

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ERIKA DE SOUZA LOPES

**Insumos para a avaliação de políticas públicas:
uma proposta de matriz de indicadores com base nas escolas estaduais
do município de São Paulo**

São Paulo

2022

ERIKA DE SOUZA LOPES

**Insumos para a avaliação de políticas públicas:
uma proposta de matriz de indicadores com base nas escolas estaduais
do município de São Paulo**

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Professor Doutor José Marcelino de Rezende Pinto

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Li Lopes, Erika de Souza

 Insumos para a avaliação de políticas públicas -
uma proposta de matriz de indicadores com base nas
escolas estaduais do município de São Paulo / Erika
de Souza Lopes; orientador José Marcelino de Rezende
Pinto. -- São Paulo, 2022.166 p.

 Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

 1. Indicadores educacionais. 2. Concepções de
justiça. 3. Qualidade da educação. 4. Avaliação de
políticas públicas. 5. Políticas Educacionais. I.
Pinto, José Marcelino de Rezende, orient. II.
Título.

LOPES, E. S. Insumos para a avaliação de políticas públicas: uma proposta de matriz de indicadores com base nas escolas estaduais do município de São Paulo. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Aprovado em: 08/03/2022

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto

Instituição: FFCLRP-USP

Julgamento: Aprovada

Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa

Instituição: FE-USP

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr. Paulo de Martino Jannuzzi

Instituição: ENCE-IBGE

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr. Samuel Kilsztajn

Instituição: PUC-SP

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr. Thiago Alves

Instituição: UFG

Julgamento: Aprovada

Em memória de Regina M. S. Lopes,
amor da minha vida.

Para Francisco, Simone e Carolina,
pela compreensão e pelo apoio.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é resultado de algumas inquietações e do convívio com professores, colegas e pessoas que conheci ao longo da minha trajetória profissional. Nesses poucos mais de cinco anos, tive na Faculdade de Educação um lugar de muito aprendizado.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter me dado força para superar tantos desafios e por ter colocado tantas pessoas boas no meu caminho. Para além da pandemia, em 2019 descobri um problema de saúde, e os últimos anos foram de muita luta para me recuperar.

Agradeço ao professor e orientador José Marcelino pela dedicação, apoio e paciência, assim como por tantos aprendizados e inspirações. Também agradeço imensamente aos professores do curso de doutorado, em especial, aos que ministraram as disciplinas que cursei: Carmen Sylvia, Claudia Pimenta, Flávia Schilling, Lisete Arelaro, Maria Luiz Flores, Ocimar Alavarse, Rubens de Camargo, Sandra Zákia Souza e Teresa Medina. Também registro minha gratidão aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, sempre tão atenciosos, e aos colegas de doutorado, em especial, aos membros do Grupo de Estudos em Gestão (GEG).

E, lembrando da minha formação inicial em Economia, não posso deixar de agradecer ao professor Samuel Kilsztajn, por despertar durante minha graduação o interesse pela pesquisa na área social, e ao professor Rodolfo Hoffmann, pela possibilidade de continuidade desse tipo de pesquisa no meu mestrado.

Também agradeço aos queridos amigos que fizeram dessa caminhada mais leve e me deram força para persistir nos desafios: Dra. Anna Paula Malheiros, César Aquino, Claudia Dino, Hyago Souza, Kassia Bobadilla, Leila Aquino, Paula Lungov, Maria Clara Wasserman, Mariana Fandinho, Monique Moura, Padre Antônio Alexandre, Renata Domingues, Roberto Padovani, Roberto Silva e Shirley Aquino.

E por último, mas não menos importante, agradeço muito a toda minha família. Aos meus pais, Simone e Francisco, principalmente, pela paciência e apoio incondicional. À minha irmã, Carolina, pela assídua companhia nas horas alegres e difíceis. E não posso deixar de agradecer aos meus avós, tios e primos: Nívia, José Francisco, Edith, Vicente, Tereza, Dimas, Cristina, Fernando, Mônica, Joel, Renata, Soraya, Fernando, Lucas, Priscila, Nicole e Verena. E aos já falecidos: Robertina, Pompeu, Maria Rosa, Fenelon, Regina, Hugo, Eva, Francisco, Joel e Regina.

Quiçá a regra deva ser a de que ninguém deve ter a autoridade para avaliar, se não estiver pronto para compartilhar a responsabilidade pelas consequências da avaliação

(NEVO, 1998)

RESUMO

LOPES, E. S. **Insumos para a avaliação de políticas públicas: uma proposta de matriz de indicadores com base nas escolas estaduais do município de São Paulo.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

O principal objetivo desse estudo é construir uma matriz de indicadores, a partir de dados públicos de divulgação sistemática, que seja capaz de subsidiar as tomadas de decisão das diferentes instâncias em prol da educação como direito de todos. A matriz contribui para uma avaliação das políticas públicas educacionais que não valorize demasiadamente indicadores de proficiências e/ou taxas de aprovação, mas que permita uma análise contextualizada e ampla da escola. A intenção é requalificar a definição de qualidade, com a proposta de uma abordagem de estudo que não seja focada apenas no desempenho dos estudantes. São quatro dimensões propostas e analisadas: informações contextuais, características iniciais da oferta de ensino, aderência à seis concepções de justiça inspiradas nas definições de François Dubet (2004), e o alcance de resultados finais, tratando sobre aprendizagem, permanência e conclusão da trajetória escolar. Os indicadores são calculados apenas para o município de São Paulo, considerando as escolas da rede estadual de ensino regular com oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, mas as mensurações podem ser replicadas para qualquer outra abrangência geográfica do Brasil. E a seleção e mensuração de cada um dos indicadores propostos prezou pela aplicabilidade, pela facilidade de compreensão e pela utilidade para a gestão da educação. A análise geral da aderência às concepções de justiça revelou que há indícios de priorização exacerbada das proficiências em número substancial de escolas e que a garantia de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos não acontece na maioria das unidades. O estudo da aderência às concepções de justiça, para além de ampliar a definição de qualidade, evidencia que a escola pode ou não contribuir para a justiça social. Também foram realizadas seis análises de pequenos grupos de escolas, cada um escolhido por possuir uma característica em comum, seja algo que se acredita poder facilitar ou dificultar o alcance dos resultados, seja o próprio alcance de resultados. Ao final, conclui-se que a análise das escolas a partir de uma matriz ampla de indicadores possibilita um entendimento maior das relações entre as informações contextuais, as características iniciais da oferta de ensino, a aderência às concepções de justiça e o

alcance de resultados finais de aprendizagem, permanência e conclusão da trajetória escolar.

Palavras-chave: Indicadores educacionais. Concepções de justiça. Qualidade da educação. Avaliação de políticas públicas. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

LOPES, E. S. **Inputs for the evaluation of public policies: a proposal of a matrix of indicators based on state schools in the city of São Paulo.** 2022. Thesis (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

The purpose of this study is to build a matrix of indicators, based on public data that have systematic disclosure, capable of supporting decision-making in different instances in favor of education as a right for all. The matrix contributes to an evaluation of educational public policies that does not overvalue proficiency indicators and/or grade advancement rates but allows a contextualized and broad analysis of the school. The idea is to rethink the definition of quality, with the proposal of a study approach that is not focused only on student performance. There are four dimensions proposed and analyzed: contextual information, initial characteristics of the educational offer, adherence to six conceptions of justice inspired by the definitions of François Dubet (2004), and the achievement of final results, referring to learning, permanence, and completion of the school trajectory. The indicators are calculated only for the city of São Paulo, considering state schools of regular education offering the final years of elementary and secondary level, however, measurements can be replicated for any other geographic area in Brazil. Additionally, it is important to mention that both selection and measurement of each proposed indicators valued its applicability, ease of understanding, and usefulness for education management. General analysis of adherence to conceptions of justice revealed evidence of exacerbated prioritization of proficiencies in a considerable number of schools and also that the guarantee of a minimum of knowledge and competencies to all students does not happen in most units. Besides expanding the definition of quality, the study of adherence to conceptions of justice demonstrates that the school may or may not contribute to social justice. Six analyzes of small groups of schools were also conducted, each chosen due to a characteristic in common, either something believed to facilitate or restrain the achievement of results, or the achievement of results itself. In the end, it is concluded that the analysis of schools coming from a broad matrix of indicators enables a better understanding of the relationships between contextual information, initial characteristics of the educational offer, adherence to the conceptions of justice, and the achievement of final results related to learning, permanence, and completion of the school trajectory.

Keywords: Educational indicators. Conceptions of justice. Quality of education.
Evaluation of public policies. Educational Policies.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de reprovação e taxa de abandono da rede pública ao longo dos anos do ensino fundamental e das séries do ensino médio	p.45
Gráfico 2 - Taxa de distorção idade-série da rede pública ao longo dos anos do ensino fundamental e das séries do ensino médio	p.45
Gráfico 3 - Proficiência Média em Língua Portuguesa e Nível Socioeconômico da Escola - 9º ano do Ensino Fundamental	p.74
Gráfico 4 - Proficiência Média em Matemática e Nível Socioeconômico da Escola - 9º ano do Ensino Fundamental	p.75
Gráfico 5 - Proficiência Média em Língua Portuguesa e Nível Socioeconômico da Escola - 3ª série do Ensino Médio	p.76
Gráfico 6 - Proficiência Média em Matemática e Nível Socioeconômico da Escola - 3ª série do Ensino Médio	p.77
Gráfico 7 - Indicador de Regularidade Docente e % de Temporários	p.85
Gráfico 8 - Níveis de Maior Esforço Docente e % de Temporários - Anos Finais do Ensino Fundamental	p.86
Gráfico 9 - Níveis de Maior Esforço Docente e % de Temporários - Ensino Médio	p.87
Gráfico 10 - % de Alunos nos Níveis Mais Baixos de Proficiência para Língua Portuguesa - 9º ano do Ensino Fundamental	p.91
Gráfico 11 - % de Alunos nos Níveis Mais Baixos de Proficiência para Matemática - 9º ano do Ensino Fundamental	p.92
Gráfico 12 - % de Alunos nos Níveis Mais Baixos de Proficiência para Língua Portuguesa - 3ª série do Ensino Médio	p.93
Gráfico 13 - % de Alunos nos Níveis Mais Baixos de Proficiência para Matemática - 3ª série do Ensino Médio	p.94
Gráfico 14 - Taxa de Aprovação das Escolas - Anos Finais do Ensino Fundamental	p.100
Gráfico 15 - Taxa de Aprovação das Escolas - Ensino Médio	p.101

Gráfico 16 - Taxa de Reprovação das Escolas - Anos Finais do Ensino Fundamental	p.102
Gráfico 17 - Taxa de Reprovação das Escolas - Ensino Médio	p.103
Gráfico 18 - Taxa de Abandono das Escolas - Anos Finais do Ensino Fundamental ..	p.104
Gráfico 19 - Taxa de Abandono das Escolas - Ensino Médio	p.105
Gráfico 20 - Proficiência Média em Língua Portuguesa - 9º ano do Ensino Fundamental	p.107
Gráfico 21 - Proficiência Média em Matemática - 9º ano do Ensino Fundamental	p.108
Gráfico 22 - Proficiência Média em Língua Portuguesa - 3ª série do Ensino Médio ..	p.109
Gráfico 23 - Proficiência Média em Matemática - 3ª série do Ensino Médio	p.110

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - As nove escolas com maior nível socioeconômico	p.121
Mapa 2 - As oito escolas com ocorrência nos três indicadores sobre violência	p.127
Mapa 3 - As sete escolas com 100% das salas utilizadas com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida	p.132
Mapa 4 - As 12 escolas com indicadores de destaque sobre o Projeto Político-Pedagógico e o Conselho Escolar	p.138
Mapa 5 - As cinco escolas com bons indicadores de condições do trabalho docente	p.142
Mapa 6 - As três escolas que melhor performaram nos indicadores de resultados finais	p.146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diretrizes e dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	p.35
Quadro 2 - Proposta do INEP de Matriz para a avaliação da Educação Básica	p.36
Quadro 3 - Resumo das dimensões, características e resultados da Matriz Lógica	p.43
Quadro 4 - A Matriz de Indicadores	p.50
Quadro 5 - Descrição do Indicador de Nível Socioeconômico da Escola	p.56
Quadro 6 - Escalas de proficiência do Saeb	p.69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas segundo Nível Socioeconômico	p.73
Tabela 2 - Escolas segundo Nível de Complexidade de Gestão	p.78
Tabela 3 - Resultados dos indicadores sobre violência	p.79
Tabela 4 - Resultados dos Indicadores sobre Existência e Condições de Infraestrutura	p.80
Tabela 5 - Resultados dos Indicadores sobre Apoio à Gestão	p.80
Tabela 6 - Escolas segundo Tempo do Diretor nessa Função na Escola	p.81
Tabela 7 - Resultados dos Indicadores sobre o Projeto Político-Pedagógico das escolas	p.81
Tabela 8 - Resultados dos Indicadores sobre o Conselho Escolar	p.82
Tabela 9 - Resultados dos Indicadores sobre as Características Gerais das Turmas	p.83
Tabela 10 - Resultados dos Indicadores sobre Condições do Trabalho Docente	p.84
Tabela 11 - Resultados da Concepção de Justiça “Priorização Exacerbada das Proficiências”	p.88
Tabela 12 - Resultados da Concepção de Justiça “Compensatória de Desigualdades Não Educacionais”	p.89
Tabela 13 - Resultados da Concepção de Justiça “Garantidora de um Mínimo de Conhecimentos e Competências a Todos Alunos” - Parte I	p.90
Tabela 14 - Resultados da Concepção de Justiça “Garantidora de um Mínimo de Conhecimentos e Competências a Todos Alunos” - Parte II	p.95
Tabela 15 - Resultados da Concepção de Justiça “Preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil”	p.96
Tabela 16 - Resultados da Concepção de Justiça “Comprometida em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais”	p.97
Tabela 17 - Resultados da Concepção de Justiça “Preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos”	p.98

Tabela 18 - Resultados Finais sobre Permanência e Conclusão da Trajetória Escolar	p.99
Tabela 19 - Resultados Finais sobre Aprendizagem dos Alunos	p.106
Tabela 20 - Matriz Lógica de Indicadores - Resultados Médios da Análise Geral e dos Grupos de Escolas	p.115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico da Escola
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RDPC	Rendimento Domiciliar per capita
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Sinaeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sinave	Sistema Nacional de Avaliação da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	p.20
1.1 A educação como direito de todos e a luta cotidiana por uma escola mais justa	p.20
1.2 Insumos para avaliação de políticas públicas educacionais	p.23
2. USO DA AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA APRIMORAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	p.26
2.1 Breves considerações sobre a avaliação de política pública e sua complexidade ...	p.26
2.2 A avaliação das políticas públicas de educação e o papel preponderante das avaliações externas	p.29
2.3 Necessidade de uma compreensão abrangente sobre a avaliação da política educacional	p.31
2.4 A importância do uso de indicadores no processo de avaliação de políticas públicas	p.37
3. UMA PROPOSTA DE MATRIZ DE INDICADORES QUE CONTRIBUA PARA O MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	p.40
3.1 As dimensões temáticas escolhidas para estudo	p.40
3.2 Considerações metodológicas iniciais	p.44
3.3 Apresentação da proposta de matriz de indicadores	p.49
3.3.1 Dimensão sobre “Informações contextuais”	p.55
3.3.2 Dimensão sobre “Características iniciais da oferta de ensino”	p.59
3.3.3 Dimensão sobre “Aderência às concepções de justiça”	p.64
3.3.4 Dimensão sobre “Alcance de resultados finais”	p.68
4. OS RESULTADOS DA MATRIZ DE INDICADORES PARA SELEÇÃO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	p.71
4.1 Grupos de escolas consideradas nas análises gerais	p.71
4.2 Análise geral da matriz de indicadores	p.72
4.2.1 Informações contextuais	p.72
4.2.2 Características iniciais da oferta de ensino	p.79

4.2.3 Aderência às concepções de justiça	p.88
4.2.4 Alcance de resultados finais	p.98
4.3 Grupos de Escolas	p.113
4.3.1 As nove escolas com maior nível socioeconômico	p.121
4.3.2 As oito escolas com ocorrência nos três indicadores sobre violência	p.126
4.3.3 As sete escolas com 100% das salas utilizadas com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida	p.132
4.3.4 As 12 escolas com indicadores de destaque sobre o Projeto Político-Pedagógico e o Conselho Escolar	p.137
4.3.5 As cinco escolas com bons indicadores de condições do trabalho docente	p.141
4.3.6 As três escolas que melhor performaram nos indicadores de resultados finais	p.145
4.3.7 Breves considerações sobre os grupos de escolas	p.149
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.153
REFERÊNCIAS	p.162

1 INTRODUÇÃO

1.1 A educação como direito de todos e a luta cotidiana por uma escola mais justa

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

(FOUCAULT, 2014, p.41)

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escore, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta.

(FOUCAULT, 2015, p.110)

O presente estudo entende a educação como um direito humano, e, sendo assim, como fundamental para a realização de uma série de outros direitos, como a liberdade, a cultura e a saúde. É a partir dos conteúdos das práticas educativas que, por exemplo, o estudante pode ter acesso à informação necessária para a realização de outros direitos, ou dos meios em que possa obter essa informação. Dessa forma, não é de se estranhar que a educação seja um constante campo de disputa e esteja sempre entre as bandeiras dos enfrentamentos políticos.

Flávia Schilling (2012, p. 47) discute o direito à educação “como um campo de luta, no fio da navalha, com disputas permanentes por sentido”. Disputas essas, que não se limitam ao ensino de conteúdo para o futuro desses estudantes, mas incluem também uma luta cotidiana pela realização do direito à educação. O acesso e a permanência na escola são destacados como uma dimensão fundamental para a realização da educação como um direito, assim como o conteúdo da educação escolar.

Outro destaque da autora é que sempre haverá tensão entre igualdade e diferença, pois a instituição escolar ao mesmo tempo que é o lugar onde o direito à educação pode se realizar, também é o lugar onde se produz assimetrias e diferenças que são transformadas em desigualdade (SCHILLING, 2012, p. 52-54).

Em reflexão sobre possíveis formas de contestação dos próprios jovens estudantes, Schilling (2012, p. 70-75) traz três possíveis hipóteses: (i) Saber conviver com

o diferente, sem anular as diferenças; (ii) Compreender o jogo, suas regras e como o mundo opera, para “operar” o mundo no lugar de ser “operado” por ele; e (iii) Saber reivindicar, no lugar de se vitimizar. Esses são alguns exemplos de possíveis caminhos de resistência, pensando nos próprios jovens estudantes. Mas todos os atores envolvidos no sistema educacional devem buscar a concretização da educação como um direito humano. Então, vem a difícil pergunta: Como seria uma escola justa?

Como bem destacado por François Dubet (2004), se o desejo de justiça escolar é praticamente indiscutível e faz parte de um certo senso comum na sociedade, a definição do que seria essa justiça é alvo de muitas discussões e opiniões divergentes. Segundo o autor, uma escola justa poderia ser definida de diferentes maneiras (DUBET, 2004, p.540):

- i) meritocrática, com competição justa entre alunos;
- ii) compensatória de desigualdades sociais, apoiando mais aos que têm menos;
- iii) garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos;
- iv) preocupada em integrar seus alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil;
- v) comprometida em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais;
- vi) preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos.

Se é possível pensar que a escola justa deveria responder a todas essas definições, uma reflexão mais atenta verifica que são concepções que conflitam entre si, que quando colocadas em práticas podem, inclusive, se tornar contraditórias. Não haveria assim uma solução única e perfeita, mas sim uma infinidade de combinações de escolhas possíveis. Talvez o mais próximo da escola justa seja que um constante diagnóstico guie a combinação de escolhas e respostas que pautem as definições adotadas de justiça.

Dubet (2004, p. 542-544) destaca que um sistema puramente meritocrático enfrenta grandes dificuldades, tais como: o grande peso que as desigualdades sociais têm sobre as desigualdades escolares; a desigualdade da oferta escolar, no sentido que quanto mais “bom aluno” já for o estudante, maior chance terá de acessar uma educação de

melhor qualidade; a responsabilização do próprio aluno pelo seu fracasso, ao contrário de um sentimento de injustiça social; a criação de desigualdades entre os “bons alunos” e os “menos bons”; e, por último, a reflexão que questiona sobre o quanto cada um é realmente responsável pelos seus dons e aptidões para que se considere a meritocracia justa.

Porém, o autor (DUBET, 2004, p. 544) destaca também que mesmo com tantas dificuldades na meritocracia, é apenas as desigualdades construídas pelo mérito que parecem ter certa legitimidade. Um estudante elaborar um bom projeto de estudo, ser bem avaliado e ingressar em um curso parece mais legítimo do que todos os membros de uma determinada família terem o direito de realizar esse curso enquanto as demais pessoas precisem aguardar as vagas remanescentes.

No exemplo dado fica evidente certa legitimidade criada pela meritocracia, e o quão inadmissível parece ser veicular um direito a uma condição de nascimento. Mas, uma reflexão mais cuidadosa sobre esse mesmo exemplo, pode colocar em questão se realmente há uma igualdade de oportunidade entre os candidatos ao curso citado caso esse seja um sistema de seleção puramente meritocrático. Teriam tido todos os estudantes as mesmas condições para elaborar seus projetos?

Uma possível solução apontada seria assim agregar outros princípios de justiça ao princípio meritocrático, tais como: ações afirmativas (ideia de que a escola considerando as desigualdades reais procurasse compensá-las); garantia de limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria estar; garantia da eficácia social dos diplomas; oferta de uma nova oportunidade aos que fracassaram ou querem regressar após terem abandonado a escola; e, nunca estigmatizar e/ou desvalorizar os indivíduos.

Assim, por seus limites, contradições e até mesmo por anular outros princípios de justiça tão importantes quanto, o sistema meritocrático deve ser sempre combinado com outros sistemas de justiça. Como destacado nas palavras do próprio autor:

É necessário introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades. É preciso também garantir o acesso a bens escolares fundamentais, ou, para afirmar de modo mais incisivo, a um mínimo escolar. A escola justa deve também se preocupar com a utilidade dos diplomas. Ao mesmo tempo, e de maneira oposta, ela deve velar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, demasiadas desigualdades sociais. Enfim, um sistema competitivo justo, como o da escola meritocrática da igualdade de oportunidades, deve tratar bem os vencidos na competição, mesmo quando se admite que essa competição é justa (DUBET, 2004, p. 553).

A concepção de justiça combinada faz do sistema educacional o mais próximo de justo, assim como traz uma maior possibilidade prática. Como destacado pelo próprio autor na conclusão de seu artigo:

Alguns acharão essas ideias bastante tímidas, porque elas não se limitam a afirmar o ideal de uma igualdade perfeita, aquela de uma escola capaz de tornar bem-sucedidos todos os alunos e de produzir uma sociedade perfeita. Assumo completamente essa timidez, pois ela me parece mais corajosa que as declarações de intenção mais radicais, que não têm nenhuma possibilidade de ser postas em prática. (DUBET, 2004, p. 553).

Em suma, até aqui, buscou-se destacar que: a educação é um direito de todos; para a garantia desse direito é necessária uma luta permanente; e a combinação de concepções diferentes de justiça permite a possibilidade prática de fazer da escola mais justa, mesmo sendo a sociedade atual tão injusta. Destacados esses princípios irrevogáveis, vejamos a seguir como o presente estudo pretende contribuir para a avaliação de políticas públicas educacionais.

1.2 Insumos para avaliação de políticas públicas educacionais

O principal objetivo desse estudo é construir uma matriz de indicadores, a partir de dados públicos de divulgação sistemática, que seja capaz de subsidiar as tomadas de decisão em prol da educação como direito de todos. Para tanto, parte dos grupos temáticos de indicadores terão como inspiração as diferentes definições de justiça apresentadas por François Dubet (2004, p.540).

A matriz combinará distintas fontes públicas de informações, como, por exemplo, os microdados do Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e disponibilizará um conjunto de indicadores passíveis de contínuo monitoramento e relevantes para a avaliação de políticas públicas educacionais em curso no Brasil.

É importante ressaltar que é nos últimos anos da educação básica, que os problemas, tais como abandono, reprovação e distorção idade-série, se tornam mais evidentes. Provavelmente pelo acúmulo de fragilidades ao longo da trajetória escolar. Considerando isso, os indicadores propostos tratarão prioritariamente dos últimos anos da educação básica (abarcando o 9º ano do ensino fundamental e as três ou quatro séries do ensino médio).

Também é importante destacar que, pela opção do uso de informações públicas de divulgação sistemática, os indicadores irão se restringir a instância escola, mas para uma análise mais completa das políticas públicas educacionais seria importante futuramente elaborar indicadores que considerassem as demais instâncias do sistema educacional, como as regionais de ensino e o órgão central da Secretaria de Educação, considerando seus processos de trabalho e alcance de resultados em seus objetivos estratégicos. Uma visão articulada de indicadores das três instâncias contribuiria para um diagnóstico mais completo dos sucessos e desafios educacionais.

Outro ponto a ser destacado é que as informações produzidas pretendem contribuir para a reflexão e tomada de decisão das diferentes instâncias, ou seja, é intenção desse estudo que a matriz de indicadores produzida ajude nas análises realizadas tanto pelas próprias unidades escolares, como pelas regionais de ensino e pelo órgão central da Secretaria de Educação.

O uso de uma matriz de indicadores é entendido aqui como importante, pelo seu potencial em contribuir para a avaliação das políticas públicas educacionais, avaliação essa que não valorize demasiadamente indicadores de proficiências dos estudantes e/ou de aprovação, mas que permita uma análise contextualizada e ampla da escola.

Também é importante justificar que a instituição de mecanismos amplos de avaliação das políticas públicas educacionais é entendida como fundamental, por ser essa uma maneira de potencializar as reivindicações de que as políticas busquem garantir que a educação seja um direito para todos. O uso de indicadores, proposta de contribuição do presente estudo, é apenas um pequeno insumo para os mecanismos amplos de avaliação, que permite evidenciar e reivindicar de maneira objetiva conceitos sociais abstratos. Assim, se isoladamente a matriz pode parecer um material superficial, quando agregadas as intenções que compõem cada temática a ser analisada, ela passa a ser instrumento objetivo para diagnósticos e reivindicações.

O texto a seguir está organizado em três partes: primeiramente, será destacada a importância da instituição de mecanismos amplos de avaliação das políticas públicas educacionais, que permitam o conhecimento tanto dos processos como dos resultados alcançados; em seguida, será destacada a contribuição que indicadores podem trazer para a avaliação de políticas públicas, assim como uma proposta de matriz de indicadores; e, por fim, serão calculados e analisados os indicadores desta matriz para seleção de escolas

do município de São Paulo, e realizados algumas análises de pequenos grupos de escolas com alguma característica em comum.

2 USO DA AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA APRIMORAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Quanto mais pessoas estiverem engajadas na luta pelo direito à educação, mais as políticas públicas serão cobradas em avançar na busca da garantia desse direito. O acesso e a permanência na escola, assim como o conteúdo da educação escolar, compõem dimensões fundamentais para a realização da educação como um direito. Esses aspectos sempre permeiam as políticas públicas, porém, cabe o questionamento: o acesso, a permanência e o conteúdo estão apenas no discurso ou são aspectos realmente considerados nas atuais políticas implementadas?

2.1 Breves considerações sobre a avaliação de política pública e sua complexidade

A análise de uma política pública deve sempre considerar a sua intencionalidade, dado que a política é uma estratégia governamental para a resolução de um problema público. Porém, apesar de inicialmente parecer, esse não é um exercício analítico simples, pois a política é resultado de um conjunto de contínuas escolhas e ações. Nas palavras de Dennis Palumbo:

De fato, uma política é como um alvo em movimento, não é algo que possa ser observado, tocado ou sentido. Ela tem que ser inferida a partir da série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais envolvidos na execução da política ao longo do tempo. Política é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes (PALUMBO, p.35, 1994).

Assim, como problematizado pelo autor, a política é algo complexo, “um alvo em movimento”, que precisa considerar uma sequência de eventos ao longo do tempo, pois no decorrer de seu ciclo está em constante modificação. Durante todo momento, na implementação ou reformulação a partir de avaliações, redesenhos intencionais ou não intencionais acontecem na política pública.

Michael Lipsky (1980) foi um dos pioneiros no reconhecimento e análise do papel dos implementadores de políticas do nível mais próximo aos cidadãos beneficiários, dos chamados agentes de rua. Para ele, a política não seria apenas feita pelos seus “formuladores de gabinete”. Os implementadores “de nível de rua”, que lidam

diretamente com os cidadãos beneficiários, também redesenham a política, com suas escolhas de como ofertar essa política, com sua discricionariedade e autonomia.

Assim seria de extrema importância para a realização de uma avaliação de política pública, para além do estudo das intenções e dos resultados alcançados de acordo com o desenho inicial da política, a análise dos processos e resultados intermediários das etapas de sua implementação, ou seja, a análise de como a política vem sendo realmente implementada e do encadeamento de resultados necessários para que alcance seu principal objetivo.

A avaliação de uma política de combate ao abandono escolar, por exemplo, para além de mensurar o número de alunos que deixam de frequentar a escola ao longo do tempo, precisa analisar também como cada ação desenhada para o alcance desse resultado está sendo implementada, tanto do ponto de vista de verificar a qualidade da implementação de cada ação, como do ponto de vista de verificar a adequação da ação prescrita para o alcance daquele fim.

Supondo que uma das ações para essa política de combate ao abandono escolar seja a busca ativa, via telefonema ou visita, por parte da escola de todos os alunos que faltem dois ou mais dias consecutivos. Ficam os questionamentos: A escola tem profissionais disponíveis para realizar esse monitoramento? Esse monitoramento é realmente realizado? Em quais condições?

Marcus Figueiredo e Argelina Figueiredo destacam que o mais frequente dos problemas constatados por uma avaliação de política “é o distanciamento do programa em relação a seus objetivos iniciais, em decorrência, geralmente, de distorções na sua implementação e, em alguns casos, pela forma como os benefícios são apropriados pela população” (p. 118-119, 1986). Assim, fica reforçado o ponto de atenção para que a avaliação valorize, para além do atingimento de seus objetivos finalísticos, os resultados intermediários e o processo de implementação da política.

Dennis Palumbo sugere um conjunto de questionamentos que deveria sempre permear o ciclo de uma política:

1. Os objetivos da política podem ser alcançados?
2. Existem tecnologias sociais que nos capacitem a alcançar as metas declaradas das políticas?
3. A política foi realmente implementada?
4. O quão bem ela foi implementada?
5. A política alcançou suas metas?
6. Que metas a política realmente alcançou?
7. Existem melhores formas de se alcançar as mesmas metas?

(PALUMBO, p.61, 1994)

Para esse autor, apesar da total racionalidade ser algo impossível na elaboração de uma política, é necessário que as tomadas de decisões vislumbrem ser o mais racional possível. Sendo as respostas aos questionamentos acima uma lista de informações muito útil para a contínua verificação do sucesso da política.

Porém, vale ressaltar que a avaliação de política implica tanto na necessidade de se estabelecer critérios de avaliação como na atribuição de valor (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, p.108, 1986). Assim, se a busca da racionalidade fica explícita na necessidade de critérios avaliativos bem definidos, a inalcançável imparcialidade da avaliação se evidencia na valoração necessária da sua realização, dado que a atribuição de uma valoração positiva, neutra ou negativa pressupõe a idealização do que seria o almejado. Idealização essa resultante tanto da intencionalidade da política, como do que se acredita ser a qualidade necessária tanto aos seus processos como resultados.

Essas breves considerações sobre a avaliação de política pública buscaram destacar a complexidade envolvida nesse processo em que, se é necessário considerar os objetivos e o alcance de resultados da política avaliada, também o é considerar a adequação das ações para o alcance de tais objetivos e a qualidade de todo processo de implementação. Para tanto, foi destacada a importância da busca por racionalidade, no sentido do estabelecimento de critérios claros de avaliação, assim como a importância da atribuição de valor, valoração essa que é sempre acompanhada da idealização do que se é almejado.

Em contraposição ao discutido nesse tópico, nas últimas décadas, a política educacional da educação básica, em geral, vem sendo avaliada com foco nas proficiências dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática mensuradas em avaliações externas, nas taxas de aprovação dos alunos e no indicador sintético dessas informações, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A discussão a seguir resumirá alguns pontos sobre as avaliações externas, admitindo a importância e contribuições que elas podem trazer para a análise das políticas públicas, mas, também, destacando os cuidados que seus usos devem ter, assim como a necessidade de se agregar muitas outras dimensões, para além das proficiências e da aprovação, para uma verdadeira avaliação da qualidade da educação.

2.2 A avaliação das políticas públicas de educação e o papel preponderante das avaliações externas

Seguindo as tendências internacionais, a educação básica brasileira passa a ser objeto de avaliações externas nos anos 1990. Cria-se uma cultura que associa os resultados das avaliações dos estudantes com a expressão da qualidade da educação, sem o devido cuidado de analisar as informações coletadas, seus limites e o conceito de qualidade considerado.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2020), no artigo 206, determina que o direito à educação, para além do acesso e da permanência na escola, deverá garantir o padrão de qualidade. Porém, também no texto constitucional, não há especificação de qual seria esse padrão (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005).

Historicamente, na educação brasileira, a qualidade assumiu três significados distintos: o primeiro relacionado à oferta de oportunidade de educação; o segundo, incorporado no final dos anos de 1970 e nos anos 1980, relacionado à possibilidade de progressão ao longo da trajetória escolar, relacionado à permanência na escola; e, por fim, o terceiro significado, incorporado nos anos 1990, relacionado à mensuração das proficiências dos estudantes a partir de avaliações externas (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005).

Díaz Barriga (2003) faz profundas críticas ao espaço social superdimensionado do exame, que realizaria muitas inversões das relações sociais e das pedagogias, como a conversão do exame em um instrumento no qual se deposita a esperança de se melhorar a educação. Segundo esse autor, a excessiva preocupação técnica com exames e notas leva à uma armadilha, que impede a percepção e estudo dos grandes problemas da educação. Díaz Barriga aponta o exame como sendo algo secundário e destaca a necessidade de recuperar a sala de aula como espaço primordial, espaço de reflexão, debate e organização de pensamentos originais.

Brian Stecher (2002) lista tanto consequências positivas como negativas dos testes em larga escala. Por exemplo, especificamente para os estudantes que realizam os testes, há destaque positivo para a possibilidade de um diagnóstico do que se sabe, para a motivação ao estudo, e para a associação do esforço com uma nota. Porém, também há o reconhecimento que os estudantes podem passar a competir com os outros estudantes, assim como de vivenciar frustrações. Para esse autor, o importante é a construção de um

desenho de sistema de responsabilização que maximize os benefícios e minimize as consequências negativas dos testes.

Já com posição crítica aos efeitos dos testes no currículo escolar, George Madaus (1988) chama atenção para vários impactos que os testes podem causar, dentre eles estão: os efeitos nos indivíduos decorrentes da simples crença na importância do teste, mesmo que a importância não seja verdadeira; tentativas de distorções de indicadores de monitoramento; ensino pautado pelo teste em detrimento de outras prioridades; e transferência do controle do currículo do sistema educacional para os elaboradores do teste.

Em contraposição, para David Nevo (1998), a avaliação pode sim contribuir para melhorar a educação, mas para isso deve ser trabalhada no nível da escola e utilizada para o benefício dos alunos, professores e diretores. Para esse autor, a avaliação deveria ser vista como a base para o diálogo e não como geradora de informações inquestionáveis e autoritárias. Pois o diálogo na avaliação possibilitaria um processo melhor de aprendizagem para entender a realidade, assim como o aumento da motivação para o uso do que foi aprendido com a avaliação.

Como citado anteriormente, é nos anos 1990 que ocorre a proliferação de avaliações externas no Brasil: por exemplo, em 1990 é criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1992 é criada o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), e em 1998 é instituído o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Quando a avaliação é conceituada como externa, para além da ideia de ser elaborada e conduzida por instituição externa à aquela onde a avaliação está sendo aplicada, agrega-se a ideia de uma prova padronizada aplicada em larga escala que resulte em um amplo conjunto de informações que possa orientar políticas educacionais nos diversos níveis federativos (MACHADO e ALAVARSE, 2014).

Alicia Bonomino e Sandra Sousa (2012) identificaram, no caso brasileiro, três gerações de avaliações da educação em larga escala, que podem conviver ao longo do tempo, e possuem consequências diferenciadas para o currículo escolar. Na primeira geração a avaliação assume um caráter de diagnóstico da qualidade da educação ofertada, sem que haja consequências diretas para a escola e o currículo, como era o caso do antigo Saeb amostral. Já as avaliações da segunda geração fornecem seus resultados por escola, trazendo consequências simbólicas, mas ainda nenhuma consequência material. Se a devolutiva de resultados para as escolas no formato de boletins pode subsidiar o

diagnóstico e planejamento, também é verdade que os resultados das diferentes escolas possam ser facilmente comparados, inclusive nas grandes mídias. E, por fim, na terceira geração, os resultados por aluno e por escola trazem sanções e/ou recompensas. Como exemplo, há o uso do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) – avaliação estadual de São Paulo – para a instituição no ano 2000 do Bônus Mérito para profissionais da educação, tendo como base o resultado da avaliação em larga escala.

Sousa (2018, p.67) destaca que:

A expectativa de que a avaliação traga consequências, induza ações, apoie o redirecionamento de trajetórias é legítima. No entanto, o que importa colocar em questão é o que se toma como referência de qualidade, que condiciona as informações produzidas pela avaliação, sua interpretação e as escolhas dela decorrentes.

Nesse sentido, a avaliação da qualidade da educação não pode se restringir aos resultados das proficiências das avaliações em larga escala, das taxas de aprovação e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Apesar de ser importante reconhecer que a criação do Ideb em 2007 inovou ao trazer um indicador sintético de fácil entendimento, e que permitia que metas fossem traçadas, não é possível ignorar as condições desiguais em que esses resultados são obtidos. Também não dá para desconsiderar as limitações das mensurações em representarem a realidade. O presente estudo reconhece a importância desses indicadores, mas, também, reconhece os seus limites e o quão irresponsável pode ser o uso de seus resultados de maneira descontextualizada.

2.3 Necessidade de uma compreensão abrangente sobre a avaliação da política educacional

Como já falado anteriormente, o conceito de padrão de qualidade da educação, apesar de tratado como um direito de todos na Constituição Federal de 1988, não é definido. Oliveira e Araújo (2005, p. 21) destacam o desafio e a importância de “traduzir o ‘padrão de qualidade’ num conjunto de indicadores passível de exigência judicial”. Pois essa tradução possibilitaria que esse direito fosse devidamente reivindicado.

Ocimar Alavarse (2013) destaca que a qualidade da educação escolar pode ser definida de diferentes maneiras, sendo possível a adoção de um conceito de qualidade de

processo (atividades e seus insumos), de produto (resultados) ou da combinação dessas duas visões. Assim, há quem defina qualidade como a garantia ao acesso, permanência e conclusão da trajetória escolar, como a garantia da igualdade de oportunidades, como a igualdade de resultados no processo de escolarização, como qualidade do currículo ofertado, como a qualidade nas condições de ensino, como a busca por resultados de competências, como a busca por resultados de proficiências etc.

Podemos ainda aqui resgatar as reflexões trazidas por Dubet (2004), destacadas na introdução desse documento, pois somente com a justiça haveria qualidade. Para esse autor a definição de justiça estaria na combinação do princípio meritocrático, com outros princípios selecionados após o diagnóstico da realidade. Podendo estar entre esses outros princípios: discriminação positiva (ideia de que a escola considerando as desigualdades reais procurasse compensá-las); garantia de limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria estar; garantia da eficácia social dos diplomas; oferta de uma nova oportunidade aos que fracassaram ou querem regressar após terem abandonado a escola; e o compromisso em nunca estigmatizar e/ou desvalorizar indivíduos.

No sentido de avançar para além do conceitual e exemplificar propostas práticas de desenho de uma avaliação ampla da educação, a seguir serão descritas brevemente cinco propostas, sendo uma específica sobre a avaliação da educação infantil, uma abrangendo a avaliação da educação em geral, outras duas sobre a avaliação da educação básica, e uma sobre autoavaliação de indicadores de qualidade da unidade escolar.

O documento *“EDUCAÇÃO INFANTIL: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”* (BRASIL, 2012) ilustra um bom exemplo para a compreensão de um desenho de uma avaliação mais abrangente, ou seja, sobre uma avaliação que possa ou não abarcar a avaliação de desempenho dos estudantes nos testes em larga escala, mas que necessariamente considere uma amplitude maior de dimensões.

Essa proposta foi construída por uma Comissão de Especialistas e validada pelo Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC), e traz procedimentos e fontes para a avaliação e monitoramento da educação infantil. Propõe-se que a avaliação seja assumida como um processo, e não como uma atividade pontual. E, “Como tal, requer o delineamento de atividades inter-relacionadas que garantam um fluxo de produção de informações, análise, julgamento e decisões que apoiem continuamente a execução das políticas e programas”, que sirva “para induzir ações, redirecionar trajetórias, subsidiar decisões e formular políticas e planos” (BRASIL, p.11, 2012).

Após um levantamento de referências sobre parâmetros para julgamento de qualidade da educação infantil, foram identificados diferentes aspectos para avaliação. Do ponto de vista da oferta de educação infantil foi destacada uma dimensão sobre o atendimento, que trata tanto da parte documental dos planos governamentais como do monitoramento de como esse atendimento à demanda é realizado.

