

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA,
POLÍTICA, SOCIEDADE

MARILYA MARIANY CARNAVAL

INFRAESTRUTURA E DESEMPENHO DO ENSINO MÉDIO, EM ESCOLAS
PÚBLICAS DA CAPITAL PAULISTA DA REDE ESTADUAL

SÃO PAULO

2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

MARILYA MARIANY CARNAVAL

**INFRAESTRUTURA E DESEMPENHO DO ENSINO MÉDIO, EM ESCOLAS
PÚBLICAS DA CAPITAL PAULISTA DA REDE ESTADUAL**

Tese de doutorado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para obtenção do título de DOUTOR em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Professor Dr. Odair Sass.

SÃO PAULO

2020

Banca examinadora

Agradecimentos Capes e CNPq

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de financiamento 88887.342916/2019-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.342916/2019-00

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Código de financiamento 88887.342916/2019-00 140211/2018-7

This study was financed in part by - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Finance Code 140211/2018-7

Agradecimentos

Ao meu orientador Odair Sass, com quem tive o privilégio de estudar, no mestrado e doutorado. Pela orientação e por todo o conhecimento compartilhado ao longo dos anos.

À Maria Angélica Pedra Minhoto e Rubens Barbosa de Camargo, pela participação da qualificação de doutorado e por terem contribuído no desenvolvido da pesquisa.

Aos amigos Sandra Sanches, Elaine Pereira, Michelle Melina, Denise Mak, Raquel D’Alexandre, Edna Ferreira, Elisangela Lizardo, Ailton Marques e Samir Mustapha, por dividirem comigo as angústias e dificuldades e por todas as nossas risadas.

À Manuela, pelo companheirismo nas desventuras da escola e pela ajuda em todos os momentos da sala de aula. Agradeço também as amigas Maria Lúcia e a Márcia, pela acolhida e carinho na escola. E ao Felipe Alencar, o meu melhor amigo, que está sempre ao meu lado.

À minha família. Ao meu pai, um brasileiro italiano íntegro e gentil, que trabalhou muito para oferecer as melhores condições objetivas para seus filhos. E, em especial, a minha Avó, Maria Zilda, que tem um imenso amor por mim. E que torceu muito pelo meu doutorado.

E, por fim, para meus alunos, por manterem, em 2019, meu coração vivo.

Vida
vale vivê-la
se, de quando em quando,
morremos
e o que vivemos
não é o que a vida nos dá
nem o que dela colhemos
mas o que semeamos em pleno deserto.

Mia Couto, Poemas escolhidos (2016)

Para meus alunos da periferia de Guarapiranga, que me ensinaram a ser professora.

RESUMO

Tendo como objetivo compreender se a infraestrutura escolar está relacionada ao desempenho da escola, este trabalho busca identificar a relação entre a distribuição dos distritos em que as escolas se localizam, a infraestrutura escolar e o desempenho da escola, avaliado de acordo com a média da nota de Português e Matemática do SARESP. A hipótese da pesquisa é de que há maior probabilidade das escolas com boas condições de infraestrutura configurarem entre as unidades de ensino que alcançaram os maiores índices e estarem localizadas nos distritos com melhores condições econômicas e sociais. A perspectiva da pesquisa em relação à definição da infraestrutura adotada abrange o conjunto dos requisitos materiais e estruturais de cada edificação escolar que se destine ao acesso e uso pedagógico de pessoas. Constituem como fontes de dados: informações sobre a infraestrutura da escola nos questionários escolares da Prova Brasil e a média das notas de Português e Matemática do SARESP, de 2013 e 2015. O material permanece disponível no *site* do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). Nas análises foram identificados que os itens “laboratório de ciências” e “computadores para uso exclusivo da administração escolar” foram os que receberam a maior pontuação, em todos os estratos de distritos. Além disso, foi verificado que há uma maior desigualdade das condições de infraestrutura em escolas localizadas em distritos com nível socioeconômico baixo. Com base nas análises da regressão múltipla, observa-se que a variável de infraestrutura explica apenas 0,15% da variância do desempenho escolar, em 2013, e ela explica 1,1%, no ano de 2015. Embora esses valores não sejam significativos do ponto de vista estatístico, chama a atenção o aumento, de um ano para o outro, do peso da infraestrutura. Como referência teórica, foi adotada a perspectiva dos estudos desenvolvidos por pensadores da Teoria Crítica da Sociedade, entre eles, Herbert Marcuse, especialmente, sobre o conceito de racionalidade tecnológica, Walter Benjamin, sobre o conceito de experiência, e Theodor Adorno, sobre o conceito de formação.

Palavras-chave: ensino médio; infraestrutura escolar; desempenho escolar; avaliação educacional.

ABSTRACT

Intending to understand if the school infrastructure is related to the school's performance, this work seeks to identify the relationship between the distribution of the districts in which the schools are located, the school infrastructure and the school's performance, evaluated according to the average grade of portuguese and mathematics at SARESP. The research hypothesis is that schools with good infrastructure conditions are more likely to be among the teaching units that achieved the highest rates and to be located in the districts with the best economic and social conditions. The research perspective in relation to the definition of the adopted infrastructure covers the set of material and structural requirements of each school building that is intended for the of people access and pedagogical use. The data sources include: information about the school's infrastructure in the school questionnaires of Prova Brasil and the average grade of portuguese and mathematics of SARESP, from 2013 and 2015. The material remains available on the website of the national institute for educational research (INEP). In the analyzes, it was possible to identify that the items "science laboratory" and "computers for the exclusive use of the school administration" were the ones that received the highest score in all strata of districts. In addition, it was noticed that there is a higher inequality on the infrastructure conditions in schools which are situated in lower socioeconomic districts. Based on the analysis of multiple linear regression, it is performance, in 2013, and it explains 1,1%, in 2015. Although these values are not significant from a statistical point of view, it may get the attention because of the increase, from one year to the next, of the weight of infrastructure. As a theoretical reference, the perspective of studies developed by thinkers of the critical theory of society, among them, Herbert Marcuse, especially on the concept of technological rationality, Walter Benjamin, on the concept of experience, and Theodor Adorno, on the concept training.

Keywords: High school; School infrastructure; School performance; Educational assessment.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas públicas de ensino médio no Brasil, por região, segundo recursos disponíveis na escola (2013), em porcentagem, com especificação do total.....	39
Tabela 2 – Distritos do município de São Paulo segundo o tipo de ocupação, atividade predominante e nível socioeconômica.....	72
Tabela 3 – Escolas e distritos do município de São Paulo, segundo tipo de ocupação (horizontal ou vertical), 3atividade predominante (residencial, comércio e serviços ou industrial) e nível socioeconômico (baixo e alto) e quantidade de escolas do ano de 2013 e 2015 que aplicaram a Prova Brasil	76
Tabela 4 – Escolas estaduais da cidade de São Paulo com ensino fundamental e médio registradas pelo Censo escolar e que participaram da Prova Brasil	78
Tabela 5 – Resultados das subescalas e escala de infraestrutura do ano de 2013	81
Tabela 6 – Resultados das subescalas e escala de infraestrutura do ano de 2015	81
Tabela 7: Distribuição da escala de infraestrutura por nível socioeconômico baixo e alto, no ano de 2013 e 2015.....	104
Tabela 8: Distribuição da subescala de conservação do prédio escolar por nível socioeconômico baixo e alto, no ano de 2013 e 2015.....	105
Tabela 9: Distribuição da subescala ambientes educacionais por nível socioeconômico baixo e alto, no ano de 2013 e 2015.....	106
Tabela 10: Distribuição da subescala de recursos tecnológicos por nível socioeconômico baixo e alto, no ano de 2013 e 2015.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações de análise	66
Quadro 2 – Indicadores e itens selecionados.....	68
Quadro 3 – Distritos do município de São Paulo, segundo tipo de domicílio, emprego, rendimento e índice de desigualdade.....	69
Quadro 4 - Itens e amplitude	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de destruição dos distritos do município de São Paulo.....	73
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Índice de desempenho e Infraestrutura - todos os estratos em 2013.....	109
Gráfico 2 - Índice de desempenho e Infraestrutura – todos estratos em 2015.....	109
Gráfico 3 - conservação do prédio e a nota do SARESP das escolas – todos os estratos em de 2013:	111
Gráfico 4 - Ambientes educacionais e a nota do SARESP das escolas – todos os estratos em de 2013	111
Gráfico 5 - Recursos tecnológicos e nota do SARESP das escolas – todos os estratos em 2013	112
Gráfico 6 - Conservação do Prédio e a nota do SARESP das escolas – todos os estratos em 2015	113
Gráfico 7 - Ambiente educacional e a nota do SARESP das escolas – todos os estratos em 2015	113
Gráfico 8 - Recursos Tecnológicos e a nota do SARESP das escolas – todos os estratos em 2015	114

SIGLAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ – Custo Aluno-Qualidade

CAQi – Custo Aluno-Qualidade Inicial

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

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

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PEC – Emenda Constitucional

Pnad – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PISA – Programme for International Student Assessment

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PUC-SP – Pontifícia Católica de São Paulo

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RAIS – Relação Anual de Informações Sociais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 – INFRAESTRUTURA: DOCUMENTOS, DEFINIÇÃO E REVISÃO BIBLIOGRÁFICOA.....	26
1.1 SOBRE A INFRAESTRUTURA.....	26
CAPÍTULO 2 – A RELAÇÃO ENTRE INFRAESTRUTURA E DESEMPENHO DA ESCOLA.....	65
2.1 MÉTODO.....	65
2.1.1 Indicadores e itens selecionados do Questionário da Escola da Prova Brasil.....	67
2.1.2 Categorização dos distritos.....	68
2.1.3 Organização e análise dos dados.....	75
2.2 COLETAS DE DADOS.....	77
2.2.1 Coleta de dados do Censo Escolar.....	77
2.2.2 Coleta de dados da Prova Brasil.....	78
2.2.3 Escala de infraestrutura.....	78
2.2.4 Resultados da pesquisa: Descrição dos resultados da distribuição de escolas na escala da infraestrutura do ano de 2013 e 2015.....	82
2.3 SUBESCALAS DOS ANOS DE 2013 E 2015 DOS OITO ESTRATOS DE DISTRITOS:PRIMEIRO ESTRATO DE DISTRITOS.....	86
2.3.1 Primeira escala do primeiro estrato de distrito.....	87
2.3.2 Segunda escala do primeiro estrato de distritos: ambientes educacionais.....	88
2.3.3 Terceira escala do primeiro estrato de distritos: recursos tecnológicos na escola.....	89
2.4 SEGUNDO ESTRATO DE DISTRITOS.....	90
2.4.1 Primeira escala do segundo estrato de distritos.....	91
2.4.2 Segunda subescala do segundo estrato de distritos: ambientes educacionais.....	91
2.4.3 Terceira escala do segundo extrato de distritos: recursos tecnológicos.....	92
2.5 TERCEIRA ESTRATO DE DISTRITOS.....	93
2.5.1 Primeira escala do terceiro estrato de distritos: conservação do prédio escolar.....	93
2.5.2 Segunda subescala do terceiro estrato de distritos: ambientes educacionais.....	94
2.5.3 Terceira escala do terceiro estrato de distritos : recursos tecnológicos.....	94
2.6 QUARTO ESTRATO DE DISTRITOS.....	95

2.6.1 Primeira escala do quarta estrato de distritos: conservação do prédio escolar	95
2.6.2 SEGUNDA SUBESCALA DO QUARTO ESTRATO DE DISTRITOS	96
2.6.3 Terceira subescala do quarto estrato de distritos: recursos tecnológicos	96
2.7 QUINTO ESTRATO DE DISTRITOS	97
2.7.1 Primeira escala do quinto estrato de distritos: conservação do prédio escolar.....	97
2.7.2 Segunda subescala do quinto estrato: ambientes educacionais	98
2.7.3 Terceira subescala do quinto estrato de distritos	98
2.8 SEXTO ESTRATO DE DISTRITOS.....	98
2.8.1 Primeira subescala do primeiro estrato: conservação do prédio escolar.....	99
2.8.2 Segunda subescala do sexto estrato de pesquisa: ambientes educacionais	99
2.9 SÉTIMO ESTRATO DE DISTRITOS	10
1	
2.9.1 Primeira subescala do sétimo estrato de distritos: conservação do prédio escolar	101
2.9.2 SEGUNDA SUBESCALA DO SÉTIMO ESTRATO DE DISTRITOS: AMBIENTES EDUCACIONAIS	10
2	
2.9.3 Terceira subescala do sétimo estrato de distritos: recursos tecnológicos	102
2.10 OITAVO ESTRATO DE DISTRITOS	10
2	
2.10.1 Primeira subescala do oitavo estrato de distritos: conservação do prédio escolar	103
2.10.2 Segunda e terceira subescala do oitavo estrato de distritos: Ambientes educacionais	103
2.10.3 Recursos tecnológicos do oitavo estrato de distritos	103
2.10.4 Resultados da Pesquisa: desempenho e infraestrutura	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	119

ANEXO A: QUESTIONÁRIO DA ESCOLA DA PROVA BRASIL.....	124
---	------------

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação no Brasil tem sido direcionada à universalização do ensino básico, porém a expansão quantitativa do “sistema”¹ educacional não teve como contrapartida mudanças qualitativas significantes.

Em um diálogo compartilhado entre Becker e Adorno (2012), transmitido pelo rádio, nos anos de 1960, Becker afirma que, na Alemanha, o termo planejamento educacional enfatizava, sobretudo, o aspecto quantitativo e salientava o risco de discorrer-se repetidamente sobre números e necessidades materiais, esquecendo que o planejamento educacional é também um planejamento de conteúdo.

Ainda nesse mesmo diálogo, Adorno, concordando com Becker, acrescenta que “(...) quaisquer considerações quantitativas possuem afinal um objetivo qualitativo de conhecimento” (ADORNO, 2012, p. 130). Sem que, segundo o autor, isso ignifique excluir considerações quantitativas, mas, situá-las para responder à pergunta: *para onde a educação deve conduzir?*

É possível vislumbrar o descompasso entre a expansão quantitativa do ensino, mediante o progressivo aumento de matrículas que acompanhada de um sistemático rebaixamento da qualidade do ensino. A educação se tornou mais democrática ao universalizar o ensino fundamental e expandir gratuitamente o ensino médio; no entanto, essa mudança tem sido neutralizada pela conservação de velhas prerrogativas e da restauração e aprofundamento de seus problemas ao articular interesses políticos distintos ou opostos, a cada momento.

Além disso, o “sistema” escolar não constitui um todo articulado e integrado. Longe disso, sua expansão e consolidação tem sido realizada de maneira desarticulada e fragmentada.

Diante da heterogeneidade e fragmentação das escolas, em especial do ensino médio, cabe perguntar se a estrutura escolar seria uma variável significativa como fator determinante do desempenho escolar?

¹As aspas indicam apenas que se considera não haver, a rigor, um sistema educacional no país, por não existir um sistema de cooperação entre os entes federados. Este fato já foi assumido pelo governo federal, que tem como objetivo “(...) a regulação do regime de cooperação e das formas de articulação entre os entes federados, seus respectivos sistemas autônomos e a organização de um Sistema Nacional Articulado de Educação” (CONAE, 2010). Apesar dos reiterados esforços, a educação brasileira ainda é organizada em redes de ensino.

É importante entender o que o Estado brasileiro está oferecendo no que se refere à qualidade escolar. As avaliações de larga escala se apoiam, prioritariamente, no desempenho do aluno em testes padronizados que passam a ser considerados o principal indicador de desempenho da escola, embora, pelos seus limites óbvios, não considerem as condições objetivas sob as quais se realiza o processo pedagógico de ensino e aprendizagem na escola.

O convívio cotidiano com a base física dos espaços escolares assume um peso relevante na função social da escola. Condições adequadas do prédio escolar, bem como a importância de materiais e tecnologias, são importantes para o exercício educativo do professor e para a formação do aluno.

O ensino médio, atualmente, vem ganhando amplas discussões em todo o país por conta de mudanças propostas pelo governo federal na estrutura desse nível de ensino, com a denominada Reforma do Ensino Médio. Entre outras questões levantadas nessa proposta, as mudanças que mais chamam a atenção e provocam discussões são: educação integral, a possibilidade de escolha de diferentes caminhos de formação tradicional e técnica para os alunos e a autorização à contratação de professores sem licenciatura.

O governo federal encaminhou ao Congresso Nacional, no dia 22 de setembro de 2016, a Medida Provisória (MP) 746/2016 para reestruturação do ensino médio. É possível observar, em diversos discursos e informações oficiais do governo federal, justificativas para a mudança no ensino que mencionam o *desinteresse* dos jovens pela escola e o *modelo ultrapassado* do currículo escolar: “O modelo curricular ultrapassado, baseado em um número excessivo de disciplinas, torna a etapa desinteressante para o jovem do século 21” (PNE, 2018)².

Outras justificativas mencionadas, de acordo com o Ministério da Educação, são os dados do IDEB, que mostram “uma realidade trágica no ensino médio e retratam a urgência da reforma” com base nas avaliações nacionais e internacionais que apontaram que “(...) o fracasso do ensino médio brasileiro é um dado da realidade, como demonstram os resultados das avaliações nacionais e internacionais” (MEC, 2018)³.

Há, em nossa sociedade, um caráter fetichista acerca das avaliações e índices educacionais, e o foco exagerado nas notas procede da contradição entre o que se julga medir por meio deles e o que de fato eles medem. Em contrapartida, as discussões sobre o aprendizado do aluno, as condições objetivas das escolas e a carreira dos professores são diminuídas.

² <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio>. Acesso 16/08/2018

³ http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_03. Acesso 16/08/2018

Um índice não consegue representar a totalidade das variáveis que compõem ou que pretendem representar a escola. O IDEB, por exemplo, avalia o desenvolvimento da escola apenas pelo fluxo escolar e pelo desempenho do aluno, por meio de avaliações externas, em duas disciplinas do conjunto que compõem o currículo (língua portuguesa e matemática). Embora tais variáveis sejam importantes, não incluem toda a realidade dos conteúdos ensinados e das relações intraescolares. Os testes não consideram as situações diferentes ou especiais e tratam as escolas como se todas tivessem as mesmas condições. Portanto, é necessário um maior número de informações da vida escolar para tentar se aproximar de maneira mais coerente da realidade da escola.

É possível observar contradições e concepções reduzidas de qualidade também nas propostas da reforma do ensino médio brasileiro. A reforma prevê um conjunto de mudanças, sendo que uma delas se refere à carga horária. Hoje, a carga horária da educação básica no ensino fundamental e médio é de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos de trabalho escolar, excluído o tempo destinado aos exames finais, se houverem. Com a mudança, a carga horária será ampliada para 1.400 horas. Contraditoriamente, foi votada e aprovada, em 2016, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, que congela as verbas do governo federal destinadas para a educação e para a saúde por até 20 anos. Os dados do Censo Escolar já mostram a insuficiência de dependências e recursos materiais nas escolas do Brasil, como será, então, a implementação de 1.400 horas ou de escolas de ensino médio de período integral com o corte de verba para a educação?

Outra questão que chama a atenção é relativa à contratação de professores. Para serem contratados, os professores deveriam ser trabalhadores de educação com diploma em área pedagógica e afim; com a mudança, fica permitido que as redes de ensino e escolas contratem “profissionais de notório saber” para dar aulas “afins de sua formação”.

A expressão “notório saber” significa que, mesmo sem licenciatura, o MEC pode reconhecer profissionais de outras áreas para ministrar aulas. Por exemplo, um odontologista pode dar aula de biologia ou um contador pode dar aula de matemática. Observa-se que tal mudança não se alinha com a luta de profissionalização da profissão docente. Ao contrário, esvazia-se a profissão do professor, caracterizando-a como “bico de emprego”.

As reivindicações relacionadas às condições de trabalho do professor e à carreira docente na educação básica (jornada de trabalho, remuneração, condições estruturais e materiais adequadas na escola) nem sequer foram discutidas ou mencionadas.

Além dessas mudanças, tem sido discutida e elaborada uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica. Três versões da BNCC foram apresentadas

pelo MEC em três anos: 2015, 2016 e 2017. A base determinará os conteúdos e objetos de aprendizagem tratados por professores e alunos em todas as escolas do país, determinando os principais aspectos da educação, tais como a formação de professores, a elaboração de materiais e as avaliações nacionais.

As contradições políticas e administrativas em que as três versões da BNCC foram elaboradas e aprovadas pelo Congresso Nacional, em momento de baixa credibilidade popular dos poderes da república — inflação, desemprego, escândalos de corrupção envolvendo grandes grupos econômicos e alto escalão da política nacional, ruptura da coalizão entre os dois maiores partidos políticos brasileiros, que então sustentavam o governo federal (Partido dos Trabalhadores e Partido do Movimento Democrático Brasileiro) — colocam em dúvida a legitimidade desse currículo nacional.

Em um período mais estável, já seria complicado centralizar a criação de um novo currículo nacional, tendo em vista a dimensão territorial do Brasil e o fato de ser este um país atravessado por enormes desigualdades sociais. Além disso, no campo da educação, há grupos diversos que disputam interesses e posições políticas. É possível identificar, por meio das informações e do documento do Movimento pela Base Nacional Comum, como principais articuladores para o movimento da criação da BNCC, as organizações do terceiro setor e instituições privadas, representantes de banqueiros e empresários, como, por exemplo, a Fundação Lemann.

A existência de um currículo que fixa padrões a serem ensinados em todo o país poderá ainda repercutir no realinhamento e orientação da formação de professores, na reposição em itens de avaliação padronizados em larga escala e na construção de materiais didáticos. Quem lucrar com tais mudanças, certamente, serão as fundações privadas com a criação de provas padronizadas e materiais didáticos em nível nacional.

De um lado, as escolas das redes estaduais que não contam com infraestrutura e condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos alunos que a demandam terão pouca ou nenhuma possibilidade de superar tais entraves; de outro, as proposições da Lei 3.415/2017 terão dificuldade para materializar-se sob a forma de escola de tempo integral. Posto que, para isto, as escolas precisarão dispor de mais recursos do que os atuais, isso significará um problema para os estados, pois caberá a eles — exceto nos dez anos iniciais da implementação da lei — o ônus do aumento dos custos que necessariamente ocorrerão, ainda que, como já se sabe, nem todas as escolas das redes públicas estaduais venham a se tornar de tempo integral. Além disso, a liberação de professores das redes estaduais para

atuar nas escolas de tempo integral implicará a necessária arregimentação de outros docentes para ocupar seus lugares nas unidades nas quais vinham atuando.

Ainda segundo informações do Ministério da Educação⁴, a BNCC ocupará 60% da carga horária dos estudantes — 1.800 horas quando o ensino integral for implementado. O restante do tempo será preenchido por “itinerários formativos”.

Esses itinerários formativos seriam uma série de disciplinas dentre as quais o aluno poderá escolher. São elas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. No entanto, o documento da base não especifica como ocorrerá essas formações opcionais em escolas a cargo do estado. A autonomia dos estados pode gerar grande desigualdade, já que alguns estados possuem mais recursos e condições em comparação com outros.

