4,2	0,0
1,5 à 2 S.M.	0,0	0,0	0,0	2,3	6,1	6,8	0,0	8,3	16,7	--	8,3	0,0
2 à 2,5 S.M.	0,0	0,0	0,0	2,8	6,4	7,5	7,7	8,3	0,0	--	4,2	0,0
2,5 à 3 S.M.	0,0	0,0	8,3	5,5	11,8	8,5	0,0	8,3	16,7	--	0,0	6,5
3 à 3,5 S.M.	0,0	0,0	0,0	8,0	11,6	15,8	7,7	0,0	0,0	--	4,2	4,3
3,5 à 4 S.M.	0,0	0,0	0,0	11,1	19,4	17,8	15,4	8,3	0,0	--	8,3	0,0
4 à 5 S.M.	0,0	0,0	8,3	37,7	22,5	25,6	15,4	16,7	16,6	--	8,3	4,3
5 à 7 S.M.	0,0	0,0	0,0	27,1	15,6	12,9	23,1	25	50,0	--	20,8	41,3
7 à 10 S.M.	0,0	0,0	16,7	4,2	3,8	1,7	15,4	16,7	0,0	--	25,0	17,4
+ 10 S.M.	100	100	66,7	0,4	0,3	0,4	15,3	8,4	0,0	--	16,7	26,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	--	100	100

	Até 1 Salário Mínimo
	Piso Nacional
	Salário Mínimo DIEESE

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

Ao se avaliar o salário que os docentes recebem, observou-se uma situação mais difícil que a dos diretores, em conformidade com o apresentado por Massena e Luce ([2018](#)). Houve respondentes que apontam não ganhar sequer o salário mínimo: na rede estadual, 0,8% em 2017, na municipal 3,3% em 2017, e na rede privada 3,4% em 2013 e 2,5% em 2017. Quando a Lei do Piso foi o parâmetro, os professores da rede estadual ficam em pior situação, pois 52,9% em 2013 e 51,7% em 2017 não ganhavam o mínimo estabelecido em Lei. No entanto, 33,3% (2017) dos respondentes da rede municipal e 17,1% (2013) e 19,8% (2017) da rede privada também não recebiam o garantido em lei⁸³ (Tabela 96).

⁸² Ainda havia no instrumento uma pergunta sobre o total de rendimentos do docente, dentro ou fora da área da educação. Como o objetivo é avaliar o que compete aos sistemas, considere que fugia do escopo desse estudo.

⁸³ Importante ressaltar que, assim como no caso dos diretores, esse é um recorte que pode considerar também quem trabalha menos de 40 horas-semanais.

A insuficiência fica mais explícita se o parâmetro é o salário mínimo calculado pelo Dieese. Ao todo, declararam receber menos do que é necessário para a garantia de direitos: 6,6% (2013) dos docentes da rede federal, 88,7% (2013) e 87,1% (2017) da rede estadual, 53,3% (2017) da municipal e 49,8% (2013) e 44,5% (2017) da rede privada (Tabela 96). Ou seja, apesar da diferença entre as redes, somente na rede federal a ampla maioria dos professores ganha, trabalhando com educação, o suficiente para garantir o que é preconizado na Constituição de 1988 ([BRASIL, 1988](#)).

Tabela 96 – Salário do professor nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Faixas de salário	Federal		Estadual		Municipal*	Privada	
	2013	2017	2013	2017	2017	2013	2017
Até 1 S.M.	0,0	0,0	0,0	0,8	3,3	3,4	2,5
De 1 até 1,5 S.M.	0,0	0,0	11,4	11,0	16,7	3,4	2,5
De 1,5 até 2 S.M.	0,0	0,0	16,3	14,2	3,3	3,4	7,4
De 2 até 2,5 S.M.	0,0	0,0	25,2	25,7	10,0	6,9	7,4
De 2,5 até 3 S.M.	3,3	0,0	20,3	14,8	3,3	8,6	7,4
De 3 até 3,5 S.M.	3,3	0,0	11,4	12,4	10,0	3,4	7,4
De 3,5 até 4 S.M.	0,0	0,0	4,1	8,2	6,7	20,7	9,9
De 4 até 5 S.M.	13,3	0,0	5,7	8,0	6,7	13,8	11,1
De 5 até 7 S.M.	16,7	0,0	2,4	4,4	26,7	25,9	30,9
De 7 até 10 S.M.	46,7	50	2,4	0,4	10,0	7,0	6,2
Mais do que 10 S.M.	16,7	50	0,8	0,1	3,3	3,5	7,3
Total	100	100	100	100	100	100	100

Até 1 Salário Mínimo
Piso Nacional
Salário Mínimo DIEESE

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Saeb ([INEP, 2013c, 2017f](#)).

* Sem respondentes em 2013

Conforme destaquei ao introduzir o subcapítulo, além do salário insuficiente, os professores da rede estadual gaúcha têm o salário parcelado nos últimos 5 anos (2015-2020). Tal precarização leva ao que é ilustrado na Tabela 97, na qual é possível observar que um percentual considerável dos diretores, aproximadamente um terço dos respondentes, exerce jornada de trabalho dupla. Em comparação, na rede federal, que paga melhores salários, 100% dos deles se dedicam exclusivamente à escola, diferentemente do que se verificou nas demais redes (Tabela 97)

Tabela 97 – Diretores que se dedicam exclusivamente à escola nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Tipo de dedicação	Federal			Estadual			Municipal			Privada	
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2013	2017
Dedicação apenas à escola	100,0	100,0	100,0	74,9	69,1	68,5	69,2	83,3	41,7	59,3	67,4

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

Assim como os diretores, os professores também exercem outras atividades além da escola, como ilustrado pelo alto percentual de docentes que complementam a renda com outros afazeres. Apenas na rede federal, em 2017, a totalidade dos respondentes disse não exercer atividades em outro local; nas demais, em especial na rede privada, uma parte considerável deles exerce mais alguma atividade profissional (Tabela 98).

Tabela 98 – Professores que exercem outra atividade que contribui com a renda pessoal nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Atividades dos professores	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Professores que exercem outra atividade	33,3	0,0	43,5	45,5	--	43,3	74,1	75,3

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Uma semelhança entre as redes foi a carga horária dos diretores. Independentemente da rede, a maioria deles trabalhava 40h semanais ou mais na escola; na rede federal e na rede privada os diretores inclusive alegavam trabalhar mais do que 40h semanais (Tabela 99).

Tabela 99 – Carga horária semanal dos diretores na instituição em que responderam o questionário nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %).

Carga Horária	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Até 20 hs	0	0	0	1,8	0,5	0,1	7,6	0	0	--	7,4	0
Até 30 hs	0	--	--	1,0	--	--	0	--	--	--	--	--
20 à 39hs	--	0	0	--	12,1	11,8	--	0	25,0	--	11,1	12,8
Até 40 hs	33,3	--	--	77,6	--	--	46,2	--	--	--	--	--
40hs	--	23,1	41,7	--	65,8	72,3	--	75,0	41,7	--	25,9	29,8
Mais de 40 hs	66,7	76,9	58,3	19,6	21,6	15,8	46,2	25,0	33,3	--	55,6	57,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	--	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

A mesma pergunta foi realizada aos docentes. Nesse aspecto, os professores da rede pública têm mais carga horária na escola do que os da rede privada. Dentre as escolas públicas, na rede federal, a maioria tem 40 horas semanais ou mais na mesma escola; na rede estadual e nas municipais aproximadamente a metade dos professores respondentes do Saeb não têm as 40 horas semanais na mesma escola (Tabela 100).

Tabela 100 – Carga horária dos docentes de Ensino Médio na escola em que responderam o questionário, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Carga Horária	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Menos de 20hs	3,2	0	5,7	8,2	--	6,7	36,3	39,5
De 20hs a 39hs	9,7	0	41,5	42,2	--	46,6	56,9	53,1
40hs	83,9	75,0	47,1	42,9	--	40,0	3,4	3,7
Mais de 40hs	3,2	25,0	5,7	6,7	--	6,7	3,4	3,7
Total	100	100	100	100	--	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Sobre o somatório da carga horária semanal, considerando as diferentes escolas em que se trabalha (Tabela 101), foi possível verificar que os docentes da rede privada são os que mais complementam horas em outras instituições. Na rede privada, há maior dispersão, com maior concentração entre os que trabalham mais e também entre os que trabalham menos do que 40 horas semanais.

Tabela 101 – Carga horária total dos professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Carga Horária	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Menos de 20hs	0,0	0,0	0,8	1,1	--	3,3	3,5	9,9
De 20 a 39hs	6,7	0,0	26,2	20,1	--	26,7	47,4	43,2
40hs	66,7	75,0	48,4	46,7	--	43,3	17,5	7,4
Mais de 40	26,6	25,0	24,6	32,1	--	26,7	31,6	39,5
Total	100	100	100	100	--	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica (INEP, 2013c, 2017f).

Como já era passível de dedução, de acordo com apresentado até aqui, os professores da rede privada informam trabalhar em mais escolas. Dentre as públicas, os professores respondentes da rede federal são os que mais ficam na mesma instituição, na estadual e nas municipais os docentes também trabalham em mais escolas (Tabela 102).

Tabela 102 – Número de escolas em que os docentes das escolas de Ensino Médio trabalham – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Número de Escolas	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Apenas nesta escola	83,3	100,0	62,9	52,5	--	50,0	37,9	32,1
Duas escolas	16,7	0,0	31,5	38,0	--	33,3	39,7	48,1
Três escolas	0,0	0,0	3,2	7,8	--	10,0	15,5	13,6
Quatro ou mais escolas	0,0	0,0	2,4	1,7	--	6,7	6,9	6,2
Total	100	100	100	100	--	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Saeb (INEP, 2013c, 2017f).

Ao considerarem todas as escolas que trabalham e o tempo que dedicam a atividades extraclasse, aproximadamente um terço dos professores empenham menos que 1/3 da carga horária para a formação, estudo, planejamento e produção de recursos didáticos, conforme determina a Lei do Piso ([BRASIL, 2008b](#)). Os percentuais mais altos dos que têm dedicado mais tempo a atividades extraclasse estão na rede privada e na federal (Tabela 103).

Tabela 103 – Tempo dedicado às atividades extraclasse (formação e estudo, planejamento, produção de recursos didáticos etc.) pelos professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Tempo dedicado às atividades extraclasse	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Nenhum	3,4	25,0	0,8	2,9	--	10,0	5,3	3,7
Menos de 1/3 da carga horária	27,6	0	32,5	35,6	--	46,7	17,5	29,6
1/3 da carga horária	37,9	25,0	50,4	41	--	20,0	36,8	32,1
Mais de 1/3 da carga horária	31,1	50,0	16,3	20,5	--	23,3	40,4	34,6
Total	100	100	100	100	--	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica ([INEP, 2013c, 2017f](#)).

Por fim, considerei as perguntas que tratavam da experiência do profissional. O paralelo traçado na Tabela 104 evidenciou que profissionais experientes ocupam o cargo de diretor. A exceção fica na rede federal, peculiaridade que pode ser explicada pelo grande número de escolas criadas no período – oportunizando que professores sem muita experiência assumissem os cargos de direção. Porém, mesmo nelas, em 2017, nenhum diretor tinha menos que cinco anos de experiência como docentes e logo foram eleitos para a função.

Tabela 104 – Número de anos que os diretores das escolas de Ensino Médio trabalham em educação, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %) ⁸⁴

Número de anos	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Menos de 2	0,0	7,7	0,0	0,0	0,2	0,7	0,0	0,0	8,3	--	0,0	0,0
3 à 5	--	7,7	0,0	--	2,6	0,7	--	0,0	0,0	--	0,0	0,0
2 à 4	33,3	--	--	0,1	--	--	0,0	--	--	--	--	--
6 à 10	--	15,4	41,7	--	2,6	2,0	--	0,0	0,0	--	3,7	4,3
5 à 10	0,0	--	--	6,8	--	--	0,0	--	--	--	--	--
11 à 15	33,3	23,1	16,6	9,6	15,7	9,6	30,8	25	16,7	--	7,4	10,6
Mais de 15	33,4	46,1	41,7	83,5	81,2	87,0	69,2	75,0	75	--	88,9	85,1
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	--	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c, 2013c, 2017f](#)).

⁸⁴ Tanto os diretores quanto os docentes responderam a uma série de perguntas sobre o tempo de experiência que tem na gestão e em sala de aula. Porém, conforme é possível de observar nas Tabela 104 e Tabela 106, essa foi uma pergunta que mudou o gradiente na comparação entre os anos, passando de cinco categorias, em 2009, a sete, em 2013/17.

Se na Tabela 104 a pergunta tratava sobre a experiência em educação, a seguinte contempla a que foi acrescentada no questionário do Saeb em 2013: “Por quanto tempo você trabalhou como professor antes de se tornar diretor?”. Ao analisar os dados, foi possível verificar que os diretores, nas diferentes redes, têm experiência como docentes. A rede que mais colocou diretores com pouca experiência docente – menos de dois anos – foi a privada, ilustrando uma carreira dissociada da gestão com a sala de aula. Em contrapartida, na rede estadual foram pessoas com muita experiência na docência/no magistério em sala de aula que assumiram a direção (Tabela 105).

Tabela 105 – Anos de experiência dos diretores das escolas de Ensino Médio como docentes, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Número de anos	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Nunca	7,7	0,0	1,8	2,1	0,0	0,0	3,7	2,1
Menos de um ano	0,0	0,0	0,2	0,6	0,0	0,0	3,7	2,1
1 à 2 anos	0,0	0,0	0,3	2,0	0,0	0,0	11,1	4,3
3 à 5 anos	7,7	16,7	3,3	3,3	8,3	0,0	11,1	10,6
De 6 à 10 anos	38,4	50	16,4	14	33,3	16,7	11,1	27,7
De 11 a 15 anos	7,7	0,0	25,6	23,2	33,3	16,7	14,9	21,3
16 à 20	23,1	8,3	21,3	23,9	8,4	8,3	25,9	19,1
Mais de 20 anos	15,4	25	31,1	30,9	16,7	58,3	18,5	12,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Sobre as funções de direção, foi possível observar menor experiência prévia nas redes públicas do que na rede privada. A eleição de diretores na rede federal, na estadual e em algumas municipais, que demanda alternância nos cargos de direção, assim como formação e carreira específica para a gestão como exigência na rede privada, são prováveis explicações para dirigentes menos experientes nas redes públicas (Tabela 106).

Tabela 106 – Anos de experiência dos diretores das escolas de Ensino Médio na função de direção, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Número de anos	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Menos de 2	100	69,2	58,3	12,8	36,3	42,7	38,4	50	41,6	--	7,5	12,7
2 à 4	0	--	--	31,3	--	--	23,1	--	--	--	--	--
3 à 5	--	23,1	16,7	--	26,8	22,5	--	16,7	16,7	--	25,9	25,5
5 à 10	0	--	--	41,6	--	--	30,8	--	--	--	--	--
6 à 10	--	7,7	25,0	--	21,2	21,3	--	25	16,7	--	18,5	38,3
11 à 15	0	0	0	8,9	12,1	8,7	7,7	8,3	25	--	11,1	6,4
Mais de 15	0	0	0	5,4	3,6	4,8	0	0	0	--	37,0	17,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	--	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Quando questionados sobre o tempo em que são diretores, as mesmas diferenças observadas na função de direção foram verificadas. A rede privada tem diretores mais longevos em comparação com as demais (Tabela 107).

Tabela 107 – Anos de experiência dos diretores das escolas de Ensino Médio na direção, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Número de anos	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Menos de 2	100,0	76,9	66,6	20,1	46,9	56,3	50,0	50,0	63,6	--	19,2	21,3
2 à 4	0,0	--	--	35,5	--	--	33,3	--	--	--	--	--
3 à 5	--	23,1	16,7	--	27,2	24,5	--	33,3	27,3	--	34,6	38,4
5 à 10	0,0	--	--	38,7	--	--	16,7	--	--	--	--	--
6 à 10	--	0,0	16,7	--	16,4	12	--	16,7	9,1	--	23,1	21,3
11 à 15	0,0	0,0	0,0	3,9	7,8	4,4	0,0	0,0	0,0	--	3,8	6,4
Mais de 15	0,0	0,0	0,0	1,8	1,7	2,8	0,0	0,0	0,0	--	19,2	12,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	--	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

Os docentes também foram indagados a respeito da sua experiência. Nas diferentes redes, a maioria deles leciona há mais de 10 anos (Tabela 108).

Tabela 108 – Anos de experiência dos professores do Ensino Médio como docentes, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Anos de experiência	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Meu 1º Ano	3,3	0,0	5,7	1,9	--	3,3	0,0	1,2
De 1 a 2 anos	3,3	0,0	5,7	2,2	--	6,7	1,7	1,2
De 3 a 5 anos	10,0	0,0	12,2	11,5	--	0,0	6,9	3,7
De 6 a 10 anos	16,7	0,0	18,7	22,2	--	13,3	10,3	13,5
De 11 a 15 anos	20,0	62,5	24,4	14,9	--	16,7	19,0	23,5
De 16 a 20 anos	13,2	12,5	14,6	18,8	--	16,7	22,4	12,3
Há mais de 20 anos	33,3	25,0	18,7	28,5	--	43,3	39,7	44,4
Total	100	100	100	100	--	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Quanto à permanência do docente na instituição, houve dispersão em diferentes graduações de tempo em todas as redes. A rede privada foi a que concentrou professores mais longevos. Praticamente um terço dos respondentes que leciona ao 3º Ano está há mais de 20 anos na mesma escola (Tabela 109).

Tabela 109 – Anos de experiência dos docentes das escolas de Ensino Médio na escola, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Anos de experiência	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Meu 1º Ano	29,0	0	13,0	8,3	--	20,0	6,9	9,9
De 1 a 2 anos	29,0	0	10,6	9,1	--	13,3	10,3	6,2
De 3 a 5 anos	19,3	25,0	26,0	23,6	--	20,0	12,1	25,9
De 6 a 10 anos	6,5	25,0	18,7	22,0	--	23,4	15,5	16,0
De 11 a 15 anos	6,5	25,0	17,9	14,4	--	10,0	15,5	9,9
De 16 a 20 anos	0	12,5	5,7	12,4	--	3,3	12,1	7,4
Há mais de 20 anos	9,7	12,5	8,1	10,2	--	10,0	27,6	24,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica (INEP, 2013c, 2017f).

Ainda que os professores sejam experientes, foi possível verificar a alternância desses docentes em séries/anos escolares ao longo do tempo. Grande parte deles é docente há mais de 20 anos, mas a maioria leciona para o 3º ano do Ensino Médio há menos tempo (Tabela 110).

Tabela 110 – Anos de experiência dos docentes do Ensino Médio com o 3º Ano, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Anos de experiência	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Meu 1º Ano	17,9	12,5	12,9	8,7	--	13,8	5,3	3,8
De 1 a 2 anos	10,7	0,0	11,3	11,4	--	20,7	7,0	3,8
De 3 a 5 anos	21,4	12,5	25,8	25,2	--	10,3	24,6	11,3
De 6 a 10 anos	10,7	37,5	21,8	20,7	--	10,3	15,8	30,0
De 11 a 15 anos	21,4	0,0	14,5	13,1	--	17,2	22,8	17,5
De 16 a 20 anos	0,0	25,0	8,9	12,5	--	10,2	15,8	13,8
Há mais de 20 anos	17,9	12,5	4,8	8,3	--	17,2	8,8	20
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica (INEP, 2013c, 2017f).

O agregado das perguntas abordadas no Saeb e no Censo permitiu uma análise ampla que compreendeu desde a organização intraescolar, com a escolha de pessoas experientes para o cargo de direção e para lecionar para o 3º Ano, até a proporção de contratos temporários e análise das remunerações. Tais elementos são importantes para analisar a valorização docente e, de certa forma, explicativos para a próxima dimensão abordada.

7.3. Satisfação Profissional

De acordo com os formuladores do Sinaeb, a “dimensão satisfação profissional está associada à sensação de construir, por meio do trabalho, sentido para sua própria existência” ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#), p. 32). No entanto, assim como ao tratar do ambiente educativo, as perguntas que foram passíveis de seleção no Saeb abordaram mais a insatisfação do que a satisfação profissional. Logo, a aferição da satisfação foi medida pelo contraste: tive de tomar como pressuposto que, ao se medir a insatisfação, seria possível verificar o nível de satisfação.

Dentre as informações disponíveis, há um indicador, criado pelos técnicos do Inep, que mede o esforço dos profissionais, possibilitando uma contextualização mais abrangente do fenômeno⁸⁵, e itens do questionário do Saeb. No questionário, o principal respondente para esta dimensão foi o professor que avaliou as suas dificuldades para o desenvolvimento profissional, os obstáculos à aprendizagem dos alunos e, principalmente, como foi sua relação com o diretor (Quadro 24).

Quadro 24 – Temáticas abordadas sobre a dimensão Satisfação profissional na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017

Temáticas	Escola		Diretor		Professor		Aluno	
	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17
Assiduidade/Participação dos docentes			x	x	x	x		
Relação do diretor com os docentes					x	x		
Relação entre os profissionais					x	x		

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem e no Censo Escolar ([INEP, 2009a, 2009b, 2009c](#); [INEP, 2013a, 2013b, 2013c](#); [INEP, 2017d, 2017e, 2017f](#)). As informações escolhidas estão no [Apêndice - Itens selecionados para a dimensão Satisfação Profissional](#).

O indicador que mede o esforço docente existe desde 2013 e considera o número de alunos, turnos, escolas e etapas às quais se dedica o professor. Para apresentar os percentuais das Tabela 111 e Tabela 112, considerei os docentes com maior esforço nos critérios estabelecidos no indicador, apresentados no Quadro 25 ([INEP, 2014b](#)). Ou seja, foram selecionados docentes que tem mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas da Educação Básica.

⁸⁵ Também foi criado um Indicador de Regularidade Docente, medindo a permanência dos professores nas instituições. No entanto, esse só permite visualizar a informação do agregado dos professores da escola. Por não permitir a seleção apenas dos profissionais do Ensino Médio, optei por não utilizar o indicador.

Quadro 25 – Nível de esforço docente

Nível	Descrição ¹
Nível 1	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
Nível 4	Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
Nível 5	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
Nível 6	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Nota: ¹ características apresentadas por pelo menos dois terços dos docentes.

Fonte: [INEP, 2014b](#).

No Rio Grande do Sul, ao se considerar a totalidade das redes durante o período, houve praticamente a manutenção do percentual de professores de Ensino Médio com alto nível de esforço, oscilando de 20,8% a 21%. No entanto, nas redes que já vêm apresentando piores indicadores de valorização docente – a estadual e as municipais – houve o aumento do percentual dos professores com mais esforço. A rede que proporcionou melhores condições, com menor número de alunos e turnos para a grande maioria dos professores, foi a federal (Tabela 111).

Tabela 111 – Professores de Ensino Médio nos maiores níveis de esforço docente, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em % nível 5 + nível 6)

Indicador	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
IED	4,4	2,5	23,6	24,6	21,1	21,3	18,3	16,9

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Indicador de Esforço Docente ([INEP, 2013k](#), [2017n](#)).

Para aprofundar a análise, desagreguei as instituições em quartis. Quanto maior o quartil, em mais turnos, escolas e etapas os docentes que lecionam naquelas instituições trabalham. Conforme demonstrado na Tabela 112, nas escolas estaduais estão os professores que trabalham em mais turnos, etapas e escolas. As escolas das redes municipais demandam atenção, pois ainda que tenham praticamente mantido a média geral (Tabela 111), há mais instituições com profissionais no maior nível de esforço docente.

Tabela 112 – Professores de Ensino Médio com maior nível de esforço nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em % de esforço “nível 5” + “nível 6”)⁸⁶

Quartis	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Até 13,5%	93,3	100	18,8	17,2	54,5	32,1	36,4	35,9
De 13,5% até 23,1%	6,7	0,0	24,5	26,3	12,5	28,6	29,3	35,9
De 23,1% até 33,3%	0,0	0,0	28,4	24,0	20,8	17,9	18,2	15,9
Acima de 33%	0,0	0,0	28,3	32,5	12,5	21,4	16,1	12,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Indicador de Esforço Docente ([INEP, 2013k](#), [2017n](#)).

Apesar do nível de esforço elevado em algumas redes, ao considerarem a relação com os diretores, os professores avaliam bem as ações dos dirigentes, principalmente nas questões atinentes ao respeito e confiança todos percentuais estão acima de 80%. No entanto, a relação positiva não implica em ambiente propício à criatividade, um a cada quatro professores não tem se sentido motivado, animado e estimulado à inovação com as práticas propostas (Tabela 113).

Tabela 113 – Ações do diretor para a satisfação dos professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% de frequentemente/sempre e quase sempre)

Ações do diretor	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
O(A) Diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho	53,4	62,5	77,3	76,1	--	75,9	78,5	91,1
O(A) Diretor(a) estimula atividades inovadoras	70,0	75,0	79,7	75,1	--	58,6	86,0	87,3
Sinto-me respeitado pelo(a) diretor(a)	83,8	87,5	95,2	91,1	--	89,6	96,4	97,5
Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional	86,7	87,5	95,1	90,0	--	82,8	96,4	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

No Saeb, havia uma pergunta que associava a sobrecarga de trabalho e o desestímulo com a carreira docente às dificuldades na aprendizagem dos alunos. Optei por utilizar essas respostas para mensurar a insatisfação dos docentes. Esse é um resultado que diferenciou as redes: quase metade dos docentes da rede pública, em especial da estadual e municipal, entende que a sobrecarga e a insatisfação podem prejudicar o aprendizado dos alunos, em percentual que foi menor dentre os respondentes das outras redes (Tabela 114).

⁸⁶ Em 2013 por quartil os valores foram (25) 13,5%, (50) 23,1%, (75) 33,3%; em 2017 por quartil os valores foram (25) 14,2%, (50) 23,1%, (75) 34,7%. Como os níveis de 2013 eram mais satisfatórios, utilizei-os como parâmetro.

Tabela 114 – Motivos apontados pelos docente que levam a dificuldade de aprendizagem dos alunos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul, 2013/2017 (% sim)

Motivos para dificuldade de aprendizagem	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas	16,1	37,5	49,6	45,4	--	55,2	21,4	15,0
Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente	16,1	37,5	47,2	47,2	--	41,4	7,1	7,5

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Sistema de Avaliação de Educação Básica (INEP, 2013c, 2017f).

Além de incidir sobre a aprendizagem, as informações apresentadas na Tabela 114 podem ser possíveis explicações para o absenteísmo e rotatividade dos profissionais. Das dificuldades para o funcionamento da instituição, os diretores da rede estadual e das municipais, em especial, responderam que as faltas e a alternância dos docentes dificultam o funcionamento das escolas (Tabela 115).

Tabela 115 – Falta e rotatividade de professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em % sim)

Dificuldades para o funcionamento da instituição	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Faltas por parte dos professores	0	30,8	16,7	51,3	63,4	52,7	75	75	41,7	--	3,7	6,7
Rotatividade do corpo docente	50	30,8	25	48,7	49,4	43,3	41,7	41,7	33,3	--	14,8	2,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb (INEP, 2009c, 2013c, 2017f).

A avaliação da dimensão da satisfação profissional demanda um entendimento multidimensional do fenômeno, compreender os dados das Tabela 114 e Tabela 115, em contraste com as demais dimensões da diretriz da valorização dos profissionais da educação, possibilita análise mais ampla da situação que passa pela remuneração e pela necessidade de realizar jornadas duplas ou triplas por parte dos profissionais. Associar as dificuldades de funcionamento da escola ou os problemas de aprendizagem dos alunos sem considerar o mosaico das informações, pode levar a responsabilizar a quem tem sido desvalorizado. A respeito dessa articulação entre as dimensões, escrevo na sequência.

7.4. Considerações sobre a diretriz Valorização dos Profissionais da Educação

A diretriz da valorização dos profissionais está presente nas Metas 15, 16, 17 e 18 do PNE e do PEE. Na Meta 3 do PEE, há uma estratégia específica sobre a formação continuada dos professores de Ensino Médio ([BRASIL, 2014](#); [RIO GRANDE DO SUL, 2015](#)). No Sinaeb, conforme apresentei, ela compreendeu três dimensões: formação inicial e continuada, carreira e remuneração e satisfação profissional ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)).

A análise dos dados permite afirmar que, à exceção da rede federal, há um diagnóstico de ampla desvalorização dos profissionais da educação, em especial na rede estadual, que compreende o maior número de matrículas e tem vários indicadores mais agravados. Dos resultados apresentados quanto à formação, observou-se que aproximadamente 40% dos componentes curriculares em todas as redes não são ministrados por professor com licenciatura adequada. Ao dividir as escolas por quintis, verificou-se que em 25% das instituições do Estado há 50% ou menos das aulas com professores licenciados no componente curricular. Sobre a titulação dos profissionais de educação, a maioria dos respondentes tem curso superior em universidades privadas e houve um incremento da formação, com mais professores realizando pós-graduação.

A respeito das dificuldades para a formação continuada, diretores e professores manifestam interesse em participar dessas atividades, mas relatam falta de tempo. A falta de uma jornada que compreenda tempo para a qualificação também pode ser justificativa para a ausência de hábitos frequentes de leitura de livros, de idas ao cinema ou a um espetáculo/exposição. Além disso, rotinas na escola tem impossibilitado que os docentes qualifiquem seus currículos com temáticas sobre trabalho com estudantes com deficiência ou necessidades especiais e novas tecnologias. Como uma dificuldade a mais, boa parte dos docentes tem pago por suas formações continuadas, principalmente na rede privada.

Quanto à carreira e remuneração, os professores e os diretores são experientes nas diferentes redes. Como aspecto a se destacar, os diretores mais experientes no cargo e com menos anos em sala de aula estão na rede privada, símbolo de uma ideia de poder insitucional dissociada dos saberes docentes.

A respeito da remuneração, a rede federal apresentou resultados satisfatórios. Em compensação, as condições das redes estadual, municipais e privada não são boas: há profissionais que apontam não ganhar o piso nacional (alguns alegam não receber sequer um

salário-mínimo) e a maioria deles não chega a um salário que contemple os direitos assegurados na Constituição Federal, como calculado pelo Dieese⁸⁷.

A diferença da remuneração provavelmente leva a regimes de trabalho e cargas horárias distintas. Os respondentes da federal trabalham em tempo integral na escola enquanto os das demais redes precisam complementar a renda em mais escolas ou exercendo outras atividades. Essa situação também pode ser fator explicativo para que aproximadamente 30% dos professores apontem dedicar menos de 1/3 da carga horária ao planejamento e avaliação.

Sobre a satisfação profissional, houve uma avaliação positiva das instituições, principalmente quanto à confiança entre os profissionais da educação, mas críticas às redes. Os professores entendem que há possibilidade de participação e respeito com suas ideias nas escolas, em contrapartida, avaliam de forma crítica a sobrecarga de trabalho e a insatisfação com a carreira, principalmente nas redes municipais e na estadual. Os diretores dessas redes, por sua vez, destacaram que as faltas e a rotatividade dos docentes dificultam o bom funcionamento da escola.

Em síntese, a construção de uma política com números demanda considerar os resultados apresentados e novas perguntas. O diagnóstico demonstra que, apesar do avanço na legislação ([BRASIL, 2008b](#)) e do reconhecimento da necessidade de valorização dos profissionais da educação em diferentes metas e estratégias do PNE e do PEE ([BRASIL, 2014](#); [RIO GRANDE DO SUL, 2015](#)), as redes apresentam desigualdades importantes, com situação mais difícil nas municipais e na estadual. Sem condições ideais, os docentes reconhecem que a desvalorização prejudica a aprendizagem dos alunos.

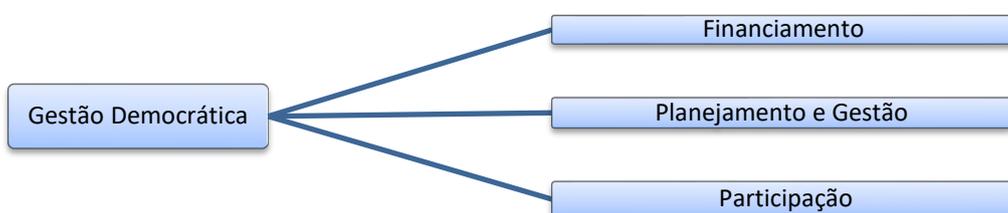
No entanto, além dos resultados, é importante destacar as ausências de informações. Para uma política com números subsidiários ao direito de aprender, é necessário instrumentos que considerem a valorização docente como responsabilidade compartilhada por todo o sistema, não apenas atribuindo números ao diretor ou à escola.

⁸⁷ Conforme detalho nas páginas 175 e 176.

8. VEZ E VOZ PARA QUEM? A Gestão Democrática em questão

A quarta diretriz do Sinaeb era composta por três dimensões – financiamento, planejamento/gestão e participação – tendo a avaliação da gestão democrática como aspecto central para a melhoria da qualidade educacional. Conforme é possível observar na Figura 8, os formuladores do Sinaeb consideraram que a gestão democrática se efetiva com recursos suficientes somados a planejamento e participação pois que, juntos, oportunizariam uma boa administração das escolas ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)).

Figura 8 – Diretriz Gestão Democrática e suas dimensões



Fonte: Elaborado pelo autor com base na Portaria do Sinaeb ([BRASIL, 2016](#)).

Na construção de cada dimensão, considerei;

1. em financiamento, as respostas dos diretores quanto à suficiência de recursos;
2. em planejamento e gestão, os processos da administração escolar tais como relação do diretor com instâncias superiores, uso dos resultados da Prova Brasil e dificuldades para a gestão;
3. em participação, a existência e qualidade de espaços de protagonismo da comunidade escolar, considerando como elementos importantes – por exemplo – a existência e periodicidade das reuniões dos conselhos, a formulação coletiva do Projeto Político-Pedagógico e a participação dos estudantes em outros grupos sociais.

Antes de aprofundar a análise, é importante um esclarecimento. Com o intuito de categorizar respostas para as três dimensões, analisei a participação e o planejamento/gestão em subcapítulos distintos. Todavia, essa dissociação pode causar algum incômodo, se permitir que o planejamento seja entendido como qualificado sem contar com a participação. Minha posição, assim como a dos autores do modelo, foi a de desagregar para compreender aspectos

imbricados na gestão escolar, mas que, somente se articulados, compõem uma gestão efetivamente democrática.

8.1. Financiamento

Segundo o Caderno do PNE em Movimento:

O financiamento da educação é estruturante para a organização e o funcionamento das políticas públicas educacionais e, desse modo, para a materialização das metas do PNE. Embora não seja fator suficiente, é condição necessária para a universalização do direito à educação pública de qualidade ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017, p. 33](#)).

Apesar da importância, poucas são as perguntas nos instrumentos que permitem aos membros da comunidade escolar uma avaliação sobre o financiamento. Em pequeno número, as perguntas realizadas se atém a indagar sobre a suficiência e alocação de recursos.

Como pontos para a reflexão, importante destacar as mudanças do destinatário dos itens e do conteúdo. Quando comparados os instrumentos de 2009, 2013 e 2017 (Quadro 26), foi possível observar a supressão da questão atinente a recursos financeiros feita para os professores, constante até o Saeb de 2011. Já no seguinte, em 2013, há uma novidade: a inserção de uma pergunta específica sobre financiamento oriundo de doadores individuais e empresas.

Quadro 26 – Temáticas sobre a dimensão Financiamento na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017

Temáticas	Escola		Diretor		Professor		Aluno	
	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17
Suficiência de recursos			x		x			
Apoio financeiro			x	x				

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem e no Censo Escolar ([INEP, 2009a, 2009b, 2009c; INEP, 2013a, 2013b, 2013c; INEP, 2017d, 2017e, 2017f](#)). As informações escolhidas estão no [Apêndice - Itens selecionados para a dimensão Financiamento](#).

Não havendo um item específico sobre a suficiência de recursos financeiros, considerei a informação sobre a existência de dificuldade financeira para o funcionamento da escola que integrou os questionários do professor e do diretor em 2009⁸⁸. Ao analisar os percentuais (Tabela 116), foi possível verificar a permanente dificuldade da rede estadual e a oscilação das demais redes em relação aos problemas financeiros. Destaco dois pontos: (1) os

⁸⁸ No entanto, o questionário não era direcionado ao professor do ensino médio em 2009, não sendo possível conhecer a avaliação dos docentes sobre o tema.

diretores da rede privada também disseram ter dificuldades oriundas de problemas financeiros, o percentual foi inclusive crescente, variando de 22,2%, em 2013 a 35,6% em 2017; (2) a dificuldade financeira igualmente crescente na rede federal.