Do ponto de vista dos insumos foram destacadas quatro outras dimensões: (i) orçamento, considerando tanto a suficiência como a adequação; (ii) espaço físico, considerando processo de planejamento e replanejamento do espaço físico, arquitetura/construção dos prédios escolares, segurança, condições de saneamento, limpeza, espaços internos e externos existentes; (iii) recursos humanos, considerando a suficiência de profissionais, a formação inicial e continuada dos profissionais e a valorização dos profissionais; e (iv) recursos materiais, considerando brinquedos, livros, mobiliários e equipamentos.

Nota-se que na proposta de avaliação da qualidade da educação infantil não há indicadores de resultados, são considerados apenas indicadores de oferta e insumos. Isso porque, além da atual oferta dessa etapa ser insuficiente e muitas vezes precária, especialistas apontam para os perigos dos usos de instrumentos de avaliação do desenvolvimento das crianças, como, por exemplo, a rotulação e estigmatização das crianças segundo seu desempenho.

A segunda proposta mapeada foi o artigo “*Avaliação da educação: por um sistema nacional*” (ASSIS e AMARAL, 2013). Esse texto inicia com o destaque dos efeitos perversos das discussões dos problemas na educação ocorrerem, desde os anos 1990, focados nas informações sobre o rendimento dos estudantes nos exames em larga escala, e termina com uma proposta de criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação (Sinave).

O artigo critica a produção de *ranking* e seus usos, a influência dos exames nos currículos das instituições, e a desarticulação dos diferentes sistemas de avaliação vigentes, como, por exemplo, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). E propõe a construção de um sistema de avaliação integrado que utilize os mesmos princípios e estruturas processuais para avaliar todos os níveis, etapas e modalidades educacionais.

Apesar desse alinhamento, é de acordo com o nível, etapa e modalidade envolvida que são estabelecidos o conjunto de dimensões e indicadores com potencial de refletir a qualidade. Para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio são propostas

duas dimensões para análise: qualificação dos professores e infraestrutura. E para a educação superior são propostas três dimensões para análise: qualificação dos professores, financiamento, perfil dos estudantes. Os indicadores não serão detalhados aqui, mas é importante destacar que a estratégia proposta é que as instituições façam um processo de autoavaliação a partir de seus indicadores e das médias do município, estado, região e Brasil. Tudo isso, com o intuito de discutir como melhorar e quais tipos de ações seriam necessárias, inclusive, com demandas para as instâncias superiores, que também teriam acesso aos dados e deveriam estar elaborando planos de ações em prol da qualidade da educação.

Outro documento que nos permite refletir sobre uma avaliação educacional abrangente é o “*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb): Proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação*” (SANTOS, NETO E JUNQUEIRA, 2017), que também propõe um modelo de avaliação centrado no direito à educação e é resultado de amplo processo de reflexão e debate envolvendo setores da sociedade, mas nunca implementado devido ao *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff.

Esse documento foi:

Resultado de amplo processo de reflexão e debate envolvendo setores da sociedade, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), traz compreensão abrangente sobre a avaliação educacional, fruto, também, do acúmulo de 25 anos de experiência com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O PNE, além de receitar sua centralidade na garantia do direito à educação de qualidade para todos, preconiza o fortalecimento de um sistema nacional de avaliação que contemple, além do desempenho dos alunos nos testes, a riqueza dos fatores intra e extraescolares envolvidos no processo educacional. (SANTOS, NETO e JUNQUEIRA, 2017, p.11)

A proposta apresentada atende as orientações do PNE no sentido de instituir uma avaliação ampla, participativa e diversificada, com potencial para contribuir para o monitoramento, aperfeiçoamento e elaboração de políticas públicas.

O Sinaeb seria composto por um conjunto de conhecimento, de fontes diversas (instrumentos, indicadores, estudos e pesquisas), articulado em retratar a realidade da educação básica, tendo como referência cinco diretrizes subdivididas em 17 dimensões, estrutura essa descrita no Quadro 1. No documento original cada uma das dimensões é detalhada, mas os nomes por si só já são autoexplicativos. Segundo os próprios autores,

as diretrizes e dimensões visam a organização do modelo de avaliação a ser implementado, sendo possivelmente no futuro necessários aprofundamentos e novas articulações.

Quadro 1 - Diretrizes e dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Diretrizes	Dimensões
Universalização do atendimento escolar	Acesso
	Trajetória escolar
	Infraestrutura
Melhoria da qualidade do aprendizado	Aprendizagens
	Práticas pedagógicas
	Ambiente educativo
	Formação para o trabalho e cidadania
Valorização dos profissionais da educação	Formação inicial e continuada
	Carreira e remuneração
	Satisfação profissional
Gestão democrática	Financiamento
	Planejamento e gestão
	Participação
Superação das desigualdades educacionais	Inclusão e equidade
	Direitos humanos, diversidade e diferença
	Contexto socioeconômico e espacial
	Intersetorialidade e sustentabilidade

Fonte: SANTOS, NETO e JUNQUEIRA, 2017

Outro exemplo a ser destacado é o *Sistema de Avaliação da Educação Básica: documento referência – versão 1.0*”, publicado pelo próprio INEP em 2018, que é o documento orientador para as edições do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) a partir de 2019 (INEP, 2018b).

Considerando toda experiência acumulada pelo Saeb e pelos instrumentos de avaliação já construídos, assim como as discussões com especialistas e as discussões internas na Diretoria de Avaliação da Educação Básica do INEP, foi construída uma nova matriz-mestre do Saeb com sete eixos de qualidade: (i) atendimento escolar; (ii) ensino e aprendizagem; (iii) investimento; (iv) profissionais da educação; (v) gestão; (vi) equidade; e (vii) cidadania, direitos humanos e valores. O Quadro 2 detalha os temas envolvidos em cada um desses eixos.

Vale destacar que nem todas as informações necessárias já possuem estratégia de coleta em funcionamento, mas está sendo colocado em prática um plano de implementação gradual, que envolve diversificadas fontes de informações.

Quadro 2 - Proposta do INEP de Matriz para a avaliação da Educação Básica

Eixo da qualidade	Temas envolvidos
Atendimento Escolar	Acesso
	Trajetória escolar
	Infraestrutura
Ensino e Aprendizagem	Currículo
	Práticas pedagógicas
Investimento	Padrões
	Mecanismos e programas de financiamento Público
	Arrecadação de recursos pela escola
Profissionais da educação	Formação profissional
	Condições de trabalho
	Condições de emprego
Gestão	Planejamento e gestão - da escola e da rede
	Participação - na escola e na rede
Equidade	Contexto socioeconômico, cultural e espacial
	Intersetorialidade
	Inclusão
Cidadania, Direitos Humanos e Valores	Direitos humanos e valores éticos
	Características socioemocionais
	Clima escolar

Fonte: INEP, 2018b

E, por fim, um último exemplo a ser destacado é a coleção indicadores da qualidade na educação, que vem sendo desenvolvida desde 2003 pela Ação Educativa, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Ministério da Educação (MEC). Quatro documentos de indicadores já foram divulgados: indicadores para o ensino fundamental (divulgado em 2004), indicadores para a educação infantil (divulgado em 2009), indicadores para o ensino médio (divulgado em 2018) e indicadores para as Relações Raciais na escola (divulgado em 2012). Essas informações, também conhecidas como “Indiques”, são propostas como insumos para a realização de uma autoavaliação institucional que envolva toda a comunidade escolar na melhoria da qualidade educativa.

Nesses documentos são tratados temas relevantes para a qualidade da educação, com disponibilização de uma série de instrumentos a serem respondidos e analisados pela própria unidade escolar. No caso do ensino médio a proposta é composta por sete

dimensões: (i) ambiente educativa e valorização da diversidade juvenil; (ii) acesso, permanência e conclusão; (iii) o currículo e a proposta político-pedagógica; (iv) trajetórias de vida, estudos e trabalho; (v) profissionais da educação; (vi) espaços, materiais e mobiliários; e (vii) participação e gestão democrática (AÇÃO EDUCATIVA, 2018).

Trazidos esses exemplos de propostas práticas de avaliações amplas da educação, segue-se agora para a reflexão do importante papel desempenhado por indicadores em uma avaliação.

2.4 A importância do uso de indicadores no processo de avaliação de políticas públicas

[...] tal como fotografia, indicadores prestam-se a retratar a realidade social; tal como termômetros, são instrumentos que permitem avaliar a ‘temperatura’ do ambiente social. Mais objetivamente, um indicador social é uma medida, em geral, quantitativa, dotada de significado social substantivo, e é usado para aproximar, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas); ele aponta, aproxima, traduz em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas com base em escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente (JANNUZZI, 2017, p.21).

Como explicitado por Paulo Jannuzzi (2017), os indicadores são instrumentos que materializam um conceito social abstrato, que nos informam sobre um aspecto da realidade ou sobre mudanças processadas nessa realidade. E, quanto mais confiáveis e precisas forem as informações utilizadas para compor o indicador, melhor será seu poder em retratar a realidade.

O autor também destaca que na construção de um indicador há um caminho de escolhas, escolhas essas que vão desde posicionamentos teóricos até um processo de aprimoramento técnico contínuo. Nota-se que, assim como destacado anteriormente sobre a avaliação, também os indicadores não são neutros, pois trazem nas escolhas teóricas e técnicas de sua elaboração a visão de mundo de seu formulador.

Outra consideração inicial fundamental diz respeito ao uso e limitações que o indicador tem, tanto para o emprego em pesquisas acadêmicas como em políticas sociais. O uso responsável dos indicadores exige compreensão de seus conceitos e limitações. O mau uso e abusos na formulação de indicadores podem ter consequências perversas e injustas.

Para ajudar na seleção de indicadores para formulação e avaliações de políticas públicas, Jannuzzi (2017) elenca doze propriedades principais que devem pautar essa escolha:

- 1) relevância para a agenda política: é a pertinência do indicador, pertinência essa que é determinada historicamente, medidas cada vez mais específicas podem ser necessárias de acordo com o contexto vivenciado;
- 2) validade de representação do conceito: é a capacidade do indicador em refletir o conceito abstrato a que se propõe, quanto mais definido o conceito ou especificado o aspecto social a analisar mais fácil será a verificação dessa propriedade;
- 3) confiabilidade da medida: é a confiabilidade nos dados utilizados para compor o indicador, é a qualidade da informação utilizada;
- 4) cobertura populacional: quanto maior o potencial de representar a realidade empírica analisada, mais usos e contribuição poderá ter o indicador;
- 5) sensibilidade às ações previstas: é a capacidade de refletir mudanças quando as condições que afetam a dimensão estudada se alteram;
- 6) especificidade ao programa: é a capacidade de refletir mudanças especificamente relacionadas à dimensão de interesse;
- 7) transparência metodológica na sua construção: é a documentação dos procedimentos técnicos adotados na construção do indicador, de modo que sua replicação seja possível;
- 8) comunicabilidade ao público: a clareza da informação aportada pelo indicador se faz mais importante quanto mais voltado à decisão em políticas públicas estiver;
- 9) factibilidade operacional para sua obtenção: custos e esforço para sua produção precisam ser compatíveis com as finalidades a que se propõe;
- 10) periodicidade na sua atualização: propriedade que destaca a importância da regularidade no levantamento das informações;
- 11) desagregabilidade populacional e territorial: quando mais desagregações o indicador permitir, melhores e mais detalhados poderão ser os diagnósticos para políticas e programas sociais;

- 12) comparabilidade da série histórica: dispor de séries históricas e comparabilidade permitem estudo de tendências, assim como de efeitos.

Evidentemente é muito difícil que um indicador atenda com sucesso todas essas propriedades, mas, quanto maior a aderência do indicador às propriedades desejáveis maior legitimidade social, maior chance de aceitação, terá esse indicador.

Feitas essas considerações, sobre a dificuldade de se avaliar políticas públicas, sobre o papel preponderante das avaliações externas, sobre a necessidade de fazer da avaliação das políticas educacionais mais abrangente e a importância e as características desejadas para o uso de indicadores, segue-se para a proposta de uma matriz de indicadores que possa ser insumo para essa visão mais ampla de avaliação.

3 UMA PROPOSTA DE MATRIZ DE INDICADORES QUE CONTRIBUA PARA O MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Como tratado até o momento, para que se aproxime ao máximo possível da educação como um direito de todos, é necessária uma incansável luta cotidiana para que as políticas públicas se comprometam em avançar na busca da garantia desse direito. Para isso, podem contribuir fortemente mecanismos amplos de avaliação, que permitam o conhecimento dos processos e resultados alcançados pelas ações implementadas. E mais potencial terão esses mecanismos quanto mais participativos e diversificados forem.

O principal objetivo desse estudo é produzir informações que possam ser insumo para essa avaliação ampla das políticas públicas educacionais, consciente que a contribuição será muito pequena diante do desafio, pois o que se pretende aqui não é propor uma estratégia ampla, mas produzir material que possa ser parte dessa estratégia maior de avaliação.

Assim, pretende-se construir um conjunto de indicadores, a partir de dados públicos de divulgação sistemática, que possam fazer parte de uma avaliação para além dos resultados de proficiências dos alunos e das taxas de aprovação, de uma avaliação capaz de subsidiar as tomadas de decisão em prol da educação como direito de todos, tendo como inspiração para uma de suas dimensões de análise as definições de justiça apresentadas por François Dubet (2004). Ou seja, a partir da combinação de distintas fontes de informações, pretende-se disponibilizar um conjunto de indicadores passíveis de contínuo monitoramento e relevantes para pensar de forma ampla na política educacional em curso no Brasil.

Porém, antes do detalhamento dessa proposta de indicadores é necessário destacar as temáticas escolhidas para estudo.

3.1 As dimensões temáticas escolhidas para estudo

A amplitude temática de um bom diagnóstico é sempre uma decisão crítica: se muito abrangente, perde-se o foco, a objetividade; se muito restrita, pode comprometer a formulação do programa público, ao não explicitar as dimensões que determinam ou afetam a problemática social em questão (JANNUZZI, 2017, p.155).

Como já destacado anteriormente, uma possibilidade prática de fazer da escola mais justa, mesmo sendo a sociedade atual tão injusta, está na combinação do princípio

da meritocracia com outras diferentes concepções de justiça. As seis concepções de justiça descritas por Dubet (2004) são: (i) meritocrática, com uma competição “justa”; (ii) compensatória de desigualdades sociais, apoiando mais aos que têm menos; (iii) garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos; (iv) preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil (garantidora da eficácia social dos diplomas); (v) comprometida em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais, garantindo sempre uma nova oportunidade aos que fracassaram ou querem regressar após terem abandonado a escola; (vi) preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos. As concepções de justiça elencadas por Dubet serão a principal inspiração para a elaboração de importantes grupos temáticos da matriz de indicadores que será proposta.

Também é preciso que as temáticas tratadas na matriz tenham potencial para verificar, pelo menos em parte, a qualidade da educação. Para tanto, é importante lembrar dos conceitos de qualidade já tratados anteriormente, que podem considerar processos (atividades e seus insumos), produtos (resultados) ou a combinação dessas duas visões. Considerando isso, Alavarse (2013) listou algumas das definições possíveis de qualidade: qualidade como a garantia ao acesso, permanência e conclusão da trajetória escolar, como a garantia da igualdade de oportunidades, como a igualdade de resultados no processo de escolarização, como qualidade do currículo ofertado, como a qualidade nas condições de ensino, como a busca por resultados de competências, como a busca por resultados de proficiências etc.

Vale lembrar, também, que foram trazidos cinco exemplos de propostas de avaliações abrangentes, das quais são lembradas duas. No documento “*EDUCAÇÃO INFANTIL: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*” (BRASIL, 2012) foram destacadas cinco dimensões para a avaliação da educação infantil: Do ponto de vista da oferta foi destacada a dimensão sobre o atendimento, e do ponto de vista dos insumos foram destacadas quatro outras dimensões: i) orçamento, considerando tanto a suficiência como a adequação; ii) espaço físico, considerando processo de planejamento e replanejamento do espaço físico, arquitetura/construção dos prédios escolares, segurança, condições de saneamento, limpeza, espaços internos e externos existentes; iii) recursos humanos, considerando a suficiência de profissionais, a formação inicial e

continuada dos profissionais e a valorização dos profissionais; iv) e recursos materiais, considerando brinquedos, livros, mobiliários e equipamentos.

No documento do “*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb): Proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação*” (SANTOS, NETO E JUNQUEIRA, 2017) foram destacadas como referência para a avaliação cinco diretrizes – universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do aprendizado, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática, e superação das desigualdades educacionais – subdivididas em 17 dimensões (ver Quadro 1).

Considerando as referências destacadas e o objetivo de se construir um conjunto de indicadores, que possa ser insumo para uma avaliação para além dos resultados de proficiências dos alunos e das taxas de aprovação, para uma avaliação capaz de subsidiar as tomadas de decisão em prol da educação como direito de todos, as dimensões temáticas da matriz de indicadores proposta foi organizada da seguinte forma:

- i) informações contextuais: contém três dados que não são influenciados pela própria escola ou que a mudança é de longo prazo, mas que interferem substancialmente na rotina escolar. São eles: o nível socioeconômico da escola, a complexidade de gestão, e a violência. A definição detalhada de cada indicador será feita no tópico 3.3;
- ii) características iniciais da oferta de ensino: são informações que a escola tem limitado poder de mudança e que envolvem apoio das demais instâncias educacionais, como as regionais de ensino e o órgão central da Secretaria de Educação. Trata-se de informações sobre infraestrutura da escola, características diretas da gestão escolar, características gerais das turmas de alunos, e condições do trabalho docente;
- iii) aderência às concepções de justiça: são informações criadas com inspiração nas concepções de justiça tratadas por Dubet (2004), que buscam captar quais concepções de justiça são priorizadas pela escola. Há priorização exacerbada das proficiências dos alunos? É uma escola compensatória de desigualdades não educacionais? Há garantia de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos? Há preocupação em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil? Há comprometimento em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades

sociais? Há preocupação com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos? São estas perguntas que se pretende responder. Vale destacar, que nessa parte da matriz estará apenas a parte ruim da meritocracia, a priorização das proficiências em detrimento de outros valores, o alcance de bons níveis de proficiência estará na parte seguinte, dado que os bons resultados devem ser almejados por todas as unidades escolares;

- iv) alcance de resultados finais: verifica os principais resultados educacionais alcançados pela escola, sendo o campo das informações sobre aprendizagem, permanência e conclusão da trajetória escolar. A análise dessa parte deve ser feita de maneira combinada com as demais partes da matriz.

O quadro a seguir resume as dimensões e suas respectivas características ou resultados.

Quadro 3 – Resumo das dimensões, características e resultados da Matriz Lógica

Dimensão	Característica ou resultado
Alcance de resultados finais	Aprendizagem dos alunos
	Permanência e conclusão da trajetória escolar
Aderência às concepções de justiça	Priorização exacerbada das proficiências
	Compensatória de desigualdades não educacionais
	Garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos
	Preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil
	Comprometida em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais
Características iniciais da oferta de ensino	Preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos
	Existência e condições de infraestrutura
	Características diretas da gestão escolar
	Características gerais das turmas
Informações contextuais	Condições do trabalho docente
	Vulnerabilidade social
	Complexidade da gestão
	Violência

Fonte: Elaboração própria

Nota-se que as partes da matriz devem ser analisadas de maneira relacionada. Ou seja, dado as limitações ou facilidades apontadas pelos indicadores de contexto, há uma configuração das características iniciais da oferta de ensino com as concepções de justiça adotadas, que influencia os resultados educacionais finais alcançados pela escola.

Uma última observação importante, sobre a estrutura temática da matriz, é que há restrições por parte das fontes de informações utilizadas. Assim, o grupo de indicadores que irá compor cada tema pode deixar muito a desejar, esse assunto será tratado com maior profundidade no detalhamento da matriz. Segue-se agora para as considerações metodológicas iniciais e, em seguida, para a apresentação de cada um dos indicadores que compõem essa proposta.

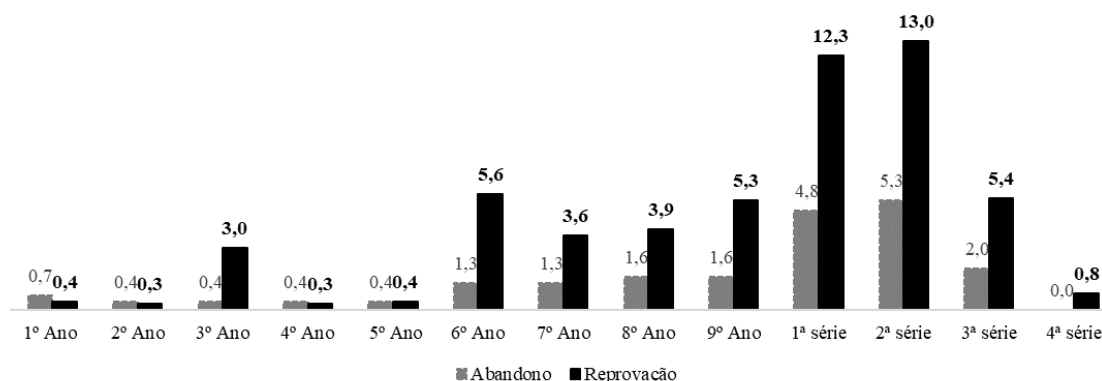
3.2 Considerações metodológicas iniciais

A análise desse estudo se restringirá aos últimos anos da educação básica, considerando informações relativas aos anos finais do ensino fundamental e à todas as séries do ensino médio. Pois são nesses anos que os problemas, tais como abandono, reprovação e distorção idade-série, se tornam mais evidentes, pelo acúmulo de fragilidades ao longo da trajetória escolar.

Os Gráficos 1 e 2 trazem as taxas de reprovação, abandono e distorção idade-série da rede pública – escolas municipais, estaduais e federais – para o município de São Paulo em 2019, ano priorizado para as análises que são apresentadas nas próximas páginas. Nota-se que é na 1ª e na 2ª série do ensino médio que esses indicadores atingem seus valores mais preocupantes.

Gráfico 1

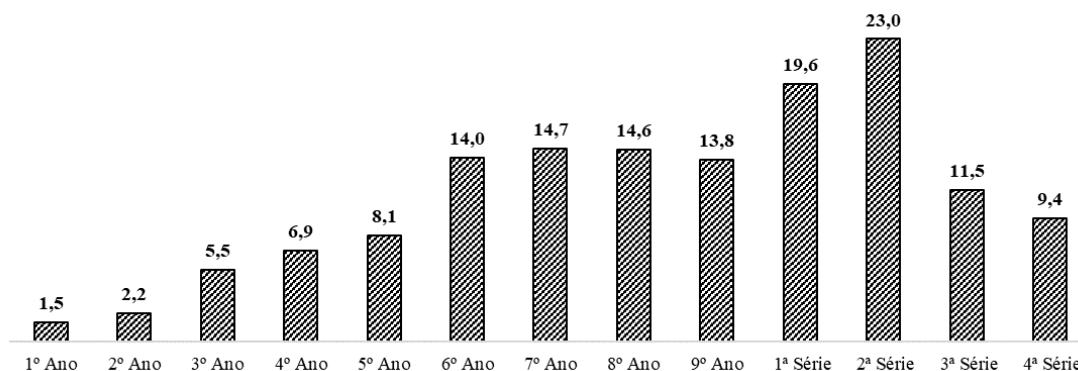
**Taxa de reprovação e taxa de abandono da rede pública
ao longo dos anos do ensino fundamental e das séries do ensino médio
Município de São Paulo, 2019**



Fonte: Elaborado a partir dos Indicadores Educacionais: Taxas de rendimento 2019 - base por município (INEP, 20--k).

Gráfico 2

**Taxa de distorção idade série da rede pública
ao longo dos anos do ensino fundamental e das séries do ensino médio
Município de São Paulo, 2019**



Fonte: Elaborado a partir dos Indicadores Educacionais: Taxa de Distorção Idade-série 2019 - base por município (INEP, 20—i).

Também haverá restrição do universo de estudo para apenas as escolas estaduais com ensino regular. Estaduais, dado o interesse em trabalhar informações tanto dos anos finais do ensino fundamental como do ensino médio, que é majoritariamente ofertado pela rede estadual. E, ensino regular, por ser uma das inquietações motivadoras da pesquisa que a educação seja um direito de todos, sendo muito estratégico o papel dessa modalidade de ensino para a busca da garantia desse direito.

Outra escolha metodológica é analisar apenas escolas do município de São Paulo, dado o grande volume de informações e o interesse na realização de estudos de pequenos grupos de unidades com análise de informações por escola.

Feitas essas considerações iniciais e lembrando ser o principal objetivo desse estudo construir um conjunto de indicadores sobre os últimos anos da educação básica, a partir de dados públicos de divulgação sistemática, que possa subsidiar as tomadas de decisão em prol da educação como um direito de todos. A seguir são descritas as principais fontes de informações mapeadas e, na sequência, é apresentada a proposta de matriz.

Todas as informações mapeadas foram obtidas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹:

- i) microdados do Censo Escolar (disponível de 1995 a 2020);
- ii) microdados do Saeb (disponível de 1995 a 2019);
- iii) microdados do ENEM (disponível de 1998 a 2019);
- iv) Indicadores Educacionais calculados e disponibilizados pelo próprio INEP (Informações por escolas, municípios, regiões, UFs e Brasil e com séries históricas variando entre apenas um ano de informação até para todo período 2006-2020);
- v) notas técnicas dos Indicadores Educacionais.

No Censo Escolar (INEP, 2021a), anualmente autopreenchido pelas unidades escolares, é possível obter informações como o perfil do ensino ofertado (localização, rede, etapas, turnos de funcionamento), infraestrutura e equipamentos disponíveis, disciplinas ofertadas, transporte escolar, número e perfil dos alunos e docentes com deficiência, tipos de deficiências, informação de perfil e formação dos docentes etc. Os bancos de dados são disponibilizados por escolas, matrículas, turmas e docentes.

No Saeb (INEP, 2021c), realizado a cada dois anos (apenas nos anos ímpares), além das informações sobre presença e resultados das avaliações realizadas pelos estudantes, há as informações dos questionários aplicados aos alunos (5º ano e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio), diretores, escolas, professores e, a partir

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos> . Acesso em: 29dez2021

de 2019, Secretários Municipais de Educação. Até o momento, esses são os questionários com maior riqueza e diversidade de informações.

No questionário dos estudantes há dados sobre: perfil do aluno e dos seus pais ou responsáveis, condição socioeconômica, hábitos e trajetória escolar. No questionário dos diretores há informações sobre: perfil pessoal e profissional, rotina de atividades, percepção de preparo para realização de algumas atividades, perfil de atendimento da escola, cumprimento do calendário escolar, frequência de ocorrências relacionadas à droga e/ou violência, disponibilidade de recursos e infraestrutura, informações sobre gestão e participação da comunidade escolar, existência e características da oferta de alimentação, características da gestão pedagógica e informações sobre educação inclusiva. No questionário da escola há informações sobre: perfil, número de matrículas, participação dos alunos nas provas, níveis de proficiências e proficiências médias dos estudantes. No questionário dos professores há dados sobre: perfil pessoal e profissional, concordância com alguns temas envolvidos no trabalho docente, hábitos pessoais, existência e condições de uso de recursos e infraestrutura da escola, rotina de atividades, percepção de preparo para realização de algumas atividades, existência e participação em atividades formativas, gestão e participação da comunidade escolar, frequência de ocorrências relacionadas à droga e/ou violência, e desenvolvimento de atividades com os estudantes. E, por fim, no questionário dos Secretários Municipais de Educação, aplicado em 2019 ainda em caráter piloto e sem análise possível via microdados, há informações sobre: perfil pessoal e profissional, organização e planejamento da educação, conselhos de gestão, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, uso de avaliação externa, e plano de carreira.

No caso dos microdados do Saeb (INEP, 2021c), dado o objetivo de analisar informações por escola, o presente estudo prioriza o uso das informações dos questionários dos diretores e das escolas, evitando os problemas das diferentes taxas de participação de professores e alunos, que comprometem a representatividade dessas informações por escola. Quando a escola possuía mais de um diretor foi escolhido trabalhar com as informações reportadas pelo gestor que estava há mais tempo no cargo na unidade.

No ENEM (INEP, 2021b), realizado anualmente, além das informações sobre presença e resultados nas avaliações, há as informações dos questionários socioeconômicos dos participantes do exame. Dado a especificidade de qualquer pessoa poder realizar essa avaliação, vale destacar, que serão utilizadas apenas as informações

dos jovens concluintes, ou seja, dos participantes que estão concluindo o ensino médio no ano em que realizam a prova. A partir dos microdados são disponibilizadas informações sobre: dados da escola do participante, se houve solicitação de atendimento especializado ou específico, dados sobre a prova (tipo, presença, respostas e notas), perfil do participante, escolaridade e ocupação dos pais ou responsáveis, e condição socioeconômica.

E, por fim, os Indicadores Educacionais, que são calculados e divulgados pelo próprio INEP². Esses dados, com potencial para contribuir para uma avaliação abrangente da educação, são: média de alunos por turma, média de horas-aula diária, taxa de distorção idade-série, taxas de rendimento (situação do aluno ao final de um ano letivo: aprovação, reprovação e abandono), percentual de docentes com curso superior, adequação da formação docente (se a formação do docente é adequada para as aulas que leciona), regularidade do corpo docente (analisando um período de cinco anos, o quanto o docente permanece na mesma escola), esforço docente (em quantas escolas, etapas de ensino, turnos, e para quantos alunos o docente leciona), complexidade de gestão da escola (indicador que considera número de matrículas, turnos de funcionamento, número de etapas/modalidades e complexidade dessas etapas/modalidades), nível socioeconômico (indicador construído a partir de informações dos questionário socioeconômico do Saeb dos alunos sobre posse de bens e serviços e escolaridade dos pais), taxas de transição (comparando dois anos consecutivos, o que aconteceu o aluno: promoção, repetência, evasão da escola, ou migração para Educação de Jovens e Adultos – EJA) e remuneração média dos docentes.

Como já destacado anteriormente, por restrições das fontes de informações disponíveis, a matriz se restringirá ao espaço da unidade escolar, estando excluídas da análise as temáticas de responsabilidade direta de instâncias superiores – regionais de ensino e órgão central da Secretaria de Educação – como, por exemplo, legislação e orçamento.

A opção pela utilização apenas de informações públicas torna as possibilidades reais de pesquisa muito mais simples e restritas do que as perguntas que se gostaria de responder. Ou seja, por exemplo, apesar de estar declarado que se quer investigar a preocupação em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil, já se sabe que os indicadores possíveis de cálculo sobre essa temática serão muito

² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais> . Acesso em: 29dez2021.

restritos, serão apenas indícios, que se aproximam do que idealmente se gostaria de mensurar.

Entretanto, a utilização de informações públicas torna possível a replicação dos indicadores para outros universos e/ou a construção e manutenção de séries históricas. Informações com disponibilização periódica, inclusive, permitem a verificação de tendências e de possíveis efeitos de políticas, assim como de reivindicações para a consolidação do direito à educação de qualidade.

Outro ponto a ser destacado é que as informações de divulgação pública do INEP, apesar de seu enorme potencial, são ainda pouco exploradas para a avaliação da educação. Sendo assim, um objetivo secundário dessa pesquisa é o reconhecimento da importância dessas informações para a melhor compreensão dos desafios e sucessos das políticas educacionais em curso no Brasil.

Também é importante esclarecer que, quando se iniciou a ideação dos indicadores, utilizou-se informações de 2017, último Saeb disponível naquele momento. Porém, com a disponibilização dos microdados do Saeb 2019 (INEP, 2021c), foi possível avançar na criação dos dados propostos, pois 2019 foi um ano de revisão e aperfeiçoamento das informações coletadas pelo Saeb e, também, pelo Censo Escolar.

Por fim, vale destacar que o maior benefício da estruturação de uma matriz de indicadores, ou seja, da organização de um conjunto de informações em dimensões e sub dimensões temáticas, está na criação de uma chave analítica que faça com que os indicadores possam contribuir com maior facilidade de interpretação para uma avaliação de caráter mais abrangente das políticas públicas.

Segue-se agora para a apresentação detalhada da proposta de matriz de indicadores das escolas de ensino regular com oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

3.3 Apresentação da proposta de matriz de indicadores

A matriz de indicadores proposta nesse estudo é composta por 69 indicadores, organizados em 15 características ou resultados e 4 dimensões. A matriz completa está detalhada no Quadro 4.

Quadro 4 – A Matriz de Indicadores

(Continua)

Dimensão	Característica ou resultado	Indicador	Fonte
Alcance de resultados finais	Aprendizagem dos alunos	Proficiência média em língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental	Saeb 2017 (base escolas)
		Proficiência média em língua portuguesa da 3ª série do ensino médio	Saeb 2017 (base escolas)
		Proficiência média em matemática do 9º ano do ensino fundamental	Saeb 2017 (base escolas)
		Proficiência média em matemática da 3ª série do ensino médio	Saeb 2017 (base escolas)
	Permanência e conclusão da trajetória escolar	Taxa média de aprovação dos anos finais do ensino fundamental	Indicadores Educacionais 2019
		Taxa média de aprovação do ensino médio	Indicadores Educacionais 2019
		Taxa média de reprovação dos anos finais do ensino fundamental	Indicadores Educacionais 2019
		Taxa média de reprovação do ensino médio	Indicadores Educacionais 2019
		Taxa média de abandono dos anos finais do ensino fundamental	Indicadores Educacionais 2019
		Taxa média de abandono do ensino médio	Indicadores Educacionais 2019
	Número de alunos na 3ª série do ensino médio / Número de alunos na 1ª série do ensino médio	Elaborado a partir do Censo Escolar 2019 (base matrícula)	
Aderência às concepções de justiça	Priorização exacerbada das proficiências	Taxas de reprovação decrescentes ao longo das séries do ensino médio	Elaborado a partir dos Indicadores Educacionais 2019
		Se houve algum tipo de prova de seleção ou seleção por desempenho nas matrículas	Saeb 2019 (base diretor)
		Agrupar os(as) estudantes com base no seu desempenho foi critério considerado para a formação das turmas	Saeb 2019 (base diretor)
		Professores(as) experientes nas turmas com facilidade de aprendizagem foi utilizado como critério para a atribuição das turmas aos(às) professores(as)	Saeb 2019 (base diretor)

Quadro 4 – A Matriz de Indicadores

(Continuação)

Dimensão	Característica ou resultado	Indicador	Fonte
Aderência às concepções de justiça	Compensatória de desigualdades não educacionais	% de salas utilizadas com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida	Censo Escolar 2019 (base escolas)
		Escolas com Sala de recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Censo Escolar 2019 (base escolas)
		Escolas com oferta do noturno (uma ou mais turmas com início a partir das 17h)	Censo Escolar 2019 (base turmas)
		Escolas com oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Censo Escolar 2019 (base escolas)
	Garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos	% de alunos do 9º ano do ensino fundamental nos níveis mais baixos de proficiência para língua portuguesa (0, 1 e 2)	Saeb 2017 (base escola)
		% de alunos da 3ª série do ensino médio nos níveis mais baixos de proficiência para língua portuguesa (0, 1 e 2)	Saeb 2017 (base escola)
		% de alunos do 9º ano do ensino fundamental nos níveis mais baixos de proficiência para matemática (0, 1 e 2)	Saeb 2017 (base escola)
		% de alunos da 3ª série do ensino médio nos níveis mais baixos de proficiência para matemática (0, 1 e 2)	Saeb 2017 (base escola)
		Realização e efetividade das ações de oferta de reforço escolar para a redução da repetência escolar	Saeb 2019 (base diretor)
		Realização e efetividade das ações de revisão das práticas pedagógicas para a redução da repetência escolar	Saeb 2019 (base diretor)
		Escola utiliza materiais para atividades culturais e artísticas para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem	Censo Escolar 2019 (base escolas)
		Escola utiliza materiais para prática desportiva e recreação para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem	Censo Escolar 2019 (base escolas)

Quadro 4 – A Matriz de Indicadores

(Continuação)

Dimensão	Característica ou resultado	Indicador	Fonte
Aderência às concepções de justiça	Preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil	Taxa de participação no ENEM	ENEM 2019
		Existência de projetos sobre direitos da criança e do adolescente	Saeb 2019 (base diretor)
		Existência de projetos sobre mundo do trabalho (direitos, relações etc.)	Saeb 2019 (base diretor)
		Existência de projetos sobre educação financeira e consumo sustentável	Saeb 2019 (base diretor)
		Compartilhamento de espaços para atividades de integração escola-comunidade	Censo Escolar 2019 (base escolas)
		Utilização de espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos	Censo Escolar 2019 (base escolas)
	Comprometida em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais	Número de alunos respondentes da 3ª série do ensino médio que já abandonaram a escola durante o período de aulas e ficaram fora da escola o resto do ano	Saeb 2019 (base aluno)
		% de alunos respondentes da 3ª série do ensino médio que já abandonaram a escola durante o período de aulas e ficaram fora da escola o resto do ano	Saeb 2019 (base aluno)
		Nesta escola, há projetos na temática desigualdades sociais	Saeb 2019 (base diretor)
	Preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos	% alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação	Censo Escolar 2019 (base matrícula)
		Existência e efetividade da ação de entrar em contato com os familiares do(a) estudante para redução do abandono escolar	Saeb 2019 (base diretor)
		Existência e efetividade da ação de ir à residência do(a) estudante para redução do abandono escolar	Saeb 2019 (base diretor)

Quadro 4 – A Matriz de Indicadores

(Continuação)

Dimensão	Característica ou resultado	Indicador	Fonte
Características iniciais da oferta de ensino	Existência e condições de infraestrutura	Existência e uso de biblioteca e/ou sala de leitura	Censo Escolar 2019 (base escolas)
		Existência e uso de quadra de esportes	Censo Escolar 2019 (base escolas)
		Existência de computador (de mesa ou portátil) e/ou tablet para uso dos alunos	Censo Escolar 2019 (base escolas)
		Acesso à Internet para uso dos alunos	Censo Escolar 2019 (base escolas)
	Características diretas da gestão escolar	Existência de apoio da Secretaria de Educação	Saeb 2019 (base diretor)
		Existência de apoio da comunidade à gestão	Saeb 2019 (base diretor)
		Tempo do diretor nessa função na escola	Saeb 2019 (base diretor)
		Existência de Projeto Político-Pedagógico (PPP)	Saeb 2019 (base diretor)
		Projeto Político-Pedagógico ou a proposta pedagógica da escola (conforme art. 12 da LDB) atualizado nos últimos 12 meses até a data de referência	Censo Escolar 2019 (base escolas)
		Se professores, pais e estudantes participaram da elaboração do PPP	Saeb 2019 (base diretor)
		Existência de Conselho Escolar na escola	Saeb 2019 (base diretor)
		Número de reuniões do Conselho Escolar que ocorreram no ano	Saeb 2019 (base diretor)
	Características gerais das turmas	Professores, alunos, pais e funcionários participam do Conselho Escolar	Saeb 2019 (base diretor)
		Número médio de alunos por turma nos anos finais do ensino fundamental	Indicadores Educacionais 2019
		Número médio de alunos por turma do ensino médio	Indicadores Educacionais 2019
		Número médio de horas-aula diária nos anos finais do ensino fundamental	Indicadores Educacionais 2019
		Número médio de horas-aula diária no ensino médio	Indicadores Educacionais 2019
		Taxa de distorção idade-série dos estudantes nos anos finais do ensino fundamental	Indicadores Educacionais 2019
Taxa de distorção idade-série dos estudantes do ensino médio	Indicadores Educacionais 2019		

Quadro 4 – A Matriz de Indicadores

(Conclusão)

Dimensão	Característica ou resultado	Indicador	Fonte
Características iniciais da oferta de ensino	Condições do trabalho docente	% de docentes temporários	Censo Escolar 2019 (base docentes)
		% de docentes dos anos finais do ensino fundamental com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído	Indicadores Educacionais 2019
		% de docentes do ensino médio com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído	Indicadores Educacionais 2019
		Indicador médio de regularidade do docente na escola	Indicadores Educacionais 2019
		% de docentes dos anos finais do ensino fundamental nos níveis de maior esforço de trabalho (tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas)	Indicadores Educacionais 2019
		% de docentes do ensino médio nos níveis de maior esforço de trabalho (tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas)	Indicadores Educacionais 2019
Informações contextuais	Vulnerabilidade social	Nível socioeconômico da escola	Indicadores Educacionais 2019
	Complexidade da gestão	Nível de complexidade de gestão da escola	Indicadores Educacionais 2019
	Violência	Frequência com que ocorreram roubo com uso de violência	Saeb 2019 (base diretor)
		Frequência com que ocorreram tráfico de drogas na escola	Saeb 2019 (base diretor)
Frequência com que episódios de violência ocasionaram cancelamento das aulas		Saeb 2019 (base diretor)	

Fonte: Elaboração própria

Na organização visual da matriz fica destacado em primeiro lugar a dimensão sobre “Alcance de resultados finais”, dada sua importância em mostrar se ao final a escola conseguiu que seus alunos aprendessem e concluíssem a sua trajetória escolar. Mas, para facilitar o entendimento, a leitura da matriz deve ser feita de baixo para cima a partir de suas dimensões. A ideia é que o raciocínio da análise parta das “Informações contextuais”, avance para as “Características iniciais da oferta de ensino” e “Aderência às concepções de justiça”, e se conclua no “Alcance de resultados finais”. Isso facilita a compreensão da proposta de matriz, pois traz uma lógica para a análise e evidencia o encadeamento entre as dimensões da matriz.