Soma-se a todas essas mudanças, a proposta de reorganização escolar, iniciada pelo governo estadual de São Paulo, no ano de 2015.

As ocupações de mais de 200 escolas da rede estadual paulista, nos meses de novembro e dezembro de 2015, desvelaram as iniciativas de estudantes sobre os processos de decisão, de gestão escolar e os projetos pedagógicos da rede de ensino estadual.

No *site* da Secretaria do Estado de São Paulo, é possível encontrar vários vídeos com “especialistas” do governo defendendo e argumentando a favor da reorganização do ensino, afirmando que a “única preocupação” é garantir uma melhora na qualidade da educação do Estado.

O projeto de reorganização escolar foi proposto de maneira apressada e arbitrária, sem nenhuma participação de professores, alunos, pais e da sociedade civil em geral. Foram apresentados os resultados finais de estatísticas, dos quais as pessoas não participam ativamente, o que acarreta uma alienação da experiência dos reais problemas e intenções de tal reorganização.

Para o embasamento da proposta, conforme informações do *site* da Secretária de Educação do Estado de São Paulo, foi realizado um levantamento pela Fundação SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados) e consultas aos resultados do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo). As informações expõem, segundo os idealizadores do projeto, que os dados do SEADE evidenciam uma tendência à queda da população em idade escolar no estado de São Paulo. Já os resultados do IDESP apontaram que as unidades que atendem alunos de apenas um de ensino têm desempenho melhor.

⁴http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf . Acesso 28/08/2018

Ainda, de acordo as informações obtidas no *site* da Secretária de Educação do Estado de São Paulo⁵, a reorganização escolar favoreceria o desenvolvimento das estratégias pedagógicas e o planejamento dos professores da escola para as necessidades de cada etapa de ensino, além de facilitar a redução de conflitos entre alunos de idades diferentes. A divisão das escolas seria realizada por ciclos, da seguinte forma: alunos de 6 a 10 anos; de 11 a 14 anos; e de 15 a 17 anos. No entanto, a Secretaria não menciona estudos ou referências que relacionem possíveis melhorias decorrentes dessa divisão por faixa etária de idade com o desempenho e a organização escolar.

As informações apresentadas não permitem entender as causas do baixo desempenho no ensino médio, dispensando o conhecimento dos fatores e da estrutura social que determinaram tal situação. No entanto, à medida que as informações são propagadas e aceitas, sem reflexão, por todos, tornam-se naturalizadas como imposições externas. Os meios de comunicação, ao utilizar diferentes artifícios da linguagem, manipulam o indivíduo levando-o a tão somente aceitar o que é imposto do pensamento.

Marcuse (1973) elucida tendências sociais à unidimensionalidade mencionando exemplos da linguagem humana nas diferentes manifestações no que refere aos meios de comunicação. O homem unidimensional se refere ao modo de vida que condiz com o capitalismo vigente, que se expande de forma totalitária na sociedade, ditando as condições materiais e manipulando a subjetividade do indivíduo.

O surgimento desse comportamento unidimensional se deve, também, à presença do operacionalismo na linguagem. O operacionalismo da linguagem serve para coordenar as ideias e metas que são requeridas pelo sistema prevalecente, para incluí-las, e para repelir aquelas que sejam irreconciliáveis com o atual sistema.

As abreviaturas das avaliações, ENEM, IDEB, IDESP, por exemplo, funcionam também para suprir e reprimir perguntas e entendimentos não desejados. Marcuse (1973) cita as siglas: “URSS abrevia Socialismo e Soviete; DDR abrevia democrático. ONU evita a ênfase indevida a ‘unidas’; OTASE evita focalizar os países do Sudeste da Ásia que não são membros” (Marcuse, 1973, p. 100) para mostrar que elas se transformam em um vocabulário oficial, perdendo o valor cognitivo do seu significado. O leitor se torna um espectador, sem conseguir transcender a conotação da palavra.

A linguagem usada pelos governos funciona para rejeitar os elementos não conformistas da estrutura e do movimento da palavra, afirmando o real e negando a sua

⁵ Para saber mais sobre a reorganização escolar no Estado de São Paulo ler Eduardo Donizeti Girotto. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo, 2016.

transcendência. As ideias, as aspirações e os objetivos são redefinidos pela racionalidade do sistema prevalecente (MARCUSE, 1973). Há uma obsessão de indicadores de aprendizagem nas avaliações em larga escala, que fazem parte da grande pauta da imprensa de educação no Brasil.

Nesse sentido, a proposta de reorganização escolar no estado de São Paulo ordenou e organizou o que fazer, não possibilitando à comunidade escolar da rede estadual de educação, bem como à sociedade civil, discutir o projeto ou participar de sua elaboração, negando, assim, o espaço democrático. Apenas foram fornecidas informações que simulam representar a realidade das escolas e dos indivíduos.

Como resposta à falta de diálogo do projeto de reorganização escolar, os alunos de centenas de escolas públicas, em todo o estado de São Paulo, iniciaram um processo de protestos e ocupações das escolas, em um extenso enfrentamento ao projeto de reorganização escolar. Após dois meses de ocupação, acompanhada de uma ampla repressão e violência contra os estudantes, que, em sua maioria, eram menores de idade, o governador do estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, recuou, suspendendo o trâmite formal do projeto, ainda que provisoriamente. A luta dos estudantes secundaristas no estado de São Paulo inspirou também estudantes de outros estados a se organizarem.

Os jovens parecem recusar a pobreza da escola e, em suas reivindicações, narram e denunciam a falta de honestidade com as políticas educacionais. Ao ocuparem as escolas, revelam para toda a sociedade as diversas precariedades que tem o ensino público estadual paulista.

Os baixos salários dos professores e dos demais profissionais que trabalham na escola, a situação da infraestrutura das unidades escolares e a situação econômica dos estudantes e de suas famílias parecem ser secundários nos projetos do governo.

Dessa forma, é necessário ampliar o conhecimento acerca das verdadeiras condições que estão sendo oferecidas para a formação dos alunos nas escolas do ensino médio. Considerando a infraestrutura como um indicador de qualidade na educação, formulou-se como problema de pesquisa a seguinte pergunta: a infraestrutura escolar está relacionada com o desempenho da escola do ensino médio?

Dessa pergunta decorre o seguinte objetivo de pesquisa: verificar a relação da infraestrutura das unidades escolares do ensino médio da rede estadual paulista com o desempenho das escolas, aferido pelo SARESP, no período de 2013 e 2015 anos delimitados por serem os últimos anos disponíveis para informações durante a realização desta pesquisa).

A pesquisa incide sobre escolas estaduais do município de São Paulo, a fim de coletar as informações disponíveis da infraestrutura neste estado.

O estado de São Paulo possui a maior rede de ensino pública do país e também é o estado mais rico da União. Havia, em 2016, em torno de 3,9 milhões de alunos nas diferentes etapas e modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (nas modalidades regular, educação especial, educação de jovens e adultos e no ensino profissionalizante), matriculados em cerca de 5.500 unidades escolares.

Nesse sentido, a dimensão da rede pública e a importância do estado em termos econômicos e políticos pode levar a supor que as políticas educacionais elaboradas para a Rede Estadual de Ensino de São Paulo têm potencialidades de representação não apenas nos municípios paulistas, mas, também, na política educacional em âmbito nacional. Vale ressaltar ainda que, desde 1995, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) tem estado à frente do governo paulista.

A referência adotada é a teoria crítica da sociedade, principalmente as formulações elaboradas por Herbert Marcuse sobre racionalidade tecnológica como ideologia da sociedade industrial e escritos sobre a juventude, da formação e da educação, de Theodor W. Adorno, e sobre a situação da juventude e a vida escolar, de Walter Benjamin.

Em linhas gerais, o primeiro capítulo apresenta a definição, documentos e bibliografia sobre a infraestrutura escolar. E o segundo capítulo apresenta os objetivos, método, procedimentos de pesquisa e as análises e resultados dos dados coletados.

CAPÍTULO 1 – INFRAESTRUTURA: DOCUMENTOS, DEFINIÇÃO E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1.1 SOBRE A INFRAESTRUTURA

Neste tópico empreendeu-se a análise do levantamento bibliográfico sobre pesquisas de infraestrutura escolar e a possível relação com o desempenho escolar.

Com base nas leituras realizadas, observa-se um quadro de heterogêneo quanto ao no que se entende por qualidade da escola. Tais leituras evidenciar que os municípios brasileiros ainda têm diferentes perfis escolares: alguns têm boa qualidade de infraestrutura, com ofertas de recursos escolares; enquanto outros têm uma rede escolar bastante precária, com baixa qualidade no que se refere à infraestrutura e aos recursos humanos escolares.

Um trabalho do INEP intitulado “Uma proposta para o índice de infraestrutura escolar e o índice de formação de professores”, de Pieri e Santos (2014), apresenta uma proposta para a obtenção de um índice de infraestrutura escolar e de um índice de formação de professores para as escolas participantes da primeira edição da avaliação ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). O objetivo do trabalho é a criação desses dois índices para a compreensão, pela sociedade civil e pelos gestores responsáveis pela formulação de políticas públicas, acerca das condições de infraestrutura escolar e de formação de professores que impactam diretamente nos diferenciais de alfabetização nas escolas.

Os autores ressaltam que os insumos escolares que determinam o aprendizado formam um conjunto muito vasto e amplo, e, que, de maneira alguma os dois índices propostos explicam toda a diferença de aprendizagem entre alunos e escolas. Além disso, o índice de infraestrutura se refere apenas à disponibilidade de infraestrutura nas escolas (ou seja, se tem ou não os itens propostos) e o índice de formação de professores trata dos diferenciais de escolaridade entre os docentes.

Observou-se, de acordo com os autores, que as escolas que possuem melhor infraestrutura são, em média, as mesmas que possuem professores com melhor formação. Notou-se também que as escolas urbanas têm melhor infraestrutura escolar do que as escolas rurais. Já escolas estaduais tem maior disponibilidade de infraestrutura do que da rede municipal.

É possível observar também que algumas escolas ainda apresentam a falta de indicadores básicos de infraestrutura — como água e eletricidade. Em relação à formação, nota-se que ainda há professores que completaram apenas o ensino médio. Apesar disso, também, se percebe que as condições das escolas evoluíram nos últimos anos, principalmente nas regiões mais carentes.

Uma outra pesquisa importante realizada pela UNESCO, sob a coordenação de Miriam Abramovay (2003), mostrou a qualidade insuficiente de escolas de ensino médio, tanto públicas quanto privadas, e apresentou as desigualdades entre estas dependências de ensino. A pesquisa coletou informação de 50.740 alunos, em 673 escolas públicas e privadas de 13 capitais brasileiras. Para a seleção, foi utilizado o Censo Escolar de 2000. Também responderam aos questionários 7.020 professores. O estudo foi realizado entre 2001 e 2002, e o levantamento engloba 13 capitais: Rio Branco, Macapá, Belém, Teresina, Maceió, Salvador, Cuiabá, Goiânia, Curitiba, Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

A referida pesquisa dedica um capítulo à infraestrutura da escola de ensino médio e às percepções de alunos e professores sobre o estado e a influência das condições físicas e de seus recursos didáticos no funcionamento da escola e no seu processo de ensino-aprendizagem. A autora considera que “(...) uma escola ampla, organizada, equipada e limpa cria um ambiente favorável ao trabalho, motivando a equipe escolar em suas atividades cotidianas”, também podendo propiciar “(...) um ambiente confortável que oferece os recursos e as condições para que os jovens desenvolvam seu potencial” (ABROMOVAY; CASTRO, p. 279, 2003).

Outro problema mencionado pelos estudantes da rede pública é o reduzido acervo de livros e o fato desse acervo ser composto por publicações defasadas ou por livros de ensino fundamental. Professores, diretores e supervisores entrevistados também relataram a defasagem e a inadequação dos acervos das bibliotecas para o ensino médio. Além da baixa qualidade e da falta de diversidade, a ausência de pessoal de apoio é outra questão problemática. Como não há funcionários para trabalhar nas bibliotecas, elas permanecem fechadas em determinados períodos ou dias da semana. Essa situação afeta, sobretudo, os estudantes do período noturno, que geralmente trabalham durante o dia e não podem ir ao colégio fora do período de aula.

Em suma, a análise das diversas dimensões da qualidade de espaço e infraestrutura na pesquisa considera a diversidade regional brasileira. Ressaltam-se também as diferenças entre as escolas públicas e privadas e entre os turnos noturno e diurno, sendo mais precárias as condições do ensino público noturno.

Outro estudo, realizado por Franco e Bonamino (2005), mostra a importância da infraestrutura para a compreensão da dinâmica e dos determinantes do processo educacional.

Franco e Bonamino (2005) esclarecem que um dos fatores associados à eficácia escolar descritos na literatura brasileira são os recursos escolares. São mencionados estudos sobre a influência dos recursos escolares com base nos dados do SAEB (2001) na 8ª série, destacando a importância dos equipamentos e da conservação destes e do prédio escolar, assim como foi mencionado por Soares (2004).

Segundo Lee, Franco e Albernaz (2004), citados por Franco e Bonamino (2005), há um efeito positivo da infraestrutura da escola sobre o desempenho em leitura dos alunos brasileiros que realizaram o PISA 2000.

Analisando também os dados do SAEB da 8ª série em 1999, Albernaz, Ferreira e Franco (2007) observam que cerca de 80% da variância de desempenho médio entre as escolas devem-se a diferenças na composição socioeconômica de seus alunos. Os resultados encontrados foram agrupados da seguinte maneira: a primeira refere-se ao papel das características individuais e familiares dos próprios estudantes, e a segunda ao papel das variáveis escolares e dos professores. Na primeira categoria, o resultado mostra a importância do nível socioeconômico dos alunos da escola que, quanto mais alto, melhor é o desempenho médio dos alunos da escola. Não obstante, outras variáveis escolares, tais como a escolaridade dos professores e a qualidade da infra-estrutura física, também afetam o desempenho dos estudantes.

Segundo os autores, qualidade da estrutura física da escola — recursos financeiros, salas arejadas e silenciosas — contribuem para um melhor desempenho de seus alunos.

Dos resultados encontrados nos levantamentos e leituras no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), observa-se que o funcionamento da escola e o bom desempenho dos alunos dependem também dos recursos disponíveis, como construções, mobiliário e material didático adequados para assegurar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e do aprendizado do aluno. Registra-se que as políticas voltadas para a melhoria da infraestrutura da escola beneficiaram mais crianças pertencentes a famílias com pais pouco escolarizados ou com baixa renda. Foram encontradas diversas divergências na distribuição de recursos e materiais entre as escolas analisadas, demonstrando que há desigualdades conforme a região ou local em que a escola está inserida. Nota-se que poucos estudos analisam a relação da infraestrutura escolar com o desempenho do aluno do ensino

médio e, em sua maioria, estes estudos apresentam como foco os fatores familiares dos alunos, deixando em segundo plano a questão da infraestrutura escolar.

A dissertação de Schmidt (2015), diferentemente dos demais trabalhos que se concentram mais em estatísticas, parte da sociologia da educação, procurando contribuir com as questões que tratam das desigualdades sociais e dos problemas da educação no Brasil.

O trabalho avalia a relação entre a estrutura e o desempenho escolar, em especial no ensino médio. A dissertação propôs a realização de um estudo da relação entre estrutura escolar, indicadores e desempenhos educacionais, buscando identificar fatores que, combinados, explicam o desempenho no ensino médio. Para isso, foram analisados os dados do Censo Escolar da Educação Básica sobre a estrutura escolar, os Indicadores Educacionais da Educação Básica e as notas das escolas no ENEM. As análises foram realizadas nas escolas do Núcleo Regional de Educação de Londrina-Paraná, no ano de 2013.

Três fatores foram identificados e analisados: o desempenho no ENEM, o porte da escola e a infraestrutura. Os resultados mostraram, conforme análise da autora, que os desempenhos no ENEM são pouco afetados pelo porte da escola ou pela infraestrutura escolar. Concluindo, assim, que a infraestrutura tem menos peso na qualidade de ensino do que os fatores sociais.

Destaca-se, aqui, que o ENEM não é um bom indicador para medir o desempenho da escola, já que o exame é um indicador e uma medida de resultado final, permeada por uma perspectiva individual do aluno.

A dissertação de mestrado de Ussan (2000) se aproxima de uma perspectiva estatística e administrativa. O objetivo foi identificar, dentre as variáveis pesquisadas pelo SAEB, aquelas que se relacionam com o desempenho dos estudantes. Buscou-se ainda identificar, estatisticamente, em que medida as variáveis de organização e de infraestrutura se relacionam com o desempenho dos estudantes. Como resultado, o autor indica que, para um maior entendimento dos condicionantes de desempenho, é preciso a incorporação de aspectos que considerem os fatores socioeconômicos dos alunos e a realidade institucional da escola. Conclui-se, então, que a qualidade do sistema escolar é um processo longo, vinculado ao processo mais amplo no qual a escola está inserida.

Assim como aponta Corti (2019), o ensino médio foi o último a ser massificado e popularizado no Brasil, o que ocorreu apenas na década de 1990:

Quando finalmente os grupos sociais mais pobres e diversos conseguiram entrar na escola média, esta já havia passado por enormes

“crises”, debates nacionais e reformas. Como ocorreu com outras etapas escolares, a massificação do ensino médio se deu basicamente pela ampliação da oferta de vagas em escolas públicas, nesse caso, estaduais. Daí podemos afirmar que a única escola efetivamente acessível ao povo brasileiro foi a escola pública. (CORTI, 2019, p. 48)

A mesma autora relembra que a década da massificação do ensino médio foi um período difícil em termos de financiamento, já que até a criação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação⁶ (Fundeb), em 2006, o ensino médio não constava com fonte de recursos próprios.

Dessa forma, a viabilização da expansão do ensino médio ocorreu aproveitando-se da estrutura das escolas do ensino fundamental. A União e os Estados não planejaram o crescimento e a expansão, reagindo de forma improvisada pela pressão popular das vagas.

Corti (2019) menciona que foi a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que o ensino médio entrou para a agenda educacional do país. Segundo a autora, uma das medidas principais tomadas nesse período foi o incentivo à “(...)municipalização do ensino fundamental, para que as redes estaduais se tornassem mais ‘enxutas’ e oferecessem, prioritariamente, o ensino médio”. (CORTI, 2019, p. 48).

Um dos empecilhos era o fato de boa parte das escolas de redes estaduais ofertarem as duas etapas de ensino (ensino fundamental e ensino médio). Assim, o objetivo era reorganizar, separando o ensino fundamental do ensino médio.

Houve, dessa forma, uma reorganização escolar implantada no estado de São Paulo, em 1995. A reforma, então, previa um projeto educacional que alteraria a educação do estado de São Paulo na distribuição de classes em escolas de Ciclo Básico até 4ª série; 5ª a 8ª série; e 2º grau. Como justificativa, o governo declarava que a concentração em um mesmo prédio de etapas diferentes de ensino atrapalhava a conclusão do ensino fundamental de oito anos, em razão da falta de acompanhamento específico, e aumentava a violência entre crianças

⁶ Foram levadas em consideração, também, as prioridades do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinado a todas as etapas e modalidades desse nível da educação. O FUNDEB é um recurso vinculado constitucionalmente para a manutenção e desenvolvimento da rede pública da educação básica de ensino, com vigência para o período 2007-2020. Esse fundo é formado por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação conforme o disposto no artigo 212 da Constituição Federal de 1988. Ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Assim, é de se supor que, ao longo dos anos, a aplicação dos recursos opere uma melhoria na infraestrutura das escolas.

e adolescentes que estudavam no mesmo prédio (GOULART, PINTO E CAMARGO, 2017). Segundo Goulart, Pinto e Camargo (2017, p. 131), as duas reorganizações têm semelhanças:

(...) ambas se impuseram sobre a sociedade paulista de forma autoritária, constituíam-se de medidas antipopulares, buscaram se sustentar em argumentos pretensamente pedagógicos buscando convencer sobre a melhoria da qualidade educacional que tais medidas trariam.

Os autores mostram a ausência de consulta e participação da população no processo de implantação da medida, com destaque para o fato de que os pais afirmam terem tomado conhecimento da reorganização, pela imprensa, colegas do bairro ou pela escola, apenas no dia em que foram informados de que seus filhos seriam transferidos. Os autores ainda apontam também que houve resistência às medidas por parte da população atendida na escola pública.

Ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, Corti (2019) explicita a reforma do ensino médio que trouxe a ideia de diversificação, flexibilização laboral e desenvolvimento de competências (termos que marcaram o período e que são provenientes do ambiente corporativo).

Para levar a reforma curricular adiante, o governo de FHC tomou um empréstimo do Banco Mundial, alocando recursos para a reforma física de escolas e para a formação de professores. Mas que, assim como aponta Corti (2015), mesmo promovendo mudanças no jargão educacional, não afetou o funcionamento da escola.

Além disso, o mesmo governo criou, em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef).

Ainda segundo Corti (2019), quando Lula chegou à presidência da República, em 2003, deparou-se com duas principais demandas do ensino médio que vinham de anos anteriores:

- 1) Rearticulação entre ensino médio e educação profissional, que haviam sido separados no governo FHC;
- 2) A criação do Fundeb, incluindo o ensino médio no financiamento da educação. (CORTI, 2019, p. 49).

Apesar das tentativas dos governos Lula e Dilma para enfrentar os problemas estruturais do ensino médio, nesse período houve a influência de setores empresariais nas agendas governamentais e o período foi marcado “(...) pela força de instituições e fundações empresariais, que ampliaram seu poder e passaram a pautar o governo federal no sentido de aprofundar as políticas neoliberais”. (CORTI, 2019, p. 50).

Neste período, houve, por exemplo, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Os empresários compuseram o Todos pela Educação e vinham desenvolvendo projetos e programas voltados ao ensino médio público.

É possível notar a disseminação de discursos de empresários e economistas, recorrentemente mostrados na mídia, de que a ampliação dos gastos não melhora a qualidade da educação no Brasil. A fim de discutir e desmistificar grandes mitos da manipulação das informações disseminadas, Pinto (2019) mostra o cuidado que se deve ter ao considerar as notas dos alunos em testes em larga escala (Prova Brasil, Enem, Pisa) como parâmetros para a qualidade da educação, indicando pesquisas e estudos críticos que ressaltam a importância da ampliação de gastos para estudantes de famílias mais pobres.

O autor menciona que, no caso das escolas públicas, o melhor desempenho apresentado pelos alunos são aquelas das escolas técnicas federais e os colégios de aplicação vinculados a universidades públicas, cujo custo por aluno está na faixa de R\$ 800 a R\$ 1.000 mensais, o dobro do valor propiciado pelo Fundeb para o ensino médio.

Nesse sentido, Pinto (2019) destaca a importância da meta 20 do PNE, que determina a ampliação de investimento do Estado em educação pública no Brasil para garantir o patamar do PIB em 7%, no ano de 2019 e 10%, no ano de 2024. Além disso, o que a meta 20 do PNE estabelece como estratégias e implementação: o CAQi e o CAQ.