Tabela 116 – Dificuldade para o funcionamento da escola devido a problemas financeiros nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Dificuldade	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Financeira	0	53,8	83,4	73,1	69,7	78,1	58,3	91,7	58,3	--	22,2	35,6

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

Em 2009, havia uma pergunta que tratava da participação da escola em programas do governo federal, estadual e municipal, já em 2013/17 a questão era sobre apoio financeiro dos entes federativos com acréscimo de uma pergunta específica sobre empresas ou doadores individuais. Cabe destacar dois aspectos: primeiro, a participação de recursos federais nas diferentes redes públicas, praticamente 100% dos diretores das redes públicas assinalou recebê-los em 2013⁸⁹; segundo, a presença de recursos provenientes de doadores e empresas em aproximadamente 20% das instituições públicas.

Tabela 117 – Origem dos recursos recebidos pelas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Origem dos recursos	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Federal	50,0	100	91,7	69,7	96,7	88,8	70,0	100	100	--	3,7	15,6
Estadual	33,3	0,0	8,3	68,6	94,9	89,8	10,0	8,3	25,0	--	3,7	6,7
Municipal	50,0	7,7	16,7	9,4	9,6	7,9	40,0	91,7	75,0	--	11,1	8,9
Empresas ou Doadores Individuais	--	23,1	16,7	--	18,5	18,9	-	18,2	41,7	--	18,5	8,9

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

⁸⁹ Em tempos de discussão de FUNDEB esse é um aspecto a se problematizar, afinal o recurso no Rio Grande do Sul é originário do Estado e dos Municípios. Como pode ser visto na Tabela 117, os diretores não entendem dessa forma.

A última questão sobre financiamento tratou do recurso para a merenda escolar, dado que não está disponível em 2009. Em 2013 e 2017, os recursos foram insuficientes para as escolas (Tabela 118) e, além disso, verificou-se a diminuição dos que entenderam como satisfatório.

Tabela 118 – Suficiência de recursos para a merenda nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em % bom+ótimo)⁹⁰

Recursos para a merenda	Federal		Estadual		Municipal	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Suficiência de recursos	53,9	33,3	59,7	31,0	75,0	75,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Questionário – Diretor do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

No geral, foram poucas as questões dedicadas para a avaliação do financiamento, tanto no Censo quanto nos questionários do Saeb. O mesmo não se observou sobre as demais dimensões da gestão democrática. Como será possível de observar na sequência, a respeito do planejamento, gestão e participação houve mais interesse em realizar perguntas.

8.2. Planejamento e Gestão

Na proposta do Sinaeb, o planejamento e a gestão são entendidos:

como parte de um ciclo contínuo, integrador do complexo processo que organiza a melhoria da qualidade e que envolve direção, professores, estudantes e comunidade escolar ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017, p. 34](#)).

Como o conceito acima ilustra, a definição dos formuladores da política sobre a temática foi ampla. Considerando a abrangência, é importante delimitar e justificar a seleção realizada neste subcapítulo – novamente o critério foi a exclusão. Aqui estão analisados aspectos do planejamento e da gestão da escola que não poderiam integrar a participação ou o financiamento.

Para construir a análise desta dimensão, além do indicador de Complexidade de Gestão ([BRASIL, 2014a](#)), com publicação a partir de 2013, organizei informações sobre o planejamento e gestão oriundas do Saeb. Nele, os diretores avaliaram as dificuldades para o exercício da gestão, sendo interlocutores do que era pretendido com as políticas federais e o planejamento escolar. Com este intuito, deviam considerar as condições materiais das instituições, a relação com os profissionais da educação e com os demais membros da comunidade escolar. Para tratar desse tema tabulei uma diversidade de informações que vão do papel do diretor a outros aspectos (além do recurso) atinentes à alimentação escolar.

⁹⁰ Essa foi uma pergunta realizada também aos diretores da rede privada, mas optei selecionar apenas os respondentes das redes públicas.

É importante notar a subtração, a partir de 2013, de duas perguntas feitas aos professores, uma sobre as dificuldades para o planejamento e para a gestão e outra sobre o conhecimento e uso da Prova Brasil. Conforme é possível de observar no Quadro 27, em 2013 e 2017, as perguntas sobre as carências para a efetivação do planejamento integraram o questionário do diretor, mas deixaram de ser realizadas aos docentes. O que permaneceu foi um campo específico no questionário do professor avaliando a atuação do diretor. Além disso, não há mais questões sobre planejamento e gestão para os alunos em 2013 e 2017.

Quadro 27 – Temáticas sobre a dimensão Planejamento e gestão na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017

Temáticas	Escola		Diretor		Professor		Aluno	
	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17
Relação com outras instâncias			x	x				
Merenda escolar			x	x				
Dificuldades ao planejamento e a gestão			x	x	x			
Avaliação do diretor/direção					x	x	x	
Conhecimento/uso do resultado da Prova Brasil			x	x	x			

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem e no Censo Escolar ([INEP, 2009a, 2009b, 2009c](#); [INEP, 2013a, 2013b, 2013c](#); [INEP, 2017d, 2017e, 2017f](#)). As informações escolhidas estão no [Apêndice - Itens selecionados para a dimensão Planejamento e Gestão](#).

O indicador denominado Complexidade da Gestão pressupõe que quanto mais turnos, etapas e alunos, mais complexa seria a gestão da escola⁹¹. Os percentuais da Tabela 119 demonstram que a maioria das escolas que oferecem Ensino Médio no Rio Grande do Sul tem de 150 a 1.000 matrículas, dois a três turnos e duas ou três etapas, ou seja não são apenas escolas de Ensino Médio. A rede estadual e as municipais têm instituições mais complexas devido ao maior número de etapas e turnos oferecidos. A oferta mais diversa da rede pública, ilustra necessidade de assegurar o direito, por exemplo, ao aluno que frequenta o ensino noturno.

⁹¹ Mesmo reconhecendo a sua importância, vale uma apreciação crítica da Educação Básica, pois classifica uma escola multiseriada com poucos alunos e uma etapa da Educação Básica como pouco complexa. Foi aqui utilizado porque permite considerar o tamanho das escolas e o que é oferecido na instituição.

Tabela 119 – Índice de Complexidade de Gestão das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Níveis de Complexidade	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
1	0,0	4,9	0,0	0,5	0,0	0,0	1,8	2,4
2	0,0	0,0	2,8	3,7	12,5	10,8	5,3	4,8
3	16,7	12,2	6,7	9,4	12,5	21,4	5	5,2
4	36,7	56,1	46,7	46,4	33,3	35,7	77,4	78,8
5	43,3	24,4	19,1	16,5	16,7	10,7	7,6	6,1
6	3,3	2,4	24,7	23,5	25,0	21,4	2,9	2,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nível 1	Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa
Nível 2	Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas
Nível 3	Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas
Nível 4	Porte entre 150 e 1.000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas
Nível 5	Porte entre 150 e 1.000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas
Nível 6	Porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Indicador Complexidade de Gestão ([INEP, 2013l](#), [2017o](#)).

Sobre as dificuldades enfrentadas para cumprir o planejamento da escola, os diretores avaliaram o quadro de pessoal – professores, pessoal administrativo e de apoio pedagógico. Como é possível observar na Tabela 120, a maioria dos diretores das instituições públicas destaca a necessidade de mais professores, pessoal administrativo e de apoio pedagógico.

Tabela 120 – Carência de profissionais nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em % sim)

Carência no quadro de pessoal	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
professores para todas disciplinas ou série	33,3	46,2	41,7	69,1	74,3	62,1	53,8	58,3	58,3	--	11,1	8,9
pessoal administrativo	66,7	76,9	75,0	63,0	74,0	65,5	61,5	66,7	58,3	--	7,4	15,6
pessoal no apoio pedagógico	33,3	69,2	75,0	71,7	72,2	58,2	30,8	41,7	66,7	--	3,7	11,1

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Questionário – Diretor do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Além de consultas sobre a carência no quadro de pessoal, o instrumento indagou aos diretores sobre algumas razões da falta de professores: assiduidade e rotatividade dos docentes. As redes municipais e a estadual, mesmo apresentando melhor avaliação em 2017 na comparação com 2013, são as que tem pior avaliação quanto a esses aspectos.

Tabela 121 – Dificuldades enfrentadas com o corpo docente para o bom funcionamento das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em % sim)

Dificuldades com o corpo docente	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Alto índice de faltas	0,0	30,8	16,7	51,3	63,4	52,7	75,0	75,0	41,7	--	3,7	6,7
Rotatividade	50,0	30,8	25,0	48,7	49,4	43,3	41,7	41,7	33,3	--	14,8	2,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

Outro elemento avaliado que impõe dificuldade ao planejamento foi a interrupção das atividades escolares. Nenhum diretor da rede privada apontou esse problema, nas demais houve oscilação de acordo com a rede e com o ano (Tabela 122).

Tabela 122 – Dificuldade enfrentadas para a manutenção das atividades nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em % sim)

Dificuldade com manutenção das atividades	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Interrupção das atividades escolares	100	15,4	33,3	66,5	26,5	48,9	91,7	25,0	16,7	--	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

Ao avaliarem a relação da gestão com outros sujeitos e instituições foi possível observar percentuais oscilantes (Tabela 123). Quando tratou da relação com a comunidade e com instâncias superiores, bem como da troca de informações com outros diretores, a maioria dos respondentes apontou à existência das práticas, independentemente da rede. Ao serem indagados sobre interferências externas, verificou-se crescimento nas redes federal e privada, manutenção na estadual e diminuição nas municipais. Interessante observar que já consta na avaliação das escolas federais o aumento da interferência externa, progressiva e com recorrentes ações autoritárias até o momento de escrita desse estudo ([SEGUNDO, MARTINS, 2018](#); [FOLHA DE SÃO PAULO, 2020](#); [G1, 2020](#)).

Tabela 123 – Fatores que contribuem para a gestão das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017

		Federal			Estadual			Municipal			Privada	
Fatores		2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2013	2017
Negativo	Interferências externas	33,3	61,5	83,3	38,3	31,9	33,8	50,0	25,0	16,7	33,3	50,0
Positivo	Apoio de superiores	100	100	100	83,4	89,2	88,4	100	91,7	75,0	92,6	91,3
	Troca de informações com diretores	100	100	100	91,2	92,7	92,8	84,6	100	75,0	92,6	85,7
	Apoio da comunidade	50,0	100	91,7	96,7	96,4	97,6	91,7	100	91,7	100	93,5

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

Um campo de perguntas sobre a atuação do diretor na gestão da escola foi apresentado apenas aos professores. O conteúdo tratava do papel do dirigente quanto a proposição de metas educacionais, responsabilização pela qualidade do ensino, atenção à aprendizagem e às normas administrativas. A avaliação dos docentes foi variada, por um lado uma apreciação positiva em todas as redes quanto à normas administrativas, manutenção da escola, possibilidade de participar de decisões relacionadas ao trabalho; por outro, um frequência menor de discussão de metas educacionais e divulgação de possibilidades de aperfeiçoamento.

Na Tabela 124, é possível observar esses resultados. Em todas as redes, a maioria dos docentes avaliou positivamente a relação com os diretores. Nos demais aspectos, mais adstritos à administração e à manutenção do patrimônio, quase todos os diretores foram reconhecidos.

Tabela 124 – Avaliação dos professores quanto ao planejamento do diretor das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% frequentemente + sempre quase sempre)

Atuação do diretor	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Discute metas educacionais com os professores nas reuniões	45,2	62,5	67,8	67,2	--	48,3	62,5	63,2
Juntamente com os professores, procura assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva	70,9	75,0	87,0	82,7	--	72,4	78,6	92,4
Informa os professores sobre as possibilidade de aperfeiçoamento profissional	56,6	62,5	78,9	74,1	--	69,0	64,3	73,4
Dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos	56,7	75,0	87,7	81,7	--	82,8	83,4	91,1
Dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas	92,3	100	95,2	91,1	--	92,1	94,6	92,4
Dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola	93,5	100	95,1	93,6	--	89,7	94,5	92,4

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Além dessas perguntas específicas sobre a rotina escolar e suas dificuldades, há uma série que trata da relação da escola com políticas nacionais de avaliação e da merenda. Os percentuais demonstram que participação, conhecimento e uso dos resultados das avaliações nacionais é mais corrente nas redes públicas, em especial nas municipais e na estadual (Tabela 125 e Tabela 126).

Quando indagados sobre a participação na Prova Brasil, a maioria dos diretores das redes municipais e da estadual diz que a escola participou da última edição da Prova; mas o mesmo não se verificou nas redes federal e privada, o que é compreensível, visto que o recorte para estas é amostral⁹² (Tabela 125). Um percentual interessante a se problematizar são os diretores que dizem desconhecer se a escola participou – 30,8% na rede federal, 1,2% na rede estadual, 16,7% na rede municipal e 11,1% na rede privada.

Tabela 125 – Participação das escolas de Ensino Médio na última edição da Prova Brasil/Saeb, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em % sim)

Participação	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Prova Brasil	--	30,8	36,4	81,0	95,8	88,6	71,4	83,3	100	--	48,1	40,4

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

⁹² O recorte do Saeb era amostral para as escolas privadas e as que tinham apenas Ensino Médio, situação em que se enquadram os Institutos Federais.

As perguntas sobre a relação com a Prova Brasil se mantiveram e tornaram-se mais detalhadas com o passar do tempo. Em 2009, uma única questão abordou o conhecimento dos resultados de forma abrangente, sem considerar as diferentes unidades avaliadas; nesse ano, 82,6% dos diretores da rede estadual e 83,3% da municipal disseram conhecê-los. Em 2013 e 2017, já existia um maior detalhamento e, comparativamente, os diretores das redes municipal e estadual apresentaram conhecimento mais aprofundado quanto aos resultados da avaliação externa (Tabela 126). Um dos possíveis motivos para o desconhecimento dos diretores da rede federal e privada, provavelmente, é a inexistência de um indicador específico para cada instituição de Ensino Médio.

Tabela 126 – Conhecimento do Ideb das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Conhecimento do Ideb	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Da escola	30,8	36,4	93,9	87,1	83,3	75,0	11,5	19,1
Do município	53,8	54,5	86,2	75,5	91,7	83,3	40,7	48,9
Do Estado	53,8	54,5	87,7	82,0	75,0	83,3	51,9	53,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2013c, 2017f](#)).

Por fim, conforme já mencionei na dimensão do financiamento, há um novo campo de perguntas sobre a merenda escolar tratando da quantidade e da qualidade dos alimentos, da infraestrutura e do quadro de pessoal para preparar a alimentação. Na comparação entre os dois anos foi possível observar um processo de precarização: diminuiu a quantidade e a qualidade dos alimentos na rede federal e na estadual, assim como as condições de infraestrutura na rede federal. Como acréscimos importantes, ficou registrado melhoria das condições de infraestrutura e quadro de pessoal nas instituições estaduais. Nos demais aspectos, os percentuais ou apresentaram variações menores ou se mantiveram (Tabela 127).

Tabela 127 – Suficiência de condições para a alimentação escolar nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em % bom+ótimo)⁹³

Condições suficientes	Federal		Estadual		Municipal	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Quantidade de alimentos	76,9	41,6	70,8	45,7	91,6	91,7
Qualidade dos alimentos	84,6	58,3	92,1	89,8	83,4	91,7
Espaço físico para cozinhar	61,6	50,0	52,1	68,0	75,0	83,4
Disponibilidade de funcionários	76,9	31,7	43,1	62,9	91,7	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2013c, 2017f](#)).

⁹³ Como a maioria da rede privada assinalou “não se aplica” optei por tabular apenas as informações das redes públicas.

Aos alunos couberam poucas questões para avaliar o planejamento e a gestão. Em 2009, havia no questionário do Enem perguntas amplas sobre a direção da escola e a organização dos horários de aula. A maioria entendeu que a direção (89,2% na rede federal, 88,3% na rede estadual, 87,7% na rede municipal e 90,4% na privada) e o horário das aulas (93,6% na rede federal, 86,8% na rede estadual, 86,7% na rede municipal e 93,9% na rede privada) foram pelo menos regulares. No entanto, conforme é possível observar na Tabela 128 apenas um terço dos alunos das redes estadual e das municipais e aproximadamente metade dos alunos das redes federal e privada avalia com a graduação máxima a direção e a organização dos horários.

Tabela 128 – Avaliação dos alunos sobre a direção da escola e a organização dos horários de aulas por rede de ensino nas escolas de Ensino Médio do Rio Grande do Sul em 2009 (% bom/excelente)

Avaliação dos alunos	Federal	Estadual	Municipal	Privada
A direção da escola	50,7	36,0	36,4	48,7
A organização dos horários de aulas	53,7	33,3	34,9	57,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#))

As respostas positivas dos alunos sobre a direção da escola novamente ficaram hierarquizadas em federal, privada, municipal e estadual. A crítica corrobora com o observado na maioria das dimensões até aqui. Todavia, ao analisar a partir da próxima dimensão do Sinaeb, relativa à participação das comunidades escolares, é possível agregar elementos mais complexos para a reflexão.

8.3. Participação

A última dimensão da Gestão Democrática trata da participação. Segundo Junqueira, Horta Neto e Santos ([2017](#)), o sistema deveria considerar “formas de participação popular e controle social na perspectiva de uma gestão democrática” (p.34) oportunizando acesso a informações que subsidiem um fazer participativo. Para que a Gestão Democrática do ensino oficial – presente no texto da Constituição ([BRASIL, 1988](#)), da LDB ([BRASIL, 1996b](#)) e da Lei Estadual nº 10.576 ([RIO GRANDE DO SUL, 1995](#)), alcance seus propósitos é preciso ampliar os espaços e aprofundar a participação dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Cabe destacar que perguntas sobre a participação estão presentes nos diferentes instrumentos e, assim como noutras dimensões, foi preciso delimitar o que se compreendeu

como participação: i.e., sujeitos da comunidade escolar responsáveis pela construção do projeto da escola e avaliando a qualidade dessa participação. Ainda mais do que noutras dimensões, é importante refletir sobre quem são os respondentes:

- com exceção do diretor, não há um questionário para que os profissionais da educação, presentes na escola mas fora da sala de aula, avaliem a instituição;
- em 2013 e 2017, os instrumentos dedicados aos alunos também não buscaram saber sobre a sua participação nas escolas;
- no questionário dos professores e principalmente no do diretor ficaram concentradas a maioria das perguntas sobre a participação da comunidade.

Como é possível de observar no Quadro 28, em 2013 e 2017, a avaliação da participação na escola ficou a critério daqueles que usualmente tem o poder na instituição.

Quadro 28 – Temáticas sobre a dimensão Participação na política de avaliação, por responsável – 2009, 2013 e 2017

Temáticas	Escola		Diretor		Professor		Aluno	
	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17
Relação com a comunidade	x	x	x	x			x	
Participação nos conselhos			x	x	x	x		
Construção do projeto Político-Pedagógico			x	x	x	x		
Eventos/Campanhas com a comunidade			x	x				
Participação/Relação entre os professores					x	x		

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem e no Censo Escolar ([INEP, 2009a, 2009b, 2009c](#); [INEP, 2013a, 2013b, 2013c](#); [INEP, 2017d, 2017e, 2017f](#)). As informações escolhidas estão no [Apêndice - Itens selecionados para a dimensão Participação](#).

A primeira pergunta selecionada tratou do critério para assumir a direção da escola. Vale apontar que houve uma alteração substancial nos descritores: em 2009 havia a possibilidade de assinalar a alternativa “indicação de técnicos e de políticos” e “outras indicações” o que, posteriormente, foi retirado do corpo da questão; em 2013 e 2017, foram agregadas outras opções: associando o processo seletivo associado com indicação e diferenciando o processo seletivo do concurso público.

Com descritores tão diversos, optei por organizar as informações em duas tabelas. Assim, tanto na Tabela 129, quanto na Tabela 130 podemos ver que a eleição de diretores, garantida na Lei Estadual nº 10.576/95 ([RIO GRANDE DO SUL, 1995](#)), é uma prática na rede estadual do Rio Grande do Sul e que a heterogeneidade das redes municipais fica

ilustrada pelas diversas maneiras que o diretor assumiu a gestão em 2009, sendo a indicação política o critério mais usual.

Tabela 129 – Critério para assumir a direção nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Critério para assumir a direção	Federal	Estadual	Municipal
Seleção	0,0	1,4	0,0
Eleição	33,3	81,5	25,0
Seleção e Eleição	0,0	4,6	8,3
Indicação de técnicos	0,0	1,0	8,3
Indicação de políticos	0,0	0,1	33,4
Outras indicações	33,4	3,6	25,0
Outra forma	33,3	7,8	0,0
Total	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Questionário – Diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#)).

Na Tabela 130, cabe observar que, embora percentuais oscilantes, apresentando um decréscimo de 10% no íterim 2013-2017, na rede estadual a maioria dos diretores novamente alcançou o cargo por meio de eleição⁹⁴. No entanto, o mesmo não foi observado dentre os respondentes das redes municipais. Na rede federal, cumpre reconhecer que as eleições são a norma; mas, nos anos em foco, grande número de estabelecimentos estavam ainda em processo de implementação, com diretores “pro tempore”, i.e., indicados até que haja condições normatizadas para realizar eleições. A rede privada, por sua vez, apresenta poucas alterações no biênio; os diretores, em sua maioria, assumem seus cargos por indicação, ainda que alguns mediante processo seletivo ou outra forma.

Tabela 130 – Critério para assumir a direção nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Critério para assumir a direção	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Concurso Público ⁹⁵	0,0	0,0	0,6	0,9	0	0	0	0
Eleição	61,5	41,8	86,2	76,2	41,7	41,7	3,7	4,2
Indicação	7,7	33,3	2,4	12,3	58,3	50	63	59,6
Processo seletivo	0,0	0,0	0,6	0,0	0	0	7,4	4,3
Processo seletivo e eleição	7,7	8,3	8,8	6,3	0	8,3	0	0
Processo seletivo e indicação	15,4	8,3	0,8	2,4	0	0	14,8	10,6
Outra forma	7,7	8,3	0,6	1,9	0	0	11,1	21,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Questionário – Diretor do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Em 2009, de acordo com a resposta dos diretores, foi possível observar a ampla participação de todos os segmentos nos Conselhos Escolares⁹⁶. Como destaque, verifica-se

⁹⁴ Na ausência de candidatos a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) indica alguém para a direção.

⁹⁵ Não há concurso específico para diretor na rede estadual do Rio Grande do Sul. Ou os diretores consideraram o concurso realizado para o magistério ou isso decorre de um engano no preenchimento no questionário.

⁹⁶ Conforme critério de seleção de amostra, não houve respondentes da rede privada e apenas um da federal.

um percentual discretamente menor quanto à participação dos alunos na rede municipal (Tabela 131).

Tabela 131 – Composição do Conselho Escolar nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009⁹⁷ (em %)

Segmento da comunidade	Estadual	Municipal
Professores	99,4	100,0
Alunos	99,2	90,9
Funcionários	98,6	100,0
Pais	99,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Questionário – Diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#)).

Assim como na eleição de diretores, a composição do Conselho Escolar parece representar a consolidação da gestão democrática em uma rede que conta com um marco legal específico, a estadual. Em comparação com as demais, apresenta percentuais muito maiores de participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar (Tabela 132). Observa-se também que vários estabelecimentos da rede federal no Rio Grande do Sul ainda estavam em processo de implementação, inclusive de sua estrutura de gestão colegiada.

Tabela 132 – Composição do Conselho Escolar nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Composição do Conselho	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Não existe	16,7	50	0	0,6	8,3	16,7	45,8	53,2
Professores, funcionários alunos, pais/responsáveis	50	33,4	96,8	93,1	75	66,6	20,8	10,6
Professores, funcionários, pais/responsáveis	0	0	1,6	3	0	16,7	12,5	6,4
Professores, alunos, pais/responsáveis	0	0	0,8	2,1	8,3	0	0	0
Professores, funcionários e alunos	25	8,3	0,6	0,7	0	0	4,2	4,3
Professores e pais/responsáveis.	0	0	0	0,4	8,4	0	4,2	4,3
Outros	8,3	8,3	0,2	0,1	0	0	12,5	21,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Questionário – Diretor do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Quanto ao número de reuniões do conselho escolar, os diretores das escolas que afirmam sua existência, em sua maioria, têm três ou mais por ano. Nessa questão, novamente foi possível observar os percentuais mais altos na rede estadual. No entanto, o percentual foi igualmente alto nas municipais (Tabela 133).

⁹⁷ Nos anos analisados, havia uma pergunta sobre quem compõem o conselho escolar com uma diferença mais sutil nos descritores: em 2009 havia um detalhamento de cada um dos segmentos, em 2013/17 os participantes estavam agrupados por descritor. A organização da questão demandou a construção de duas Tabelas.

Tabela 133 – Periodicidade de reunião dos conselhos escolares nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Periodicidade	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Uma vez	0,0	15,4	0,0	0,8	0,2	0,7	8,3	0,0	0,0	--	3,8	4,3
Duas vezes	0,0	23,1	0,0	1,8	3,6	4,7	8,3	8,3	16,7	--	7,8	4,3
Três vezes ou mais	33,3	46,1	50,0	96,6	95,6	93,4	66,8	75,1	66,7	--	42,3	38,3
Nenhuma vez	0,0	0,0	0,0	0,5	0,6	0,9	8,3	8,3	8,3	--	3,8	2,0
Não há Conselho	66,7	15,4	50,0	0,3	0,0	0,3	8,3	8,3	8,3	--	42,3	51,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	--	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

O conselho de classe, usado para avaliação colegiada do ensino e da aprendizagem, ocorre três vezes ou mais por ano na maioria das escolas. No entanto, em 2017 foram menos frequentes do que em 2013 (Tabela 134).

Tabela 134 – Periodicidade de reunião dos conselhos de classe nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Periodicidade	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Uma vez	0	0	0	0,9	0,6	4,4	0	8,3	0	--	0	4,3
Duas vezes	0	30,8	41,7	35,7	28	43,9	23,1	25	41,7	--	26,9	23,4
Três vezes ou mais	100,0	61,5	58,3	62,9	71,2	50,2	76,9	66,7	58,3	--	69,2	68,1
Nenhuma vez	0	7,7	0	0,1	0,2	1,0	0	0	0	--	0	2,1
Não há Conselho	0	0	0	0,4	0	0,5	0	0	0	--	3,9	2,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#), [2013c](#), [2017f](#)).

Ao contrastar as respostas dos diretores com as dos professores, observou-se a mesma tendência, três ou mais conselhos de classe na maioria das redes e anos. No entanto, as respostas dos professores apresentam um menor percentual do que a dos diretores quanto ao número de encontros (Tabela 135).

Tabela 135 – Periodicidade de reunião dos conselhos de classe nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/ 2017 (em %)

Periodicidade	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Uma vez	9,7	0,0	0,7	9,6	--	3,4	7,0	2,5
Duas vezes	45,2	0,0	38,3	47,0	--	34,5	31,6	36,3
Três vezes ou mais	41,9	100,0	60,8	41,5	--	48,3	61,4	57,5
Nenhuma vez	3,2	0,0	0,0	1,7	--	0,0	0,0	2,5
Não há Conselho	0,0	0,0	0,0	0,2	--	13,8	0,0	1,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Não houve uma pergunta que tratasse dos segmentos participantes do conselho de classe. A pergunta que tratou do Projeto Político-Pedagógico (PPP), por sua vez, indagou

sobre a participação: em 2009, dos sujeitos e seus papéis na construção; em 2013/17, na construção do PPP. A diferença, aparentemente pequena, foi determinante para os descritores das alternativas. Em 2009, perguntou-se sobre os responsáveis pela elaboração do PPP (professores, secretaria, diretor); em 2013/17, a respeito dos modelos PPP e discussão com a equipe.

As respostas dadas em 2009 explicitam uma diversidade de construções do PPP (Tabela 136). Aproximadamente um terço das escolas das redes municipais e metade das escolas da rede estadual alegou que o PPP foi escrito pelos professores e pela direção conjuntamente. Uma alternativa que concentrou respostas nas diferentes redes foi a “outra maneira”.

Tabela 136 – Sujeitos responsáveis pela elaboração do PPP nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Sujeitos responsáveis	Federal	Estadual	Municipal
Secretaria de Educação	0,0	5,7	7,7
Pelo diretor	0,0	0,3	0,0
Pelo diretor, apresentando aos professores para sugestão	0,0	8,5	7,7
Professores elaboraram e o diretor escreveu a versão final	0,0	16,7	7,7
Equipe de professores e o diretor	0,0	35,2	30,8
De outra maneira	100,0	32,3	46,1
O diretor desconhece como foi feito	0,0	1,2	0,0
Não existe PPP	0,0	0,1	0,0
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Questionário – Diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#)).

Em 2013 e 2017, também houve uma diversidade nas respostas. A maioria dos diretores alegou que o PPP teve sua origem em um modelo próprio com discussão da equipe, salvo rede municipal em 2017. Um percentual que variou entre um terço e metade dos respondentes nas redes municipais e na estadual em 2013 e 2017 apontou a existência de um modelo pronto que permitiria uma participação limitada dos profissionais das escolas. A rede privada, que teve baixo percentual de existência e participação em conselhos escolares, apresentou percentual mais alto quanto a um modelo próprio construído por meio de discussão com a equipe (Tabela 137).

Importante destacar que as alternativas atinentes à participação não tratam exatamente da mesma coisa. Enquanto em 2009 os descritores possibilitavam indicar a participação dos professores, em 2013/17 tratam de uma equipe em abstrato, não havia detalhamento dos sujeitos que a compõem. Ou seja, dependendo da interpretação, é suficiente a participação dos ocupantes dos cargos de direção para assinalar que houve participação de equipe.

Tabela 137 – Modelos utilizados para a elaboração do PPP nas escolas de Ensino Médio, respondente diretor, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Modelos de PPP	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Não sei	0,0	0,0	1,4	0,9	0,0	0,0	0,0	2,1
Não existe	0,0	0,0	0,5	0,1	0,0	0,0	0,0	2,1
Modelo pronto, sem discussão com a equipe	7,7	0,0	1,4	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0
Modelo pronto, com discussão com a equipe	15,4	16,7	7,6	5,8	0,0	8,3	3,7	10,6
Modelo pronto, com adaptações, sem discussão com a equipe	0,0	0,0	2,6	1,5	0,0	0,0	0,0	0,0
Modelo pronto, com adaptações e com discussão com a equipe	23,1	25,0	36,2	36,8	41,7	50,0	22,2	17,0
Modelo próprio, mas sem discussão com a equipe	0,0	0,0	1,8	0,9	0,0	8,4	3,7	4,4
Modelo próprio, com discussão com a equipe	53,8	58,3	48,5	53,1	58,3	33,3	70,4	63,8
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Questionário – Diretor do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Assim como nas respostas dos diretores, os professores – em sua maioria – disseram que o modelo era próprio e derivado de discussão com a equipe. No entanto, com exceção da rede federal em 2017 (que teve um número pequeno de respondentes), os professores assinalaram em menor percentual do que os diretores a alternativa de construção própria do PPP. Das alternativas, uma que concentrou importante percentual de respostas foi a “modelo pronto com discussões e adaptações” (Tabela 138)

Tabela 138 – Modelos utilizados para a elaboração do PPP nas escolas de Ensino Médio, respondente professor, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Modelos de PPP	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Não sei	12,9	0,0	14,0	8,1	--	31,0	10,9	8,8
Não existe	3,2	0,0	0,8	0,4	--	0,0	0,0	0,0
Modelo pronto, sem discussão com a equipe	9,7	0,0	3,3	2,2	--	0,0	5,5	3,8
Modelo pronto, com discussão com a equipe	12,9	12,5	9,1	7,7	--	13,8	3,6	7,4
Modelo pronto, com adaptações, sem discussão com a equipe	0,0	0,0	0,8	3,6	--	3,4	3,6	1,3
Modelo pronto, com adaptações e com discussão com a equipe	16,1	12,5	31,4	32,9	--	27,6	20,0	30,0
Modelo próprio, mas sem discussão com a equipe	3,3	0,0	2,5	2,3	--	0,0	0,0	3,7
Modelo próprio, com discussão com a equipe	41,9	75,0	38,1	42,8	--	24,2	56,4	45,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Tratar em paralelo as informações dos diretores e professores traz mais dois pontos para a reflexão: 1) a avaliação quanto à autonomia na construção do PPP distanciou as respostas de professores e diretores, com os primeiros sendo mais críticos; 2) o percentual dos que alegam não saber da existência ou não existir o PPP é sempre maior entre os docentes do que entre os diretores (Tabela 137 e Tabela 138).

Sobre a relação com a comunidade, em 2009 os diretores ressaltaram a participação da escola em campanhas de solidariedade e em eventos, nas diferentes redes públicas. A prática mais usual foi em eventos da escola para a comunidade, mas a maioria das instituições também foi espaço para os eventos organizados de forma autônoma ou por terceiros. Quando houve um detalhamento de atividades como construção de hortas, mutirão para limpeza e para manutenção da estrutura física, os percentuais não foram tão altos (Tabela 139).

Tabela 139 – Participação da comunidade nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Formas de participação	Federal	Estadual	Municipal
Eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos	100,0	61,7	61,5
Eventos de terceiros abertos para a comunidade	100,0	49,1	69,2
Eventos da escola destinados à comunidade externa	66,7	68,2	90,0
Campanhas de solidariedade promovidas pela escola	--	82,8	77,8
Campanhas de solidariedade propostas pela comunidade	100,0	61,8	54,5
Comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomar, jardins	50,0	28,2	8,3
Comunidade participando em mutirão para limpeza da escola	33,3	28,3	20,0
Comunidade participando em mutirão para manutenção da estrutura física da escola	33,3	26,2	20,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Questionário – Diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#)).

Não há – em 2013 e 2017 – o mesmo número de perguntas sobre a participação da comunidade na escola. Os questionamentos trataram de forma geral sobre a existência de eventos, espaço para eventos da comunidade, trabalho voluntário para melhora das condições da escola e apoio da comunidade à gestão.

Em relação aos percentuais, foi possível observar na Tabela 140 que praticamente a totalidade dos diretores alega ter apoio da comunidade nos dois anos analisados. A participação foi crescente nas diferentes redes, com exceção da estadual que apresentou diminuição progressiva de eventos da e para a comunidade desde 2009.

Tabela 140 – Participação da comunidade nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Formas de participação	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
A escola promoveu eventos para a comunidade	76,9	91,7	53,7	49,8	58,4	91,7	59,2	83,0
Os espaços são utilizados para eventos promovidos pela comunidade	46,2	91,7	30,6	27,5	41,6	54,6	40,7	53,1
A comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola	15,4	41,6	22,0	27,4	41,7	41,7	11,5	29,8

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

É possível observar que, em 2013 e 2017, conforme já destaquei na dimensão anterior, a maioria dos professores alegou participar das decisões relacionadas ao trabalho e entendeu

que suas ideias foram consideradas pelo coletivo de docentes. Todavia, ainda que a maioria dos profissionais se sinta integrado, nas diferentes redes, há parcela dos respondentes que assinalou não participar frequentemente da construção do projeto em suas escola (Tabela 141).

Tabela 141 – Participação dos professores nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em % frequentemente + sempre/quase sempre)

Participação dos professores	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho	74,2	100	87,0	86,0	--	82,8	76,4	87,4
A equipe de professores leva em consideração minhas ideias	77,4	100	72,9	80,4	--	71,4	69,6	86,1

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Saeb ([INEP, 2013c, 2017f](#)).

As perguntas sobre planejamento do currículo, troca de materiais escolares, reuniões e atividades em conjunto com os colegas e com o diretor, em 2009 tratavam dessa prática na instituição e passaram a ser avaliadas pela frequência com que o professor participa dessas, no questionário de 2013/17⁹⁸. Para a construção da Tabela 142, optei por explicitar os resultados dos que disseram nunca ter realizado tais atividades. Na maioria das redes e anos, é relativamente pequeno o percentual dos professores que alegam não realizar as ações avaliadas; no entanto, cabe destacar que um dos percentuais mais altos está justamente no planejamento escolar. Como a pergunta responsabiliza o docente pela ação, pois trata da frequência e não da existência da prática na instituição, a dúvida é se a escola não oportunizou ao docente planejar coletivamente ou se foi o profissional que não participou das atividades

⁹⁸ A variação dos descritores era nunca, uma vez por ano, de 3 a 4 vezes ao ano, mensalmente e semanalmente. Chama a atenção, pois assim como no instrumento do diretor, a avaliação do professor sobre o planejamento é baseado somente na frequência com que se faz a ação.