Um último ponto, antes do detalhamento dos indicadores, é destacar que a matriz foi construída primeiro conceitualmente e, apenas após sua definição, preenchida com as respectivas informações reais das escolas. Ou seja, a escolha dos indicadores que compõem cada parte foi feita antes do cálculo desses indicadores. Isso ocorreu porque mesmo que para alguns indicadores os resultados das escolas não se diferenciem muito, isso não é motivo para que essa informação seja desconsiderada da dimensão a que pertence. Por exemplo, se determinada infraestrutura estiver presente em todas as escolas, isso não significa que a importância dessa infraestrutura não precise ser destacada na presente análise. E, da mesma maneira, a ausência de alguma característica na maioria das escolas não significa que essa ausência não precise ser destacada.

3.3.1 Dimensão sobre “Informações contextuais”

A parte das “Informações contextuais” contempla as características: (a) Vulnerabilidade social; (b) Complexidade da gestão; e (c) Violência. São informações que devem ser utilizadas para contextualizar as demais informações da matriz.

a) Vulnerabilidade social

A “Vulnerabilidade Social” é mensurada apenas a partir do “Indicador de Nível Socioeconômico da Escola” (Inse), que é calculado e disponibilizado pelo INEP. Esse indicador sintetiza de maneira unidimensional informações sobre escolaridade dos pais dos estudantes e a posse de bens e serviços. Para tanto, a edição 2019, utilizou os dados dos questionários contextuais do Saeb.

Quadro 5 – Descrição do Indicador de Nível Socioeconômico da Escola

Nível	Faixa*	% de estudantes	Descrição
I	Até 3,00	1,75	Este é o nível inferior da escala, no qual os estudantes têm dois ou mais desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, o pai/responsável não completou o 5º ano do ensino fundamental e a mãe/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria dos estudantes deste nível possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados (i.e., computador, carro, wi-fi, mesa para estudar, garagem, microondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e freezer).
II	3,00 a 4,00	14,74	Neste nível, os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados, exceto uma parte dos estudantes deste nível passa a ter freezer, máquina de lavar roupa e três ou mais quartos para dormir em sua casa.
III	4,00 a 4,50	15,11	Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó. Parte dos estudantes passa a ter também freezer e forno de micro-ondas.
IV	4,50 a 5,00	18,63	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões.
V	5,00 a 5,50	18,77	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros.
VI	5,50 a 6,00	14,82	Neste nível, os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm o ensino médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois ou três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões.
VII	6,00 a 7,00	13,59	Neste nível, os estudantes estão de um a dois desvios-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino médio completo ou ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais carros, três ou mais banheiros e duas ou mais geladeiras.
VIII	7,00 ou mais	2,6	Este é o nível superior da escala, no qual os estudantes estão dois desvios-padrão ou mais acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino superior completo. Além de possuírem os bens dos níveis anteriores, a maioria dos estudantes deste nível passa a ter duas ou mais geladeiras, dois ou mais computadores, três ou mais televisões, três ou mais banheiros e dois ou mais carros.

Fonte: INEP, 2021d

Nota: * O valor do ponto inferior da faixa da escala é inclusivo e do ponto superior exclusivo

Assim, utilizando métodos estatísticos, o INEP criou o indicador a partir da seleção de 15 itens respondidos pelos estudantes no questionário do Saeb, que tratam sobre: escolaridade da mãe e do pai; número de geladeira, computador, quartos para dormir, televisão, banheiro e carro na casa do estudante; existência de rede *wi-fi*, mesa para estudo, garagem, forno micro-ondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e freezer.

Para facilitar, o INEP fez uma transformação linear de maneira que o indicador do agregado Brasil possui média 5 e desvio-padrão 1. Após a construção da escala, foram criados oito níveis socioeconômicos, sendo o Nível I o mais vulnerável e o Nível VIII o menos. A Quadro 5 detalha essas informações.

Vale destacar, que a existência de correlação entre o Indicador de Nível Socioeconômico médio da escola e do município com outras variáveis socioeconômicas, como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) ou o Rendimento Domiciliar *per capita* (RDPC), indica seu sucesso em captar o perfil das condições sociais e econômicas.

Informações mais detalhadas sobre o “Indicador de Nível Socioeconômico da escola” podem ser consultadas em sua nota técnica (INEP, 2021d).

b) Complexidade da gestão

Já a característica “Complexidade da gestão” é mensurada a partir do indicador de “Nível de complexidade de gestão da escola”, também calculado e disponibilizado pelo próprio INEP. Esse indicador considera quatro características:

- i) porte da escola: quanto maior o número de matrículas mais complexa a gestão;
- ii) número de turnos de funcionamento: pode variar de 1, menos complexa, a 3, mais complexa. Considera as seguintes opções: matutino (com início das 5h00 às 10h59), vespertino (com início das 11h00 às 16h59) e noturno (com início das 17h00 às 4h49);
- iii) número de etapas/modalidades oferecidas: pode variar de 1, menos complexa, a 7, mais complexa. Considera a existência das seguintes categorias: educação infantil regular, anos iniciais regular, anos finais

regular, ensino médio regular, educação profissional regular (incluindo ensino médio integrado), EJA (qualquer etapa) e educação especial (qualquer etapa);

- iv) complexidade das etapas ofertadas ordenadas: considera se há oferta de educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, e EJA (independente da etapa), sendo essas quatro categorias ordenadas daquela de menor para a de maior complexidade.

A partir dessas quatro características, com apoio de métodos estatísticos, o INEP criou seis níveis de complexidade. Em geral, as escolas de cada um desses níveis têm as seguintes características:

- Nível 1: porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada;
- Nível 2: porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada;
- Nível 3: porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada;
- Nível 4: porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando ensino médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada;
- Nível 5: porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada;
- Nível 6: porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

Informações mais detalhadas sobre esse indicador podem ser consultadas na sua nota técnica (INEP, 2014c).

c) *Violência*

A “Violência” é mensurada a partir de três indicadores: “Frequência com que ocorreram roubo com uso de violência”, “Frequência com que ocorreram tráfico de drogas na escola” e “Frequência com que episódios de violência ocasionaram cancelamento das aulas”. São informações extraídas do questionário respondido pelo diretor da unidade escolar no Saeb 2019, onde são possíveis três opções de resposta: “nunca”, “poucas vezes”, e “várias vezes”.

Esses indicadores permitem que a violência no território que a escola se localiza e dentro da própria escola seja considerada na análise, o que é muito importante, dado os desafios que essas ocorrências trazem para o funcionamento da escola.

3.3.2 Dimensão sobre “Características iniciais da oferta de ensino”

A parte das “Características iniciais da oferta de ensino” contempla as características: (a) existência e condições de infraestrutura; (b) características diretas da gestão escolar; (c) características gerais das turmas; e (d) condições do trabalho docente. Essa parte contém indicadores sobre os quais a escola tem limitado poder de mudança e que envolvem apoio das demais instâncias educacionais.

a) Existência e condições de infraestrutura

Sobre a “Existência e condições de infraestrutura” são elencados quatro indicadores para análise, todos obtidos por informações do Censo Escolar, mais precisamente no questionário respondido pela escola. São eles: “Existência e uso de biblioteca e/ou sala de leitura”; “Existência e uso de quadra de esportes”; “Existência de computador (de mesa ou portátil) e/ou tablet para uso dos alunos”; e “Acesso à Internet para uso dos alunos”.

É importante destacar que as informações sobre infraestrutura podem superestimar a verdadeira condição de acesso. Como elas são reportadas pela própria escola, esta pode preferir omitir a falta de condição de uso ou que restrinja o acesso a algum dos espaços ou equipamentos. Mas, não deixam de ser informações relevantes, que permitem maior aproximação à realidade de todas as escolas.

b) Características diretas da gestão escolar

Sobre as “Características diretas da gestão escolar” são elencados nove indicadores para análise, sendo oito deles oriundos dos microdados do Saeb e um dos microdados do Censo Escolar.

Os indicadores “Existência de apoio da Secretária de Educação” e “Existência de apoio da comunidade à gestão” nos mostram, em uma escala de concordância (“discordo fortemente”, “discordo”, “concordo”, “concordo fortemente”), se o diretor considera que há ou não apoio de outras instâncias e/ou da comunidade para a gestão da escola. Nesta parte da matriz também está a informação do “Tempo do diretor nessa função na escola”, detalhado em número de anos e número de meses.

Ainda sobre as características diretas da gestão, foi destacado como importante saber sobre existência, atualização e participação de diferentes atores na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Os resultados desses indicadores são reportados como sim ou não. Os dados “Existência de Projeto Político-Pedagógico” e “Se professores, pais e estudantes participaram da elaboração do PPP” são oriundos do questionário respondido pelo diretor no Saeb, e o dado “Projeto Político-Pedagógico ou a proposta pedagógica da escola (conforme art. 12 da LDB) atualizado nos últimos 12 meses até a data de referência” tem como fonte as informações reportadas pela escola no Censo Escolar.

O último ponto destacado sobre as características diretas da gestão é sobre existência, frequência de reuniões e participantes do Conselho Escolar, sendo todas informações geradas a partir das repostas dos diretores no Saeb. “Existência de Conselho Escolar na escola” tem três possibilidades de respostas: “Sim, existe e está ativo”, “Sim, existe, mas está inativo” e “Não existe Conselho Escolar”. “Número de reuniões do Conselho Escolar que ocorreram no ano”, como diz o próprio nome do indicador, reporta exatamente o número de reuniões realizadas. E, por fim, o indicador “Professores, alunos, pais e funcionários participam do Conselho Escolar” reporta se esses quatro diferentes atores participam ou não.

c) Características gerais das turmas

Sobre as “Características gerais das turmas” são elencados seis indicadores para análise que são calculados e disponibilizados pelo INEP, são eles: “Número médio de alunos por turma nos anos finais do ensino fundamental”, “Número médio de alunos por turma do ensino médio”, “Número médio de horas-aula diária nos anos finais do ensino

fundamental”, “Número médio de horas-aula diária no ensino médio”, “Taxa de distorção idade-série dos estudantes nos anos finais do ensino fundamental” e “Taxa de distorção idade-série dos estudantes do ensino médio”.

O número médio de alunos por turma, nada mais é do que a soma de alunos matriculados dividida pelo número de turmas. De maneira parecida, o número médio de horas-aula diária é a soma de horas-aula dividida pelo número de turmas. E, por fim, a taxa de distorção idade-série indica o percentual de alunos com dois ou mais anos de idade em relação a idade ideal para frequentar aquela série ou ano. Ou seja, um aluno com 17 anos que está na 1ª série do ensino médio se encontra em distorção idade-série, dada a referência de 15 anos de idade para essa série.

d) Condições do trabalho docente

Sobre as “Condições do trabalho docente”, última temática da dimensão “Características iniciais da oferta de ensino”, são destacados seis indicadores para análise sobre tipo de contratação, adequação da formação docente, regularidade do docente na escola e nível de esforço docente.

Lembrando que os tipos de contratação docente podem ser quatro: concursado/efetivo/estável; temporário; terceirizado; ou CLT, o indicador “Percentual de docentes temporários” permite saber qual parcela dos docentes possuem um vínculo instável com a escola. Essa informação é calculada a partir de dados do Censo Escolar. Percentuais muito alto são sempre um ponto de atenção e podem ter diferentes causas, como, por exemplo, evidenciar a necessidade da realização de novo concurso público para professores, ou ser uma opção perversa para que professores possam ser substituídos com maior agilidade, dada a maior facilidade de rotatividade dos temporários.

Sobre a adequação da formação docente, a análise é feita separadamente para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. O indicador considerado é o percentual de docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído. Essas informações se originam do indicador de adequação da formação docente, calculado a partir do Censo Escolar e disponibilizado pelo próprio INEP.

No caso do ensino fundamental, o INEP considera, para esse cálculo, os seguintes componentes curriculares: linguagens (língua portuguesa, língua materna, língua estrangeira moderna, arte e educação física), matemática, ciências da natureza, ciências

humanas (história e geografia) e ensino religioso. E para o ensino médio considera: linguagens (língua portuguesa, língua materna, língua estrangeira moderna, arte e educação física), matemática, ciências da natureza (biologia, física e química) e ciências humanas (história, geografia, filosofia sociologia).

Então, para cada disciplina é identificada a formação do docente responsável em cinco categorias:

- i) docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído;
- ii) docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica;
- iii) docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona;
- iv) docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores;
- v) docentes que não possuem curso superior completo.

Essa categorização possibilita que a rede estabeleça diferentes planos de formações. Os docentes da categoria “ii” podem apenas passar por programas de complementação pedagógica, da categoria “iii” por formação para segunda licenciatura com carga reduzida e das categorias “iv” e “v” por formação superior de licenciatura. Informações mais detalhadas sobre esse indicador podem ser consultadas na sua nota técnica (INEP, 2014a).

Na matriz lógica é destacado como indicador apenas o percentual de docentes que não precisam passar por nenhum tipo de formação, por terem a formação adequada para as disciplinas que lecionam, os docentes da categoria “i”.

O quarto indicador sobre “Condições do trabalho docente” é o “Indicador médio de regularidade do docente na escola”. Nessa medida é analisada a permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos. Essa informação é calculada e disponibilizada pelo INEP com base no Censo Escolar, é um indicador onde cada professor é contado uma única vez por escola. A medida é padronizada para variar entre 0 a 5, sendo quanto mais próximo de 0 mais irregular é o professor e quanto mais próximo

de 5 mais regular. No processo de construção, a presença do professor nos anos mais recentes é mais valorizada do que nos anos mais distantes. Informações mais detalhadas sobre esse indicador podem ser consultadas na sua nota técnica (INEP, 2015).

Baixos indicadores de regularidade são preocupantes pois demonstram que o professor não tem tempo suficiente para criar vínculo com a escola e os alunos, assim como não tem tempo de desenvolver projetos de longo prazo.

E, por fim, o último indicador sobre “Condições do trabalho docente” é o percentual de docentes nos níveis de maior esforço de trabalho. Essa medida considera apenas os níveis 5 e 6 do indicador de esforço docente calculado e disponibilizado pelo INEP, esses níveis consideram o professor que, em média, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas. Na matriz será analisada separadamente as informações dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Para a criação do indicador de esforço docente, o INEP utiliza o método estatístico da Teoria de Resposta ao Item (TRI), e cada docente, segundo suas características, é posicionado entre os demais.

A escala de esforço criada pelo INEP considera quatro tipos de informações disponíveis no Censo Escolar: quatro categorias de número de escolas de atuação: 1, 2, 3 e 4 ou mais escolas; seis etapas de ensino: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, ensino médio (incluindo ensino médio integrado), educação profissional e EJA (qualquer etapa); três turnos de trabalho segundo horário de início: matutino (5:00h às 10:59h), vespertino (11:00h às 16h59h) e noturno (17:00h às 4:59h); e seis categorias de número de alunos: até 25, 25 a 50, 50 a 150, 150 a 300, 300 a 400 e acima de 400.

Considerando a associação entre as variáveis são propostos seis níveis de esforço docente:

- 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.

Considerando as informações disponíveis, o indicador de esforço docente sintetiza em uma única medida um conjunto de características relacionadas a sobrecarga de trabalho do professor. Informações mais detalhadas sobre esse indicador podem ser consultadas na sua nota técnica (INEP, 2014b).

3.3.3 Dimensão sobre “Aderência às concepções de justiça”

A parte da “Aderência às concepções de justiça” contempla as características: (a) “Priorização exacerbada das proficiências”; (b) “Compensatória de desigualdades não educacionais”; (c) “Garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos”; (d) “Preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil”; (e) “Comprometida em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais”; (f) “Preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos”. Essa parte contém informações que buscam captar quais concepções de justiça são priorizadas pela escola.

a) Priorização exacerbada das proficiências

A priorização exacerbada das proficiências é analisada a partir de quatro indicadores que tratam sobre reprovação e sobre critérios para admissão de alunos, formação de turmas e atribuição das turmas aos professores.

O indicador “Taxas de reprovação decrescentes ao longo das séries do ensino médio” verifica se as taxas de reprovação vão diminuindo conforme avance a série dessa etapa de ensino, ou seja, se a reprovação da 1ª série é maior do que a da 2ª, se a da 2ª série é maior do que a da 3ª, e, se aplicável, se a reprovação da 3ª série é maior do que a

da 4ª. As reprovações de cada série são disponibilizadas pelo INEP³ que, a partir de informações do Censo Escolar, compara a situação do aluno no início e ao final de um mesmo ano, podendo o aluno ser aprovado, reprovado ou ter abandonado a escola. A ideia desse indicador é dar pistas de práticas de seleção de alunos a partir da reprovação, captar se as taxas de reprovação são maiores nos anos iniciais tendo o objetivo de selecionar para os anos seguintes apenas parte dos alunos.

Os outros três indicadores dessa parte tratam sobre critérios e têm como fonte os questionários respondidos pelos diretores, disponíveis nos microdados do Saeb 2019 (INEP, 2021c). O indicador “Se houve algum tipo de prova de seleção ou seleção por desempenho nas matrículas” verifica se a escola, que não conseguiu atender toda a demanda de matrícula de novos alunos, utilizou como critério prova de seleção ou desempenho do estudante no ano anterior.

O indicador “Agrupar os(as) estudantes com base no seu desempenho foi critério considerado para a formação das turmas” verifica se o desempenho foi utilizado para a divisão dos estudantes de um mesmo ano em turmas.

E, por fim, o indicador “Professores(as) experientes nas turmas com facilidade de aprendizagem foi utilizado como critério para a atribuição das turmas aos(as) professores(as)” verifica se a escola prioriza a oferta de um atendimento de maior qualidade para os alunos com melhores desempenho acadêmico.

Com base nos indicadores analisados a escola que mais exerceria a priorização exacerbada das proficiências seriam aquelas com taxas de reprovação decrescentes segundo os anos/séries, que seleciona a admissão dos alunos por prova de seleção ou desempenho, que forma suas turmas por homogeneidade quanto ao rendimento dos alunos, e que atribui as turmas de aprendizagem mais rápidas aos professores mais experientes.

b) Compensatória de desigualdades não educacionais

A concepção compensatória de desigualdades não educacionais é analisada a partir de quatro indicadores: “Percentual de salas utilizadas com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.”, “Escolas com Sala de recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, “Escolas com

³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento> . Acesso em: 29dez2021.

oferta do noturno no ensino regular (uma ou mais turmas com início a partir das 17h)” e “Escolas com oferta de Educação para Jovens e Adultos (EJA)”.

Os dois primeiros indicadores buscam captar se há preocupação com a acessibilidade para os alunos com deficiência, tanto do ponto de vista da acessibilidade para locomoção como de recursos necessários para facilitar o ensino e a aprendizagem desses alunos.

O indicador sobre a oferta do turno noturno no ensino regular mostra se há na escola uma opção de estudo possível para os alunos que trabalham durante o dia. E o indicador de oferta de EJA mostra se há na escola uma opção que permita aos que tiveram dificuldades com os estudos, e já não possuem idade adequada para o ano ou série que precisam frequentar, poder concluir a trajetória escolar.

c) Garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos

A concepção de justiça “Garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos” é analisada a partir de oito indicadores. Quatro deles, construídos com base nos microdados do Saeb, tratam sobre os níveis mais baixos da escala de proficiências, para o 9º ano do ensino fundamental e para a 3ª série do ensino médio, segundo disciplina (língua portuguesa e matemática). Como níveis baixos está sendo considerado o percentual de alunos nos níveis de proficiência 0, 1 e 2.

Outros dois indicadores, também oriundos dos microdados do Saeb, tratam sobre a realização e efetividade de ações para a redução da repetência escolar, sendo um sobre ações de oferta de esforço escolar e o outro sobre ações de revisão das práticas pedagógicas. Para cada um dos grupos de ações, o reporte do diretor pode ser feito a partir das seguintes opções de resposta: “não foi realizada esta ação”, “nada efetiva”, “pouco efetiva”, “efetiva” e “muito efetiva”.

Por fim, os dois últimos indicadores dessa parte são do Censo Escolar, tratam sobre a utilização ou não utilização pela escola de materiais para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem, sendo um sobre materiais para atividades culturais e artísticas e outro sobre materiais para prática desportiva e recreação. A ideia desses indicadores é trazer uma amplitude maior que língua portuguesa e matemática para a análise da garantia de um mínimo de conhecimentos e competências dos alunos. Vale destacar que, se disponível, proficiências de outras disciplinas estariam sendo consideradas aqui.

d) Preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil

A concepção de justiça “Preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil” é analisada a partir de seis indicadores.

O indicador “Taxa de participação no ENEM” foi calculado a partir dos microdados do ENEM (INEP, 2021b) e do Censo Escolar (INEP, 2021a), esse indicador, para cada escola, compara a quantidade de alunos que se declararam como concluintes e realizaram o exame com o número total de alunos matriculados na última série do ensino médio. A ideia é que ao escolher realizar o ENEM o estudante esteja com a intenção de ingressar no ensino superior, o que faz da sua trajetória escolar uma etapa necessária para a continuidade de seus estudos.

Outros três indicadores, obtidos nos microdados do Saeb (INEP, 2021c), mais especificamente no questionário do diretor, mensuram, respectivamente, se há na escola projetos sobre direitos da criança e do adolescente, sobre mundo do trabalho (direitos, relações etc.) e sobre educação financeira e consumo sustentável. A ideia é agregar, além da continuidade de estudo trazida pelo ENEM, a possibilidade de conhecimento de direitos, trabalho e renda.

Por fim, os últimos dois indicadores desta parte, oriundos do Censo Escolar (INEP, 2021a), mostram se a escola compartilha, ou não, espaços para atividades de integração escola-comunidade, e se a escola usa espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos.

e) Comprometida em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais

A parte “Comprometida em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais” contempla três indicadores. Dois deles tratam sobre se o aluno da 3ª série do ensino médio já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano, sendo um indicador o número absoluto de alunos, e outro o percentual. Essa informação é respondida pelo próprio estudante e está disponível nos microdados do Saeb (INEP, 2021c).

O terceiro indicador trata sobre a existência na escola de projetos na temática desigualdades sociais. Essa informação também está nos microdados do Saeb (INEP, 2021c) e é declarada pelo diretor da escola.

f) Preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatiza e/ou desvaloriza os indivíduos

Por fim, a última concepção de justiça é aquela “Preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatiza e/ou desvaloriza os indivíduos”. Essa parte é analisada a partir de três indicadores.

O primeiro indicador, disponível no Censo Escolar (INEP, 2021a), traz o “Percentual de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação que estudam na escola”.

Os outros dois indicadores, disponíveis nos microdados do Saeb (INEP, 2021c), são: “Existência e efetividade da ação de entrar em contato com os familiares do(a) estudante para redução do abandono escolar” e “Existência e efetividade da ação de ir à residência do(a) estudante para redução do abandono escolar”. Essas informações são reportadas pelo diretor, a partir das seguintes opções de resposta: “não foi realizada esta ação”, “nada efetiva”, “pouco efetiva”, “efetiva” e “muito efetiva”.

Nota-se que esse conjunto de indicadores dá indícios sobre o quanto a escola está preocupada em incluir alunos com deficiência e em diminuir suas taxas de abandono escolar.

3.3.4 Dimensão sobre “Alcance de resultados finais”

A parte do “Alcance de resultados finais” contempla os resultados sobre: (a) “Aprendizagem dos alunos”; e (b) “Permanência e conclusão da trajetória escolar”. É importante ressaltar que por falta de dados disponíveis não foi possível tratar a questão sobre o acesso à escola, essa seria uma informação de resultados de extrema importância para pensar a educação como um direito de todos, mas há apenas pesquisas amostrais que permitem saber o percentual aproximado de crianças e jovens que estão fora da escola.

a) Aprendizagem dos alunos

Quatro indicadores sobre proficiências são analisados por escola: “Proficiência média em língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental”, “Proficiência média em língua portuguesa da 3ª série do ensino médio”, “Proficiência média em matemática do 9º ano do ensino fundamental” e “Proficiência média em matemática da 3ª série do ensino médio”. Todas essas informações foram obtidas na parte da escola dos microdados do Saeb 2017.

O Quadro 6 sintetiza, para o ano e série que serão analisados nesse estudo, os níveis de proficiência segundo disciplinas. Vale lembrar que quanto maior a proficiência maior o nível alcançado.

Quadro 6 – Escalas de proficiência do Saeb

Ano/Série	Língua Portuguesa	Matemática
9º ano do Ensino Fundamental	Nível 1: ≥ 200 e < 225 Nível 2: ≥ 225 e < 250 Nível 3: ≥ 250 e < 275 Nível 4: ≥ 275 e < 300 Nível 5: ≥ 300 e < 325 Nível 6: ≥ 325 e < 350 Nível 7: ≥ 350 e < 375 Nível 8: ≥ 375	Nível 1: ≥ 200 e < 225 Nível 2: ≥ 225 e < 250 Nível 3: ≥ 250 e < 275 Nível 4: ≥ 275 e < 300 Nível 5: ≥ 300 e < 325 Nível 6: ≥ 325 e < 350 Nível 7: ≥ 350 e < 375 Nível 8: ≥ 375 e < 400 Nível 9: ≥ 400
3ª série do Ensino Médio	Nível 1: ≥ 225 e < 250 Nível 2: ≥ 250 e < 275 Nível 3: ≥ 275 e < 300 Nível 4: ≥ 300 e < 325 Nível 5: ≥ 325 e < 350 Nível 6: ≥ 350 e < 375 Nível 7: ≥ 375 e < 400 Nível 8: ≥ 400	Nível 1: ≥ 225 e < 250 ; Nível 2: ≥ 250 e < 275 ; Nível 3: ≥ 275 e < 300 ; Nível 4: ≥ 300 e < 325 ; Nível 5: ≥ 325 e < 350 ; Nível 6: ≥ 350 e < 375 ; Nível 7: ≥ 375 e < 400 ; Nível 8: ≥ 400 e < 425 ; Nível 9: ≥ 425 e < 450 ; Nível 10: ≥ 450

Fonte: Elaborado a partir das escalas disponíveis nos microdados do Saeb 2019 (INEP, 2021c)

b) Permanência e conclusão da trajetória escolar

Essa parte é composta por sete indicadores, seis deles sobre as taxas de rendimento da escola (aprovação, reprovação e abandono) segundo etapa de ensino (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), e um que compara o número de alunos na 3ª série

do ensino médio com o número de alunos na 1ª série dessa mesma etapa. A ideia é verificar se o número de alunos muda ou é parecido durante as séries do ensino médio.

As informações sobre as taxas de rendimento são calculadas e disponibilizadas pelo próprio INEP (INEP, 20—j) e as informações sobre matrículas obtidas a partir dos microdados do Censo Escolar (INEP, 2021a).

As taxas de rendimento comparam a situação de um mesmo aluno no início e ao final do ano, podendo o aluno ser aprovado (apto a seguir para a próxima etapa de ensino), reprovado (por nota ou frequência insuficiente será necessário refazer no ano seguinte a etapa cursada) e ter abandonado (quando a partir de algum momento do ano o aluno deixa de frequentar a escola).

Idealmente, ao analisar as informações de uma escola, não haveria taxas de reprovação e abandono, o que faria com que a taxa de aprovação fosse de 100%. Ou seja, todos alunos estariam na escola e poderiam seguir para a próxima etapa de ensino no ano seguinte.

Após a apresentação conceitual de cada um dos indicadores propostos para compor a matriz, segue-se agora para a apresentação dos resultados destes indicadores para seleção de escolas do município de São Paulo

4 OS RESULTADOS DA MATRIZ DE INDICADORES PARA SELEÇÃO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

4.1 Grupos de escolas consideradas nas análises gerais

O universo potencial de escolas para análise considera inicialmente as 545 escolas em atividade da rede estadual com oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio do município de São Paulo segundo o Censo Escolar 2019. Porém, dessas, serão consideradas apenas as 478 escolas que possuem informação nos microdados do Saeb 2019, dado que muitas informações da matriz provêm desta fonte.

Quando a temática priorizada da análise for as proficiências de língua portuguesa e/ou matemática, o universo de análise será ainda mais restrito e, para esses campos específicos sobre proficiências, serão consideradas as informações dos microdados do Saeb 2017 ao invés do Saeb 2019.

Isso acontece, porque apenas 10 das 478 escolas possuem alguma das proficiências médias em língua portuguesa ou matemática, considerando o 9º ano do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio, reportada de maneira identificada nos microdados do Saeb 2019. Dessa forma, para as análises envolvendo proficiências, serão utilizadas informações do Saeb 2017, dado que 313 dessas 478 escolas possuem essas informações reportadas de maneira identificada.

Para além da existência de informações, com o intuito de garantir a confiabilidade das proficiências de língua portuguesa e matemática em representar a escola, e não um pequeno grupo de alunos que realizou a prova, as proficiências serão analisadas apenas quando a escola alcançar 70% ou mais de taxa de participação no Saeb.

Assim, as análises que consideram proficiências, poderão ter três universos diferentes de análise: (i) as 267 escolas com 70% ou mais de participação dos alunos do 9º ano do ensino fundamental; (ii) as 241 escolas com 70% ou mais de participação dos alunos da 3ª série do ensino médio; (iii) as 206 escolas com 70% ou mais de participação tanto para o 9º ano do ensino fundamental como para a 3ª série do ensino médio.

Em suma, as análises a seguir consideram as 478 escolas em atividade da rede estadual com oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio com informação nos microdados do Saeb 2019. A única exceção será quando estudada as

proficiências, nesse caso o universo varia entre 267, 241 e 206 escolas dependendo do recorte da análise, e utiliza informações sobre proficiências do Saeb 2017.

Feitas essas breves considerações, segue-se para os resultados gerais dos indicadores propostos pela matriz.

4.2 Análise geral da matriz de indicadores

Nessa parte analisaremos os resultados gerais de cada uma das dimensões da matriz de indicadores: informações contextuais, características iniciais da oferta de ensino, aderência às concepções de justiça, e alcance de resultados finais.

4.2.1 Informações contextuais

a) Vulnerabilidade social

Considerando as 478 escolas, houve ocorrência para apenas três dos oito níveis do indicador socioeconômico da escola (ver Tabela 1). Como a criação dos níveis dessa medida leva em conta a distância da média nacional, é esperado que a cidade de São Paulo não apresente casos para os níveis mais baixos. Nos dados 2019, por exemplo, não houve nenhuma ocorrência de escola do estado de São Paulo no nível I. Em referência aos níveis mais altos, nos dados 2019, a cidade de São Paulo possui apenas 1 escola estadual no nível VII, que não faz parte da nossa seleção. E sobre o nível VIII, nos dados 2019, não houve nenhuma escola no Brasil que estivesse nesse nível. Vale destacar que apenas 9 escolas em todo país tinham de 20% a 27% dos seus alunos classificados no nível VIII.

A Tabela 1 mostra a distribuição dos níveis socioeconômicos das 478 escolas. Vale destacar que quase 70% das unidades se localizam no nível V. Como já destacado anteriormente, neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional deste indicador. Nesses casos, para a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, internet sem fio, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. E parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros.

Tabela 1 – Escolas segundo Nível Socioeconômico
Município de São Paulo, 2019

Nível Socioeconômico da Escola	Nº de escolas	%
Nível I, II ou III	0	0,0
Nível IV	135	28,2
Nível V	334	69,9
Nível VI	9	1,9
Nível VII ou VIII	0	0,0
Total	478	100

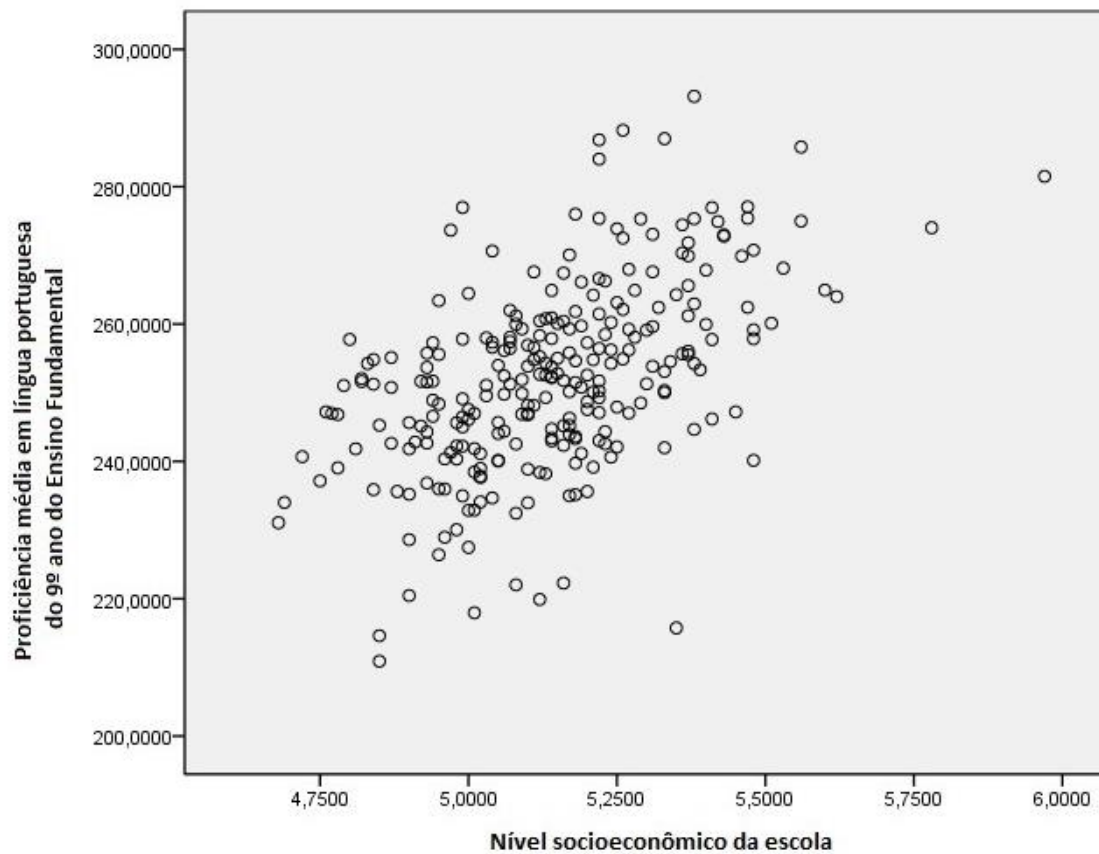
Fonte: Elaborado a partir dos Indicadores Educacionais: Nível Socioeconômico 2019 - base por escola (INEP, 20—f).

Já no nível IV, onde se localizam quase que totalmente as demais escolas (28,2%), os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional deste indicador. Nesses casos, para a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, internet sem fio, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões.

Um ponto já destacado na literatura, mas que esse estudo reforça é a existência de correlação entre as proficiências (língua portuguesa ou matemática) e o indicador de nível socioeconômico da escola, tanto para o 9º ano do ensino fundamental como para a 3ª série do ensino médio. Os Gráficos 3, 4, 5 e 6, onde cada ponto representa uma escola, mostram que quanto maior o nível socioeconômico maior tende a ser a proficiência alcançada.

Gráfico 3 - Proficiência Média em Língua Portuguesa (2017) e Nível Socioeconômico da Escola (2019)
9º ano do Ensino Fundamental
Município de São Paulo

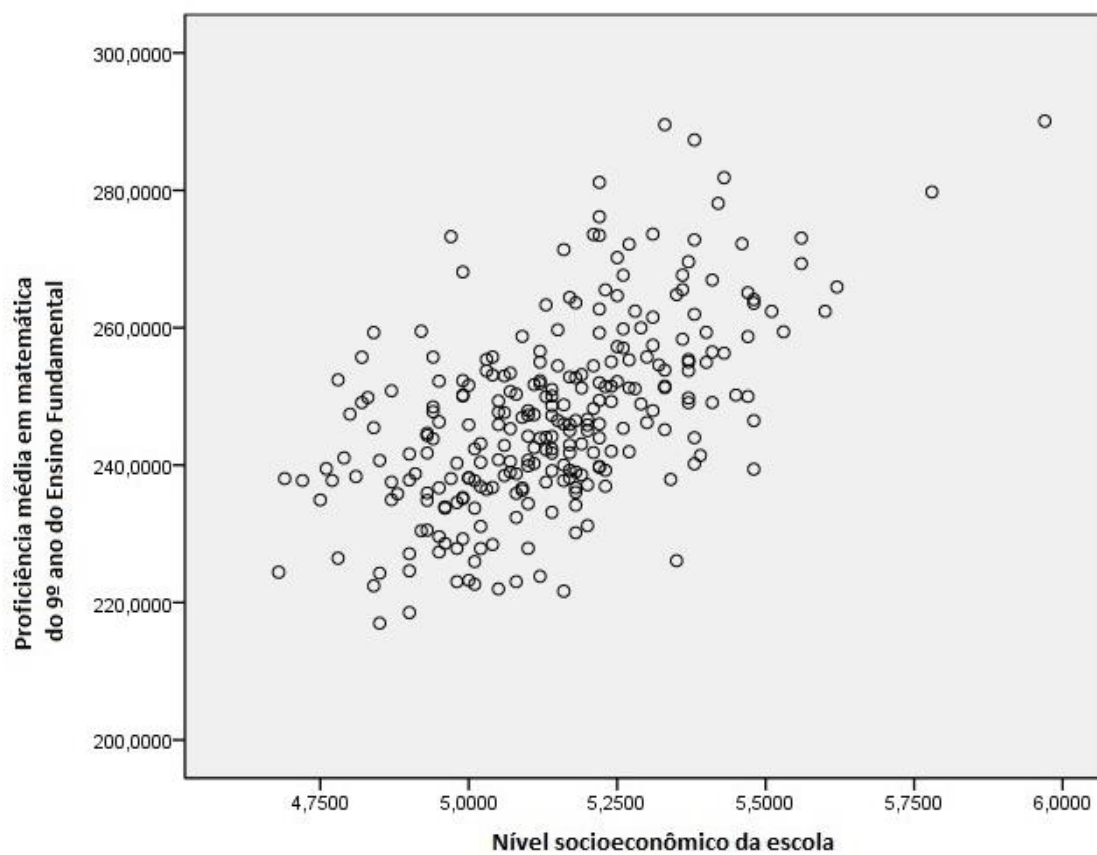
(n=267 escolas)



Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Saeb 2017 – base escola (INEP, 2018a) e dos Indicadores Educacionais: Nível Socioeconômico 2019 - base por escola (INEP, 20—f).

**Gráfico 4 – Proficiência Média em Matemática (2017) e Nível Socioeconômico da Escola
9º ano do Ensino Fundamental (2019)
Município de São Paulo**

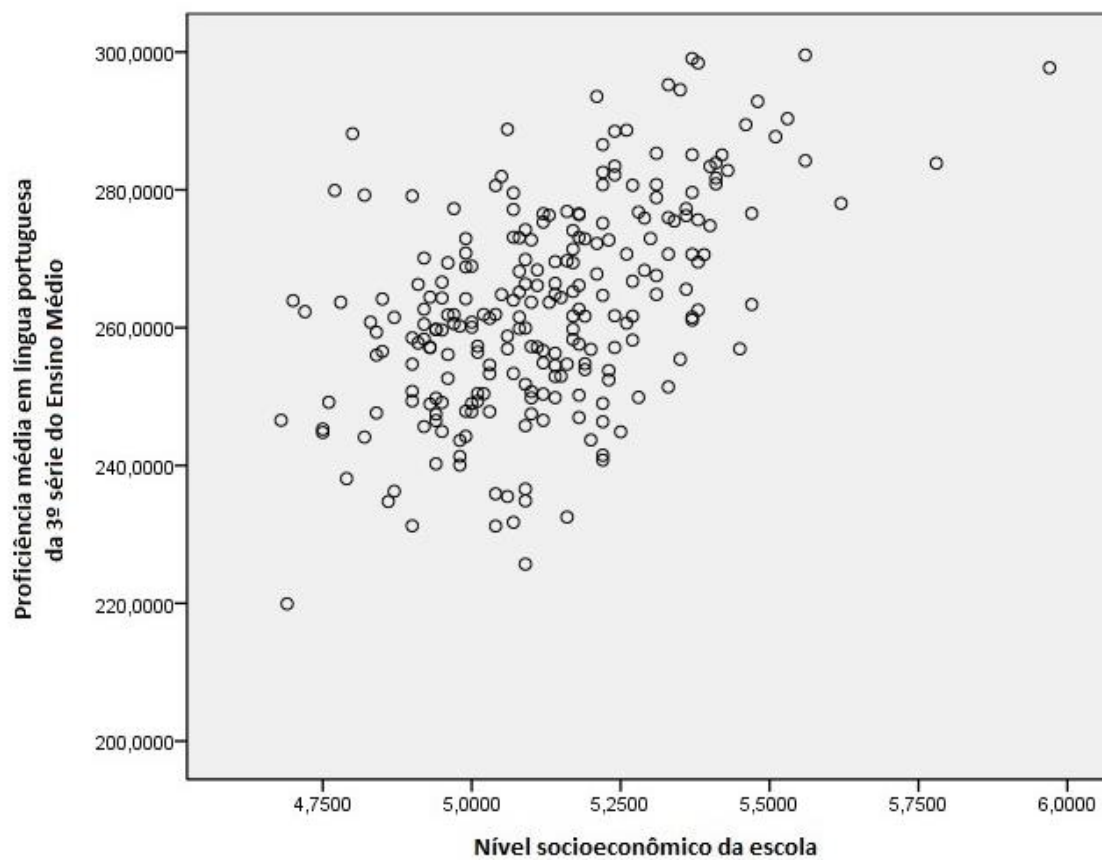
(n=267 escolas)



Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Saeb 2017 – base escola (INEP, 2018a) e dos Indicadores Educacionais: Nível Socioeconômico 2019 - base por escola (INEP, 20—f).