O autor sustenta que o objetivo central é a ampliação de gastos que cheguem efetivamente até as escolas públicas do país, como a garantia de prédios e equipamentos, além de condições dignas para os profissionais da educação.

Segundo o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024, condições de infraestrutura, remunerações e carreiras atrativas para o professor deveriam se dar pela implementação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e do Custo Aluno-Qualidade (CAQ).

O CAQi foi criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ele traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em todas as etapas, da creche ao ensino médio, da educação básica na educação pública, para garantir um padrão mínimo de qualidade do ensino.

Para realizar o cálculo, o CAQi analisa condições como o tamanho das turmas, a formação de professores, salários e carreira compatíveis com a responsabilidade dos profissionais da educação, instalações, equipamentos e infraestrutura adequados, como laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas, materiais didáticos, entre outros.

O CAQi representa o padrão mínimo de qualidade, por isso ele recebe o “i”, de inicial. Já o CAQ representa o esforço em relação ao padrão mínimo para aproximar o Brasil do padrão de investimentos dos países mais desenvolvidos na educação.

O custo aluno qualidade já estava previsto na Constituição Federal (1988), na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996), na Lei do Fundef (1996) e no PNE (2001). Segundo a lei do Fundef, o prazo para que a União, os Estados e os Municípios estabelecessem o CAQ como referencial expirou em 2001, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Carreira e Pinto (2006), apesar do compromisso durante a campanha, o governo do presidente Lula não incluiu o custo aluno qualidade no Fundeb, prevista na legislação do Fundef. Entretanto, em decorrência de pressões da sociedade civil e da mobilização da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a referência a um padrão mínimo de qualidade, tendo como base o CAQ, foi incorporado no texto da Proposta de Emenda à Constituição PEC 15/2015 e encaminhada pela Câmara dos Deputados e referendada pelo Senado.

Em dezembro de 2020 esgota-se a vigência do FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53, de modo que o Congresso Nacional tem debatido, desde 2015, propostas alternativas com vistas a renovar os compromissos do Fundo, porém num patamar de investimento superior ao atual para atender mais adequadamente as necessidades dos sistemas de ensino.

O CAQi está em consonância com a LDB (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), ao determinar que o ensino oferecido nas escolas brasileiras deve se processar dentro de padrões mínimos de qualidade, como pode ser observado nos artigos da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino (LDB).

Além disso, as propostas da LDB e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCENEM) direcionam a arquitetura do edifício escolar para uma configuração de

espaços e ambientes estruturados para a ação dos alunos e em ambientes ativos. Segundo os documentos oficiais, o ensino deve estimular a coletividade e a participação, a curiosidade e o espírito inventivo, como é possível observar no trecho abaixo:

(...) a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:

I - a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo, e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável. (RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998/ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

Com base na citação acima, é possível notar que a LDB incentiva e estimula um ensino que não seja padronizado e repetitivo para o aluno, valorizando a sensibilidade e a curiosidade. O ambiente da escola, nesse sentido, é importante para criar espaços e práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico.

O que se concebe hoje por infraestrutura escolar é um resultado histórico que guarda profunda relação com o desenvolvimento das forças produtivas e do modo de produção industrial capitalista. As condições objetivas para a criação e produção de materiais, equipamentos e mobiliários destinados à escola se apresentam somente com o desenvolvimento do capitalismo. O projeto arquitetônico da escola como está estruturado atualmente foi desenvolvido, no final do século XIX e início do século XX, para atender as exigências da sociedade industrial.

Hoje, vivemos em uma sociedade centrada na automação e informação, e que deveria adequar a escola para suas novas necessidades, a fim de auxiliar os alunos a atuarem como cidadãos dentro da sociedade e, principalmente, para modificá-la.

A infraestrutura como parte da tecnologia não é neutra e serve para promover ou dificultar a formação do indivíduo. Neste sentido, a escola deveria ser compreendida como um espaço de possibilidades históricas com potencial para experiências formativas dos indivíduos.

Seguindo a mesma racionalidade e padronização histórica, a construção dos edifícios públicos de São Paulo buscou, para viabilizar o processo de construção escolar, as seguintes características: economia da obra, rapidez da construção, facilidade e baixo custo de manutenção.

É possível notar que hoje a estrutura das escolas para os jovens do ensino médio no Brasil tem um formato retangular e parece atender as exigências mínimas de conforto, além de ter capacidade, em classe comum, para aproximadamente, quarenta alunos e um professor fixo para uma sala de aula.

O Parecer CNE/CEB nº 8/2010, aprovado em 5 de maio de 2010, que estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n.º 9.394/96 (LDB) e trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública, mostra a definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor que permita uma aprendizagem de qualidade. Nessa proposta, as seguintes relações aluno/professor por turma são:

(a) Creche: 13 crianças, (b) Pré-Escola: 22 alunos, (c) Ensino Fundamental, anos iniciais: 24 alunos, (d) Ensino Fundamental, anos finais: 30 alunos e (e) Ensino Médio: 30 alunos. Assim, o CAQi foi construído, no que se refere ao número de salas e alunos, com as seguintes características: uma Creche com 130 crianças (10 salas e 10 turmas); uma Pré-Escola com 240 alunos (6 salas e 12 turmas); uma escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental com 480 alunos (10 salas e 18 turmas); uma escola para os anos finais do Ensino Fundamental com 600 alunos (10 salas e 20 turmas); uma escola de Ensino Médio com 900 alunos (15 salas e 30 turmas). Para as escolas nas áreas rurais, na modalidade de escola de Educação do Campo, as referências foram: uma escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental com 60 alunos (2 salas e 4 turmas); uma escola para os anos finais do Ensino Fundamental com 100 alunos (2 salas e 4 turmas). (BRASIL, 2010).

No parecer, são apresentadas tabelas que mostram as características que um prédio deve oferecer para uma escola de Ensino Médio para 900 alunos com 30 alunos por turma e 30 professores com jornada de 40 horas semanais. O modelo proposto corresponde a uma área de 2.080 m². Além de especificar equipamentos e materiais permanentes para essa Escola de Ensino Médio. Os itens prescritos são: sala de aula, sala de direção, sala de equipe pedagógica, sala de professores, sala de leitura/biblioteca/computação, laboratório de informática, sala do grêmio, laboratório de ciências, refeitório, copa/cozinha, quadra coberta, banheiros, sala de depósito, sala de TV, sala de reprografia, entre outros.

Outras informações disponíveis sobre a adequação e construção da infraestrutura escolar é o Plano de Ações Articuladas (PAR) para todo o Brasil. O PAR apresenta indicadores e metas para quatro itens: a) gestão educacional; b) formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; c) práticas pedagógicas e de avaliação; d) infraestrutura física e recursos pedagógicos.

O programa tem como estratégia a assistência técnica e financeira, prevista pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (estabelecido pelo Decreto n.º 6.094, de

24 de abril de 2007), baseada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos estados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, idealizado para estruturar as metas definidas e contribuir com um “sistema nacional de ensino” (Portal do MEC).

Uma série de elementos estruturais são destacados nos *Memoriais Descritivos* de orientação para elaboração do PAR, como, por exemplo, materiais didáticos e pedagógicos, formação de profissionais, equipamentos e infraestrutura escolar. Ao analisar o conteúdo, verifica-se que os projetos para escolas se dividem em três opções, que contemplam de 1 até 12 salas, urbanas e/ou rurais, sendo elas:

- a. Escolas rurais de 1 sala de aula para atender 60 alunos em dois turnos (matutino e vespertino) e 30 alunos para o período integral; ou 2 salas com até 120 alunos, capacidade de atendimento em dois turnos (matutino e vespertino), e 60 alunos em período integral. No que se refere à descrição dos ambientes, os edifícios devem ser térreos e possuir somente um bloco construído. O edifício escolar é composto pelos seguintes ambientes: administração; sanitários: masculino e feminino; cozinha; área de serviço externa; sala de aula; pátio coberto/refeitório. (BRASIL, 2014, p. 8).
- b. Escolas urbanas com 12 de salas de aula, o edifício deve ter capacidade de atendimento de até 780 alunos, em dois turnos (matutino e vespertino), e 390 alunos em período integral. No que se refere aos ambientes do edifício escolar, devem possuir quadra coberta e 8 blocos construídos. Na área externa estão o bicicletário, a caixa d’água, o pátio aberto e circulação de carga e descarga. O estacionamento localiza-se fora do perímetro fechado da escola. Os blocos são compostos pelos seguintes ambientes: administrativo; almoxarifado; circulação; coordenação; diretoria; secretaria; sala dos professores; sanitários adultos: masculino e feminino; auditório; biblioteca; laboratório de informática; sala do grêmio; área de serviço externa; pátio de serviço; cozinha; sanitário; pátio coberto; espaço de integração entre diversas atividades e faixas etárias, onde se localiza o refeitório
- c. Projeto para escolas rurais e urbanas de 4 salas de aula, com capacidade de atendimento de até 240 alunos, em dois turnos (matutino e vespertino), e 120 alunos em período integral; e espaço de escolas de 6 salas de aula, com capacidade de atendimento de até 360 alunos, em dois turnos (matutino e vespertino), e 180 alunos em período integral. Os edifícios tipo Espaço Educativo Urbano e Rural de 04 salas de aula são térreos e possuem 4 blocos construídos, além da quadra coberta com vestiário. Os ambientes de cada bloco são acessados e se conectam pelo pátio coberto. Na área externa estão o castelo d’água, a área de estacionamento e o bicicletário. Os blocos são compostos pelos seguintes ambientes: almoxarifado; arquivo; circulação; diretoria; secretaria; sala de professores; sanitários adultos: masculino e feminino; área de serviço; área de recepção e pré-lavagem de alimentos; área de serviço externa; cozinha: bancada de preparo de carnes; vestiário masculino; vestiário feminino; biblioteca/informática; salas de aula; circulação; pátio coberto: espaço de integração entre diversas atividades e faixas etárias, onde se localiza o refeitório. (BRASIL, 2015b, p. 9).

Do exposto acima, sobre os *Memoriais Descritivos*, é possível observar que a variedade dos ambientes se modifica conforme o tamanho da escola: apenas escolas com projetos de 4, 6 e 12 salas devem dispor de sala dos professores, bibliotecas, pátio coberto

exclusivo para atividades de recreação e diretoria; já os espaços para coordenação, laboratórios e salas do grêmio só aparecem para projetos de escola com 12 salas.

Além disso, ao analisar os dois documentos (Arquitetônicos das Escolas Estaduais do Estado de São Paulo e os Memoriais Descritivos), observa-se em ambos a racionalidade com que tratam a construção e adequação dos espaços escolares, atribuindo sempre o menor custo para a construção e uma “(...) edificação simples e racionalizada, atendendo aos critérios básicos para o funcionamento das atividades de ensino e aprendizagem” (FDNE, p. 6, 2015).

Nota-se, assim como aponta Spacca (2017), que as decisões para dar conta da expansão do sistema público de ensino “(...) acabaram por criar três tipos de escola — para os grandes centros urbanos; para as periferias e municípios mais pobres; e para a zona rural — bastante diferentes em termos de infraestrutura (...)” (Spacca, 2017, p. 32).

Conclui-se, então, que a educação, como é tratada no Brasil, é de muita variabilidade e precariedade relacionada à infraestrutura física e aos recursos escolares entre as diferentes redes de ensino. Cabe salientar que a forma como os investimentos em educação no Brasil têm sido historicamente realizados revela a racionalidade tecnológica adotada para tratar da educação.

Para uma educação de qualidade, é necessário prever um grande volume de recursos pelo Estado, o que ainda não ocorre no Brasil. Do que decorre concluir que seria crucial o aumento da presença do governo federal no financiamento da educação no País. Contraditoriamente, é possível notar a criação de diversos mecanismos que fazem com que o setor público deixe de oferecer e repassar verbas por meio de convênios e financiamentos, como, por exemplo, o caso do FIES e o ProUni, com a isenção de impostos para o setor privado que poderiam ser destinados à melhoria da escola pública.

Outro documento oficial que se refere à infraestrutura escolar é intitulado *Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2013*⁷, último ano em que foi publicado. O documento traz um levantamento estatístico de diversas informações sobre a educação básica no País, de escolas públicas e privadas. Considerando o objeto desta pesquisa, destaca-se apenas o item relativo à infraestrutura das escolas públicas.

Este item é introduzido com um parágrafo que ressalta a importância da infraestrutura na escola:

A infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões de infraestrutura

⁷http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf Acesso em 23/8/2018.

adequados para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola (Brasil, INEP, 2013, p. 33)

É importante enfatizar que o documento cita a infraestrutura como um dos elementos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, ao estimular e facilitar a permanência dos alunos nas escolas. No entanto, ele traz apenas esse pequeno excerto sobre a importância da infraestrutura, sem um aprofundamento teórico. Além disso, se o texto afirma que a infraestrutura na escola tem importância fundamental, os padrões da infraestrutura na escola não deveriam ser *recomendáveis*, como o texto sugere e sim obrigatórios.

Os dados em tabelas e gráficos do resumo técnico são estritamente quantitativos, sem qualquer análise dos dados apresentados, indicando apenas se há ou não itens que compõem a infraestrutura, além de não apresentar nenhuma referência quanto à qualidade, ao estado de conservação ou a uma discussão sobre as dependências e equipamentos escolares.

O Resumo do Censo apresenta duas tabelas, uma para o ensino fundamental e outra para o ensino médio, sem fazer menção a escolas que oferecem ensino fundamental e médio. No que se refere à localização geográfica das escolas, a única categoria elencada são as cinco regiões do Brasil e os seguintes itens: biblioteca ou sala de leitura; acesso à internet; laboratório de informática; dependências e acessibilidade para alunos com deficiência; e quadra de esportes, como é possível observar na tabela seguinte sobre o ensino médio:

Tabela 1 - Escolas públicas de ensino médio no Brasil, por região, segundo recursos disponíveis na escola (2013), em porcentagem, com especificação do total

Região	Total	Bibliotecas ou sala de leitura	Acesso à internet	Laboratório de informática	Acessibilidade	Quadra de esportes
BRASIL	19.400	87,7	93,2	91,5	39,4	75,5
SUDESTE	7.803	92,0	96,4	93,8	37,5	87,1
NORDESTE	4.997	79,4	87,4	88	39,2	52,9
SUL	3.394	96,3	98,9	97,4	44,1	88,5
NORTE	1.718	80,6	80,4	78,2	31,0	65,5
CENTRO-OESTE	1.488	81,0	96,0	92,6	48,9	72,8

Fonte: Extraído de BRASIL., INEP, 2013.

Com base na distribuição das escolas do ensino médio público no Brasil, apresentada na Tabela 1, nota-se que a região sudeste apresenta 40% do total de escolas e os outros 60% estão distribuídos nas demais regiões do Brasil. A região nordeste oferece 4.997 escolas, depois a região sul com 3.394, da região norte com 1.718 e, por último, a região centro-oeste com 1.488. As regiões nordeste e norte são as que apresentam os piores índices e a questão da acessibilidade é um item que afeta negativamente quase 40% das escolas. Já o item laboratório de informática e acesso a internet, segundo os dados da tabela acima, são os itens mais oferecidos nas escolas em todas as regiões do país.

Já o questionário da Prova Brasil e do SAEb, fontes das informações coletadas para a realização desta pesquisa, apresentam maiores detalhes sobre infraestrutura das escolas, considerando o estado de conservação de telhados, paredes, piso, entrada do prédio, pátio, corredores, salas de aula, portas, janelas, banheiros, instalações hidráulicas e elétricas, além de itens materiais, como, por exemplo, computadores, telefones, copiadoras, etc. Este questionário está detalhado no item referente às fontes da presente pesquisa.

Por fim, foi observado que o conceito *infraestrutura* traz uma variedade de significados, a depender de como e para qual fim é utilizado. É possível notar a abrangência do termo e a falta de definição do conceito nos próprios documentos formulados pelo Ministério da Educação (ora definidos como infraestrutura, insumos, estruturas, investimentos) e, mesmo, nos trabalhos acadêmicos pesquisados.

Considerando a infraestrutura como um indicador de qualidade na educação, formulou-se como problema de pesquisa a seguinte pergunta: a infraestrutura escolar está relacionada com o desempenho escolar do ensino médio estadual em escolas localizadas no município de São Paulo, no período de 2013 e 2015?

Desta pergunta, decorre o seguinte **objetivo de pesquisa**: verificar a relação entre condições materiais e estruturais e o desempenho das escolas públicas estaduais situadas no distritos do município de São Paulo.

1.3 Formação, experiência, ensino médio e infraestrutura escolar

Este item incide sobre a importância e o processo de formação e experiência do indivíduo, em especial do adolescente no ensino médio, considerando a escola como uma

instituição moderna centrada nas relações capitalistas da sociedade. É importante esclarecer que, neste trabalho, serão usados os termos adolescência e juventude como sinônimos. No entanto, compreendemos que entre eles há diferenças de concepções e de perspectiva.

É frequente observar que os jovens são vistos como um problema social que merece ser objeto de atenção do Estado, de pesquisas e discursos ideológicos⁸ que estão comprometidos com a conservação do status quo escolar e social, argumentando e associando de maneira natural a pobreza dos alunos aos baixos índices escolares nas provas de rendimento escolar.

Uma das explicações é de que a pobreza elimina as condições essenciais para a aprendizagem, sem levar em conta a real situação da escola, do ensino e da aprendizagem e do trabalho docente.

O aluno que frequenta o ensino médio precisa de espaço e tempo de reflexão sobre seus desejos e habilidades, como também de conhecimento sobre a realidade na qual está inserido. Nesse sentido, como a escola se coloca diante das necessidades e expectativas do aluno?

No Brasil, os jovens enfrentam desafios no processo de transição e integração ao mundo adulto. É muito evidente hoje, em nossa sociedade, a falta de emprego para os adolescentes que vivem a contradição de precisar do certificado do ensino médio para a obtenção de um emprego formal, enquanto percebem que mesmo com o certificado, suas oportunidades no mercado de trabalho são restritas. Muitas vezes, iniciam suas vidas profissionais em empregos temporários, sabendo que talvez nunca consigam conquistar a "segurança no trabalho".

O relatório intitulado *Tendências Globais de Emprego para a Juventude 2017*⁹, apresentado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), mostra que o desemprego entre os jovens no Brasil atinge sua maior taxa em 27 anos. O documento aponta ainda que, ao final de 2017, praticamente 30% dos jovens brasileiros estariam sem trabalho. Segundo a OIT, a taxa de desemprego entre jovens no mundo é de cerca de 13,1%. A situação

⁸ Trata-se de uma pesquisa realizada pelo IPEA que vincula a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia como prejudicial para a aprendizagem de matemática dos alunos do ensino médio. Mais uma pesquisa com manipulação abusiva da estatística sem considerar fatores e diversas variáveis (como, por exemplo, aumento do número de participantes do ENEM, dificuldade da prova ao longo dos anos, mudança da estrutura da prova e de seus objetivos e funções), a fim de legitimar o esvaziamento de conteúdo e um projeto que responsabiliza o aluno por sua própria formação no ensino médio.

http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=32984 Acesso em 28/08/2018

⁹ http://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_597076/lang--pt/index.htm Acesso em 29/8/2018

brasileira só é equivalente às taxas registradas nos países árabes, que viram o desemprego desencadear uma importante crise política e social, a partir de 2011.

Diariamente, são divulgadas informações sobre o desemprego no Brasil. Segundo dados do site oficial do IBGE¹⁰, o desemprego atinge 13 milhões de pessoas no país. Conforme as informações, houve uma queda do emprego em postos com carteira assinada e também nos empregos sem carteira assinada. Destaca-se que o aumento do desemprego foi maior entre os jovens do que em outras faixas da população, principalmente, entre aqueles que têm entre 18 e 24 anos.

Além desses dados, é salientada ainda a diminuição de postos de trabalho nos setores da indústria, construção e comércio. Verifica-se que tem crescido no Brasil a geração de vagas de empregos informais: trabalho no setor privado sem carteira assinada, trabalhador em casa de família sem carteira assinada, empregador sem Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) e trabalho por conta própria.

Compreendemos que a instituição escolar (que tem dimensões pedagógicas, culturais e estruturais) é um local privilegiado para formar e fortalecer os indivíduos, pois envolve a formação intelectual e de personalidade das novas gerações. A geração mais jovem não pode ser considerada apenas como uma progressão etária, também precisa ser vista como uma força social possuidora de um poder de contestação permanente, que pode enxergar e criar outros caminhos e alternativas na ordem política, social e cultural.

Torna-se, assim, relevante o diagnóstico das condições oferecidas para a experiência e formação dos alunos no ensino médio, com o intuito de apontar a escola para além da preparação para o vestibular e para o trabalho.

Mesmo sob a aparência do avanço da independência individual em relação às regras de comportamento preestabelecidas, consolida-se o aprisionamento das pessoas às regras do sistema econômico.

Adorno (1986) denomina de “capitalismo tardio” um período da história em que a sociedade está “aparentemente” interessada no indivíduo e em uma sociedade democrática:

(...) com a crescente satisfação das necessidades materiais — apesar de sua configuração ser deformada pelo aparelho —, também se desenha de um modo muito mais concreto a possibilidade de viver sem passar necessidade. Mesmo nos países mais pobres, ninguém mais precisaria passar fome. Que, igualmente, tenha se tornado tênue o véu frente à consciência do possível, é demonstrado pelo pânico que, por toda

¹⁰ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20995-desemprego-volta-a-crescer-no-primeiro-trimestre-de-2018>
Acesso em 28/08/2018

a parte, despertam as formas de esclarecimento social que não estejam planejadas no sistema oficial de comunicação. (Adorno, 1986, p. 69)

Assim como aponta Adorno, a existência social não gera de imediato a consciência social dos trabalhadores para a mudança no processo social. A melhoria das condições de vida das pessoas acabou por integrá-las à sociedade burguesa em sua visão de mundo, diferentemente do que ocorria com o proletariado durante a revolução industrial, em que viviam miseravelmente.

Nesta sociedade, os homens permanecem sendo o que eram para Marx no século XIX. Isto é, apêndices do aparato industrial. No entanto, a característica marcante, como aponta Adorno (1986), é a preponderância das relações de produção sobre as forças produtivas: a produção tornou-se uma finalidade em si mesma.

Levando-se em conta o alto desenvolvimento da técnica e da produtividade, ninguém precisaria mais passar fome. As verdadeiras necessidades já poderiam ser distinguidas com base na estrutura geral da sociedade. O caráter racional da irracionalidade da sociedade industrial é usado para a perpetuação do trabalho alienado, para a restrição e manipulação das necessidades.

Adorno (1995) chama ainda a atenção para a necessidade de combater as condições objetivas e subjetivas que continuam produzindo a barbárie na sociedade e salienta a importância de dirigir esforços para que a educação possa fortalecer os indivíduos. Em um diálogo entre Becker e Adorno (1995), realizado nos anos de 1960, Adorno destaca que a superação da barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade e salienta a direção dos objetivos educacionais para esta superação.