Tabela 142 – Ações nunca realizadas referentes à participação nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em % nunca)

Ações referentes à participação	Federal		Estadual		Municipal*		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Nunca participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele	16,7	0,0	12,3	8,1	--	24,1	14,5	8,8
Nunca trocou materiais didáticos com seus colegas**	6,5	0,0	8,9	7,9	--	17,2	10,7	7,5
Nunca participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona	0,0	0,0	2,4	6,8	--	13,8	7,1	7,5
Nunca participou em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos	10,0	0,0	3,2	3,5	--	3,4	1,8	1,3
Nunca envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (ex.: projetos interdisciplinares)	3,2	12,5	10,5	6,8	--	10,3	5,4	7,5
Nunca (A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.	3,2	0,0	2,4	2,2	--	0	1,8	1,3

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

* Sem respondentes em 2013

Conforme foi possível observar, as perguntas sobre a participação constavam no Questionário do Diretor com algumas delas eram replicadas no Questionário do Docente. Aos alunos pouco se perguntou nos três anos analisados. Como exceção à regra, no Enem 2009 havia duas perguntas que davam indicativos da qualidade da participação estudantil.

Ao analisar as respostas, foi possível verificar uma avaliação mais negativa, isto é, limitada de participação nas escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Em todas as redes os resultados foram de restrita participação, sendo que, na rede pública houve os piores percentuais na consideração das opiniões dos pais e dos alunos (Tabela 143).

Tabela 143 – Avaliação do aluno quanto à participação nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em % bom/excelente)⁹⁹

Avaliação da participação	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Leva em conta suas opiniões	29,2	23,3	23,4	34,7
Leva em conta a opinião/participação dos pais	34,6	32,5	27,6	49,9

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009c](#)).

⁹⁹ A gradação proposta no Enem variava do insuficiente/regular, regular/bom à bom/excelente. Assim como fiz no decorrer do estudo, optei por dar visibilidade aos percentuais dos que marcaram bom/excelente. No entanto, é importante destacar que, considerando o total de respondentes, 19,5% assinalou insuficiente/regular, entendendo que a escola não leva em conta suas opiniões. Esse foi um percentual que variou muito pouco nas diferentes redes, variando de 17,8% à 19,9%.

Os alunos responderam apenas uma questão no Saeb em 2013 e 2017 sobre a participação. Nessa questão (vide Tabela 144), foi possível observar semelhança entre as redes: a proporção de pais que vão “sempre/quase sempre”, uma diminuição dos que vão “de vez em quando” e o aumento dos que nunca vão a reunião de pais na escola. Ou seja, durante o período do estudo, aparentemente as escolas não têm tido sucesso em aproximar as famílias.

Tabela 144 – Frequência que os pais/responsáveis vão à reunião, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Frequência	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Sempre/quase sempre	44,6	44,4	37,9	38,6	42,1	37,8	42,6	46,5
De vez em quando	31,7	23,5	39,9	23,5	42,1	29,1	35,1	21,3
Nunca/quase nunca	23,7	32,1	22,2	37,9	15,8	33,1	22,3	32,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – aluno do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

A ausência de perguntas de avaliação do jovem quanto à escola, sua infraestrutura, currículo ou práticas pedagógicas é marcante. Quando tratou da participação, em 2013 e 2017, houve uma única pergunta, abordando a participação dos pais na reunião da escola. Ou seja, se o consolidado de informações permite uma avaliação mais ampla do que as noticiadas ou de consenso, merece destaque as diversas limitações para se obter uma visão mais abrangente e dialógica sobre a diretriz.

8.4. Considerações sobre a diretriz Gestão Democrática

Os elementos constituintes da Gestão Democrática estão presentes nas Metas 19 e 20 do PNE, quando tratam da gestão democrática e do financiamento, mas também nas estratégias da Meta 3, em especial do PEE. Dentre elas, destaco a tentativa de interlocução dos Estados com os municípios para disponibilizar as escolas aos finais de semana; o incentivo às organizações representativas dos segmentos da comunidade escolar como espaços de participação social na gestão democrática escolar e de exercício cotidiano da cidadania; e, em sintonia com o Seap/RS¹⁰⁰, a proposta de organizar anualmente processos de avaliação institucional e monitoramento da aprendizagem dos estudantes, com dimensões e indicadores pautados nas diretrizes curriculares da Educação Básica ([BRASIL, 2014](#); [RIO GRANDE DO SUL, 2015](#)). Para a análise da Gestão Democrática, o Sinaeb propõe três dimensões: financiamento, planejamento e gestão e participação.

¹⁰⁰ No subcapítulo 2.2. De 2003 a 2016: a política de educação em face às contradições do projeto neodesenvolvimentista detalho a política.

Sobre o financiamento, ao analisarem aspectos da origem, suficiência e alocação de recursos, os diretores das escolas públicas destacam receber recursos federais e de sua mantenedora. Em pergunta acrescida no período, consta que cerca de 20% da totalidade das instituições públicas receberam contribuições de empresas e doadores individuais. Quanto à suficiência de orçamento público, os diretores das redes federal, estadual e privada entendem que, na comparação com 2013, as escolas tiveram mais problemas financeiros em 2017. Além de não ocorrer ampliação de recursos, conforme proposto nos Planos, houve percepção de piora.

Quanto ao planejamento, as escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul são grandes e diversas em sua oferta. Em sua maioria, têm entre 150 e 1.000 matrículas, em dois ou três turnos e em duas ou três etapas. A rede que comporta escolas mais complexas é a estadual, justamente por terem uma oferta mais diversificada.

De acordo com os diretores, a dificuldade em gerir escolas de grande porte não impediu boa relação com a comunidade, apoio de instâncias externas e troca de informações. Das dificuldades apontadas, em especial nas redes municipais e na estadual, a carência no quadro de pessoal, de recursos pedagógicos, rotatividade e alto índice de faltas de professores.

Os diretores também avaliaram a relação da escola com as políticas de avaliação e de alimentação escolar. Sobre o Saeb, os gestores das redes municipais e estadual têm mais conhecimento dos índices gerais; a respeito da merenda, houve diminuição da quantidade dos alimentos nas escolas federais e na rede estadual, assim como maior insatisfação com a alocação do dinheiro destinado à alimentação escolar na comparação entre 2013 e 2017.

Aos professores e alunos não houve muito espaço para avaliar o planejamento. Os docentes, no espaço que lhes foi destinado, avaliaram os diretores de forma positiva em relação à administração e à manutenção do patrimônio, foram mais críticos quanto à sua participação na proposição de metas educacionais e sobre possibilidades de aperfeiçoamento profissional. Em 2009, os alunos, principalmente das redes municipais e da estadual, avaliaram de forma crítica a direção da escola e a organização dos horários.

As perguntas escolhidas para avaliar a participação trataram do critério de escolha dos diretores, da participação em conselhos e na construção do PPP, bem como das rotinas de fazer participativo na escola. Pelas respostas, foi possível observar:

- que a eleição de diretores não foi realidade em todas as escolas públicas. A rede estadual, com Lei específica desde 1995, apresentou prática mais consolidada; a rede privada, por sua vez, teve a indicação como principal critério de escolha dos diretores;

- sobre os conselhos, o escolar não foi tão usual quanto o de classe. O conselho de classe é frequente em todas as redes, se reunindo três ou mais vezes ao ano, mas os descritores da questão não permitem saber quem participa destes. O conselho escolar foi mais frequente na rede estadual e nas municipais, contando com a participação de todos os segmentos;
- o PPP foi construído em discussão com a equipe e com os professores em 2009, 2013 e 2017. A maioria dos profissionais da educação respondentes aponta discuti-lo, mas o percentual de professores que informa participar da discussão é menor do que o de diretores. Além disso, os descritores do instrumento de 2013/2017 permitiram verificar que há uma concentração de instituições que têm autonomia limitada por modelos prontos;
- por fim, a maioria dos diretores destaca que as instituições têm boa relação com a comunidade promovendo eventos com e para ela. Contudo, as escolas da rede estadual tiveram progressivamente menos atividades com a comunidade, no intervalo do estudo.

Como demonstrado, as perguntas sobre a temática ficaram concentradas no questionário do diretor, com poucas perguntas aos professores e alunos. Ao serem questionados sobre sua participação, a ampla maioria dos docentes aponta trocar materiais, realizar reuniões com colegas do mesmo ano e ter projetos interdisciplinares - os menores percentuais da participação dos docentes foram nas atividades de planejamento.

Por sua vez, quando houve espaço, os alunos avaliaram de forma crítica sua participação. No Enem, em 2009, revelaram que suas opiniões não são levadas em conta e que os pais vão pouco quando são chamados para reuniões na escola. Na única pergunta presente em 2013 e 2017, eles destacaram que os pais foram a menos reuniões na comparação entre os anos.

As três dimensões permitem um diagnóstico de semelhanças entre as redes públicas. Como destaques, a dificuldade no financiamento em 2017 e carências recorrentes no quadro de pessoal, assim como uma política de participação mais consolidada na rede estadual. Importante destacar que, nessa rede, as dificuldades não impediram a práticas democráticas como eleições para diretores, encontros frequentes no Conselho Escolar e construção coletiva do PPP, mas que já há uma diminuição de atividades de e para a comunidade escolar. Ou seja, a precarização pode estar levando a dificuldade em materializar uma gestão democrática participativa nas escolas estaduais.

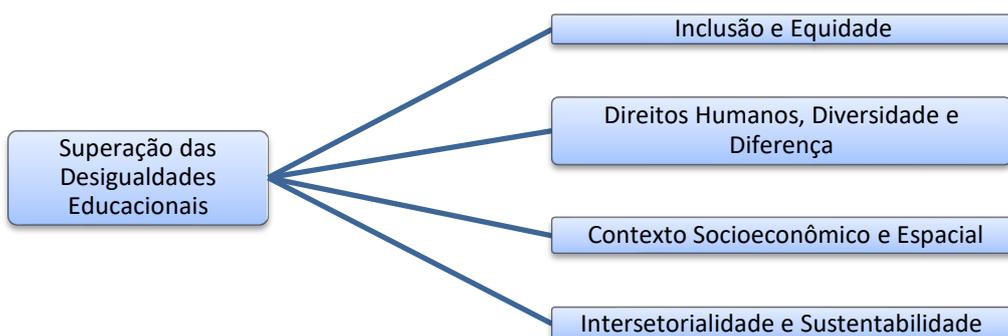
9. EDUCAR NA DIFERENÇA: uma reflexão sobre as desigualdades educacionais

Um projeto de sociedade demanda participação, planejamento, gestão e financiamento. Valorizar a participação, no entanto, demanda um segundo momento. Como diversificam-se as vozes do espaço público, desvela-se uma das principais questões para a efetivação da democracia, o enfrentamento das desigualdades. Ao abrir a Tese, me amparei em autores que destacam a importância do embate e da construção coletiva ([RANCIÈRE, 2015](#); [COUTINHO, 1979](#)), bem como das dificuldades enfrentadas para a garantia do direito ([PERONI, 2018](#); [APPLE, 2017](#); [SANTOS, 2016](#)).

Visibilizando diferenças sociais e educacionais registradas em números da política educacional, é possível subsidiar a promoção de direitos. Segundo o Caderno do Monitoramento do PNE dedicado ao Sinaeb ([2017](#)), a premissa dessa diretriz é entender a importância de se enfrentar desigualdades e violações de direitos que cerceiem o direito à educação de qualidade, especialmente dos grupos historicamente discriminados e/ou sociopoliticamente implicados em processos de vulnerabilidade. Para tanto, a política de avaliação deve dar atenção à garantia de proteção aos direitos e à promoção da igualdade de condições para a aprendizagem, ao reconhecimento da diversidade e ao enfrentamento de preconceitos, discriminações e violências ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)).

Dentro dos limites dos instrumentos do Inep, nos próximos quatro subcapítulos, tratarei das quatro dimensões ilustradas na Figura 9 que, de acordo com o proposto no Sinaeb, precisam ser alcançadas pela avaliação para a superação das desigualdades. São elas: inclusão e equidade; direitos humanos, a diversidade e a diferença; contexto socioeconômico e espacial; e intersetorialidade e sustentabilidade.

Figura 9 – Diretriz Superação das Desigualdades Educacionais e suas dimensões



9.1. Inclusão e Equidade

A dimensão inclusão e equidade diz respeito a todas as pessoas e não apenas àquelas com deficiência. Assim, implica em considerar as especificidades dentre os alunos, reconhecendo as diferenças a fim de prover medidas e recursos adequados para atender a todos e todas ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)). Entretanto, ao tratar desta dimensão, os instrumentos da política de avaliação atingiram um maior nível de detalhamento no atendimento às Pessoas com Deficiência (PcD).

A respeito da inclusão de PcD, houve um aprofundamento da temática nos instrumentos analisados. No Censo Escolar de 2007, havia apenas a categorização da deficiência, sem preocupação de verificar o atendimento; em 2009, já existia maior detalhamento do que era oferecido por turma, com diferentes tipos de atendimentos especializados; em 2012, acrescentou-se perguntas sobre docentes com deficiência. No Saeb também houve a preocupação quanto à política de inclusão, com a criação de um campo específico para a acessibilidade, a partir de 2011.

No entanto, ainda que se tenham ampliado e diversificado os questionamentos, o mesmo não ocorreu com os respondentes. Como ponto importante a se observar (Quadro 29), em 2013 e 2017 coube apenas uma questão aos professores e nenhuma aos alunos sobre a temática. Ambos são categorizados no Censo Escolar, mas não respondem nada sobre a temática. Novamente, o diretor foi responsável por avaliar a dimensão.

Quadro 29 – Temáticas sobre a dimensão Inclusão e Equidade na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017

Temáticas	Escola		Diretor		Professor		Aluno	
	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17
Categoria da deficiência							x	x
Atendimento		x		x				
Discriminação							x	
Formação				x		x		
Infraestrutura	x	x						

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem e no Censo Escolar ([INEP, 2009a, 2009b, 2009c; INEP, 2013a, 2013b, 2013c; INEP, 2017d, 2017e, 2017f](#)). As informações escolhidas estão no [Apêndice - Itens selecionados para a dimensão Inclusão e Equidade](#).

A escola de Ensino Médio como espaço para a PcD é realidade recente. Ao analisar as instituições que apresentaram registros de matrículas de PcD (Tabela 145), observa-se que passaram de 27,1%, em 2009, para 76,5%, em 2017. Há diferença entre as redes, a estadual e a federal apresentaram maior crescimento no percentual.

Tabela 145 – Número e percentual de escolas de Ensino Médio nas rede de ensino com matrículas PcD – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017

Rede de Ensino	2009	%	2013	%	2017	%
Federal	5	27,7	14	46,6	34	82,9
Estadual	303	29,1	737	68,2	928	84,4
Municipal	9	39,1	16	66,6	15	53,5
Privada	67	19,8	134	39,2	169	51,2
Todas as redes	384	27,1	901	61	1146	76,5

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – escola do Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2013a](#), [2017d](#)).

Na Tabela 146, é possível observar incremento na matrícula de alunos com diversas categorias de deficiência, aumentando a necessidade de um atendimento diversificado. Na rede estadual, a mais abrangente e com maior número de matrículas no Estado do Rio Grande do Sul, houve alunos com todos os tipos de deficiência categorizadas em 2013 e 2017.

Tabela 146 – Número de matrículas nas redes de ensino por tipo de deficiência nas escolas de Ensino Médio – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017

Rede de Ensino	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Def. Auditiva	Surdo Cegueira	Def. Física	Def. Mental	Def. Múltiplas	Autismo	Asperger	Rett	TDI	Superdotação	Total
2009														
Federal	1	9	0	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	14
Estadual	37	143	201	105	0	166	181	30	6	6	0	4	38	901
Municipal	4	3	32	2	0	13	3	0	0	0	0	2	1	60
Privada	10	17	29	81	0	32	64	18	1	3	0	9	1	247
2013														
Federal	1	17	2	4	0	12	8	1	0	1	0	0	4	48
Estadual	56	345	271	197	1	434	1163	115	21	22	1	141	219	2724
Municipal	3	8	23	4	0	7	27	2	1	0	0	10	0	79
Privada	4	35	53	58	0	40	108	11	5	18	0	23	11	343
2017														
Federal	1	27	3	9	0	21	37	6	2	4	0	2	30	128
Estadual	49	570	238	265	4	590	3148	244	84	68	4	169	355	5218
Municipal	3	15	11	8	0	16	47	10	1	3	0	8	1	102
Privada	2	30	54	33	0	53	178	25	20	29	0	16	36	416

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – matrícula do Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2013a](#), [2017d](#)).

No entanto, assim como acontece com os demais alunos, acessar não significa progredir. Tanto no Ensino Médio Regular quanto no Ensino Médio Integrado (EMI), foi possível verificar que, independentemente da rede, há um número menor de matrículas de PcD conforme os anos escolares mais avançados (Tabela 147).

Tabela 147 – Número de matrículas de PcD nas redes de ensino nas escolas de Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integrado, por ano escolar – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017

Rede de Ensino	1 Ano	2 Ano	3 Ano	4 Ano	NS	1 EMI	2 EMI	3 EMI	4 EMI	NS
2009										
Federal*	1	2	0	0	0	7	2	2	0	0
Estadual	384	226	174	9	38	0	0	0	0	0
Municipal	18	21	14	0	4	0	0	0	0	0
Privada	93	71	61	21	0	0	0	0	0	0
2013										
Federal	0	0	0	0	0	27	16	3	0	2
Estadual	1280	797	494	0	33	14	6	1	0	0
Municipal	37	23	10	0	5	2	0	0	0	0
Privada	144	96	99	0	1	0	0	0	0	0
2017										
Federal	3	0	1	0	1	57	47	7	7	5
Estadual	2556	1359	1030	0	14	69	44	20	0	0
Municipal	57	19	18	0	1	1	2	1	0	0
Privada	184	91	134	0	2	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – matrícula do Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2013a](#), [2017d](#)).

Para compreender o fenômeno, vale considerar: 1) altas taxas de reprovação e abandono que impactam sobre o fluxo dos alunos também tem consequência às PcD; 2) o número de alunos PcD que acessam o Ensino Médio tem sido crescente, havendo 5,6 vezes mais matrículas no 1º ano em 2017 do que em 2009. Contudo, a proporção de PcD nas matrículas do 3º ano em relação ao número de matrículas no 1º ano é elemento de preocupação na análise do fluxo da etapa.

Na Tabela 148 apresento a razão entre as matrículas do ano final do Ensino Médio e as do ano inicial para o total de alunos e para as PcD. Para exemplificar, se houvesse 100 alunos no 1º Ano e 50 no 3º Ano, a taxa seria 50. Segundo consta, em todas as redes a taxa de progressão das PcD é sempre inferior à geral. Nas redes públicas não chegam nem a 50% das matrículas na comparação entre o ano inicial e final, com exceção da rede municipal em 2009. Apesar do incremento das matrículas, isso é ilustrativo de uma dificuldade ainda maior das escolas para oportunizarem igualdade de condições às PcD.

Tabela 148 – Razão das matrículas nas redes de ensino do 3º Ano do Ensino Médio em comparação com as matrículas do 1º Ano do Ensino Médio, por total de matrículas e por matrículas PcD – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Rede de Ensino	2009		2013		2017	
	Total	PcD	Total	PcD	Total	PcD
Federal	54	25	69	11	57	13
Estadual	47	45	50	38	58	40
Municipal	50	78	42	26	41	33
Privada	87	66	82	69	96	73

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – matrícula do Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2013a](#), [2017d](#)).

Como segundo ponto, com os instrumentos de avaliação foi possível verificar a estrutura das escolas para as PcD. O Censo Escolar apresentava três perguntas sobre infraestrutura que tratavam da existência de sala de recursos multifuncional para AEE, banheiro e dependências gerais.

Nos resultados, observou-se percentual crescente de 2009 a 2017, com a rede federal e a rede privada apresentando mais escolas com banheiro adaptado e demais estruturas de mobilidade; já a sala de recursos teve maiores percentuais nas redes municipais e estadual. Contudo, independentemente da rede, se compararmos esses percentuais com os das escolas que registraram matrículas de PcD (Tabela 149), fica evidente a insuficiência da infraestrutura.

Tabela 149 – Dependências adequadas para atendimento especializado nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Dependências	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Sala para AEE	5,6	30,0	29,3	14,8	34,9	52,4	13,0	41,7	57,1	0,9	7,0	22,4
Banheiro adequado	77,8	96,7	92,7	24,7	49,4	65,0	39,1	50,0	57,1	56,4	77,4	85,5
Dependências e vias adequadas	66,7	86,7	80,5	33,2	45,9	56,1	47,8	54,2	64,3	57,9	75,7	81,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – escola do Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2013a](#), [2017d](#)).

A existência da sala de recursos pode implicar em melhor AEE. Afinal, foram as redes municipais e a estadual que apresentaram novamente os melhores percentuais quanto ao atendimento. Apenas um pequeno percentual das instituições federais e privadas alegaram realizá-lo (Tabela 150).

Tabela 150 – Existência de AEE por rede de ensino e ano nas escolas de Ensino Médio – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Sala	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
AEE	5,6	0,0	4,9	15,0	34,9	50,3	13,0	37,5	57,1	0,0	1,8	10,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – escola do Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2013a](#), [2017d](#)).

Conforme destaquei na dimensão que tratava da infraestrutura, o Saeb é complementar ao Censo por permitir avaliar as condições da escola. As respostas da avaliação oportunizam opinião sobre as insuficiências. Apesar do crescente número de matrículas e do aumento da infraestrutura às pessoas com deficiência ou necessidades especiais, ao tabular as informações do Saeb, observou-se carência nas condições da infraestrutura, em especial na rede estadual e na rede privada, e inexistência de condições adequadas da sala de AEE (Tabela 151).

Tabela 151 – Condições para as pessoas com deficiência ou necessidades especiais nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em % mais adequado e suficiente)

Condições	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Infraestrutura adequada	46,2	58,3	13,6	27,3	41,7	25,0	69,2	68,1
Sala de recursos AEE	23,1	16,7	23,7	36,5	50,0	58,3	14,8	34,8

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Questionário – Diretor do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

No entanto, segundo as respostas dos diretores, o principal problema enfrentado foi a formação dos profissionais da educação. Na Tabela 152, eles diagnosticaram carência de formação dos diferentes profissionais das escolas para trabalharem com estudantes com deficiência ou necessidades especiais. Coincidentemente, na análise dos resultados da formação saliente que essa é uma temática em que há interesse dos docentes no aprofundamento de estudos.

Tabela 152 – Quadro de pessoal por escola com formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em % sim)

Quadro de pessoal	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Diretor	23,1	25,0	10,5	12,7	16,7	41,7	30,8	31,9
Professores	7,7	25,0	6,1	9,5	0,0	0,0	14,8	34,8
Funcionários	0,0	25,0	0,5	0,7	0,0	0,0	7,4	19,6

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Questionário – Diretor do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Uma novidade acrescida no Saeb em 2012 foi uma pergunta quanto ao docente com deficiência. Na comparação, verificou-se manutenção do número total de docentes que eram PcD. Ou seja, o acréscimo observado na matrícula dos alunos não foi acompanhado pelo quadro de professores (Tabela 153).

Tabela 153 – Docentes com deficiência e necessidade especial nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em número e em %)

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2013	1 (0,1)	105 (0,4)	2 (0,4)	27 (0,6)
2017	7 (0,4)	96 (0,4)	5 (1,0)	25 (0,5)

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Censo Escolar ([INEP, 2013a](#), [2017d](#)).

Aos alunos pouco se perguntou sobre inclusão. No entanto, quando questionados sobre a infraestrutura, em 2009, a avaliação foi crítica. O percentual dos que consideraram ‘boa/ótima’ foi pequeno, variando de 14% na rede estadual a 32,4% na privada (Tabela 154).

Tabela 154 – Avaliação da escola quanto à adoção de medidas para garantir a acessibilidade a estudantes com deficiências físicas ou mentais nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Gradação	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Bom/ótimo	27,2	14,0	26,6	32,4
Regular/bom	39,1	41,8	45,2	40,0
Insuficiente/regular	33,7	44,2	28,8	27,6

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

No Enem 2009, também houve perguntas sobre discriminação física ou mental. O percentual de estudantes que já presenciou algum episódio ficou por volta de 5% nas diferentes redes: 5,6% na rede federal, 6,4% na estadual, 5% na municipal e 6,4% na rede privada. Ao serem perguntados se já sofreram esse tipo de discriminação, responderam que “sim”: 5 alunos da rede Federal (0,9%), 448 da estadual (1,3%), 9 da municipal (1,9%) e 110 da privada (1,5%).

No entanto, se esses parecem ser percentuais pequenos e relativos a um problema focalizado, quando considerado o número de respondentes que pedem algum recurso para a realização da prova (64 alunos), 18 deles (28,6%) disseram ter sofrido algum tipo de discriminação. Longe de tratar do universo das PcD, afinal existem deficiências que não demandam condições especiais para a prova, essa é uma maneira de problematizar um dado que, visto no universo, pode gerar conclusões enviesadas.

Em linhas gerais, como procurei demonstrar, houve a preocupação nos sistemas de avaliação com a inclusão das PcD e, aparentemente, ainda que distantes do ideal de universalização, de 2009 a 2017 houve incremento de matrículas e de estruturas destinadas às

PcD nas escolas de Ensino Médio do Rio Grande do Sul. Infelizmente, a maioria das perguntas foram restritas ao diretor.

Fundamentais para a garantia do direito, as questões atinentes às PcD não foram as únicas desigualdades presentes na proposta do Sinaeb. Uma reflexão sobre outros enfrentamentos necessários será realizada na próxima dimensão, denominada direitos humanos, diversidade e diferença.

9.2. Direitos Humanos, diversidade e diferença

Para a construção da dimensão que trata dos direitos humanos, diversidade e diferença procurei reunir indicadores relativos às diferenças e desigualdades, tendo como princípio o direito à educação inclusiva, laica, equitativa e equalizadora, em perspectiva emancipatória ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)). As perguntas selecionadas abordaram a titulação dos professores, a existência de discriminação e/ou preconceito, os projetos na escola e o interesse dos alunos.

Em 2009, os alunos foram perguntados no Enem sobre discriminação, liberdade e interesses em diferentes temáticas transversais e/ou essenciais a essa dimensão educativa. Em 2013/17, no Saeb, houve perguntas sobre projetos na escola e, no Censo Escolar, um campo sobre a formação continuada dos professores. Como lacuna, a inexistência de perguntas específicas aos professores e aos alunos em 2013 e 2017 (Quadro 30).

Quadro 30 – Temáticas sobre a dimensão Direitos humanos, diversidade e diferença na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017

Temáticas	Escola		Diretor		Professor		Aluno	
	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17
Titulação dos Professores					x	x		
Discriminação/Preconceito							x	x
Projetos				x				
Interesse dos alunos							x	x
Ensino Religioso				x				

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem e no Censo Escolar ([INEP, 2009a, 2009b, 2009c](#); [INEP, 2013a, 2013b, 2013c](#); [INEP, 2017d, 2017e, 2017f](#)). As informações escolhidas estão no [Apêndice - Itens selecionados para a dimensão Direitos Humanos, diversidade e diferença](#).

São justamente as respostas no questionário socioeconômico do Enem, em 2009, que oportunizam as primeiras reflexões desse subcapítulo. Aos alunos questionou-se sobre preconceitos, discriminação e atividades de formação. A tabulação dos dados ilustra que, quando indagados sobre os preconceitos que tinham, apresentaram como os principais alvos pessoas muito religiosas, homossexuais, pessoas da periferia, jovens em conflito com a lei e usuários de drogas. Na maioria das vezes, nesses preconceitos mais consolidados no universo

de alunos, as redes federal e privada – que costumemente apresentaram melhores índices educacionais gerais – tiveram piores percentuais (Tabela 155).

Tabela 155 – Preconceitos manifestos pelos alunos das escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Acredita possuir algum preconceito contra	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Participantes de programas sociais do governo	8,9	6,9	7,1	10,2
Negros(as), indígenas, orientais, ciganos(as), ou de outras etnias	6,0	8,1	6,7	7,8
Mulheres	4,2	3,5	3,3	3,2
Homossexuais ou gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais	22,3	19,1	15,4	20,6
Pessoas muito religiosas	23,6	15,9	20,2	21,1
Pessoas de outra religião	4,9	5,4	5,0	4,4
Pessoas sem religião	4,1	5,9	4,3	4,1
Pessoas de outras localidades	4,5	4,1	1,9	4,3
Pessoas idosas	3,2	4,2	3,7	3,4
Pessoas com deficiência física ou mental	5,6	6,4	5,0	6,4
Pessoas muito gordas ou muito magras	7,0	7,0	5,2	7,7
Moradores(as) de favela ou de periferia	14,3	10,6	7,9	16,5
Meninos(as) em situação de rua	15,0	9,5	9,8	14,8
Jovens infratores(as) / jovens em conflito com a lei	47,6	39,7	36,6	44,6
Usuários(as) de drogas	41,5	37,8	33,7	37,4

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

Quando questionados sobre sua relação com pessoas próximas, os alunos não se assumiram tão preconceituosos. Diante de uma hipotética situação de ter como pessoa próxima – colega de escola ou parente – alguém de outra classe social, cor, posição política, origem geográfica, homossexual ou com diferença de idade, os percentuais foram menores do que em relação aos preconceitos. Cabe destacar que os alunos apresentam percentuais altos, em todas as redes, quando ele foi direcionado a homossexuais (Tabela 156).

Tabela 156 – Preconceito contra parente ou colega de outra classe social, cor/etnia, religião, posição política, origem geográfica, idade ou homossexuais nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009

Se incomodaria com parente ou colega de escola	Federal	Estadual	Municipal	Privada
De outra classe social	1,5	1,6	3,6	2,0
De outra cor ou etnia	0,7	1,1	1,2	1,5
De outra religião	1,6	1,2	0,4	1,4
Com posições políticas diferentes da sua	2,2	2,1	1,9	2,3
De outra origem geográfica	1,4	0,8	0,8	1,2
Homossexual	15,1	10,8	8,7	12,8
Uma pessoa muito mais nova ou mais velha	3,4	1,7	1,9	2,8

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

Se ao considerarem as suas experiências pessoais os percentuais foram, no geral, abaixo dos 10%, ao avaliarem o preconceito na sociedade, os alunos foram mais sensíveis. A percepção dos preconceitos nas distintas redes são ilustrativos de questões fundamentais para se pensar em um currículo que visa a promoção dos direitos humanos e da diversidade (Tabela 157).

Tabela 157 – Testemunho de discriminação nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Já presenciou discriminação	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Econômica	51,9	45,9	46,6	49,7
Étnica, racial ou de cor	62,3	58,1	61,6	58,4
Contra mulheres	35,0	26,6	32,1	31,0
Contra homossexuais	62,0	59,9	61,5	62,0
Religiosa	40,2	33,7	38,9	32,2
Por causa do local de seu nascimento	31,2	22,2	21,4	27,5
Contra jovens menores de 18 anos	24,9	22,4	25,3	25,6
Contra pessoas idosas	43,6	44,5	48,3	39,5
Por ser pessoa com deficiência	43,8	47,4	47,6	46,2
Por causa de sua aparência física	61,2	59,6	62,9	61,3
Por causa do lugar de sua moradia	39,4	36,3	37,1	33,4

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

Ao serem questionados se foram alvos de discriminação, os alunos também apresentam percentuais altos. Foi possível verificar que a discriminação perpassa as redes de ensino, em especial quanto à aparência, situação econômica, gênero e local de moradia (Tabela 158).

Tabela 158 – Experiências com discriminação nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Já sofreu discriminação	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Econômica	16,2	20,4	24,1	11,6
Étnica, racial ou de cor	7,8	9,3	10,6	5,9
De gênero (ou por ser mulher ou por ser homem)	12,9	9,3	15,4	9,4
Por ser ou ter sido identificado como homossexual	1,8	2,8	4,1	3,2
Religiosa	11,4	9,0	12,6	6,7
Por não ter religião	4,2	2,6	3,1	4,8
Por causa do local de seu nascimento	11,4	6,9	7,0	7,8
Por causa da idade	18,8	12,9	16,7	15,3
Por causa de sua aparência física	24,3	26,7	29,3	24,8
Por causa do lugar de sua moradia	14,7	14,0	16,6	7,6

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

Considerei interessante o recorte dessa informação. Para complexificar a análise, selecionei os/as negros e pardos e as mulheres. Ao considerar apenas negros e pardos (Tabela 159), há um percentual que, em paralelo com a Tabela 158, é emblemático da importância de focalizar políticas e combater a discriminação. Negros e pardos alegam serem quatro vezes mais vítimas de preconceito do que o universo dos alunos.

Tabela 159 – Discriminação étnica, racial ou de cor contra negros e pardos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Já sofreu discriminação	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Étnica, racial ou de cor	29,5	27,4	35,8	26,8

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

O mesmo paralelo pode ser feito em relação às mulheres. Ao delimitar a amostra apenas com respondentes do sexo feminino (Tabela 160), verificou-se que as mulheres sofrem mais com a discriminação de gênero do que os homens.

Tabela 160 – Discriminação de gênero contra mulheres nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande Sul – 2009 (em %)

Já sofreu discriminação	Federal	Estadual	Municipal	Privada
De gênero	23,6	12,6	20,1	14,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

Ao avaliarem especificamente o racismo, os alunos – em sua maioria – não se consideram racistas. No entanto, enxergam racismo nos diferentes espaços que ocupam: na vizinhança, no trabalho, na família. Como aspecto positivo, na relação com os professores e funcionários foram observados percentuais bem menores do que nos demais espaços (Tabela 161).

Tabela 161 – Relação dos alunos com o racismo nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Relação com o racismo	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Considera-se racista	3,6	2,8	2,7	3,6
Parentes racistas	35,3	32,8	35,6	31,4
Amigos(as) ou colegas de escola e/ou trabalho racistas	41,9	41,0	40,8	45,1
Vizinhos e/ou conhecidos racistas	36,3	44,3	47,9	36,3
Professores(as) ou funcionários da escola	8,8	8,1	7,0	7,8
Pessoas em geral (ruas, nos ambientes públicos, etc)	56,7	64,5	63,1	60,4

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

A relação com os docentes tem uma avaliação positiva por parte dos alunos. Em sua maioria, eles entendem que os professores valorizam as diferenças e ensinam a respeitá-las. Esse foi um percentual que não apresentou uma variação importante entre as redes de ensino:

84,9% dos professores da rede federal, 85,3% da estadual, 82,7% da municipal e 87% da rede privada valorizam as diferenças e ensinam a respeitá-las.

No entanto, a avaliação positiva quanto aos professores não implicou em boa avaliação da instituição pelos alunos. A graduação mais positiva – bom/excelente – contou com percentuais baixos em questões relacionadas a respeito, reconhecimento e valorização da identidade étnica dos estudantes e assim como a atividades como palestras e projetos voltados aos direitos humanos e combate à violência (Tabela 162). Novamente, foram as redes privada e federal que concentraram as melhores avaliações.

Tabela 162 – Avaliação da escola quanto à liberdade de expressar ideias, respeito, reconhecimento e valorização da identidade étnica e realização atividades sobre direitos humanos e violência – Rio Grande do Sul – 2009 (% bom/excelente)

Avaliação da escola quanto	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Ao respeito aos estudantes, sem discriminá-los	53,3	43,0	46,1	58,0
Ao reconhecimento e valorização da identidade étnica dos estudantes	43,6	24,6	27,7	47,3
À realização de projetos e palestras sobre direitos humanos e violência	28,2	22,8	21,8	34,7

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – participante do Enem ([INEP, 2009b](#)).

Infelizmente não prosseguiram perguntando aos alunos do Ensino Médio aspectos relacionados aos direitos humanos e à diversidade. Aos diretores coube uma pergunta, ainda em 2009. Foram inseridas duas questões tratando do conhecimento da Lei nº 11.645 de 2008 e das atividades promovidas em relação a ela. Os diretores alegaram ter conhecimento e que, praticamente a totalidade das instituições, tinham ações nesse sentido. Isso já pode ser resultado derivado de ações da Lei anterior, nº 10.639 de 2003¹⁰¹. No entanto, observou-se que na maioria das escolas das redes municipais e federal as atividades foram assistemáticas e isoladas (Tabela 163 e Tabela 164).