Gráfico 5 – Proficiência Média em Língua Portuguesa (2017) e Nível Socioeconômico da Escola (2019)
3ª série do Ensino Médio
Município de São Paulo

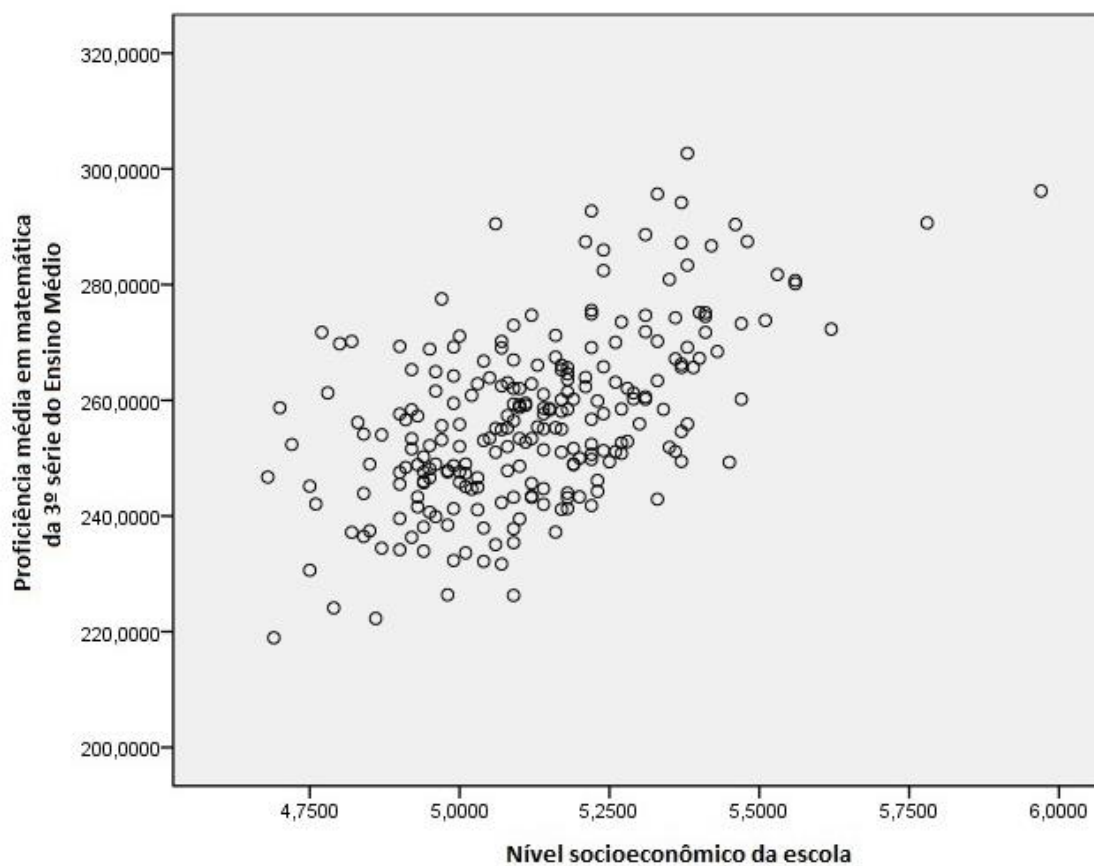
(n=241 escolas)



Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Saeb 2017 – base escola (INEP, 2018a) e dos Indicadores Educacionais: Nível Socioeconômico 2019 - base por escola (INEP, 20—f).

**Gráfico 6 – Proficiência Média em Matemática (2017) e Nível Socioeconômico da Escola
3ª série do Ensino Médio (2019)
Município de São Paulo**

(n=241 escolas)



Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Saeb 2017 – base escola (INEP, 2018a) e dos Indicadores Educacionais: Nível Socioeconômico 2019 - base por escola (INEP, 20—f).

b) Complexidade da gestão

O outro indicador contextual é a complexidade da gestão. A Tabela 2 traz a distribuição das 478 escolas segundo os níveis de complexidade. Nota-se que 97,3% das escolas (465) estão nos níveis 4, 5 ou 6.

**Tabela 2 – Escolas segundo Nível de Complexidade de Gestão
Município de São Paulo, 2019**

Complexidade da Gestão	Nº de escolas	%
Nível 1	0	0,0
Nível 2	11	2,3
Nível 3	2	0,4
Nível 4	254	53,1
Nível 5	96	20,1
Nível 6	115	24,1
Total	478	100

Fonte: Elaborado a partir dos Indicadores Educacionais: Complexidade de Gestão da Escola 2019 - base por escola (INEP, 20—b).

No nível 4, que concentra mais da metade das escolas, em geral, as unidades possuem entre 150 e 1000 matrículas, funciona em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando o ensino médio/profissional ou a EJA como a etapa mais elevada. Já no nível 5, que concentra 20,1% das escolas, apesar de normalmente o porte de matrículas ser igual ao nível 4, as unidades operam em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada. E, por fim, no nível 6, o mais alto em complexidade de gestão, estão 24,1% das escolas, essas unidades possuem porte superior à 500 matrículas, operam em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, e apresentam a EJA como etapa mais elevada.

Nota-se que quase a totalidade das escolas estudadas apresentam níveis substanciais de complexidade da gestão, com alto número de matrículas, funcionamento em 2 ou três turnos, com oferta de outras etapas de ensino para além dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

c) Violência

E, por fim, para fechar as informações contextuais, é analisado o tema da violência (ver Tabela 3). Felizmente, para cada um dos três indicadores dessa temática – roubo com uso de violência, tráfico de drogas na escola e episódios de violência que ocasionaram o

cancelamento das aulas – mais da metade das unidades declarou não ter tido nenhuma ocorrência.

Tabela 3 – Resultados dos indicadores sobre violência
Município de São Paulo, 2019

Violência	Nunca		Poucas vezes		Várias vezes		Sem informação		Total	
	Nº de escolas	%	Nº de escolas	%	Nº de escolas	%	Nº de escolas	%	Nº de escolas	%
Frequência com que ocorreram roubo com uso de violência	328	68,6	112	23,4	15	3,1	23	4,8	478	100
Frequência com que ocorreram tráfico de drogas na escola	259	54,2	170	35,6	26	5,4	23	4,8	478	100
Frequência com que episódios de violência ocasionaram cancelamento das aulas	442	92,5	13	2,7	1	0,2	22	4,6	478	100

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Saeb 2019 - base diretor (INEP, 2021c)

Apesar de 210 escolas (43,9%) declararem não ter tido nenhuma ocorrência nos três indicadores estudados, 41% tiveram ocorrência de tráfico de drogas na escola, 26,5% tiveram ocorrência de roubo com uso de violência, 2,9% tiveram episódios de violência que ocasionaram o cancelamento das aulas, sendo que oito unidades acumularam ocorrências para os três indicadores.

4.2.2 Características iniciais da oferta de ensino

a) Existência e condições de infraestrutura

Em referência à existência e condições de infraestrutura, foram selecionados apenas quatro indicadores, seus resultados, considerando as 478 escolas, estão mensurados na Tabela 4. Destes indicadores, o que chama mais atenção é que menos da metade das escolas disponibiliza acesso à internet para seus alunos, esse fato até mesmo coloca em dúvida a outra informação reportada sobre existência de computadores e/ou tablet para uso dos alunos, pois, atualmente, o uso desses equipamentos fica muito prejudicado sem acesso à internet.

Tabela 4 – Resultados dos Indicadores sobre Existência e Condições de Infraestrutura
Município de São Paulo, 2019

Indicadores	Nº de escolas	%
Existência e uso de biblioteca e/ou sala de leitura	436	91,2
Existência e uso de quadra de esportes	464	97,1
Existência de computador (de mesa ou portátil) e/ou tablet para uso dos alunos	447	93,5
Acesso à Internet para uso dos alunos	219	45,8

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2021a)

Outra informação importante é que apenas 195 escolas (40,8%) declaram simultaneamente existência e uso de biblioteca e/ou sala de leitura, existência e uso de quadra de esportes, existência de computador (de mesa ou portátil) e/ou tablet para uso dos alunos e acesso à internet para uso dos alunos. De maneira geral, quase 60% das escolas carecem de uma ou mais dessas infraestruturas.

b) Características diretas da gestão escolar

O segundo resultado dentro dessa dimensão traz informações das características diretas da gestão escolar. Os primeiros indicadores tratam sobre o apoio recebido para gestão por parte Secretaria de Educação e da própria comunidade.

Tabela 5 – Resultados dos Indicadores sobre Apoio à Gestão
Município de São Paulo, 2019

Indicadores	Discorda fortemente		Discorda		Concorda		Concorda fortemente		Sem informação	
	Nº de escolas	%	Nº de escolas	%	Nº de escolas	%	Nº de escolas	%	Nº de escolas	%
Existência de apoio da Secretaria de Educação	22	4,6	148	31,0	265	55,4	18	3,8	25	5,2
Existência de apoio da comunidade à gestão	2	0,4	44	9,2	351	73,4	55	11,5	26	5,4

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Saeb 2019 - base diretor (INEP, 2021c)

A Tabela 5 sistematiza as informações sobre o apoio à gestão. Nota-se que 35,6% das escolas (170) discordam que haja apoio da Secretaria de Educação e 9,6% (46) discordam que haja apoio da comunidade à gestão. Inclusive, há 28 (5,9%) escolas que declaram não ter apoio nem da Secretaria de Educação e nem da comunidade.

Sobre o tempo do diretor nessa função na escola, 7,3% (35) das unidades não reportaram essa informação, e quase 60% (276) declararam que o diretor está apenas a até 2 anos nessa função. Esses dados chamam a atenção, pois revelam que há substancial rotatividade desses gestores. A Tabela 6 detalha a classificação dessas informações das 478 escolas.

**Tabela 6 – Escolas segundo Tempo do Diretor nessa Função na Escola
Município de São Paulo, 2019**

Categorias de tempo	Nº de escolas	%
Menos de 1 ano	101	21,1
De 1 até 2 anos	175	36,6
De 2 anos e 1 mês até 5 anos	49	10,3
De 5 anos e 1 mês até 10 anos	43	9,0
Mais de 10 anos	75	15,7
Sem informação	35	7,3
Total de escolas	478	100,0

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Saeb 2019 - base diretor (INEP, 2021c)

Já sobre o Projeto Político-Pedagógico das escolas são analisados três indicadores que tratam sobre existência, atualização e participação na sua elaboração. Os resultados estão sistematizados na Tabela 7.

**Tabela 7 – Resultados dos Indicadores sobre o Projeto Político-Pedagógico das escolas
Município de São Paulo, 2019**

Indicador	Nº de escolas	%
Existência de Projeto Político-Pedagógico	437	91,4
Projeto Político-Pedagógico ou a proposta pedagógica da escola (conforme art. 12 da LDB) atualizado nos últimos 12 meses até a data de referência	190	39,7
Se professores, pais e estudantes participaram da elaboração do Projeto Político-Pedagógico	370	77,4

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Saeb 2019 - base diretor (INEP, 2021c) e dos microdados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2021a)

Mais de 90% das escolas declararam ter PPP e 77,4% declararam que professores, pais e estudantes participaram de sua elaboração. Porém, menos de 40% atualizaram seu PPP nos últimos 12 meses, o que pode evidenciar que esse seja apenas um documento burocrático, que não reflete o planejamento das atividades da escola. Especificamente sobre o PPP, vale destacar que, segundo o artigo 12 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB (BRASIL, 2017), é incumbência do estabelecimento de ensino elaborar e executar sua proposta pedagógica, de modo que as escolas que declararam não ter o PPP estão em situação irregular perante a lei.

Por fim, o último conjunto de indicadores que compõem as características diretas da gestão escolar trata sobre o Conselho Escolar.

Tabela 8 – Resultados dos Indicadores sobre o Conselho Escolar
Município de São Paulo, 2019

Existência de Conselho Escolar ativo na escola	Nº de escolas 450	% 94,1
Número médio de reuniões do Conselho Escolar que ocorreram no ano	6,25	
Professores, alunos, pais e funcionários participam do Conselho Escolar	Nº de escolas 428	% 89,5

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Saeb 2019 - base diretor (INEP, 2021c)

Observa-se na Tabela 8 que 94,1% das unidades declararam a existência de um Conselho Escolar ativo na escola e 89,5% declararam que professores, alunos, pais e funcionários participam do Conselho. O número médio de reuniões em 2019 foi de 6,25, sendo 1 o menor número declarado e 20 o maior.

Sobre o Conselho Escolar, vale destacar o artigo 95, da Lei Complementar 444 de 27 de dezembro de 1985, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas (SÃO PAULO, 19--), que diz que:

O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.

E no parágrafo 7º desse mesmo artigo é estipulado que:

O Conselho de Escola deverá reunir-se, ordinariamente, 2 (duas) vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do Diretor da Escola ou por proposta de, no mínimo, 1/3 (um terço) de seus membros.

Assim, pela lei, deveriam ocorrer nas escolas ao menos 4 reuniões do Conselho Escolar por ano, o que não condiz com a realidade de todas as unidades, onde, por exemplo, 83 escolas declaram ter se reunido apenas 1, 2 ou 3 vezes.

c) Características gerais das turmas

Um terceiro bloco de resultados da dimensão “Características iniciais da oferta de ensino”, trata sobre as “Características gerais das turmas”, com detalhamento segundo etapa de ensino – anos finais do ensino fundamental e ensino médio – de informações sobre: número de alunos por turma, número de horas-aula diária e taxa de distorção idade-série dos estudantes. A Tabela 9 sintetiza esses resultados.

**Tabela 9 – Resultados dos Indicadores sobre as Características Gerais das Turmas
Município de São Paulo, 2019**

Indicador	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Número de alunos por turma nos anos finais do ensino fundamental	31,5	32,0	3,5	14,5	38,3
Número de alunos por turma do ensino médio	31,9	32,2	4,1	11,5	42,0
Número de horas-aula diária nos anos finais do ensino fundamental	5,4	5,3	0,6	4,0	9,0
Número de horas-aula diária no ensino médio	4,9	5,0	0,8	3,5	9,5
Taxa de distorção idade-série dos estudantes nos anos finais do ensino fundamental	15,0	15,1	5,6	2,2	36,2
Taxa de distorção idade-série dos estudantes do ensino médio	18,8	18,2	7,3	2,5	45,1

Fonte: Elaborado a partir dos Indicadores Educacionais: Média de Alunos por Turma 2019 - base por escola. (INEP, 20—d); Indicadores Educacionais: Média de Horas-aula diária 2019 - base por escola (INEP, 20—e); Indicadores Educacionais: Taxa de Distorção Idade-série 2019 - base por escola. (INEP, 20—h).

Sobre o número de alunos por turma, para os anos finais do ensino fundamental, o valor médio foi de 31,5, o menor número reportado foi 14,5 e o maior 38,3. Já para o ensino médio, o valor médio foi de 31,9, o menor foi de 11,5, e o maior de 42,0.

Sobre o número de horas-aula diária, para os anos finais do ensino médio, o valor médio foi de 5,4 horas, o menor número reportado foi de 4 horas, e o maior de 9 horas. Já para o ensino médio, o valor médio foi de 4,9 horas, o menor foi de 3,5 horas, e o maior de 9,5 horas.

Sobre a distorção idade-série, para os anos finais do ensino fundamental, o valor médio foi 15%, o menor número reportado foi de 2,2%, e o maior de 36,2%. Já para o ensino médio, o valor médio foi de 18,8%, o menor foi 2,5% e o maior de 45,1%.

d) Condições do trabalho docente

E, por fim, o último bloco que compõe a dimensão “Características iniciais da oferta de ensino” trata sobre as condições do trabalho docente. Os resultados dos indicadores são detalhados na Tabela 10.

Tabela 10 – Resultados dos Indicadores sobre Condições do Trabalho Docente

Município de São Paulo, 2019

% médio de docentes temporários na escola	23,6
% médio de docentes dos anos finais do ensino fundamental com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído	75,7
% médio de docentes do ensino médio com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído	67,3
Indicador médio de regularidade do docente na escola	3,0
% médio de docentes dos anos finais do ensino fundamental nos níveis de maior esforço de trabalho (tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas)	27,4
% médio de docentes do ensino médio nos níveis de maior esforço de trabalho (tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas)	31,4

Fonte: Elaborado a partir dos Indicadores Educacionais: Adequação da Formação Docente 2019 - base por escola (INEP, 20—a); Indicadores Educacionais: Regularidade do Corpo Docente 2019 - base por escola (INEP, 20—g); Indicadores Educacionais: Esforço Docente 2019 - base por escola (INEP, 20—c); e dos microdados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2021a).

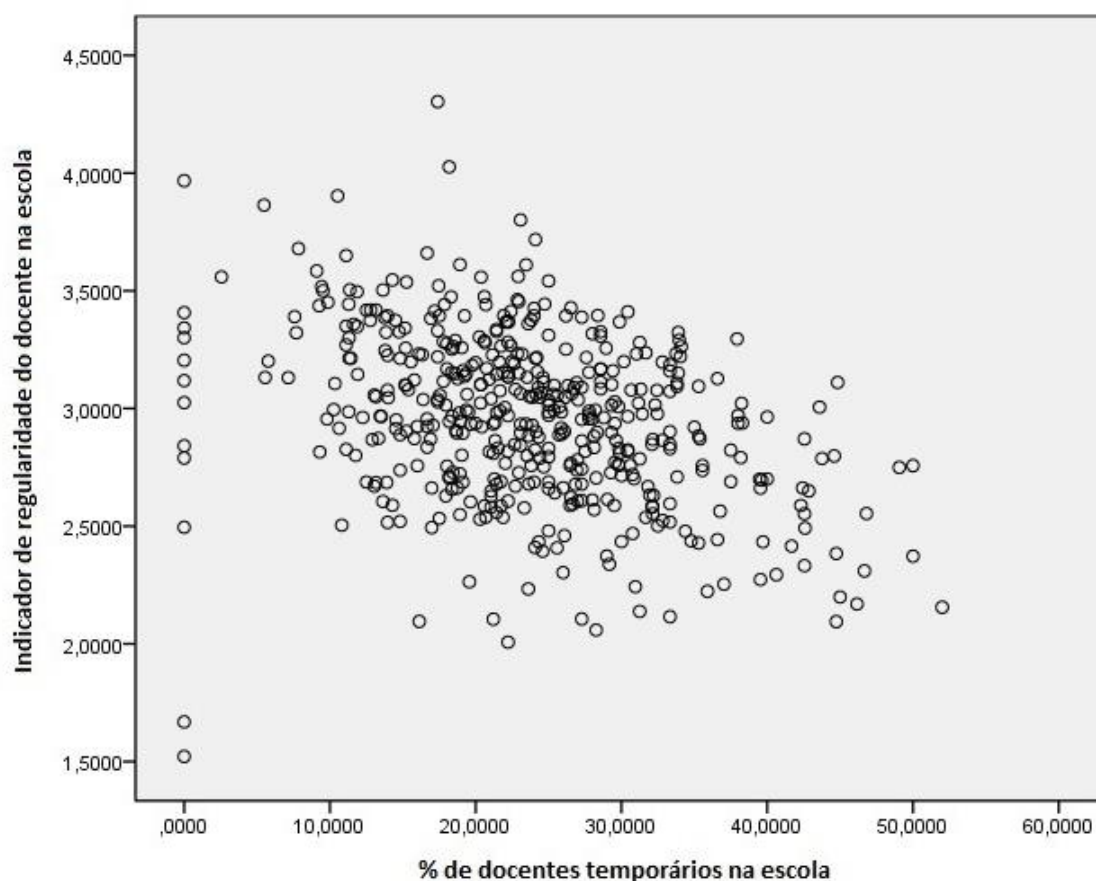
Nota-se substancial instabilidade no trabalho dos docentes tanto do ponto de vista do tipo de contratação como da permanência do docente na escola. Em média, quase ¼ dos docentes é de contratação temporária e o indicador médio de regularidade docente na escola é 3, sendo que quanto mais próximo de 0 mais irregular é o professor, e quanto mais próximo de 5 mais regular.

O Gráfico 7, onde cada ponto representa uma escola, mostra a correlação entre essas duas variáveis, nota-se que quanto maior o percentual de docentes temporários menor tende a ser o indicador de regularidade do docente na escola.

Sobre a formação, 75,7% dos docentes dos anos finais do ensino fundamental e 67,3% dos docentes do ensino médio possuem a formação adequada para as atividades que exercem, ou seja, possuem formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.

**Gráfico 7 – Indicador de Regularidade Docente e % de Temporários
Município de São Paulo, 2019**

(n=478 escolas)



Fonte: Elaborado a partir dos microdados Censo Escolar 2019 (INEP, 2021a) e Indicadores Educacionais: Regularidade do Corpo Docente 2019 - base por escola (INEP, 20—g).

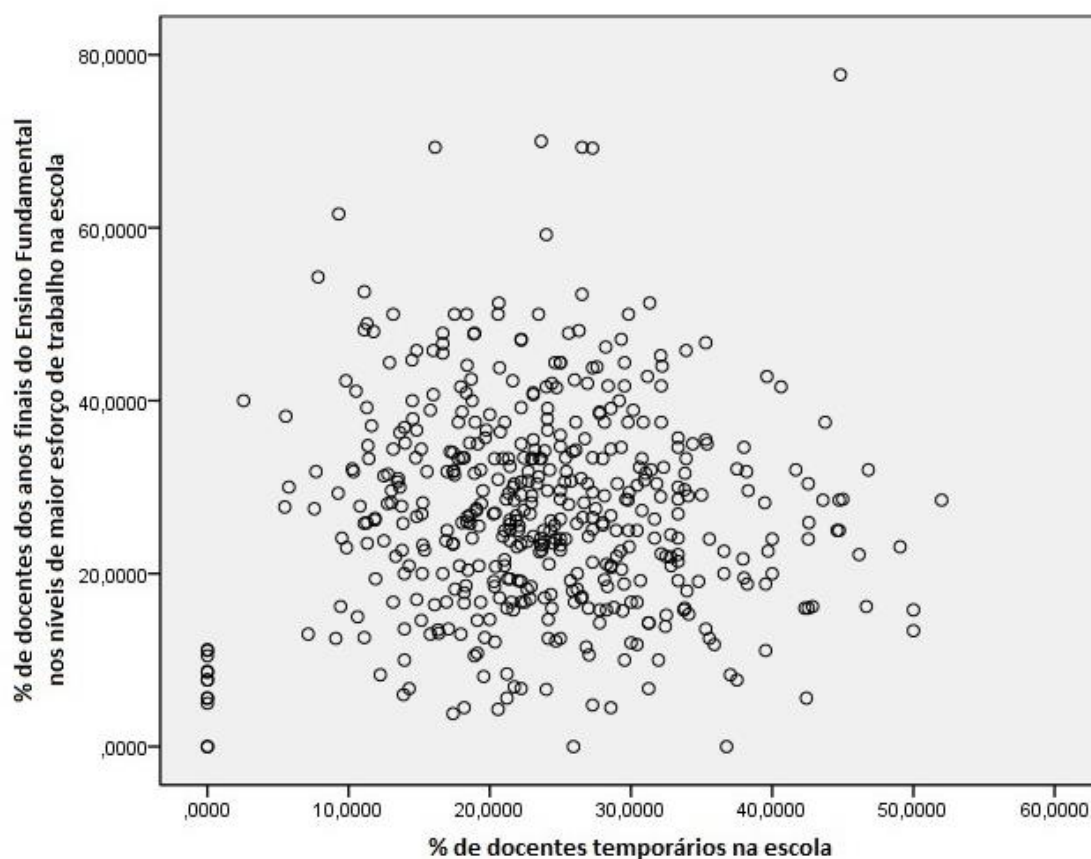
Sobre o esforço docente, nota-se que aproximadamente 30% dos professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio estão na escala de maior esforço.

De maneira que possuem mais de 300 alunos e atuam nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.

Uma primeira reflexão poderia trazer o questionamento se os altos níveis de esforço poderiam estar relacionados ao tipo de contratação desse docente. Porém, os Gráficos 8 e 9, onde cada ponto representa uma escola, ilustram a baixa correlação entre as variáveis de esforço e o percentual de temporários, o que nos dá indício de que, independentemente do tipo de contratação, o docente pode estar exposto aos altos níveis de esforço docente.

**Gráfico 8 – Níveis de Maior Esforço Docente e % de Temporários
Anos Finais do Ensino Fundamental
Município de São Paulo, 2019**

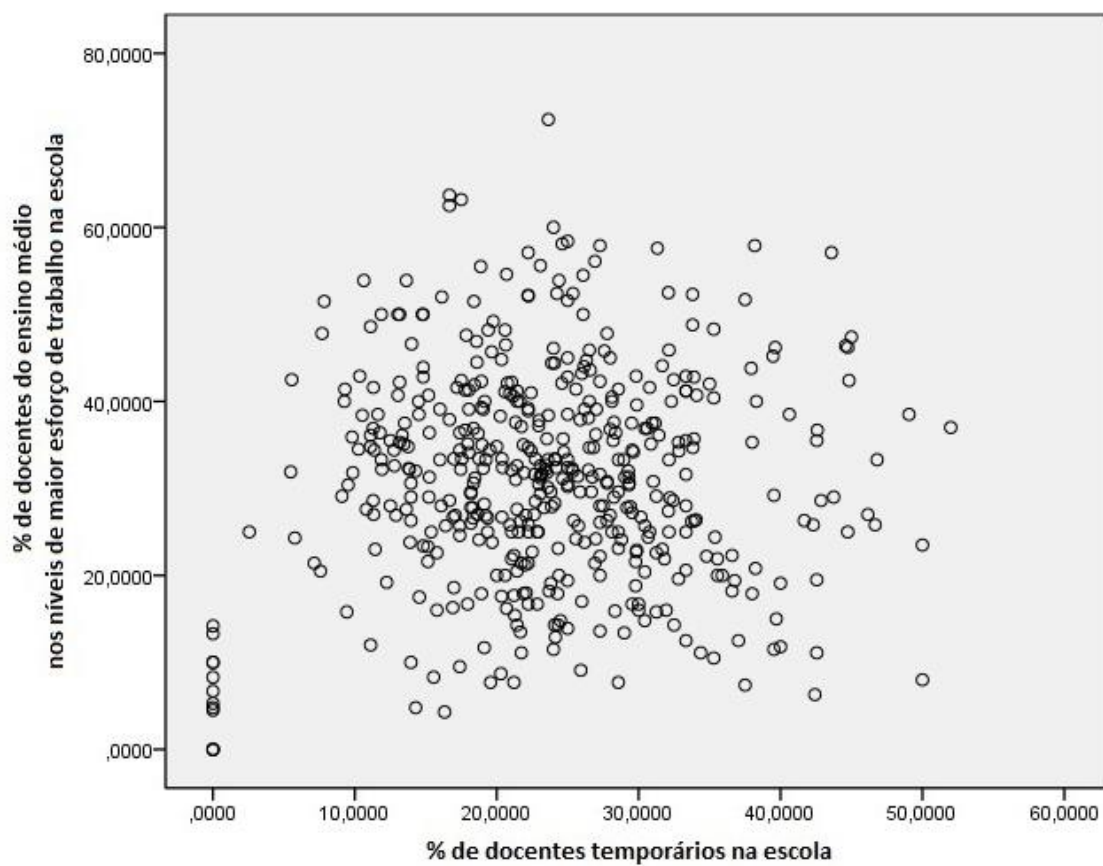
(n=478 escolas)



Fonte: Elaborado a partir dos microdados Censo Escolar 2019 (INEP, 2021a) e dos Indicadores Educacionais: Esforço Docente 2019 - base por escola (INEP, 20—c).

**Gráfico 9 – Níveis de Maior Esforço Docente e % de Temporários
Ensino Médio
Município de São Paulo, 2019**

(n=478 escolas)



Fonte: Elaborado a partir dos microdados Censo Escolar 2019 (INEP, 2021a) e dos Indicadores Educacionais: Esforço Docente 2019 - base por escola (INEP, 20—c).

4.2.3 Aderência às concepções de justiça

a) *Priorização exacerbada das proficiências*

A primeira concepção de justiça analisada é a priorização exacerbada das proficiências. Essa concepção, composta por quatro indicadores, busca captar apenas as práticas que excluem os alunos com proficiências mais baixas e privilegiam os com proficiências mais altas.

**Tabela 11 – Resultados da Concepção de Justiça “Priorização Exacerbada das Proficiências”
Município de São Paulo, 2019**

Indicador	Nº de escolas	%
Escolas com taxas de reprovação decrescentes ao longo das séries do ensino médio	196	41,0
Escolas com algum tipo de prova de seleção ou seleção por desempenho nas matrículas	3	0,6
Escolas que utilizam desempenho dos estudantes como critério para a formação das turmas	11	2,3
Escolas que alocam professores(as) experientes para as turmas com facilidade de aprendizagem	142	29,7

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Saeb 2019 - base diretor (INEP, 2021c) e dos Indicadores Educacionais: Taxas de rendimento 2019 - base por escola (INEP, 20—j).

Dois destes indicadores merecem mais atenção, um sobre as taxas de reprovação e outro sobre a alocação dos professores. Nota-se que 41% das escolas possuem taxas de reprovação decrescentes ao longo das séries do ensino médio, esse pode ser um indício de se utilizar a reprovação como método de selecionar apenas os “bons alunos” para permanecerem nos anos seguintes.

Outro ponto de atenção é que 29,7% das escolas alocam professores experientes para as turmas com facilidade de aprendizagem, esse comportamento pode ser um indício de privilegiar o ensino dos “bons alunos”, dado que os professores menos experientes podem estar sendo alocados nas turmas com menor facilidade de aprendizagem. Este índice de quase 30% também evidencia que o indicador sobre a utilização do desempenho dos estudantes para a formação das turmas pode estar mal reportado, dado que a existência

de turmas com maior facilidade de aprendizagem pode indicar a utilização do desempenho para a formação das turmas.

b) Compensatória de desigualdades não educacionais

A segunda concepção de justiça analisada é a compensatória de desigualdades não educacionais, que traz quatro indicadores sobre a inclusão de estudantes com deficiência, de estudantes que precisam estudar no período noturno e de estudantes que não cursaram a escola em idade apropriada e precisam cursar a modalidade EJA (Educação para Jovens e Adultos). A Tabela 12 sintetiza esses resultados.

**Tabela 12 – Resultados da Concepção de Justiça “Compensatória de Desigualdades Não Educacionais”
Município de São Paulo, 2019**

Indicador	Nº de escolas	%
Escolas com sala(s) utilizada(s) com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida	12	2,5
Escolas com Sala de recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	85	17,8
Escolas com oferta do noturno no ensino regular (uma ou mais turmas com início a partir das 17h)	327	68,4
Escolas com oferta de EJA	169	35,4

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2021a)

Do ponto de vista da inclusão de alunos com deficiência(s), apenas 2,5% das escolas possuem salas utilizadas com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e 17,8% unidades possuem Sala de recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Do ponto de vista dos estudantes que trabalham ou possuem muita distorção idade-série, 68,4% das escolas ofertam o noturno no ensino regular e 35,4% das unidades ofertam a modalidade EJA. Vale destacar que 30,3% das escolas (145) ofertam simultaneamente noturno e EJA.

c) Garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos

A terceira concepção de justiça analisada é a garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos. Essa concepção será estudada em duas partes, uma que aborda as proficiências, e, como já explicado, por falta de informações mais recentes, trará informações de 2017. E outra parte que aborda os demais indicadores com informações já disponíveis para 2019, ano referência da análise da maior parte das informações.

As habilidades para cada nível de proficiência podem ser consultadas nos materiais disponibilizados com os microdados do Saeb (INEP, 2021c). A Tabela 13 traz as informações sobre o percentual de alunos que estão nos níveis 0, 1 e 2 segundo série e disciplina.

**Tabela 13 – Resultados da Concepção de Justiça “Garantidora de um Mínimo de Conhecimentos e Competências a Todos Alunos” - Parte I
Município de São Paulo, 2017**

Indicador	Nº de escolas consideradas	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
% de alunos do 9º ano do ensino fundamental nos níveis mais baixos de proficiência para língua portuguesa (0, 1 e 2)	267	46,4	46,4	12,0	13,3	82,1
% de alunos da 3ª série do ensino médio nos níveis mais baixos de proficiência para língua portuguesa (0, 1 e 2)	241	57,0	58,1	12,8	22,2	90,0
% de alunos do 9º ano do ensino fundamental nos níveis mais baixos de proficiência para matemática (0, 1 e 2)	267	51,6	52,9	12,1	18,1	78,4
% de alunos da 3ª série do ensino médio nos níveis mais baixos de proficiência para matemática (0, 1 e 2)	241	65,8	66,8	12,2	25,0	93,0

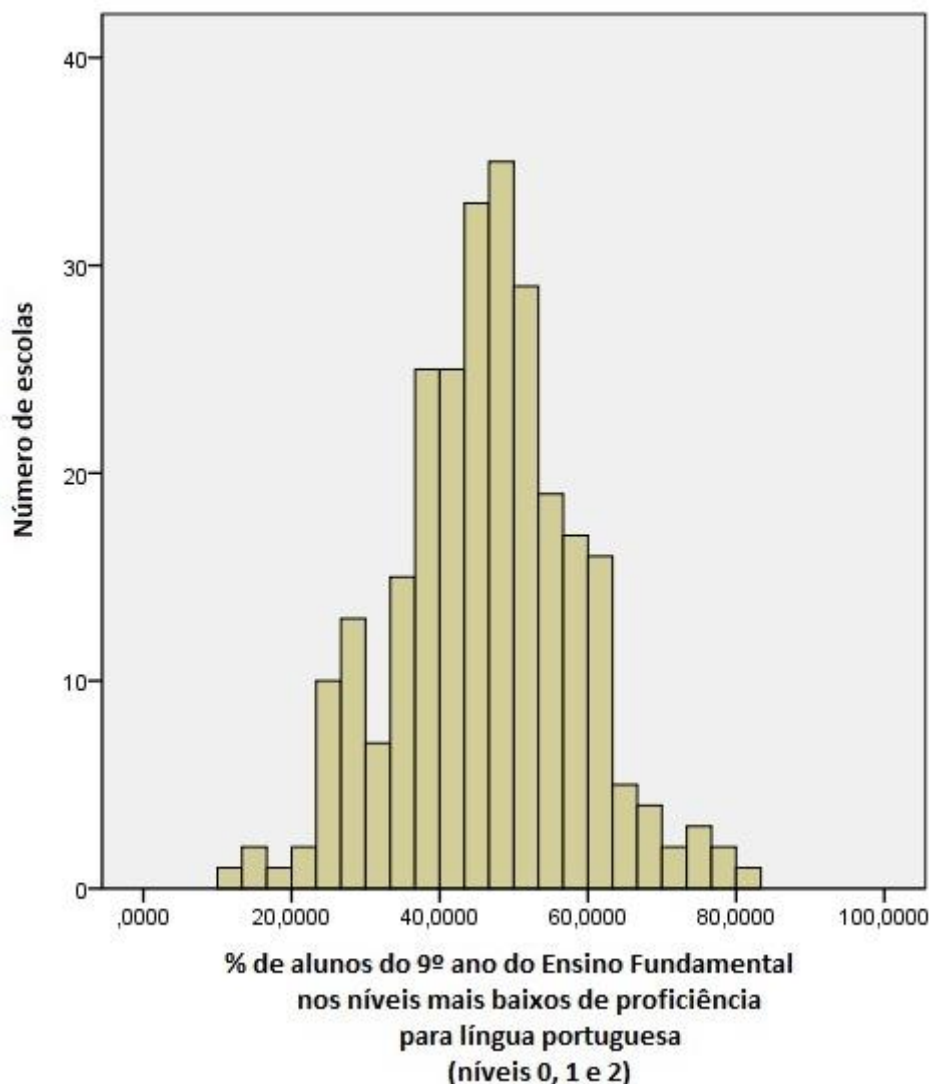
Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Saeb 2017 – base escola (INEP, 2018a)

A escala de proficiência de língua portuguesa para 9º ano do ensino fundamental varia do nível 1 ao 8. Considerando os estudantes com nenhuma ou níveis 1 e 2 de proficiência das 267 escolas com essas informações disponíveis e participação de 70% ou mais de seus alunos nas provas do Saeb, observa-se que, nas escolas, em média 46,4% dos estudantes se encontram nesses níveis. Para essa mesma seleção, uma análise escola

por escola evidencia que os percentuais de alunos nos níveis 0, 1 e 2 variam de 13,3% até 82,1% dos estudantes (ver Gráfico 10).

**Gráfico 10 – % de Alunos nos Níveis Mais Baixos de Proficiência para Língua Portuguesa
9º ano do Ensino Fundamental
Município de São Paulo, 2017**

(n=267 escolas)



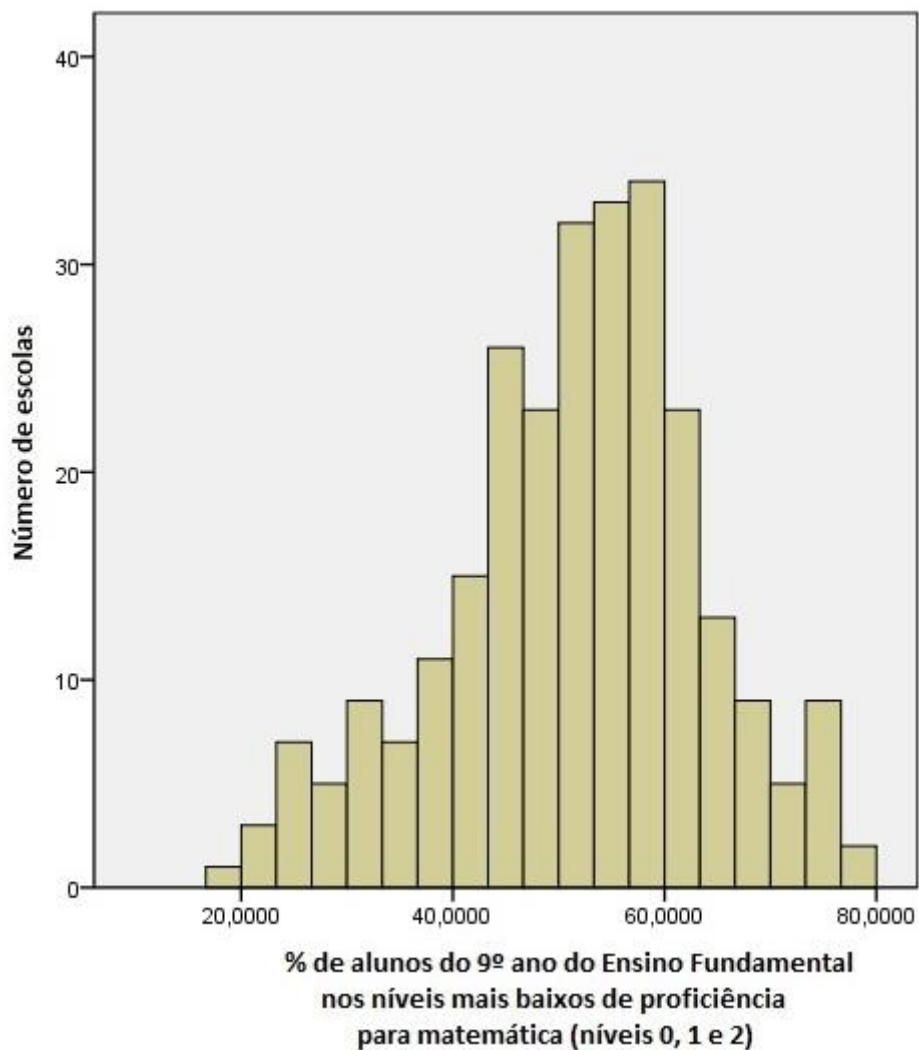
Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Saeb 2017 – base escola (INEP, 2018a)

A escala de proficiência de matemática para 9º ano do ensino fundamental varia do nível 1 ao 9. Considerando os estudantes com nenhuma ou níveis 1 e 2 de proficiência das 267 escolas com essas informações disponíveis e participação de 70% ou mais de seus alunos nas provas do Saeb, observa-se que, nas escolas, em média 51,6% dos estudantes se encontram nesses níveis. Uma análise escola por escola evidencia que os

percentuais de alunos nos níveis 0, 1 e 2 variam de 18,1% até 78,4% dos estudantes (ver Gráfico 11).