O autor entende *barbárie* como “(...) estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização (...)” (Adorno, 1995, p. 155).

O acúmulo de conhecimentos e o avanço tecnológico já permitem o estabelecimento de relações sociais de cooperação e solidariedade entre os indivíduos, apesar disso, ainda se perpetua a violência. Segundo Adorno (1995a), a estrutura da sociedade e de seus membros não mudou desde Auschwitz:

(...) Milhões de pessoas inocentes — e só o simples fato de citar números já é humanamente indigno, quanto mais discutir quantidades — foram assassinadas de uma maneira planejada. Isto não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração do curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do

humanismo supostamente crescente. O simples fato de ter ocorrido já constitui por isso só expressão de uma tendência imperativa. (Adorno, 2012, p. 120).

Para o autor, é necessário fazer uma inflexão em direção ao sujeito. É indispensável reconhecer os mecanismos que tornaram as pessoas capazes de cometer crimes e revelar estes mecanismos, “é necessário contrapor-se à ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias” (Adorno, 1995, p. 121). Neste sentido, a educação, para Adorno, deve ser dirigida para uma autorreflexão crítica.

Além dos aspectos subjetivos, Adorno (2012) afirma que existe uma razão objetiva da barbárie, que ele designa como “falência da cultura”. O comportamento agressivo do homem, em face da falência da cultura, torna-se o aspecto objetivo da barbárie, que não cumpriu suas promessas de emancipação. Ao dividir os homens, divide também o trabalho físico e intelectual. Nessa perspectiva, a perpetuação da barbárie e seu deslocamento chegam à consciência das pessoas, e esses elementos dificultam a possibilidade de uma consciência verdadeira e emancipadora no homem.

Uma vida diferente para o homem já é possível — tendo em vista o desenvolvimento que a moderna sociedade industrial alcançou — e necessária para que a humanidade não continue vivendo numa sociedade de consumo que abusa da riqueza social mediante a manutenção da exploração e opressão.

Marcuse (1972) exemplifica uma possibilidade historicamente nova e concreta para uma vida e um homem diferentes. Segundo o autor, o desenvolvimento técnico e científico da produtividade alcançou um nível no qual uma vida diferente para o homem não é mais uma especulação e pode ser explicada do estado das forças produtivas: se a técnica fosse desenvolvida verdadeiramente até o limite da racionalidade hoje possível, então seria possível o que Marx, segundo Marcuse, chamou de “abolição do trabalho”.

Isso significaria que o trabalho não apenas poderia ser reduzido, mas permitiria que as máquinas trabalhassem para os homens, perdendo o caráter do peso físico e de alienação. A vida do homem não seria determinada pelo trabalho, e este poderia aproveitar a vida, com tempo para as atividades criativas, artísticas, lúdicas e de contemplação, por exemplo. Isso é algo que a técnica já pode possibilitar.

Contraditoriamente, o que tem ocorrido é que as próprias forças que poderiam tornar a sociedade capaz de amenizar a luta pela existência servem para reprimir os indivíduos a fim de preservar o sistema de dominação, e a contradição é ofuscada na sociedade administrada (Marcuse, 1969).

Marcuse (1969), em *A ideologia da sociedade industrial*, menciona que a sociedade seria racional e livre desde que fosse organizada, mantida e reproduzida por um sujeito histórico novo. O autor realça a possibilidade histórica e possível para a “(...) utilização planejada dos recursos para a satisfação de necessidades vitais com um mínimo de labuta, a transformação das horas de lazer em tempo livre, a pacificação da luta pela existência”. (Marcuse, 1969, p. 232).

No entanto, a racionalidade tecnológica da sociedade revela seu caráter político ao dominar e criar um universo em que o corpo e a mente são mantidos num estado de constante mobilização para o *status quo*, acarretando a crescente irracionalidade como um todo: o desperdício da produtividade, a ganância da expansão de maneira agressiva e destrutiva, a ameaça constante de guerra, a exploração constante da natureza e do homem pelo homem. O autor coloca que a teoria dialética define as possibilidades e necessidades históricas, mas a realização dessas possibilidades e necessidades só pode acontecer na prática, e que na atualidade não está dando tal resposta.

Marcuse (1972), ao retomar as ideias do livro *a Ideologia da Sociedade Industrial*, acrescenta que nos países menos desenvolvidos a juventude é quem está protestando contra a repressão. O autor explica que é uma “solidariedade quase instintiva” (p. 17): “A revolta interna contra a própria pátria parece sobretudo impulsiva, suas metas difíceis de definir: náusea causada pelo ‘sistema de vida’, revolta como uma questão de higiene física e mental”. (Marcuse, 1972, p. 17).

A geração mais jovem não é considerada apenas uma progressão etária ou uma condição social transitória, mas uma força social possuidora de um poder de contestação que vislumbra outros caminhos e alternativas na ordem política, social e cultural para a sociedade.

Em um debate na rádio de Hessen, em 1968, Adorno (1995) discutia sobre a tese de que a desbarbarização “(...) tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (Adorno, 1995, p. 13) e refletia sobre as manifestações dos estudantes secundaristas nas ruas de Bremen por causa dos aumentos das tarifas dos transportes.

Para o autor, a desbarbarização não se encontra no plano da moderação e de exigências ingênuas de tolerância e eliminação da agressão. Citando os conhecimentos de Freud, Adorno (1995) menciona que há a possibilidade de sublimar os chamados instintos de agressão conduzindo-os para tendências produtivas, “(...) orientar esses traços contra o princípio de barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça”. (Adorno, 1995, p. 158).

Ao refletir sobre os protestos dos estudantes, Adorno rejeita a afirmativa de falência da formação política dos jovens por terem se manifestado de forma desobediente. As manifestações mostraram que a formação política não foi tão inútil como se afirma e que as pessoas ainda não se converteram “(...) em obedientes instrumentos da ordem vigente” (Adorno, 1995, p 159).

A indisciplina dos jovens teve uma vinculação com objetivos racionais e refletidos da sociedade, nas palavras do estudioso, “modos de agir politicamente refletidos”. Adorno prossegue mencionando que o esclarecimento de maneira nenhuma converte os homens em seres inofensivos e passivos:

(...) Ao contrário: esta passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma de barbárie, na medida que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo. (Adorno, 1995, p. 164).

Nesse sentido, as mobilizações dos secundaristas no Brasil parecem possuir a mesma reflexão transparente em sua finalidade humana. A mobilização trouxe à luz a capacidade dos estudantes de serem protagonistas de sua própria história. Além disso, a ocupação das escolas evidenciou a dimensão territorial, reafirmando a escola como um espaço de diálogo, identidade e pertencimento.

Daí a importância de analisar e questionar as condições das escolas que estão sendo oferecidas para os jovens do ensino médio. Qual formação e que escolas queremos para as crianças e para os jovens?

Para uma aprendizagem realmente significativa é necessária uma escola de qualidade para os jovens das escolas públicas, filhos das camadas populares, que rejeitam a permanência de uma escola pobremente arquitetada e de uma transmissão de conhecimento simplificado e raso. Os filhos das camadas populares podem, portanto, se apropriar da ciência, da técnica, da tecnologia, filosofia, da arte, da matemática e de todos os conhecimentos realizados pela humanidade em seu desenvolvimento histórico e que se concentrou durante anos nas mãos da classe dominante. Esse saber “(...) ao ser apropriado pela classe dominada, serve como elemento de sua afirmação e emancipação cultural na luta pela desarticulação do poder capitalista e pela organização de uma nova ordem social”. (Paro, 2010, p. 156).

Há muitas discussões sobre as finalidades da formação para os adolescentes no ensino médio, bem como uma supervalorização da avaliação (por exemplo: ENEM, IDEB, SARESP) como instrumento de medida de qualidade da escola para orientações e estratégias de políticas educacionais. No entanto, assim como aponta Giovinazzo (2016), há uma

(...) preocupação excessiva que acompanha o debate sobre as finalidades e a função social da escola, com a continuidade dos estudos — preparação para a fase seguinte da escolarização — e com a inserção no mercado de trabalho — preparação para a vida profissional. Desse modo, as indefinições, as ambiguidades, as incertezas, e todos os outros termos empregados para definir ou caracterizar o Ensino Médio possuem poucas chances de ser solucionadas, uma vez que é vislumbrado mais o que deve acontecer após a conclusão da etapa final da educação básica (continuidade dos estudos no Ensino Superior ou entrada qualificada no mercado de trabalho) do que aquilo que pode acontecer ou acontece no período de três ou quatro anos que os jovens (entre 14-15 e 17-18 anos) passam na escola”. (Giovinazzo, 2016, p. 49)

Percebe-se que a tendência dos debates e propostas políticas não visam o objetivo da escola como um espaço para o jovem viver experiências significativas para a sua formação. A importância recai na passagem do aluno pela escola ou em sua preparação para o vestibular e para o trabalho.

Sobre a formação e a reforma escolar, Benjamin (1984) aponta a importância de um vínculo mais estreito entre cultura e reforma escolar para a formação da juventude, destacando o período da vida dentro da escola para o autodesenvolvimento dos alunos, já que os efeitos da ação escolar sobre o indivíduo se estendem por toda a sua vida. Por isso, a relevância de estudos que investiguem a escola como espaço de formação e experiência para os alunos.

O autor reconhece que a escola é passado, portadora do patrimônio cultural e responsável por oferecer conhecimento para as novas gerações, mas, considera que ela não é só passado, ela é tradição e presente: a escola deve buscar a ampliação de sentido em todo o desenvolvimento da humanidade e também representar a revisão de valores que desejamos levar para a posteridade como a melhor herança para as novas gerações. Neste entrelaçamento entre passado e presente, a juventude pode oferecer o futuro, como portadora da cultura, “Gracias a la confianza en esta juventud, que ha de aprender a trabajar día a día, a tomarse a sí misma en serio, a auto educarse, etc., el género humano puede tener fe en su futuro (...)” (Benjamin, 1993, p.52).

Destacando a importância do presente e da revisão de nossa história para poder intervir, o autor recusa uma ciência histórica descritiva e exata do passado, já que cultura e barbárie não podem ser separadas em nossa sociedade.

O ato de conhecer o passado tem como bússola despertar o presente. Ao se apropriar do passado, pode ser despertada uma esperança: tirar a história do curso do sempre igual e a colocá-la em outro caminho.

Daí a importância, por exemplo, de matérias como filosofia e sociologia na vida dos estudantes, para permitir ao aluno a indagação da realidade, a formação política, além de ter acesso ao conhecimento historicamente acumulado da humanidade.

Em um texto intitulado “A vida dos estudantes”, escrito em 1915, Benjamin (2017) chama a atenção sobre o papel da ciência e a relação da universidade com o Estado. A crítica se refere à cisão que a universidade cria com o todo social, cunhando interesses de habilidades voltadas para o Estado e para a vida prática. Benjamin analisou a relação entre o movimento estudantil e a universidade e, conseqüentemente, a sociedade na qual eles se encontravam, uma vez que manifestavam os conflitos e tensões do processo de modernização da sociedade alemã.

O autor critica a submissão acrítica dos estudantes à burocratização da universidade e ao poder do Estado, que distorce os fins do conhecimento:

(...) a base jurídica da universidade, personificada no ministro da cultura, nomeado não pela universidade, mas pelo soberano, é uma correspondência semi velada da burocracia acadêmica com os órgãos estatais, passando por cima das cabeças dos estudantes (...)” (Benjamin, 1984, p. 34).

Benjamin destaca que as organizações estudantis livres ainda não compreendiam que a vida científica implica um protesto contra a vida profissional. Além disso, o autor chama a atenção para a necessidade de uma renovação para uma totalidade do indivíduo atuante no movimento estudantil.

Em relação à ciência, ela não pode ter uma relação direta com o profissionalismo, pois pode conduzir os jovens a uma individualidade social e à conformação do *status quo*: “(...) A falsificação do espírito criador em espírito profissional apossou-se da universidade e a isolou da vida criativa e não enquadrada no funcionalismo público (...)” (Benjamin, 2017, p. 39) ”.

Relacionada a essa conclusão, o autor considera que a vida dos estudantes está presa às convenções sociais, como o casamento e a ideia de família que “(...) pesa sobre Eros como obscura convenção” (Benjamin, 2017, p. 42). Benjamin expõe que Eros é dividido de forma mecânica. De um lado, os estudantes recorrem às prostitutas para o prazer; de outro, vislumbram o seu futuro como pais de família. Essa separação entre criação e procriação é questionada como um tempo de espera de um cargo ou corporação (ou seja, de uma profissão) e de uma família, ao invés de aproveitar a juventude para uma existência maior de criação.

Esse argumento evidencia como as instituições presentes assemelham-se a um mercado de coisas provisórias e passageiras, e os estudantes parecem esperar a fase segura da etapa profissional e duradora de suas vidas.

Benjamin (2017) ressalta a importância de aproveitar ao máximo a vida na juventude, que não deve ser reduzida a uma etapa preparatória para a vida adulta, pois é uma fase com especificidades. Aproveitar uma juventude digna não é ter experiências provisórias, segurança burguesa da vida e receio do envelhecimento, é se reconhecer no presente e saber que podemos ser criadores para uma vida mais elevada, sem esquecer que também envelheceremos.

Assim, o espaço para a crítica radical e para a reconstrução integral de uma vida diferente acaba sendo negado, e o jovem deixa de lado seu papel de agente transformador. A definição da crítica para o autor é “libertar o futuro de sua forma presente desfigurada, através de um ato de conhecimento” (Benjamin, 1986, p. 12).

Todavia, cabe salientar que, com o desenvolvimento da técnica, surgiu uma miséria de experiências desmoralizantes para os indivíduos — experiências de fome, guerra, corrupção econômica —, dificultando a transmissão de experiências que vislumbram a necessidade e a possibilidade histórica de uma outra forma de vida. A pobreza da experiência é agora de toda humanidade (Benjamin, 1996).

A sociedade dispõe de inúmeros domínios de técnicas e recursos eficientes para conter as manifestações dos movimentos sociais, bem como a ação dos jovens, seja pela ação policial contra a desordem, de métodos de pacificação e ajustamento e de violência e repressão praticadas pelos Governos, a fim de manter o *status quo*. Ainda assim, a história nunca é finalizada e já alcançamos em nossa civilização possibilidades reais para a mudança.

O acúmulo de conhecimento, a experiência e a compreensão da sociedade existente podem fornecer aos homens a identificação do que impede e distorce as possibilidades objetivas para a criação de uma vida sem miséria e medo.

Em um ensaio intitulado “Crítica da Tolerância Pura”, Marcuse (1970) chama a atenção para a realização de uma tolerância que exige a intolerância em relação às políticas, atitudes e opiniões reprimidas da sociedade. Nas palavras do autor: “é uma tarefa e um dever intelectual recordar e preservar as possibilidades históricas, a fim de abrir espaço para o reconhecimento da opressão e desumanização” (Marcuse, 1970, p. 87).

Marcuse (1970) reconhece que não existia (e ainda não existe) poder, autoridade ou governo que demonstrasse a tolerância libertadora na prática, destacando que esta é

transformada do estado ativo para o passivo, de prática em omissão. As condições de tolerância, estariam, então, “viciadas”, pois “(...) são determinadas e definidas pela desigualdade institucionalizada (o que é certamente compatível com a igualdade constitucional), isto é, pela estrutura de classes da sociedade”. (Marcuse, 1970, p. 90).

É enfatizado ainda a não existência de uma democracia verdadeira, uma vez que, segundo o teórico, o que se observava então é um “(...) Governo representativo de uma minoria não intelectual de políticos, generais e homens de negócios” (Marcuse, 1970, p. 124). Tal consideração é pertinente nos dias atuais, e, em especial, no Brasil.

O congresso no Brasil é representado por um composto, em sua maioria, de grandes grupos e monopólios: os ruralistas e grupos ligados ao agronegócio; proprietários de terra; evangélicos; empresários, empreiteiras e construtoras. Do outro lado, as minorias políticas compõem grupos ligados a movimentos progressistas.

É ressaltado por Marcuse (1970) o risco dos movimentos sociais progressistas de transformarem seus objetivos na medida em que aceitam as regras do jogo da sociedade administrada. Por exemplo, o voto, as reivindicações e protestos foram reconhecidos como liberdades democráticas na sociedade administrada e acabaram perdendo o conteúdo e a sua eficácia.

Ainda assim, tais liberdades, contraditoriamente, são requisitos fundamentais para a restauração da oposição, desde que seja “(...) intensificado o esforço para transcender as suas próprias limitações (...)” (Marcuse, 1970, p. 89). Isto é, as forças históricas progressistas necessitam ampliar os modos e formas de divergência não comprometidos com o *status quo* da sociedade e da estrutura institucional.

Além disso, a tecnologia é utilizada como instrumento de dominação da informação, comunicação e propaganda, por meio da concentração do poder econômico e político. Cria-se uma mentalidade pré-formada na qual são predefinidos o certo e o errado, o verdadeiro e o falso, por meio da linguagem e de tudo que é publicado, divulgado e distribuído na sociedade. Marcuse cita ainda como exemplo o processo de reflexão que é impedido e orientado para uma determinada interpretação mental:

Por exemplo, trabalharemos pela paz; antítese; preparemos para a guerra (ou mesmo, fazemos guerra); unificação de opostos; preparar para a guerra é preparar para a paz. A paz é redefinida como incluindo necessariamente, na situação predominante, a preparação para a guerra (...) (Marcuse, 1970, p. 101).

Diante desta situação, o autor propõe a prática de uma tolerância discriminatória “(...) combatendo a geral desigualdade da liberdade (oportunidade desigual de acesso aos meios de persuasão democráticos) e fortalecendo os oprimidos contra os opressores” (Marcuse, 1970, p. 122).

Nesse sentido, a educação teria um papel central para uma formação que transcenda o treinamento e a preparação para a sociedade existente. Ela deve permitir aos indivíduos o reconhecimento da possibilidade da mudança histórica e objetiva da realidade desumana da sociedade e da politização de interesses que não compactuem com os da ordem estabelecida.

Em tempo de tantas mazelas, medos, retrocessos e ameaças à liberdade, é importante considerar, na atualidade, a reivindicação do lugar de resistência. A continuidade da história deve ser pensada, assim como aponta Benjamin, como o entrelaçamento de passado e futuro, para poder criticar das condições preestabelecidas. Para isso, é preciso “tomar partido”.

Benjamin (2017) tenta mostrar uma outra experiência possível a fim de realizar algo grandioso no presente, com um espírito capaz de transformar a sociedade — vivo, crítico, e não conformado com a história.

Hoje, no Brasil, por exemplo, as reivindicações da juventude, desde alunos do ensino médio até as universidades, têm mostrado não silenciar. Os jovens buscam a reposição da utopia, em sua enorme força de mobilização, procurando novas experiências em tempo de pobreza e colocando novas formas de resistência que, de um lado, contam com ampla solidariedade da população, e, de outro, sofrem com a brutalidade da repressão policial e do Estado. A utopia aqui é entendida, assim como aponta Marcuse (1999), como uma utopia concreta. Isto é, uma sociedade que ainda não existe, mas que tem a possibilidade histórica de vir a existir.

É interessante recuperar, especialmente, em um momento em que os espaços de opinião são cada vez mais tomados por manipulações políticas, as experiências da década de 1960, que ficou conhecida como um período em que os jovens foram o centro das mudanças sociais.

Em uma transcrição de um relato intitulado “Herbert Marcuse fala aos estudantes”, Marcuse (1999) chama a atenção para os movimentos dos estudantes em Paris e Berlim, em 1968, pela reforma da universidade. Apesar do autor analisar a universidade em países da Europa (França e Alemanha), é possível cotejar as considerações do texto sobre a

estrutura ainda retrógrada e atrasada das instituições escolares (escolas e universidades), como também a repressão e brutalidade do Estado.

Segundo o autor, as manifestações e reivindicações ocorridas na universidade de Sorbonne, França, começaram pelo questionamento de uma reforma radical da “(...) estrutura medieval e obsoleta da universidade” e “(...) pela contratação de professores novos, pela construção de novas salas e bibliotecas, e por uma reforma completa do sistema de avaliação, fantasticamente rígido e insano” (Marcuse, 1999, p. 58). A fim de obter mais êxito, os alunos fizeram manifestações no pátio da universidade de Sorbonne. O movimento, apesar de ter sido pacífico, teve a intervenção da polícia, que desocupou o pátio da universidade à força, o que resultou em vários estudantes machucados e feridos. Com a notícia de que a polícia poderia ocupar novamente a Sorbonne, foram construídas, novamente pelos estudantes, barricadas.

Marcuse (1999, p.60) destaca que a população do bairro simpatizou com os estudantes, “(...) jogando toda espécie de coisas na polícia pelas janelas dos apartamentos”, e houve apoio de professores que estiveram presentes nas reivindicações. Além disso, grandes sindicatos da França declararam greve geral.

O autor observa a importância desse movimento porque os estudantes mostraram aos trabalhadores o que poderia ser feito:

Os estudantes foram literalmente a vanguarda, não de uma revolução, porque não era uma revolução, mas a vanguarda de uma ação que de fato se transformou espontaneamente em uma ação de massas (Marcuse, 1999, p. 61).

A manifestação se tornou um movimento maior, os trabalhadores seguiram o exemplo dos estudantes, “(...) juntando suas próprias reivindicações, principalmente por maiores salários e melhores condições de trabalho, às reivindicações acadêmicas dos estudantes” (Marcuse, 1999, p. 61-62).

No que se refere às exigências, elas tiveram caráter político por serem contrárias ao regime autoritário na França e por questionarem a politização da universidade, “(...) isto é, pelo estabelecimento de um vínculo efetivo e visível entre o que é ensinado na sala de aula e o que está acontecendo fora da sala de aula (...)” (Marcuse, 1999, p. 62).

Outra reivindicação importante, apontada por Marcuse, era sobre a falta de perspectiva de emprego dos estudantes quando terminavam a faculdade. Assim, o movimento que era confinado apenas à universidade, tendo como primeiras reivindicações as acadêmicas, obteve o reconhecimento de que a universidade é uma parte integrante da sociedade.

Com base nesta e em outras razões, o autor ressalta o papel importante que a universidade ocupa na sociedade, explicitando que ela deve passar por uma reforma radical em sua estrutura, porém, não se deve querer a destruição desta instituição de ensino, pois é nela que nasce a “(...) oposição que é educada e que se educa” (Marcuse, 1999, p. 70).

Nesse sentido, a escola e a universidade, ainda que centradas nas relações capitalistas da sociedade, representam também um espaço contra o autoritarismo, de resistência, contradição e experiências que vislumbram a não adaptação e o fortalecimento do indivíduo. A cultura burguesa pode ser utilizada, então, para preparar uma transformação radical do pensamento, tendo em vista a politização do aluno e também das práxis do indivíduo.