Tabela 163 – Conhecimento da Lei nº 11.645 nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Conhecimento da Lei	Federal	Estadual	Municipal
Tem conhecimento	100,0	97,7	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Questionário – Diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#)).

Tabela 164 – Ações em decorrência da Lei 11.645 nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009

Ações em decorrência da Lei	Federal	Estadual	Municipal
Sim, de maneira sistemática e abrangente	0,0	57,8	41,7
Sim, de maneira assistemática e isolada	66,7	39,7	58,3
Não	33,3	2,5	0,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Questionário – Diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#)).

¹⁰¹ A lei de 2008 tornou obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena, sendo aditiva à de 2003, que determinava somente o ensino de história e cultura afro-brasileira.

A partir de 2011 houve um novo agrupamento de perguntas sobre a formação do professor, relacionado à temática no Censo Escolar. Antes existiam somente questões sobre educação especial e indígena mas foram acrescentadas educação do campo, ambiental, direitos humanos, gênero e diversidade, direito da criança e do adolescente e para as relações etnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana.

Ao analisar os percentuais, na Tabela 165, verificou-se o crescimento de professores de Ensino Médio com curso sobre educação ambiental e educação do campo. Nas demais formações houve acréscimo em algumas redes, mas diminuição em outras.

Tabela 165 – Formação continuada nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %).

Cursos com no mínimo 80 horas	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Educação Especial	1,5	3,0	6,8	7,2	16,8	14,2	7,6	6,5
Educação Indígena	0,0	0,0	0,3	0,5	0,0	0,5	0,6	0,6
Educação do Campo	0,3	0,4	0,6	1,0	0,0	0,5	0,4	1,3
Educação Ambiental	2,4	3,6	2,1	4,2	2,5	3,8	1,8	4,7
Educação em direitos humanos	0,3	0,9	0,4	1,0	1,9	1,1	5,9	1,9
Gênero e Diversidade Sexual	0,6	1,6	0,7	1,5	0,6	0,5	0,7	1,4
Direitos da Criança e Adolescente	0,3	0,2	0,6	1,4	0,6	1,1	0,8	1,4
Relações etnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana	0,9	2,3	0,6	1,6	8,9	3,8	0,9	2,4

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – docente do Censo Escolar ([INEP, 2013a](#), [2017d](#)).

Quando indagou-se sobre os projetos ligados à dimensão, num campo de perguntas agregado também em 2011, a maioria dos diretores apontou a existência sistemática de projetos em 2013 e 2017. Esse foi um percentual crescente em todas as redes (Tabela 166).

Tabela 166 – Existência de projetos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Existência de projetos	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Desenvolveu projetos temáticos*	76,9	91,7	65,8	66,5	66,7	83,3	62,9	85,1

* Percentual do somatório da frequência sempre e quase sempre.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Ao responderem sobre as temáticas desenvolvidas, o machismo e a homofobia concentraram o percentual mais baixo em todas as redes, especialmente em 2013. Outras ausências também demandam reflexão, como alto o percentual de instituições que não trabalha desigualdade social e diversidade religiosa em seus projetos. Considerando os

preconceitos assumidos nas respostas dos alunos em 2009, é interessante refletir sobre a ausência dessas temáticas em projetos curriculares (Tabela 167).

Tabela 167 – Projetos desenvolvidos nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (em %)

Nesta escola há projetos sobre	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Violência	53,8	75,0	79,8	86,8	91,7	91,7	80,0	80,9
Malefícios do uso de drogas	100,0	83,3	91,2	89,9	100,0	91,7	88,5	95,7
Racismo	76,9	100,0	80,7	83,0	90,9	100,0	68,0	87,2
Machismo e homofobia	38,5	100,0	54,8	63,1	66,7	63,6	48,0	83,0
Bullying	84,6	91,7	90,0	92,6	100,0	100,0	92,6	97,9
Sexualidade e gravidez na adolescência	76,9	83,3	89,7	84,6	91,7	91,7	76,0	93,6
Desigualdades sociais	61,5	75,0	74,4	73,9	83,3	66,7	88,5	93,6
Diversidade religiosa	38,5	50,0	69,9	71,8	83,3	66,7	84,6	91,5
Meio ambiente	91,7	100,0	96,8	95,7	100,0	100,0	100,0	97,9

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2013c](#), [2017f](#)).

Importante destacar que a relação da escola com religião ganhou espaço nos instrumentos. Em 2011, foi acrescentado um campo com sete perguntas que serviam para avaliar a laicidade da instituição. As perguntas tratavam sobre o costume de se fazer oração ou cantar músicas religiosas; objetos, imagens, frases ou símbolos de teor religioso; atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso; a obrigatoriedade da aula, se havia caráter confessional e se contemplava a diversidade religiosa. Em 2013, houve uma reformulação do instrumento, restando apenas as três perguntas que constam na Tabela 168.

Considerando os resultados (Tabela 168), verificou-se que – com exceção da rede federal – a maioria dos diretores diz que a instituição não segue uma religião específica ¹⁰², porém há Ensino Religioso obrigatório e não existe atividade alternativa para quem não queira participar da aula, indo de encontro ao marcos constitucionais e legais que determinam aulas facultativas do componente curricular (CF, Art. 210, [BRASIL, 1988](#); LDB Art. 33, [BRASIL, 1996b](#); CE Art 209, [RIO GRANDE DO SUL, 1989](#); [CNE, 1997](#)).

¹⁰² Com ressalvas, afinal nenhuma escola deveria seguir uma religião específica e há escolas da rede estadual que contrariam essa informação.

Tabela 168 – Escolas de Ensino Médio com o ensino religioso, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Relação com o ensino religioso	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Não há	76,9	91,7	3,2	2,9	8,3	8,3	11,1	15,9
É de presença obrigatória	0	0	61,7	71,5	75	75	77,8	71,7
Segue uma religião específica	0	0	3,1	2,3	0	0	33,3	30,4
Nesta escola há atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso	15,4	0	41,3	28,6	16,7	25	11,1	22,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – diretor do Saeb ([INEP, 2013c, 2017f](#)).

Os percentuais crescentes estão alinhados ao Referencial Curricular Gaúcho ([RIO GRANDE DO SUL, 2018](#)) e as políticas do Governo Sartori ([PORTAL DA SEDUC, 2019a](#); [PORTAL DA SEDUC, 2019b](#)) que deram centralidade ao Ensino Religioso. No entanto, apesar da importância crescente, não houve mais perguntas sobre a temática no sistema de avaliação.

Aparentemente, os direitos humanos e a diversidade não têm sido centrais ao sistema de avaliação. Essa foi uma importante lacuna observada. Contudo, seguiram nos instrumentos perguntas que, ao produzirem informações, podem levar ao desenho de políticas em prol da garantia dos direitos humanos e que contemplem a diversidade além da escola e de seu projeto. Uma dimensão específica para avaliar esse aspecto foi proposta no Sinaeb, considerando quem é o aluno e a sua família, como abordaremos no próximo subcapítulo.

9.3. Contexto Socioeconômico

Conforme ressaltai no Capítulo 1, desde a década de 1970 a pesquisa tem demonstrado forte associação dos fatores socioeconômicos com o desempenho escolar ([COLEMAN, 2008](#)). Por esse motivo, é inadequado avaliar uma escola apenas pelo desempenho médio dos alunos em uma prova. Deve-se considerar elementos contextuais, a fim de verificar o que, mesmo não fazendo parte do intramuros da instituição, está relacionado não apenas ao desempenho em provas como à garantia do direito à educação.

Na proposta do Sinaeb havia uma dimensão dedicada a tais questões e, sendo assim, o presente subcapítulo trata de conhecer as condições socioeconômicas e culturais dos alunos e suas famílias ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)). Neste aspecto, o Sinaeb representaria uma continuidade, pois, diferentemente de outras dimensões, perguntas sobre o

nível socioeconômico e capital cultural mantiveram-se em todos os instrumentos. Mesmo quando houve eventuais modificações.

Em linhas gerais, os instrumentos trataram sobre bens, formação dos pais, hábitos de estudo e relação com o trabalho (Quadro 31). Foram essas informações que permitiram a construção e publicação do Inse pelo Inep, do qual me utilizarei para a análise desta dimensão.

Quadro 31 – Temáticas sobre a dimensão Contexto socioeconômico na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017

Temáticas	Escola		Diretor		Professor		Aluno	
	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17
Bens							x	x
Formação dos pais							x	x
Hábitos de estudo							x	x
Relação com o trabalho							x	x

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem e no Censo Escolar ([INEP, 2009a](#), [2009b](#), [2009c](#); [INEP, 2013a](#), [2013b](#), [2013c](#); [INEP, 2017d](#), [2017e](#), [2017f](#)). As informações escolhidas estão no [Apêndice - Itens selecionados para a dimensão Contexto Socioeconômico](#).

A escolha do Inse foi devida à capacidade de síntese do indicador. No entanto, é importante uma consideração inicial. Mesmo numa dimensão que se caracterizou pela estabilidade na comparação entre os instrumentos de coleta, houve diferenças quanto à construção e publicação de indicadores. De acordo com as notas técnicas disponibilizadas ([INEP, s.d.a](#); [INEP, s.d.b](#)), em um pequeno intervalo de tempo, o Inep propôs duas métricas com construções e bancos de dados distintos para a análise das condições socioeconômicas dos alunos.

O Inse divulgado em 2013 comportou informações oriundas dos questionários contextuais da Prova Brasil, da Aneb de 2011 e 2013 e do Enem de 2011 e 2013 e utilizou dados dos participantes que responderam cinco ou mais questões referentes a posse de bens no domicílio, contratação de serviços, renda e escolaridade do pai e escolaridade da mãe. A medida de nível socioeconômico do aluno foi expressa em uma escala contínua, com média igual a 50 e desvio padrão igual a 10. A média da escola foi realizada a partir de uma média aritmética simples que considerou o total de alunos.

Feito esse escalonamento, os alunos foram divididos em sete grupos:

Quadro 32 – Agrupamentos para a construção do Inse em 2013

Grupo	Descrição
1	os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos no domicílio e um banheiro; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino;
2	os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino;
3	os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares e outros bens complementares, como máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino;
4	os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, com duas ou mais televisões em cores e os mesmos bens complementares do grupo 3; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino;
5	os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares e bens suplementares; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio;
6	os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares; bens complementares; bens suplementares, com dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação;
7	os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares; bens complementares; maior quantidade de bens suplementares; contratam, também, empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

Fonte: adaptado de Nota Técnica Inse ([INEP, s.d.a](#)).

As escolas, assim como os alunos, também foram divididas igualmente em sete grupos por análise de *cluster* e método hierárquico que consideravam sua heterogeneidade. Por exemplo, nas escolas qualificadas com o Inse médio há cerca de 1% de alunos do “Nível 1”, 16% do “Nível 2”, 47% do “Nível 3”, 29% do “Nível 4”, 6% do “Nível 5”, 1% do “Nível 6”. Ao agregarem as informações das duas etapas distribuíram o nível socioeconômico em 7 níveis: muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto e muito alto. Ou seja, na mesma escola estudam alunos dos diferentes estratos e o Inse construído pelo Inep considerou essa diversidade (Tabela 169).

Tabela 169 – Distribuição do Nível Socioeconômico dos Alunos das Escolas, em %, por grupo de escolas

Níveis	Muito baixo	Baixo	Médio baixo	Médio	Médio alto	Alto	Muito alto
1	35	12	4	1	0	0	0
2	50	52	35	16	5	1	0
3	13	30	44	47	33	16	3
4	2	5	14	29	46	48	21
5	0	1	2	6	14	29	45
6	0	0	0	1	2	5	28
7	0	0	0	0	0	0	3
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: adaptado de Nota Técnica Inse ([INEP, s.d.a](#)).

O Inse, a partir de 2015, continuou tendo o mesmo nome, mas teve alterada a fonte das informações e a gradação de classificação dos alunos. Subsidiaram a construção do indicador os bancos do Saeb e do Enem do respectivo ano e a categorização dos alunos passou a ser dividida em oito grupos (Quadro 33).

Quadro 33 – Agrupamentos para a construção do Inse em 2015

Grupo	Descrição
1	o menor nível da escala, de modo geral os alunos indicaram que há em sua casa poucos bens elementares; pode ou não possuir um telefone celular; não há renda familiar mensal; os pais ou responsáveis não sabem ler e escrever, nunca estudaram ou não completaram o 5º ano do fundamental
2	os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, não possui máquina de lavar roupa ou computador entre seus bens. A renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) sabem ler e escrever tendo ingressado no ensino fundamental
3	os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares e bens complementares; a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio
4	os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa uma variedade de bens elementares e de bens complementares; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade
5	os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas uma variedade de bens elementares e complementares, além de bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade
6	os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, bens complementares e bens suplementares; contratam, empregada mensalista; a renda familiar mensal é entre 7 e 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade

continua

continuação

Quadro 34 – Agrupamentos para a construção do Inse em 2015

Grupo	Descrição
7	os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, de bens complementares e de bens suplementares; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal está acima de 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade
8	os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, de bens complementares e maior quantidade de bens suplementares; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal está acima de 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade ¹⁰³

Fonte: adaptado de Nota Técnica do Inse ([INEP, s.d.b](#)).

Nessa nova proposta, as escolas foram divididas em seis agrupamentos por análise de *cluster* e método hierárquico. Na divisão proposta, não se utilizaram mais qualificativos como baixo, médio ou alto e, quanto maior era o número do grupo, mais elevado era o Inse médio do alunado da instituição. Novamente, cabe destacar que apesar do *cluster* juntar por similaridade, isso não significou homogeneidade. Pelo contrário, os agrupamentos nos seis níveis são ilustrativos de quão heterogêneo pode ser o nível socioeconômico das escolas (Tabela 170).

Tabela 170 – Descrição dos grupos de escolas por nível socioeconômico (em %)

Níveis	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
1	1,35	0,26	0,07	0,03	0,02	0,02
2	69,96	42,47	16,22	4,27	1,01	0,15
3	21,41	35,74	34,67	20,6	8,2	1,14
4	5,94	16,2	31,87	38,88	29,66	8,27
5	1,17	4,56	14,14	28,14	42,04	34,58
6	0,16	0,71	2,82	7,51	17,75	48,07
7	0,01	0,05	0,19	0,54	1,24	7,35
8	0	0,01	0,02	0,04	0,08	0,41
Total	100	100	100	100	100	100

Fonte: adaptado de Nota Técnica do Inse ([INEP, s.d.b](#)).

Dois aspectos devem ser ressaltados na análise das construções dos Inse. Primeiro, a terminologia em 2013 e critério de ambas. Os termos podem levar a equívoco de compreensão devido à utilização da palavra médio-baixo, médio ou médio-alto. Importante ressaltar que o parâmetro do que era entendido como médio foi construído pela gradação das informações do próprio universo de respondentes, não existindo nenhuma relação com a compreensão usual da divisão em classes sociais. Em consonância a isso, o segundo ponto refere-se ao universo

¹⁰³ Para maior detalhamento, verificar nota técnica do Inep.

de cada escola. Por mais que exista uma concentração de determinado nível socioeconômico nas instituições, há nelas uma diversidade de alunos dos diferentes estratos. Exemplificando, nas escolas de “nível médio”, em 2013, 93% dos pais, mães ou responsáveis pelos alunos não tinham concluído a Educação Básica. Essa diversidade vai ao encontro da pesquisa que, ao considerar a importância dos condicionantes socioeconômicos para o aproveitamento em provas, destaca que as maiores diferenças no desempenho são intraescolares e não entre as diferentes instituições ([OLIVEIRA et al., 2013](#)).

Feitas as considerações sobre a construção do indicador, foi possível observar que uma das principais diferenças que marca as redes é justamente o nível socioeconômico. Quando as escolas de cada rede são colocadas em paralelo, observa-se que a rede privada no Rio Grande do Sul concentrou os estratos econômicos mais elevados (Tabela 171). Ou seja, nessa rede há maior número de pais, mães ou responsáveis com a Educação Básica completa, com maior renda e bens de consumo. Importante pontuar, somente no Médio Alto a maioria cursou o Ensino Médio e, mesmo no nível Alto, a maioria dos pais, mães ou responsáveis não cursou o Ensino Superior, o que denota a escolaridade da população adulta no estado.

Tabela 171 – Escolas de Ensino Médio nos agrupamentos do Inse, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2011/2013 (em % de escolas)

Níveis	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Baixo	0,0	0,2	4,5	0,3
Médio Baixo	3,3	2,6	4,5	0,9
Médio	3,3	22,5	22,7	2,8
Médio Alto	36,3	58,3	50,0	5,5
Alto	46,7	16,4	18,2	31,3
Muito Alto	10,0	0,0	0,0	59,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Inse ([INEP, 2013h](#)).

Ao tabular apenas o Inse que consta no banco do Enem por escola, que considerou as informações apenas dos que realizaram a prova em 2013, foi possível observar uma distribuição semelhante em relação à diferença entre as redes (Tabela 172).

Tabela 172 – Distribuição das escolas de Ensino Médio nos agrupamentos INSE, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013 (em % de escolas)

Níveis	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Baixo	0,0	0,3	20,0	0,0
Médio Baixo	0,0	4,6	20,0	1,0
Médio	30,4	36,4	0,0	1,7
Médio Alto	30,4	55,3	40,0	8,4
Alto	34,8	3,4	20,0	55,4
Muito Alto	4,3	0,0	0,0	33,4
Total	100,0	100	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Enem por Escola ([INEP, 2018](#)).

A mesma tendência foi observada em 2017 (Tabela 173), mesmo com uma proposta diferente para agrupar as escolas há uma situação semelhante com 2013. As escolas da rede estadual e da municipal, ao serem contrapostas às da rede federal e da privada, concentraram os menores estratos socioeconômicos. Mesmo dentre a privada e a federal há diferença, com os estratos mais elevados estudando na rede privada.

Tabela 173 – Distribuição das escolas de Ensino Médio nas redes de ensino, por agrupamentos Inse – Rio Grande do Sul – 2017 (em %)

Rede de Ensino	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Federal	0,0	0,0	0,0	40,0	50,0	10,0
Estadual	0,3	1,8	36,2	50,7	11,0	0,0
Municipal	0,0	0,0	21,4	57,1	21,4	0,0
Privada	0,0	0,0	0,0	2,4	54,8	42,9

Fonte: Extraído pelo autor dos microdados do Saeb ([INEP, 2017f](#)).

Apesar do avanço da pesquisa e da diversidade de fatores elencados no capítulo inicial, as condições socioeconômicas continuam sendo o principal fator explicativo para o aproveitamento nas avaliações em provas de larga escala. Por isso, a importância de políticas intersetoriais que promovam direitos sociais articuladas com as políticas de educação. A última dimensão que seria avaliada no Sinaeb trataria justamente dessa dimensão, a articulação entre intersectorialidade e sustentabilidade.

9.4. Intersetorialidade e sustentabilidade

A última dimensão proposta no Sinaeb agregava dois elementos com características distintas, mas complementares: a intersectorialidade e a sustentabilidade. Segundo o caderno do Monitoramento do PNE, a presença da intersectorialidade seria necessária para alcançar maiores níveis de eficiência, efetividade e eficácia na implementação das políticas sociais que vão além da educação, considerando a sustentabilidade como elemento central. O objetivo era agregar informações que possibilitassem articulação de saberes, para atuar nos territórios em busca de resultados integrados ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)). Contudo, apesar da importância da interlocução com outras políticas além da educação, os questionários pouco têm indagado sobre relações intersectoriais; o foco das perguntas do Inep tem sido a escola e suas relações intramuros. Curioso pensar que a política de educação têm sido sempre apontada como solução, mas não há na política de avaliação espaço de diagnóstico ou crítica sobre outras políticas sociais.

As poucas perguntas existentes foram feitas ao diretor e trataram apenas de segurança (Quadro 34). Dois aspectos foram abordados, o policiamento para coibir a violência e o cuidado com a proteção contra incêndios. A relação com forças de segurança ganhou um espaço nos instrumentos que não houve para as políticas de saúde ou assistência, por exemplo. Mesmo em assuntos em que seria importante um diálogo como, por exemplo, nas perguntas atinentes às drogas, que poderiam avaliar a intersectorialidade entre saúde, segurança e educação, o enfoque foi restrito à ação policial como força de repressão.

Quanto à sustentabilidade, foi possível observar perguntas sobre a separação do lixo, do estudo meio ambiente e de projetos da escola. No entanto, não constam perguntas pelas quais se possa avaliar a interlocução do interesse dos alunos com projetos da escola e outros espaços.

Quadro 34 – Temáticas abordadas sobre a dimensão Intersetorialidade e sustentabilidade na política de avaliação, por instrumento – 2009, 2013 e 2017

Temáticas	Escola		Diretor		Professor		Aluno	
	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17	2009	2013/17
Segurança/Polícia			x	x			x	
Sistema de proteção contra incêndio			x	x				
Reciclagem de resíduos	x	x						

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos instrumentos do Saeb, no Enem e no Censo Escolar ([INEP, 2009a, 2009b, 2009c](#); [INEP, 2013a, 2013b, 2013c](#); [INEP, 2017d, 2017e, 2017f](#)). As informações escolhidas estão no [Apêndice - Itens selecionados para a dimensão Intersetorialidade e Sustentabilidade](#).

Esses não foram assuntos de pouca importância e tiveram avaliação crítica. Sobre a segurança, em 2009, a maioria dos que estudavam na rede federal e na privada se sentiam seguros nas escolas. No entanto, essa não foi uma realidade na rede estadual e nas municipais. As diferenças foram grandes, 64,3% dos da rede privada e 63,1% dos da federal entenderam a segurança como boa/excelente, uma avaliação bem mais positiva do que os 24,2% da estadual, 26,9% da municipal ([INEP, 2009b](#)).

Os diretores ratificaram a impressão dos alunos quanto à violência. Ainda que geralmente não atingissem a maioria das escolas, episódios como pichação, depredação, consumo de drogas, tráfico e ação de gangues foram rotineiros nos arredores das instituições da rede estadual e das municipais (Tabela 174).

Tabela 174 – Episódios de violência nos arredores da escola nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (em %)

Episódios de violência	Estadual	Municipal
Pichação de muros ou paredes das dependências externas da escola	39,3	42,9
Depredação das dependências externas da escola	38,2	22,2
Sujeira nas dependências externas da escola	48,6	42,9
Consumo de drogas nas proximidades da escola	54,2	25,0
Tráfico de drogas nas proximidades da escola	49,0	16,7
Ação de gangues nas dependências externas da escola	34,2	44,4

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Questionário – Diretor do Saeb ([INEP, 2009c](#)).

Em 2009, no questionário dedicado a diretores e professores, havia um campo específico chamado violência na escola. No direcionamento à avaliação das escolas, existia perguntas sobre policiamento, iluminação e proteção contra incêndio. Em relação ao policiamento, as escolas – em sua maioria – não tinham um esquema articulado para inibir práticas como o tráfico ou furtos, em 2009. Embora existisse preocupação e medidas de segurança nas imediações, em 66,7% das escolas da rede federal, 45,7% da rede estadual e 46,2% da municipal, não havia um trabalho articulado com as polícias (Tabela 175).

Tabela 175 – Esquemas de policiamento nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2009 (% sim)

Há esquema de policiamento	Federal	Estadual	Municipal
Para inibição de furtos, roubos e outras formas de violência	100,0	35,1	30,8
Para inibição de tráfico de tóxicos/drogas dentro da escola	66,7	20,2	23,1
Para inibição de tráficos de tóxicos/drogas nas imediações da escola?	100,0	28,9	15,4

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – escola do Sistema de Avaliação de Educação Básica ([INEP, 2009c](#)).

Em 2013 e 2017, as instituições seguiram com medidas de segurança para proteger os seus alunos nas imediações, especialmente na rede federal e privada (Tabela 176).

Tabela 176 – Medidas de segurança nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% sim)

Medidas	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Medida de segurança nas imediações	73,3	78,6	51,8	53,5	61,5	50,0	73,5	82,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – escola do Sistema de Avaliação de Educação Básica (INEP, 2013c, 2017f).

Porém, na comparação entre os anos, foi possível observar que a articulação com o policiamento, que já era insuficiente, apresentou piora em 2017, em especial na rede municipal. A única rede que melhorou a articulação com a polícia foi a privada quanto à inibição do tráfico de drogas (Tabela 177).

Tabela 177 – Esquemas de policiamento nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% sim)

Há esquema policiamento	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Para inibição de furtos, roubos e outras formas de violência	33,3	23,1	16,7	12,7	42,9	23,8	44,4	41,3
Para inibição de tráfico de tóxicos/drogas dentro da escola	35,7	21,4	13,6	12,4	42,9	19	41,7	40,4
Para inibição de tráficos de tóxicos/drogas nas imediações da escola	26,7	21,4	13,8	11,6	46,2	19	28,6	41,3

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – escola do Sistema de Avaliação de Educação Básica (INEP, 2013c, 2017f).

Ainda sobre os aspectos atinentes a segurança, vale destacar que 100% da rede federal, 84,6% da rede municipal e 73% da rede estadual, a que concentra maior número de instituições e matrículas, tinham iluminação do lado de fora das instituições (INEP, 2009c). No entanto, como já comentado em outros subcapítulos, a simples existência pode não implicar necessariamente em qualidade. Em 2013 e 2017, quando passaram a avaliar a qualidade, pelo menos metade das escolas da rede estadual e da rede municipal disseram não contar com boa iluminação (Tabela 178).

Tabela 178 – Iluminação nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% bom)

Iluminação	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Iluminação do lado de fora da escola	66,7	85,7	41,2	47,1	50,0	47,6	86,1	95,7

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – escola do Sistema de Avaliação de Educação Básica (INEP, 2013c, 2017f).

A proteção contra incêndios, em 2009, foi informada por 100% dos respondentes da rede federal, 87,8% da rede estadual e em 91,7% da rede municipal (BRASIL, 2009). Novamente, ao avaliarem a qualidade da proteção em 2013 e 2017, observou-se que o sistema de proteção foi considerado insuficiente na maioria das instituições das redes estadual e municipais. Na comparação, a rede federal e especialmente a rede privada apresentaram percentuais mais satisfatórios (Tabela 179).

Tabela 179 – Proteção contra incêndio e iluminação nas escolas de Ensino Médio, por rede de ensino – Rio Grande do Sul – 2013/2017 (% bom)

Proteção contra incêndios	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2013	2017	2013	2017	2013	2017	2013	2017
Sistema de proteção contra incêndio	66,7	85,7	34,2	39,4	50,0	47,6	97,2	97,9

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – escola do Sistema de Avaliação de Educação Básica (INEP, 2013c, 2017f).

Sobre a sustentabilidade, a pergunta selecionada tratou da reciclagem de resíduos. A maioria das instituições responderam, no Censo, que não praticam a reciclagem e os percentuais pouco se alteraram no período (Tabela 180).

Tabela 180 – Reciclagem de resíduos nas escolas de Ensino Médio – Rio Grande do Sul – 2009, 2013 e 2017 (em %)

Existência	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017	2009	2013	2017
Reciclagem	50,0	43,3	41,5	18,1	20,3	18,9	43,5	50,0	39,3	24,6	29,6	28,8

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário – escola do Censo Escolar (INEP, 2009a, 2013a, 2017d).

Das informações possíveis, observou-se uma necessidade de maior articulação com as forças de segurança e setores responsáveis pela iluminação, bem como uma política que coloque a sustentabilidade em foco. A ausência de perguntas, somada aos percentuais decrescentes da reciclagem de resíduos nas escolas de Ensino Médio, são emblemáticos de um projeto de sociedade que deve ser repensado em prol da vida.

Provavelmente essa seria a dimensão que mais demandaria novas informações aos formuladores da política de avaliação. Apesar de estarem dentre diversas estratégias do PNE e do PEE (BRASIL, 2014; RIO GRANDE DO SUL, 2015), há pouco subsídio para a análise das demais políticas sociais articuladas à política de educação, tais como as políticas de assistência, saúde, cultura ou esporte. Ainda que as políticas intersetoriais tenham bancos de dados próprios, como o Datasus e o Suas, por exemplo, é notória a falta de informação nos instrumentos do Inep sobre tais políticas.

9.5. Considerações sobre a diretriz Superação das Desigualdades Educacionais

Para tratar da superação das desigualdades educacionais, o Sinaeb delineou quatro dimensões: inclusão e equidade, direitos humanos, diversidade e diferença, contexto socioeconômico e intersectorialidade e sustentabilidade. Essas são temáticas com diversas estratégias da Meta 3, tanto no PEE como no PNE. Dentre elas estão atender populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas e pessoas com deficiência; estruturar e fortalecer acompanhamento e monitoramento dos programas sociais e implementar políticas de prevenção motivadas pelo preconceito ([BRASIL, 2014](#); [RIO GRANDE DO SUL, 2015](#)). Contudo, apesar da importância da diretriz no texto dos Planos, observou-se que, com exceção da dimensão que tratou da inclusão e da equidade, as demais sofreram alterações importantes ou foram periféricas nos instrumentos de avaliação.

Sobre a inclusão e a equidade, verificou-se o incremento no número de matrículas de PcD no Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Em 2017, todas as redes tiveram mais de 50% das instituições com pelo menos uma matrícula de PcD, sendo a maioria deles atendido na rede estadual. Porém, isso não representou melhor fluxo escolar para as PcD; nas diferentes redes há uma proporção bem menor de alunos com deficiência no 3º ano do que no 1º ano do Ensino Médio.

Ainda que com mais matrículas, os profissionais das escolas apontam para as carências para um atendimento adequado do alunado. Considerando o quadro de pessoal e a estrutura das redes, os diretores respondentes do Saeb diagnosticaram como principal dificuldade a insuficiência em sua formação e na dos demais profissionais das escolas. Quanto à infraestrutura, observou-se percentuais crescentes em todas as redes quanto à existência de banheiro, dependências gerais adaptadas e sala para atendimento; no entanto, os resultados do Saeb trouxeram uma avaliação negativa em relação às condições dessa infraestrutura, em especial na rede estadual e nas municipais em 2009, 2013 e 2017.

A mesma crítica quanto à infraestrutura foi realizada pelos alunos no questionário do Enem. Em 2009 a maioria deles entendeu que havia carências no atendimento das PcD. Conforme apresentado no decorrer do subcapítulo, a infraestrutura passou por um incremento nesse período, todavia, com a supressão da questão, não foi possível verificar se houve uma melhora na percepção dos alunos.

Quanto à segunda dimensão, denominada direitos humanos, diversidade e diferença, os alunos foram sensíveis em relação aos preconceitos sociais: a maioria já presenciou

discriminação a diversos grupos, principalmente étnico-racial e de cor, contra homossexuais e pela aparência física; bem como sentiram o preconceito quanto a sua idade, aparência física e situação econômica. A ampla maioria não se considera racista, mas enxerga racismo em diferentes espaços. Como aspecto positivo, dos ambientes avaliados, a escola é o que menos se apresenta como preconceituoso, com os profissionais da educação valorizando e respeitando a diversidade. Todavia, ao avaliarem a instituição, os alunos foram mais críticos quanto à promoção de atividades e ao respeito com a diversidade.

Além disso, foi possível observar que diversos preconceitos assumidos pelos alunos em 2009 (contra usuários de drogas, pessoas em conflito com a lei, periféricos, muito religiosos e homossexuais) ganharam força na agenda política dos últimos anos. Não houve uma grande diferença entre as redes, contudo é importante destacar que as redes privada e federal, com melhores condições no geral, apresentaram piores percentuais.

A seleção de grupos de respondentes no Enem 2009 também foi ilustrativa da importância de políticas focalizadas. Ao selecionar apenas os que pediram recurso especializado para a realização da prova, o percentual da discriminação contra PcD foi quase seis vezes maior que a totalidade; negros e pardos assinalaram quatro vezes mais terem sofrido discriminação étnico-racial e de cor, enquanto mulheres apresentaram maiores percentuais de discriminação de gênero do que os homens.

No intervalo desse estudo, questões sobre direitos humanos, diversidade e diferença passaram do questionário do aluno (Enem 2009) para o do diretor (Saeb 2013-2017). Os diretores da maioria das escolas apontaram a existência de projetos sobre diversas temáticas que constam no instrumento (violência, malefícios do uso de drogas, racismo, machismo e homofobia, bullying, sexualidade e gravidez na adolescência, desigualdades sociais, diversidade religiosa e meio ambiente). No entanto, os menores percentuais foram verificados em projetos atinentes ao machismo e à homofobia, às diferenças sociais e à diversidade religiosa, justamente questões sobre as quais os alunos assumiram serem preconceituosos em 2009. Infelizmente, com a ausência de informação, não foi possível verificar a efetividade de tais projetos com as respostas dos estudantes em 2013 e 2017.

Como último ponto relacionado aos direitos humanos, diversidade e diferença, é pertinente situar que um pouco da pauta conservadora incorporada pelo Governo Sartori (2015-2018) ([RIO GRANDE DO SUL, 2018](#)), já marcava presença nas escolas. A maioria delas, à exceção da rede federal, tem ensino religioso e de presença obrigatória. Há instituições estaduais que dizem, inclusive, seguir religião específica. Além disso, a maioria não tem atividades alternativas a quem não queira assistir aula. Tais práticas não apenas são

simbólicas do conservadorismo, mas também afrontam o ordenamento constitucional e legal, de âmbito nacional e estadual (CF, Art. 210, [BRASIL, 1988](#); LDB Art. 33, [BRASIL, 1996b](#); CE Art 209, [RIO GRANDE DO SUL, 1989](#); [CNE, 1997](#)).

A terceira dimensão tratou do contexto socioeconômico. A centralidade dessas questões está ligada à importância que esses condicionantes têm no aproveitamento em provas ([COLEMAN, 2008](#); [BOWLES, GINTIS, 2008](#); [BROOKE, SOARES, 2008](#); [TRAVITZKI, 2013](#)). No entanto, apesar dessa importância, o Inep construiu um indicador específico apenas em 2013. Nos dois anos analisados, 2013 e 2017, foi observada uma distribuição parecida dos estratos socioeconômicos. Os alunos da rede privada e da rede federal têm mais renda e bens de consumo, assim como pais e responsáveis com maior escolaridade. Como o objetivo é refletir sobre o sistema de avaliação e as informações produzidas, esse resultado é importante em paralelo com os demais subcapítulos que apresentaram melhores condições gerais justamente nessas redes.

A quarta e última dimensão demonstrou que os instrumentos têm sido insuficientes para avaliar políticas intersetoriais e a sustentabilidade. Das informações possíveis, observou-se melhor iluminação e proteção contra incêndio na rede federal e privada; um policiamento insuficiente em todas as redes, com piores percentuais registrados nas escolas estaduais; e que a reciclagem não tornou-se uma prática na maioria das escolas no período compreendido pela análise. A limitação das informações não permite o conhecimento sobre outras políticas sociais.

Em síntese, ao organizar as quatro dimensões que compõem a diretriz da superação das desigualdades educacionais observei que essa tem sido uma questão periférica à política de avaliação. Ainda assim, foi possível verificar necessidades quanto a um currículo promotor dos direitos humanos; uma avaliação ampla da política de inclusão das PcD, principalmente das escolas estaduais; uma melhor articulação de políticas intersetoriais de segurança. No entanto, a produção de dados foi esporádica e descontínua, o que não permite, com as informações do Inep, um sistema de que permita avaliar as estratégias propostas no PNE e no PEE.

NÚMEROS A QUEM? As construções de Ensino Médio em perspectiva

Mãe, eu sei quem atirou em mim, eu vi quem atirou em mim. Foi o blindado, mãe. Ele não me viu com a roupa de escola?

Marcos Vinícius ([EL PAIS, 2018](#))

Marcos Vinicius da Silva, 14 anos, morador da Comunidade da Maré, no Rio de Janeiro, virou número. Antes de morrer, em decorrência de um crime cometido pela polícia, sintetizou o papel contraditório da escola na sociedade brasileira. A frase do garoto, aparentemente simples, é carregada de simbolismos. Seja o da segregação, como se fosse legítimo um tiro nas costas aos 1,4 milhões de crianças e adolescentes brasileiros a quem é negado o direito à escola ([AGÊNCIA IBGE, 2018](#)), ou o da esperança de sobreviver. Seu uniforme seria uma garantia de ultrapassar o fosso que divide dois “brasis”, entre os que têm direitos assegurados e negados.