**Gráfico 11 – % de Alunos nos Níveis Mais Baixos de Proficiência para Matemática
9º ano do Ensino Fundamental
Município de São Paulo, 2017**

(n=267 escolas)



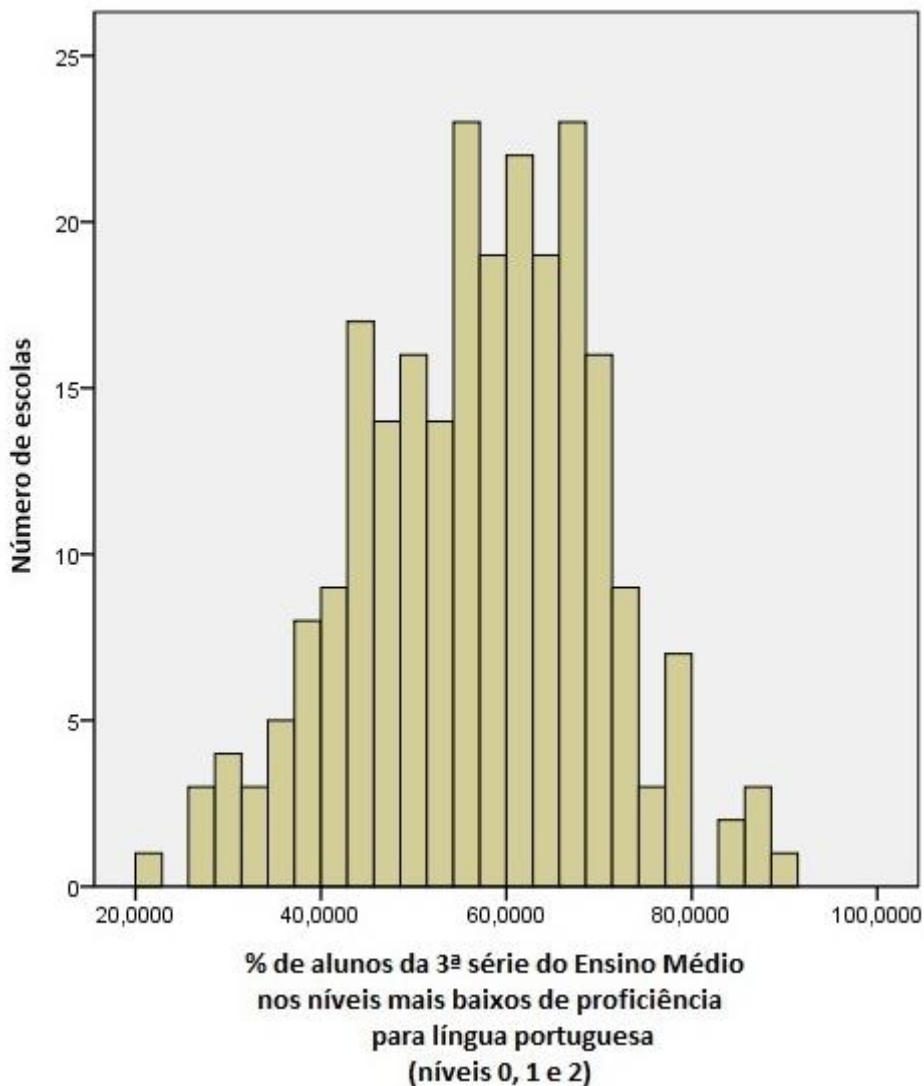
Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Saeb 2017 – base escola (INEP, 2018a)

A escala de proficiência de língua portuguesa para 3ª série do ensino médio varia do nível 1 ao 8. Considerando os estudantes com nenhuma ou níveis 1 e 2 de proficiência das 241 escolas com essas informações disponíveis e participação de 70% ou mais de seus alunos nas provas do Saeb, observa-se que, nas escolas, em média 57,0% dos estudantes se encontram nesses níveis. Uma análise escola por escola evidencia que os

percentuais de alunos nos níveis 0, 1 e 2 variam de 22,2% até 90,0% dos estudantes (ver Gráfico 12).

**Gráfico 12 – % de Alunos nos Níveis Mais Baixos de Proficiência para Língua Portuguesa
3ª série do Ensino Médio
Município de São Paulo, 2017**

(n=241 escolas)



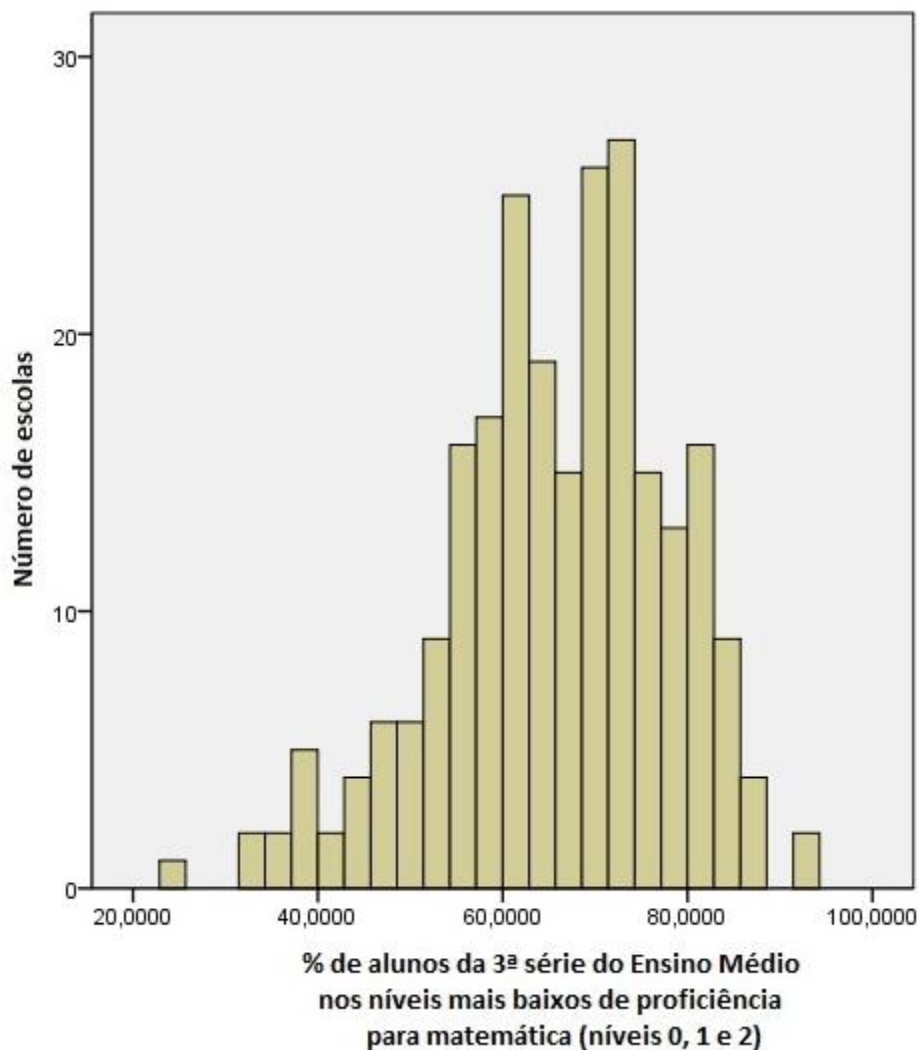
Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Saeb 2017 – base escola (INEP, 2018a)

A escala de proficiência de matemática para 3ª série do ensino médio varia do nível 1 ao 10. Considerando os estudantes com nenhuma ou níveis 1 e 2 de proficiência das 241 escolas com essas informações disponíveis e participação de 70% ou mais de seus alunos nas provas do Saeb, observa-se que, nas escolas, em média 65,8% dos estudantes se encontram nesses níveis. Uma análise escola por escola evidencia que os

percentuais de alunos nos níveis 0, 1 e 2 variam de 25,0% até 93,0% dos estudantes (ver Gráfico 13).

**Gráfico 13 – % de Alunos nos Níveis Mais Baixos de Proficiência para Matemática
3ª série do Ensino Médio
Município de São Paulo, 2017**

(n=241 escolas)



Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Saeb 2017 – base escola (INEP, 2018a)

A segunda parte da análise da concepção de justiça garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos, que considera as 478 escolas e informações de 2019, traz dados sobre oferta de reforço escolar e revisão das práticas pedagógicas para a redução da repetência escolar, e, também, sobre dois tipos de materiais para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem – materiais para atividades culturais e artísticas e materiais para atividades desportiva e recreação.

A Tabela 14 traz o número de escolas e o respectivo percentual que essas escolas representam do universo de 478 escolas. Nota-se que o indicador com maior percentual de unidades foi o de escolas que realizam ações de revisão das práticas pedagógicas e as consideram efetivas ou muito efetivas para a redução da repetência escolar (88,5% das escolas). E o indicador com menor percentual foi o de unidades que utilizam materiais para atividades culturais e artísticas para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem (apenas 49,0% das escolas).

**Tabela 14 – Resultados da Concepção de Justiça “Garantidora de um Mínimo de Conhecimentos e Competências a Todos Alunos” - Parte II
Município de São Paulo, 2019**

Indicador	Nº de escolas	%
Escolas que realizam ações de oferta de reforço escolar e as consideram efetivas ou muito efetivas para a redução da repetência escolar	364	76,1
Escolas que realizam ações de revisão das práticas pedagógicas e as consideram efetivas ou muito efetivas para a redução da repetência escolar	423	88,5
Escolas que utilizam materiais para atividades culturais e artísticas para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem	234	49,0
Escolas que utilizam materiais para prática desportiva e recreação para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem	383	80,1

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Saeb 2019 - base diretor (INEP, 2021c) e dos microdados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2021a)

Sobre o indicador de escolas que realizam ações de oferta de reforço escolar e as consideram efetivas ou muito efetivas para a redução da repetência escolar, é importante ressaltar que não aparece em quase $\frac{1}{4}$ das escolas. Porém, apenas 7,5% das escolas não reportaram ou não realizam esse tipo de ação, e os outros 16,3% consideram essas ações nada ou pouco efetivas.

d) Preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil

A quarta concepção de justiça analisada é a preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil. Essa concepção é composta por seis indicadores sintetizados na Tabela 15.

A integração do aluno na sociedade e a utilidade de sua formação está sendo pensada a partir de diferentes perspectivas. Em referência ao ENEM, tenta-se captar o interesse e possibilidade de o aluno concluinte do ensino médio ingressar no ensino superior. Apenas em 12,8% das 478 escolas metade ou mais de seus alunos concluintes fizeram esse exame.

**Tabela 15 – Resultados da Concepção de Justiça “Preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil”
Município de São Paulo, 2019**

Indicador	Nº de escolas	%
Escolas com 50% ou mais dos alunos concluintes participando do ENEM	61	12,8
Escolas com projetos sobre direitos da criança e do adolescente	198	41,4
Escolas com projetos sobre mundo do trabalho (direitos, relações etc.)	282	59,0
Escolas com projetos sobre educação financeira e consumo sustentável	136	28,5
Escolas com compartilhamento de espaços para atividades de integração escola-comunidade	133	27,8
Escolas que utilizam espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos	50	10,5

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do ENEM 2019 (INEP, 2021b), dos microdados do Saeb 2019 - base diretor (INEP, 2021c) e dos microdados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2021a)

Já com a existência de projetos sobre direitos da criança e do adolescente, sobre mundo do trabalho e sobre educação financeira e consumo, busca-se verificar indícios se a escola proporciona esses conhecimentos, que podem, quando bem trabalhados, ajudar o estudante na sua trajetória pós ensino médio. Destes indicadores o único presente em mais da metade das escolas foi a existência de projetos sobre mundo do trabalho.

E, por fim, sobre os indicadores de compartilhamento de espaços com a comunidade, os resultados foram muito decepcionantes, pois apenas 27,8% das unidades compartilham espaços para atividades de integração escola-comunidade e apenas 10,5% das escolas utilizam espaços e equipamentos do entorno para atividades regulares com os alunos.

e) Comprometida em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais

A quinta concepção de justiça analisada é a comprometida em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais. Nessa concepção houve muita dificuldade em encontrar indicadores que pudessem representá-la. Dos três indicadores destacados, dois tratam sobre a existência de alunos concluintes que já abandonaram a escola durante um período de aulas e ficaram fora da escola o resto do ano. Quase 60% das escolas tinham alunos nesta situação, mas apenas em 26,8% delas o percentual de alunos nessa condição representava 5% ou mais dos respondentes.

O outro indicador destacado para essa concepção de justiça foi a existência na escola de projetos que tratam de temáticas relativa às desigualdades sociais. Apenas 45,8% das escolas declararam ter projetos nesse tema. A Tabela 16 sintetiza esses resultados.

**Tabela 16 – Resultados da Concepção de Justiça “Comprometida em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais”
Município de São Paulo, 2019**

Indicador	Nº de escolas	%
Escolas com alunos respondentes da 3ª série do ensino médio que já abandonaram a escola durante o período de aulas e ficaram fora da escola o resto do ano	284	59,4
Escolas com 5% ou mais de alunos respondentes da 3ª série do ensino médio que já abandonaram a escola durante o período de aulas e ficaram fora da escola o resto do ano	128	26,8
Escolas com projetos na temática desigualdades sociais	219	45,8

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Saeb 2019 - base aluno e base diretor (INEP, 2021c)

f) Preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos

E, por fim, a sexta, e última, concepção de justiça analisada é a “Preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos”. Para essa temática, os indicadores possíveis também foram bem limitados, tratam sobre o percentual de alunos com deficiência e sobre ações de entrar em contato com a família do

aluno ou ir à residência do aluno como medidas existentes e efetivas para combater o abandono escolar. A ideia é verificar se há uma postura de inclusão por parte da unidade escolar.

A Tabela 17 traz os resultados desses indicadores. Apenas 4,6% das escolas possuíam 5% ou mais de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidade/superdotação. E sobre as ações efetivas para redução do abandono escolar, 81% das unidades tinham e consideravam efetiva a ação de entrar em contato com os familiares do estudante e apenas ¼ tinha e considerava efetiva a ação de ir à residência do aluno.

**Tabela 17 – Resultados da Concepção de Justiça “Preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos”
Município de São Paulo, 2019**

Indicador	Nº de escolas	%
Escolas com 5% ou mais alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação	22	4,6
Escolas com ação de entrar em contato com os familiares do(a) estudante considerada efetiva ou muito efetiva para redução do abandono escolar	387	81,0
Escolas com ação de ir à residência do(a) estudante considerada efetiva ou muito efetiva para redução do abandono escolar	120	25,1

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2021a) e dos microdados do Saeb 2019 - base diretor - (INEP, 2021c)

4.2.4 Alcance de resultados finais

O alcance de resultados finais é a última parte da matriz de indicadores. Se essa parte sozinha não tem muito valor, após a análise das demais partes, é nela que se observa se o estudante permaneceu e concluiu sua trajetória escolar, assim como com qual proficiência isto aconteceu.

Os resultados sobre a trajetória escolar são trazidos na Tabela 18. Além de analisar o valor médio de cada indicador, é importante também analisar a variabilidade de resultados entre as escolas. Como já tratado anteriormente, as taxas de rendimento – aprovação, reprovação e abandono – quando somadas dão 100%, elas comparam a

situação do aluno no início do ano com a situação ao final desse mesmo ano. Nota-se que há escolas onde 100% dos alunos são aprovados e, conseqüentemente, que possuem 0% de reprovação e de abandono. Porém, há também escolas com taxa de aprovação média no ensino médio de apenas 60,4%, o que significa que 39,6% dos alunos ou reprovaram ou abandonaram os estudos.

**Tabela 18 – Resultados Finais sobre Permanência e Conclusão da Trajetória Escolar
Município de São Paulo, 2019**

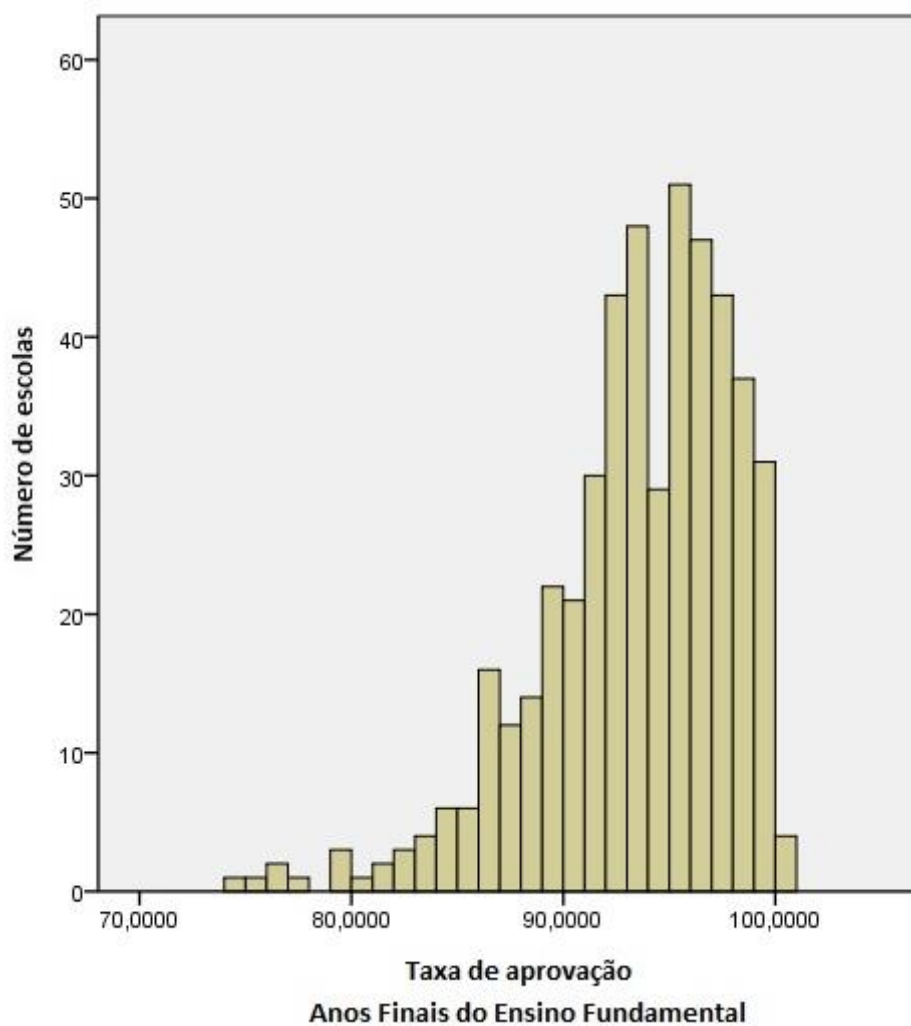
Indicador	Nº de escolas consideradas	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Taxa média de aprovação dos anos finais do ensino fundamental	478	93,4	94,0	4,6	74,8	100,0
Taxa média de aprovação do ensino médio	478	85,5	86,5	7,9	60,4	100,0
Taxa média de reprovação dos anos finais do ensino fundamental	478	5,1	4,4	3,9	0,0	22,8
Taxa média de reprovação do ensino médio	478	10,2	9,3	6,3	0,0	33,6
Taxa média de abandono dos anos finais do ensino fundamental	478	1,5	1,1	1,7	0,0	11,5
Taxa média de abandono do ensino médio	478	4,3	3,3	4,1	0,0	24,6
Taxa do Número de alunos na 3ª série do ensino médio / Número de alunos na 1ª série do ensino médio	472	91,9	89,7	26,5	29,5	233,0

Fonte: Elaborado a partir dos Indicadores Educacionais: Taxas de rendimento 2019 - base por escola (INEP, 20—j) e dos microdados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2021a).

Os Gráficos 14, 15, 16, 17, 18 e 19 mostram a frequência de escolas para cada umas das taxas de rendimento segundo as etapas anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

**Gráfico 14 – Taxa de Aprovação das Escolas
Anos Finais do Ensino Fundamental
Município de São Paulo, 2019**

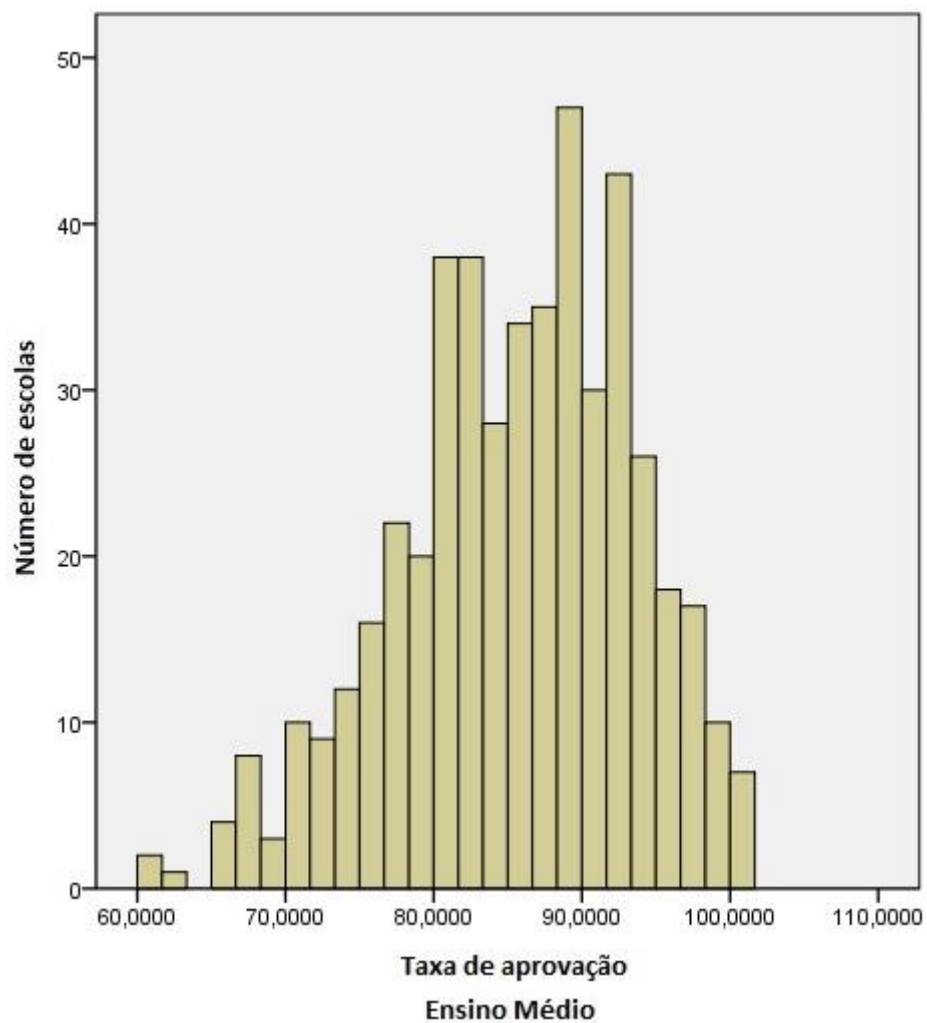
(n=478 escolas)



Fonte: Elaborado a partir dos Indicadores Educacionais: Taxas de rendimento 2019 - base por escola (INEP, 20—j).

**Gráfico 15 – Taxa de Aprovação das Escolas
Ensino Médio
Município de São Paulo, 2019**

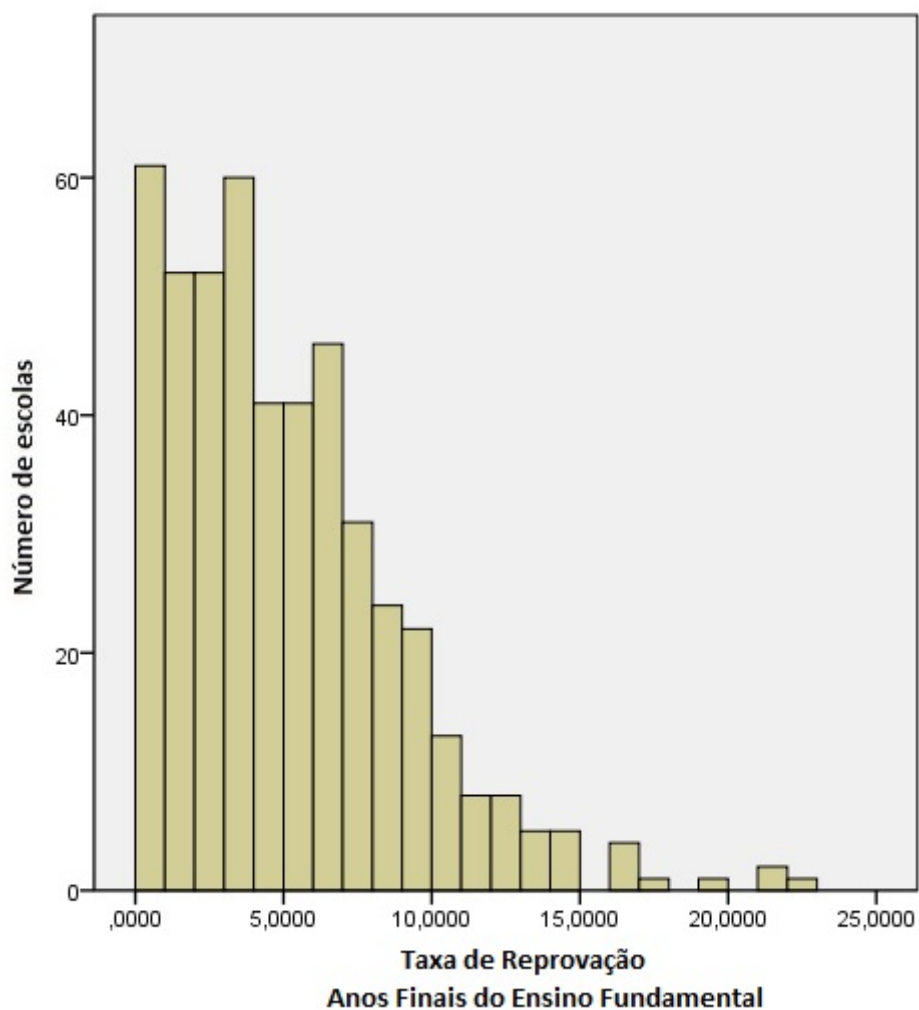
(n=478 escolas)



Fonte: Elaborado a partir dos Indicadores Educacionais: Taxas de rendimento 2019 - base por escola (INEP, 20—j).

**Gráfico 16 – Taxa de Reprovação das Escolas
Anos Finais do Ensino Fundamental
Município de São Paulo, 2019**

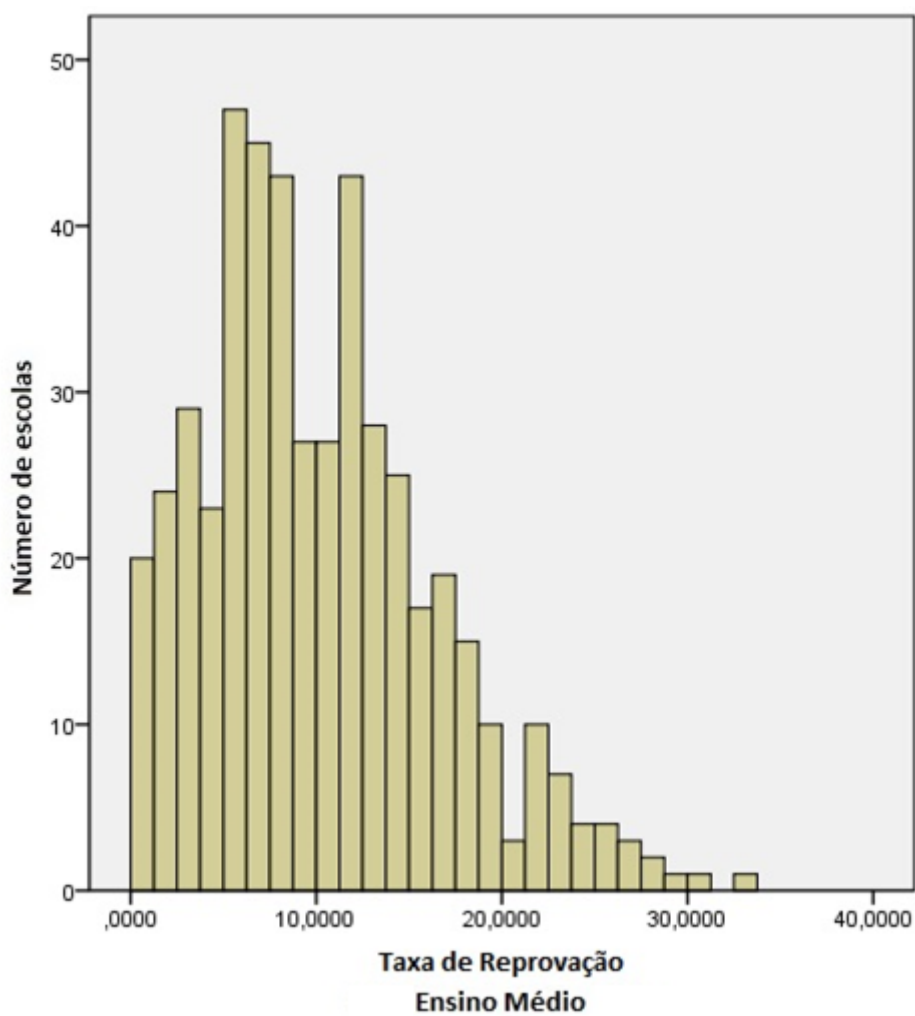
(n=478 escolas)



Fonte: Elaborado a partir dos Indicadores Educacionais: Taxas de rendimento 2019 - base por escola (INEP, 20—j).

**Gráfico 17 – Taxa de Reprovação das Escolas
Ensino Médio
Município de São Paulo, 2019**

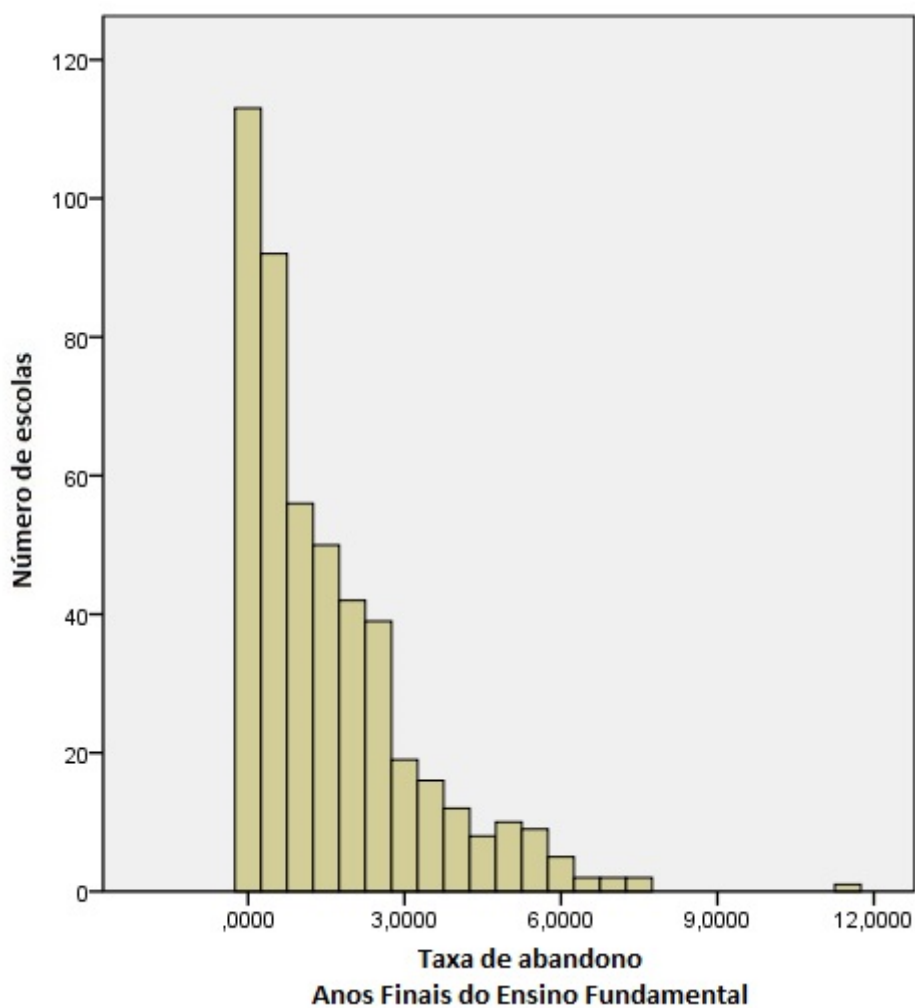
(n=478 escolas)



Fonte: Elaborado a partir dos Indicadores Educacionais: Taxas de rendimento 2019 - base por escola (INEP, 20—j).

**Gráfico 18 – Taxa de Abandono das Escolas
Anos Finais do Ensino Fundamental
Município de São Paulo, 2019**

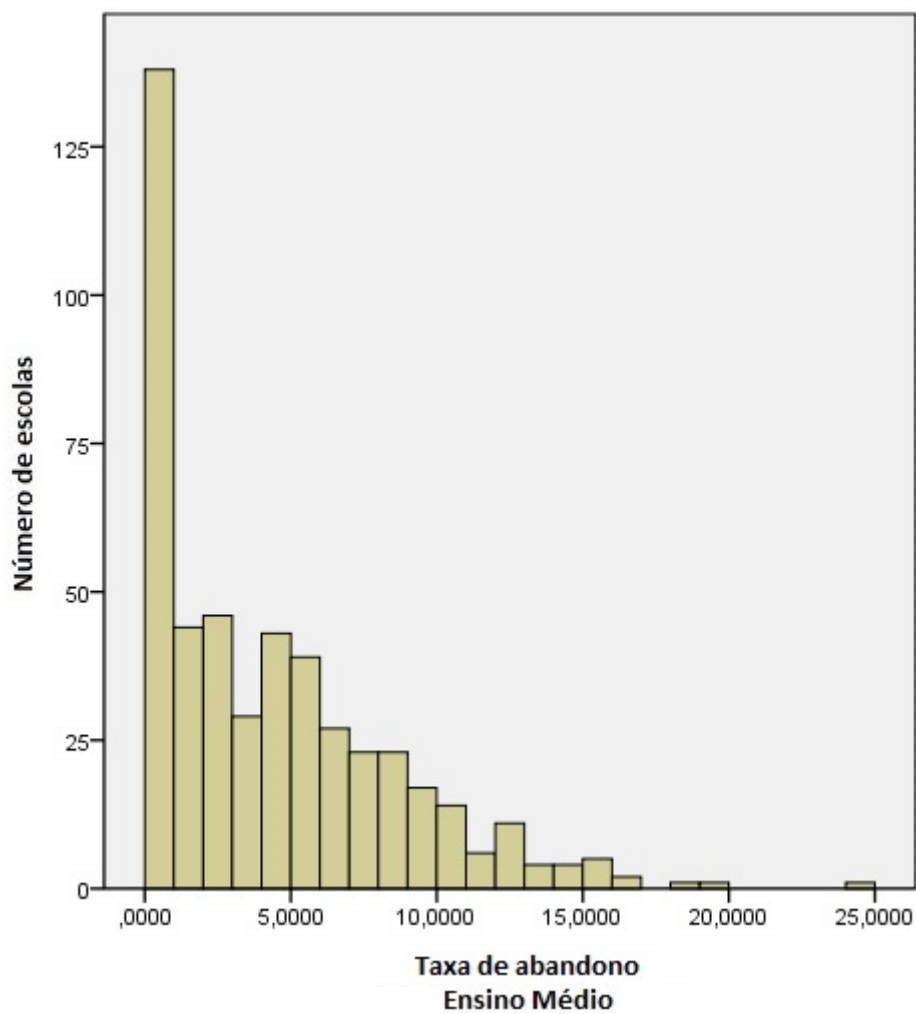
(n=478 escolas)



Fonte: Elaborado a partir dos Indicadores Educacionais: Taxas de rendimento 2019 - base por escola (INEP, 20—j).

**Gráfico 19 – Taxa de Abandono das Escolas
Ensino Médio
Município de São Paulo, 2019**

(n=478 escolas)



Fonte: Elaborado a partir dos Indicadores Educacionais: Taxas de rendimento 2019 - base por escola (INEP, 20—j).

O segundo e último resultado final da matriz, trata sobre o aprendizado dos alunos. Nesse campo, estamos utilizando indicadores bem restritos: as proficiências em língua portuguesa e matemática. Apesar de até o momento só haver disponível informações sobre essas duas disciplinas, elas não deixam de ser informações importantes para a análise, afinal são proficiências que podem facilitar ou dificultar o aprendizado das demais disciplinas.

Como já explicado, por questão de disponibilidade de informações identificadas segundo escola, todos os dados de proficiências são do Saeb 2017 e tratam de um número menor de escolas quando comparado com as análises das 478 unidades, sendo possível considerar 55,9% das escolas quando analisadas as informações do 9º ano do ensino fundamental e 50,4% quando analisadas as informações da 3ª série do ensino médio

Tabela 19 – Resultados Finais sobre Aprendizagem dos Alunos
Município de São Paulo, 2017

Indicador	Nº de escolas consideradas	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
Proficiência média em língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental	267	252,2 <i>Nível 3</i>	251,8 <i>Nível 3</i>	13,8	210,9 <i>Nível 1</i>	293,2 <i>Nível 4</i>
Proficiência média em língua portuguesa da 3ª série do ensino médio	241	263,1 <i>Nível 2</i>	261,9 <i>Nível 2</i>	15,0	219,9 <i>Abaixo do Nível 1</i>	299,6 <i>Nível 3</i>
Proficiência média em matemática do 9º ano do ensino fundamental	267	247,4 <i>Nível 2</i>	246,5 <i>Nível 2</i>	13,5	217,0 <i>Nível 1</i>	290,1 <i>Nível 4</i>
Proficiência média em matemática da 3ª série do ensino médio	241	256,9 <i>Nível 2</i>	255,8 <i>Nível 2</i>	14,9	218,9 <i>Abaixo do Nível 1</i>	302,7 <i>Nível 4</i>

Fonte: Elaborado a partir microdados do Saeb 2017 – base escola (INEP, 2018a)

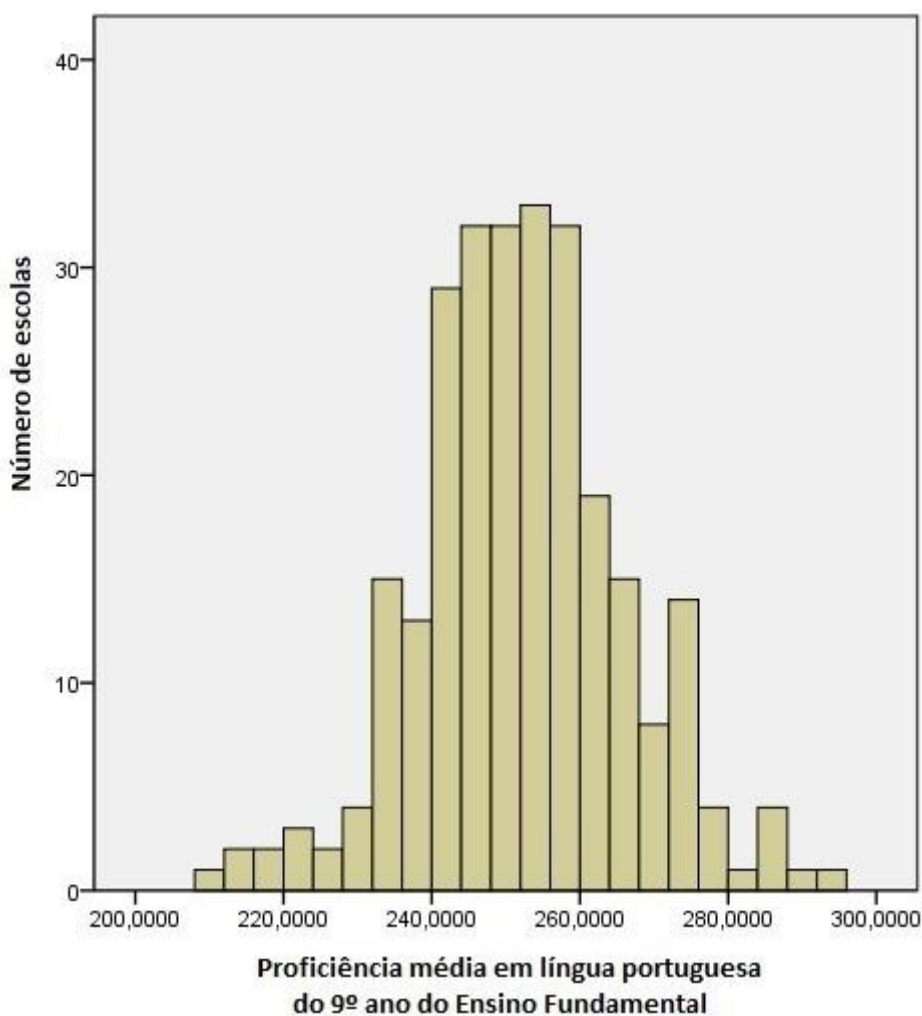
Em média, as proficiências por escola dos alunos do 9º ano do ensino fundamental foram de 252,2 para língua portuguesa (Nível 3 de 8 na escala das proficiências do Saeb) e 247,4 para matemática (Nível 2 de 9). Já para os alunos da 3ª série do ensino médio as proficiências foram de 263,1 para língua portuguesa (Nível 2 de 8) e 256,9 para matemática (Nível 2 de 10).