A educação, dessa forma, deve apontar novas necessidades, novos objetivos e novos modos de satisfação de vida, a fim de negar a perpetuação das necessidades repressivas, bem como objetivos e valores da produtividade agressiva e opressiva (desempenho, eficiência, trabalho) da sociedade administrada.

Uma vida diferente para o homem já é possível — tendo em vista o desenvolvimento que a moderna sociedade industrial alcançou — e necessária para que a humanidade não continue vivendo numa sociedade de consumo que abusa da riqueza social mediante a manutenção da exploração e opressão.

Marcuse (1972) exemplifica uma possibilidade historicamente nova e concreta para uma vida e um homem diferentes. Segundo o autor, o desenvolvimento técnico e científico da produtividade alcançou um nível no qual uma vida diferente para o homem não é mais uma especulação e pode ser explicado do estado das forças produtivas: se a técnica fosse desenvolvida verdadeiramente até o limite da racionalidade hoje possível, então seria possível o que Marx, segundo Marcuse, chamou de “abolição do trabalho”.

Isso significaria que o trabalho não apenas poderia ser reduzido, mas permitiria que as máquinas trabalhassem para os homens, perdendo o caráter do peso físico e de alienação. A vida do homem não seria determinada pelo trabalho, e este poderia aproveitar a vida, com tempo para as atividades criativas, artísticas, lúdicas e de contemplação, por exemplo. Isso é algo que a técnica já pode possibilitar.

Contraditoriamente, o que tem ocorrido é que as próprias forças que poderiam tornar a sociedade capaz de amenizar a luta pela existência servem para reprimir os indivíduos a fim de preservar o sistema de dominação, e a contradição é ofuscada na sociedade administrada (Marcuse, 1972).

1.4 ESTUDOS SOBRE JUVENTUDE

1.4.1 Ensino médio, políticas educacionais e a racionalidade tecnológica

Como já mencionado anteriormente, a discussão sobre as finalidades e objetivos do ensino médio não é recente, o que evidencia que as questões sobre esta etapa de ensino ainda estão indefinidas ensino secundário.

Marília Pontes Sposito apresenta um breve cenário de como era a dualidade da escola brasileira, evidenciando a maneira na qual a escola secundária se constituía como um divisor entre a educação das elites e a educação popular (Sposito, 1984).

Durante a década de 1940, a escola brasileira continuava marcada pela dualidade de sistemas de ensino. Isto é, pela existência de dois padrões diferentes de escolaridade e incertas.

Sposito (1984) expõe como a educação escolar brasileira transformou-se radicalmente nas últimas décadas, em especial, no que toca ao ensino médio, denominado antes como para públicos diferentes: de um lado, uma escola destinada à formação das elites, merecendo a atenção do governo central, que começava pela escola primária, continuava na escola média secundária e conduzia ao diploma de nível médio; de outro, o ensino popular, deixado para as administrações regionais, na maioria das vezes sem recursos para atender a esses encargos. Também começava na escola primária, mas concluía-se em um pequeno número de estabelecimentos de preparação para o trabalho.

Dessa forma, a escola secundária — dificilmente acessível aos jovens das camadas populares — representava a diferença entre a educação das elites e a educação popular. Essa dualidade do sistema de ensino adquiria importância, já que o ingresso na escola secundária e sua continuação natural nas escolas superiores davam forma à escolaridade dos jovens privilegiados.

Ainda, segundo Sposito (1984), as tentativas da Primeira República não conseguiram alterar o perfil da instrução pública do ensino secundário. As iniciativas tomadas naquele período não provocaram mudanças substanciais no caráter fragmentário dos cursos:

A escola secundária brasileira, desde suas origens, constituiu-se um tipo de ensino destinado à formação de minorias e ao seu encaminhamento para os cursos superiores,

sendo quase que exclusivamente privado. A análise de sua evolução, empreendida por diversos autores, confirma a permanência dessas características até o período recente da história do sistema educacional no Brasil (SPOSITO, 1984, p. 13).

Foram propostas, ao longo do tempo, diversas tentativas de imprimir ao ensino médio uma orientação em sua estrutura mais formativa e orgânica, por meio da seriação dos currículos, dentre as quais, destaca-se a Lei Francisco de Campos, de 1931, que estabeleceu a seriação curricular.

Conforme Clarice Nunes (2000), a Reforma Francisco de Campos reafirmou a função educativa do ensino secundário aumentou sua duração para sete anos, dividindo-o em dois ciclos:

(...) o primeiro, de cinco anos, denominado curso secundário fundamental, e o segundo, de dois anos, chamado de curso complementar, subdividido em três especialidades que correspondiam a um dos três grupos de cursos superiores: engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinária; direito. O seu currículo continuou enciclopédico (...) (Nunes, 2000, p. 44)

Já a reforma de Gustavo de Capanema, em 1942, sucedeu a reforma Francisco de Campos e afirmou a dualidade do ensino. No que se refere à dualidade, a função do ensino secundário era o de oferecer uma consistente cultura geral, apoiada sobre as humanidades antigas e modernas para formar os adolescentes e futuros homens com responsabilidades dentro da sociedade e da nação, portadores de concepções que seriam lançadas ao povo. (Nunes, 2000).

Na década de 1950, mudanças intensas começaram a transformar a estrutura da escola. Nesse período, várias leis procuraram estabelecer a equivalência entre as diversas divisões de ensino, possibilitando aos alunos de outras classes sociais o acesso à escola secundária.

É elucidado também na obra *O povo vai à escola* (1984), o movimento de extensão da rede de ginásios, especialmente entre 1957 e 1958, período caracterizado por Sposito como “gênese da expansão” desse grau de instrução a camadas mais amplas da coletividade. A autora evidencia a ação do Estado submetida às pressões exercidas pelas populações que demandavam vagas no ensino secundário público. Uma característica importante da expansão do ensino secundário público em São Paulo, em especial naquele período, é que ela ocorreu, sobretudo, pelo aproveitamento dos estabelecimentos já existentes, de cursos noturnos e de abertura de seções.

Essa prática permitiu a disseminação de novos ginásios e concedeu ao Poder Executivo maior poder sobre as unidades de ensino secundário. No entanto, segundo Sposito (1984), eram sucessivas as avaliações negativas das inspeções no que tangiam às condições

materiais e aos recursos didáticos utilizados, bem como às condições precárias de trabalho e formação dos professores.

Assim, ao final de 1958, o perfil da instrução secundária na cidade de São Paulo estava substancialmente modificada: o ensino secundário, inicialmente destinado a uma minoria privilegiada, expandiu-se, passando a se apresentar como “tendencialmente aberto, predominantemente público e destinado a formação comum da população” (Sposito, 1984, p.15).

A expansão ocorreu em condições conflitantes, tendo em vista os poucos recursos financeiros estaduais, as orientações conflitantes nos setores ligados à educação em São Paulo, como também a pressão das camadas populares que a exigiam.

A concretização do modelo único de estruturação do ensino só foi possível no plano legal, com a Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692 de 1971:

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases n. 5692 instituiu no plano jurídico-formal orientações que já estavam sendo empreendidas aqui no Estado há alguns anos, transformando a educação secundária ginasial em escola de primeiro grau tendencialmente aberta à maioria da população, sob a forma de escola única, obrigatória e com oito anos de duração (Sposito, 1984, p. 78).

Com o acesso de setores mais amplos da sociedade, a escola secundária deixou de ser privilégio de poucos.

Pereira (1969) também estudou a então chamada escola secundária, no período de 1959 a 1961, em uma escola pública estadual de São Paulo, localizada em uma área periférica, entre as zonas leste e sul da capital. O autor mostra o aumento quantitativo da rede das escolas estaduais: até 1940, a rede de ginásios estaduais era formada por 40 estabelecimentos, sendo 37 no interior do estado e 3 na capital. Em 1950, as estatísticas oficiais, apontadas pelo autor, mostraram um aumento para 143 ginásios no interior e 12 na capital. Já em 1958, funcionavam 294 escolas no interior e 65 na capital, e a partir daquele ano, o número de ginásios não parou de crescer.

A alteração quantitativa da rede de ensino secundário no estado de São Paulo trouxe numerosas consequências, dentre as quais: “(...) quebra de padrões qualitativos do ensino, motivada pela carência ou mau aproveitamento de recursos materiais e humanos (...)” e “alguns componentes de um processo a que se poderia denominar democratização do ensino ginasial” (Pereira, 1969, p. 17).

O autor explica que a distribuição geográfica da rede escolar secundária obedecia um critério seletivo que deixava de lado determinados pontos da capital, como o subúrbio e a

periferia. Pereira (1969) cita, como exemplo, as escolas particulares confessionais ou laicais, que se instalaram sempre em bairros de nível socioeconômico mais elevado. Esta seletividade fez com que os bairros periféricos, cuja população é construída majoritariamente por famílias com baixa capacidade econômica, fossem excluídos de estabelecimentos escolares.

No entanto, Pereira (1969) aponta ainda que entre 1957 e 1958 houve uma política de criação de novos estabelecimentos que situaram os ginásios também nas áreas da periferia de São Paulo, “(...) passando esse tipo de escola a servir uma população com características socioeconômicas e socioculturais sob muitos aspectos divergentes daquelas ostentadas pela clientela que tradicionalmente se servia do curso ginásial (...)” (Pereira, 1969, p. 17).

A escola se vê, então, sob a pressão de cobranças inéditas, que nascem de uma população estudantil com peculiaridades e necessidades distintas daquela que frequentava o ginásio elitizado. O autor aponta o quanto a área em que a escola analisada por ele ainda estava longe do que caracteriza os espaços públicos urbanos:

Há falta de iluminação pública; lençóis de água superficiais formam correntes contínuas que esparramam pelas margens e pelo leito da pista; barrancos, pontes improvisadas sobre buracos e minas d'água dificultam o trânsito; vegetações altas cobrem partes da Vila que deveriam ser usadas como calçada para pedestres; espaços públicos recobertos de capim servem de pastagem a cavalos, cabras e vacas (Pereira, 1969, p. 25).

Sobre as condições da escola analisada, são mencionadas a falta de espaço físico e a precariedade das condições materiais da escola. Outros problemas apontados referem-se à situação do aluno na escola. Segundo o autor, os problemas variavam, como a falta de tempo para desenvolver as atividades educativas além da sala de aula, o horário noturno e a limitação do tempo reservado ao recreio, “(...) transformando o período diário em que o aluno permanece na escola numa sucessão ininterrupta de aulas.” (Pereira, 1969, p. 77). A escola, portanto, era destinada exclusivamente para a instrução e não oportunizava a ampliação de outras atividades e práticas educativas.

A infraestrutura e as decisões políticas acerca educação que foram tomadas ao longo dos séculos XIX e XX produziram diferentes escolas, a depender de sua localização: escolas urbanas centrais, periféricas e rurais.

Analisando a reforma do ensino médio na década de 1990, Zibas (2005) mostra a contínua indefinição quanto aos objetivos e à natureza dessa etapa de ensino. A autora discute e pondera algumas repercussões da reforma curricular do ensino médio, por meio da revisão de estudos acadêmicos e de dados de três pesquisas que acompanharam uma avaliação inicial de

interação entre a reforma e as escolas, assim como questiona as perspectivas para uma reforma do ensino médio que realmente favoreça o desenvolvimento dos alunos das escolas públicas.

Ainda segundo a autora, é destacado que naquele período levou-se em conta a constatação da explosão de matrículas do ensino médio, os discursos da necessidade de formação de jovens com base em novos conhecimentos e competências para o contexto produtivo, bem como a compreensão do desenvolvimento de conhecimentos para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. A necessidade, então, de um currículo diferente que enriquecesse os conteúdos disciplinares e colaborasse para a formação de uma identificação positiva do aluno em relação à escola tornou-se uma questão pedagógica.

Nesse cenário de necessidade de reforma curricular, identificado há muito tempo, as propostas das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio tinham uma explícita intenção de reformular a escola desse grau de ensino. Segundo Zibas (2005), a nova reforma repercutiu com uma certa perplexidade nas unidades de ensino e também na academia. A discussão dos fundamentos das diretrizes da reforma constitui hoje um corpo crítico nos estudos acadêmicos, que contém análises sobre os conceitos e significações dos objetivos da reforma curricular.

O conjunto de diretrizes propostas objetivavam mudar o perfil da escola do ensino médio, com a recomendação de:

(...) interdisciplinaridade e da organização de currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, na ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno, deslocando do centro do processo a insistência no desenvolvimento de competências (...)" (Zibas, 2005, p.26)

A autora traz, ao longo do texto, a repercussão de trabalhos que analisaram os termos e significados das diretrizes, concluindo, com base nas análises acadêmicas, a crítica dos conceitos tratados no documento do MEC, com destaque para os termos *contextualização*, *cidadania*, *interdisciplinaridade* e *organização do currículo*, *competências*.

No que se refere à contextualização, foi identificado o caráter híbrido do conceito tal como foi divulgado no documento, do que decorre a ambiguidade na interpretação do seu conceito. Por um lado, é possível interpretá-lo próximo das vertentes de educadores críticos; por outro, no entanto, o termo ignora o campo da cultura mais ampla.

Assim como o termo contextualização, a expressão *cidadania* carrega ambiguidades nas diretrizes curriculares. Segundo Zibas (2005), a concepção de cidadania no

documento remete ao ponto de vista da atuação moderna do cidadão e tem uma orientação pragmática e técnica, que parece despolitizar a ação coletiva.

Quanto aos conceitos de interdisciplinaridade e organização do currículo, alguns estudiosos apontados pela autora chamam a atenção para o fato de que a potencialidade crítica da interdisciplinaridade se encontra minimizada na reforma, por sua mistura com matrizes teóricas diferentes e pela relação da interdisciplinaridade com o discurso do currículo por competências.

As primeiras críticas em relação ao eixo do desenvolvimento das competências, nas diretrizes escolares, apontam que a origem do conceito vem de um modelo de desenvolvido na área empresarial para a seleção e treinamento de trabalhadores. Além disso, há uma excessiva ênfase nos aspectos subjetivos dos alunos, negligenciando-se o conjunto de determinações históricas e sociais que incidem sobre o ensino e aprendizagem. A autora evidencia que esse modelo de competências tem sido criticado por “(...) visar à construção do novo profissionalismo, em particular de esquemas cognitivos e socioafetivos que possibilitem a adaptação dos sujeitos às situações novas de trabalho e não trabalho” (Zibas, 2005, p. 35).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2011), é na década de 1990 que a ideologia do capital humano se redefine por meio de noções de “(...) sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo” (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2011, p. 624). Para os autores, as políticas de ensino médio vêm sendo pautadas pela dominância do pensamento empresarial. Dessa forma, a ideia de educação da década de 1990 aprofunda a “(...) perspectiva do produtivismo e na orientação pragmática e fragmentária das demandas do mercado” (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2011, p. 633).

Quanto ao impacto dos objetivos propostos na reforma sobre o cotidiano escolar, é de se reconhecer a força e a apropriação de princípios curriculares que vão sendo legitimados no currículo oficial sobre o cotidiano escolar. Porém, há sempre uma diferença entre os fins anunciados das políticas e a prática nas escolas, principalmente pela autonomia relativa e limitada dos sujeitos sociais dentro de cada escola (ADRIÃO, 2003).

A fim de verificar o acompanhamento na época inicial do encontro das diretrizes oficiais e do cotidiano escolar, Zibas (2005) apresenta informações de pesquisas que analisaram escolas no período de 2001 a 2004, inclusive no estado de São Paulo, e trazem informações e desdobramentos importantes a serem elucidados.

Ao ilustrar as pesquisas de Tiramonti (2001) e Zibas e Krawxczk (2005), Zibas (2005) mostra que as escolas não têm condições mínimas (tanto materiais quanto pedagógicas

e administrativas) para efetivarem mudanças significativas. Além disso, não foi notado no ambiente escolar qualquer impacto inovador no que se refere à parte diversificada do currículo. É exemplificado, por exemplo, que o trabalho coletivo dos professores — momento importante para a implementação da interdisciplinaridade — era raro, e quando havia oportunidade para as reuniões, os assuntos eram, em primazia, de ordem administrativa. Já os aspectos pedagógicos eram tratados de maneira tradicional, sem a influência específica da reforma.

Outra pesquisa mencionada por Zibas (2005) é a de Abromovay e Castro (2003) que focalizou 673 escolas em 27 estados brasileiros. Assim como as outras pesquisas mencionadas pela autora, é destacada a falta de tempo de planejamento para os estudos e discussões entre os professores e equipe pedagógica.

Ademais, a autora aponta que todos os levantamentos das pesquisas mostraram as deficiências de estrutura das escolas e a péssima conservação e utilização dos equipamentos pedagógicos. Os laboratórios de ciência praticamente não existem, representando um componente frágil para a reforma curricular, que visava à valorização de experiências e métodos ativos para os alunos.

Tais condições mostram o distanciamento entre aquilo que é proposto e as condições objetivas da escola para colocar em prática as mudanças prescritas. Alterar o ensino médio, a fim de imprimir uma versão de escola jovem, com ações pedagógicas inovadoras e diferentes, exige uma escola de qualidade também no que concerne à infraestrutura escolar e ao fornecimento de equipamentos adequados (laboratórios, bibliotecas, etc.).

A importância do foco de análise da política educacional na década de 1990 dá-se porque as políticas no campo da educação naquele período se estendem até hoje e estabeleceram medidas que reorganizaram o ensino nos seus aspectos físicos e administrativos, a fim de atender à expansão do ensino.

Nesse período foram enunciadas mais explicitamente as alterações no padrão da gestão escolar e mudanças na administração de todo o sistema estadual público de ensino com o objetivo de melhorar a qualidade da educação ofertada.

Dalila Andrade de Oliveira (2008) expõe que as reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil, de 2001 a 2008, e nos demais países da América Latina atuam em todo o sistema escolar. Segundo a autora, as reformas educacionais dos anos 1990 tiveram como eixo principal a educação para a equidade social. Esta mudança implicou transformações substanciais na organização e na gestão da educação básica. Passou a ser pauta indispensável aos sistemas educacionais a formação do indivíduo para a empregabilidade. Oliveira ressalta

que a educação foi tomada como instrumento na condição de políticas sociais de cunho compensatório, visando a compensação da pobreza.

As estratégias políticas para a expansão dos sistemas de ensino de países em desenvolvimento e com grandes níveis de desigualdade social foram e continuam sendo a gestão e o financiamento. O modelo de gestão adotado está baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa e na implementação dessas políticas. Essas estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentaria, com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. Nas palavras da autora: “a equidade far-se-ia presente, sobretudo, nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos” (Oliveira, 2004, p. 1131).

Adrião (2003), analisa o conteúdo dos discursos e propostas reformadoras da gestão pública no campo da educação disseminados na década de 1990 e articula as mudanças a que temos notado no campo das práticas sociais e das reformas educacionais no ensino estadual paulista, no período de 1995 a 1997.

No estado de São Paulo, segundo a autora, o modelo de gestão proposto para as escolas, por parte do governo estadual, caracterizou-se pela articulação de mecanismos que, por um lado, descentalizavam a gestão de recursos financeiros e materiais e, por outro, centralizavam a definição de objetivos escolares e o controle sobre a organização do cotidiano escolar.

As alterações promovidas neste período no Brasil apoiam-se na defesa de uma concepção de gestão da educação e da escola baseada na articulação entre uma “(...) relativa autonomia para as unidades escolares e o aumento do controle externo sobre o trabalho escolar (...)” (Adrião, 2003, p. 23).

A expressão “novos padrões de gestão” nos discursos educativos oficiais foi monetizada com base em análises comparativas desenvolvidas por pesquisadores e agências internacionais de financiamento. É citado ao longo do trabalho de Adrião (2003) exemplos de documentos nessa perspectiva, tal como o documento intitulado *Mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: un examen de las opciones de política*, elaborado por pesquisadores do Banco Mundial (BM) para ser distribuído aos participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia.

O documento destaca, segundo a Adrião (2003), que uma das principais limitações para a reforma educativa nos países em desenvolvimento, como o Brasil, incide na

superação de três aspectos: as estruturas orgânicas ineficientes, a capacidade administrativa não desenvolvida e os sistemas de informação deficientes. Além disso, parte integrante desse ideário do ensino na década de 1990 se refere à consolidação de “escolas eficazes”, que com suas experiências e iniciativas inovadoras do campo da própria escola conseguiram solucionar problemas específicos:

O discurso que defende o uso e a divulgação de experiências inovadoras na gestão da educação e da escola — referindo-se tanto a iniciativas locais, na esfera da própria escola, para a resolução de problemas específicos, como às propostas de alteração em um dado sistema — como modelos a serem seguidos pelos mais diversos sistemas de ensino. (Adrião, 2003, p. 25).

É possível observar, durante a década de 1990, discursos que indicam a necessidade de alteração do papel do Estado, com base em medidas voltadas para a diminuição de sua capacidade na oferta de serviços públicos, recaindo a responsabilização das soluções dos problemas para a escola e abrindo espaço para o setor privado.

Ao longo do primeiro capítulo, Adrião (2003) analisa o *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*, de 1995. O documento identifica a necessidade de se alterar, no aparelho do Estado “a lógica centralizadora e concentrada das funções, a rigidez dos procedimentos e o excesso de normas e regulamentos” (BRASIL, 1995, p. 15). Segundo a análise do documento, é possível notar que o Estado deixa de ser o responsável de forma direta pelo desenvolvimento econômico e social para se fortalecer na função de promotor e regulador para o desenvolvimento do país. O papel do Estado é redefinido, bem como de sua capacidade de intervenção: seu papel deve incidir agora para os fins que devem nortear as ações políticas.

A autora destaca também a semelhança dessas e de outras proposições encontradas no relatório sobre o desenvolvimento mundial do Banco Mundial, de 1997. Os dois documentos apresentam como parte da solução para a ineficiência do Estado a descentralização para os níveis estaduais e municipais “(...) das funções executivas da prestação de serviços e de infraestrutura (1995, p. 18)” e o fortalecimento das funções de regulação e coordenação do Estado, em especial, no nível federal. Outro documento mencionado que traz a necessidade de readequação do Estado às novas exigências para a competitividade internacional é o da CEPAL e UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Mais uma característica observada em tais documentos é o modelo de avaliação via critérios de mérito: um modelo de avaliação externa com base em resultados alcançados e formalizados por indicadores de desempenho definidos por metas e externamente previstas.

Um exemplo desse tipo de meta é o IDEB. Como meta nacional para o índice, foi definido a média 6,0, que tem como referência de qualidade dos sistemas em países de Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo informações publicadas no portal do MEC/INEP, essa comparação internacional é feita por meio de uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no *Programme for International Student Assessment (PISA)* e no SAEB (ANEB e ANRESC).

No que se refere à avaliação por desempenho, é possível vislumbrar esse tipo de avaliação nos processos externos de avaliação na progressão da carreira e de remuneração dos professores, por exemplo. A intenção de estimular o desempenho individual dos profissionais da educação para obtenção de bônus ou ganhos salariais pode não promover vínculos consistentes entre aqueles a quem são dirigidos, podendo significar a dependência de normas que são assumidas pela razão do próprio indivíduo. Este tipo de promoção pode ainda incentivar uma busca individualizada e a competitividade entre os educadores, de repressão dos profissionais da educação aos imperativos econômicos e políticos da sociedade.