Em derradeira manifestação, Marcos Vinícius se recusa a ser apenas mais um número. Denuncia, de forma espontânea, a incompetência e a omissão do Estado na garantia de direitos básicos à população e abre espaço para reflexão sobre a responsabilidade da escola. Que esse papel seja construção coletiva, levando em conta o caráter multidimensional do direito à educação de qualidade, foi premissa para minhas indagações a partir da questão: “– Que avaliação da escola de Ensino Médio há nas políticas educacionais?” A fim de respondê-la, problematizei o conteúdo da política de avaliação, analisando os instrumentos e os microdados produzidos pelo Inep (Censo Escolar, Saeb e Enem) e, considerando o PNE como fundamento, utilizei o Sinaeb como parâmetro para a avaliação da totalidade das redes de ensino das escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul.

A fala do menino é simbólica das contradições, justamente por conter a naturalização da exclusão que marca a história da escola, vivenciada pelas crianças, jovens e adultos, mas, ao mesmo tempo, a esperança de superá-la. Consoante, o argumento desta Tese transita entre a utopia e a vicissitude, seja nas perguntas ou nas respostas. Em cada informação, um interesse: todas juntas, um projeto de política de educação. O PNE, promulgado em 2014, com suas metas e estratégias, foi o fundamento escolhido por anunciar o direito de um tempo. Como demonstrei, se no Rio Grande do Sul estivesse, Marcos Vinícius observaria um incremento da infraestrutura e da diversidade, contudo, provavelmente seria reprovado em uma instituição onde professores não teriam a requerida formação e não contariam com justa remuneração.

Mesmo com limitações, para o menino, a escola seria a possibilidade de sobreviver e contornar a estatística dos excluídos, transcendendo a linha da invisibilidade desenhada pelo empresário Junior Dusk, ao sugerir que milhares de mortes por coronavírus seriam poucas. Um projeto assumido por Paulo Guedes que, ao propor a diminuição das perguntas do Censo, trata de ignorar informações que implicam em políticas de atenção à diversidade e às necessidades desiguais da população brasileira.

Intencionalmente, as falas que abriram os capítulos iniciais não são da mesma perspectiva política¹⁰⁴; há nuances de sujeitos e de ideias, dentre as quais, para mim, nenhuma expressa melhor a contradição do que a de Maria Alice Setubal, ao defender um Estado forte, com políticas sociais, mas não necessariamente maior. A fim de compreender as disputas, é preciso transparência para ler as entrelinhas, delineando com mais clareza o que se defende e se propõe em cada projeto de sociedade. Para este fim, a política de avaliação é paradoxal. Por um lado, tem potencial para despolitizar decisões, tornando “natural” decisões previamente assumidas quando serve para um retrato do presente e justificativa para ações futuras; por outro, é parte fundamental do debate público. Com mais e diversas informações, há subsídio ao conhecimento promovido pelos movimentos sociais, estudiosos e comunidades escolares. Logo, mais possibilidade de poder a quem não tem poder econômico.

Conforme lembrou Ana Júlia, ao representar os estudantes no movimento de ocupação das escolas públicas, ninguém nega a necessidade de mudança, mas somente na coletividade, dando vez e voz aos envolvidos, como analistas, beneficiários e promotores das políticas, é possível a construção de um sentido democrático ao Ensino Médio. A pretensão desta Tese é contribuir com esse debate, seja pelas reflexões sobre a política de avaliação, por tratá-la em paralelo com a de Ensino Médio, ou pelos números apresentados sobre as escolas gaúchas.

Este, no entanto, é um caminho sinuoso. Logo em Introdução destaquei a dificuldade de construir um Estado que assegure direitos. Os obstáculos não implicam em negação absoluta e, nessa análise, o Estado foi compreendido como espaço de institucionalização da correlação de forças entre os diferentes projetos de sociedade ([BOBBIO, 2004](#); [POULANTZAS, 1978](#)). As políticas públicas têm uma subordinação ao projeto societário dominante e, quando há captura pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado, só é possível excelência democrática na política de educação numa sociedade que se delinea no horizonte,

¹⁰⁴ A introdução e os primeiros capítulos iniciaram com epígrafes que retomo nestas considerações finais: a fala de Junior Dusk está presente na página 24 da Introdução, a de Paulo Guedes está na página 32 do Capítulo 1, a de Ana Júlia Ribeiro na página 49 do Capítulo 2, a de Maria Alice Setubal na página 71 do Capítulo 3 e a do aluno do IFRS, Campus Ibirubá, está presente na página 95 do Capítulo 4.

mas que não chegou a se concretizar ([SAVIANI, 2018](#); [SANTOS, 2016](#); [MAGALHÃES, STOER, 2002](#)).

Para planejar essa sociedade de forma em que as instâncias democráticas sejam potencializadas ([LIMA, 2014](#)), há de se enfrentar obstáculos. Ao ser capturado pela riqueza, o Estado despolitiza os conflitos e invisibiliza alternativas de poder. Os indivíduos que assumem postos políticos tornam-se gerentes do mesmo projeto, atuando sem apreço por algo que é constituinte da democracia, a disputa. Sem assumir a assimetria das relações de poder como uma questão, os saberes, inclusive os científicos, podem se articular pela manutenção de uma lógica excludente ([GAULEJAC, 2007](#); [MOUFFE, 2015](#)).

Mais democracia, especialmente em sociedades desiguais, implica em disputa pelo projeto, mudando a correlação de forças entre os sujeitos envolvidos na política ([MOUFFE, 2015](#); [RANCIÈRE, 2015](#)). No entanto, duas ideias articuladas no poder, o neoliberalismo e o neoconservadorismo, têm promovido o conflito, ao mesmo tempo em que limitam a democracia ([APPLE, 2017](#); [PERONI, CAETANO, LIMA, 2018](#)). Os governos que têm articulado essas duas ideias promovem o conflito, mas não alteram as relações de poder. Flertam com o rompimento institucional justamente para a manutenção das históricas estruturas balizadoras da desigualdade. Dentre as ações políticas desse projeto, está a deslegitimação da instituição com a qual Marcus Vinícius quis romper a fronteira dos dois “brasis”: a escola pública.

Ao tratar da política de avaliação e suas relações, aponte que sua importância cresceu de forma proporcional à sua democratização, à diversidade de sujeitos que adentraram muros da escola ([MEDEIROS, LUCE, 2006](#); [SEFFNER, 2017](#); [VIRGÍNIO, 2017](#); [MACHADO, 2019](#); [BAUER](#); [ALARVESE](#); [OLIVEIRA, 2015](#)). Procurei demonstrar que nem toda a política é igual e que, de acordo com a construção estabelecida, com sujeitos participantes e controles exercidos, há um fundamento e um sentido diferente. No Brasil, prevaleceu uma perspectiva instrumental que objetivou a reforma do Estado, em uma concepção que traz a prevalência de características normativas, com uma priorização dos aspectos mais técnicos ([FARIA, 2005](#)). O desenho predominante dessa política tem propósito político claro, servindo à manutenção do sistema econômico capitalista e garantindo a hegemonia de Estados e grupos mais poderosos ([AFONSO, 2013](#); [MORRIS, 2017](#)), promovendo um *ethos* competitivo e deslocando o controle do Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições, levando à naturalização de um tripé de categorias – responsabilização, meritocracia e privatização ([RAVITCH, 2011](#); [FREITAS, 2012](#)).

Apontar os limites do desenho da política de avaliação, no entanto, não implica em ignorar sua relevância. Ou seja, reconhecendo as restrições da política de avaliação, é importante refletir com ela no planejamento das políticas de educação. Por conseguinte, a fim de analisar as relações entre a produção de números e a política de avaliação, no Capítulo 1 propus uma síntese em três conceitos: uma política de números, uma política com números e uma política sem números.

Considerei a política de números como uma ferramenta capturada pela concepção empresarial e tecnicista. Hegemônica e alinhada ao neoliberalismo, essa perspectiva tem construído a política de avaliação pela lógica produto-centrada. O desempenho em provas é fim e critério legitimador da disputa meritocrática e as informações presentes na política são justificativas para uma naturalização das desigualdades. Assim, os sujeitos são objetos na avaliação, seja fazendo provas ou como fatores do resultado. Os melhores merecem: ganham mais e servem de exemplo. As escolas e os profissionais da educação são premiados pelo bom desempenho dos alunos e as escolas que não atingem os resultados definidos pelo sistema devem emular práticas que foram “bem sucedidas” ([LIMA, 2014](#); [SORDI, LUDKE, 2009](#); [FARIA 2005](#); [FREITAS, 2012](#)).

A política com números é uma alternativa a essa lógica. Procura problematizar realidades por meio dos números, compreende a diversidade como potência e articula políticas de enfrentamento das desigualdades. O resultado nas provas é dimensão importante por constituir, em paralelo com outros números, uma multidimensionalidade de informações que subsidiam políticas públicas em prol da garantia do direito. Nela, diversos são os sujeitos que avaliam, compartilhando entendimentos sobre a mesma temática ([LIMA, 2014](#); [MEDEIROS, LUCE, 2006](#); [SAVIANI, 2018](#); [MAGALHÃES, STOER, 2002](#)).

A terceira compreensão é a da política sem números, a que deliberadamente ignora realidades. De alguma forma, essa perspectiva sempre esteve presente, afinal, ao se fazer escolhas, constroem-se negações. Todavia, o elogio à lógica, de fundo obscurantista, é uma novidade no pós-88 agravada pela força que o neoconservadorismo ganhou na agenda política. Neste entendimento há ideias que não devem ter informações para o debate. Ou seja, há governos que explicitam e assumem como projeto o que outrora ficava implícito na argumentação de que a gestão democrática era irracional ([LIMA, 2014](#)), ao ignorar possíveis conteúdos do debate inerente às disputas pela democracia ([RANCIÈRE, 2015](#)).

A partir desse olhar sobre o fenômeno, procurei um critério para avaliar, porque realizar experimentos sociais com ideias pouco consolidadas pelas evidências é uma violação ética ([FREITAS, 2012](#)). Em 2020, ano em que escrevo essa Tese, tem sido notória a

dificuldade de alcançar um consenso democrático mínimo, um entendimento legítimo sobre a qualidade da educação que comporte as contradições e construções históricas já consubstanciadas em Lei. Para tanto, como primeiro objetivo do estudo, *analisei o período compreendido entre 1994 e 2018, delineando um histórico das políticas de Ensino Médio e de avaliação, ínterim em que (re)começaram a ficar marcados distintos projetos ideológicos para a Educação Básica.*

No Capítulo 2, a partir da análise das políticas dos governos da União e do estado do Rio Grande do Sul, busquei as permanências, disputas e tentativas de ruptura nas políticas de avaliação e de Ensino Médio. Nesse período, a marca da política de avaliação foi a permanência e a da política de Ensino Médio foi a alternância.

Na política de avaliação, a alternância de governos no âmbito federal não representou rompimento, já que a perspectiva assumida na década de 1990 foi reafirmada nas décadas de 2000 e 2010 ([WERLE, 2011](#); [PESTANA, 2016](#)). Mesmo com eventuais mudanças, tais como a criação do Ideb, a incorporação de outras avaliações da Educação Básica no Saeb, como a ANA, e as novas finalidades do Enem, a lógica prevalente seguiu a mesma: a prova como produto final do sistema de avaliação e as demais informações como explicativas para o desempenho dos alunos e de suas escolas. Como pontos de inflexão, no Rio Grande do Sul houve o Seap (2011-2014), uma autoavaliação participativa multidimensional ([SALERNO, 2017](#)) e, nacionalmente, o Sinaeb foi desenhado como uma política que permitiria a avaliação do PNE ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)). Todavia, em que pese a potência das alternativas e a importância de resgatar esse contraditório, não houve ruptura. A concepção hegemônica prosseguiu como política de números.

A política nacional de avaliação da Educação Básica não acompanhou a construção realizada para o Ensino Médio nos Governos Lula e Dilma, em âmbito nacional, e no de Tarso Genro, no Rio Grande do Sul. A proposição de enfrentamento da histórica dualidade, com formação integral do estudante, trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, não encontrou uma política de avaliação que comportasse essa complexidade ([CNE, 2012](#); [RAMOS, 2019](#)).

Mantida a política de números, os resultados do Saeb serviram ao discurso da rearticulação das forças neoliberais, que reescrevem uma proposta de Ensino Médio fragmentado, a partir da Lei nº 13.415 ([BRASIL, 2017a](#)), retomando a pedagogia das competências. Desta maneira, o desenho da avaliação encontrou-se novamente com a política de Ensino Médio. Ao invés de uma política com números, que compreendesse a democratização da educação e do conhecimento, é reinstaurada uma visão pragmática,

hierárquica e sintonizada ao capital ([FERRETI, SILVA, 2017](#)). Nela, tal como os resultados na política de números, o trabalho é entendido como um fim, a eficiência e a produtividade são marcadas pela matriz e finalidades empresariais, atrelando as noções de qualidade a uma visão de cunho utilitarista. Esse entendimento restrito não comporta a complexidade necessária a uma perspectiva democrática.

Contudo, a política de avaliação desenvolvida pelo Inep ([PESTANA, 2016](#)), apesar das limitações do desenho produto-centrado, disponibilizou uma riqueza de informações no período em análise. O contraditório esteve presente na diversidade da política de avaliação, em especial a partir de 2007. O desafio foi selecionar o critério para avaliar. Em tempos de desmonte da legislação, optei por realizar a análise a partir de uma avaliação que não chegou a ser implementada, porque representa uma síntese de um período democrático e suas contradições, o Sinaeb ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)). Compreendi que sua força decorreu da construção realizada a partir das diretrizes do PNE, com a perspectiva multidimensional de qualidade da educação. A meu ver, por aquela e por esta, uma política suficientemente potente para problematizar a qualidade do Ensino Médio.

Como ainda não foi possível avançar com o Sinaeb além da sua formulação, recorri justamente à diversidade de informações das políticas de avaliação (Censo Escolar, Saeb e Enem) para, em um momento prévio à análise quantitativa das redes de escolas gaúchas, embrenhar-me nas perguntas realizadas em tais políticas, cumprindo, desta maneira, o objetivo de *analisar as mudanças nos questionários produzidos pelo Inep entre 2007 e 2017*. Ao refletir sobre o conteúdo das perguntas realizadas, considerando os itens suprimidos, acrescentados, que mudaram de bloco ou tiveram sua redação alterada, cheguei a quatro considerações que retomo de forma sintética:

- Há constância nos aspectos centrais, em perguntas e indicadores, foco no resultado em provas, taxa de aprovação e alguns aspectos da valorização dos docentes. O destaque é para as medidas cognitivas e seus condicionantes em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas.
- O conteúdo de algumas perguntas e indicadores são ilustrativos de uma política de educação que chegou a ser avaliada de forma mais diversa, mas esta perdeu continuidade.
- Houve falta de articulação entre o que foi formulado e o que foi avaliado na política. Justamente no momento em que a concepção de Ensino Médio se torna mais inclusiva, abrangente e diversa, restringiu-se o perguntado ao aluno.

- A descontinuidade de determinadas perguntas dificulta um diagnóstico diverso necessário às políticas de enfrentamento da desigualdade.

Retomo as considerações que apresentei no final do Capítulo 3, pois entendo que no decorrer do estudo, ao me amparar na perspectiva multidimensional do Sinaeb como instrumento, foi possível complexificar a análise. Na abertura de cada dimensão, problematizo o conteúdo das perguntas realizadas sobre a escola, diretor, professor e aluno em cada uma das dimensões avaliadas.

A respeito da escola, os instrumentos do Saeb e do Censo Escolar colocaram centralidade na infraestrutura e no atendimento. Para tanto, trataram das etapas oferecidas, bem como da existência, estado e conservação dos prédios, salas de aula e demais ambientes, recursos, segurança da escola e dos alunos.

O diretor, por sua vez, cresceu como informante e teve posição central nos instrumentos do Saeb em 2009, 2013 e 2017¹⁰⁵. Além do espaço dedicado à sua identificação e condições de trabalho, similar ao dos docentes, o instrumento perguntou a respeito do planejamento da escola, dos projetos existentes, critérios de acesso, formação de turmas, programas para melhora de fluxo e o compromisso dos docentes com as atividades da instituição. Aos diretores também coube a avaliação das políticas do governo federal, tais como o próprio Ideb, a alimentação escolar e o livro didático.

Houve instrumentos para o professor no Censo e no Saeb¹⁰⁶ nos três anos. No Censo, questionários para todos os profissionais que trabalham em sala de aula. Por meio deles, foi possível caracterizar a formação dos professores e os componentes curriculares lecionados. No Saeb, os docentes que lecionam português e matemática encontram espaço para avaliar as práticas de sala de aula, a relação e o papel do diretor e questões sobre identificação e valorização docente, com perguntas iguais às dos diretores. No entanto, diferentemente do instrumento do diretor, não houve espaço para avaliação institucional. Para os demais profissionais da educação, não há instrumento.

Os instrumentos dedicados ao aluno tiveram uma diminuição progressiva quanto ao número e conteúdo das perguntas nas avaliações de aprendizagem. No Enem 2009, havia questões socioeconômicas e culturais, da participação do aluno em organizações coletivas da sociedade, apreciação crítica de problemas sociais, assim como avaliação da escola e da

¹⁰⁵ A importância do diretor no Saeb já era indicativo da mudança que ocorreu no Censo Escolar. Se no período analisado não havia um instrumento específico, em 2019, há um dedicado exclusivamente para os gestores.

¹⁰⁶ Contudo, no Saeb, não há publicação de microdados da amostragem dos professores de Ensino Médio em 2009.

relação com o trabalho. Em 2017, os instrumentos do Enem e do Saeb ficaram restritos a questões socioeconômicas, de formação dos pais/responsáveis, trajetória escolar e alguns hábitos de estudo especificamente em português e matemática. O conteúdo tornou-se mais conectado com a prova, descolando-se de uma avaliação mais crítica, institucional e condizente com uma perspectiva democrática.

Ou seja, é possível observar a relação do conteúdo do sistema de avaliação com uma lógica pragmática, individualizando cada sujeito em sua função: diretor na gestão, professor na sala de aula e o aluno com seus estudos individuais. A noção de organização escolar e de escola como unidade do sistema de educação, assim como de trabalho coletivo vai sendo subsumida. Ao analisar sob a perspectiva do Sinaeb, em paralelo com o presente no Capítulo 3, quando já havia destacado a construção de uma política mais restrita, fica potencializada a afirmação de que a política de números produz uma política com menos números.

Outro ponto importante para se refletir sobre o sistema de avaliação é a amostra. As amostras que são representativas garantem visibilidade. Conforme expliquei no Capítulo 4, apesar da escolha que fiz, de tabular os respondentes da rede federal e das municipais no Saeb, a amostra não é representativa para o estado do Rio Grande do Sul. Esse é elemento importante à análise, afinal não é possível avaliar no Estado o consolidado da rede federal, que tem apresentado melhores indicadores. Como as matrículas no Ensino Médio são majoritariamente na rede estadual e uma parte importante da discussão sobre a etapa se concentra na dimensão local, poderia ser pertinente desagregar o dado para visibilizar as demais redes públicas¹⁰⁷. Porém, mesmo com as reformulações do Saeb em 2017 e 2019, que passou a ser censitário para as escolas de Ensino Médio, o Inep não assumiu a preocupação de avaliar a rede que, coincidentemente, é de responsabilidade mais direta de manutenção e desenvolvimento pelo Governo Federal.

Quando aponto as limitações, são críticas que visam justamente qualificar e contribuir na construção de uma política mais democrática, pois, conforme já destaquei, foi a riqueza e a diversidade do trabalho do Inep, com sua abrangência e pluralidade de informações nos bancos de dados, que subsidiou a escrita desse estudo. Com informações disponíveis e publicadas em indicadores e microdados¹⁰⁸, teci aquela que é parte mais extensa da Tese, onde procurei responder ao terceiro objetivo: analisar as informações disponíveis sobre as redes de instituições de Ensino Médio do Rio Grande do Sul, em três diferentes anos - 2009,

¹⁰⁷ Mesmo com as mudanças no Ideb, em 2019, com um desenho que considera as escolas de Ensino Médio de forma censitária, ainda não há um índice para a rede federal.

¹⁰⁸ Conforme destaquei, o mesmo não acontece, por exemplo, com as políticas de avaliação do estado do Rio Grande do Sul.

2013 e 2017 - com dados do Censo Escolar, do Saeb e do Enem, considerando uma concepção multidimensional de qualidade, proposta nas cinco diretrizes do Sinaeb.

O primeiro aspecto analisado, no Capítulo 5, foi a Universalização do Atendimento Escolar, que compreendeu três dimensões: Acesso, Trajetória do Estudante e Infraestrutura. O Acesso é um problema recorrente no Rio Grande do Sul, posto que, apesar da diminuição, ainda tem número expressivo de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. Em que pese o aumento das matrículas da população em idade referência, houve diminuição no número total de matrículas, com exceção da rede federal, em fase de expansão. Ademais, a maioria dos diretores da rede estadual, aquela com maior abrangência geográfica, alegou sobragem vagas, o que denota o descaso do governo estadual e das comunidades com a inclusão social e educacional.

Um obstáculo para a universalização do atendimento tem sido a dimensão Trajetória do Estudante. Nos três anos houve alta taxa de reprovação e de distorção idade-série, em especial no 1º Ano do Ensino Médio na rede estadual e nas municipais. Tais fatores dificultam o fluxo, visto que praticamente metade dos alunos do 1º Ano não se matriculou no 2º Ano. Esse é um problema reconhecido pelos diretores das redes estadual e das municipais, que avaliaram negativamente a efetividade dos programas existentes para enfrentar a reprovação e o abandono em 2013 e 2017. Cabe observar que os melhores percentuais na rede estadual foram em 2013, demandando um olhar para as políticas dedicadas ao currículo e à avaliação naquele período, o Ensino Médio Politécnico e a Avaliação Emancipatória.

A dimensão da universalização se completa com a Infraestrutura. Houve melhora na existência de ambientes e recursos, maior número de horas-aula e menor média de alunos por sala nas diferentes redes, porém, a condição da infraestrutura teve piores avaliações na rede estadual e nas municipais. Como aspecto que aproximou as redes, todas têm mais alunos por sala no 1º Ano, aquele em que há maior taxa de reprovação e abandono. Logo, enseja-se a questão das condições de ensino e de atenção aos estudantes para o enfrentamento das restrições à aprendizagem, assim como da reprovação e da evasão.

A segunda diretriz, apresentada no Capítulo 6, trata da Melhoria da Qualidade do Aprendizado, sendo composta por quatro dimensões: Aprendizagens, Práticas Pedagógicas, Ambiente Educativo e Formação para o Trabalho. Na primeira dimensão, que abordou a Aprendizagem, os resultados do Saeb e do Enem apontam melhor aproveitamento nas redes federal e privada. Quando houve um critério mínimo, a maioria das instituições nas diferentes redes obteve um escore médio no Enem maior do que a proficiência para certificação no Ensino Médio. No entanto, ao desagregar para a unidade aluno, aproximadamente 25% dos

concluintes do ensino regular não atingiu proficiência mínima em alguma área do conhecimento. Houve variação entre as redes, todavia todas apresentaram alunos com nota abaixo de 450 pontos nas provas objetivas e de 500 na redação.

Na segunda dimensão dessa diretriz, ao avaliarem as Práticas Pedagógicas, os professores das diferentes redes alegam estimular opiniões dos alunos com situações de seu contexto, além de propor e corrigir o dever de casa. Porém, não diversificam os materiais utilizados em sala de aula. Já os diretores apontam conversar com os professores e que nas escolas há programas de reforço. Todavia, também destacam a diminuição das atividades artísticas e culturais na rede estadual e na municipal. No único ano em que os alunos conseguiram avaliar as práticas pedagógicas, em 2009, fizeram um contraponto negativo de seu interesse e das atividades desenvolvidas nas instituições, em especial na rede estadual e nas municipais. Para além das aparentes contradições entre as respostas de cada categoria de respondentes, é preciso aprofundar a análise de conjunto, de forma multiperspectivada, sobre as práticas pedagógicas como totalidade e sua relação com outras dimensões e diretrizes.

A terceira dimensão da diretriz Melhoria da Qualidade do Aprendizado tratou do Ambiente Educativo. Na dimensão, foi possível observar que a violência social tem sido obstáculo ao bom ambiente educativo, especialmente na rede estadual e nas municipais. Um ponto importante à reflexão parece ser a capacidade da escola e de sua comunidade de lidar com o ambiente violento, pois, apesar das dificuldades, diretores e professores disseram que a indisciplina não tem atrapalhado muito o funcionamento da escola.

Quanto à dimensão Formação para o Trabalho, as perguntas foram direcionadas apenas ao aluno e quase todas somente em 2009. Foi possível observar maior proporção de estudantes nas redes municipais e na estadual trabalhando, boa parte em jornada semanal com mais de 30 horas. Ao avaliarem as escolas, os alunos trabalhadores apontaram que as instituições das redes municipais e estadual foram mais sensíveis às suas demandas, todavia, em todas as redes, os percentuais ilustraram a inexistência de práticas adequadas para os trabalhadores.

A terceira diretriz, analisada no Capítulo 7, abordou a Valorização dos Profissionais da Educação, sendo composta por três dimensões: Formação Inicial e Continuada, Carreira e Remuneração e Satisfação Profissional. Quanto à formação dos profissionais, a maioria dos professores e diretores cursou Educação Superior privada e houve aumento na proporção dos professores que fizeram pós-graduação. Há interesse por prosseguimento nos estudos, especialmente em temáticas sobre estudantes com deficiência ou necessidades especiais. Como dificuldade, os docentes alegaram que precisam pagar pelas formações, principalmente

na rede privada, e que não há tempo disponível para sua realização. A formação adequada foi também uma dificuldade para as escolas, afinal cerca de 40% das aulas no estado do Rio Grande do Sul, em 2013 e 2017, foram ministradas por professores sem a licenciatura correspondente ao componente curricular designado.

Quanto à dimensão Carreira e Remuneração, os profissionais da educação da rede estadual, além do parcelamento de salário nos últimos 5 anos, têm pior remuneração do que nas demais redes. Ademais, é importante destacar que há um percentual de profissionais de todas as redes, exceto a federal, que não ganha o piso salarial nacional. Com efeito, os respondentes da rede federal assinalaram receber melhores salários e essa diferença da remuneração leva a dedicação distinta: diferentemente de outras redes, os professores da federal trabalham em tempo completo, de 40 horas semanais, dedicado a uma mesma escola. Sobre o tempo na carreira, os profissionais são experientes em todas as redes e, como um aspecto a destacar: diretores da rede privada têm mais tempo de vínculo, mas menos anos em sala de aula.

Houve também espaço para a avaliação da dimensão Satisfação Profissional. Neste aspecto, os docentes apontaram o trabalho do diretor como positivo, principalmente quanto a respeito e confiança, possibilidade de participação e respeito a suas ideias. Em contrapartida, tiveram uma apreciação mais negativa quanto à sobrecarga de trabalho e insatisfação com a carreira, principalmente nas redes municipais e na estadual. Os diretores, por sua vez, ressaltaram que faltas e rotatividade docente dificultaram o bom funcionamento da escola nas redes públicas.

No Capítulo 8, a quarta diretriz, Gestão Democrática, foi composta pelas dimensões Financiamento, Planejamento e Gestão e Participação. Na que tratou do financiamento, a maioria dos diretores das escolas públicas apontou receber recursos federais, alguns acrescentaram empresas e doadores individuais. Além disso, os diretores das redes públicas entenderam que, na comparação com 2013, as escolas tiveram mais problemas financeiros em 2017. Uma crítica que encontra respaldo nos sucessivos cortes reais que o MEC tem sofrido desde 2015 ([GAÚCHA ZH, 2019](#); [EXTRACLASSE, 2020](#)).

A respeito da dimensão Planejamento e Gestão, a rede estadual concentrou as escolas com mais etapas e turnos. Como aspectos positivos, os diretores destacaram a relação com a comunidade, apoio de instâncias externas, troca de informações com outros diretores e, na maioria das instituições da rede estadual e municipais, disseram que não houve interferência externa. Como dificuldades apontadas nas redes públicas, em especial nas redes municipais e na estadual, os gestores ressaltaram carência no quadro de pessoal, falta de recursos

pedagógicos, rotatividade e alto índice de faltas de professores. Os docentes, por sua vez, avaliaram os diretores de forma positiva em relação à administração e à manutenção do patrimônio e foram um pouco mais críticos quanto à proposição de metas educacionais e possibilidades de aperfeiçoamento profissional. Em 2009, os alunos, principalmente das redes municipais e da estadual, avaliaram de forma negativa a direção das escolas e a organização dos horários propostos nas instituições. Esse é aspecto interessante de colocar em paralelo com as críticas do aluno trabalhador, refletindo sobre como a escola tem conseguido se organizar, em sua hierarquia e tempos, para contemplar a diversidade do alunado.

Sobre a dimensão Participação, os instrumentos permitem avaliar eleição, participação em conselhos, construção do PPP e participação em reuniões. Sobre tais aspectos:

- A eleição não tem sido a realidade para a escolha dos diretores em todas as redes públicas. Na estadual, a prática é mais consolidada, ao contrário da rede privada, que tem na indicação o principal critério de escolha dos dirigentes.
- O conselho de classe apresentou três ou mais reuniões por ano em todas as redes.
- O conselho escolar foi realizado com frequência apenas na rede estadual e nas municipais.
- O PPP tem sido construído com a equipe diretiva e professores. Todavia, é preciso ressaltar duas críticas: menor percentual de professores do que de diretores alega discutir o PPP; e, em 2013 e 2017, ambos grupos profissionais indicam uma autonomia limitada por modelos prontos.
- Quando perguntados, os alunos apontaram a pouca participação dos pais e que não têm suas opiniões levadas em conta na maioria das escolas.

Foi possível observar uma participação mais consolidada na rede estadual do que nas demais redes. Aparentemente, a ausência de eleição em algumas escolas federais se justifica pelo período de implementação da maioria dessas unidades, no entanto, na rede municipal a indicação é usual para a escolha de diretores. Importante destacar que a maioria das escolas privadas não tem eleição para diretores nem conselho escolar. Ou seja, pelos aspectos avaliados no Saeb, as escolas privadas, responsáveis pela formação do alunado com Inse mais alto, não privilegiam as instâncias de participação - fator que poderia, inclusive, potencializar melhor desempenho dos estudantes nas provas ([RISCAL, 2016](#), [2020](#)).

O Capítulo 9 tratou da quinta e última diretriz, Superação das Desigualdades Educacionais, dividida nas seguintes dimensões: Inclusão e Equidade, Direitos Humanos, Diversidade e Diferença, Contexto Socioeconômico e Intersetorialidade e Sustentabilidade.

Com relação à Inclusão e Equidade, foi possível observar o aumento do número de matrículas de PcD, em especial na rede estadual. Visando contemplar o atendimento, houve melhora na infraestrutura - crescente existência de banheiro e dependências gerais adaptadas, assim como salas para atendimento. No entanto, a existência não implicou em condições ideais, em especial na rede estadual e nas municipais. Além disso, os diretores - principalmente das escolas públicas - apontaram que sua formação, como a dos professores e a dos funcionários, tem sido insuficiente para o atendimento das PcD.

Na segunda dimensão, dos Direitos Humanos, Diversidade e Diferença, os alunos assumiram-se preconceituosos, principalmente contra os usuários de drogas, pessoas em conflito com a lei, periféricos, religiosos e homossexuais, em 2009. Além disso, avaliaram negativamente as instituições quanto à promoção de atividades relacionadas aos direitos humanos e ao respeito com a diversidade. Nessa dimensão, focalizar respondentes foi importante para a análise, pois negros e pardos, mulheres e PcD assinalaram sofrer mais discriminação. O conteúdo direcionado ao aluno, nesta dimensão, em 2009, deixou de ser feito e passou a ser realizado ao diretor em 2013 e 2017. Quando perguntados, os gestores destacaram projetos na escola sobre violência, malefícios do uso de drogas, racismo, bullying, sexualidade e gravidez na adolescência e meio ambiente. No entanto, houve menos projetos a respeito de machismo e homofobia, de diferenças sociais e de diversidade religiosa, temáticas que concentraram os maiores preconceitos assumidos pelos alunos em 2009. Outro aspecto relevante na análise foi que, na maioria das escolas, em conformidade com a legislação, não há ensino de uma religião específica. Todavia, não existem atividades alternativas para as aulas de ensino religioso, em discrepância dos marcos constitucionais e legais sobre este componente curricular de matrícula facultativa.

A terceira dimensão da diretriz Superação das Desigualdades Educacionais abordou o Contexto Socioeconômico. Nos dois anos em que o Inep propôs indicadores para este, em 2013 e 2015, foi observada uma distribuição semelhante por rede de ensino. Em especial os alunos da rede privada, mas também os da rede federal, são oriundos de famílias com mais renda, bens de consumo e escolaridade.

No último subcapítulo, observei que os instrumentos têm sido insuficientes para avaliar políticas da dimensão Intersetorialidade e Sustentabilidade. Mesmo em questões que poderiam ter uma abordagem intersetorial, houve pouca preocupação em avaliar as demais políticas sociais. Nos resultados, constam melhor iluminação e proteção contra incêndio na rede federal e privada, necessidade de mais policiamento em todas as redes, com piores

percentuais na estadual, e reciclagem de resíduos insuficiente, não sendo prática na maioria das escolas.

Ao observar os resultados agregados, verifiquei que há semelhanças entre as redes, em aspectos tais como a dificuldade no processo de universalização, em especial no 1º Ano do Ensino Médio; o entendimento, por parte dos profissionais, de que há qualidade e diversidade nas práticas pedagógicas e nos projetos desenvolvidos nas escolas; e uma avaliação positiva dos alunos sobre os profissionais da educação. Existem também diferenças importantes, geralmente representativas das condições mais adequadas, melhores salários e de infraestrutura nas redes privada e federal. Entretanto, há pontos de destaque na rede estadual, que contempla ampla maioria das matrículas, como, por exemplo, a avaliação positiva das dimensões relacionadas à Inclusão e Equidade, Participação e Direitos Humanos, Diversidade e Diferença.

A reflexão em paralelo dos três primeiros objetivos desta pesquisa, levou à produção do quarto e último ponto, no qual analisei a relação do sistema de avaliação e as escolas de Ensino Médio. Ao considerar as perguntas, ainda que na maioria das dimensões haja suficiência de números para a análise, foi possível observar uma política sem números sendo desenhada, invisibilizando aspectos essenciais para a construção de uma escola democrática. Primeiro, por não permitir olhares dos diferentes segmentos sobre a totalidade dos fenômenos. As respostas para as mesmas questões são emblemáticas, os professores foram mais críticos que os diretores sobre a construção do PPP, os alunos mais que os professores sobre a liberdade em sala de aula. Segundo, por suprimir perguntas ou ignorar informações sobre dimensões importantes para a superação das desigualdades educacionais, como Direitos Humanos, Diversidade e Diferença, Formação para o Trabalho ou Intersetorialidade e Sustentabilidade.

Cabe destacar novamente que, mesmo quando presentes as informações, elas foram entendidas simplesmente como fatores explicativos para o desempenho nas provas. Ao se construir a política de números em uma lógica produto-centrada, tendo a prova como fim, delimitaram os respondentes em uma função hierarquizada. Ignora-se, assim, um dos fundamentos da democracia, a potencialidade de diversos olhares sobre a mesma questão, a riqueza da construção coletiva a partir de uma diversidade de informações e, conseqüentemente, de uma valorização de indivíduos e instituições. Pelo contrário, o que ficou posto no período foi uma política pragmática, em que as informações servem - principalmente - como contexto para o desempenho na prova. Foi, assim, criado um sistema com potencial para verticalizar ainda mais as relações de poder, que passa a ignorar

informações e respondentes, se estas e estes não forem justificativas suficientes para os resultados finais.

Com essa política de números, invisibilizam-se saberes oriundos da diversidade que adentrou a escola pública após 1988 e, ao não considerar a participação e dimensões da superação das desigualdades educacionais como importantes, constrói-se uma política sem números, tratando justamente as instituições mais inclusivas como de má qualidade. Ao retomar o problema e refletir sobre a política de avaliação em paralelo com a de Ensino Médio, vale recordar a reflexão da aluna do Instituto Federal em Ibirubá¹⁰⁹. Em sua fala, ela ressalta a importância do encontro com o diverso na escola. Porém, ainda falta uma avaliação que coloque esse diverso como potência da política, construindo uma política com números a partir dela, porque a instituição é para ela e para a sociedade em que se situa.