Segundo os níveis de desempenho proposto por Francisco de Soares⁴, que classifica a escala Saeb em quatro opções (avançado, proficiente, básico e insuficiente), em média, os alunos do 9º ano estão no nível básico tanto para língua portuguesa como para matemática, e os alunos da 3ª série no nível básico para língua portuguesa e insuficiente para matemática.

Os gráficos a seguir ilustram a distribuição do número de escolas segundo suas proficiências médias.

**Gráfico 20 – Proficiência Média em Língua Portuguesa
9º ano do Ensino Fundamental
Município de São Paulo, 2017**

(n=267 escolas)

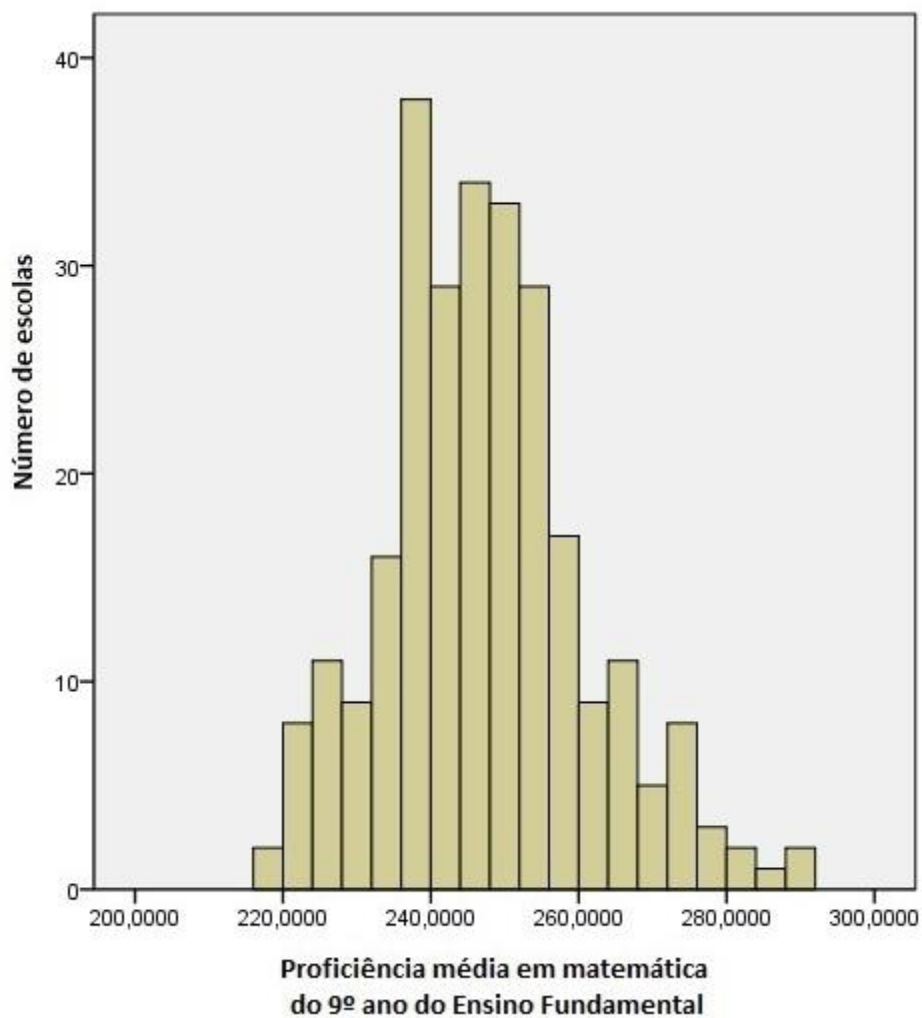


Fonte: Elaborado a partir microdados do Saeb 2017 – base escola (INEP, 2018a)

⁴ Classificação qualitativa não oficial definida por Francisco Soares com base na escala do SAEB (Disponível em 30dez2021 no site do QEDU: https://qedu.org.br/brasil/proficiencia?gclid=CjwKCAiAzrWOBhBjEiwAq85QZ80ncuBF-5AdEBxEcXjTLAw91F6jMNHqjIhQL7dmnI9DjZWoke5wjRoCDpYQAvD_BwE)

**Gráfico 21 – Proficiência Média em Matemática
9º ano do Ensino Fundamental
Município de São Paulo, 2017**

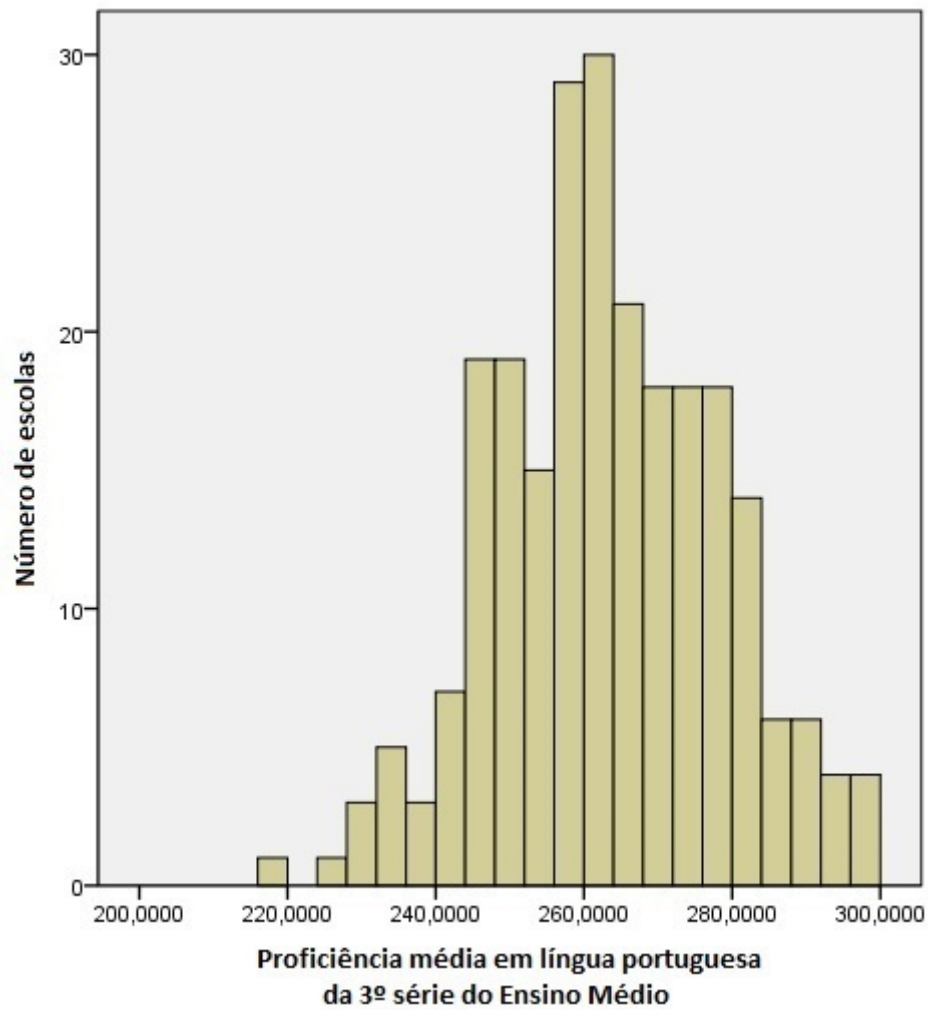
(n=267 escolas)



Fonte: Elaborado a partir microdados do Saeb 2017 – base escola (INEP, 2018^a)

**Gráfico 22 – Proficiência Média em Língua Portuguesa
3ª série do Ensino Médio
Município de São Paulo, 2017**

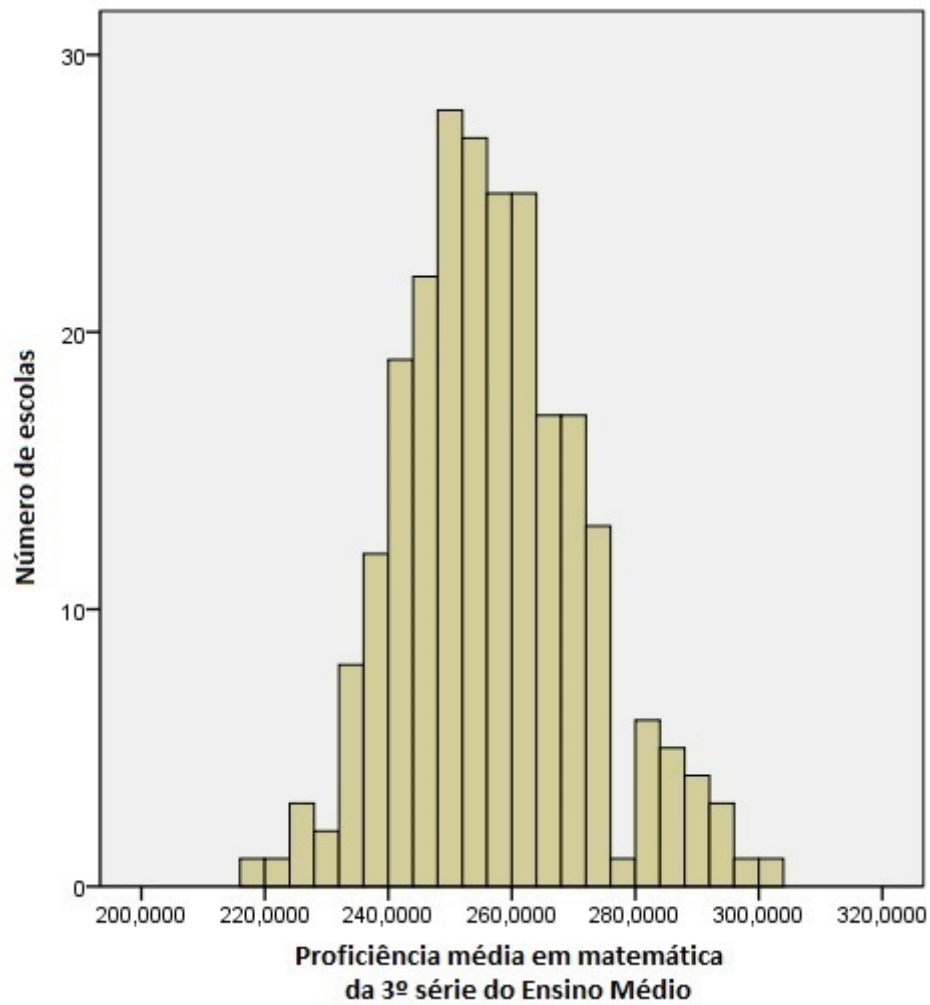
(n=241 escolas)



Fonte: Elaborado a partir microdados do Saeb 2017 – base escola (INEP, 2018a)

**Gráfico 23 – Proficiência Média em Matemática
3ª série do Ensino Médio
Município de São Paulo, 2017**

(n=241 escolas)



Fonte: Elaborado a partir microdados do Saeb 2017 – base escola (INEP, 2018a)

Em suma, sobre as informações contextuais da matriz, observou-se que quase 70% das escolas estavam no nível socioeconômico V, 97,3% se encontravam nos níveis de maior complexidade da gestão (4, 5 e 6) e 56,1% tiveram ocorrência em um ou mais dos indicadores estudados sobre violência. Essas informações evidenciam que São Paulo possui, em comparação com as demais regiões do Brasil, escolas não tão vulneráveis do ponto de vista socioeconômico, mas com alta complexidade de gestão e ocorrência de violência em mais da metade delas.

Sobre as características iniciais da oferta de ensino, em relação à infraestrutura, a grande maioria possuía biblioteca e/ou sala de leitura, quadra de esportes e computador e/ou tablet para uso do aluno, porém, menos da metade disponibilizava acesso à internet para uso dos alunos. Em relação ao apoio à gestão, quase 36% discordaram que houvesse apoio da Secretaria de Educação e quase 10% discordaram que houvesse apoio da comunidade. Também foi constatado que a grande parte dos gestores estava há pouco tempo no cargo, onde quase 60% possuíam até 2 anos nessa função na escola. A grande maioria das escolas destacou ter Projeto Político-Pedagógico elaborado com participação de professores, pais e estudantes, mas 40% não o atualizaram nos últimos 12 meses. Também, a grande maioria declarou ter um Conselho Escolar ativo com participações de professores, alunos, pais e funcionários, com um número médio de 6,25 reuniões ao ano. Em relação as características das turmas, tanto os anos finais do ensino fundamental como o ensino médio possuíam em média 32 alunos, tendo 5,4 horas-aula diária para os anos finais e 4,9 horas para o ensino médio. As taxas de distorção idade-série dos alunos em média variaram de 15% para os anos finais para 18,8% no ensino médio. Quase 1/4 dos professores eram temporários, 76% tinham a formação adequada para a função que exercia e aproximadamente 30% dos docentes estavam no nível mais alto de esforço de trabalho.

Sobre a análise geral da aderência às seis concepções de justiça, nota-se que há indícios de priorização exacerbada das proficiências em número substancial de escolas, dado que 41% das escolas possuíam taxas de reprovação decrescentes ao longo das séries do ensino médio e quase 30% alocavam professores experientes para as turmas com facilidade de aprendizagem.

A compensação de desigualdades não educacionais variou de acordo com o tipo de desigualdade. A acessibilidade e/ou recursos para pessoas com deficiência apareceram em reduzido número de escolas, evidenciando uma lacuna ainda muito grande para a verdadeira inclusão desses alunos. Já quando pensada a oferta do ensino noturno e da

modalidade EJA, os dados são mais animadores, porém, a qualidade dessa oferta não está sendo captada pelos indicadores disponíveis.

Em relação à garantia de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos, nota-se que aproximadamente metade ou mais das escolas possuíam seus alunos nos níveis mais baixos de proficiência, tanto para língua portuguesa como para matemática, tanto para o 9º ano do ensino fundamental como para a 3ª série do ensino médio. Porém, apesar dessa dificuldade com os níveis de proficiências, a grande maioria das escolas declarou já realizar ações de reforço escolar e revisão de práticas pedagógicas para reduzir a repetência.

Já sobre a preocupação em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil, nota-se que percentual ainda bem pequeno dos concluintes fazem o ENEM, o que pode indicar que esses alunos ou não irão cursar o ensino superior ou que desistem de realizar o exame por achar que não conseguiriam ingressar em uma universidade pública. A existência de projetos sobre o mundo do trabalho em quase 60% das escolas não pareceu estar impactando os projetos de continuidade de estudo desses estudantes. Já do ponto de vista da integração com a comunidade local, menos de 1/3 das escolas compartilhavam espaços para atividades de integração escola-comunidade e menos de 10% utilizavam espaços e equipamentos do entorno para atividades regulares com os alunos.

Já sobre a concepção de comprometimento em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais, vale destacar que quase 60% das escolas possuíam alunos concluintes que já abandonaram a escola por um período, se a constatação de que há muitos alunos que já abandonaram a escola é ruim, é um alívio saber que esses alunos regressaram a estudar. Outro destaque dessa concepção é que quase metade das escolas declarou possuir projeto na temática de desigualdades sociais, apesar de não ser possível analisar a qualidade desses projetos, sua existência traz indícios da preocupação com essa temática.

E, por fim, sobre a última concepção de justiça, que trata da preocupação com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos, foi destacado que menos de 5% das escolas possui 5% ou mais de seus alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, isso reforça mais uma vez que ainda há muito para se avançar com a inclusão desses estudantes. Sobre a existência de ação efetiva para a redução do abandono escolar, mais de 80% das escolas

declararam como ação de sucesso entrar em contato com a família e 1/4 declarou ir à residência do estudante.

Sobre os resultados finais das escolas, foi destacada que a taxa de reprovação em média é 5% para os anos finais e 10% para o ensino médio, o abandono é 1,5% nos anos finais e 4,3% no ensino médio, e os alunos alcançam, em média, proficiências nos níveis mais baixos da escala Saeb, situação que se agrava mais para matemática e para o ensino médio.

Feita a análise geral dos indicadores, segue-se agora para alguns estudos de pequenos grupos de escolas, onde, a partir da escolha de um determinado perfil de escola, será analisado o comportamento dos demais indicadores da matriz.

4.3 Grupos de escolas

Nesta parte são feitas as análises de seis tipologias de escolas. Cada um dos grupos foi escolhido por possuir uma característica em comum, seja algo que se acredita poder facilitar ou dificultar o alcance dos resultados, seja o próprio alcance de resultados propostos pela matriz. Os estudos de grupos de escolas permitem explorar a relação entre as dimensões, características e resultados da matriz.

Uma primeira seleção considerou as nove escolas com nível socioeconômico VI, maior nível encontrado para as escolas estaduais com oferta de ensino fundamental e ensino médio do município de São Paulo. Dada a correlação entre os indicadores socioeconômico e o desempenho dos estudantes, teriam essas escolas melhor performance nas diferentes partes da matriz de indicadores?

Outra análise tratou das oito escolas com ocorrência nos três indicadores sobre violência, ou seja, das unidades onde nos últimos doze meses que antecederam a pesquisa ocorreram, seja poucas ou várias vezes, roubo com uso de violência, tráfico de droga na escola e episódio de violência que ocasionou cancelamento das aulas. Como se comportam os demais indicadores da matriz nesse contexto de violência?

Uma terceira seleção tratou das sete escolas com 100% das salas utilizadas com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Em um contexto em que a acessibilidade ainda é um grande desafio, seriam, por exemplo, essas unidades mais comprometidas com a inclusão e com o acolhimento dos alunos?

A análise seguinte tratou das 12 escolas com indicadores de destaque sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Conselho Escolar. Como se comportaram os

demais indicadores da matriz com esse destaque no planejamento e monitoramento da qualidade de ensino?

O quinto estudo tratou das cinco escolas com bons indicadores de condições do trabalho docente. Há um perfil comum entre essas escolas? Como se comportaram as diferentes partes da matriz com essa característica? Estas unidades teriam maior propensão de alcançar bons resultados?

E, por fim, a sexta seleção trata das três escolas que melhor performaram nos indicadores de resultados finais, considerando tanto a aprendizagem dos alunos como a permanência e conclusão da trajetória escolar. Como se comportaram os indicadores das demais partes da matriz?

As análises de grupos de escolas apresentadas a seguir são exploratórias, não pretendem testar ou confirmar hipóteses, não consideram margem de erro, trata-se apenas de buscar padrões, características ou novas perguntas que possam ser objeto de futuras pesquisas, tanto de caráter mais qualitativo, com maior aproximação da escola e estudo das informações em parceria com a unidade escolar, como de caráter mais quantitativo, com aplicação de métodos estatísticos ao banco de informações construído.

Para facilitar as análises, a Tabela 20 sintetiza os resultados médios tanto da análise geral das 478 escolas, como de cada um dos seis grupos de escolas. Com o intuito de ajudar na comparação das informações, mesmo envolvendo um número muito reduzido de escolas e ignorando as possíveis margens de erro, quando aplicável ao conceito do indicador, além do número absoluto de escolas, foi trazido também o percentual que essas escolas representam de cada um dos universos de análise.

Tabela 20 - Matriz Lógica de Indicadores - Resultados Médios da Análise Geral e dos Grupos de Escolas

(Continua)

Dimensão	Característica ou resultado	Indicador	Geral	As 9 escolas com maior nível socioeconômico	As 8 escolas com ocorrência nos três indicadores sobre violência	As 7 escolas com 100% das salas utilizadas com acessibilidade	As 12 escolas com destaque sobre o Projeto Político-Pedagógico e o Conselho Escolar	As 5 escolas com bons indicadores de condições do trabalho docente	As 3 escolas que melhor performaram nos indicadores de resultados finais
Alcance de resultados finais	Aprendizagem dos alunos	Proficiência média em língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental	252,2	271,7	240,6	251,1	249,8	280,0	277,3
		Proficiência média em língua portuguesa da 3ª série do ensino médio	263,1	288,8	247,1	266,2	264,8	291,4	293,2
		Proficiência média em matemática do 9º ano do ensino fundamental	247,4	270,3	227,8	242,5	247,7	273,4	277,6
		Proficiência média em matemática da 3ª série do ensino médio	256,9	282,2	233,7	257,1	256,1	283,9	292,8
	Permanência e conclusão da trajetória escolar	Taxa média de aprovação dos anos finais do ensino fundamental	93,4%	96,9%	90,8%	95,2%	94,5%	98,7%	98,1%
		Taxa média de aprovação do ensino médio	85,5%	92,7%	80,9%	85,7%	88,9%	97,9%	98,0%
		Taxa média de reprovação dos anos finais do ensino fundamental	5,1%	3,0%	6,1%	3,7%	5,0%	1,2%	1,8%
		Taxa média de reprovação do ensino médio	10,2%	6,6%	12,1%	10,4%	8,9%	2,1%	2,0%
		Taxa média de abandono dos anos finais do ensino fundamental	1,5%	0,1%	3,1%	1,1%	0,5%	0,1%	0,2%
		Taxa média de abandono do ensino médio	4,3%	0,8%	7,0%	3,9%	2,3	0%	0,0%
	Taxa média do número de alunos na 3ª série do ensino médio / número de alunos na 1ª série do ensino médio	91,9%	84,6%	95,2%	73,1%	83,8%	59,0%	106,9%	
Aderência às concepções de justiça	Priorização exacerbada das proficiências	Número de escolas com taxas de reprovação decrescentes ao longo das séries do ensino médio	196 (41,0%)	1 (11,1%)	1 (12,5%)	1 (14,3%)	6 (50,0%)	1 (20,0%)	2 (66,7%)
		Número de escolas com algum tipo de prova de seleção ou seleção por desempenho nas matrículas	3 (0,6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
		Número de escolas que para a formação das turmas agrupam os(as) estudantes com base no seu desempenho	11 (2,3%)	1 (11,1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
		Número de escolas que para a atribuição das turmas aloca professores(as) experientes nas turmas com facilidade de aprendizagem	142 (29,7%)	4 (44,4%)	2 (25,0%)	0 (0%)	6 (50,0%)	1 (20,0%)	0 (0%)

Tabela 20 - Matriz Lógica de Indicadores - Resultados Médios da Análise Geral e dos Grupos de Escolas

(Continuação)

Dimensão	Característica ou resultado	Indicador	Geral	As 9 escolas com maior nível socioeconômico	As 8 escolas com ocorrência nos três indicadores sobre violência	As 7 escolas com 100% das salas utilizadas com acessibilidade	As 12 escolas com destaque sobre o Projeto Político-Pedagógico e o Conselho Escolar	As 5 escolas com bons indicadores de condições do trabalho docente	As 3 escolas que melhor performaram nos indicadores de resultados finais
Compensatória de desigualdades não educacionais		% médio por escola de salas utilizadas com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.	2,5% (12)	0% (0)	0% (0)	100% (100)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
		Número de escolas com Sala de recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	85 (17,8%)	1 (11,1%)	0 (0%)	3 (42,9%)	3 (25,0%)	0 (0%)	0 (0%)
		Número de escolas com oferta do noturno no ensino regular (uma ou mais turmas com início a partir das 17h)	327 (68,4%)	2 (22,2%)	7 (87,5%)	4 (57,1%)	7 (58,3%)	0 (0%)	0 (0%)
		Número de escolas com oferta de EJA	169 (35,4%)	2 (22,2%)	4 (50,0%)	4 (57,1%)	5 (41,7%)	0 (0%)	0 (0%)
Aderência às concepções de justiça	Garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos	% médio de alunos do 9º ano do ensino fundamental nos níveis mais baixos de proficiência para língua portuguesa (0, 1 e 2)	46,4%	31,8%	58,2%	48,1%	46,9%	23,2%	25,4%
		% médio de alunos da 3ª série do ensino médio nos níveis mais baixos de proficiência para língua portuguesa (0, 1 e 2)	57,0%	35,6%	72,0%	52,1%	58,2%	33,2%	30,7%
		% médio de alunos do 9º ano do ensino fundamental nos níveis mais baixos de proficiência para matemática (0, 1 e 2)	51,6%	31,1%	71,1%	57,8%	51,0%	27,9%	29,1%
		% médio de alunos da 3ª série do ensino médio nos níveis mais baixos de proficiência para matemática (0, 1 e 2)	65,8%	43,6%	79,9%	66,6%	67,2%	43,8%	39,4%
		Número de escolas com oferta de reforço escolar e que avalia que essa ação tenha alguma efetividade para a redução da repetência escolar	364 (76,1%)	9 (100%)	8 (100%)	7 (100%)	12 (100%)	5 (100%)	3 (100%)
		Número de escolas com revisão das práticas pedagógicas e que avalia que essa ação tenha alguma efetividade para a redução da repetência escolar	423 (88,5%)	9 (100%)	8 (100%)	6 (85,7%)	12 (100%)	5 (100%)	3 (100%)
		Número de escolas que utilizam materiais para atividades culturais e artísticas para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem	234 (49,0%)	5 (55,6%)	6 (75,0%)	3 (42,9%)	7 (58,3%)	3 (60,0%)	2 (66,7%)
		Número de escolas que utilizam materiais para prática desportiva e recreação para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem	383 (80,1%)	8 (88,9%)	7 (87,5%)	6 (85,7%)	12 (100%)	4 (80,0%)	3 (100%)

Tabela 20 - Matriz Lógica de Indicadores - Resultados Médios da Análise Geral e dos Grupos de Escolas

(Continuação)

Dimensão	Característica ou resultado	Indicador	Geral	As 9 escolas com maior nível socioeconômico	As 8 escolas com ocorrência nos três indicadores sobre violência	As 7 escolas com 100% das salas utilizadas com acessibilidade	As 12 escolas com destaque sobre o Projeto Político-Pedagógico e o Conselho Escolar	As 5 escolas com bons indicadores de condições do trabalho docente	As 3 escolas que melhor performaram nos indicadores de resultados finais
Aderência às concepções de justiça	Preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil	Número de escolas com 50% ou mais dos alunos concluintes participando do ENEM	61 (12,8%)	7 (77,8%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (25,0%)	5 (100%)	2 (66,7%)
		Número de escolas com projetos sobre direitos da criança e do adolescente	198 (41,4%)	6 (66,7%)	6 (75,0%)	3 (42,9%)	6 (50,0%)	4 (80,0%)	2 (66,7%)
		Número de escolas com projetos sobre mundo do trabalho (direitos, relações etc.)	282 (59,0%)	8 (88,9%)	5 (62,5%)	3 (42,9%)	10 (83,3%)	5 (100%)	3 (100%)
		Número de escolas com projetos sobre educação financeira e consumo sustentável	136 (28,5%)	4 (44,4%)	1 (12,5%)	1 (14,3%)	8 (66,7%)	4 (80,0%)	3 (100%)
		Número de escolas que compartilha espaços para atividades de integração escola-comunidade	133 (27,8%)	3 (33,3%)	0 (0%)	2 (28,6%)	5 (41,7%)	1 (20,0%)	2 (66,7%)
		Número de escolas que usa espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos	50 (10,5%)	2 (22,2%)	1 (12,5%)	0 (0%)	2 (16,7%)	1 (20,0%)	0 (0%)
	Comprometida em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais	Total de alunos respondentes da 3ª série do ensino médio que já abandonaram a escola durante o período de aulas e ficaram fora da escola o resto do ano	2.119	17	27	26	60	2	8
		% médio de alunos respondentes da 3ª série do ensino médio que já abandonaram a escola durante o período de aulas e ficaram fora da escola o resto do ano	4,9%	1,5%	8,2%	7,6%	3,9%	1,0%	3,1%
		Número de escolas com projetos na temática desigualdades sociais	219 (45,8%)	4 (44,4%)	5 (62,5%)	4 (57,1%)	7 (58,3%)	4 (80,0%)	2 (66,7%)
	Preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos	% médio de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação	2,0%	1,6%	1,7%	3,9%	2,2%	1,4%	1,4%
		Número de escolas com ação considerada com alguma efetividade de entrar em contato com os familiares do(a) estudante para redução do abandono escolar	387 (81,0%)	9 (100%)	8 (100%)	7 (100%)	12 (100%)	5 (100%)	3 (100%)
		Número de escolas com ação considerada com alguma efetividade de ir à residência do(a) estudante para redução do abandono escolar	120 (25,1%)	4 (44,4%)	8 (100%)	2 (28,6%)	10 (83,3%)	1 (20,0%)	0 (0%)

Tabela 20 - Matriz Lógica de Indicadores - Resultados Médios da Análise Geral e dos Grupos de Escolas

(Continuação)

Dimensão	Característica ou resultado	Indicador	Geral	As 9 escolas com maior nível socioeconômico	As 8 escolas com ocorrência nos três indicadores sobre violência	As 7 escolas com 100% das salas utilizadas com acessibilidade	As 12 escolas com destaque sobre o Projeto Político-Pedagógico e o Conselho Escolar	As 5 escolas com bons indicadores de condições do trabalho docente	As 3 escolas que melhor performaram nos indicadores de resultados finais	
Características iniciais da oferta de ensino	Existência e condições de infraestrutura	Número de escolas com biblioteca e/ou sala de leitura	436 (91,2%)	9 (100%)	7 (87,5%)	7 (100%)	10 (83,3%)	5 (100%)	3 (100%)	
		Número de escolas com quadra de esportes	464 (97,1%)	9 (100%)	8 (100%)	7 (100%)	12 (100%)	5 (100%)	3 (100%)	
		Número de escolas com computador (de mesa ou portátil) e/ou tablet para uso dos alunos	447 (93,5%)	9 (100%)	8 (100%)	6 (85,7%)	11 (91,7%)	5 (100%)	3 (100%)	
		Número de escolas com acesso à Internet - Para uso dos alunos	219 (45,8%)	2 (22,2%)	1 (12,5%)	5 (71,4%)	6 (50,0%)	2 (40,0%)	1 (33,3%)	
	Características diretas da gestão escolar		Número de escolas que declaram receber apoio da Secretaria de Educação	283 (59,2%)	3 (33,3%)	5 (62,5%)	5 (71,4%)	8 (66,7%)	3 (60,0%)	3 (100%)
			Número de escolas que declaram receber apoio da comunidade à gestão	406 (84,9%)	9 (100%)	8 (100%)	4 (57,1%)	10 (83,3%)	5 (100%)	3 (100%)
			Tempo médio do diretor nessa função na escola (anos)	4,0	7,1	2,7	2,3	3,6	4,5	3,4
			Número de escolas que possuem Projeto Político-Pedagógico	437 (91,4%)	9 (100%)	7 (87,5%)	6 (85,7%)	12 (100%)	5 (100%)	3 (100%)
			Número de escolas que possuem Projeto Político-Pedagógico ou a proposta pedagógica da escola (conforme art. 12 da LDB) atualizado nos últimos 12 meses até a data de referência	190 (39,7%)	5 (55,6%)	5 (62,5%)	3 (42,9%)	12 (100%)	1 (20,0%)	2 (66,7%)
			Número de escolas em que professores, pais e estudantes participaram da elaboração do PPP	370 (77,4%)	8 (88,9%)	6 (75,0%)	5 (71,4%)	12 (100%)	5 (100%)	3 (100%)
			Número de escolas em que há Conselho Escolar	450 (94,1%)	9 (100%)	8 (100%)	7 (100%)	12 (100%)	5 (100%)	3 (100%)
			Número médio de reuniões do Conselho Escolar que ocorreram no ano	6,3	6,6	6,1	5,7	16,3	6,6	5,7
			Número de escolas em que professores, alunos, pais e funcionários participam do Conselho Escolar	428 (89,5%)	9 (100%)	8 (100%)	6 (85,7%)	12 (100%)	5 (100%)	3 (100%)

Tabela 20 - Matriz Lógica de Indicadores - Resultados Médios da Análise Geral e dos Grupos de Escolas

(Continuação)

Dimensão	Característica ou resultado	Indicador	Geral	As 9 escolas com maior nível socioeconômico	As 8 escolas com ocorrência nos três indicadores sobre violência	As 7 escolas com 100% das salas utilizadas com acessibilidade	As 12 escolas com destaque sobre o Projeto Político-Pedagógico e o Conselho Escolar	As 5 escolas com bons indicadores de condições do trabalho docente	As 3 escolas que melhor performaram nos indicadores de resultados finais
Características iniciais da oferta de ensino	Características gerais das turmas	Número médio de alunos por turma nos anos finais do ensino fundamental	31,5	33,9	29,7	29,8	32,4	35,7	35,8
		Número médio de alunos por turma do ensino médio	31,9	34,8	33,0	31,7	30,6	32,0	36,2
		Número médio de horas-aula diária nos anos finais do ensino fundamental	5,4	6,1	5,3	5,7	5,2	8,5	7,4
		Número médio de horas-aula diária no ensino médio	4,9	6,2	4,6	5,7	4,9	9,2	7,9
		Taxa média de distorção idade-série dos estudantes nos anos finais do ensino fundamental	15,0%	8,1%	16,4%	13,2%	15,8%	5,8%	7,6%
		Taxa média de distorção idade-série dos estudantes do ensino médio	18,8%	11,0%	25,7%	14,8%	19,0%	5,6%	6,7%
	Condições do trabalho docente	% médio de docentes temporários	23,6%	20,9%	23,5%	19,3%	26,0%	0%	7,2%
		% médio de docentes dos anos finais do ensino fundamental com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído	75,7%	78,1%	75,0%	73,1%	71,7%	78,1%	78,7%
		% médio de docentes do ensino médio com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído	67,3%	72,9%	59,7%	69,0%	64,7%	74,5%	76,4%
		Indicador médio de regularidade do docente na escola	3,0	3,1	3,1	2,6	2,9	3,3	2,9
		% médio de docentes dos anos finais do ensino fundamental nos níveis de maior esforço de trabalho (tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas)	27,4%	14,2%	37,2%	24,6%	27,0%	3,7%	7,5%
		% médio de docentes do ensino médio nos níveis de maior esforço de trabalho (tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas)	31,4%	13,6%	40,2%	29,7%	32,8%	4,3%	6,8%

Tabela 20 - Matriz Lógica de Indicadores - Resultados Médios da Análise Geral e dos Grupos de Escolas

(Conclusão)

Dimensão	Característica ou resultado	Indicador	Geral	As 9 escolas com maior nível socioeconômico	As 8 escolas com ocorrência nos três indicadores sobre violência	As 7 escolas com 100% das salas utilizadas com acessibilidade	As 12 escolas com destaque sobre o Projeto Político-Pedagógico e o Conselho Escolar	As 5 escolas com bons indicadores de condições do trabalho docente	As 3 escolas que melhor performaram nos indicadores de resultados finais
Informações contextuais	Vulnerabilidade social	Nível socioeconômico médio das escolas	5,1	5,6	5,0	5,2	5,1	5,4	5,3
	Complexidade da gestão	Nível de complexidade de gestão médio da escola	4,6	3,9	5,1	4,4	4,8	2,2	3,3
	Violência	Número de escolas com ocorrência(s) de roubo com uso de violência	127 (26,6%)	1 (11,1%)	8 (100%)	2 (28,6%)	5 (41,7%)	1 (20,0%)	1 (33,3%)
		Número de escolas com ocorrência(s) de tráfico de drogas na escola	196 (41,0%)	3 (33,3%)	8 (100%)	4 (57,1%)	8 (66,7%)	0 (0%)	0 (0%)
		Número de escolas com ocorrência(s) de episódios de violência que ocasionou cancelamento das aulas	14 (2,9%)	0 (0%)	8 (100%)	0 (0%)	1 (8,3%)	0 (0%)	0 (0%)

Fonte: Elaboração própria com base nos Microdados da Saeb 2017 (INEP, 2018a), Microdados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2021a), Microdados do ENEM 2019 (INEP, 2021b), Microdados do Saeb 2019 (INEP, 2021c) e Indicadores Educacionais 2019 (INEP, 20—a, 20—b, 20—c, 20—d, 20—e, 20—f, 20—g, 20—h, 20—i, 20—j, 20—k).

4.3.1 As nove escolas com maior nível socioeconômico

O estudo das nove escolas do nível socioeconômico VI visa buscar indícios da influência ou não desta característica nos demais indicadores da matriz. Inicialmente, é importante destacar que essas escolas se situam em diferentes localidades do município de São Paulo, como mostra o Mapa 1.

**Mapa 1 – As nove escolas com maior nível socioeconômico
Município de São Paulo, 2019**



Fonte: Elaborado própria, com uso do Google Maps a partir de informações cadastrais das escolas – INEP (Disponível em 30dez2021: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard&NQUser=inepdata&NQPassword=Inep2014&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2F_portal%2FCat%C3%A1logo%20de%20Escolas).

Os bairros que aparecem nessa seleção de unidades são: Jardim Ipanema (Zona Sul), Parque São Lucas, Vila Carrão, Vila Gomes Cardim, Chácara Inglesa, Vila Regente Feijó, Jardim São Paulo, Alto da Mooca e Butantã.

Sobre a parte das informações contextuais, a temática da violência se fez menos presente do que na análise geral, e o nível médio da complexidade de gestão se mostrou relativamente menor. Em nenhuma dessas escolas houve, nos 12 meses anteriores ao

inquérito, episódios de violência que ocasionaram o cancelamento das aulas, e só uma das nove declarou que houve poucas vezes ocorrência de roubo com uso de violência. O único indicador de violência que merece atenção é a existência de tráfico de drogas na escola, pois se mostrou presente em três unidades (em duas na intensidade de poucas vezes e em uma de várias vezes). Em relação à complexidade de gestão da escola, apesar de em média ser menor, há escolas de diferentes níveis – 2, 4, 5 e 6, – o que torna essa variável pouco relevante para a análise desse grupo de maior nível socioeconômico.

Sobre as características iniciais da oferta de ensino, como esperado, houve destaque nos indicadores de infraestrutura, dado que as nove escolas declararam a existência de biblioteca e/ou sala de leitura, de quadra de esportes e de computador e/ou tablet para uso dos alunos. Porém, nota-se que mesmo as escolas de maior nível socioeconômico não costumam disponibilizar acesso à internet para uso dos alunos, sendo esse acesso declarado por apenas duas escolas.

Das características diretas da gestão escolar, os indicadores de apoio à gestão mereceram destaque, pois apenas três escolas declararam haver apoio à gestão por parte da Secretaria de Educação e todas as nove declararam haver apoio da comunidade. O tempo do diretor na escola variou substancialmente (de 10 meses até 16 anos e 9 meses), mas na média se revelou superior ao resultado da análise geral. Sobre o Projeto Político-Pedagógico, as nove escolas declararam sua existência, oito confirmaram a participação de professores, pais e estudantes em sua elaboração e cinco o atualizaram nos 12 meses anteriores ao inquérito. Todas declararam a existência de Conselho Escolar e a participação de professores, alunos, pais e funcionários, e o número médio de reuniões foi de 6,6 ao ano, número bem próximo do encontrado na análise geral, e superior ao número mínimo determinado pelo 7º parágrafo do artigo 95 da Lei Complementar 444 de 27/12/85 (SÃO PAULO, 19--) que orienta que “O Conselho de Escola deverá reunir-se, ordinariamente, 2 (duas) vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do Diretor da Escola ou por proposta de, no mínimo, 1/3 (um terço) de seus membros”.

Em referência as características gerais das turmas, o número médio de alunos por turma variou entre 30,8 e 36,5 para os anos finais do ensino fundamental e entre 27,2 e 40,1 para o ensino médio, com número médio pouco maior do que o encontrado no universo de 478 escolas.

Apenas duas escolas tinham número de horas-aula diária com 8 ou mais horas nos anos finais do ensino fundamental e 9 ou mais horas no ensino médio. O indicador de distorção idade-série variou bastante, de 2,2% a 13,6% nos anos finais do ensino

fundamental e de 5,7% a 17,1% no ensino médio, com taxa média menor do que análise geral.

Sobre as condições do trabalho docente, vale destacar o indicador de esforço docente. As nove escolas se mostraram bem abaixo da média geral do universo de 478. Para o ensino médio, enquanto o percentual médio da seleção de nove escolas foi de 13,6%, para a análise geral esse percentual foi de 31,4% de docentes nos níveis de maior esforço de trabalho.

Das concepções de justiça, a priorização exacerbada das proficiências não pareceu ser uma característica dessas escolas de maior nível socioeconômico. Apenas uma destas escolas apresentou taxas de reprovação decrescentes ao longo das séries do ensino médio. Nenhuma declarou ter algum tipo de prova de seleção ou seleção por desempenho nas matrículas. Apenas uma declarou como critério para a formação das turmas agrupar os estudantes com base no seu desempenho. Porém, o único ponto de atenção para essa concepção de justiça, foi de que quatro escolas declararam como critério para a atribuição das turmas aos professores a alocação de professores experientes nas turmas com facilidade de aprendizagem.

Sobre a concepção de justiça compensatória de desigualdades não educacionais, as nove escolas de maior nível socioeconômico não parecem aderir a esse princípio. Nenhuma das escolas possuíam salas com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, apenas uma possuía sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), três ofertavam o noturno no ensino regular e/ou EJA. Se o maior nível socioeconômico pode ser uma justificativa para a inexistência do noturno ou do EJA, dado que menos alunos conciliam trabalho com estudos, a mesma coisa não se pode dizer sobre a garantia de acessibilidade.