Apesar das reformas serem implementadas em um período de relativa estabilidade da luta sindical, marcada por fraca mobilização de base e burocratização das direções sindicais, o contexto das reformas educacionais foi também ensejado pelos movimentos que propugnavam pela gestão democrática e marcado pelo aumento da participação da comunidade escolar nos processos decisórios. As reformas dos anos 90 trazem consigo uma forte retórica que valoriza aspectos da luta por uma educação mais democrática: as noções de coletividade, autonomia e participação são fortemente evocadas nos documentos das reformas educacionais da época.

No entanto, apesar da introdução de mecanismos participativos e coletivos que visavam favorecer a incorporação de docentes, funcionários, pais e alunos nos processos decisórios da escola, a década de 1990 trouxe também alterações no conteúdo e gestão das políticas educacionais e nos discursos que as justificavam.

Nessa conjuntura, a reestruturação institucional das escolas e dos órgãos gestores da educação assume a forma de aumento de responsabilização das próprias escolas frente ao fracasso do sistema educacional público (ADRIÃO, 2003; OLIVEIRA 2008).

O termo *eficácia* e *descentralização* escolar ganham destaque nas proposições das reformas na década de 1990. A lógica é a de que, decididos os resultados a serem alcançados e sabendo dos recursos disponíveis, resta-se, então, a necessidade de padrões para serem seguidos na gestão educacional. Cabe salientar que, nessa perspectiva, a autonomia da escola

sempre é relativa e limitada pelo conjunto de normas legais e instituições que a organizam, principalmente no que toca aos insumos e à manutenção de estruturas educacionais, uma vez que ela depende das políticas governamentais adotadas para serem efetivadas de fato. Assim, como aponta Adrião (2003), nota-se que a descentralização da gestão escolar vem acompanhada e articulada da difusão de instrumentos de unidade de desempenho escolar do aluno e da unidade escolar.

O SAEB e as versões regionais de avaliação, como o SARESP e IDESP, na rede estadual de ensino paulista, generalizaram-se como forma de controle e busca de padronização e comparação de desempenho entre as unidades escolares, bem como instrumento norteador para a intervenção governamental. A tendência dos mecanismos de aplicação do governo na sociedade é a de quantificar as características qualitativas do trabalho individual do professor e padronizar os elementos individuais nas atividades intelectuais dos alunos.

No entanto, cabe ressaltar também, apesar das intenções de controle pela avaliação externa, as escolas criam mecanismos de resistências para driblar sua aplicação, comprometendo os resultados esperados. Barbacovi, Calderano e Pereira (2013) mostram, por exemplo, que o IDEB não consegue apontar as dificuldades das escolas. Segundo as análises realizadas pelos autores, há mecanismos internos da escola adotados para garantir que determinados alunos façam a prova a fim de propiciar um melhor desempenho institucional.

Na educação, é possível notar o caráter fetichista dos índices e das avaliações educacionais que procede da contradição entre o que se julga medir e o que se mede, podendo-se esconder os problemas reais da educação. Ressalta-se aqui que a avaliação é um elemento importante de planejamento em uma sociedade de massas. O que parece que ocorre é uma supervalorização dos índices, sem a discussão dos processos e métodos utilizados.

Marcuse (1999) apresenta a questão do uso social que se faz da tecnologia, ou seja, sua aplicação e utilização pelos grupos e interesses sociais que a detêm. Por meio do conceito de racionalidade tecnológica e da ideologia dela decorrente, o autor explica a ideia de tecnologia como sistema de dominação. A repressão e dominação, sob a sociedade industrial, não é mais exercida, principalmente, pelo terror, mas pela também tecnologia, que se impõe como a possibilidade de adaptação do indivíduo.

A avaliação enquanto tecnologia serve para instituir formas novas e mais eficazes de controle e coesão social ao visar perpetuar o modo de produção industrial existente. Em outras palavras, não são determinadas apenas as habilidades e atitudes socialmente necessárias dos alunos, mas também as necessidades políticas da sociedade.

CAPÍTULO 2 – A RELAÇÃO ENTRE INFRAESTRUTURA E DESEMPENHO DA ESCOLA

Este capítulo visa apresentar o método, a seleção das fontes, a coleta e organização dos dados obtidos e a análise dos resultados da pesquisa.

2.1 MÉTODO

Neste tópico são especificadas e justificadas a seleção das fontes de pesquisa, a definição operacional das categorias de análise, as etapas de coleta e organização dos dados.

Considerando a infraestrutura como um indicador de qualidade na educação, formulou-se como problema de pesquisa a seguinte pergunta: a infraestrutura escolar está relacionada com o desempenho da escola do ensino médio?

O objetivo da pesquisa é de verificar a relação da infraestrutura das unidades escolares do ensino médio da rede estadual paulista com o desempenho das escolas, aferido pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)¹¹, no ano de 2013 e 2015, por serem os últimos anos disponíveis para consulta durante a realização da pesquisa.

Para responder à pergunta e atingir os objetivos da pesquisa, foi elaborada uma escala de mensuração de infraestrutura, utilizando as informações sobre infraestrutura registradas no questionário da escola da Prova Brasil.

O objetivo principal do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil é coletar informações sobre as condições e a qualidade dos “sistemas de ensino”, tendo em vista os resultados educacionais dos alunos obtidos em provas padronizadas.

O SAEB é aplicado a cada dois anos para monitorar o aprendizado em Português e Matemática, dos alunos do 5º e 9º anos (antigas 4ª e 8ª series) do ensino fundamental e do 3º

¹¹ Para verificar se há alguma relação entre a infraestrutura e o desempenho escolar das escolas estaduais do município de São Paulo, foi utilizado a média de Português e Matemática da nota da escola do SARESP. As informações foram coletadas nos boletins do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) no ano de 2013 e 2015.

ano do ensino médio de todo o país. A prova é aplicada por meio de um modelo amostral que só oferece resultados de desempenho para o Brasil e unidades da Federação.

Já a Prova Brasil, também uma prova bianual e instrumento de avaliação tem como objetivo produzir um diagnóstico do desempenho dos alunos em termos de aquisição de habilidades e competências. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados apresentados por escola e por ente federativo. É aplicada aos alunos das séries finais de cada ciclo do ensino fundamental (5º e 9º anos) das escolas públicas urbanas e rurais.

Para a realização desta pesquisa, foi escolhido como fonte de dados o questionário da escola Prova Brasil e foram coletadas as informações de escolas que têm ensino fundamental e ensino médio, pelo fato dessa avaliação ser censitária e possibilitar coletar os dados por escola, município, estado, regiões e em nível federal.

Ambas as provas aplicam também questionários socioeconômicos para alunos, professores e diretores sobre as condições das escolas e os recursos que elas dispõem, a fim de possibilitar a investigação de fatores possivelmente associados ao desempenho do aluno. Vale lembrar que o questionário da escola é respondido pelo diretor da escola.

O período delimitado para a análise abrangeu os anos de 2013 e 2015, por serem as últimas provas disponíveis devido à padronização do instrumento utilizado (o questionário da Prova Brasil), que possibilita a coleta de dados e a comparação entre os anos do período, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Informações de análise

Variáveis	Infraestrutura escolar, media da nota de Português e Matemática da escola no SARESP
Fontes	Questionários da Prova Brasil
Espaço temporal	Anos de 2013 e 2015
Unidade de Análise	Escolas estaduais do ensino médio, situadas no município São Paulo

2.1.1 Indicadores e itens selecionados do Questionário da Escola da Prova Brasil

O Questionário da Escola (ver o modelo completo no Anexo A) é preenchido pelo aplicador da prova e contém informações sobre o estado de conservação da escola (perguntas que se referem à conservação dos telhados, paredes, portas e janelas, dos banheiros, cozinhas, instalações hidráulicas e elétricas, carteiras, mesas, armários e cadeiras, área externa e pátio), sobre as condições dos materiais e equipamentos, bem como os dados de matrícula e movimentação da escola (matrículas, aprovação e reprovação).

Para caracterizar a variável infraestrutura foram selecionados três indicadores constantes do Questionário da Escola da Prova Brasil, a saber: conservação do prédio escolar; ambientes educacionais; recursos tecnológicos e suas condições de uso.

Para a escolha do primeiro indicador, conservação do prédio escolar, foram selecionados oito itens considerados básicos e essenciais para o funcionamento do prédio da escola: telhado, paredes, portas, janelas, banheiros, cozinha, instalações elétricas e instalações hidráulicas.

Já para o segundo indicador, ambientes educacionais, foram elencados cinco locais da escola que consideramos importantes e básicos para o ensino e aprendizagem do aluno no ensino médio, sendo eles: biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências, salas de aula e quadra de esportes.

A lei n.º 12.244 de 24 de maio de 2010 dispõe sobre a obrigatoriedade de um acervo na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado e progressiva universalização das bibliotecas escolares no prazo de dez anos. Assim como as bibliotecas nas escolas, os laboratórios de informática, como parte de um projeto pedagógico, podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Outro espaço importante para jovens é a quadra de esportes. A prática esportiva é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. Na quadra de esportes podem ser desenvolvidas práticas que vislumbrem a educação contra a barbárie, uma inflexão à competitividade e à crueldade, ressaltando a importância do convívio com os pares, o respeito pelo mais fraco e a solidariedade, por intermédio do *fair-play*, por exemplo. Adorno (2006) aponta que é necessário estudar a função do esporte, que ainda não foi devidamente reconhecida por uma psicologia social crítica. O autor ressalta a importância de uma educação resistente à barbárie e quão fundamental é a função lúdica da educação física e esportiva na escola.

A sala de informática, na educação, significa a inserção do computador no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação.

Por fim, o terceiro indicador, recursos tecnológicos, foi escolhido porque tecnologia está inserida em todos os aspectos da sociedade, sejam eles culturais, pessoais, profissionais ou educacionais. A intenção é saber se a tecnologia hoje inserida na escola é um recurso que contribui para a aquisição do conhecimento e organização escolar. Além disso, cada indicador é aferido por um conjunto de itens, dos quais foram extraídos os seguintes, conforme disposto no quadro a seguir:

Quadro 2 – Indicadores e itens selecionados

Indicadores	Itens
Conservação do Prédio: 8 itens	1- Telhado
	2- Paredes
	3- Portas
	4- Janelas
	5- Banheiros
	6- Cozinha
	7- Instalações elétricas
	8- Instalações hidráulicas
Ambientes educacionais: 5 itens	1- Biblioteca
	2- Sala de informática
	3- Laboratório de Ciências
	4- Salas de Aula
	5- Quadra de esportes

Fonte: Elaborado com base em informações contidas no questionário da Prova Brasil de 2013.

2.1.2 Categorização dos distritos

Recursos tecnológicos e suas condições de uso: 5 itens	1- Computadores para uso dos alunos 2- Acesso à internet para uso dos alunos 3- Computadores para uso dos professores 4- Acesso à internet para uso dos professores 5- Computadores para uso exclusivo da administração escolar
---	---

Levando-se em conta que a estrutura da escola atual, deve ser compreendida como um produto do processo histórico de transformações ocorridas do modo de produção de vida material e que a escola situa-se na superestrutura que se insere sobre a estrutura econômica da sociedade, determinada pelas relações de produção, as escolas foram distribuídas pelos 96 distritos do município de São Paulo, conforme 3 variáveis, a saber: 1) atividade predominante; 2) tipo de ocupação; 3) padrão econômico.

Para a classificação dos distritos, foi realizada a busca das seguintes informações, melhor descritas no quadro 3:

- Tipos de domicílios;
- Estabelecimentos e empregos formais no setor do Comércio, Serviços, Indústria de Transformação e Construção Civil;
- Concentração do número de classes de rendimento nominal mensal domiciliar em relação aos distritos.

Quadro 3 – Distritos do município de São Paulo, segundo tipo de domicílio, emprego, rendimento e índice de desigualdade.

Fonte: Elaborado com base nas informações coletadas das fontes especificadas.

Assim como é explicitado no quadro acima, os estratos foram organizados com base nas seguintes informações: tipos de residências; empregos formais dos distritos do município de São Paulo, e o rendimento mensal, do ano de 2010, salários mínimos.

As informações coletadas do IBGE (censo 2010) para a definição de estratos com predominância horizontal referem-se às habitações com maiores concentrações de casas e a predominância vertical de prédios e condomínios. Além disso, ainda com base do censo do

Fontes	Variável	Categorias
IBGE - Censo 2010	Domicílios segundo tipo de residenciais	Casa de vila ou em condomínio
		Apartamento
		Habitação em: casa de cômodos, cortiço ou cabeça de porco
Relação Anual de Informações Sociais – RAIS	Estabelecimentos e Empregos Formais dos distritos do município de São Paulo	Setor do Comércio
		Serviços
		Indústria de Transformação
		Construção Civil
IBGE - Censo 2010	Rendimento mensal domiciliar por distritos (Salário mínimo utilizado: R\$ 510,00)	Até ½
		Mais de 1/2 a 1
		Mais de 1 a 2
		Mais de 2 a 5
		Mais de 5 a 10
		Mais de 10 a 20
		Mais de 20
		Sem rendimento

IBGE, foi utilizado o valor do rendimento mensal domiciliar por distrito caracterizando a predominância econômica (alto ou baixo).

Já as informações da RAIS¹² foram utilizadas para classificar os distritos nas seguintes categorias: setor de comércio e serviços, indústria e construção civil. O setor de comércio e serviços faz parte do setor terciário que engloba atividades como trabalho em lojas, supermercados, prestação de serviços turísticos, empresas de telecomunicações, entre outras.

¹² A Relação Anual de Informações Sociais é um relatório de informações socioeconômicas solicitado pelo Ministério do Trabalho e Emprego brasileiro às pessoas jurídicas e outros empregadores anualmente

Já o setor de indústria de transformação e de construção civil fazem parte do setor secundário, que contempla as atividades de processamento e transformação de matérias-primas em produtos

Nível socioeconômico		Atividade predominante			Total
		Residencial	Serviços e Comércio	Industrial	
Ocupação					
Horizontal	Baixo	62	0	2	64
	Alto	3	0	0	3
Vertical	Baixo	2	4	0	6
	Alto	8	13	2	23
Total		75	17	4	96

para consumo ou maquinário e ferramentas industriais, por exemplo: a indústria automobilística e a indústria alimentícia.

Enfim, como conclusão da organização das informações disponíveis, segue a tabela abaixo, que sintetiza a distribuição dos 96 distritos paulistanos, segundo o tipo predominante de ocupação, nível socioeconômico e atividade predominante. As variáveis foram assim definidas conforme as fontes das informações:

a) Total de domicílios segundo tipo de ocupação (vertical ou horizontal e alto ou baixo), para caracterizar a predominância residencial dos distritos;

b) Tipo de ocupação nos distritos do município de São Paulo: setor de comércio e serviços¹³; indústria e transformação e construção civil, para classificar a predominância da atividade principal do distrito.

c) Rendimentos mensais domiciliar por distritos, para caracterizar o nível econômico do distrito.

¹³ O setor de serviços corresponde ao comércio, o turismo, os serviços financeiros, jurídicos, de informática, comunicação, arquitetura, engenharia, auditoria, consultoria, propaganda e publicidade, seguro, corretagem, transporte e armazenagem, além das atividades públicas e privadas de defesa, segurança, saúde e educação.

Tabela 2 – Distritos do município de São Paulo segundo o tipo de ocupação, atividade predominante e nível socioeconômica

Obs.: Os zeros indicam estratos vazios.

Nota-se que a Tabela 2 contém a distribuição dos 96 distritos em 12 estratos, segundo tipo de ocupação (horizontal ou vertical), nível econômico (alto ou baixo) e atividade predominante (residencial, serviço e comércio ou industrial). É importante registrar que, de acordo com os critérios adotados, quatro estratos ficaram vazios. Não foram classificados estratos com as seguintes combinações: ocupação horizontal, predominância de serviços e comércio, padrão econômico baixo; ocupação horizontal, predominância serviços e comércio, padrão econômico alto; ocupação horizontal, predominância industrial, padrão econômico alto; ocupação vertical, predominância industrial, padrão econômico baixo. Por isso, o plano de amostragem será de oito estratos, assim caracterizados. Da seleção da Tabela 2, os 96 distritos foram organizados em oito estratos. Como resultado, foi elaborada a seguinte categorização:

1) **Estrato 1 - Horizontal, residencial, baixo, 62 distritos:** 10 distritos na zona sul (Jardim Ângela; Grajaú; Capão Redondo; Cidade Ademar; Jardim São Luís; Campo Limpo; Pedreira; Parelheiros; Vila Jacuí; Marsilac), 13 distritos na zona leste e extremo leste (Lajeado; São Matheus; Vila Curuçá; São Rafael; São Lucas; Jardim Helena; Cidade Líder; Ermelino Matarazzo; Ponte Rasa; São Miguel; Guaianazes; Artur Alvim; Parque do Carmo), 3 na região Oeste e Noroeste (Anhanguera; Perus; Brasilândia); 2 na zona norte e extremo norte (Tremembé; Vila Medeiros), 3 distritos localizados na região Sul (Cidade Dutra, Vila Andrade; Socorro), 11 distritos na zona leste (Sapopemba; Itaim Paulista; Itaquera, Iguatemi; Cangaíba; Penha; Vila Matilde; Vila Prudente; Carrão; Belém; Vila Guilherme), 8 distritos na região Oeste (Pirituba; Freguesia do Ó; Jaraguá; Raposo Tavares; Vila Sonia; Rio Pequeno; Butantã; Jaguaré), 4 distritos na região sudeste (Sacomã; Vila Formosa; Cursino; Agua Rasa), 4 na região Norte (Cachoeirinha; Jaçanã; Casa Verde; Limão), 3 na zona noroeste (São Domingos; Mandaqui; Jaguará), e 1 distrito no Centro Sul (Campo Grande).

2) **Estrato 2 - Horizontal, residencial, alto, 3 distritos:** Três distritos na zona Norte (Tucuruvi, Jabaquara e Santana).

3) **Estrato 3 - Horizontal, industrial, baixo, 2 distritos:** 1 distrito localiza-se na zona Nordeste (Vila Maria) e 1 distrito na zona Sudeste (Pari).

4) **Estrato 4 - Vertical, residencial, baixo, 2 distritos:** 2 distritos localizados no extremo leste do município de São Paulo (Cidade Tiradentes e José Bonifácio).

5) **Estrato 5 - Vertical, residencial, alto, 8 distritos: 3 na região central de São Paulo** (Barra Funda, Cambuci e Liberdade) 1 na zona Sul (Saúde), 3 na zona oeste (Vila Leopoldina, Alto dos Pinheiros, Perdizes), e um na zona Sudeste (Mooca).

6) **Estrato 6 - Vertical, comércio e serviço, baixo, 4 distritos:** 4 distritos localizados na região central da cidade de São Paulo (República, Bom Retiro, Brás, Sé).

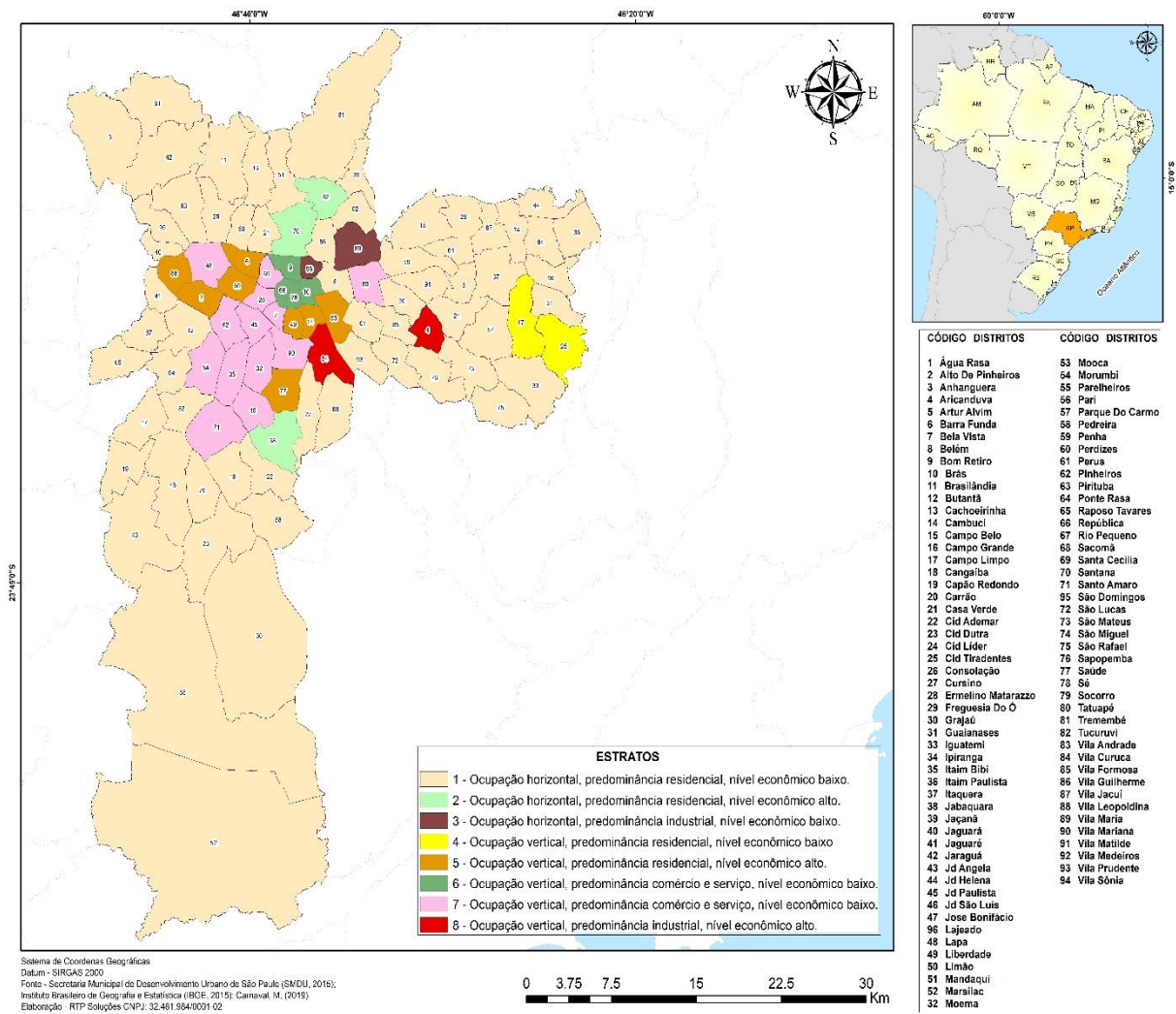
7) **Estrato 7 - Vertical, comércio e serviço, alto, 13 distritos:** 6 distritos na zona sul (Moema, Campo Belo, Morumbi, Santo Amaro, Itaim Bibi, Vila Mariana); 1 na região leste (Tatuapé); 3 no centro da cidade (Consolação, Bela Vista, Santa Cecília), e 3 na zona Oeste (Jardim Paulista, Pinheiros e Lapa).