Na política de avaliação encontrei respostas que reconheceram a ampliação da infraestrutura e dos recursos nas escolas, uma política importante dos governos federais do período. No entanto, fica evidente a contradição do desenho da avaliação com a promoção de uma concepção democrática. Se houve uma proposta crítica e democrática no currículo do Ensino Médio, o mesmo não ocorreu na política de avaliação, pois a lógica produto-centrada tornou-se progressivamente mais restrita e, desta maneira, faltou compreensão multidimensional da qualidade que permitisse avaliar de forma consistente e frequente outros aspectos das escolas e, assim, a publicação de números para uma gestão democrática na/da política educacional ([MEDEIROS, LUCE, 2006](#)).

Mas para onde vai a avaliação? Após 2016, houve menor margem para a proposição de políticas em prol do direito à educação. A dinâmica política tem sido intensa e de retrocessos a uma política com sentido público. Além da Reforma do Ensino Médio, que propõe uma formação fragmentada e instrumental ao mercado de trabalho ([SILVA, 2018](#)), pode-se destacar a limitação de conteúdo e participação na construção da BNCC ([CÁSSIO, 2018](#)), as ameaças dos Projetos de Lei da Escola Sem Partido ([FRIGOTTO, 2016](#)) e o aumento de intervenções privadas e da militarização nas escolas ([PERONI, 2018](#); [ALVES, FERREIRA, 2020](#)).

Ainda assim, tem sido possível construir novas alternativas. Há pesquisadores do Inep que contribuem com a concepção do Sinaeb e o debate democrático. O texto que subsidiou a escrita desse estudo foi publicado mesmo após a revogação da portaria da política, como uma produção científica-profissional ([SANTOS, HORTA NETO, JUNQUEIRA, 2017](#)); a Lei do

¹⁰⁹ Fala da abertura do Capítulo 4, p. 95

Fundeb, consubstanciada na Emenda Constitucional 108 ([BRASIL, 2020a](#)) e na Lei Nº 14.113 ([BRASIL, 2020b](#)), ilustra que, mesmo em período de retrocesso, tem sido possível aproveitar construções já consolidadas para avançar em marcos que materializam o direito. No bojo deste dispositivo, está presente um entendimento mais diverso de qualidade, tendo como referência o CAQ; há propostas como o Projeto de Lei Complementar nº 235 de 2020, que visa instituir o SNE tendo, como um dos pilares, a retomada do Sinaeb.

Se a correlação de forças comportada no Estado não é a mais favorável à ampliação dos direitos, há construções de horizonte democrático. Neste sentido, permanece importante resgatar a história, delinear os avanços, situar os indivíduos para construir uma política com números. Cabe destacar que, a meu ver, simplesmente se opor a uma política sem números para construir uma política com números, não é suficiente. Tratá-los como absolutos, condicionando-os ao mesmo fim, pode levar ao mesmo impasse que as políticas do período estudado. Para a construção de uma política com números há que se ampliar as instâncias de participação e que estas sejam deliberativas, com avaliação institucional, crítica e participativa. Só então o número terá potencial para ser instrumento de cidadania em um ambiente mais diverso, colegiado e democrático, em prol do conhecimento crítico proposto nos referenciais das políticas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul em 2011 e no Brasil em 2012 ([RIO GRANDE DO SUL, 2011a](#); [CNE, 2012](#)). Uma ferramenta de edificação de um espaço livre a condições de liberdade, um currículo que contemple as diversidades, uma infraestrutura e quadro de pessoal a par desses princípios. Esta seria a política com números.

Destarte, com um conhecimento que leva à reflexão, representando e sendo representado, é que se faz e se analisa uma política democrática. Com números é possível o diagnóstico e com as pessoas a construção de uma política crítica para a educação. Que a negação desses números não invisibilize a ninguém; que a conformação não limite e, conseqüentemente, não apague a força das comunidades escolares. Uma política com números demanda espaço para a contradição e coragem de construir um projeto de sociedade que enfrente as desigualdades na escola e além dela. Constrói-se, assim, um projeto de possibilidades para vislumbrar um presente e um futuro a alunos como Marcos Vinícius - para que histórias como a dele contem, justamente para não precisarem mais ser contadas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. Coord. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** / Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Júlio Jacobo Waiselfisz. Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf. Acesso em 30 de out. 2020.
- ABREU, Marisa. Lições do Rio Grande Referencial Curricular para as escolas estaduais. In: **Lições do Rio Grande: Linguagens e suas tecnologias, língua portuguesa e literatura, língua estrangeira moderna (Volume 1)**. Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em 30 de out. 2020.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, Junho, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 de Agosto, 2020.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, Aug. 2001 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.
- AGÊNCIA IBGE. PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. **Agência do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**, 18 de maio de 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>. Acesso em 20 de dez. 2020.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito escola das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ALVES, Miriam Fábria; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. O Processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e0224778, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100800&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27/10/2020.
- AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. **A política de gestão da Educação Básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010): o fortalecimento da gestão gerencial**. 2010. 211 f. 2010. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24821/000749293.pdf?sequence=1>. Acesso em 29 de out. 2020.
- APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, 2014, 8.15: 265-280. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/441/572>. Acesso em 29 de out. 2020.

BAIROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia Souza. Sistema Estadual de Avaliação Participativa no Rio Grande do Sul: uma análise a partir das instituições. **Políticas Educativas–PoEd**, 2016, 9.2. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/download/69687/39233>. Acesso em 29 de out. 2020.

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, vol. 35, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 37-55. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227077004.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Washington, DC: BIRD/Banco Mundial, 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

BARROS, Anália Bescia Martins de; FISCHER, Maria Clara Bueno. Notas Sobre a Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul/Brasil. **Políticas Educativas–PoEd**, 2012, 6.1. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/download/45646/28782>. Acesso em 29 de out. 2020.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida**/ Adriana Bauer; Orientação Sandra Maria Zákia Lian Sousa. São Paulo: s.n., 2011. 250p. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15072011-105940/publico/Tese_Final_vfr.pdf. Acesso em 30 de out. 2020.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Moraes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2.

BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. 1ed. Florianópolis: Insular, 2013, v. 1.

BEARD, Roger. Estratégia Nacional de Alfabetização: resenha da pesquisa e outras evidências In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

BECKER, João Luiz. **Estatística Básica: transformando dados em informação**/João Luiz Becker.- Porto Alegre: Bookman, 2015. xiii, 488 p.

BERNARDIN, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de políticas educacionais**, 2014, 8.16. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n16_3.pdf. Acesso em: 28 de out. 2020.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. - Nova ed. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2004 - 7ª reimpressão.

BONAMINO, Alicia. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. **Em aberto**, v. 29, n. 96, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Sistema+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o++da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica++%28Saeb%29++25+anos/db0fe36d-e0e5-4c2d-b65a-b35d9f922af7?version=1.0&download=true>. Acesso em: 28 de out. 2020.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no. **Educação e Pesquisa**, 2012, 373-388. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf> Acesso em: 28 de out. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**: cursos no Collège de France (1989-92). 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. Promessas quebradas, reforma da escola em perspectiva. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRAGA, Ruy. O fim do lulismo. In: **Por que Gritamos Golpe?:** para entender o Impeachment e a crise política/organização Ivana Jinkings, Kim Doria, Murilo Cleto - 1. ed - São Paulo: Boitempo, 2016, p. 55-60

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** [versão online]. Brasília, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 30 de out. 2020.

_____. **Lei 9394/1996**. Versão original da Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto, 1996a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 de out. 2020.

_____. **Lei 9394/1996**. Versão atualizada da Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 de out. 2020.

_____. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm. Acesso em 28 de out. 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 2 de nov. 2020.

_____. **Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em 28 de out. 2020.

_____. **Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: Planalto, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em 28 de out. 2020.

_____. **Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Planalto, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em 30 de out. 2020.

_____. **Projeto de Lei Nº 6840, de 2013** (Da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI) Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2013. Disponível em: [BRASIL, 2013](#). Acesso em 28 de out. 2020.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 28 de out. 2020.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF : Inep, 2015a. 404 p.:il. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/>

c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1&download=true. Acesso em 28 de out. 2020.

GUIA DO ESTUDANTE. Enem 2020 fracassa e evidencia desigualdades/ Wender Starlles. Guia do Estudante [formato online]. 30 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/enem-2020-fracassa-e-evidencia-desigualdades/>. Acesso em 20 de fev. 2021.

_____. **Pátria Educadora**: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional (documento preliminar). Brasília, 2015b. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/04/qualificacao-do-ensino-basico-documento-para-discussao.pdf> **Error! Hyperlink reference not valid.**. Acesso em 29 de out. 2020.

_____. **Portaria Nº 981, de 25 de agosto de 2016**. Revoga a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, e dá outras providências. Brasília, 2016a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-981-de-25-de-agosto-de-2016-21907474>. Acesso em 29 de out. 2020.

_____. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em 29 de out. 2020.

_____. **Portaria Nº 369, de 5 de maio de 2016**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SINAEB. Publicado em: 06/05/2016, Edição: 86, Seção: 1, Página: 26. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Brasília, 2016c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22793545/do1-2016-05-06-portaria-no-369-de-5-de-maio-de-2016-22793435. Acesso em 30 de out. 2020.

_____. **Lei 13.415/2017**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 28 out. 2020. (verificar no texto a necessidade da letra)

_____. **Portaria Nº 447, de 24 de maio de 2017**. Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Saeb (SAEB) no ano de 2017. Brasília, 2017b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20235980/do1-2017-05-25-portaria-n-447-de-24-de-maio-de-2017-20235914. Acesso em 8 nov. 2020.

_____. **Decreto Nº 9.432, de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm, Acesso em: 28 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum**. Brasília: MEC, SEB, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 de out. 2020.

_____. **Portaria Nº 366, de 29 de abril de 2019**. Estabelece as diretrizes de realização do Saeb (SAEB) no ano de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>. Acesso em 8 nov. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020a. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pme_relatorio_3_ciclo_monitoramento_metas_pne_2020.pdf. Acesso em 23 de nov. 2020.

_____. **Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em 29 de dez. 2020.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAMINI, Lucia. **O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002** : relações, limites, contradições e avanços / Lucia Camini. - Porto Alegre : UFRGS, 2005. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12719>. Acesso em: 28 de out. 2020.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, 2001, 22.77: 231-252. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7052.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert. **Políticas Públicas de Formação Continuada de professores no Brasil: um estudo de caso na rede escolar pública estadual de educação do Paraná e do Rio Grande do Sul/ Ieda Maria Kleinert Casagrande** - Santa Maria: UFSM, 2015. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Maria. Faculdade de Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3487>. Acesso em: 28 de out. 2020

CÁSSIO, Fernando L.. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018.

Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/887/pdf>. Acesso em: 21/10/2020.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0330108.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa** / Ângela Both Chagas. -- 2019. Orientador: Maria Beatriz Luce. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194560>. Acesso em: 28 de out. 2020.

CHAGAS, Ângela Both; LUCE, Maria Beatriz. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/14653/209209212800/>. Acesso em 30 de out. 2020.

CHAGAS, Ângela; SARAIVA, Mateus. A reforma do Ensino Médio e os entraves ao direito à educação nas escolas públicas do Rio Grande do Sul. **Anais Anped-Sul**, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1955-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em 30 de out. 2020.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The Managerial State: power, politics and ideology in the remaking of social welfare**. London: Sage, 1997.

CNE. Resolução CEB No 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE), 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em: 28 de out. 2020.

_____. **Processo Nº 23001.000103/97-71**. Interpretação do artigo 33 da Lei 9394/96/ João Antônio Cabral de Monlevade e José Arthur Giannotti. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE), 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0597.pdf> . Acesso em 28 de out. 2020.

_____. **Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasil: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2012. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf. Acesso 29 de out. 2020.

_____. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasil: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 . Acesso 29 de out. 2020.

CNTE. CNTE se posiciona sobre documento "Pátria Educadora: A Qualificação do Ensino Básico como Obra de Construção Nacional". **Portal do CNTE**, 2015. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/70320-cnte-se-posiciona-sobre-documento-patria-educadora-a-qualificacao-do-ensino-basico-como-obra-de-construcao-nacional>. Acesso em 29 out. 2020.

COLEMAN, James. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CORBUCCI, Paulo Roberto; BARRETO, Ângela Rabelo; CASTRO, Jorge Abraão de; CHAVES, José Valente; CODES, Ana Luiza. Vinte anos da Constituição Federal de 1988. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, v. 17, n. 17, 2009. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/bps_completo_2.pdf. Acesso em 30 de out. 2020.

CORREA, Lycinia Maria; CUNHA, Maria Amália de Almeida; ZANARDI, Teodoro; SILVA, Liliane Oliveira Palhares. Escola como locus da formação continuada e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: efeitos na vida dos professores. **Em Aberto**, v. 30, n. 98, 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3186/2921>. Acesso em 29 de out. 2020.

CORREIO DO POVO. Leite anuncia o pagamento integral do salário dos servidores no próximo dia 30. **Correio do Povo**, 2020. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADtica/leite-anuncia-o-pagamento-integral-do-sal%C3%A1rio-dos-servidores-no-pr%C3%B3ximo-dia-30-1.527923>. Acesso em 30 de out. 2020.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e201060.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio em Santa Catarina: Desafios para uma universalização com qualidade. **Roteiro**, v. 39, n. 1, p. 103-122, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5161746.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: Desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 94, n. 236, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/10.pdf>. Acesso em 30 out. 2020.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal. **São Paulo: Ciências Humanas**, p. 68, 1980. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/coutinho/1979/mes/democracia.htm>. Acesso em 29 de out. 2020.

CPERS. **Nota da direção do CPERS sobre as mudanças no Plano de Carreira do Magistério**. Centro dos professores do estado do Rio Grande do Sul (CPERS), 2020. Disponível em: <https://cpers.com.br/nota-da-direcao-do-cpers-sobre-as-mudancas-no-plano-de-carreira-do-magisterio/>. Acesso em 30 de out. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

DA SILVA, Monica Ribeiro. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17/18, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Frevistas.ufpr.br%2Fjpe%2Farticle%2FviewFile%2F41441%2F28132> SILVA, 2016. Acesso em 30 de out. 2020.

DALE, Roger; GANDIN, Luís Armando. Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem fronteiras: revista para uma educação crítica e emancipatória**. Vol. 14, n. 2 (maio/ago. 2014), p. 5-16, 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss2articles/dale-gandin.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

DIEESE. **Metodologia da Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)**: 2016. Disponível em <https://www.dieese.org.br/metodologia/metodologiaCestaBasica2016.pdf>. Acesso em 27 ago. 2020.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, Apr. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 30 de out. 2020.

DW. Governo Bolsonaro exonera chefe de monitoramento do Inpe. **Deutsche Welle**, 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/governo-bolsonaro-exonera-chefe-de-monitoramento-do-inpe/a-54165575>. Acesso em 29 de out. 2020.

EL PAÍS. Ana Júlia e o emotivo discurso que explica os protestos nas escolas ocupadas. **El País**, 2016. Curitiba: El País, 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/27/politica/1477567372_486778.html. Acesso em 28 de out. 2020.

EL PAÍS. Mãe de jovem morto no Rio: “É um Estado doente que mata criança com roupa de escola”. **El País**, 2016. Rio de Janeiro: El País, 2018. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/22/politica/1529618951_552574.html. Acesso em 30 de out. 2020.

FAGUNDES, Caterine; SARAIVA, Mateus. La transición de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria. Un estudio exploratorio en Brasil. **Educar**, 2019. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/359301>. Acesso em 20 de nov. 2020.

FARENZENA, Nalú; CARDOSO, Caroline Cristiano; SCHUCH, Cleusa Conceição Terres. Uma análise da formulação do Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Rio Grande do Sul. **Dialogia**, 2015, 22: 87-101. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=download&path%5B%5D=5981&path%5B%5D=3098>. Acesso em 29 de out. 2020.

FARENZENA, Nalú. A emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-209, jul./dez. 2010. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/80>. Acesso em 15 de fev. 2021.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 50, p. 97-169, out. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n59/a07v2059.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)** /

Reynaldo Fernandes. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3850/3541>. Acesso em 29 out. 2020.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/09.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A consolidação do direito à educação como desafio para um Estado de bem-estar no Brasil. **In: Brasil: Estado social contra a barbárie**/ Jorge Abrahão de Castro, Marcio Pochmann (organizadores). – São Paulo : Fundação Perseu Abramo, 2020.

613 p. : il. ; 23 cm. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2020/07/Brasil-Estado-Social-contra-a-Barb%C3%A1rie-Capa.pdf>.

Acesso em 29 de out. 2020.

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, n. 15, p. 71-97, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n15/n15a06.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

FERRETI, Celso João.; SILVA, Mônica Ribeiro. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385–404, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 80-99, Apr. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100006&script=sci_arttext)

[73302000000100006&script=sci_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100006&script=sci_arttext). Acesso em: 28 de out. de 2020.

FERRETTI, Celso João; RIBEIRO, Monica. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do Ensino Médio. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 17, n. 32, p.

114-131, mar. 2019. ISSN 1808-799X. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305>. Acesso em: 06 ago. 2020.

FGESM. **Manifesto Frente Gaúcha Escola Sem Mordação/ Frente Gaúcha Escola Sem Mordação**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Manifesto-31.08.16-Frente-Ga%C3%BAcha-Escola-sem-Morda%C3%A7a.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

FNE. Nota Publica do FNE sobre documento "Pátria Educadora"/ Fórum Nacional de Educação (FNE). **Portal da Anped**, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-publica-do-fne-sobre-documento-patria-educadora>. Acesso em 29 de out. 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. Gestão Temer barra artigo científico e provoca crise com pesquisadores/Paulo Saldaña. São Paulo: **Folha de São Paulo**, 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/11/1937171-gestao-temer-barra-artigo-cientifico-e-provoca-crise-com-pesquisadores.shtml>. Acesso em 29 de out. 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. Veja o desempenho da sua escola 2017. **Folha de São Paulo**, 2018a. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/06/veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2017.shtml>. Acesso em 30 de out. 2020 <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/06/veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2017.shtml>

FOLHA DE SÃO PAULO. Apesar de cortes, institutos federais lideram nota do Enem em 14 Estados. **Folha de São Paulo**, 2018b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1950323-apesar-de-cortes-institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados.shtml>. Acesso em 30 de out. 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. Guedes pede redução de questionário do Censo para execução de pesquisa. **Folha de São Paulo**, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/02/guedes-pede-reducao-de-questionario-do-censo-para-execucao-de-pesquisa.shtml>. Acesso em 29 de out. 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. Weintraub nomeia reitor temporário para Instituto Federal de SC, que não aceita indicação. **Folha de São Paulo**, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/weintraub-nomeia-reitor-temporario-para-instituto-federal-de-sc-que-nao-aceita-indicacao.shtml>. Acesso em 29 de out. 2020.

FRANCO, Creso; FERNANDES, Cristiano; SOARES, José Francisco; BELTRÃO, Kaizô; BARBOSA, Maria Eugênia; ALVES, Maria Tereza Gonzaga. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do Saeb 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, p. 39-74, 2003. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2169>. Acesso em 10 de nov. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed - São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr., 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100018&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 29 de out. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “ESCOLA SEM PARTIDO”: IMPOSIÇÃO DA MORDAÇA AOS EDUCADORES. **e-Mosaicos**, V. 5, N. 9, junho/2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/download/24722/17673>. Acesso em: 21/10/2020.

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100012

G1. **MEC nomeia reitor do IFRN professor que não concorreu à eleição/** Leonardo Erys e Anna Alyne Cunha. G1 RN e Inter TV Cabugi, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2020/04/20/mec-nomeia-reitor-do-ifrn-professor-que-nao-concorreu-a-eleicao.ghtml>. Acesso em 30 de out. 2020.

GAMELEIRA, Emmanuel Felipe de Andrade; MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016). **Educação em Análise**, v. 3, n. 1, p. 7-26, 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/viewFile/33480/24839>. Acesso em 29 de out. 2020.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 81-95, 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/volliss1articles/gandin.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

GARCIA, Paulo Sérgio; PREARO, Leando Campi; ROMERO, Maria do Carmo; BASSI, Marcos Sidnei. O Ensino Médio nos Municípios do Grande ABC Paulista: análise e interpretação de alguns Indicadores de Desempenho. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5825915.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

GATTI, Bernadete. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. 1ed. Florianópolis: Insular, 2013, v. 1.

GAÚCHA ZH. Após queda no Ideb, secretário diz que RS vai rever currículo do ensino médio/ Ângela Chagas. **Gaúcha ZH**, 2016. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2016/09/apos-queda-no-ideb-secretario-diz-que-rs-vai-rever-curriculo-do-ensino-medio-cj5wfnfb1p9rxbj0jh1qmo0f.html>. Acesso em 29 de out. 2020.

GAULEJAC, Vincent. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

GHISLENI, Ana Cristina; LUCE, Maria Beatriz. A avaliação em larga escala no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre: aproximações e diferenças entre grupos implicados. **Educar em Revista**, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/52183/35083>. Acesso em 20 de nov. 2020.

GIL, Natália de Lacerda. **Estatísticas da escola brasileira: um estudo socio-histórico**/Natália de Lacerda Gil. - 1ª ed. - Curitiba: Appris, 2019.

GOLDSTEIN, Harvey; WOODHOUSE, Geoffrey. Pesquisa sobre eficácia escolar e políticas educacionais In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

GOLGHER, André Braz. **Diálogos com o ensino médio 2: o ensino médio no Brasil visto a partir do modelo profluxo e outros indicadores demográficos**. Belo Horizonte: UFMG: Cedeplar, 2010b. Disponível em: <http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20392.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

GOLGHER, André Braz. **Diálogos com o ensino médio 6: o estudante de ensino médio no Brasil analisado a partir de dados do INEP**. Texto para Discussão. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2010a. Disponível em: <http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20396.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

GONÇALVES, Fernando Gonçalves de; RAMOS, Marília Patta. Sucesso no campo escolar: condicionantes para entrada na universidade no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0188393.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

GRAY, John. Desenvolvendo métodos de valor agregado para avaliação da escola. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Saeb (Saeb): 25 anos. **Aberto, Brasília**, v. 29, n. 96, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Sistema+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o++da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica++%28Saeb%29++25+anos/db0fe36d-e0e5-4c2d-b65a-b35d9f922af7?version=1.0&download=true>. Acesso em: 28 de out. 2020.

IBGE. **Estimativa de População Residente no Brasil**. Portal do IBGE, 2019. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2019/estimativa_dou_2019.xls. Acesso em 28 de out. 2020.

INEP. **Microdados do Censo Escolar 2007**. Brasília: Inep, 2007a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 28 jun. 2012.

_____. **Microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2007**. Brasília: Inep, 2007b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 28 jun. 2012.

_____. **Microdados do Saeb (SAEB) 2007**. Brasília: Inep, 2007c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 28 jun. 2020.

INEP. **Microdados do Censo Escolar 2009**. Brasília: Inep, 2009a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 28 jun. 2012.

_____. **Microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2009**. Brasília: Inep, 2009b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 28 jun. 2012.

_____. **Microdados do Saeb (SAEB) 2009**. Brasília: Inep, 2009c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 28 jun. 2020.

_____. **Indicador da Taxa de distorção idade-série**. Brasília: Inep, 2009d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador da Taxa de Rendimento**. Brasília: Inep, 2009e. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador da Taxa de Transição**. Brasília: Inep, 2009f. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador da Média de Alunos por Turma**. Brasília: Inep, 2009g. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 28 out. 2020.

INEP. **Microdados do Censo Escolar 2011**. Brasília: Inep, 2011a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 28 jun. 2012.

_____. **Microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2011**. Brasília: Inep, 2011b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 28 jun. 2012.

_____. **Microdados do Saeb (SAEB) 2011**. Brasília: Inep, 2011c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

_____. **Microdados do Censo Escolar 2013**. Brasília: Inep, 2013a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 28 out 2020.

_____. **Microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2013**. Brasília: Inep, 2013b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 28 out 2020.

_____. **Microdados do Saeb (SAEB) 2013**. Brasília: Inep, 2013c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 28 out 2020.

_____. **Indicador da Taxa de distorção idade-série**. Brasília: Inep, 2013d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador da Taxa de Rendimento**. Brasília: Inep, 2013e. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador da Taxa de Transição**. Brasília: Inep, 2013f. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador da Média de Alunos por Turma**. Brasília: Inep, 2013g. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador de Nível Socioeconômico**. Brasília: Inep, 2013h. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador de Hora-aula**. Brasília: Inep, 2013i. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador de Adequação da Formação Docente**. Brasília: Inep, 2013j. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador de Esforço Docente**. Brasília: Inep, 2013k. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador de Complexidade de Gestão**. Brasília: Inep, 2013l. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador de Docentes com Curso Superior**. Brasília: Inep, 2013m. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Nota técnica do Indicador de Complexidade de Gestão**. Brasília: Inep, 2014a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em 30 de out. 2020.

_____. **Nota técnica Indicador de Esforço Docente**. Brasília: Inep, 2014b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf Acesso em 30 de out. 2020.

_____. **Nota técnica Adequação da Formação Docente**. Brasília: Inep, 2014c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em 30 de out. 2020.

_____. **Microdados do Censo Escolar 2015**. Brasília: Inep, 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

_____. **Microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2015**. Brasília: Inep, 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

_____. **Microdados do Saeb (SAEB) 2015**. Brasília: Inep, 2015c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

_____. **Nota técnica do Indicador de Regularidade Docente**. Brasília: Inep, 2015d. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf. Acesso em 30 de out. 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015e. 404 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.3> . Acesso em 15 de fev. 2021.

_____. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. – Brasília, DF : Inep, 2016. 590 p. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/RELAT%C3%93RIO+DO+PRIMEIRO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+-+BI%C3%8ANIO+2014-2016/0dc50e21-3a60-444b-b7f6-1f16b8e5591f?version=1.1>. Acesso em 15 de fev. 2021.

_____. **Investimento público direto em educação por estudante em valores reais, por nível de ensino – 2000 a 2017**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2017a. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/investimentos_publicos_em_educacao/indicadores_financeiros_educacionais/investimento_estudante_valor_real.zip. Acesso em 30 de out. 2020.

_____. **Nota técnica Rendimento Médio dos Docentes**. Brasília: Inep, 2017b. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/rendimento_medio_docentes/rendimento_medio_docentes_2014.pdf. Acesso em 30 de out. 2020.

_____. **Nota técnica Indicador de Taxa de Transição**. Brasília: Inep, 2017c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2007_2016/nota_tecnica_taxas_transicao_2007_2016.pdf. Acesso em 30 de out. 2020.

_____. **Microdados do Censo Escolar 2017**. Brasília: Inep, 2017d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2017**. Brasília: Inep, 2017e. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Microdados do Saeb (SAEB) 2017**. Brasília: Inep, 2017f. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador da Taxa de distorção idade-série**. Brasília: Inep, 2017g. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador da Taxa de Rendimento**. Brasília: Inep, 2017h. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador da Taxa de Transição**. Brasília: Inep, 2017i. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador da Média de Alunos por Turma**. Brasília: Inep, 2017j. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador de Nível Socioeconômico**. Brasília: Inep, 2017k. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador de Hora-aula**. Brasília: Inep, 2017l. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador de Adequação da Formação Docente**. Brasília: Inep, 2017m. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador de Esforço Docente**. Brasília: Inep, 2017n. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Indicador de Complexidade de Gestão**. Brasília: Inep, 2017o. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Ideb por Escola**. Brasília: Inep, 2017p. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em 1 de nov. 2020.

_____. **Indicador de Docentes com Curso Superior**. Brasília: Inep, 2017q. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Microdados Enem por Escola**. Brasília: Inep, 2018a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em 30 de out. 2020.

_____. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF : Inep, 2018. 460 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018+-+2%C2%AA+EDI%C3%87%C3%83O/8381ceeb-4629-4f72-a640-6d89f36b35c5?version=1.0>. Acesso em 15 de fev. 2021.

_____. **Sinopse Estatística do Censo Escolar**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas>. Acesso em 30 de out. 2020.

_____. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 568 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Relat%C3%B3rio+do+3%C2%BA+Ciclo+de+Monitoramento+das+Metas+do+Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o/4259eed4-ce87-46c7-b5bb-a9e09dee5abb?version=1.0>. Acesso em 15 de fev. 2021.

_____. **Nota Técnica do Indicador Socioeconômico das escolas (Inse)/ 2011-2013**. Brasília: Inep, s.d. (a). Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. **Nota Técnica do Indicador Socioeconômico das escolas (Inse)**/ 2015. Brasília: Inep, s.d. (b). Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

JANNUZZI, Paulo. **Indicadores para avaliação sistêmica de programas sociais: o caso Pronatec**. Estudos em Avaliação Educacional, 27.66: 624-661, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download/4168/3268>. Acesso em 29 de out. 2020.

JANNUZZI, Paulo. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações para formulação e avaliação de políticas públicas, elaboração de estudos socioeconômicos**. Campinas: Editora Alínea, 2001.

JENCKS, Christopher. Desigualdade no aproveitamento educacional. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01223.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

KARINO, Camila Akemi; VINHA, Luís Gustavo do Amaral; LAROS, Jacob Arie. Os questionários do SAEB: o que eles realmente medem?. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 270-297, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2948>. Acesso em 10 de nov. 2020.

KEINERT, Ruben Cesar. Prefácio. In: JANNUZZI, P. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações para formulação e avaliação de políticas públicas, elaboração de estudos socioeconômicos**. Campinas: Editora Alínea, 2001.

KLEIN, Ruben. Aspectos Metodológicos e Técnicos: Delineamentos Assumidos nas Avaliações, Limites e Perspectivas de Aprimoramento. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. 1ed. Florianópolis: Insular, 2013, v. 1.

KOETZ, Carmen Maria. **O sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul-SAERS: institucionalização**. Dissertação de Mestrado. 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4477/15c.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 de out. 2020.

KOETZ, Carmen Maria; WERLE, Flávia. O. Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 77, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n77/a04v20n77.pdf>. Acesso em 28 de out. 2020.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR)** [online]. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em 1 de nov. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo Editorial, 2019.

LEE, Valerie E. Utilização e Modelos Hierárquicos Lineares para estudos contextos sociais. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

LIMA, Licínio. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, 2014. <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01067.pdf> Disponível em: . Acesso em 29 de out. 2020.

LIMA, Licínio. Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In: C. Lucena & J. R. Silva Junior (Orgs.). **Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais**, p. 129-158, São Paulo: Xamã, 2012.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO, Roseli. Pátria educadora? Uma análise das propostas para o ensino público brasileiro. *Pro-Posições*, 2018, 29.1: 128-152. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n1/0103-7307-pp-29-1-0128.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

LOPES, Alice. Apostando na produção contextual do currículo. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angelada S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. –Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

LOUREIRO, Maria Rita; ABRUCIO, Fernando Luiz. Democracia e eficiência: a difícil relação entre política e economia no debate contemporâneo. **Rev. Econ. Polit.**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 615-633, Dez. 2012 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rep/v32n4/05.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

MACHADO, Rosana Pinheiro. **Amanhã vai ser maior: o que aconteceu com o Brasil e as possíveis rota de fuga da crise atual**. Cidade : Editora 2019.

MADAUS, George; AIRASAN, Peter; KELLAGHAN, Thomas. Insumos escolares, processos e recursos. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MAGALHÃES, Antônio M.; STOER, Stephen R. **A Escola para todos e a excelência acadêmica/ Antônio M. Magalhães, Stephen R. Stoer.** - São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 33, e173480, 2017. Disponível

em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e173480.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

MARCHAND, Patrícia; BAIROS, Mariângela; AMARAL, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, as definições do Banco Mundial e os desafios da educação pública no Brasil. **Políticas Educativas–PolEd**, 2018, 11.2. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolEd/article/download/87291/50038>. Acesso em 29 de out. 2020.

MASSENA, Juliana Hass; LUCE, Maria Beatriz. Diretores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul: um retrato possível. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/58595/35449>. Acesso em 30 de out. 2020.

MATOS, Daniel Abud Seabra; RODRIGUES, Erica Castilho. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, set./dez., 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download/4012/3269>. Acesso em 29 de out. 2020.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 05 set. 2020

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 28 de out. 2020.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 15-25.

MENDES, Alessandra de Oliveira. **A valorização docente no contexto do sistema estadual de avaliação participativa do Rio Grande Sul (SEAP/RS)**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151616/001012812.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 29 de out. 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. **O Colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016/1.ed.** - São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39–58, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 28 de out. 2020.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838,

jul.-set, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a11v32n116.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

MORRIS, Paul. Política educacional, exames internacionais de desempenho e a busca da escolarização de classe mundial: uma análise crítica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 68, p. 302-342, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download/4696/3379>. Acesso em 29 de out. 2020.

MOSTELLER, Frederick; MOYNIHAN, Daniel. Um relatório inovador. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MOUFFE, Chantal. Sobre o político. **São paulo: WMF Martins fontes**, 2015.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 de out. 2020.

MOZENA, Erika Regina. **Investigando enunciados sobre a interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul**. p 281. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/104588/000940169>. Acesso em 29 de out. 2020.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf> <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em avaliação educacional**, 2004, 15.30: 5-16. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download/2148/2105>. Acesso em 1 de nov. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela (org.). **Relatório Final: análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita/Estudos e Pesquisas Educacionais, 2013. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/Documentos/relatoriodesigualdades.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ**, 2005, 5-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em 1 nov. 2020.

PARANHOS, Ranulfo, FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto, ROCHA, Enivaldo Carvalho da; SILVA JUNIOR, José Alexandre da; FREITAS, Diego. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, v. 18, n. 42, p. 384-411, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/soc/v18n42/1517-4522-soc-18-42-00384.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

PENNA, Fernando Araújo. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**/organização Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro, Marcus Leonardo Bomfim Martins. - 1. ed. - Rio de Janeiro, Mauad X, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal, LISBOA, Naira, FARENZENA, Nalú. **Ensino médio noturno no Rio Grande do Sul : democratização e diversidade** / coordenação estadual – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 88 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7613-emnot-relatorio-rs-final-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 de out. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na Educação Básica no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em: 21/10/2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415-432, 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

PESTANA, Maria Inês. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, p. 71-84, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Sistema+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o++da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica++%28Saeb%29++25+anos/db0fe36d-e0e5-4c2d-b65a-b35d9f922af7?version=1.0&download=true>. Acesso em 29 de out. 2020.

PICOLOTTO, Volnei. **Projeções de demanda e de oferta da educação pública estadual do RS no período 2017-2050**/Texto para discussão TE/RS N° 04. Secretaria da Fazenda do Estado do Rio Grande do Sul, Tesouro do Estado Divisão de Estudos Econômicos e Fiscais e Qualidade do Gasto, 2017. Disponível em: https://tesouro.fazenda.rs.gov.br/upload/1528758765_Texto_discussao_TE_04_VOLNEI_projecoes_demanda_educacao_rs.pdf. Acesso em: 30 de out. 2020.

PIERSON, Paul. Increasing returns, path dependence, and the study of politics. **American political science review**, p. 251-267, 2000. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2586011?seq=1>. Acesso em 29 de out. 2020.

PORTAL DA SEDUC. 9º Fórum Estadual de Ensino Religioso debate competências da disciplina nas escolas estaduais. **Portal da Seduc**, 2019a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/9-forum-estadual-de-ensino-religioso-debate-competencias-da-disciplina-nas-escolas-estaduais>. Acesso em 30 de out. 2020.

PORTAL DA SEDUC. Formação Continuada em parceria com a Unisc capacita professores de Ciências Humanas e Ensino Religioso. **Portal da Seduc**, 2019b. Disponível em:

<https://educacao.rs.gov.br/formacao-continuada-em-parceria-com-a-unisc-capacita-professores-de-ciencias-humanas-e-ensino-religioso>. Acesso em 30 de out. 2020.

PORTAL DO INEP. Saeb (Saeb)/ Página de Apresentação. **Portal do Inep**, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 30 de out. 2020.

PORTAL DO INEP. Indicadores Educacionais. **Portal do Inep**, 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 30 de out. 2020.

PORTAL DO INEP. Microdados. **Portal do Inep**, 2020c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em 30 de out. 2020.

PORTAL DO MEC. Anúncios publicitários sobre Novo Ensino Médio explicam as mudanças propostas pelo MEC. **Portal do Ministério da Educação (MEC)**, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/40941-anuncios-publicitarios-sobre-novo-ensino-medio-explicam-as-mudancas-propostas-pelo-mec?Itemid=164>. Acesso em 29 de out. 2020.