Sobre a concepção de justiça garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos, oito das nove escolas possuem informações sobre proficiências e sete possuem participação de 70% ou mais de seus alunos. Essas sete possuem substancial percentual de alunos nos níveis mais baixos de proficiências, chegando à média de 43,6% dos alunos da 3ª série do ensino médio nos níveis 0, 1 e 2 de proficiência para matemática, mas relativamente sempre menores do que a média do universo de 478 escolas, onde para esse mesmo grupo a proficiência média é 65,8%. As nove escolas também destacam que ações de reforço e de revisão das práticas pedagógicas existem e possuem alguma efetividade para a redução da repetência na escola. A maior parte, 5 escolas, utiliza materiais para atividades culturais e artísticas para o

desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem e 8 utilizam materiais para prática desportiva e recreação para o mesmo fim.

Sobre a concepção de preocupação em integrar os alunos à sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil, em sete das nove escolas 50% ou mais dos alunos concluintes participaram do ENEM, em seis há projetos sobre direitos da criança e do adolescente, em oito há projetos sobre mundo do trabalho, e em quatro há projetos sobre educação financeira e consumo sustentável. Apenas três escolas compartilham espaços para atividades de integração escola-comunidade e duas usam espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos.

Nota-se que esse grupo de escolas de maior nível socioeconômico possuem indicadores, da concepção de preocupação em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil, substancialmente melhores do que a média do universo de 478 escolas, onde apenas 12,8% das escolas possuíam 50% ou mais dos alunos concluintes participando do ENEM, 41,4% possuíam projetos sobre direitos da criança e do adolescente, 59% possuíam projetos sobre o mundo do trabalho, 28,5% possuíam projetos sobre educação financeira e consumo sustentável, em 27,8% havia compartilhamento de espaços para atividade de integração escola-comunidade, e 10,5% utilizavam espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos.

Sobre a concepção de comprometimento em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais, quatro escolas, das nove, possuíam alunos respondentes da 3ª série do ensino médio que já abandonaram a escola durante o período de aulas e ficaram fora da escola o resto do ano, percentualmente um número inferior ao alcançado pelo universo das 478 escolas, que foi 59,4%. E, também, apenas quatro escolas declararam ter projetos na temática desigualdades sociais, percentual próximo ao do universo.

Sobre a concepção preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos, esse grupo de escola, possui indicadores melhores do que o universo de 478. Nas nove escolas há estudantes com deficiência ou necessidades especiais, que representam entre 0,7% a 4,6% de seus alunos. As nove escolas possuem a ação, que consideram efetiva, de entrar em contato com os familiares do estudante para redução do abandono escolar. E cinco escolas possuem a ação de ir à

residência do(a) estudante para redução do abandono escolar, mas apenas quatro consideram que há alguma efetividade nisso.

E, por fim, sobre o alcance de resultados finais, essas escolas possuem proficiências médias, tanto para língua portuguesa como para matemática, seja para o 9º ano do ensino fundamental ou a 3ª série do ensino médio substancialmente maiores que o universo, com médias sempre maiores em 19 a 26 pontos da escala Saeb. Por exemplo, enquanto a proficiência média em matemática da 3ª série do ensino médio é 256,9 para o universo de 241 escolas com notas identificadas no Saeb, a proficiência média é de 282,2 considerando as 7 das 9 escolas com maior nível socioeconômico e com essas informações disponíveis e participação de 70% ou mais dos alunos no Saeb.

Sobre a permanência e conclusão da trajetória escolar, essas escolas possuem médias de aprovação sempre maiores e médias de reprovação e abandono sempre menores que o universo das 478 escolas, seja para os anos finais do ensino fundamental, seja para o ensino médio. E cinco das nove escolas possuem número de alunos na 3ª série do ensino médio que representa 90% ou mais do número de alunos na 1ª série do ensino médio. Mas, vale ressaltar, que para uma das nove esse número é de apenas 42,9%.

Em suma, sobre as informações contextuais e as características iniciais da oferta de ensino, vale destacar que, para essas nove escolas de maior nível socioeconômico, a existência de tráfico de drogas na escola e a não disponibilização de internet para uso dos alunos permaneceram como problemas a serem enfrentados. Já sobre os outros indicadores de infraestrutura e sobre o nível de esforço docente essas nove escolas performam bem melhor.

Sobre as concepções de justiça se verificou que essas escolas não parecem ter o perfil de priorização exacerbada das proficiências. Mas, também não pareceram ter o perfil de compensar desigualdades não educacionais, não demonstrando preocupação com a acessibilidade de estudantes com deficiências e tendo pouca oferta da opção de ensino noturno e/ou de EJA.

Na garantia de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos, essas escolas performaram melhor que as demais, porém, não se pode esquecer da correlação do nível socioeconômico e das proficiências em língua portuguesa e matemática, já tratada anteriormente.

Sobre a preocupação em integrar os alunos na sociedade e fazer da formação dos estudantes útil, a participação no ENEM se destaca, evidenciando que esses alunos tendem a buscar mais cursar o ensino superior do que as demais escolas estudadas, mas mesmo nessas escolas menos vulneráveis socioeconomicamente, a integração escola-comunidade continua quase não ocorrendo, seja no uso de ambientes da escola, seja no uso do espaço do entorno.

Outro ponto a ser destacado é que essas escolas parecem se preocupar menos em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais, mas pode ser simplesmente porque essas são as unidades de maior nível socioeconômico.

Sobre a concepção preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, as escolas de maior nível socioeconômico performam melhor do que a média das 478. As nove escolas possuem alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, todas possuem a ação, que consideram efetiva, de entrar em contato com os familiares do estudante para redução do abandono escolar e maior percentual possui ação de ir à residência do estudante.

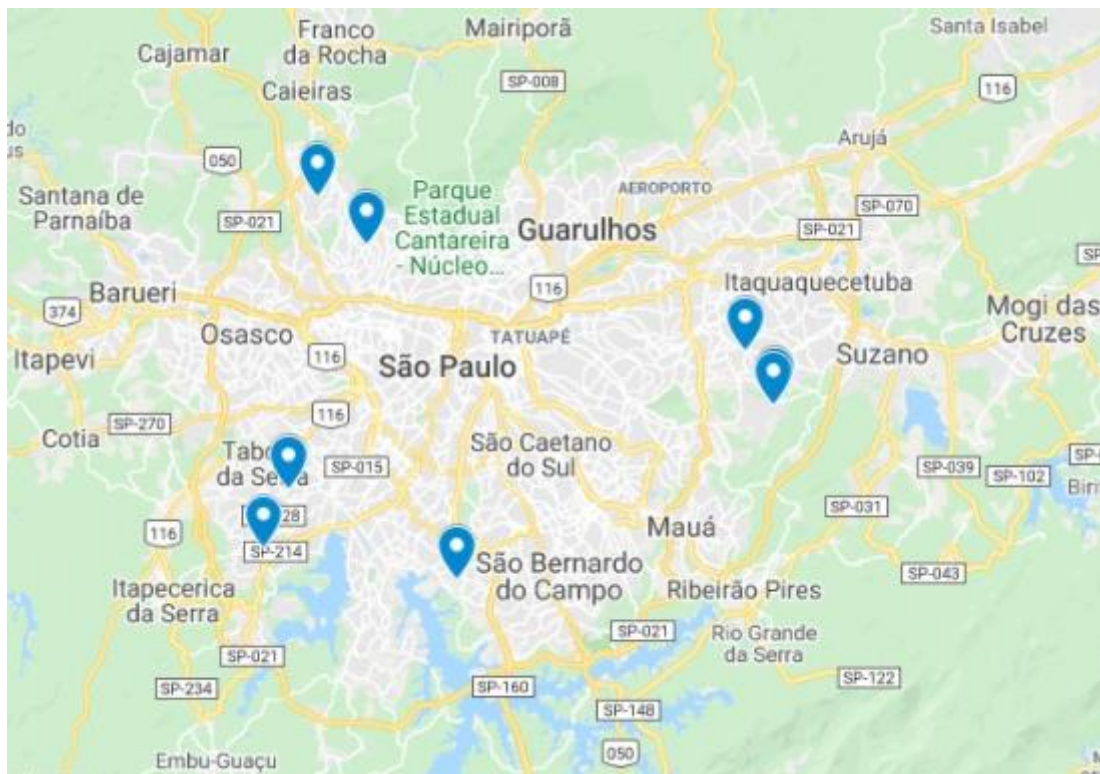
E, por fim, sobre os indicadores de resultados finais, seja de aprendizagem dos alunos, seja de permanência e conclusão da trajetória escolar, essas escolas também performaram melhor que a média geral.

4.3.2 As oito escolas com ocorrência nos três indicadores sobre violência

O estudo das oito escolas com ocorrências de roubo com uso de violência, de episódios de violência que ocasionaram o cancelamento das aulas e de tráfico de drogas na escola, visa captar indícios da influência ou não influência da violência nos demais indicadores da matriz. Inicialmente, é importante destacar que essas escolas se situam em diferentes localidades periféricas do município de São Paulo, como mostra o Mapa 2. Nota-se que há duas escolas tão próximas na zona leste e as marcações estão sobrepostas.

Os bairros que aparecem nessa seleção de unidades são: Jardim Rubilene, Jardim São João Jarágua, Parque Ipê, Sítio Morro Grande, Vila Princesa Isabel, Jardim São Bento Novo, Conjunto Habitacional Sítio Conceição e Barro Branco.

**Mapa 2 – As oito escolas com ocorrência nos três indicadores sobre violência
Município de São Paulo, 2019**



Fonte: Elaborado própria, com uso do Google Maps a partir de informações cadastrais das escolas – INEP (Disponível em 30dez2021: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard&NQUser=inepdata&NQPassword=Inep2014&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2Fportal%2FCat%C3%A1logo%20de%20Escolas>).

Das demais informações contextuais, sete dessas escolas estão no nível socioeconômico V e uma no IV, e há escolas nos níveis 4, 5 e 6 de complexidade de gestão. Essas escolas possuem nível socioeconômico bem próximos do total de escolas e complexidade de gestão relativamente maior.

Sobre as características iniciais da oferta de ensino, sete escolas declararam a existência de biblioteca e/ou sala de leitura, todas as oito de quadra de esportes e de computador e/ou tablet para uso dos alunos. Porém, mais uma vez o acesso à internet para uso dos alunos quase não aparece, sendo destacado apenas por uma das escolas.

Das características diretas da gestão escolar, apenas cinco escolas relataram ter apoio da Secretaria de Educação para a gestão e todas as oito declaram haver apoio da comunidade. O tempo do diretor nessa função na escola, em geral, pareceu ser menor do que a média observada para as 478 escolas, dois diretores não reportaram essa informação, quatro tinham menos de dois anos, um tinha pouco mais de quatro anos e um

apenas pouco mais de nove anos na função. Sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), das oito escolas, uma declarou não ter, seis confirmaram a participação de professores, pais e estudantes em sua elaboração e cinco o atualizaram nos 12 meses anteriores ao inquérito. Especificamente sobre o PPP, vale destacar que, segundo o artigo 12 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB, 2017), é incumbência do estabelecimento de ensino elaborar e executar sua proposta pedagógica, de modo que a escola que declarou não ter está em situação irregular perante a lei. Já sobre o Conselho Escolar, todas declararam sua existência, a participação de professores, alunos, pais e funcionários, e o número médio de reuniões foi de 6,1 ao ano, número maior do que as quatro estabelecidas por lei.

Em referência às características gerais das turmas, o número médio de alunos por turma variou bastante, sendo entre 18,7 e 34,2 para os anos finais do ensino fundamental e entre 24,4 e 37,2 para o ensino médio. As oito escolas tinham em média de 5,1 a 5,3 horas-aula diária nos anos finais do ensino fundamental, e de 4 a 5,3 horas no ensino médio. A distorção idade-série apareceu em níveis substanciais para todas as escolas, variando de 11,8% a 19,5% para os anos finais do ensino fundamental e de 12,5% a 32,6% para o ensino médio. Nota-se que os indicadores médios das características gerais das turmas desse grupo de escola são muito parecidos com os indicadores da análise geral, salvo a distorção idade-série dos estudantes do ensino médio, que é de 25,7% enquanto o resultado geral é 18,8%. Parte da magnitude desta distorção pode ser fruto do maior nível de reprovação e abandono nestas escolas quando comparadas com a média geral, esses dois temas serão detalhados mais a frente.

Sobre as condições do trabalho docente, três indicadores têm seus resultados diferentes da média das 478 escolas. O percentual médio de docentes do Ensino Médio com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído, na média geral é de 67,3% e para essas oito escolas é de 59,7%. E os outros dois indicadores que chamam atenção são os percentuais de docentes nos níveis de maior esforço de trabalho. Enquanto para o grupo das 478 escolas essa média é de 27,4% para os anos finais do ensino fundamental e 31,4% para o ensino médio, nas oito escolas essas médias são, respectivamente, 37,2% e 40,2%.

Das concepções de justiça, a priorização exacerbada das proficiências não pareceu ser uma característica dessas escolas com ocorrência em todos os indicadores selecionados sobre violência. Apenas uma destas escolas apresentou taxas de reprovação

decrecentes ao longo das séries do Ensino Médio. Apenas em uma escola houve mais solicitações de matrículas do que vagas, e essa escola não especificou qual critério utilizou para a seleção dos matriculados, mas não assinalou as opções de seleção por prova ou por desempenho dos alunos. Nenhuma declarou como critério para a formação das turmas agrupar os estudantes com base no seu desempenho. E apenas duas escolas declararam como critério para a atribuição das turmas aos professores a alocação de professores experientes nas turmas com facilidade de aprendizagem.

Sobre a concepção de justiça compensatória de desigualdades não educacionais, nenhuma das escolas possuía salas com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e/ou sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE). Porém, o ensino noturno no ensino regular é ofertado por sete escolas, e a modalidade EJA por quatro. Nota-se que acessibilidade não se reflete nos indicadores analisados, mas a oferta do noturno aparece como um traço dessas escolas.

Sobre a concepção de justiça garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos, apenas cinco das oito escolas possuíam as proficiências informadas no Saeb 2017, sendo que três possuíam participação de 70% ou mais dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, três possuíam participação de 70% ou mais dos alunos da 3ª série do ensino médio, sendo apenas uma escola com participação de 70% para ambas séries. Em média, o percentual de alunos nos níveis mais baixos de proficiências é substancialmente maior do que a média para as 478 escolas, considerando as três escolas com 70% de participação, 79,9% dos alunos da 3ª série do ensino médio estão nos níveis mais baixos de proficiências para matemática, valor substancialmente maior do que a média do universo das 478 escolas, onde para esse mesmo grupo a proficiência média é 65,8%. As oito escolas destacam que ações de reforço e de revisão das práticas pedagógicas existem e possuem alguma efetividade para a redução da repetência na escola. A maior parte, seis escolas, utiliza materiais para atividades culturais e artísticas para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem e sete utilizam materiais para prática desportiva e recreação para o mesmo fim.

Sobre a concepção de preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil, a média dos alunos concluintes participando do ENEM dessas oito escolas foi de apenas 20,7%, sendo o menor valor 7,1% e o maior 47,8%. Em seis há projetos sobre direitos da criança e do adolescente, em cinco há projetos sobre mundo do trabalho, e em uma há projetos sobre educação financeira e consumo

sustentável. Nenhuma das escolas compartilham espaços para atividades de integração escola-comunidade e apenas uma usa espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos.

Assim, em comparação com os resultados médios das 478 escolas, esse grupo de oito participa menos do ENEM, menos escolas possuíam projetos sobre educação financeira e consumo sustentável e nenhuma das escolas compartilham espaços para atividades de integração escola-comunidade. Mas, proporcionalmente mais escolas possuíam projetos sobre direitos da criança e do adolescente e projetos sobre o mundo do trabalho.

Sobre a concepção de comprometimento em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais, três escolas das oito escolas possuíam alunos respondentes da 3ª série do ensino médio que já abandonaram a escola durante o período de aulas e ficaram fora da escola o resto do ano, e, em duas delas esses alunos representavam mais de 10% dos matriculados nessa mesma série. Cinco escolas declararam ter projetos na temática desigualdades sociais.

Sobre a concepção preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos, esse grupo de escola, possui indicadores melhores do que o universo de 478. Nas oito escolas há estudantes com deficiência ou necessidades especiais, que representam entre 0,77% a 3,62% de seus alunos. As oito escolas possuem ações, que consideram ter pelo menos alguma efetividade, de entrar em contato com os familiares do estudante e de ir à residência do(a) estudante para redução do abandono escolar.

E, por fim, sobre o alcance de resultados finais, as escolas desse grupo que possuem informações sobre proficiência e participação de 70% ou mais dos alunos possuem proficiência média bem abaixo da proficiência média das 478 escolas. Em relação ao 9º ano do ensino fundamental a proficiência média foi 240,6 para língua portuguesa e 227,8 para matemática. Em relação à 3ª série do ensino médio a proficiência média foi 247,1 para língua portuguesa e 233,7 para matemática. Enquanto a média das 478 escolas, em relação ao 9º ano foi 252,2 para língua portuguesa e 247,4 para matemática. E em relação à 3ª série foi 263,1 para língua portuguesa e 256,9 para matemática.

Sobre a permanência e conclusão da trajetória escolar, essas escolas possuem médias de aprovação sempre menores e médias de reprovação e abandono sempre maiores que o universo das 478 escolas, seja para os anos finais do ensino fundamental, seja para o ensino médio. E cinco das oito escolas possuem número médio de alunos na 3ª série do ensino médio que representa 90% ou mais do número de alunos na 1ª série do ensino médio. Vale destacar que nesse grupo de oito escolas há escola em que esse número é de apenas 68,3% e há escola que esse número é de 144,6%.

Em suma, sobre as informações das características iniciais da oferta de ensino, em comparação com os resultados médios das 478 escolas, nas escolas com ocorrência de violência o tempo de permanência do diretor nessa função é bem menor, a distorção idade-série dos alunos substancialmente maior, assim como os indicadores de esforço docente. Assim, é possível que nessas escolas os diretores enfrentem tantas dificuldades que abandonem essa função na escola rapidamente, que os alunos tenham mais experiências de abandono ou repetência nos estudos e que os professores atuem com demasiada sobrecarga de trabalho.

Sobre as concepções de justiça, nota-se que nessas escolas não há a priorização exacerbada das proficiências, e que a tentativa de compensação de desigualdades não educacionais restrita apenas à oferta do ensino noturno acabe criando mais desigualdades educacionais, dada que a qualidade do ensino noturno costuma ser menor que a dos demais turnos.

Essas escolas também não parecem conseguir garantir um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos, há elevado percentual de alunos nos níveis mais baixos de proficiências, apesar da declaração de atividades de reforço e materiais utilizados. A concepção preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil, também encontra dificuldades, dada a baixa participação dos alunos concluintes no ENEM, que pode indicar que esses alunos não vislumbrem a chance de ingressar no ensino superior.

Já sobre a concepção preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos, esse grupo de escolas, possui indicadores melhores do que o universo de 478.

Referente ao alcance dos resultados finais, essas escolas possuem proficiência média, tanto para língua portuguesa como para matemática, tanto para o 9º ano do ensino

fundamental como para a 3ª série do ensino médio, bem abaixo da média das 478 escolas. A permanência e conclusão da trajetória escolar também deixam muito a desejar, com médias de aprovação sempre menores e médias de reprovação e abandono sempre maiores do que a média das 478 escolas.

4.3.3 As sete escolas com 100% das salas utilizadas com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida

Inicialmente, é importante destacar que as escolas com 100% das salas com acessibilidade se situam em diferentes localidades do município de São Paulo, como mostra o Mapa 3. Os bairros que aparecem nessa seleção de unidades são: Parque Dom João Neri, Jardim Popular, Vila Sabrina, Cidade D’Abril, Jardim São Bento, Tremembé e Vila Elze.

Mapa 3 – As sete escolas com 100% das salas utilizadas com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida
Município de São Paulo, 2019



Fonte: Elaborado própria, com uso do Google Maps a partir de informações cadastrais das escolas – INEP (Disponível em 30dez2021:

https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard&NQUser=inepdata&NQPassword=Inep2014&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2F_portal%2FCat%C3%A1logo%20de%20Escolas).

Essas escolas estão nos níveis socioeconômicos IV ou V, possuem complexidade de gestão variando nos níveis de 2 a 6 e a temática violência não parece ser muito presente no cotidiano da escola. Em apenas duas ocorreram poucas vezes roubo com uso de violência, em quatro ocorreram poucas vezes tráfico de drogas na escola e em nenhuma ocorreu algum episódio de violência que ocasionou o cancelamento das aulas.

Sobre as características iniciais da oferta de ensino, essas escolas performam bem nos indicadores sobre infraestrutura. As sete escolas declararam a existência de biblioteca e/ou sala de leitura e de quadra de esportes. Seis declararam ter computador e/ou tablet para uso dos alunos, cinco que disponibilizam acesso à internet para uso dos alunos. Vale lembrar que na análise geral das 478 escolas, apenas 45,8% disponibilizavam internet aos alunos.

Das características diretas da gestão escolar, apenas duas escolas discordaram sobre ter apoio da Secretaria de Educação para a gestão, as mesmas duas e uma terceira discordaram sobre ter apoio da comunidade à gestão. Em comparação com a análise geral, entre as sete escolas, proporcionalmente, menos escolas discordaram da existência de apoio da Secretaria de Educação à gestão e mais escolas discordaram da existência de apoio da comunidade. O tempo do diretor nessa função na escola variou de 7 meses até 5 anos e 6 meses, sendo a média de 2,3 anos, valor inferior à média de 4 anos da análise geral. Sobre o Projeto Político-Pedagógico, uma escola declarou não ter, e quatro não terem atualizado nos últimos 12 meses. Das seis escolas com projeto, cinco declararam que professores, pais e estudantes participaram da sua elaboração. Todas declararam a existência de Conselho Escolar, seis relataram a participação de professores, alunos, pais e funcionários, e o número médio de reuniões foi de 5,7 ao ano, sendo o menor número 3 e o maior 10. Vale lembrar que para a análise geral o número médio de reuniões foi de 6,3 e o mínimo estabelecido por lei é de 4.

Em referência as características gerais das turmas, o número médio de alunos por turma variou entre 21,8 e 36,4 para os anos finais do ensino fundamental e entre 25,4 e 37,3 para o ensino médio. As médias gerais de alunos por turma foi de 29,8 para os anos finais do ensino fundamental e de 31,7 para o ensino médio, assim, são escolas com substancial número de alunos por turma, e com médias parecidas com a análise geral das 478 escolas.

Apenas uma das sete escolas é de tempo integral, com número médio de 8,7 horas-aula diária para os anos finais do ensino fundamental e 9,5 para o ensino médio. As

demais tinham em média de 5,1 a 5,4 horas-aula diária nos anos finais do ensino fundamental, e de 4,7 a 5,3 horas no ensino médio. A distorção idade-série variou de 6,3% a 16,4% para os anos finais do ensino fundamental e de 6,5% a 21,4% para o ensino médio, sendo os valores médios abaixo da média da análise geral.

Sobre as condições do trabalho docente, houve escola com nenhum docente de contratação temporária e houve escola com 42,55% de temporários, o percentual médio foi de 19,3%, valor inferior ao verificado na análise das 478 escolas. Sobre a formação docente, em média, 73,1 % dos docentes dos anos finais do ensino fundamental e 69,0% dos docentes do ensino médio tinham formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído, valores próximos aos encontrados na análise geral. O indicador de regularidade docente variou de 1,7 até 3,15, com média 2,6, o que evidencia que há rotatividade de professores nessas escolas. E, por fim, o indicador de esforço docente variou bastante para essas escolas, de 5,6% a 50% dos docentes dos anos finais do ensino fundamental estavam nos níveis de maior esforço de trabalho (tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas) e de 5,3% a 42,8% dos docentes do ensino médio estavam nessa mesma categoria, sendo os valores médios inferior ao da análise geral.

Das concepções de justiça, a priorização exacerbada das proficiências não pareceu ser uma característica dessas escolas. Apenas uma destas escolas apresentou taxas de reprovação decrescentes ao longo das séries do ensino médio. Apenas em uma escola houve mais solicitações de matrículas do que vagas, mas essa escola não utilizou como critério prova de seleção ou seleção por desempenho nas matrículas, mas sim ordem de chegada e outro critério não especificado. Nenhuma declarou como critério para a formação das turmas agrupar os estudantes com base no seu desempenho. E nenhuma declarou como critério para a atribuição das turmas aos professores a alocação de professores experientes nas turmas com facilidade de aprendizagem.

Sobre a concepção de justiça compensatória de desigualdades não educacionais, apesar de 100% das salas utilizadas nessas escolas serem acessíveis para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, apenas três possuíam sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE). Nota-se que a existência de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida não está necessariamente relacionada com a busca de infraestrutura que apoie a educação

especial como um todo. O ensino noturno e/ou oferta de EJA estava presente em cinco dessas escolas.

Sobre a concepção de justiça garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos, apenas quatro das sete escolas possuíam as proficiências informadas no Saeb 2017, sendo que as quatro possuíam participação de 70% ou mais dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, duas possuíam participação de 70% ou mais dos alunos da 3ª série do ensino médio, sendo que estas duas tinham participação de 70% para ambas as séries. Em média, o percentual de alunos nos níveis mais baixos de proficiências variou bastante, não sendo essa análise importante para este grupo de escolas especificamente. As sete escolas destacam que ações de reforço existem e possuem alguma efetividade para a redução da repetência na escola. Seis escolas destacam que fazem revisão das práticas pedagógicas e que avaliam que essa ação tenha alguma efetividade para a redução da repetência. Três escolas utilizam materiais para atividades culturais e artísticas para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem e seis utilizam materiais para prática desportiva e recreação para o mesmo fim. Nota-se que para essa concepção de justiça, o desempenho médio das sete escolas é semelhante ao da análise geral.

Sobre a concepção de preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil, a média dos alunos concluintes participando do ENEM dessas sete escolas foi de apenas 32,0%, sendo o menor valor 3,88% e o maior 49,54%. Em três delas há projetos sobre direitos da criança e do adolescente, também em três há projetos sobre mundo do trabalho, e em uma há projetos sobre educação financeira e consumo sustentável. Duas escolas compartilham espaços para atividades de integração escola-comunidade e nenhuma usa espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos.

Sobre a concepção de comprometimento em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais, três das sete escolas possuíam alunos respondentes da 3ª série do ensino médio que já abandonaram a escola durante o período de aulas e ficaram fora da escola o resto do ano, e, em todas elas, esses alunos representavam menos de 10% dos matriculados nessa mesma série. Quatro escolas declararam ter projetos na temática desigualdades sociais.

Sobre a concepção preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que

estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos, nas sete escolas há estudantes com deficiência ou necessidades especiais, que representam entre 0,82% a 9,69% de seus alunos. As sete escolas possuem ações, que consideram ter pelo menos alguma efetividade, de entrar em contato com os familiares do estudante e duas de ir à residência do(a) estudante para redução do abandono escolar.

E, por fim, sobre o alcance de resultados finais, as escolas desse grupo, que possuem informações sobre proficiência e participação de 70% ou mais dos alunos, possuem proficiência média próxima à proficiência média das 478 escolas. Mas, em geral, possuem indicadores de rendimento melhores, com maiores taxas de aprovação e menores taxas de abandono. Já sobre a comparação do número de alunos da 3ª série do ensino médio com a 1ª série, há indícios de que os alunos não permanecem na escola, pois apenas em uma escola o percentual de matrículas na 3ª série representava 96,5% das matrículas da 1ª série, houve caso em que esse número era apenas 53,7%, sendo a média das sete escolas de 73,1%.

Em suma, sobre as informações contextuais, destacou-se que nas escolas com 100% das salas utilizadas com acessibilidade a temática da violência não se faz muito presente. Das características iniciais da oferta se destacou que, ao contrário da análise geral, a maioria destas escolas disponibilizam acesso à internet para os alunos, menos escolas discordam da existência de apoio da Secretaria de Educação à gestão e mais escolas discordam da existência de apoio da comunidade.

Das concepções de justiça, nessas escolas não parece haver priorização exacerbada das proficiências. E sobre concepção de justiça compensatória de desigualdades não educacionais, verificou-se que não é porque há acessibilidade nas salas que a escola tem sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), característica que apareceu apenas em três das sete escolas.

As concepções de justiça garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos e de preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil também não se destacaram.

Sobre a concepção de comprometimento em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais, verificou-se que apenas três das sete escolas possuíam alunos matriculadas que já haviam abandonado a escola por um período e retornado, e nas que havia, esses alunos representavam muito pouco dos

matriculados. Se combinarmos essa informação com o indicador de resultados finais que mostra a redução do número de alunos ao longo das séries do ensino médio, podemos levantar a possibilidade de que os alunos saiam dessas escolas para frequentarem outras, ou que simplesmente possam evadir e não regressar ao estudo no ano seguinte.

Sobre a concepção preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos não houve destaques.

E, por fim, sobre o alcance de resultados finais, essas escolas possuem maior aprovação e menor taxa de abandono do que a análise geral das escolas, mas como já destacado, o número de matrículas cai ao longo das séries do ensino médio.

4.3.4 As 12 escolas com indicadores de destaque sobre o Projeto Político-Pedagógico e o Conselho Escolar

A escolha dessas 12 unidades considerou apenas as escolas com Projeto Político-Pedagógico atualizado nos últimos 12 meses, com participação de professores, pais e estudantes, e com Conselho Escolar ativo, com participação de professores, alunos, pais e funcionários, que se reúne 12 ou mais vezes ao ano.

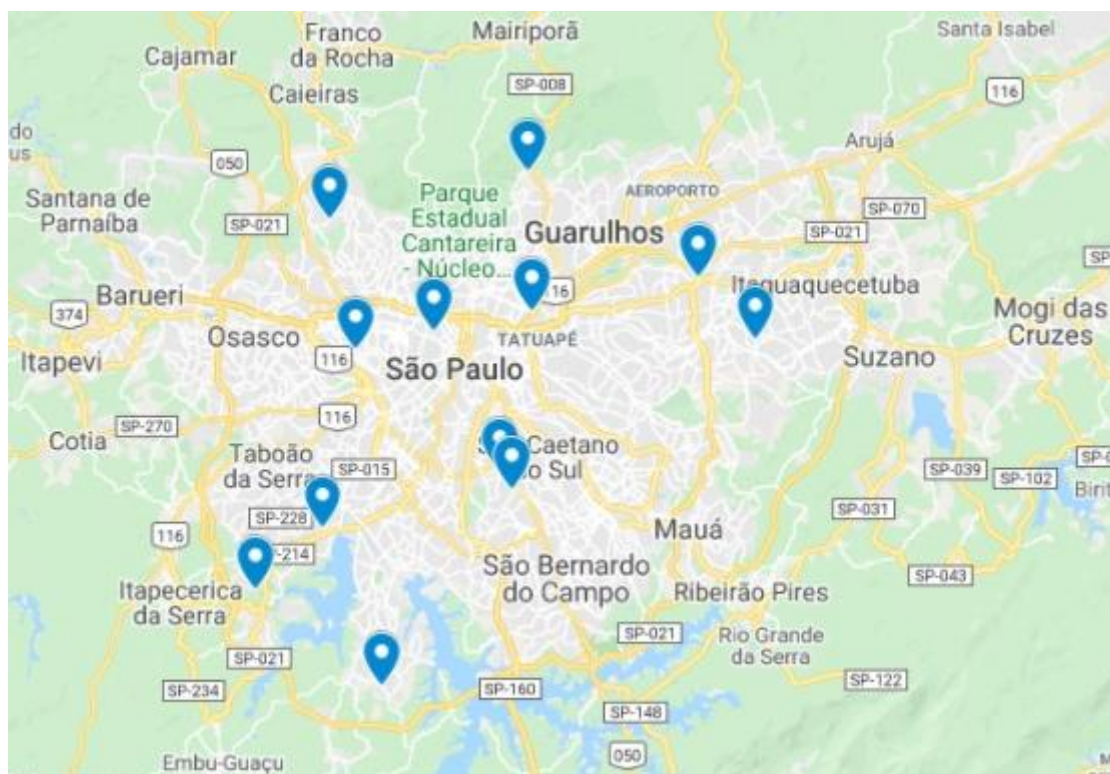
Inicialmente, é importante destacar que essas escolas estão espalhadas em diferentes localidades do município de São Paulo, como mostra o Mapa 4. Os bairros que aparecem nessa seleção de unidades são: Recanto Santo Antônio, Jardim São João Jaraguá, Chácara Nani, Vila Odete, Barra Funda, Alto de Pinheiros, Jardim Novo Horizonte, Vila das Mercês, Vila Maria, Núcleo do Engordador, Jardim Santa Cruz Sacomã e Jardim Nair.

Em referência às informações contextuais, essas escolas estão nos níveis socioeconômicos IV ou V, complexidade de gestão nos níveis 4, 5 ou 6, e a temática violência se faz moderadamente presente. Duas escolas não possuem ocorrência para nenhum dos três indicadores sobre violência, 7 escolas possuem pelo menos um indicador de violência com declaração de ocorrência de pouca frequente e três possuem um dos indicadores com declaração de ocorrência de muito frequente.

Sobre as características iniciais da oferta de ensino, todas as escolas possuíam quadra de esportes, 11 possuíam computador e/ou tablet para uso dos alunos, 10 escolas possuíam biblioteca e/ou sala de leitura e 6 disponibilizavam acesso à internet para uso dos alunos. Quatro escolas discordavam de ter apoio da Secretaria de Educação para a

gestão e duas discordavam de ter apoio da comunidade, sendo que uma delas discordava de ter apoio tanto da Secretaria como da comunidade. O tempo do diretor nessa função na escola variou bastante, de 4 meses até pouco mais de 15 anos, sendo o tempo médio de 3,6 anos. Em média esse grupo de escolas tinha 32,4 alunos por turma para os anos finais do ensino fundamental e 30,6 para o ensino médio. As escolas tinham de 5 a 5,3 horas-aula diária nos anos finais do ensino fundamental e de 4 a 5,3 horas para o ensino médio. A distorção idade-série dos alunos foi em média 15,8% para os anos finais e 19,0% para o ensino médio. E as informações sobre condição do trabalho docente variaram bastante, tendo escolas de diferentes perfis nesse grupo.

Mapa 4 – As 12 escolas com indicadores de destaque sobre o Projeto Político-Pedagógico e o Conselho Escolar
Município de São Paulo, 2019



Fonte: Elaborado própria, com uso do Google Maps a partir de informações cadastrais das escolas – INEP (Disponível em 30dez2021):

https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard&NQUser=inepdata&NQPassword=Inep2014&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2F_portal%2FCat%C3%A1logo%20de%20Escolas).

Nota-se que, excluindo os indicadores sobre Projeto Político-Pedagógico e Conselho Escolar, que foram utilizados como filtro para essa seleção de escolas, ao se

comparar as informações contextuais e as demais informações sobre as características iniciais da oferta de ensino dessas doze escolas com as 478 escolas não houve nenhum indicador que tenha se diferenciado substancialmente.

Sobre as concepções de justiça, não foi possível afirmar categoricamente que ocorre a priorização exacerbada das proficiências nesse grupo de escolas, mas há indícios. Seis unidades possuem taxas de reprovação decrescentes ao longo das séries do ensino médio e, também, seis declaram alocar os professores experientes nas turmas com maior facilidade de aprendizagem, mas, por outro lado, nenhuma possuía algum tipo de prova de seleção ou seleção por desempenho nas matrículas, e nenhuma declarou agrupar os estudantes com base no seu desempenho para a formação das turmas.

Ainda sobre as concepções, não foi possível identificar se a concepção compensatória de desigualdades não educacionais estava presente nessas unidades. Nenhuma das escolas possuía salas de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, apenas três possuíam sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Porém, apesar das questões de acessibilidade não se mostrarem presente, oito escolas possuíam oferta do ensino noturno e/ou EJA. Sendo que sete escolas ofertam o noturno no ensino regular e cinco escolas ofertam a modalidade EJA.

Já sobre a garantia de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos, oito escolas tinham informações sobre proficiências do 9º ano do ensino fundamental e participação de 70% ou mais de seus alunos no Saeb, nessas unidades o percentual de alunos nos padrões 0, 1 e 2 variou de 37,0% a 58,4% (valor médio de 46,9%) para língua portuguesa e de 41,0% a 67,1% (valor médio de 51,0%) para matemática. Já para a 3ª série do ensino médio, sete escolas tinham informações e participação de 70% ou mais de seus alunos, nessas unidades o percentual de alunos nos padrões 0, 1 e 2 variou de 47,2% a 65,5% (valor médio de 58,2%) para língua portuguesa e de 61,8% a 79,3% (valor médio de 67,2%) para matemática. Nota-se que o percentual médio foi, em geral, pouco maior do que a média geral das 478 escolas. Sobre os demais indicadores dessa concepção também houve desempenho pouco melhor para esse grupo de escolas, as doze escolas avaliaram ter ações, de oferta de reforço escolar e de revisão das práticas pedagógicas, com alguma efetividade para a redução da repetência escolar. Sete escolas declaram utilizar materiais para atividades culturais e artísticas para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem, e todas de utilizar materiais para prática desportiva e recreação para esse mesmo fim.

Sobre a preocupação em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil, a participação dos alunos concluintes no ENEM variou bastante, de 11,8% a 64,9% (valor médio de 36,6%). Apenas três das escolas possuíam participação de 50% ou mais dos concluintes. Seis escolas possuem projetos sobre direitos da criança e do adolescente, dez sobre mundo do trabalho e oito sobre educação financeira e consumo sustentável. Cinco escolas compartilham espaços para atividades de integração escola-comunidade e duas destas escolas usam espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos.

Já a concepção de comprometimento em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais, sete escolas declararam ter projetos na temática desigualdades sociais, em onze escolas havia aluno respondente da 3ª série do ensino médio que já tinha abandonado a escola durante o período de aulas e ficado fora da escola o resto do ano, variando entre 1 e 17 alunos, que representavam entre 2,1% a 6,4% dos alunos.

Sobre a preocupação com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos, verificou-se que em todas as escolas havia alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, mas esses representavam sempre pequeno percentual das matrículas, variando de 1,1% a 5,1%. Todas declararam como efetiva a ação de entrar em contato com os familiares do estudante para redução do abandono escolar, mas duas ressaltaram não haver a ação de ir à residência do estudante para redução do abandono escolar e as outras dez declararam ter essa e ver nela alguma efetividade para redução do abandono.

E, por fim, sobre o alcance de resultados finais, das oito escolas com informações sobre proficiência média no 9º ano do ensino fundamental e participação de 70% ou mais dos alunos, três estavam no nível 2 de proficiência e cinco estavam no nível 3 tanto para língua portuguesa como para matemática. E das sete escolas que tinham informações sobre proficiência média na 3ª série do ensino médio e participação de 70% ou mais dos alunos, para língua portuguesa seis estavam no nível 2 de proficiência e uma no nível 3, e para matemática uma estava no nível 1 de proficiência e seis no nível 2. Em geral, as proficiências médias dessas escolas foram semelhantes às da análise geral. Já sobre a permanência e conclusão da trajetória escolar, essas escolas possuíam taxas médias de rendimento pouco melhores que a média das 478 escolas, sendo a taxa média de

aprovação de 94,5% para os anos finais e de 88,9% para o ensino médio, a taxa média de reprovação de 5,0% para os anos finais e 8,9% para o ensino médio, e a taxa média de abandono de 0,5% para os anos finais e 2,3% para o ensino médio. E, por fim, o indicador que compara o total de matrículas da 3ª série do ensino médio com a 1ª série dessa mesma etapa de ensino, sugere haver entre as 12 escolas os três tipos de perfis, escolas receptoras de alunos, escolas que mantêm seus alunos e escolas que perdem ou “expulsam” seus alunos ao longo do ensino médio.

Em suma, os únicos destaques dessas doze unidades, quando comparadas com as 478 escolas, são que essas unidades performam pouco melhor quando analisadas três concepções de justiça: garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos, preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil, e preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos.

4.3.5 As cinco escolas com bons indicadores de condições do trabalho docente

A escolha das escolas com bons indicadores de condições do trabalho docente consideraram quatro critérios: (i) até 10% de docentes nos níveis de maior esforço, tanto para os anos finais do ensino fundamental como para o ensino médio; (ii) 70% ou mais dos docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído, tanto para os anos finais do ensino fundamental como para o ensino médio; (iii) indicador médio de regularidade do docente na escola no valor de 2,5 ou mais; (iv) não possuir nenhum docente de contratação temporária. Considerado esses quatro critérios, há apenas 5 escolas que acumulam esses resultados de condições do trabalho docente.

Inicialmente, é importante destacar que essas escolas se situam em diferentes localidades, como mostra o Mapa 5. Os bairros que aparecem nessa seleção de unidades são: Brooklin Paulista, Jardim Ipanema (Zona Sul), Vila Mariana, Alto da Mooca e Chácara Santa Maria.

Em referência às informações contextuais, essas escolas são privilegiadas em relação ao universo de 478 escolas, pois apesar de elas possuírem níveis socioeconômicos

possuíam Conselho Escolar com participação dos professores, alunos, pais e funcionários, e, em média, se reuniam 6,6 vezes ao ano. O número de alunos por turma variou entre 33,1 a 37,8 (valor médio de 35,7) para os anos finais do ensino fundamental e entre 26,3 a 38,0 (valor médio de 32,0) para o ensino médio. Todas as escolas eram de período integral, com baixa distorção idade-série dos estudantes. Assim, as escolas com bons indicadores para as condições do trabalho docente são escolas onde o professor tem a chance de se dedicar a uma só escola.