8) **Estrato 8 - Vertical, industrial, alto, 2 distritos:** 2 distritos na região Sudeste (Ipiranga e Aricanduva).

Sobre a distribuição das residências, é possível notar que a população na cidade de São Paulo passa por um processo de deslocamento para as regiões periféricas do município. Há um deslocamento da população das áreas mais centrais, o que se constitui em um processo no qual as taxas de crescimento demográfico vão se tornando menores na região central.

A seguir é possível visualizar a organização dos distritos pelo mapa:

Figura 1: Mapa de destruição dos distritos do município de São Paulo



2.1.3 Organização e análise dos dados

Para selecionar as escolas analisadas, foi realizada uma amostragem estratificada (do banco de dados da Pova Brasil) que consiste em dividir a população em diferentes subgrupos ou, como no caso da pesquisa, em estratos diferentes. Cabe ressaltar que o número total de escolas encontrado em 2013 foi diferente do número encontrado em 2015. Em 2013, o total de escolas foi de 572; e no ano de 2015, o total de escolas foi de 538 (34 escolas a menos).

Para obter a amostra das escolas foi adotado o seguinte procedimento:

Considerou-se representativa uma amostra de escolas que tenha em torno da metade do total de unidades escolares delimitadas. Assim a amostra final contém 323 escolas estaduais do ensino médio no ano de 2013 e 305 escolas no ano de 2015, que perfaz 56% do total existente no município de São Paulo.

O resultado final está na Tabela 3 abaixo.

Tabela 3 – Escolas e distritos do município de São Paulo, segundo tipo de ocupação (horizontal ou vertical), atividade predominante (residencial, comércio e serviços ou industrial) e nível socioeconômico (baixo e alto) e quantidade de escolas do ano de 2013 e 2015 que aplicaram a Prova Brasil

Estratos (total 8 estratos)	Quantidade			Quantidade de escolas proporcionais a quantidade de distritos	
	Distritos	Escolas de 2013	Escolas de 2015	Escolas de 2013	Escolas de 2015
1. Horizontal, residencial, baixo	62	475	449	270	240 ¹⁴
2. Horizontal, residencial, alto	3	20	18	11	9 ¹⁵
3. Horizontal, industrial, baixo	2	7	7	4	3
4. Vertical, residencial, baixo	2	22	20	12	11
5. Vertical, residencial, alto	8	11	10	6	6
6. Vertical, comércio e serviço, baixo	4	4	3	2	2
7. Vertical, comércio e serviço, alto	13	22	21	12	12
8. Vertical, industrial, nível alto	2	11	10	6	5
Total	96	572	538	323	304

Obs.: Número de escolas estaduais do ensino médio do município de São Paulo, por estrato.

Ressalta-se, que as escolas são as mesmas nos anos de 2013 e 2015, a fim de verificar se houve alguma mudança na infraestrutura das mesmas escolas. Ao coletar as mesmas escolas de 2013 no ano de 2015, foi observado que algumas escolas não responderam o questionário da escola ou foi observado a ausência de alguma resposta. Por isso, é possível notar na Tabela 3 que há uma diminuição de escolas em 2015.

No ano de 2015, no primeiro estrato, das 255 escolas selecionadas (as mesmas do ano de 2013) 15 informações do questionário da Prova Brasil não foram encontradas. Sendo

¹⁴ Foi possível coletar informações apenas de 240 escolas. As 15 escolas que não tinham respostas dos questionários da Prova Brasil foram excluídas.

¹⁵ Foi possível coletar informações apenas de 9 escolas. Não foi encontrado as respostas dessa escola no questionário da Prova Brasil e por isso foi excluída.

assim, foi possível coletar informações de 240 escolas. No segundo estrato, também não foi possível localizar a informação de 1 escola, por isso houve uma diminuição da amostra de 10 para 9.

2.2 COLETAS DE DADOS

2.2.1 Coleta de dados do Censo Escolar

Como mencionado anteriormente, o SAEB não coleta informações por município e por escola para o ensino médio (apenas por região do Brasil, estado e Brasil). A fim de atingir o objetivo da pesquisa, foi escolhida como fonte de dados a Prova Brasil, que é censitária e possibilita a coleta de dados por escola e município.

Entretanto, a Prova Brasil não identifica em seus questionários as escolas estaduais que têm ensino fundamental e médio (a variável de identificação é apenas de escolas de ensino fundamental). Além disso, o distrito não é uma variável considerada para categorizar as escolas. Assim, foi preciso buscar no banco de dados do Censo Escolar as escolas que têm as duas etapas de ensino e a identificação da localização das escolas nos distritos do município de São Paulo.

Para coletar as informações referentes à infraestrutura, foi utilizado o seguinte procedimento: 1) foram isoladas as escolas do município de São Paulo; 2) selecionadas apenas escolas com dependência administrativa estadual; 3) selecionadas escolas regulares que contêm ensino fundamental e médio; 4) distribuição das escolas pelos 8 estratos de distritos paulistanos caracterizados conforme as informações extraídas do Censo Escolar do Inep, referentes aos anos de 2013 e 2015.

2.2.2 Coleta de dados da Prova Brasil

Após a seleção de escolas estaduais com ensino fundamental e médio, no Censo Escolar, que se situam no município de São Paulo, foi realizada a busca das mesmas escolas no banco de dados da Prova Brasil dos anos para os anos de 2013 e 2015.¹⁶

Verificou-se que o número de escolas diminui no banco de dados da Prova Brasil em relação à amostra de escolas do Censo Escolar. Há algumas justificativas para esta diminuição, quais sejam: escolas com menos de 20 alunos são excluídas na avaliação; escolas indígenas e em parques estaduais são excluídas; algumas escolas deixaram de ter ensino médio no decorrer dos anos.¹⁷

Tabela 4 – Escolas estaduais da cidade de São Paulo com ensino fundamental e médio registradas pelo Censo escolar e que participaram da Prova Brasil

Prova Brasil	Censo Escolar	Prova Brasil
Anos		
2013	599	572
2015	592	538

Fonte: Elaborada com base em informações extraídas do Censo escolar.

Há também uma diminuição do número de escolas de ensino fundamental e médio ao longo dos anos, com base nas informações da Prova Brasil.

2.2.3 Escala de infraestrutura

Para a mensuração dos indicadores da infraestrutura da escola, utilizou-se 3 escalas, que se referem aos 3 indicadores selecionados: conservação do prédio, ambientes educacionais, recursos tecnológicos e suas condições de uso, tal como foi mencionado no item anterior.

¹⁶ Não foram coletadas as amostras da Prova Brasil de 2011 e 2017. A primeira não foi ainda possível, porque só é possível acessá-la pelo SAS, o que será feito após a qualificação da pesquisa. A mais recente, do ano de 2017, ainda não está disponível no portal do INEP.

¹⁷ Serão identificados e analisados os casos de escolas excluídas depois da qualificação da pesquisa.

Para a avaliação de cada item, o questionário da Prova Brasil oferece 4 alternativas para o respondente assinalar: bom, regular, ruim, inexistente. De acordo com a definição do próprio Questionário da Escola para o preenchimento das respostas, *bom* é considerado quando em bom estado de conservação; *regular*, necessita de pequena reforma ou reparo; *ruim* é quando necessita de grande reforma e *inexistente*, quando não há o quesito na escola.

Para cada resposta foi atribuído um valor: quando a resposta a alternativa assinalada foi *boa*, atribui-se o valor de 3 pontos; quando a resposta foi *regular*, atribui-se o valor de 2 pontos; para a alternativa *ruim* o valor atribuído foi o de 1 ponto; e para a alternativa *inexistente* o valor foi o de 0 ponto.

Para a definição da quantificação dos resultados, foram criadas três subescalas: conservação do prédio escolar; ambientes educacionais; e recursos tecnológicos. Foi criada, também, a escala de infraestrutura, que é a escala linear obtida pela soma das três subescalas, como pode ser observado no Quadro abaixo:

Quadro 4 - Itens e amplitude

Escalas e subescalas	Itens	Amplitude
Conservação do prédio escolar (Co)	8	0 a 24 pontos
Ambientes educacionais (Ae)	5	0 a 15 pontos
Recursos tecnológicos (Rt)	5	0 a 15 pontos
Infraestrutura (If)	18	0 a 108 pontos

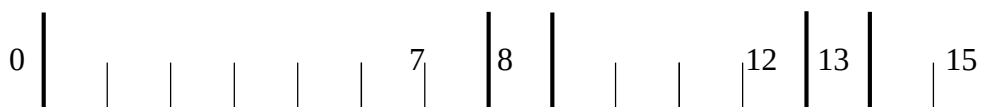
Fonte: Elaborada pela autora.

A escala de infraestrutura, é a escala linear obtida pela soma das três subescalas, como é possível observar no quadro 4:

Nota-se no Quadro 4 que a amplitude das subescalas é de 0 a 24 pontos (conservação do prédio escolar) e 0 a 15 pontos (ambientes educacionais e recursos tecnológicos) sendo que o total das subescala é de 54 pontos. Para a realização da escala de infraestrutura foi calculada uma média ponderada das três subescalas, como será descrito ao longo do texto. Para a realização da escala da infraestrutura de cada estrato de distritos foi calculada uma média ponderada das três subescalas. Para a subescala de “Espaços escolares” foi dado o peso maior, três, por serem esses, nesta pesquisa, considerados os itens mais importantes para o ensino-

aprendizagem. Já à subescala “Conservação do prédio escolar” foi atribuído o peso dois e à subescala “Recursos tecnológicos”, o peso um.

No que se refere às subescalas, a primeira, conservação do prédio escolar, tem a pontuação de 0 a 24 pontos. Para ser considerada com nível “Bom” a escola deve ter obtido pelo menos 21 pontos; para ser considerada “Regular”, deve obter pelo menos 17 pontos, e para ser considerada “Ruim”, deve ter obtido menos de 16 pontos. A segunda e a terceira subescalas vão de 0 a 15 pontos. Para ser considerada com nível “Bom”, a escola deve ter obtido pelo menos 13 pontos; para ser considerada “Regular”, a escola deve ter obtido entre oito e 12 pontos; e para ser considerada “Ruim”, a escola deve ter obtido de entre zero e sete pontos. Como pode ser observado nas duas escalas a seguir:



No que se refere a escala de infraestrutura é de 108 pontos, se a escola obteve a pontuação máxima de todas as escalas. Foi delimitado que, para a escola ser considerada com um bom indicador, deverá ter a 90 a 108 pontos (até 18 pontos a menos); para ser considerada regular, deve ter de 89 a 76 pontos (32 pontos a menos); para ser considerada ruim, entre 75 e 55 (53 pontos a menos). A escola que tiver abaixo de 54 pontos (metade ou menos da pontuação máxima) será considerada péssima, como pode ser observado a seguir:

Escala de infraestrutura



Como resultado da organização e coleta de informações das escolas que responderam o Questionário da Escola da Prova Brasil no ano de 2013 e do ano de 2015 (vale

ressaltar que as escolas de 2013 e 2015 são as mesmas), conforme mencionado anteriormente, o resultado da escala de infraestrutura e os resultados e das três subescalas foram as seguintes:

Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
	Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
1	38	88	121	23	173	62	35	59	158	53	144	91	35
2	2	5	3	1	8	3	0	4	6	1	8	2	1
3	0	1	3	0	1	0	3	0	4	0	2	2	0
4	2	3	6	1	6	4	2	2	8	2	4	7	1
5	0	1	4	1	0	4	2	1	4	1	4	2	0
6	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1
7	3	4	5	0	7	3	2	6	5	1	7	3	2
8	1	5	0	0	2	4	0	6	0	0	6	0	0
Totais	46	107	143	27	197	81	45	78	186	59	176	107	40

Tabela 5 – Resultados das subescalas e escala de infraestrutura do ano de 2013

Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
	Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
1	32	78	99	31	123	70	47	66	129	45	127	90	23
2	1	7	1	0	3	6	0	6	3	0	8	1	0
3	1	1	2	0	3	1	0	1	3	0	3	1	0
4	1	5	4	1	5	2	4	1	9	1	4	5	2
5	0	2	3	1	1	4	1	1	1	4	4	2	0
6	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1
7	1	4	7	0	6	1	5	4	8	0	8	4	0
8	0	3	2	0	2	2	1	2	3	0	3	2	0
Totais	36	101	118	34	144	87	58	82	156	51	158	105	26

Obs: As siglas Co, Ae e Rt significam, respectivamente: Conservação do prédio escolar, ambientes educacionais e recursos tecnológicos.

Tabela 6 – Resultados das subescalas e escala de infraestrutura do ano de 2015

Obs: As siglas Co, Ae e Rt significam, respectivamente: Conservação do prédio escolar, ambientes educacionais e recursos tecnológicos.

As tabelas acima apresentam a distribuição das escolas conforme as suas respectivas pontuações nos valores correspondentes da escala de infraestrutura (bom de 108 a 90 pontos,

regular de 89 a 76 pontos, ruim, de 75 a 55 pontos, e péssimo de 54 a 0 pontos) e das três subescalas: conservação do prédio escolar (bom de 24 a 21 pontos, regular de 20 a 17 pontos, ruim de 16 a zero pontos), ambientes educacionais e recursos tecnológicos (bom de 15 a 13 pontos, regular de 12 a oito pontos, e ruim de sete a zero pontos).

Nota-se que as escolas da escala de infraestrutura, nos anos de 2013 e 2015, concentram-se na faixa ruim (de 75 a 55 pontos) e regular (89 a 76 pontos).

A seguir serão descritos a distribuição das escolas nas tabelas 5 e 6 por estratos de distritos no que se refere a escala de infraestrutura. Além disso, foi realizada a distribuição da escala de infraestrutura e das três subescalas por nível socioeconômico agregado em baixo e alto do ano de 2013 e 2015 proporcionalmente (item 2.10.4).

2.2.4 Resultados da pesquisa: Descrição dos resultados da distribuição de escolas na escala da infraestrutura do ano de 2013 e 2015

O primeiro estrato é formado por 62 distritos com predominância residencial e com baixo nível econômico. Esse estrato caracteriza-se por ter os distritos com maior número populacional.

No que se refere ao indicador de habitação, segundo informações do IBGE e da RAIS, dez distritos desse estrato estão entre os que concentram a maior porcentagem de favelas sobre o total de domicílios no município de São Paulo.

Além disso, os distritos apresentam os piores índices de expectativa de vida. Cidade Tiradentes, por exemplo, tem como média de expectativa de vida¹⁸ a faixa etária de 58,45 anos. É também nesses distritos em que se concentram a menor porcentagem de empregos formais (Mapa da Desigualdade, 2017). Enquanto o distrito de Perdizes (localizado em outro estrato) tem uma taxa de 4,5 pessoas em emprego formal por dez habitantes, considerando a população economicamente ativa, na Vila Andrade, o número é de 2,3 pessoas empregadas formalmente para cada dez habitantes em idade economicamente ativa. A desigualdade é mostrada também nos espaços de cultura e lazer. Os distritos que ficam na região central ou com maior poder econômico (Sé, Pinheiros, Bela Vista, Consolação, República ou Jardim Paulista) apresentam os melhores índices de cultura, esporte e lazer.

¹⁸ A média é obtida a partir da divisão da soma das idades ao morrer pelo total de óbitos por todas as idades, ocorridos em determinado ano e localidade.

Levando em consideração a realidade da população nesses lugares, a escola pode representar, para além da visão utilitarista do mercado de trabalho, um espaço de formação e experiência.

Na Tabela 5 é possível observar, com base na análise dos dados, que as escolas, no ano de 2013 do primeiro estrato da pesquisa (Ocupação horizontal, predominância residencial, nível econômico baixo), de uma amostra de 270 escolas, 121 escolas estão na pontuação considerada como “ruim”; 88 estão na pontuação “regular”; 38 na melhor faixa da escola (de 90 a 108 pontos) e 23 escolas na pontuação classificada como “péssimo”.

Já com base na Tabela 6, do 1º estrato da pesquisa do ano de 2015, de uma amostra de 240 escolas, nota-se que 99 escolas estão na pontuação considerada como “ruim”, 78 escolas na faixa “regular”; 32 na faixa mais alta da escala considerada “boa” e 31 escolas na pior classificação (péssima).

Levando-se em conta os resultados do 1º estrato, nota-se que a maioria das escolas, nos dois anos, concentram-se na faixa considerada “ruim” e “regular”.

O segundo estrato de distritos se refere ao distrito de Tucuruvi, Jabaquara e Santana. Os três distritos estão localizados na zona norte do município de São Paulo e ainda possuem uma predominância residencial e horizontal, apesar de verticalização e adensamento populacional (IBGE) destinados às classes média, média alta e alta

Com base nas Tabelas acima, no ano de 2013, as escolas do segundo estrato da pesquisa (Ocupação horizontal, predominância residencial, nível econômico alto), de uma amostra de onze escolas é possível notar que cinco escolas encontram-se na faixa “regular”; três escolas na pontuação classificada como “ruim”; duas escolas na faixa considerada “boa” e apenas uma escola na pior pontuação da escala.

Já no ano de 2015 das escolas do 2º estrato, com base na Tabela 6, notou-se que deu um total de nove escolas, sete estão na faixa “regular”, uma na faixa “bom” e uma na faixa “ruim”. Pode-se supor que, apesar da diminuição do número de escolas entre os anos de 2013 e 2015, houve uma melhora nas escolas do segundo estrato, já que mais da metade das escolas, no ano de 2015, concentram-se na faixa considerada “regular”.

O terceiro estrato é composto por dois distritos, Vila Maria e Pari. Os distritos caracterizam-se pela economia de transportes de cargas, indústria e de empresas.

No ano de 2013, o terceiro estrato de distritos (Ocupação horizontal, predominância Industrial, nível econômico baixa), de uma amostra de quatro escolas, três estão na faixa considerada “ruim” e uma escola classificada como “regular”. Observa-se aqui que

nenhuma escola ficou na pontuação de 90 a 108 (a maior pontuação da escala de infraestrutura). Já no ano de 2015 do estrato três, com base na Tabela 6, observa-se que houve uma melhora: uma escola foi classificada na faixa considerada “boa”. As outras três escolas, permaneceram na faixa “regular” e “ruim”.

O quarto estrato é formado pelos distritos de Cidade Tiradentes, que se situa no extremo leste do município de São Paulo, e Jose Bonifácio, localizado no norte/ noroeste município. Caracteriza-se pela predominância residencial e o nível economicamente baixo e vertical. No total de escolas encontradas no banco de dados da Prova Brasil de 2013, há 22 escolas.

O distrito de Cidade Tiradentes abriga o maior complexo de conjuntos habitacionais do Brasil, a maioria deles construídos na década de 1980 pela COHAB (Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo), CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo) e por outras empreiteiras. De acordo com o site da Prefeitura de São Paulo, o complexo foi construído com a finalidade de ser um local dormitório para o descolamento.

Além disso, ambos os distritos possuem favelas e loteamentos habitacionais irregulares ocupados por famílias em situação de alta ou muito alta vulnerabilidade social (Censo, 2010). Os distritos caracterizam-se também pela alta concentração populacional.

Com base nas informações da Tabela 5, as escolas do 4 estrato de distritos (Ocupação vertical, predominância residencial, nível econômico baixo), no ano de 2013, de uma amostra de 12 escolas: seis escolas encontram-se na faixa da escala classificada como “ruim” (55 a 75 pontos); três na pontuação “regular” (76 a 89 pontos); duas escolas na melhor pontuação da escala (de 90 a 108 pontos), e uma escola na pior faixa da escala (de 54 a 0 pontos).

Já no ano de 2015 do estrato 4, no total de onze escolas, observa-se que cinco escolas encontram-se na faixa “regular”, quatro escolas na faixa “ruim” e uma escola classificada como “péssima” e “boa”. Comparando os anos de 2013 e 2015 houve um aumento do número de escolas na faixa “regular” em 2015.

O estrato 5 é formado por oito distritos: Barra Funda, Saúde, Vila Leopoldina, Alto de Pinheiros, Perdizes, Mooca, Cambuci e Liberdade. Apesar do grande número de áreas, foram identificadas apenas seis escolas no banco de dados da Prova Brasil. Esses distritos contam com um número muito menor de escolas de ensino médio se comparado com o estrato 4 de distritos.

Esse resultado demonstra que as escolas estaduais do ensino médio não estão concentradas na região central e em regiões com nível econômico alto, mas sim nos distritos com nível econômico baixo e nas periferias da cidade de São Paulo.

No quinto estrato de distritos (Ocupação vertical, predominância residencial, nível econômico alto) do ano de 2013, nota-se de uma amostra de seis escolas, que nenhuma escola ficou na pontuação de 90 a 108 pontos (a melhor pontuação). Na faixa “regular” foram classificadas quatro escolas e na faixa “ruim” e “péssima” há uma escola para cada faixa.

E no ano de 2015, com base na Tabela 6, nota-se pouca diferença nos resultados, as escolas concentram-se na faixa regular e ruim. Além disso, nenhuma escola, tanto em 2013 como em 2015, no quinto estrato de distritos possuem escolas na faixa considerada “boa”.

O estrato 8 de distritos é formado por quatro distritos: República, Bom Retiro, Brás, Sé. Segundo dados do Censo do IBGE de 2010, há uma crescente diminuição da população que mora na região central da cidade. Contraditoriamente, é na região central que estão concentradas as opções de lazer e cultura para a população. Ainda de acordo com o documento, quanto mais distante o bairro da região central do município de São Paulo, menos opções culturais existem.

No ano de 2013 do 6º estrato de distritos (Ocupação vertical, predominância comércio e serviço, nível econômico baixo) as duas escolas da amostra encontram-se nas piores pontuações, entre “péssimo” e “ruim”. Já no ano de 2015, a diferença é que uma escola foi classificada como “regular”, o que pode demonstrar que houve uma melhora nos indicadores dessa escola durante os anos.

O estrato 7 é formado por 13 distritos: seis na zona sul (Moema, Campo Belo, Morumbi, Santo Amaro, Itaim Bibi, Vila Mariana); um na região da zona leste (Tatuapé); três no centro (Consolação, Bela Vista e Santa Cecília), e três na zona oeste (Jardim Paulista, Pinheiros e Lapa).

Observou-se nesse grupo que os distritos com maior padrão econômico, além da predominância residencial, têm também predominâncias e características de distritos de serviços e comércios. É possível notar, com base nos dados, que nos últimos anos esse grupo cresceu em áreas de grandes edifícios de classe média e média-alta, localizados essencialmente na zona sul do município de São Paulo.

Outra característica observada é a discrepância da situação social e econômica dentro de um mesmo distrito. Por exemplo, Santo Amaro tem uma arrecadação de renda

altíssima, mas há também muita pobreza e alta concentração de rendas baixíssimas. No entanto, foi classificado o distrito conforme a predominância das informações selecionadas.