PORTAL DO MEC. Ministro apresenta Ideb e propõe urgência na votação do projeto de reforma do ensino médio. **Portal do Ministério da Educação (MEC)**, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/39041-ministro-apresenta-ideb-e-propoe-urgencia-na-votacao-do-projeto-de-reforma-do-ensino-medio?Itemid=164>. Acesso em 29 de out. 2020.

POULANTZAS, Nico. **O Estado, o poder, o socialismo** - Rio do Janeiro: Edições Graal, 1980.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 5, set./out., p. 1272-1294, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v46n5/a05v46n5.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em: 28 de out. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 1, n. 1, p. 2-11, 2019. Disponível em: <http://novapaideia.org/ojs/ojs-2.4.8-3/index.php/RIEP/article/download/19/39>. Acesso em 29 de out. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Boitempo Editorial, 2015.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

REIS, Jonas Tarcísio. **Limites e possibilidades do Ensino Médio Politécnico**: um estudo em escolas de Porto Alegre - RS / Jonas Tarcísio Reis. – 2018. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7308>. Acesso em 29 de out. 2020.

Revista Educação & Sociedade, v. 38, n. 139, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020170002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 de out. 2020.

REVISTA EDUCAÇÃO. “A realidade das escolas e das redes públicas não se modifica por um simples instrumento curricular”, afirma Daniel Cara. **Revista Educação**, 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/01/30/realidade-das-escolas-e-das-redes-publicas-nao-se-modifica-por-um-simples-instrumento-curricular-afirma-daniel-cara/>. Acesso em 30 de out. 2020.

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA, v. 11, n. 20, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/30>. Acesso em: 28 de out. 2020.

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charles; HOPKINS, David; STRINGFIELD, Sam. Conectando a eficácia e o melhoramento escolar In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. O Caso do Ensino Médio Politécnico e a Avaliação de sua Implementação nas Escolas Públicas Gaúchas. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-24, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450102.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Texto constitucional de 3 de outubro de 1989 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n.º 1, de 1991, a 79, de 202. Rio Grande do Sul, 1989. Disponível em: <http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=AixRs5bbgtw%3d&tabid=3683&mid=5359>. Acesso em 30 de out. 2020.

_____. Decreto Nº 36.893, de 02 de setembro de 1996. Institui o Sistema de Avaliação Externa nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública de que tratam os artigos 78 a 80 da Lei da Gestão Democrática do Ensino Público. Rio Grande do Sul, 1996. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=10067&hTexto=&Hid_IDNorma=10067. Acesso em: 28 de out. 2020.

_____. Decreto Nº 45.300, de 30 de outubro 2007. Institui o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS. Rio Grande do Sul, 2007. Disponível

em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/atoslegais_decreto_45300.pdf. Acesso em 29 de out. 2007.

_____. Lei 3/2020. Altera a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2020.

Disponível em:

<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=3&AnoProposicao=2020>. Acesso em 30 de out. 2020.

_____. Lei Nº 10.576, de 14 de novembro de 1995. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Rio Grande do Sul, 1995. Disponível em:

http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=11775&hTexto=&Hid_IDNorma=11775. Acesso em: 28 de out. 2020.

_____. Lei Nº 14.705, de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em:

<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>. Acesso em 29 de out. de 2020.

_____. Manual de Orientações para o preenchimento da Avaliação do Magistério - FIRESC e percurso individual/ Sistema Estadual de Avaliação dos membros do magistério público estadual/RS. Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em:

https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seap_caderno5_manual_orientacao.pdf. Acesso em 29 de out. 2020

_____. PL 507 2019. Altera a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2019.

Disponível em:

<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PL/NroProposicao/507/AnoProposicao/2019/Default.aspx>. Acesso em 30 de out. 2020.

_____. Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014. Rio Grande do Sul, 2011a. Disponível em:

https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acesso em 29 de out. 2020.

_____. **Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio/Documento**

Orientador. Departamento Pedagógico/Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), 2016. Disponível em:

<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/201702/09164831-reestruturacao-curricular-ensino-fundamental-e-medio-2016-documento-orientador.pdf>. Acesso em 29 de outubro.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Religioso.**

Porto Alegre. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. v1.

Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1528.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

_____. Sistema Estadual de Avaliação Participativo - RS/Secretaria de Educação. Rio Grande do Sul, 2011b. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seap.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

RISCAL, José Reinaldo **Mapeamento quantitativo dos impactos da gestão democrática no desempenho das escolas públicas no IDEB 2013** / José Reinaldo Riscal. -- São Carlos : UFSCar, 2016. 241 p. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7546/DissJRR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 29 de out. 2020.

RISCAL, José Reinaldo. **Correlação do IDEB 2015 com os Indicadores Educacionais: a Situação das Unidades Federativas do Brasil**/José Reinaldo Riscal -- 2020. 363 f. ; 30cm. Tese (doutorado)- Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12800/Tese_Doutorado_Jos%c3%a9_Riscal_publica%c3%a7%c3%a3o_com_agradecimento_CAPES.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 29 de out. 2020.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Comparando Políticas em um Mundo em Globalização: reflexões metodológicas. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 3, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n3/pt_2175-6236-edreal-42-03-00859.pdf. Acesso em 29 de out. 2020.

ROSE, Nikolas. **Powers of freedom: Reframing political thought**. Cambridge University Press, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental: um balanço. **Estudos em avaliação educacional**, v. 17, n. 34, p. 15-42, 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2116/2074>. Acesso em 30 de out. 2020.

ROUSSEF, Dilma. **Íntegra do discurso de posse da presidente Dilma Rousseff no Congresso**. Brasília: Agência Câmara Notícias, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/448217-integra-do-discurso-de-posse-da-presidente-dilma-rousseff-no-congresso/>. Acesso em 29 de out. 2020.

RUTTER, Michel; MAUGHAN, Barbara; MORTIMORE, Peter; OUSTON, Janet; SMITH, Alan. Frequência, comportamento e desempenho dos alunos. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SALERNO, Guilene. **Avaliação institucional participativa [re] formulação de uma política pública educacional**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/168839/001048058.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 29 de out. 2020.

SALERNO, Guilene; LUCE, Maria Beatriz. Formulação e Gestão de uma Política: impasses democráticos no SEAP-RS. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1253-1275, 2018.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-43-04-1253.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

SAN SEGUNDO, Mário; MARTINS, André Rosa. Os ataques aos Institutos Federais: a restauração neoliberal radical no governo Temer. **Universidade e Sociedade. ANDES-SN**, 2018. Disponível em: <http://www.andes.sindoif.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Revista-ANDES-.pdf> . Acesso em 30 de out. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas/** Boaventura de Sousa Santos. - 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Alexandre André; HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) : proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/sistema_nacional_de_avaliacao_da_educacao_basica_sinaeb_-_proposta_para_atender_ao_disposto_no_plano_nacional_de_educacao_1.pdf. Acesso em 29 de out. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas** - 1ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

SARAIVA, Mateus. Enem & Seap: os possíveis significados da avaliação em comunidades escolares/ Mateus Saraiva. -- 2015. 122f. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128921/000975394.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 30 de out. 2020.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz . Reforma do ensino médio no Brasil: legitimação da precarização em nome da flexibilização. In: **VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação; IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2018, Leida e Barcelona, Espanha. Política e gestão da educação básica, pós-obrigatória e da educação superior**. Recife, Brasil: ANPAE, 2018. v. 1. p. 305-308. Disponível em: <https://anpae.org.br/IBERO2018/publicacao/Volume1.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Angela; LUCE, Maria Beatriz. As disputas em torno dos projetos para o Ensino Médio no Brasil: bibliografia em análise. **Revista de Ciências Humanas**, v. 20, n. 03, p. 48-68, 2019. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/download/3390/pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

SARAIVA, Mateus; LUCE, Maria Beatriz. A Apropriação da Avaliação em Larga Escala Pelas Comunidades Escolares: uma análise do ENEM e do SEAP. **Políticas Educativas-PoEd**, 2015, 9.1. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PoEd/article/view/63323/37364>. Acesso em 29 de out. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia** [livro eletrônico]. Campinas, SP: autores associados, 2018.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas/ Demerval Saviani**. - 12ª ed. revista - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHMITZ, Taís. **Reconfiguração da gestão da educação : um estudo de caso na Segunda Coordenadoria Regional de Educação de São Leopoldo/RS**. – Porto Alegre, 2013. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS. Orientador: Prof^º. Dr^ª. Cleoni Maria Barboza Fernandes. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3779/1/453432.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

SCHNEIDER, Gabriela. **Política Educacional e Instrumentos de Avaliação: Pensando um Índice de Condições Materiais da Escola**. Curitiba: Editora Appris, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação**, v. 21, n. 80, 563–623, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a10v21n80.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

SEFFNER, Fernando. Ocupar é viver a escola. In: **Escolas Ocupadas/ Antônio David Cattani**, organizador. - Porto Alegre: CirKula, 2017. 160 p.

SENKEVICS, Adriano; CARVALHO, Marília Pinto de. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 333-352, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v34n99/1806-9592-ea-34-99-333.pdf>. Acesso em 2 de nov. 2020.

SILVA, João Luís Coletto da; SILVEIRA, Éder da Silva. Avaliação emancipatória do ensino médio politécnico: experiências etnográficas na Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 472-503, 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4950>. Acesso em 30 de out. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. Rev.** vol.34 Belo Horizonte 2018 Epub Oct 22, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301. Acesso em: 21/10/2020.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da escola**, 2017, 11.20: 19-31. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em 28 de out. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, Junho de 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000200274&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 de fev. 2021.

SINGER, André. **O lulismo em crise: um quebra cabeça do período Dilma**. Cia das Letras: São Paulo. 2018.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. **Novos estudos CEBRAP**, n. 85, p. 83-102, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002009000300004&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 29 de out. 2020.

SOARES NETO, Joaquim José, et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, 2013, 24.54: 78-99. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2>. Acesso em 29 de out. 2020.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; SILVA, Silvia Helena dos Santos Costa. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **Revista eletrônica científica ensino interdisciplinar**, v. 2, n. 5, p. 17-26, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1949/0><http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1949/0>. Acesso em 29 de out. 2020.

SOUZA, Orides Messias Maia de. **O ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul: politecnia ou polivalência?** / Orides Messias Maia de Souza. – 2016. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6048/Orides%20Messias%20Maia%20de%20Souza%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 29 de out. 2020.

STEFFEN, Konstans Franco. Itinerários de práticas pedagógicas e disciplinares que constituem o sujeito aluno no projeto trajetórias criativas/Konstans Franco Steffen. -- 2019. 136 f. Orientadora: Clarice Saete Traversini. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193429>. Acesso em 16 de fev. 2021.

SUL 21. Confira como era e como ficou o plano de carreira do magistério do RS. Sul 21, 2020. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/politica/2020/01/confira-como-era-e-como-ficou-o-plano-de-carreira-do-magisterio-do-rs/>. Acesso em 30 de out. 2020.

TEIXEIRA, Iula Santanna. **Ensino médio no Rio Grande do Sul a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009: constatações, análises e apontamentos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Porto Alegre/RS. 2019. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/196553/001095754.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 29 de out. 2020.

TORRECILLA, Francisco Javier Murillo. Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre a eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável. **Educação e realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FACED; Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 34, n. 2, p.135-152, mai/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8267>. Acesso em 29 de out. 2020.

TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM**: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/publico/RODRIGO_TRAVITZKI_rev.pdf. Acesso em 29 de out. 2020.

TREIN, Laura; GIL, Juca. Mapa dos planos de carreira docente no Brasil. *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2015. Disponível em: Acesso em: 25 ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/67565>. Acesso em 30 de out. 2020.

UFRGS. Densidade do Vestibular 2020 é mais alta nos cursos da área da saúde. Portal da UFRGS, 2019. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/densidade-do-vestibular-2020-e-mais-alta-nos-cursos-da-area-da-saude-1>. Acesso em 28 de out. 2020.

UFRGS. UFRGS divulga edital de oferta de vagas pelo SISU 2020. Portal da UFRGS, 2020. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-divulga-edital-de-oferta-de-vagas-pelo-sisu>. Acesso em 28 de out. 2020.

UOL. Decreto de Mourão sobre Lei de Acesso à Informação viola Constituição, diz órgão do MPF. UOL, 2019c. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/02/11/decreto-de-mourao-violou-constituicao-diz-orgao.htm>. Acesso em 29 de out. 2020.

UOL. IBGE sob ataque: veja ocasiões em que Bolsonaro e Guedes criticaram o órgão/ Marina Lang. UOL, 2019b. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2019/04/04/bolsonaro-e-paulo-guedes-ataques-criticas-ibge.htm>. Acesso em 29 de out. 2020.

UOL. Madero, Havan, Giraffas: empresários criticam medidas de combate à pandemia. São Paulo: UOL, 2020a. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/03/24/empresarios-coronavirus-o-que-dizem-criticas.htm>. Acesso em 28 out. 2020.

VALOR ECONÔMICO. Governo não tem capacidade de liderar/ Maria Alice Setubal (Daniela Chiaretti). São Paulo: Valor Econômico, 2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2020/04/17/governo-nao-tem-capacidade-de-liderar.ghtml>. Acesso em 29 de outubro de 2020.

VIRGÍNIO, Alexandre Silva. Educação, juventude e participação democrática: o que se aprende nas escolas ocupadas. In: **Escolas Ocupadas**/ Antônio David Cattani, organizador. - Porto Alegre: CirKula, 2017. 160 p.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela; SILVA, Rodrigo Dias da. A desigualdade brasileira revelada pelo resultado de indicadores educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, 2019, 26.1: 31-49. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/download/11095/6346>. Acesso em 30 de out. 2020.

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: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, Dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 de out. 2020.

WINK, Marcos Vinicio. **Reforma no ensino médio: quem são os jovens fora da escola?** Carta da FEE: Ano 26 nº 5, 2017. Disponível em: <http://carta.fee.tche.br/article/reforma-no-ensino-medio-quem-sao-os-jovens-fora-da-escola/>. Acesso em 30 de out. 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

APÊNDICE

Itens selecionados – dimensão Acesso

Quadro 35 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 1 (Acesso) – 2009, 2013 e 2017

2009	Fonte
Registro de matrículas/modalidade	Censo (Aluno)
Qual é o critério para admissão de alunos nesta escola?	SAEB (Diretor)
No início deste ano letivo, qual das opções abaixo melhor caracteriza a procura por vagas nesta escola?	SAEB (Diretor)
Qual o critério utilizado para formação das turmas nesta escola?	SAEB (Diretor)
2013/2017	Fonte
Registro de matrículas/modalidade	Censo (Aluno)
Neste ano, qual foi o critério para a admissão de alunos nesta escola?	SAEB (Diretor)
Neste ano, como foi a situação da oferta de vagas nesta escola?	SAEB (Diretor)
Neste ano, qual foi o principal critério utilizado para a formação das turmas nesta escola?	SAEB (Diretor)
Neste ano, qual foi o principal critério para a atribuição das turmas aos professores?	SAEB (Diretor)

Itens selecionados – dimensão Trajetória do Estudante

Quadro 36 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 2 (Trajetória do Estudante) – 2009, 2013 e 2017

2009	Fonte
Taxa de Rendimento	Indicadores INEP
Taxa de Distorção Idade Série	Indicadores INEP
Taxa de Transição	Indicadores INEP
Nesta escola, há algum programa de redução das taxas de abandono/evasão?	SAEB (Diretor)
Nesta escola, há algum programa de redução das taxas de reprovação?	SAEB (Diretor)
Os professores falam com os alunos	SAEB (Diretor)
Os pais/responsáveis são avisados por comunicação escrita	SAEB (Diretor)
Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais	SAEB (Diretor)
Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente	SAEB (Diretor)
A escola envia alguém à casa do aluno	SAEB (Diretor)
Esta escola desenvolve, regularmente, algum programa de apoio ou reforço de aprendizagem para os alunos? (monitoria, aula de reforço, etc.)	SAEB (Diretor)
2013/2017	Fonte
Taxa de Rendimento	Indicadores INEP
Taxa de Distorção Idade Série	Indicadores INEP
Taxa de Transição	Indicadores INEP
Nesta escola, há alguma ação para a redução das taxas de abandono?	SAEB (Diretor)
Nesta escola, há alguma ação para a redução das taxas de reprovação?	SAEB (Diretor)
Nesta escola, há alguma ação para o reforço escolar à aprendizagem dos alunos (monitoria, aula de reforço, recuperação, etc.)	SAEB (Diretor)
Nesta escola, indique com que frequência você discute com os professores medidas com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos	SAEB (Diretor)

Indique com qual frequência são desenvolvidas as seguintes atividades para minimizar as faltas dos alunos neste ano e nesta escola	
Os professores conversam com os alunos para tentar solucionar o problema	SAEB (Diretor)
Os pais/responsáveis são avisados por comunicação da escola	SAEB (Diretor)
Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais	SAEB (Diretor)
Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente	SAEB (Diretor)
A escola envia alguém à casa do aluno	SAEB (Diretor)
Quando você começou a estudar?	SAEB (Aluno)
Você já foi reprovado?	SAEB (Aluno)
Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?	SAEB (Aluno)

Itens selecionados – dimensão Infraestrutura

Quadro 37 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 3 (Infraestrutura) – 2009, 2013 e 2017

2009	Fonte
Média Alunos por Turma	Indicadores INEP
Abastecimento de água - Inexistente	Censo (Escola)
Abastecimento de energia elétrica - Inexistente	Censo (Escola)
Esgoto sanitário - Inexistente	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Diretoria	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Sala de professores	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Laboratório de informática	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Laboratório de ciências	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Quadra de esportes	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Cozinha	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Biblioteca/Sala de leitura	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Sanitário fora do prédio	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Sanitário dentro do prédio	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Sanitário adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Aparelho de televisão	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Videocassete	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - DVD	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Antena parabólica	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Copiadora	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Retroprojektor	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Impressora	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Impressora Braille	Censo (Escola)
Possui computadores	Censo (Escola)
Acesso à Internet	Censo (Escola)
Estado de conservação do prédio	

Telhado	SAEB (Escola)
Paredes	SAEB (Escola)
Pisos	SAEB (Escola)
Entradas do prédio	SAEB (Escola)
Pátio	SAEB (Escola)
Corredores	SAEB (Escola)
Salas de aula	SAEB (Escola)
Portas	SAEB (Escola)
Janelas	SAEB (Escola)
Banheiros	SAEB (Escola)
Cozinha	SAEB (Escola)
Instalações hidráulicas	SAEB (Escola)
Instalações elétricas	SAEB (Escola)
Aspectos das salas de aula	
São iluminadas?	SAEB (Escola)
São arejadas?	SAEB (Escola)
Estado de conservação dos equipamentos	
Televisão	SAEB (Escola)
Antena parabólica	SAEB (Escola)
Vídeo cassete	SAEB (Escola)
Máquina fotocopadora (xerox)	SAEB (Escola)
Mimeógrafo	SAEB (Escola)
Projeter de slides	SAEB (Escola)
Retroprojeter	SAEB (Escola)
Máquina de datilografia	SAEB (Escola)
Impressora	SAEB (Escola)
Aparelho de som	SAEB (Escola)
Telefone	SAEB (Escola)
Aparelho de fax	SAEB (Escola)
Computador	SAEB (Escola)
Conservação da maioria dos livros	
Livros de estudos	SAEB (Escola)
Livros de literatura (como romance, ficção, etc.)	SAEB (Escola)
Revistas de informação geral (como Veja, IstoÉ, Época, etc.)	SAEB (Escola)
Jornais	SAEB (Escola)
Revistas em quadrinhos	SAEB (Escola)
Como você avalia esta escola, considerando infra-estrutura e condições gerais de funcionamento?	SAEB (Escola)
Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso	
Computadores para uso dos alunos	SAEB (Diretor)
Acesso à internet para uso dos alunos	SAEB (Diretor)
Computadores para uso dos professores	SAEB (Diretor)
Acesso à internet para uso dos professores	SAEB (Diretor)
Computadores exclusivamente para uso administrativo	SAEB (Diretor)
Fitas de vídeo ou DVD (educativas)	SAEB (Diretor)

Fitas de vídeo ou DVD (lazer)	SAEB (Diretor)
Máquina fotocopadora	SAEB (Diretor)
Impressora	SAEB (Diretor)
Retroprojektor	SAEB (Diretor)
Projektor de slides	SAEB (Diretor)
Videocassete ou DVD	SAEB (Diretor)
Televisão	SAEB (Diretor)
Antena parabólica	SAEB (Diretor)
Linha telefônica	SAEB (Diretor)
Aparelho de fax	SAEB (Diretor)
Aparelho de som	SAEB (Diretor)
Biblioteca	SAEB (Diretor)
Quadra de esportes	SAEB (Diretor)
Laboratório	SAEB (Diretor)
Auditório	SAEB (Diretor)
Sala para atividades de música	SAEB (Diretor)
Sala para atividades de artes plásticas	SAEB (Diretor)
Programa Nacional do Livro Didático	
Quem escolheu os livros didáticos utilizados nesta escola?	SAEB (Diretor)
Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas	SAEB (Diretor)
Faltaram livros para os alunos	SAEB (Diretor)
Sobraram livros	SAEB (Diretor)
Os livros escolhidos foram os recebidos	SAEB (Diretor)
Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso	
Faça uma avaliação da escola em que você realiza ou realizou o ensino médio:	
A biblioteca da escola	ENEM
As condições das salas de aula	ENEM
As condições dos laboratórios	ENEM
Acesso a computadores e outros recursos de Informática	ENEM
2013/2017	Fonte
Média Alunos por Turma	Indicadores INEP
Média de Horas Aula	Indicadores INEP
Abastecimento de água - Inexistente	Censo (Escola)
Abastecimento de energia elétrica - Inexistente	Censo (Escola)
Esgoto sanitário - Inexistente	Censo (Escola)
Dependências existentes na Escola - Diretoria	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Sala de professores	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Laboratório de informática	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Laboratório de ciências	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Quadra de esportes Coberta	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Quadra de esportes Descoberta	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Quadra de esportes	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Cozinha	Censo (Escola)

Dependências existentes na escola - Biblioteca/Sala de leitura	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Sala de Leitura	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Biblioteca e/ou Sala de leitura	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Sanitário fora do prédio	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Sanitário dentro do prédio	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Sanitário adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Sala de secretaria	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Banheiro com chuveiro	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Refeitório	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Despensa	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Almoarifado	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Auditório	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Pátio Coberto	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Pátio Descoberto	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Área Verde	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Lavanderia	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Aparelho de televisão	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Videocassete	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - DVD	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Antena parabólica	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Copiadora	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Retroprojektor	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Impressora	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Impressora Multifuncional	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Aparelho de som	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Projetor Multimídia (Datashow)	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Fax	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Máquina fotográfica/Filmadora	Censo (Escola)
Equipamentos existentes na escola - Computador	Censo (Escola)
Acesso à Internet	Censo (Escola)
Internet Banda Larga	Censo (Escola)
Estado de conservação do prédio	
Telhado	SAEB (Escola)
Paredes	SAEB (Escola)
Pisos	SAEB (Escola)
Entradas do prédio	SAEB (Escola)
Pátio	SAEB (Escola)
Corredores	SAEB (Escola)
Salas de aula	SAEB (Escola)
Portas	SAEB (Escola)
Janelas	SAEB (Escola)
Banheiros	SAEB (Escola)
Cozinha	SAEB (Escola)

Instalações hidráulicas	SAEB (Escola)
Instalações elétricas	SAEB (Escola)
Aspectos das salas de aula	
São iluminadas?	SAEB (Escola)
São arejadas?	SAEB (Escola)
Recursos que existem ou não na escola e suas condições de uso	
Computadores para uso dos alunos	SAEB (Escola)
Acesso à internet para uso dos alunos	SAEB (Escola)
Computadores para uso dos professores	SAEB (Escola)
Acesso à internet para uso dos professores	SAEB (Escola)
Computadores exclusivamente para uso administrativo	SAEB (Escola)
Fitas de vídeo ou DVD (educativas)	SAEB (Escola)
Fitas de vídeo ou DVD (lazer)	SAEB (Escola)
Máquina copiadora	SAEB (Escola)
Impressora	SAEB (Escola)
Retroprojektor	SAEB (Escola)
Projektor de slides/datashow	SAEB (Escola)
Videocassete ou DVD	SAEB (Escola)
Televisão	SAEB (Escola)
Mimeógrafo	SAEB (Escola)
Câmera fotográfica	SAEB (Escola)
Antena parabólica	SAEB (Escola)
Internet com conexão Banda Larga	SAEB (Escola)
Linha telefônica	SAEB (Escola)
Aparelho de fax	SAEB (Escola)
Aparelho de som	SAEB (Escola)
Condições de uso dos espaços da escola	
Biblioteca	SAEB (Escola)
Sala de leitura	SAEB (Escola)
Quadra de esportes	SAEB (Escola)
Laboratório de informática	SAEB (Escola)
Laboratório de ciências	SAEB (Escola)
Auditório	SAEB (Escola)
Sala para atividades de música	SAEB (Escola)
Sala para atividades de artes plásticas	SAEB (Escola)
Em relação à biblioteca ou sala de leitura	
Possui acervo diversificado que desperte o interesse dos alunos	SAEB (Escola)
Possui espaço para estudos coletivos	SAEB (Escola)
Os livros podem ser manuseados ou emprestados	SAEB (Escola)
A comunidade pode utilizar o espaço e os livros	SAEB (Escola)
O espaço é arejado e bem iluminado	SAEB (Escola)
Para a escolha do livros didático, esta escola utilizou o Guia de Livros Didáticos do MEC?	SAEB (Diretor)
Como se deu a escolha do livro didático neste ano?	SAEB (Diretor)
Neste ano, ocorreram as seguintes situações	

Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas	SAEB (Diretor)
Faltaram livros para os alunos	SAEB (Diretor)
Os livros escolhidos foram os recebidos	SAEB (Diretor)

Itens selecionados – dimensão Aprendizagens

Quadro 38 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 4 (Aprendizagens) – 2009, 2013 e 2017

2009/2013	Fonte
Enem por Escola	Indicador Enem por Escola
2017	Fonte
IDEB por Escola	Indicador Ideb por Escola

Itens selecionados – dimensão Práticas Pedagógicas

Quadro 39 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 5 (Práticas Pedagógicas) – 2009, 2013 e 2017

2009	Fonte
Que atividades extracurriculares são desenvolvidas regularmente com os alunos nesta escola?	
Esportivas	SAEB (Diretor)
Artísticas (música, teatro, trabalhos artesanais)	SAEB (Diretor)
Os espaços desta escola são utilizados para atividades comunitárias?	SAEB (Diretor)
Faça uma avaliação da escola em que você realiza ou realizou o ensino médio:	
O conhecimento que os(as) professores(as) têm das matérias e a maneira de transmiti-lo	ENEM
A dedicação dos(as) professores(as) para preparar aulas e atender aos alunos	ENEM
As iniciativas da escola para realizar excursões, estudos do meio ambiente	ENEM
O ensino de língua estrangeira	ENEM
O interesse dos(as) alunos(as)	ENEM
Trabalho de grupo	ENEM
Práticas de esporte	ENEM
A escola em que você estuda ou estudou no ensino médio realiza as seguintes atividades extracurriculares?	
Palestras / debates	ENEM
Jogos / esportes / campeonatos	ENEM
Dança/Música/Coral/Teatro	ENEM
Estudos do meio ambiente / passeios	ENEM
Festas / gincanas	ENEM
Atendimento educacional extraclasse	ENEM
Qual é sua avaliação sobre sua escola quanto aos seguintes aspectos?	
A escola leva em conta suas opiniões	ENEM
Nas aulas são discutidos problemas da atualidade	ENEM
Capacidade de a escola relacionar os conteúdos das matérias com o cotidiano	ENEM
Capacidade de a escola avaliar seu conhecimento, o que você aprendeu	ENEM
Que nota você daria para a formação que você obteve no ensino médio? (Atenção: 0 é a pior nota e 10 é a melhor nota.)	ENEM
2013/2017	Fonte

Nesta escola, indique com que frequência você discute com os professores medidas com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos	SAEB (Diretor)
Indique com frequência você desenvolveu as seguintes atividades neste ano e nesta escola	
Desenvolveu atividades extracurriculares em esporte	SAEB (Diretor)
Desenvolveu atividades extracurriculares em artes	SAEB (Diretor)
Desenvolveu projetos temáticos (ex.: bullying, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.)	SAEB (Diretor)
Gostaríamos de saber quais os recursos que você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma	
Jornais e revistas informativas	SAEB (Professor)
Livros de literatura em geral	SAEB (Professor)
Projeto (datashow, projetor de transparências)	SAEB (Professor)
Filmes, desenhos animados ou documentários	SAEB (Professor)
Máquina copiadora	SAEB (Professor)
Programas/aplicativos pedagógicos de computador	SAEB (Professor)
Internet	SAEB (Professor)
Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da(s) série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao	
Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos	SAEB (Professor)
Desinteresse ou falta de esforço do aluno	SAEB (Professor)
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre as estratégias pedagógicas que você utiliza com os alunos desta turma	
Quanto do conteúdo previsto você conseguiu desenvolver com os alunos desta turma neste ano?	SAEB (Professor)
Propor dever de casa	SAEB (Professor)
Corrigir com os alunos o dever de casa	SAEB (Professor)
Desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas	SAEB (Professor)
Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe	SAEB (Professor)
Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa)	SAEB (Professor)
Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos	SAEB (Professor)
Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos	SAEB (Professor)
O professor corrige o dever de casa de língua portuguesa?	SAEB (Aluno)
O professor corrige o dever de casa de matemática?	SAEB (Aluno)

Itens selecionados – dimensão Ambiente Educativo

Quadro 40 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 6 (Ambiente Educativo) – 2009, 2013 e 2017

2009	Fonte
Existem muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança dos alunos?	Escola (Saeb)
Existe controle de entrada e saída de alunos?	Escola (Saeb)
Existe controle de entrada de pessoas estranhas na escola?	Escola (Saeb)
Os portões que dão acesso à parte externa permanecem trancados durante o horário de funcionamento da escola?	Escola (Saeb)
Existe algum tipo de vigilância para o período diurno?	Escola (Saeb)
Existe algum tipo de vigilância para o período noturno?	Escola (Saeb)
Existe algum tipo de vigilância para os finais de semana e feriados?	Escola (Saeb)

A escola apresenta sinais de depredação (vidros, portas e janelas quebrados, lâmpadas estouradas, etc.)?	Escola (Saeb)
Pichação de muros ou paredes das dependências internas da escola	Escola (Saeb)
Depredação de banheiros	Escola (Saeb)
Depredação de dependências internas da escola	Escola (Saeb)
Problemas disciplinares causados por alunos	Diretor (Saeb)
Violência nas escolas	
Atentado à vida de professores ou funcionários dentro da escola	Diretor (Saeb)
Atentado à vida de alunos dentro da escola	Diretor (Saeb)
Furto a professores ou funcionários dentro da escola	Diretor (Saeb)
Furto a alunos dentro da escola	Diretor (Saeb)
Roubo (com uso de violência) a professores ou funcionários dentro da escola	Diretor (Saeb)
Roubo (com uso de violência) a alunos dentro da escola	Diretor (Saeb)
Furto de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola	Diretor (Saeb)
Roubo (com uso de violência) de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola	Diretor (Saeb)
Quebra intencional de equipamentos	Diretor (Saeb)
Pichação de muros ou paredes nas dependências internas da escola	Diretor (Saeb)
Depredação das dependências internas da escola	Diretor (Saeb)
Depredação de banheiros	Diretor (Saeb)
Consumo de drogas nas dependências da escola	Diretor (Saeb)
Tráfico de drogas nas dependências da escola	Diretor (Saeb)
Neste ano, os seguintes eventos fizeram ou não parte do cotidiano desta escola	
Membros da comunidade escolar portando arma de fogo	Diretor (Saeb)
Membros da comunidade escolar portando arma branca (faca, canivete, estilete, etc.)	Diretor (Saeb)
Ação de gangues nas dependências internas da escola	Diretor (Saeb)
Neste ano, houve – (quem foi o agressor)	
Agressão verbal a professores - Aluno/Professor/Funcionário	Diretor (Saeb)
Agressão física a professores - Aluno/Professor/Funcionário	Diretor (Saeb)
Agressão verbal a alunos - Aluno/Professor/Funcionário	Diretor (Saeb)
Agressão física a alunos - Aluno/Professor/Funcionário	Diretor (Saeb)
Agressão verbal a funcionários - Aluno/Professor/Funcionário	Diretor (Saeb)
Agressão física a funcionários - Aluno/Professor/Funcionário	Diretor (Saeb)
São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula	Professor (SAEB)
Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno	Professor (SAEB)
Estão vinculadas à baixa auto-estima dos alunos	Professor (SAEB)
Violência nas escolas	
Agressão verbal a professores - Aluno/Professor/Funcionário	Professor (SAEB)
Agressão física a professores - Aluno/Professor/Funcionário	Professor (SAEB)
Agressão verbal a alunos - Aluno/Professor/Funcionário	Professor (SAEB)
Agressão física a alunos - Aluno/Professor/Funcionário	Professor (SAEB)
Agressão verbal a funcionários - Aluno/Professor/Funcionário	Professor (SAEB)
Agressão física a funcionários - Aluno/Professor/Funcionário	Professor (SAEB)
Você foi vítima de atentado à vida	Professor (SAEB)
Você foi ameaçado por algum aluno	Professor (SAEB)

Você foi agredido verbalmente por algum aluno?	Professor (SAEB)
Você foi agredido fisicamente por algum aluno?	Professor (SAEB)
Você foi vítima de furto?	Professor (SAEB)
Você foi vítima de roubo (com uso de violência)	Professor (SAEB)
Alunos frequentam as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica	Professor (SAEB)
Alunos frequentam as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas	Professor (SAEB)
Alunos frequentam as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes, etc.)	Professor (SAEB)
Alunos frequentam as suas aulas portando arma de fogo	Professor (SAEB)
Faça uma avaliação da escola em que você realiza ou realizou o ensino médio:	
A atenção e o respeito dos(as) funcionários(as)	ENEM
O que você pensa sobre os(as) professores(as) da sua escola quanto aos seguintes aspectos?	
Os(as) professores(as) têm autoridade, firmeza.	ENEM
Os(as) professores(as) são distantes, têm pouco envolvimento.	ENEM
Os(as) professores(as) têm respeito.	ENEM
Os(as) professores(as) são indiferentes, ignoram sua existência.	ENEM
Os(as) professores(as) são preocupados(as) e dedicados(as).	ENEM
Os(as) professores(as) são autoritários(as), rígidos(as), abusam do poder.	ENEM
Qual é sua avaliação sobre sua escola quanto aos seguintes aspectos?	
Respeito aos alunos e alunas	ENEM
Amizade e respeito entre alunos(as) e funcionários(as)	ENEM
A escola leva em conta suas opiniões	ENEM
Convivência entre alunos(as)	ENEM
A escola se organiza para apoiar a resolução de problemas de relacionamento entre alunos(as)	ENEM
A escola tem iniciativa para apoiar a resolução de problemas de relacionamento entre alunos(as) e professores(as)	ENEM
A escola leva em conta seus problemas pessoais e familiares	ENEM
2013/2017	Fonte
Segurança da escola e dos alunos	
Controle de entrada e saída de alunos?	SAEB (Escola)
Controle de entrada de pessoas estranhas na escola?	SAEB (Escola)
Vigilância para o período diurno?	SAEB (Escola)
Vigilância para o período noturno?	SAEB (Escola)
Vigilância para os finais de semana e feriados?	SAEB (Escola)
Há muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança dos alunos?	SAEB (Escola)
Os portões que dão acesso à parte externa permanecem trancados durante o horário de funcionamento da escola?	SAEB (Escola)
A escola apresenta sinais de depredação (vidros, portas e janelas quebradas, lâmpadas estouradas, etc)	SAEB (Escola)
O funcionamento da escola foi dificultado por algum dos seguintes problemas? Indisciplina por parte dos alunos.	SAEB (Diretor)
Violência na escola	
Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola	SAEB (Diretor)
Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola	SAEB (Diretor)
Você foi vítima de atentado à vida	SAEB (Diretor)
Você foi ameaçado por algum aluno	SAEB (Diretor)
Você foi vítima de furto (sem uso de violência)	SAEB (Diretor)