Sobre as concepções de justiça, a priorização exacerbada das proficiências não parece ocorrer nessas escolas. Apenas uma unidade possui taxas de reprovação decrescentes ao longo das séries do ensino médio, nenhuma possui algum tipo de prova de seleção ou seleção por desempenho nas matrículas, nenhuma agrupa os estudantes com base no seu desempenho para a formação das turmas e apenas uma aloca os professores experientes nas turmas com maior facilidade de aprendizagem.

A concepção compensatória de desigualdades não educacionais também não está presente. Todos os indicadores selecionados para essa dimensão são nulos, não há salas de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, não há sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), não há oferta do período noturno e nem de EJA.

Já sobre a garantia de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos, essas escolas parecem ser mais aderentes. Comparativamente possuem um menor percentual de alunos nos níveis 0, 1 e 2 de proficiências, tanto para língua portuguesa como para matemática, tanto para o 9º ano do ensino fundamental como para a 3ª série do ensino médio. Todas avaliam ter ações, de oferta de reforço escolar e de revisão das práticas pedagógicas, efetivas para a redução da repetência escolar. Três escolas utilizam materiais para atividades culturais e artísticas para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem, e quatro utilizam materiais para prática desportiva e recreação para esse mesmo fim.

Sobre a preocupação em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil, as escolas possuem substancial participação no ENEM, variando entre 61,90% a 78,43% dos alunos concluintes. Quatro escolas possuem projetos sobre direitos da criança e do adolescente, todas sobre mundo do trabalho e quatro sobre educação financeira e consumo sustentável. Apenas uma escola compartilha espaços para atividades de integração escola-comunidade e apenas essa mesma escola usa espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos.

Já a concepção de comprometimento em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais, apesar de quatro escolas declararem haver projetos na temática desigualdades sociais, apenas em duas escolas havia aluno respondente da 3ª série do ensino médio que já tinha abandonado a escola durante o período de aulas e ficado fora da escola o resto do ano e em ambas as escolas era apenas um aluno.

Sobre a preocupação com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos, verificou-se que em todas as escolas havia alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, mas esses representavam sempre pequeno percentual das matrículas, variando de 0,70% a 2,67%. Todas declararam como efetiva a ação de entrar em contato com os familiares do estudante para redução do abandono escolar, mas quatro ressaltaram não haver a ação de ir à residência do estudante para redução do abandono escolar.

E, por fim, sobre o alcance de resultados finais, as quatro escolas com informações sobre proficiência média no 9º ano do ensino fundamental estavam no nível de proficiência 3 ou mais tanto para língua portuguesa como para matemática. E as cinco escolas tinham informações sobre proficiência média na 3ª série do ensino médio e estavam no nível de proficiência 3 ou mais tanto para língua portuguesa como para matemática. Os valores médios de proficiências independente da etapa e da disciplina foram substancialmente maiores do que as médias da análise geral. Essas escolas também possuíam alta taxa de aprovação, média de 98,7% para os anos finais e de 97,9% para o ensino médio, baixos indicadores de reprovação, média de 1,2% para os anos finais e 2,1% para o ensino médio, e baixíssimos indicadores de abandono, sendo zero para quase todas as escolas, tanto para os anos finais do ensino fundamental como para o ensino médio. A única exceção foi uma escola com taxa de abandono de 0,3% para os anos finais do ensino fundamental. Porém, o indicador que compara o total de matrículas da 3ª série do ensino médio com a 1ª série dessa mesma etapa de ensino mostra que ao longo das séries os alunos dessa escola podem estar saindo para frequentar outra unidade ou evadindo da escola, dado que as matrículas na 3ª série representam, em média, apenas 59,0% das matrículas na 1ª série, esse resultado chama mais atenção ainda quando se considera as altas taxas de aprovação.

Nota-se neste grupo, que todas as escolas com boas condições de trabalho docente eram de tempo integral, talvez esta mesma característica que esteja influenciando a não permanência na escola de parte dos alunos, tanto do ponto de vista do aluno e das suas famílias, considerando a dificuldade de se dedicar integralmente ao estudo, como do ponto de vista da escola, que possa ter um perfil mais exigente com seus alunos.

Em suma, as cinco escolas com bons indicadores de condições do trabalho docente, do ponto de vista das informações contextuais, são escolas com baixa nível de complexidade de gestão e que a temática violência não parece estar presente. Do ponto de vista das características iniciais da oferta de ensino, todas são de tempo integral e com baixa distorção idade-série dos estudantes. São escolas em que a priorização exacerbada das proficiências parece não existir, mas também são escolas que não buscam compensar as desigualdades não educacionais. Ao menos dentre os que estudam na unidade, são escola que parecem garantir um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos. Em referência aos resultados finais, essas escolas possuem bons indicadores de nível de proficiência, altas taxas de aprovação, baixos indicadores de reprovação e baixíssimos indicadores de abandono. Mas essas informações combinadas com o fato de o número de matrículas na 3ª série do ensino médio ser bem menor do que o número de matrículas na 1ª série chama a atenção, pois parecem ser escolas que perdem alunos a cada ano, nos momentos de matrícula dos estudantes.

4.3.6 As três escolas que melhor performaram nos indicadores de resultados finais

Para a escolha das escolas que melhor performaram nos indicadores de resultados finais, utilizou-se três critérios: (i) escolas com participação de 70% ou mais no Saeb e níveis 3 ou mais de proficiências médias para o 9º ano do ensino fundamental e para a 3ª série do ensino médio, tanto para língua portuguesa como para matemática; (ii) escolas com taxas de aprovação de 95% ou mais e, portanto, com a soma das taxas de reprovação e abandono de até 5%, tanto para os anos finais do ensino fundamental como para o ensino médio; (iii) escolas com total de matrículas na 3ª série do ensino médio que representasse 80% ou mais das matrículas na 1ª série do ensino médio. Considerados esses critérios, chegou-se a uma seleção de apenas três escolas. Mas, com o intuito de não renunciar a

alunos. Em referência ao acesso à internet para uso dos alunos, apenas uma escola ofertava. As três escolas concordavam que recebiam apoio para a gestão tanto da Secretaria de Educação como da comunidade. Dois diretores informaram o tempo que estavam nessa função na escola: um estava há 2 anos e 4 meses e outro há 7 anos e 10 meses. Nas três escolas havia Projeto Político-Pedagógico, duas delas atualizado nos últimos 12 meses, e em todas com participação na sua elaboração de professores, pais e estudantes. As três escolas possuíam Conselho Escolar, com frequência de reuniões variando de 3, 6 ou 8 ao ano, e em todas havia participação de professores, alunos, pais e funcionários. O número médio de alunos por turma variou de 34,9 a 36,5 (valor médio de 35,8) para os anos finais do ensino fundamental e de 33,3 a 40,3 (valor médio de 36,2%) para o ensino médio. Sobre o número médio de horas-aula diária, apenas uma escola era de tempo regular com 5,3 horas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, as outras duas possuíam 8,5 horas para os anos finais e 9,2 ou 9,3 horas para o ensino médio. A distorção idade-série dos estudantes variou bastante, entre 2,5% e 12,7%, considerando tanto os anos finais como o médio. Sobre as condições do trabalho docente, apenas uma escola possuía docentes de contratação temporário, sendo o percentual destes de 21,74%, mais de 70% dos docentes dessas escolas, independente da etapa, possuíam formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído, o indicador médio de regularidade variou de 2,59 a 3,20, e baixo percentual, entre 4,5% e 11,1%, dos docentes estavam nos níveis de maior esforço de trabalho, que é aquele em que se tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.

Já sobre a concepção de justiça de priorização exacerbada das proficiências, apenas um dos indicadores merece atenção, as taxas de reprovação decrescentes ao longo das séries do ensino médio ocorrem em duas das três escolas. Para os demais indicadores dessa concepção não há nenhuma ocorrência, nenhuma escola com algum tipo de prova de seleção ou seleção por desempenho nas matrículas, nenhuma escola que considerava para a formação das turmas o critério de agrupar estudantes com base no seu desempenho, nenhuma escola que considerava para a atribuição das turmas aos professores o critério de professores experientes nas turmas com facilidade de aprendizagem.

A concepção de compensatória de desigualdades não educacionais merece atenção, pois parece não ser considerada, dado que em nenhuma dessas escolas há salas de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de

recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou oferta do ensino noturno ou EJA.

Sobre a garantia de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos, as três escolas performaram muito bem. O percentual médio de alunos nos níveis 0, 1 e 2, tanto para o 9º ano do ensino fundamental como para a 3ª série do ensino médio, eram bem mais baixos que a média geral das 478 escolas, sendo o menor percentual médio de 25% para os alunos do 9º ano em língua portuguesa e o maior de 40% para os alunos da 3ª série do ensino médio em matemática. As três escolas destacaram ter e considerar como muito efetivas as ações de oferta de reforço escolar e de revisão das práticas pedagógicas para a redução da repetência escolar. E, para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem, duas escolas utilizavam materiais para atividades culturais e artísticas e três utilizavam materiais para prática desportiva e recreação.

Sobre a concepção preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil, a taxa média de participação no ENEM foi de 68,1%, duas escolas tinham projetos sobre direitos da criança e do adolescente, três tinham tanto projetos sobre mundo do trabalho como de educação financeira e consumo sustentável, e duas compartilhavam espaços para atividades de integração escola-comunidade. Mas nenhuma escola usava espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos.

Já sobre a concepção de justiça comprometida em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades, duas escolas possuíam alunos respondentes da 3ª série do ensino médio que já abandonaram a escola durante o período de aulas e ficaram fora da escola o resto do ano, esses alunos representavam 2,5% em uma escola e 3,7% em outra. Além disso, duas escolas possuíam projetos na temática desigualdades sociais.

Já sobre a preocupação com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos, todas as escolas possuíam alunos com deficiência ou necessidades especiais, que representavam entre 1,2% a 1,6% dos estudantes da escola. Todas as escolas declararam ter ação com alguma efetividade de entrar em contato com os familiares do(a) estudante para redução do abandono escolar e todas as escolas declaram não ter ou ser de pouca efetividade a ação ir à residência do(a) estudante para redução do abandono escolar.

E, por fim, sobre o alcance de resultados finais não são aplicáveis comentários pois essas informações foram utilizadas como filtros para essas três escolas, que se destacam entre as 478, performando bem nesses indicadores.

Em suma, as escolas estaduais com bons indicadores de resultados finais são unidades com nível socioeconômico V, com média complexidade de gestão (níveis 3 ou 4), sem problemas com a temática violência. Das características iniciais da oferta vale destacar que são escolas que declaram ter apoio na gestão, tanto da Secretaria da Educação como da comunidade, predominantemente são de período integral, possuem baixa distorção idade-série entre os alunos, e boas condições de trabalho docente, sendo baixo o percentual de temporários, baixo indicador de esforço docente e majoritários os docentes com a formação adequada para a atividade que exerce.

Sobre as concepções de justiça, vale comentar sobre três delas. Duas concepções parecem ausentes, essas escolas não priorizam exacerbadamente as proficiências, mas também não parecem compensar desigualdades não educacionais. Mas, assim como no alcance dos resultados finais, são escolas que se destacam nos indicadores da concepção de justiça de garantia de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos.

4.3.7 Breves considerações sobre os grupos de escolas

Nas análises acima foram identificados alguns pontos que independentes do universo de escolas analisados merecem atenção, são eles: (i) percentual substancial de alunos estavam nos níveis mais baixos de proficiências (0, 1 e 2), tanto para o 9º ano do ensino fundamental como para a 3ª série do ensino médio, tanto para língua portuguesa como para matemática; (ii) a grande maioria dos estudantes não realizavam o ENEM, o que pode indicar que não almejem ou não achem possível ingressar no ensino superior logo após a conclusão do ensino médio; (iii) número reduzido de escolas compartilhavam espaços para atividades de integração escola-comunidade e usam espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos; (iv) a inclusão de alunos com deficiências, seja no acesso, na acessibilidade ou nos recursos de apoio, ainda é um grande desafio, que conta com pouca implementação; (v) a internet para os alunos não era ofertada pela maior parte das escolas; (vi) a maioria das escolas enfrentou ocorrência de roubo com uso de violência, tráfico de drogas na escola e/ou episódio de violência que

ocasionou o cancelamento das aulas, algumas de forma mais pontual e outras de maneira mais constante e desafiadora.

As tipologias também trouxeram algumas reflexões segundo os grupos de escolas selecionadas a partir de uma característica comum, a seguir são destacados alguns pontos que podem ser mais bem explorados no futuro, que levam em consideração o desempenho desses grupos em comparação com a média geral das 478 escolas.

As escolas de maior nível socioeconômico eram unidades de menor complexidade de gestão, menor incidência de violência, locais onde o gestor permanecia nessa função ao longo dos anos e eram escolas que possuíam melhores indicadores de infraestrutura, proficiências, taxas de rendimento – aprovação, reprovação e abandono – e participação dos alunos concluintes no ENEM. Sobre as concepções de justiça, eram unidades que performam melhor em duas concepções de justiça: garantia de um mínimo de conhecimento e competências a todos alunos; preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos.

Nas escolas com ocorrência nos três indicadores sobre violência houve um acúmulo de desafios e fragilidades, eram escolas com maior nível de complexidade de gestão, menor nível socioeconômico, com indicadores mais vulneráveis sobre as condições do trabalho docente, altos indicadores de distorção idade-série, eram unidades em que o diretor permanecia por menos tempo nessa função, locais onde as proficiências eram mais baixas e as taxas de rendimento – aprovação, reprovação e abandono – eram mais preocupantes. Sobre as concepções de justiça, essas eram escolas que performaram melhor na concepção preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos. O destaque para essas concepções indica que a escola pode estar se esforçando, mas são muitos os desafios que precisa enfrentar.

Enquanto as análises das escolas de maior nível socioeconômico e das com intenso desafios na temática sobre violência apenas corroboram o que já tem certo consenso na literatura, a análise das escolas com 100% das salas utilizadas com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida trouxe certa decepção, pois, ao contrário do que se imaginava, não parece haver nessas escolas uma maior preocupação com a inclusão. Menos da metade dessas escolas possuíam sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). E, apesar do percentual de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação ser pouco maior quando comparados às demais análises realizadas, esse número ainda é baixo.

Sobre as concepções de justiça, não houve destaque predominantemente positivo para nenhuma delas.

Nas escolas com indicadores de destaque sobre Projeto Político-Pedagógico e Conselho Escolar foi observado maior nível de complexidade de gestão, ocorrências na temática da violência, alto percentuais de alunos nos níveis mais baixos de proficiências, maior incidência das práticas de atribuir professores experientes às turmas com facilidade de aprendizado e de taxas de reprovação decrescentes ao longo das séries do ensino médio, e, ao mesmo tempo, indicadores médios de aprovação, reprovação e abandono pouco melhores que a média geral. Sobre as concepções de justiça, essas unidades performaram pouco melhor quando analisadas três concepções de justiça: garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos, preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil, e preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos. E, para esse grupo de escolas, houve indícios da priorização exacerbada das proficiências.

As escolas com bons indicadores de condições do trabalho docente possuíam, em média, maior nível socioeconômico, menor complexidade de gestão, quase inexistência de ocorrências sobre violência, quantidade média de horas-aula diária muito maior (todas eram escolas de tempo integral), baixa distorção idade-série dos estudantes, maior participação dos concluintes no ENEM, melhores proficiências, aprovação, reprovação e abandono, mas, combinado com tudo isso, eram escolas com acentuada queda do número de alunos ao longo das séries do ensino médio. Essa última informação indica o cuidado que se precisa ter ao analisar a melhor performance dessas unidades na concepção de justiça de garantir um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos, pois isso parece ser feito apenas aos estudantes que permanecem na unidade, dado que os estudantes deixam a escola ao longo das séries.

E, por fim, sobre as três escolas que melhor performaram nos indicadores de resultados finais, observou-se maior nível socioeconômico das escolas, menor complexidade da gestão, quase inexistência de ocorrências sobre violência, relativamente bons indicadores das condições do trabalho docente, menor tempo de permanência do diretor no cargo, declaração de apoio da Secretaria de Educação e da comunidade para a gestão da escola, predomínio do período integral, e baixa distorção idade-série entre os alunos. Sobre as concepções de justiça, foram unidades que se destacaram nos indicadores

da concepção de justiça de garantia de um mínimo de conhecimentos e competências a todos os alunos.

Nota-se que tanto para as escolas com bons indicadores de condições do trabalho docente como para as escolas que melhor performaram nos indicadores de resultados finais, o tempo integral se revelou como uma característica forte, que precisa ser mais bem estudada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução do presente estudo, foi destacado o princípio da educação de qualidade como direito de todos. Também houve destaque da necessidade de uma luta cotidiana para que a escola seja mais justa. A avaliação contínua das políticas públicas foi apontada como importante instrumento para o aprimoramento da qualidade da educação.

No Capítulo 2 foi destacada a importância de uma avaliação abrangente, ampla, que não se limite aos indicadores finalísticos de aprendizagem e aprovação, mas que abarque informações contextuais, informações de processos, informações de resultados intermediários e de resultados finais. Também foi ressaltado o papel do uso de indicadores no monitoramento e avaliação de políticas públicas, como sendo a materialização de um conceito social abstrato, que informa sobre um aspecto da realidade ou sobre mudanças processadas nessa realidade, e que permite, inclusive, a reivindicação de melhorias e a consolidação de direitos.

Feitas essas breves reflexões, foi trazido no Capítulo 3 uma proposta de matriz de indicadores, com o intuito de contribuir para o monitoramento e avaliação da política educacional. A matriz proposta abrange 69 indicadores, organizados em 15 características, ou resultados, e quatro dimensões. A primeira dimensão trouxe as informações contextuais sobre nível socioeconômico da escola, complexidade da gestão e ocorrência de violência; a segunda, sobre as características iniciais da oferta de ensino, tratou sobre a existência e condições de infraestrutura, características diretas da gestão escolar, características gerais das turmas e condições do trabalho docente; a terceira dimensão tratou sobre a aderência das escolas às seis concepções de justiça, criadas com inspiração nas definições de justiça propostas por Dubet (2004); e, a última dimensão, sobre o alcance de resultados finais, trouxe as informações da permanência e conclusão da trajetória escolar e da aprendizagem dos estudantes mensurada no Saeb.

Após essas definições teóricas, o Capítulo 4 trouxe os resultados calculados da matriz de indicadores, considerando o universo de 478 escolas da rede estadual do município de São Paulo, com oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, e com informações disponíveis nos microdados do Saeb 2019, último disponível até a conclusão deste estudo.

Também no Capítulo 4 foram realizadas seis análises segundo grupos de escolas escolhidos por terem alguma característica em comum. Para os estudos exploratórios

foram considerados seis critérios: estar no maior nível socioeconômico da escola; ocorrência em todos os indicadores de violência; ter 100% das salas com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; ter indicadores de destaque sobre o PPP e o Conselho Escolar; ter bons indicadores de condições do trabalho docente; e ter as melhores performances nos indicadores de resultados finais.

Das análises realizadas, foi possível destacar o benefício trazido pela adoção de uma matriz ampla de indicadores, que possibilitou pensar nas possíveis relações entre as quatro dimensões: informações contextuais; características iniciais da oferta de ensino; aderência às concepções de justiça; e alcance de resultados finais de aprendizagem, permanência e conclusão da trajetória escolar.

Vale lembrar, que no Capítulo 2, foram apresentadas doze propriedades principais que podem pautar a escolha de indicadores para formulação e avaliação de políticas públicas (JANNUZZI, 2017). Em geral, há a percepção de que os indicadores propostos na matriz atenderam oito propriedades: relevância para a agenda política, dada a importância do uso de indicadores para fazer da escola mais justa; cobertura populacional, dado o potencial das informações em representar a realidade como um todo; transparência metodológica, sendo os cálculos de fácil replicação para outros territórios; comunicabilidade ao público, sendo todos os métodos de cálculo simples; factibilidade operacional para sua obtenção, dado que usa informações públicas; periodicidade na sua atualização, dado que há regularidade no levantamento das fontes de informações utilizadas; desagregabilidade populacional e territorial, sendo possível gerar dados por escola e, para alguns casos, por turmas ou por aluno; e comparabilidade da série histórica, com possibilidade de geração dos dados para vários anos.

Também há a percepção de que os indicadores atenderam, pelo menos parcialmente, as demais quatro propriedades: validade de representação do conceito, alguns com maior capacidade em refletir o conceito abstrato a que se propõe e outros com menor; confiabilidade da medida, variando de intensidade de acordo com a maneira como a informação é obtida; sensibilidade às ações previstas, havendo casos em que as informações parecem refletir melhor as mudanças e outros que ainda precisam de aperfeiçoamentos; e especificidade ao programa, sendo variável a capacidade de refletir mudanças especificamente relacionadas à dimensão de interesse que é a qualidade da educação.

Especificamente sobre os indicadores calculados para as escolas estaduais do município de São Paulo, nas informações contextuais ficou evidente que as escolas não

eram tão vulneráveis do ponto de vista socioeconômico, com escolas majoritariamente nos níveis IV e V, poucas no nível VI e nenhuma nos níveis VII e VIII, mas possuíam alta complexidade de gestão, com 97,3% das escolas nos níveis de maior complexidade (níveis 4, 5 e 6), e ocorrência de violência em mais da metade das unidades.

Sobre as características iniciais da oferta de ensino, em relação à infraestrutura, destaca-se o fato de menos da metade das escolas disponibilizar acesso à internet para uso dos alunos. Do ponto de vista do apoio à gestão, mais de 1/3 das unidades discordou de haver apoio da Secretaria de Educação. Outra constatação foi que a grande parte dos gestores estava há pouco tempo no cargo, sendo que quase 60% possuíam até 2 anos nessa função. Sobre o PPP, o único ponto de atenção foi que apenas 60% das escolas o atualizaram nos últimos 12 meses. Já sobre o Conselho Escolar não houve ponto de atenção. Sobre as características das turmas, tanto os anos finais do ensino fundamental como o ensino médio possuíam em média 32 alunos, com 5,4 horas-aula diária para os anos finais e 4,9 horas para o ensino médio. As taxas de distorção idade-série dos alunos se revelaram substanciais, sendo, em média, 15% para os anos finais e 18,8% para o ensino médio. As condições do trabalho docente chamaram atenção, dado que 1 a cada 4 professores era temporário, sendo que 3/4 tinha a formação adequada para a função que exercia e quase 1/3 estava no nível mais alto de esforço.

Na dimensão da aderência às seis concepções de justiça, nota-se que há indícios de priorização exacerbada das proficiências em número substancial de escolas, onde 41% das escolas possuíam taxas de reprovação decrescentes ao longo das séries do ensino médio e quase 30% das unidades alocavam professores experientes para as turmas com facilidade de aprendizagem.

Já a compensação de desigualdades não educacionais variou de acordo com o tipo de desigualdade considerada, a acessibilidade e/ou recursos para pessoas com deficiência apareceram em reduzido número de escolas, mas a oferta do ensino noturno e da modalidade EJA se mostrou mais presente.

Em relação à garantia de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos, metade ou mais das escolas possuíam seus alunos nos níveis mais baixos de proficiência, tanto para língua portuguesa como para matemática, tanto para o 9º ano do ensino fundamental como para a 3ª série do ensino médio. Mas, ao mesmo tempo, a maioria das escolas declarou realizar ações de reforço escolar e revisão de práticas pedagógicas para reduzir a repetência, o que pode ser uma tentativa de reverter esse quadro de baixas proficiências.

Já sobre a preocupação em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil, percentual ainda bem pequeno dos concluintes declararam fazer o ENEM, o que pode indicar que esses alunos ou não irão cursar o ensino superior ou que desistem de realizar o exame por achar que não conseguiriam ingressar em uma universidade pública. Sobre o ponto de vista da integração com a comunidade local, menos de 1/3 das escolas compartilhava espaços para atividades de integração escola-comunidade e menos de 10% utilizavam espaços e equipamentos do entorno para atividades regulares com os alunos.

Sobre a concepção de comprometimento em não fazer que as desigualdades escolares tenham consequências sobre as desigualdades sociais, quase 60% das escolas possuíam alunos concluintes que já abandonaram a escola por um período e retornaram, e quase metade das escolas declarou possuir projeto na temática de desigualdades sociais, o que pode ser um indício da preocupação com essa temática.

Sobre a última concepção de justiça, que trata da preocupação com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos, foram poucas as escolas que possuíam 5% ou mais de seus alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, ou altas habilidades/superdotação, o que reforça que há muito para se avançar na temática da inclusão. Sobre a existência de ação efetiva para a redução do abandono escolar, a grande maioria das escolas declararam como ação de sucesso entrar em contato com a família e 1/4 declarou ir à residência do estudante.

Nota-se que as análises das concepções de justiça avançaram até onde os dados disponíveis permitiram, mas permanece o desafio da necessidade de adensar esse conjunto de indicadores. Sendo muito importante que as coletas de informações com as escolas sejam mantidas, aperfeiçoadas e tenham seus dados divulgados publicamente.

E, por fim, sobre os resultados finais das escolas, das taxas de rendimento é importante destacar que a reprovação e o abandono assumem valores substanciais para o ensino médio, sendo os valores médios, respectivamente, 10% e 4,3%. Sobre as proficiências, merece atenção o fato de que os alunos estavam, em média, nos níveis mais baixos da escala Saeb, sendo pior a situação para matemática e para o ensino médio.

É sempre bom lembrar que parte das informações são autodeclaradas, o que pode fazer com que parte dos resultados encontrados estejam subestimados ou superestimados. Por exemplo, a informação sobre existência e efetividade da ação de entrar em contato com os familiares do estudante para redução do abandono escolar é dada pelo próprio

diretor da escola em um dos questionários do Saeb. No Quadro 4 é possível verificar exatamente a fonte de cada um dos indicadores.

Após a análise geral, foram realizadas seis tipologias de escolas, com o intuito de explorar a relação entre as dimensões, características e resultados da matriz. Cada grupo de escolas possuía uma característica em comum, seja algo que poderia facilitar ou dificultar o alcance dos resultados, seja o próprio alcance de resultados propostos pela matriz.

Das análises de grupos de escolas foram identificados seis pontos de atenção comuns, independente do universo de escolas considerados. São eles: o substancial percentual de alunos nos níveis mais baixos de proficiências; o fato da grande maioria dos estudantes não realizarem o ENEM, sendo esse um indício de que ao alunos não almejem ou não achem possível ingressar no ensino superior logo após a conclusão do ensino médio; o reduzido número de escolas que compartilham espaços para atividades de integração escola-comunidade e usam espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos; a falta de inclusão de alunos com deficiências, seja no acesso, na acessibilidade ou nos recursos de apoio; a não oferta de internet para uso dos alunos pela maioria das escolas; e a presença da violência, em menor ou maior intensidade, na maioria delas.

Especificamente sobre cada um dos grupos, foi visto que as escolas de maior nível socioeconômico foram as unidades de menor complexidade de gestão, menor incidência de violência, locais onde o gestor permanece nessa função ao longo dos anos e escolas que possuíam melhores indicadores de infraestrutura, proficiências, taxas de rendimento – aprovação, reprovação e abandono – e participação dos alunos concluintes no ENEM. Da ótica das concepções de justiça, foram as escolas com melhor performance na garantia de um mínimo de conhecimento e competências a todos alunos; e na preocupação com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos. Enfim, as escolas de maior nível socioeconômico foram escolas com menos desafios e maior facilidade de alcançar bons indicadores de trajetória escolar e proficiências dos estudantes.

Já nas escolas com ocorrência nos três indicadores sobre violência, foi possível observar um acúmulo de desafios e fragilidades que, mesmo com esforços no sentido de superá-los, prejudicavam o alcance de bons resultados, tanto nas taxas de rendimento como nas proficiências dos alunos. Essas eram escolas com maior nível de complexidade de gestão, menor nível socioeconômico, com indicadores mais vulneráveis sobre as

condições do trabalho docente, altos indicadores de distorção idade-série e onde o diretor permanece por menos tempo no cargo. Da ótica das concepções de justiça, essas foram as escolas que performaram melhor na preocupação com que cada aluno, independentemente de seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos.

No grupo de escolas com 100% das salas utilizadas com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, ao contrário do que se esperava, não houve maior preocupação com a inclusão. Menos da metade dessas escolas possuíam sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), e o percentual de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação era pouco maior quando comparado ao resultado geral das 478 escolas. Da ótica das concepções de justiça, não houve destaque predominantemente positivo para nenhuma delas.

Sobre as escolas com indicadores de destaque tanto para o PPP como para o Conselho Escolar, foram unidades com indicadores de aprovação, reprovação e abandono um pouco melhores que a média geral. Eram escolas com maior nível de complexidade de gestão, ocorrências na temática da violência, alto percentuais de alunos nos níveis mais baixos de proficiências, maior incidência de práticas de atribuir professores experientes às turmas com facilidade de aprendizado e de taxas de reprovação decrescentes ao longo das séries do ensino médio. Da ótica das concepções de justiça, essas unidades performaram pouco melhor em três aspectos: garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos; preocupada em integrar os alunos na sociedade e em fazer da formação dos estudantes útil; e preocupada com que cada aluno, independente do seu desempenho escolar, desenvolva seus talentos, e que a escola não seja um ambiente que estigmatize e/ou desvalorize os indivíduos.

O estudo das escolas com bons indicadores de condições do trabalho docente, revelou que essas unidades possuíam maior nível socioeconômico, menor complexidade de gestão, quase inexistência de ocorrências sobre violência, quantidade média de horas-aula diária muito maior, sendo todas as escolas de tempo integral, baixa distorção idade-série dos estudantes, maior participação dos concluintes no ENEM, melhores proficiências e taxas de rendimento – aprovação, reprovação e abandono. Essas, foram também, escolas com acentuada queda do número de alunos ao longo das séries do ensino médio, o que exige cuidado na análise de performance dessas unidades na concepção de justiça de garantir um mínimo de conhecimentos e competências a todos alunos, pois

esses foram resultados obtidos apenas pelos estudantes que permaneceram nas unidades ao longo dos anos.

O último grupo analisado, foi sobre as escolas que melhor performaram nos indicadores de resultados finais. Observou-se nessas escolas maior nível socioeconômico, menor complexidade da gestão, quase inexistência de ocorrências sobre violência, bons indicadores das condições do trabalho docente, menor tempo de permanência do diretor no cargo, declaração de apoio da Secretaria de Educação e da comunidade para a gestão, predomínio do período integral, e baixa distorção idade-série entre os alunos. Da ótica das concepções de justiça, essas foram as unidades que se destacaram nos indicadores da concepção garantidora de um mínimo de conhecimentos e competências a todas alunos.

Apresentado o resumo das análises realizadas, vale destacar algumas temáticas já mapeadas para possíveis estudos futuros. Considerando os aprendizados sobre as escolas de maior nível socioeconômico, seria importante avançar mais na análise da influência do nível socioeconômico das escolas nos demais indicadores da matriz, no sentido de criar grupos de escolas de acordo com esses níveis socioeconômicos e verificar como se comportam os demais indicadores.

Outro aprofundamento possível seria a realização de um estudo temporal das escolas com ocorrências na temática da violência. Haveria escolas que superaram essas ocorrências ao longo dos anos? Como os indicadores da matriz mudaram nesse processo? O que poderia ficar de aprendizado para as escolas que possuem ocorrências frequentes de violência?

Sobre a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, haveria em outras abrangências geográficas exemplos de escolas públicas verdadeiramente inclusivas? Ou seja, haveria escolas que concentram bons indicadores de infraestrutura, disponibilidade de recursos e substancial número de matrículas desses alunos?

Outro ponto a ser destacado, é que a seleção do grupo de escolas com indicadores de destaque sobre PPP e Conselho Escolar não trouxe muito aprendizado. Talvez uma nova seleção de indicadores da matriz para compor um perfil de bom planejamento e gestão escolar pudesse ser feita e analisada.

Também é importante destacar que, tanto no grupo das escolas com bons indicadores de condições do trabalho docente como no grupo das escolas que melhor performaram nos indicadores de resultados finais, o fato de ser uma unidade de tempo integral se revelou como uma característica chave. Assim, seria relevante um estudo mais

aprofundado sobre esse tema, no sentido de captar como as escolas de tempo regular poderiam melhorar seus indicadores de condições do trabalho docente e de resultados finais alcançados por seus alunos. Considerando outras abrangências geográficas, haveria escolas regulares com performance parecida com essas escolas estudadas? Se sim, o que poderíamos aprender com elas?

Outro destaque é a possibilidade de diversificação dos métodos de análises das informações. Sendo uma primeira opção, a realização de uma pesquisa de caráter mais qualitativo, com maior aproximação da escola e estudo das informações em parceria com a unidade escolar, essa ação poderia ajudar na melhor compreensão das relações entre os indicadores e, também, na verificação da veracidade das informações, principalmente, as autodeclaradas. E uma segunda opção, de caráter mais quantitativo, que extrapole a estatística descritiva, com a aplicação de modelos estatísticos ao banco de informações construído sobre 478 escolas estaduais do município de São Paulo.

Uma última reflexão sobre possibilidades para estudos futuros é o mapeamento de referências e criação de uma escala de atenção para os valores de cada um dos indicadores propostos. No presente trabalho os valores dos grupos de escolas foram comparados com os valores da análise geral, mas a análise, tanto geral como de cada grupo de escolas, poderia considerar valores ideais de referência.

Enfim, feitas essas considerações, vale ressaltar que a principal contribuição feita até aqui foi a proposta e o cálculo de uma matriz de indicadores sobre as escolas, composta apenas por informações públicas de divulgação sistemática. Essa matriz possibilitou uma análise ampla da escola, que permitiu melhor entendimento das relações entre as informações contextuais, as características iniciais da oferta, a aderência às concepções de justiça e os resultados de aprendizagem, permanência e conclusão da trajetória escolar dos estudantes. As análises feitas ilustraram como a matriz pode contribuir para uma avaliação de políticas públicas educacionais, que não valorize demasiadamente indicadores de proficiências e/ou taxas de aprovação, mas que permita uma análise contextualizada e ampla da escola, e que subsidie a tomada de decisão em prol da educação de qualidade como direito de todos.

Para concluir, é importante ressaltar dois pontos de atenção do momento atual, que impactam diretamente em futuras análises de indicadores educacionais. O primeiro deles foi a pandemia de Covid-19, que se iniciou no primeiro trimestre de 2020 e até hoje não se sabe se realmente terminou. A suspensão das aulas presenciais durante um longo período provavelmente impactou severamente os estudantes. Apenas com a divulgação

de dados mais recentes e as análises dessas informações será possível ter maior clareza desse impacto.

O segundo ponto de atenção foi a recente postura do Ministério da Educação que em fevereiro de 2022 excluiu toda série histórica de dados do Censo Escolar e do Enem antes de 2020, utilizando a justificativa de adequação à Lei Geral de Proteção de Dados. Mesmo tendo sido divulgada nova série histórica do Censo Escolar, com dados com menor detalhamento, a atual disponibilização, ou melhor, a atual não disponibilização dos dados prejudica imensamente a elaboração de políticas públicas que sejam adequadas às reais necessidades da população, assim como prejudica a avaliação da qualidade da educação ofertada. Espera-se que em breve essa situação seja revertida, e, como tratado ao longo de todo esse trabalho, haja informações públicas que permitam a realização de análises por escola e que fortaleçam o uso de indicadores para avaliação das políticas educacionais e reivindicação do direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade no Ensino Médio**. São Paulo: Ação Educativa, 2018. Disponível em 06dez2021:
<http://www.indicadoreseeducacao.org.br/indique-ensino-medio/> . Acesso em: 06dez2021
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n.1, p.135-153, jun. 2013.
- ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da educação: por um sistema nacional. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.7, n.12, p.27-48, jan./jun. 2013.
- BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.38, n.2, p.373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasil, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 21/01/2022.
- BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf . Acesso em: 21/01/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil: subsídios para construção de uma proposta de avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- DOWBOR, Ladislau; e KILSZTAJN, Samuel (Org.). **Economia social no Brasil**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. Uma polêmica em relação ao exame. Tradução de Maria Teresa Esteban. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP et alii, 2003.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. v.34, n.123, set./dez. 2004.
- FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**. Belo Horizonte, 1 (3): 107-127, set./dez. 1986.
- FOUCAUL, Michel. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

INEP. **Indicadores Educacionais: Adequação da Formação Docente 2019 - base por escola**. [20--a]. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2019/AFD_2019_ESCOLAS.zip . Acesso em: 30/12/2035.

INEP. **Indicadores Educacionais: Complexidade de Gestão da Escola 2019 - base por escola**. [20--b]. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2019/nivel_socioeconomico/INSE_2019_ESCOLAS.xlsx . Acesso em: 29/12/2021.

INEP. **Indicadores Educacionais: Esforço Docente 2019 - base por escola**. [20--c]. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2019/IED_2019_ESCOLAS.zip . Acesso em: 30/12/2038.

INEP. **Indicadores Educacionais: Média de Alunos por Turma 2019 - base por escola**. [20--d]. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2019/ATU_2019_ESCOLAS.zip . Acesso em: 30/12/2029.

INEP. **Indicadores Educacionais: Média de Horas-aula diária 2019 - base por escola**. [20--e]. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2019/HAD_2019_ESCOLAS.zip . Acesso em: 30/12/2031.

INEP. **Indicadores Educacionais: Nível Socioeconômico 2019 - base por escola**. [20--f]. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2019/ICG_2019_ESCOLAS.zip . Acesso em: 29/12/2021.

INEP. **Indicadores Educacionais: Regularidade do Corpo Docente 2019 - base por escola**. [20--g]. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2019/IRD_2019_ESCOLAS.zip . Acesso em: 30/12/2036.

INEP. **Indicadores Educacionais: Taxa de Distorção Idade-série 2019 - base por escola**. [20--h]. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2019/TDI_2019_ESCOLAS.zip . Acesso em: 30/12/2033.

INEP. **Indicadores Educacionais: Taxa de Distorção Idade-série 2019 - base por município**. [20--i]. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2019/TDIM_2019_MUNICIPIOS.zip . Acesso em: 29/12/2021.

INEP. **Indicadores Educacionais: Taxas de rendimento 2019 - base por escola.** [20--j]. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2019/t_x_rend_escolas_2019.zip . Acesso em: 30/12/2027.

INEP. **Indicadores Educacionais: Taxas de rendimento 2019 - base por município.** [20--k]. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2019/t_x_rend_municipios_2019.zip . Acesso em: 29/12/2021.

INEP. **Microdados do Censo Escolar 2019.** Brasília: Inep, 2021a. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/dados_abertos/microdados_censo_escolar_2020.zip . Acesso em: 29dez2021.

INEP. **Microdados do ENEM 2019.** Brasília: Inep, 2021b. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_enem_2019.zip . Acesso em: 29dez2021.

INEP. **Microdados do Saeb 2017.** Brasília: Inep, 2018a. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2017.zip . Acesso em: 29dez2021.

INEP. **Microdados do Saeb 2019.** Brasília: Inep, 2021c. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2019.zip . Acesso em: 29dez2021.

INEP. **Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015: Indicador de regularidade do docente da Educação Básica1.** Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf . Acesso em: 29dez2021.

INEP. **Nota Técnica nº 020/2014: Indicador de adequação da formação do docente da educação básica.** Brasília, DF: Inep, 2014a. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf . Acesso em: 29dez2021.

INEP. **Nota Técnica nº 039/2014 : Indicador de Esforço Docente.** Brasília, DF: Inep, 2014b. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf . Acesso em: 29dez2021.

INEP. **Nota Técnica nº 040/2014: Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.** Brasília, DF: Inep, 2014c. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf . Acesso em: 29dez2021.

INEP. **Saeb 2019: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019: nota técnica.** Brasília, DF: Inep, 2021d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf . Acesso em: 29dez2021.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: documento de referência versão 1.0.** Brasília, DF, 2018b.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service.** Russell Sage Foundation, New York, 1980.

MADAUS, George F. The influence of testing on the curriculum. In: TANNER, Laurel N. (Ed.). **Critical issues in curriculum.** Eighty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago, IL: University of Chicago Press, p. 83-121, 1988.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1 a 3 de dezembro de 1997.** Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998. p. 89-97.

PALUMBO, Dennis. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: **Public Policy in America Government in Action. Second Edition.** Harcourt Brace & Company. p. 8-29, 1994. Tradução de Adriana Farah.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.39, n.145, out./dez. 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n.28, p.5-23, jan./abr. 2005.

SÃO PAULO. **Lei Complementar Nº 444, De 27 de Dezembro de 1985.** São Paulo, [19--]. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%20444%20DE%2027%2012%201985.pdf> . Acesso em: 21/01/2022.

SANTOS, Alexandre André dos; NETO, João Luiz Horta; 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.

SCHILLING, Flávia. **Educação e direitos humanos: percepções sobre a escola justa**. São Paulo: Cortez, 2014.

SCHILLING, Flávia. **Direitos, violência, justiça: reflexões** (Tese de Livre-Docência). São Paulo, SP: FE-USP, 2012.

SOARES, José Francisco. **Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – IDESP: bases metodológicas**. São Paulo Perspec, São Paulo, v.23, n.1, p.29-41, jan./jun. 2009.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.23, n.1, p.65-78, 2018.

STECHEER, Brian M. Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In: HAMILTON, Laura; STECHER, Brian M.; KLEIN, Stephen P. **Making sense of test-based accountability in education**. Santa Monica, CA: Rand, p. 79-100, 2002.