Você foi vítima de furto (com uso de violência)	SAEB (Diretor)
Alunos frequentam a escola sob efeito de bebida alcoólica	SAEB (Diretor)
Alunos frequentam a escola sob efeito de drogas ilícitas	SAEB (Diretor)
Alunos frequentam a escola portando arma branca (facas, canivetes, etc.)	SAEB (Diretor)
Alunos frequentam a escola portando arma de fogo	SAEB (Diretor)
Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos das série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s):	
Baixa autoestima dos alunos.	SAEB (Professor)
Desinteresse e falta de esforço do aluno.	SAEB (Professor)
Indisciplina dos alunos em sala de aula.	SAEB (Professor)
Violência nas escolas - Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não neste ano, nesta escola	
Agressão verbal ou física de alunos a professores ou a funcionários da escola	SAEB (Professor)
Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola	SAEB (Professor)
Você foi vítima de atentado à vida	SAEB (Professor)
Você foi ameaçado por algum aluno	SAEB (Professor)
Você foi vítima de furto (sem uso de violência)	SAEB (Professor)
Você foi vítima de roubo (com uso de violência)	SAEB (Professor)
Alunos frequentam as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica	SAEB (Professor)
Alunos frequentam as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas	SAEB (Professor)
Alunos frequentam as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes, etc.)	SAEB (Professor)
Alunos frequentam as suas aulas portando arma de fogo	SAEB (Professor)
Para esta turma, qual o percentual do tempo de aula que você usualmente gastou realizando cada uma das seguintes atividades: Mantendo a ordem/disciplina na sala de aula.	SAEB (Professor)

Itens selecionados – dimensão Formação para o Trabalho

Quadro 41 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 7 (Formação para o Trabalho) – 2009, 2013 e 2017

2009	Fonte
Trabalha, ou já trabalhou, ganhando algum salário ou rendimento	ENEM
Trabalhou ou teve alguma atividade remunerada durante os estudos	ENEM
Quantas horas trabalhava, durante os estudos	ENEM
Com que finalidade você trabalhava enquanto estudava	ENEM
Com que idade você começou a exercer atividade remunerada enquanto estudava	ENEM
Você está trabalhando atualmente em alguma atividade para o qual se preparou	ENEM
Os conhecimentos no ensino médio tiveram relação com a profissão que escolheu / que exerce	ENEM
Avaliação de ter estudado e trabalhado, simultaneamente, durante o ensino médio	ENEM
A escola que frequenta ou frequentou durante o ensino médio levou em conta que trabalhava ao mesmo tempo que estudava	ENEM
Como prova de consideração por parte da escola pelo aluno trabalhar e estudar ao mesmo tempo, a escola tinha o horário flexível	ENEM
Como prova de consideração por parte da escola pelo aluno trabalhar e estudar ao mesmo tempo, a escola tinha menor carga de trabalho ou de tarefas extraclasse	ENEM
Como prova de consideração por parte da escola pelo aluno trabalhar e estudar ao mesmo tempo, a escola tinha programa de recuperação de notas	ENEM
Como prova de consideração por parte da escola pelo aluno trabalhar e estudar ao mesmo tempo, a escola tinha abono de faltas	ENEM

Como prova de consideração por parte da escola pelo aluno trabalhar e estudar ao mesmo tempo, a escola tinha aulas mais dinâmicas, com didática diferenciada	ENEM
Como prova de consideração por parte da escola pelo aluno trabalhar e estudar ao mesmo tempo, a escola tinha aulas de revisão da matéria aos (às) interessados(as)	ENEM
Como prova de consideração por parte da escola pelo aluno trabalhar e estudar ao mesmo tempo, a escola tinha fornecimento de refeição aos (às) alunos(as)	ENEM
A escola deve oferecer horário flexível para o aluno que trabalha	ENEM
A escola deve oferecer menor carga de trabalho ou de tarefas extraclasse para o aluno que trabalha	ENEM
A escola deve oferecer programa de recuperação de notas para o aluno que trabalha	ENEM
A escola deve oferecer abono de faltas para o aluno que trabalha	ENEM
A escola deve oferecer aulas mais dinâmicas, com didática diferenciada para o aluno que trabalha	ENEM
A escola deve oferecer aulas de revisão da matéria aos alunos interessados que trabalham	ENEM
A escola deve oferecer atendimento extraclasse aos alunos que trabalham	ENEM
A escola deve oferecer fornecimento de refeição para o aluno que trabalha	ENEM
Que profissão escolheu seguir	ENEM
Meus pais ajudaram a tomar minha decisão sobre minha profissão	ENEM
A escola ajudou a tomar minha decisão sobre minha profissão	ENEM
Meus amigos ajudaram a tomar minha decisão sobre minha profissão	ENEM
Informações gerais, revistas, jornais, TV ajudaram a tomar minha decisão sobre minha profissão	ENEM
Meu trabalho ajudou a tomar minha decisão sobre minha profissão	ENEM
Estímulo financeiro ajudou a tomar minha decisão sobre minha profissão	ENEM
Facilidade de obter emprego ajudou a tomar minha decisão sobre minha profissão	ENEM
2013	Fonte
Com que idade você começou a exercer uma atividade remunerada?	ENEM
Quantas horas semanais você trabalha ou trabalhou aproximadamente?	ENEM
Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Ajudar meus pais nas despesas com a residência	ENEM
Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.)	ENEM
Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Ser independente/ganhar meu próprio dinheiro	ENEM
Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Adquirir experiência	ENEM
Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Custear/pagar meus estudos	ENEM
2017	Fonte
Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não um salário)?	SAEB (Aluno)

Itens selecionados – dimensão Formação Inicial e Continuada

Quadro 42 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 8 (Formação Inicial e Continuada) – 2009, 2013 e 2017

2009	
Das opções abaixo, assinale a que melhor descreve o seu nível máximo de escolaridade até a graduação	SAEB (Diretor)
Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?	SAEB (Diretor)
Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional	SAEB (Diretor)
Qual era a natureza dessa instituição?	SAEB (Diretor)
De que forma você realizou o curso superior	SAEB (Diretor)
Indique a modalidade do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui	SAEB (Diretor)
Indique qual a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui	SAEB (Diretor)
Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc.) nos últimos dois anos?	SAEB (Diretor)
Qual a carga horária da atividade mais relevante da qual você participou?	SAEB (Diretor)
Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada que você participou?	SAEB (Diretor)
Você promoveu alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc.) nesta escola?	SAEB (Diretor)
2013/2017	Fonte
Adequação da formação docente	Indicadores INEP
Docentes com Ensino Superior	Indicadores INEP
Pós-Graduação - Especialização	Censo (Professor)
Pós-Graduação - Mestrado	Censo (Professor)
Pós-Graduação - Doutorado	Censo (Professor)
Pós-Graduação - Nenhum	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Específico para ensino médio	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Específico para educação de jovens e adultos	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Específico para educação especial	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Específico para educação indígena	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Educação do Campo	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Educação Ambiental	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Educação em direitos humanos	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Gênero e Diversidade Sexual	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Direitos de criança e adolescente	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Educação para as relações étnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Outros	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Nenhum	Censo (Professor)
Função que exerce na escola	Censo (Professor)
Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)?	SAEB (Diretor)
Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente (até a graduação)?	SAEB (Diretor)
Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de ensino superior.	SAEB (Diretor)

De que forma você realizou o curso de ensino superior?	SAEB (Diretor)
Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.	SAEB (Diretor)
Indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.	SAEB (Diretor)
Durante os últimos dois anos, você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional?	SAEB (Diretor)
Se você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos dois anos, como você avalia o impacto da participação em sua atividade como diretor?	SAEB (Diretor)
Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou?	SAEB (Diretor)
Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação	
O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar	SAEB (Diretor)
Houve conflito com o meu horário de trabalho	SAEB (Diretor)
Não tinha disponibilidade de tempo	SAEB (Diretor)
Não houve oferta em minha área de interesse	SAEB (Diretor)
Nos últimos dois anos, você organizou alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nesta escola?	SAEB (Diretor)
Qual foi a quantidade de docentes desta escola que participou das atividades de formação continuada que você organizou nos últimos dois anos?	SAEB (Diretor)
Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)?	SAEB (Professor)
Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente (até a graduação)?	SAEB (Professor)
Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de ensino superior.	SAEB (Professor)
De que forma você realizou o curso de ensino superior?	SAEB (Professor)
Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.	SAEB (Professor)
Indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.	SAEB (Professor)
Durante os últimos dois anos, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional, e qual foi o impacto dessa atividade em sua prática como professor?	
Cursos/oficinas sobre metodologias de ensino na sua área de atuação.	SAEB (Professor)
Cursos/oficinas sobre outros tópicos em educação.	SAEB (Professor)
Curso de especialização (mínimo de 360 horas) ou aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas) sobre metodologias de ensino na sua área de atuação.	SAEB (Professor)
Curso de especialização (mínimo de 360 horas) ou aperfeiçoamento (mínimo 180 horas) sobre outros tópicos em educação.	SAEB (Professor)
Das atividades de desenvolvimento profissional de que você participou nos últimos dois anos, quantas você, pessoalmente, teve que pagar para participar?	SAEB (Professor)
Considerando os temas a seguir, indique por favor sua necessidade de aperfeiçoamento profissional.	
Parâmetros ou Diretrizes curriculares em sua área de atuação.	SAEB (Professor)
Conteúdos específicos da minha disciplina principal de atuação.	SAEB (Professor)
Práticas de Ensino na minha disciplina principal de atuação.	SAEB (Professor)
Gestão e organização das atividades em sala de aula.	SAEB (Professor)
Metodologias de avaliação dos alunos.	SAEB (Professor)
Uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação.	SAEB (Professor)
Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais.	SAEB (Professor)
Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou?	SAEB (Professor)
Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação?	
O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	SAEB (Professor)

Houve conflito com o meu horário de trabalho.	SAEB (Professor)
Não tinha disponibilidade de tempo.	SAEB (Professor)
Não houve oferta em minha área de interesse.	SAEB (Professor)
Em seu tempo livre, você costuma:	
Ler jornais e revistas em geral.	SAEB (Professor)
Ler livros.	SAEB (Professor)
Ler sites na internet.	SAEB (Professor)
Frequentar bibliotecas.	SAEB (Professor)
Ir ao cinema.	SAEB (Professor)
Ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música).	SAEB (Professor)

Itens selecionados – dimensão Carreira e Remuneração

Quadro 43 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 9 (Carreira e Remuneração) – 2009, 2013 e 2017

2009	Fonte
Qual o seu salário bruto (com adicionais, se houver) como diretor(a)? (Soma de tudo o que você ganha como Diretor(a))	SAEB (Diretor)
Qual a sua renda familiar bruta?	SAEB (Diretor)
Além da direção desta escola, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?	SAEB (Diretor)
Há quantos anos você trabalha em Educação?	SAEB (Diretor)
Há quantos anos você exerce funções de Direção?	SAEB (Diretor)
Há quantos anos você é Diretor(a) desta escola?	SAEB (Diretor)
Qual é a sua carga horária de trabalho nesta escola?	SAEB (Diretor)
Qual é o percentual de professores com vínculo estável nesta escola?	SAEB (Diretor)
2013/17	Fonte
Situação Funcional/Regime de contratação/Tipo de Vínculo	Censo (Docente)
Como diretor, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais, se houver).	SAEB (Diretor)
Considerando todas as atividades que você exerce (dentro e fora da área da Educação), qual é, aproximadamente, o seu salário bruto?	SAEB (Diretor)
Qual é a sua carga horária de trabalho semanal, como diretor, nesta escola?	SAEB (Diretor)
Por quanto tempo você trabalhou como professor antes de se tornar diretor?	SAEB (Diretor)
Há quantos anos você exerce funções de direção?	SAEB (Diretor)
Há quantos anos você é diretor(a) desta escola?	SAEB (Diretor)
Há quantos anos você trabalha na área de educação?	SAEB (Diretor)
Qual é o percentual de professores com vínculo estável nesta escola?	SAEB (Diretor)
Como professor, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais, se houver).	SAEB (Professor)
Além da atividade como docente nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?	SAEB (Professor)
Há quantos anos você trabalha como professor?	SAEB (Professor)
Há quantos anos você trabalha como professor nesta escola?	SAEB (Professor)
Há quantos anos você ministra aulas para alunos da série/turma em que você se encontra neste momento?	SAEB (Professor)
Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?	SAEB (Professor)
Nesta escola, qual a sua carga horária semanal? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver. Não considere aulas	SAEB (Professor)

particulares)	
Em quantas escolas você trabalha?	SAEB (Professor)
Considerando-se todas as escolas em que você trabalha atualmente como professor(a), qual a sua carga horária semanal?	SAEB (Professor)
Considerando-se todas as escolas em que você trabalha atualmente como professor(a), quantas horas semanais são dedicadas às atividades extraclasse (formação e estudo, planejamento, produção de recursos didáticos, etc.)	SAEB (Professor)

Itens selecionados – dimensão Satisfação Profissional

Quadro 44 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 10 (Satisfação Profissional) – 2009, 2013 e 2017

2009	Fonte
Qual foi a proporção de docentes da sua escola que participou das atividades de formação continuada promovidas por você nos últimos dois anos?	SAEB (Diretor)
O funcionamento da escola foi dificultado por algum dos seguintes problemas	
Alto índice de faltas por parte dos professores	SAEB (Diretor)
Rotatividade do corpo docente	SAEB (Diretor)
Algumas afirmações são usadas para explicar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Assinale sua posição, considerando a situação dos alunos da(s) série(s) avaliada(s)	
Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas	SAEB (Professor)
Ocorrem devido aos baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para atividade docente	SAEB (Professor)
O(A) Diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho	SAEB (Professor)
Tenho plena confiança no(a) diretor(a) como profissional	SAEB (Professor)
O(A) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola	SAEB (Professor)
Sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a)	SAEB (Professor)
Respeito o(a) diretor(a)	SAEB (Professor)
Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho	SAEB (Professor)
A equipe de professores leva em consideração minhas ideias	SAEB (Professor)
Eu levo em consideração as ideias de outros colegas	SAEB (Professor)
O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de ideias entre os professores	SAEB (Professor)
Os professores desta escola procuram coordenar o conteúdo das disciplinas entre diferentes séries	SAEB (Professor)
O diretor, professores e demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem	SAEB (Professor)
2013/17	Fonte
Indicador de Esforço docente	Indicadores INEP
Qual foi a quantidade de docentes desta escola que participou das atividades de formação continuada que você organizou nos últimos dois anos?	SAEB (Diretor)
Alto índice de faltas por parte dos professores.	SAEB (Diretor)
Alta rotatividade do corpo docente.	SAEB (Diretor)
Qual foi a quantidade de docentes desta escola que participou das atividades de formação continuada que você organizou nos últimos dois anos?	SAEB (Professor)
O(A) Diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho	SAEB (Professor)
O(A) Diretor(a) estimula atividades inovadoras	SAEB (Professor)
Sinto-me respeitado pelo(a) diretor(a)	SAEB (Professor)
Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional	SAEB (Professor)

Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho	SAEB (Professor)
A equipe de professores leva em consideração minhas ideias	SAEB (Professor)
Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da(s) série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao	
Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas	SAEB (Professor)
Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente	SAEB (Professor)

Itens selecionados – dimensão Financiamento

Quadro 45 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 11 (Financiamento) – 2009, 2013 e 2017

2009	Fonte
Insuficiência de recursos financeiros	SAEB (Diretor)
Quanto ao apoio financeiro, esta escola participa de algum?	
Programa de Financiamento do Governo Federal?	SAEB (Diretor)
Programa de Financiamento do Governo Estadual?	SAEB (Diretor)
Programa de Financiamento do Governo Municipal?	SAEB (Diretor)
2013/2017	Fonte
Em relação à merenda escolar, como você avalia os seguintes aspectos	
Recursos financeiros	SAEB (Diretor)
O funcionamento da escola foi dificultado por algum dos seguintes problemas	
Insuficiência de recursos financeiros	SAEB (Diretor)
Recursos financeiros	
Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo federal?	SAEB (Diretor)
Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo estadual?	SAEB (Diretor)
Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo municipal?	SAEB (Diretor)
Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?	SAEB (Diretor)

Itens selecionados – dimensão Planejamento e Gestão

Quadro 46 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 12 (Planejamento e gestão) – 2009, 2013 e 2017

2009	Fonte
As perguntas de 46 a 55 apresentam alguns problemas que podem ocorrer nas escolas	
Insuficiência de recursos financeiros	SAEB (Diretor)
Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries	SAEB (Diretor)
Carência de pessoal administrativo	SAEB (Diretor)
Carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)	SAEB (Diretor)
Falta de recursos pedagógicos	SAEB (Diretor)
Interrupção das atividades escolares	SAEB (Diretor)
Alto índice de faltas por parte dos professores	SAEB (Diretor)
Alto índice de faltas por parte dos alunos	SAEB (Diretor)
Rotatividade do corpo docente	SAEB (Diretor)
Problemas disciplinares causados por alunos	SAEB (Diretor)

Considere as condições existentes para o exercício do cargo de Diretor nesta escola	
Há interferências externas em sua gestão?	SAEB (Diretor)
Há apoio de instâncias superiores?	SAEB (Diretor)
Há troca de informações com diretores de outras escolas?	SAEB (Diretor)
Há apoio da comunidade à sua gestão?	SAEB (Diretor)
Quanto aos apoio financeiro, esta escola participa de algum?	
Você conhece os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)?	SAEB (Diretor)
A sua escola participou da Prova Brasil 2007?	SAEB (Diretor)
Faça uma avaliação da escola em que você realiza ou realizou o ensino médio:	
A direção da escola	ENEM
A organização dos horários de aulas	ENEM
2013/2017	Fonte
Complexidade da gestão da escola	Indicadores INEP
Esta escola participou da Prova Brasil anterior?	SAEB (Diretor)
Você conhece os resultados do SAEB (Prova Brasil e/ou ANEB) anterior?	SAEB (Diretor)
Desta escola?	SAEB (Diretor)
Do seu município?	SAEB (Diretor)
Do seu Estado?	SAEB (Diretor)
Em relação à merenda escolar, como você avalia os seguintes aspectos	
Recursos financeiros	SAEB (Diretor)
Quantidade de alimentos	SAEB (Diretor)
Qualidade dos alimentos	SAEB (Diretor)
Espaço físico para cozinhar	SAEB (Diretor)
Disponibilidade de funcionários	SAEB (Diretor)
O funcionamento da escola foi dificultado por algum dos seguintes problemas	
Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries	SAEB (Diretor)
Carência de pessoal administrativo	SAEB (Diretor)
Carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)	SAEB (Diretor)
Falta de recursos pedagógicos	SAEB (Diretor)
Interrupção das atividades escolares	SAEB (Diretor)
Alto índice de faltas por parte dos professores	SAEB (Diretor)
Alta rotatividade do corpo docente	SAEB (Diretor)
Indisciplina por parte dos alunos	SAEB (Diretor)
Considere as condições existentes para o exercício do cargo de Diretor nesta escola	
Há interferência de atores externos em sua gestão?	SAEB (Diretor)
Há apoio de instâncias superiores?	SAEB (Diretor)
Há troca de informações com diretores de outras escolas?	SAEB (Diretor)
Há apoio da comunidade à sua gestão?	SAEB (Diretor)
Nesta escola e neste ano, indique a frequência com que	
O(A) Diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões	SAEB (Professor)
O(A) Diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva	SAEB (Professor)
O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidade de aperfeiçoamento profissional	SAEB (Professor)
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem	SAEB (Professor)

dos alunos	
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas	SAEB (Professor)
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola	SAEB (Professor)
O(A) Diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho	SAEB (Professor)
O(A) Diretor(a) estimula atividades inovadoras	SAEB (Professor)
Sinto-me respeitado pelo(a) diretor(a)	SAEB (Professor)
Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional	SAEB (Professor)
Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho	SAEB (Professor)

Itens selecionados – dimensão Participação

Quadro 47 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 13 (Participação) – 2009, 2013 e 2017

2009	Fonte
Você assumiu a Direção desta escola por	SAEB (Diretor)
Conselho de escola é um colegiado constituído por representantes da escola e da comunidade que tem como objetivo acompanhar as atividades escolares. Neste ano, quantas vezes o conselho desta escola se reuniu?	SAEB (Diretor)
O conselho de escola é composto por	
Professores	SAEB (Diretor)
Alunos	SAEB (Diretor)
Funcionários	SAEB (Diretor)
Pais	SAEB (Diretor)
Conselho de classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. Neste ano, quantas vezes se reuniram os conselhos de classe desta escola?	SAEB (Diretor)
Quanto ao projeto pedagógico desta escola	SAEB (Diretor)
Neste ano, ocorreram nesta escola	
Eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola	SAEB (Diretor)
Eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade (shows, teatro, palestras)	SAEB (Diretor)
Eventos da escola destinados à comunidade externa (cursos, práticas esportivas, palestras)	SAEB (Diretor)
Campanhas de solidariedade promovidas pela escola	SAEB (Diretor)
Campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola	SAEB (Diretor)
Comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomar, jardins	SAEB (Diretor)
Comunidade participando em mutirão para limpeza da escola	SAEB (Diretor)
Comunidade participando em mutirão para manutenção da estrutura física da escola	SAEB (Diretor)
Como foi desenvolvido o projeto pedagógico desta escola neste ano?	SAEB (Professor)
Conselho de classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. Neste ano, quantas vezes se reuniram os conselhos de classe desta escola?	SAEB (Professor)
Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho	SAEB (Professor)
A equipe de professores leva em consideração minhas ideias	SAEB (Professor)
Eu levo em consideração as ideias de outros colegas	SAEB (Professor)
O ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de ideias entre os professores	SAEB (Professor)
Os professores desta escola procuram coordenar o conteúdo das disciplinas entre	SAEB (Professor)

diferentes séries	
O diretor, professores e demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem	SAEB (Professor)
Avaliação sobre a escola quanto a levar em conta suas opiniões	ENEM
Avaliação da escola quanto à realização de projetos e palestras sobre direitos humanos e violência	ENEM
Avaliação da escola quanto à adoção de medidas para garantir a acessibilidade a estudantes com deficiências físicas ou mentais	ENEM
Avaliação sobre a escola quanto à capacidade de relacionar os conteúdos das matérias com o cotidiano	ENEM
Avaliação sobre a escola quanto ao reconhecimento e valorização da identidade étnica dos estudantes	ENEM
Avaliação da escola quanto à levar em conta a opinião/participação dos pais	ENEM
2013/2017	Fonte
Você assumiu a Direção desta escola por	SAEB (Diretor)
O Conselho escolar é um colegiado geralmente constituído por representantes da escola e da comunidade que tem como objetivo acompanhar as atividades escolares. Neste ano, quantas vezes se reuniu o Conselho Escolar?	SAEB (Diretor)
Além de você, quem participa do Conselho Escolar?	SAEB (Diretor)
O Conselho de classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. Neste ano, quantas vezes se reuniu o Conselho de classe?	SAEB (Diretor)
Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do projeto pedagógico?	SAEB (Diretor)
Neste ano, a escola promoveu eventos para a comunidade	SAEB (Diretor)
Os espaços desta escola são utilizados para eventos promovidos pela comunidade	SAEB (Diretor)
Neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola (ex.: desenvolvendo atividades, ajudando na manutenção da escola, etc.)	SAEB (Diretor)
Considere as condições existentes para o exercício do cargo de Diretor nesta escola	
Há apoio da comunidade à sua gestão?	SAEB (Diretor)
Neste ano e nesta escola, como se deu a elaboração do projeto pedagógico?	SAEB (Professor)
Conselho de classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. Neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu o conselho de classe?	SAEB (Professor)
Nesta escola, com que frequência você fez o seguinte	
Participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele	SAEB (Professor)
Trocou materiais didáticos com seus colegas	SAEB (Professor)
Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona	SAEB (Professor)
Participou em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos	SAEB (Professor)
Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (ex.: projetos interdisciplinares)	SAEB (Professor)
Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho	SAEB (Professor)
A equipe de professores leva em consideração minhas ideias	SAEB (Professor)
O(A) Diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva	SAEB (Professor)
Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?	SAEB (Aluno)

Itens selecionados – dimensão Inclusão e Equidade

Quadro 48 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 14 (Inclusão e Equidade) – 2009, 2013 e 2017

2009	Fonte
Dependências existentes na escola - Sala de recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Censo (Escola)
Necessidades educacionais especiais	Censo (Aluno)
Tipo de necessidade educacional especial (cegueira)	Censo (Aluno)
Tipo de necessidade educacional especial (baixa visão)	Censo (Aluno)
Tipo de necessidade educacional especial (surdez)	Censo (Aluno)
Tipo de necessidade educacional especial (deficiência auditiva)	Censo (Aluno)
Tipo de necessidade educacional especial (surdocegueira)	Censo (Aluno)
Tipo de necessidade educacional especial (deficiência física)	Censo (Aluno)
Tipo de necessidade educacional especial (deficiência mental)	Censo (Aluno)
Tipo de necessidade educacional especial (transtornos invasivos do desenvolvimento)	Censo (Aluno)
Tipo de necessidade educacional especial (síndrome de Down)	Censo (Aluno)
Tipo de necessidade educacional especial (deficiência múltipla)	Censo (Aluno)
Tipo de necessidade educacional especial (altas habilidades/superdotação)	Censo (Aluno)
Atendimento Educacional Especializado (apoio pedagógico)	Censo (Aluno)
Você já presenciou algum tipo de discriminação?	
Discriminação contra pessoas com necessidades especiais	ENEM
2013/17	Fonte
Dependências existentes na escola - Sala de recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Censo (Escola)
Dependências existentes na escola - Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Censo (Escola)
Aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	Censo (Aluno)
Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (cegueira)	Censo (Aluno)
Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (baixa visão)	Censo (Aluno)
Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (surdez)	Censo (Aluno)
Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (deficiência auditiva)	Censo (Aluno)
Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (surdocegueira)	Censo (Aluno)
Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (deficiência física)	Censo (Aluno)
Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (deficiência intelectual)	Censo (Aluno)
Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (deficiência múltipla)	Censo (Aluno)
Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Autismo infantil)	Censo (Aluno)

Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Síndrome de Asperger)	Censo (Aluno)
Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Síndrome de Rett)	Censo (Aluno)
Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Transtorno desintegrativo da infância)	Censo (Aluno)
Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (altas habilidades/superdotação)	Censo (Aluno)
Docente com deficiência	Censo (Docente)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Específico para educação especial	Censo (Docente)
Quantos estudantes com deficiência ou necessidades especiais estudam nesta escola neste ano?	SAEB (Diretor)
Avalie os seguintes aspectos em relação à acessibilidade nesta escola	
A infraestrutura da escola é adequada às pessoas com deficiência ou necessidades especiais?	SAEB (Diretor)
A escola possui sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE)	SAEB (Diretor)
Você possui formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais?	SAEB (Diretor)
Os professores desta escola possuem formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais?	SAEB (Diretor)
Os demais funcionários desta escola possuem formação para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais?	SAEB (Diretor)
Considerando os temas a seguir, indique por favor sua necessidade de aperfeiçoamento profissional	
Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais	SAEB (Docente)

Itens selecionados – dimensão Direitos humanos, diversidade e diferença

Quadro 49 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 15 (Direitos humanos, diversidade e diferença) – 2009, 2013 e 2017

2009	Fonte
Outros cursos – Específico para Educação Especial	Censo (Professor)
Outros cursos – Específico para Educação Indígena	Censo (Professor)
Outros cursos – Intercultural/ Diversidade/outros	Censo (Professor)
Você tem conhecimento do conteúdo da Lei nº 11.645 de 2008 que determina a obrigatoriedade do estudo da temática "História e cultura afrobrasileira e indígena" nos estabelecimentos de ensino do país?	SAEB (Diretor)
Neste ano, foram desenvolvidas atividades para atender o determinado pela lei 11.645 de 2008 nesta escola?	SAEB (Diretor)
Qual é sua avaliação sobre sua escola quanto aos seguintes aspectos?	
Os(as) professores(as) valorizam as diferenças e ensinam a respeitá-las	ENEM
Avaliação sobre a escola quanto à liberdade de expressar as idéias	ENEM
Avaliação sobre a escola quanto ao respeito aos estudantes, sem discriminá-los	ENEM
Avaliação da escola quanto à realização de projetos e palestras sobre direitos humanos e violência	ENEM
Avaliação sobre a escola quanto ao reconhecimento e valorização da identidade étnica dos estudantes	ENEM
Avaliação da escola quanto à levar em conta a opinião/participação dos pais	ENEM
Considera-se racista	ENEM
Parentes racistas	ENEM

Amigos(as) ou colegas de escola e/ou trabalho racistas	ENEM
Vizinhos e/ou conhecidos racistas	ENEM
Professores(as) ou funcionários da escola	ENEM
Pessoas em geral (nas ruas, nos ambientes públicos, etc)	ENEM
Acredita possuir algum preconceito contra pessoas mais pobres / participantes de programas sociais do governo (Bolsa família, etc)	ENEM
Acredita possuir algum preconceito contra negros(as), indígenas, orientais, ciganos(as), ou de outras etnias	ENEM
Acredita possuir algum preconceito contra mulheres	ENEM
Acredita possuir algum preconceito contra homossexuais ou gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais	ENEM
Acredita possuir algum preconceito contra pessoas muito religiosas	ENEM
Acredita possuir algum preconceito contra pessoas de outra religião	ENEM
Acredita possuir algum preconceito contra pessoas sem religião	ENEM
Acredita possuir algum preconceito contra pessoas de outras cidades, do interior, da zona rural ou de outras regiões do país ou do exterior	ENEM
Acredita possuir algum preconceito contra pessoas idosas	ENEM
Acredita possuir algum preconceito contra pessoas com deficiência física ou mental	ENEM
Acredita possuir algum preconceito contra pessoas muito gordas ou muito magras	ENEM
Acredita possuir algum preconceito contra moradores(as) de favela ou de periferia	ENEM
Acredita possuir algum preconceito contra meninos(as) em situação de rua	ENEM
Acredita possuir algum preconceito contra jovens infratores(as) / jovens em conflito com a lei	ENEM
Acredita possuir algum preconceito contra usuários(as) de drogas	ENEM
Já sofreu discriminação econômica	ENEM
Já sofreu discriminação étnica, racial ou de cor	ENEM
Já sofreu discriminação de gênero (ou por ser mulher ou por ser homem)	ENEM
Já sofreu discriminação por ser ou ter sido identificado como homossexual (gay, lésbica, bissexual, travesti ou transexual)	ENEM
Já sofreu discriminação religiosa	ENEM
Já sofreu discriminação por não ter religião	ENEM
Já sofreu discriminação por causa do local de seu nascimento (em outra cidade, no interior, em outra região, no exterior, etc)	ENEM
Já sofreu discriminação por causa da idade	ENEM
Já sofreu discriminação por ser pessoa com deficiência física ou mental	ENEM
Já sofreu discriminação por causa de sua aparência física (gordo/a, magro/a, alto/a, baixo/a, etc)	ENEM
Já sofreu discriminação por causa do lugar de sua moradia	ENEM
Já presenciou discriminação econômica	ENEM
Já presenciou discriminação étnica, racial ou de cor	ENEM
Já presenciou discriminação contra mulheres	ENEM
Já presenciou discriminação contra homossexuais (gay, lésbica, bissexual, travesti ou transexual)	ENEM
Já presenciou discriminação religiosa	ENEM
Já presenciou discriminação por causa do local de seu nascimento (em outra cidade, no interior, em outra região, no exterior, etc)	ENEM
Já presenciou discriminação contra jovens menores de 18 anos	ENEM

Já presenciou discriminação contra pessoas idosas	ENEM
Já presenciou discriminação por ser pessoa com deficiência	ENEM
Já presenciou discriminação por causa de sua aparência física	ENEM
Já presenciou discriminação por causa do lugar de sua moradia	ENEM
Se incomodaria se tivesse como parente ou colega de escola uma pessoa de outra classe social	ENEM
Se incomodaria se tivesse como parente ou colega de escola uma pessoa de outra cor ou etnia	ENEM
Se incomodaria se tivesse como parente ou colega de escola uma pessoa de outra religião	ENEM
Se incomodaria se tivesse como parente ou colega de escola uma pessoa com posições políticas diferentes da sua	ENEM
Se incomodaria se tivesse como parente ou colega de escola uma pessoa de outra origem geográfica	ENEM
Se incomodaria se tivesse como parente ou colega de escola uma pessoa homossexual (gay, lésbica, bissexual, travesti ou transexual)	ENEM
Se incomodaria se tivesse como parente ou colega de escola uma pessoa muito mais nova ou mais velha	ENEM
2013/2017	Fonte
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Específico para educação especial	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Específico para educação indígena	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Educação do Campo	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Educação Ambiental	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Educação em direitos humanos	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Gênero e Diversidade Sexual	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Direitos de criança e adolescente	Censo (Professor)
Outros cursos - Formação Continuada com no mínimo 80 horas - Educação para as relações étnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana	Censo (Professor)
Desenvolveu projetos temáticos (ex.: bullying, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.)	SAEB (Diretor)
Nesta escola há projetos nas seguintes temáticas	
Violência	SAEB (Diretor)
Os malefícios do uso de drogas	SAEB (Diretor)
Racismo	SAEB (Diretor)
Machismo e homofobia	SAEB (Diretor)
Bullying	SAEB (Diretor)
Sexualidade e gravidez na adolescência	SAEB (Diretor)
Desigualdades sociais	SAEB (Diretor)
Diversidade religiosa	SAEB (Diretor)
Meio ambiente	SAEB (Diretor)
Nesta escola o ensino religioso	
É de presença obrigatória	SAEB (Diretor)
Segue uma religião específica)	SAEB (Diretor)
Nesta escola há atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso	SAEB (Diretor)

Itens selecionados – dimensão Contexto Socioeconômico

Quadro 50 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 16 (Contexto Socioeconômico) – 2009, 2013 e 2017

2013	Fonte
Indicador Socioeconômico	Indicadores INEP
2017	Fonte
Indicador Socioeconômico	SAEB (Escola)

Itens selecionados – dimensão Intersetorialidade e sustentabilidade

Quadro 51 – Perguntas selecionadas para a Dimensão 17 (Intersetorialidade e Sustentabilidade) – 2009, 2013 e 2017

2009	Fonte
Existe algum tipo de vigilância para o período diurno?	SAEB (Escola)
Existe algum tipo de vigilância para o período noturno?	SAEB (Escola)
Existe algum tipo de vigilância para os finais de semana e feriados?	SAEB (Escola)
Há algum esquema de policiamento para inibição de furtos, roubos e outras formas de violência?	SAEB (Escola)
Há algum esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas dentro da escola?	SAEB (Escola)
Há algum esquema de policiamento para inibição de tráficos de tóxicos/drogas nas imediações da escola?	SAEB (Escola)
A escola tem algum sistema de proteção contra incêndio (alarme de fumaça e temperatura, extintores contra incêndio, mangueiras, etc.)?	SAEB (Escola)
A escola apresenta sinais de depredação (vidros, portas e janelas quebrados, lâmpadas estouradas, etc.)?	SAEB (Escola)
Existe uma boa iluminação do lado de fora da escola?	SAEB (Escola)
A escola adota alguma medida de segurança para proteger os alunos nas suas imediações?	SAEB (Escola)
Pichação de muros ou paredes das dependência externas da escola	SAEB (Escola)
Depredação de dependência externas da escola	SAEB (Escola)
Pichação de muros ou paredes das dependências externas da escola	SAEB (Diretor)
Depredação das dependências externas da escola	SAEB (Diretor)
Sujeira nas dependências externas da escola	SAEB (Diretor)
Consumo de drogas nas proximidades da escola	SAEB (Diretor)
Tráfico de drogas nas proximidades da escola	SAEB (Diretor)
Ação de gangues nas dependências externas da escola	SAEB (Diretor)
Destinação do Lixo	Censo (Escola)
2013/2017	Fonte
Vigilância para o período diurno?	SAEB (Escola)
Vigilância para o período noturno?	SAEB (Escola)
Vigilância para os finais de semana e feriados?	SAEB (Escola)
Esquema de policiamento para inibição de furtos, roubos e outras formas de violência?	SAEB (Escola)
Esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas dentro da escola?	SAEB (Escola)
Esquema de policiamento para inibição de tráficos de tóxicos/drogas nas imediações da escola?	SAEB (Escola)
Sistema de proteção contra incêndio (alarme de fumaça e temperatura, extintores	SAEB (Escola)

contra incêndio dentro do prazo de validade, mangueiras, etc.)?	
Iluminação do lado de fora da escola	SAEB (Escola)
A escola adota alguma medida de segurança para proteger os alunos nas suas imediações?	SAEB (Escola)
A escola apresenta sinais de depredação (vidros, portas e janelas quebradas, lâmpadas estouradas, etc)	SAEB (Escola)
Destinação do Lixo	Censo (Escolar)