No 7º estrato de distritos (Ocupação vertical, predominância comércio e serviço, nível econômico alto) do ano de 2013, de uma amostra de 12 escolas, cinco escolas estão na faixa “ruim”, quatro escolas na “regular” e três escolas na faixa considerada “boa”.

Já no ano de 2015 nota-se, com base na análise da tabela 6, que as classificações das escolas pioraram: de uma amostra de 12 escolas, mais da metade (sete escolas) estão na faixa “ruim” e uma diminuição do número de escolas na maior faixa da escala de infraestrutura (apenas uma escola ficou classificada na faixa de 90 a 108 pontos).

Por fim, o estrato 8 é formado por apenas dois distritos: Ipiranga e Aricanduva.

No último estrato de distritos (Ocupação vertical, predominância industrial, nível econômico alto) do ano de 2013, que tem seis escolas na sua amostra, as escolas estão distribuídas respectivamente: cinco escolas na faixa “regular” (de 76 a 89 pontos) e uma escola encontra-se na melhor pontuação (de 90 a 108 pontos). Já no ano de 2015, observa-se que também houve um declínio na qualidade da infraestrutura das escolas do estrato 8: três escolas estão na faixa “regular” e duas escolas na faixa “ruim”.

A pontuação mais alta da escala de 90 a 108 pontos é a que recebe o menor número de escolas de todos os estratos, tanto em 2013 como em 2015. A maior parte das escolas encontra-se na pontuação de 76 a 89 pontos (regular) e 55 a 75 pontos (ruim) na escala de infraestrutura escolar.

Por fim, é possível observar, também, que as escolas do estrato 7 em 2015 tiveram respostas piores na escala infraestrutura escolar. Já no estrato três e seis foi observada a melhora de algumas escolas na pontuação na escala de infraestrutura.

2.3 SUBESCALAS DOS ANOS DE 2013 E 2015 DOS OITO ESTRATOS DE DISTRITOS:

PRIMEIRO ESTRATO DE DISTRITOS

Estrato 1 - Horizontal, residencial, baixo, 62 distritos: 10 distritos na zona sul (Jardim Ângela; Grajaú; Capão Redondo; Cidade Ademar; Jardim São Luís; Campo Limpo; Pedreira; Parelheiros; Vila Jacuí; Marsilac).

Ano	Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
2013	1	Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
		38	88	121	23	173	62	35	59	158	53	144	91	35

Ano	Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
2015	1	Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
		32	78	99	31	123	70	47	66	129	45	127	90	23

2.3.1 Primeira escala do primeiro estrato de distrito

Na primeira escala, conservação do prédio escolar em 2013, do total de 270 escolas, 173 escolas ficaram na faixa de 21 a 24 pontos, considerada como bom; na faixa entre 17 e 20 pontos, considerada regular, estão 62 escolas; e na pontuação de 0 a 16 pontos, classificada como ruim, estão 35 escolas.

Nota-se que, nesse item, um pouco mais da metade das escolas possuem uma boa pontuação dos itens: telhado, paredes, portas, janelas, banheiros, cozinha, instalações hidráulicas, instalações elétricas.

Em nenhuma escola houve a resposta de inexistência dos oito itens elencados. No entanto, o item *instalações elétricas* apresenta uma grande quantidade de respostas classificadas como regular, o que demonstra a precariedade dessa instalação para o funcionamento do prédio escolar. Do total de 270 escolas, 90 responderam considerar as instalações elétricas como “regular”, 32 escolas as qualificaram como “ruim” e 148 escolas as classificaram como “boa”.

Já no ano de 2015, observa-se, no que se refere aos itens da subescala “Conservação do Prédio Escolar”, a mesma tendência do ano de 2013: mais da metade das escolas encontra-se na faixa considerada “boa” (123 escolas). Nota-se, também, um aumento do número de escolas na faixa considerada regular (70 escolas estão nessa faixa). As demais 47 escolas estão na pior faixa da subescala.

Tanto em 2013 como em 2015 o item “cozinha” é o item mais positivo, pois recebe o maior número de pontuação das escolas.

Já os itens “banheiro”, “instalações elétricas” e “instalações hidráulicas” são os que mais recebem respostas como “regular” e “ruim”.

2.3.2 Segunda escala do primeiro estrato de distritos: ambientes educacionais

A segunda escala se refere aos cinco ambientes educacionais: biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências, salas de aula e quadra de esportes. Essa escala é a que recebe a menor pontuação, comparada com as demais.

No ano de 2013, do total de 270 escolas, 158 escolas estão na faixa de oito a onze pontos, que representa a faixa de “regular”; apenas 59 escolas foram classificadas na faixa de 13 a 15 pontos, pontuação que representa boas condições da escola; e 53 estão na faixa de zero a sete pontos, classificadas como “ruim”.

Já ano de 2015 na subescala *Ambientes Educacionais*, do total de 240 escolas, 129 escolas (mais da metade do total de escolas) ficaram na faixa considerada “regular”. Nota-se a mesma tendência do ano de 2013, em que mais da metade das escolas também ficou na faixa “regular”.

Levando-se em conta que a sala de aula é o espaço tradicional mais usado pelos professores para o ensino dos alunos, e que os outros espaços são importantes para que o professor possa realizar um trabalho diversificado, o resultado aponta a fragilidade para as condições de aprendizagem.

Notou-se, com base nos dados, que os itens biblioteca, sala de informática, quadra de esportes e salas de aula apresentam grande variabilidade de respostas entre as escolas.

Apesar da obrigatoriedade da biblioteca nas escolas, com base na Tabela 5, no ano de 2013, 60 escolas apontaram a inexistência desse espaço. Já 146 escolas classificaram a biblioteca como um espaço “bom” e 64 escolas a classificaram como “regular” ou “ruim”.

Já em 2015, no que se refere ainda ao item da biblioteca, 39 escolas apontaram a sua inexistência e 147 escolas apontaram como “bom” e as demais escolas como regular ou ruim. O que pode estar acontecendo é a substituição do espaço da “biblioteca” para a “sala de leitura” (a sala de leitura é um item que tem nos questionários da Prova Brasil mas não foi analisado). A diferença entre os espaços é a sala de leitura tem um projeto voltado para atividades que envolvam a escrita e a leitura. Em contrapartida, a biblioteca escolar, deve ser organizada com base em um acervo para consulta e pesquisa e com um profissional qualificado para sua administração, para trabalhar em parceria com o professor.

Já no ano de 2015, a *sala de informática* apresenta a mesma tendência do ano de 2013, um pouco mais da metade das respostas foram classificadas na pontuação de 13 a 15 pontos, a melhor pontuação da escala. No entanto, ainda há a ocorrência de ausência da sala de informática, 31 escolas apontam a inexistência da sala de informática, as demais escolas ficaram entre “regular” e “ruim”.

Dentre as escolas analisadas no ano de 2013, 148 apontaram no questionário que consideram a quadra de esportes como “bom”. Já 70 escolas classificaram o ambiente como “regular”, 41 disseram ter um ambiente “ruim” e onze apontaram a inexistência da quadra de esportes.

No ano de 2015, a *quadra de esportes*, apresenta a mesma tendência do ano de 2013, um pouco mais da metade das escolas ficaram na pontuação considerada “boa” da escala (136 escolas). No item da quadra escolar, nota-se que apenas seis escolas indicam a inexistência desse espaço na escola, as demais escolas (98 escolas) ficaram entre “regular” e “ruim”.

No que se refere ao item *sala de aula*, no ano de 2013, nenhuma escola marcou a opção de inexistente para as salas de aula. Mais da metade das escolas, 191 indicaram a sala como um bom espaço escolar, já 66 escolas classificaram-nas como “regular” e 13 como “ruim”.

Com base na Tabela 6, o item sala de aula no ano de 2015, de um total de 240 escolas, uma escola apontou a inexistência na resposta. E 132 escolas classificaram o item como “bom”, 90 escolas como “regular” e 17 como “ruim”.

O laboratório de ciências no ano de 2013, assim como em 2015, foi o item que apresentou o pior indicador, mais da metade das escolas apontaram a falta de laboratório nas escolas: 157 escolas indicam a inexistência da sala de laboratório. Apenas 61 escolas consideraram o laboratório de ciências como “bom”, 38 escolas indicaram como “regular” e 14 como “ruim”.

No ano de 2015, o laboratório de ciências também apresenta as piores classificações, mais da metade das escolas classificaram o laboratório como “inexistente” (de um total de 240 escolas, 127 classificaram como inexistente.) Apenas 61 escolas indicaram o item como “bom” e 51 escolas estão entre “regular” e “ruim”.

2.3.3 Terceira escala do primeiro estrato de distritos: recursos tecnológicos na escola

A terceira subescala se refere aos recursos tecnológicos presentes na escola, compondo, nessa escala, cinco itens: computadores para uso dos alunos; acesso à internet para uso dos alunos; computadores para uso dos professores; acesso à internet para uso dos professores; acesso à internet exclusivo para a administração escolar.

Nota-se, com base na terceira subescala do ano de 2013, que um pouco mais da metade das escolas (144 escolas) estão entre 13 a 15 pontos, na faixa considerada como “bom”. Na pontuação de oito a 12 pontos, considerada “regular”, estão 91 escolas, e na pior faixa, que vai de zero a sete, pontos encontram-se 35 escolas.

Os dados do no ano de 2015 seguem a mesma tendência de 2013. Com base nos dados apresentados na Tabela 6, de 240 escolas no total da amostra, observa-se que um pouco mais da metade das escola concentram-se na faixa considerada “boa” (127 escolas). Já na faixa regular, 90 escolas estão classificadas e 23 escolas classificadas como “ruim”.

Tanto no ano de 2013 como no ano 2015 notou-se que o item melhor avaliado foi o *uso de computador na escola possuem computador exclusivo para uso da administração escolar*; sendo que nenhuma escola apontou inexistência nesse quesito.

2.4 SEGUNDO ESTRATO DE DISTRITOS

Estrato 2 - Horizontal, residencial, alto, 3 distritos: Três distritos na zona Norte (Tucuruvi, Jabaquara e Santana).

Ano	Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
2013	2	Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
		2	5	3	1	8	3	0	4	6	1	8	2	1

Ano	Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
2015	2	Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
		1	7	1	0	3	6	0	6	3	0	8	1	0

2.4.1 Primeira escala do segundo estrato de distritos

Conforme os dados apresentados no ano de 2013 da subescala *conservação do prédio escolar*, no total das onze escolas da amostra desse estrato, oito estão na faixa mais alta (de 21 a 24 pontos). Apenas três escolas ficaram na faixa de 17 a 20 pontos, considerada “regular”.

Já na primeira subescala (conservação do prédio escolar) do ano de 2015 do 2º estrato, observa-se que no total de 9 escolas, 3 estão na faixa mais alta (de 21 a 24 pontos). Na faixa regular (17 a 20 pontos) encontram-se 6 escolas. Comparando com o ano analisado, nota-se que piorou as condições das escolas na primeira subescala do 2º estrato.

Os itens instalações hidráulicas e elétricas, banheiro e janelas foram os que mais receberam a alternativa “regular” pelas escolas nos anos de 2013 e 2015.

Assim como no estrato 1, a cozinha recebeu a maior pontuação em 2013 e 2015 no estrato 2. Tanto em 2013 e 2015, apenas uma escola pontuou a cozinha com “regular” cozinha.

2.4.2 Segunda subescala do segundo estrato de distritos: ambientes educacionais

Na segunda subescala do estrato 2 do ano de 2013, observa-se a mesma tendência do estrato 1, em que a maioria das escolas permanecem na faixa “regular”: da amostra de 11 escolas, seis escolas estão na faixa que vai de 8 a 12 pontos.

Ainda sobre os dados do ano de 2013, no que se refere à biblioteca, apesar da sua obrigatoriedade, 3 escolas apontam a sua inexistência. Uma escola classificou a biblioteca como “regular” e 7 como “bom”.

Quanto ao laboratório de ciências, quatro escolas responderam como inexistente; duas escolas apontaram-no como regular, e outras 5 classificaram esse espaço escolar como “bom”.

Já na segunda subescala no ano de 2015, nota-se uma melhora: a maioria das escolas (seis escolas) ficou na faixa “boa” (13 a 15 pontos). Já as outras três escolas estão na faixa considerada como “regular” (oito a 12 pontos).

No ano de 2015, conforme a análise dos dados do item da biblioteca, observou-se que duas escolas responderam como “inexistente” e uma escola classificou como “regular”. Comparando com os dados de 2013, é possível afirmar que houve uma melhora no espaço da biblioteca.

Já o item do laboratório de ciências, de uma amostra de dez escolas no ano de 2015, duas escolas apontam a inexistência do laboratório de ciências. Na faixa “regular” há uma escola, seis escolas como “bom”, uma como “ruim”.

Comparando os dados entre 2013 e 2015 é possível afirmar que houve uma melhora.

2.4.3 Terceira escala do segundo estrato de distritos: recursos tecnológicos

No que se refere aos recursos tecnológicos, maior parte das escolas do estrato 2 no ano de 2013 obtiveram a maior pontuação da escala: oito escolas estão na faixa de 12 a 15 pontos; duas escolas na faixa de oito a 12 pontos; e uma escola na faixa de zero a sete pontos.

Observa-se que o uso de computador na administração escolar também tem a classificação melhor entre as escolas: oito escolas apontaram como “bom” e três, como “regular”. Nenhuma apontou como “ruim”.

Já quanto ao uso de computadores para os professores, oito escolas classificaram como “bom”, duas com “regular” e uma como “ruim”. Os computadores para uso dos alunos foram classificados por sete escolas como “bom” e por quatro, como “regular”.

No que se refere ao uso da internet entre professores e alunos, nota-se que esses têm mais acesso à internet na escola que os professores: apenas uma escola classificou a inexistência da internet na escola para os alunos, as demais classificaram como “boa” a internet para os alunos.

No ano de 2015 as escolas também obtiveram a maior pontuação na escala de *recursos tecnológicos*: oito escolas estão na faixa de 12 a 15 pontos e uma escola na faixa de oito a 12 pontos.

Assim como no ano de 2013, os resultados do item “uso de computador para os professores” no ano de 2015 foi o melhor item classificado, todas as escolas classificaram como “bom” o respectivo item.

Em contrapartida, os itens “acesso a internet para uso do professor”, “Computadores para uso dos professores”, “Acesso à internet para uso dos alunos” e “Computadores para uso dos alunos” obtiveram respostas classificadas na faixa “ruim” e “regular”.

2.5 TERCEIRA ESTRATO DE DISTRITOS

Estrato 3 - Horizontal, industrial, baixo, 2 distritos: 1 distrito localiza-se na zona Nordeste (Vila Maria) e 1 distrito na zona Sudeste (Pari).

Ano	Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
2013	3	Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
		0	1	3	0	1	0	3	0	4	0	2	2	0

Ano	Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
2015	3	Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
		1	1	2	0	3	1	0	1	3	0	3	1	0

2.5.1 Primeira escala do terceiro estrato de distritos: conservação do prédio escolar

O terceiro estrato de distritos no ano de 2013 apresenta três escolas (no total de quatro escolas da amostra) com pontuação de zero a 16 (faixa considerada “ruim”) e apenas uma escola na maior faixa, de 21 a 24 pontos.

Com base nos dados coletados do Questionário da Escola da Prova Brasil, observa-se a precariedade da conservação dos itens, como, por exemplo, o telhado: 50% das escolas apontam o telhado como “regular”; uma escola o classificou com “ruim” e apenas uma escola classificou esse item como “bom”.

Já no ano de 2015, comparando os resultados do ano de 2013, da primeira subescala (conservação do prédio escolar) nota-se que houve uma melhora: de uma amostra de quatro escolas, três escolas foram classificadas na melhor faixa (de 21 a 24 pontos), apenas uma escola foi classificada na faixa “regular” (17 a 20 pontos).

A cozinha no ano de 2013 e de 2015, assim como nos estratos 1 e 2, foi o melhor item pontuado.

2.5.2 Segunda subescala do terceiro estrato de distritos: ambientes educacionais

No que se refere à subescala de ambientes educacionais (biblioteca, salas de informática, laboratório de ciências, sala de aula e quadra de esportes), todas as escolas desse estrato de distritos ficaram na segunda faixa da escala, de oito a 12 pontos, no ano de 2013. Já no ano de 2015, uma escola foi classificada na maior classificação na escala, de 13 a 15 pontos. As outras três escolas estão na segunda faixa da escala, de oito a 12 pontos.

No que se refere às salas de aula, nos dados de 2013, duas escolas classificaram como um espaço “ruim”, uma escola classificou como “regular” e apenas uma indicou para as salas de aula o conceito “bom”.

Já no ano de 2015, o item *sala de aula* apresentou melhores respostas: três escolas como “bom” e uma escola como “regular”. Com base nos resultados dos anos de 2013 e 2015, nota-se uma melhora no ambiente da sala de aula.

Tanto ano de 2013 e de 2015, apenas uma escola da amostra indicou a inexistência do laboratório de ciências e da biblioteca.

2.5.3 Terceira escala do terceiro estrato de distritos: recursos tecnológicos

Na terceira escala, observa-se que metade das escolas ficou com pontuação regular, de oito a 12 pontos, e a outra metade com pontuação considerada boa, na faixa de 13 a 15 pontos.

Com base nos dados do ano de 2013, as quatro escolas apontaram o uso de computadores para a administração escolar como “bom”. Diferentemente do uso de computadores para os professores, que duas escolas classificaram como regular e duas, como um “bom” recurso escolar.

Já sobre o uso de computadores para os alunos, apenas uma escola indicou a inexistência desse recurso tecnológico; as outras três classificaram o uso dos computadores e da internet para os alunos como “bom”.

Analisando os dados de 2015 da mesma subescala, observou-se que de um total de quatro escolas, três estão na melhor faixa e uma na faixa regular da subescala de recursos tecnológicos.

O item melhor avaliado, em 2013 e 2015, foi o de “Computadores para uso exclusivo da administração escolar”. Sendo que todas as escolas classificaram com “bom” esse item.

2.6 QUARTO ESTRATO DE DISTRITOS

Estrato 4 - Vertical, residencial, baixo, 2 distritos: 2 distritos localizados no extremo leste do município de São Paulo (Cidade Tiradentes e José Bonifácio).

Ano	Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
2013		Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
	4	2	3	6	1	6	4	2	2	8	2	4	7	1

Ano	Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
2015		Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
	4	1	5	4	1	5	2	4	1	9	1	4	5	2

2.6.1 Primeira escala do quarta estrato de distritos: conservação do prédio escolar

Com base nos dados de 2013 da Prova Brasil, da amostra de 12 escolas, nota-se, com base nos dados, que seis escolas ficaram na pontuação classificada como boa, de 21 a 24 pontos. Na faixa classificada como regular, 17 a 20 pontos, encontram-se quatro escolas, e duas escolas estão na pior classificação, de zero a 16 pontos.

Verificou-se que as janelas foi o item que recebeu mais classificações ruins: quatro escolas classificaram as suas janelas como “ruim”; uma escola apontou como “regular”; e sete, como “bom”. Os demais itens foram classificados como bom e regular.

Já no ano de 2015 (em uma amostra de onze escolas), conforme a análise dos dados da Tabela 6, foi notado que piorou a classificação das escolas na subescala *conservação do prédio escolar*: de um total de 12 escolas, quatro escolas estão classificadas na pior faixa da escala (0 a 16 pontos). Na faixa considerada “boa”, estão cinco escolas classificadas e na faixa considerada “regular”, estão duas escolas.

Assim como em 2013, os itens piores avaliados em 2015 na primeira subescala foram as portas e as janelas e o item melhor avaliado foi a cozinha.

2.6.2 Segunda subescala do quarto estrato de distritos

Como é possível observar na escala dos ambientes educacionais no ano de 2013, oito escolas estão na pontuação de oito a 12 pontos, que é a faixa regular. Duas escolas na pontuação de 13 a 15 pontos, e duas escolas na faixa de zero a sete pontos.

Assim como nos estratos de distritos 1 e 2, nota-se que as escolas, nas subescalas de ambientes educacionais, concentram-se na segunda faixa, considerada como “regular”.

Da amostra de 12 escolas, quatro apontaram a inexistência da biblioteca; duas escolas relataram a inexistência da sala de informática; e cinco escolas assinalaram a inexistência do laboratório de ciências.

Já no ano de 2015, os dados apontam a mesma tendência: a maioria das escolas, na subescala de *ambientes educacionais* encontra-se na segunda faixa, considerada regular, isto é, nove escolas estão na faixa regular, uma escola foi considerada ruim; e apenas uma escola foi classificada na faixa mais alta da escala.

O laboratório de ciências foi o item que recebeu as piores respostas nos dois anos analisados.

2.6.3 Terceira subescala do quarto estrato de distritos: recursos tecnológicos

No que se refere aos recursos tecnológicos do ano de 2013, sete, das 12 escolas estão na faixa considerada “regular”; quatro estão na faixa considerada “bom”; e apenas uma escola foi considerada em situação “ruim”.

Notou-se na coleta de dados que o item “internet para uso dos professores” é o que recebe as piores classificações, comparado com os demais itens dessa escala.

Ao comparar os resultados da subescala *recursos tecnológicos* entre os anos de 2013 e 2015, notou-se uma piora nos resultados, pois houve um aumento no número de escolas na pior faixa da escala (de zero a 16 pontos).

Tanto em 2013 e 2015, os itens “Computadores para uso dos alunos” e “Acesso à internet para uso dos alunos” foram os que obtiveram as piores respostas das escolas.

2.7 QUINTO ESTRATO DE DISTRITOS

Estrato 5 - Vertical, residencial, alto, 8 distritos: 3 na região central de São Paulo (Barra Funda, Cambuci e Liberdade)¹ na zona Sul (Saúde), 3 na zona oeste (Vila Leopoldina, Alto dos Pinheiros, Perdizes), e um na zona Sudeste (Mooca).

Ano	Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
2013		Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
	5	0	1	4	1	0	4	2	1	4	1	4	2	0

Ano	Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
2015		Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
	5	0	2	3	1	1	4	1	1	1	4	4	2	0

2.7.1 Primeira escala do quinto estrato de distritos: conservação do prédio escolar

Com relação aos resultados do ano de 2013, nota-se que das seis escolas da amostra, quatro são consideradas na faixa “regular” (de 17 a 20 pontos) e duas pontuaram entre zero e 16 pontos, considerado “ruim”.

No ano de 2015, observou-se que a maioria das escolas estão na faixa “regular”; e apenas uma escola foi classificada como “boa” na subescala de conservação do prédio escolar.

Nota-se que houve a melhora das condições de conservação do prédio em uma escola no ano de 2015.

2.7.2 Segunda subescala do quinto estrato: ambientes educacionais

Observou-se na coleta de dados do Questionário da Escola da Prova Brasil de 2013, que quatro, dentre as seis escolas apontam a inexistência de um laboratório de ciências.

Já no ano de 2015, nota-se, com base na tabela 6, que o número de escola na faixa “ruim” aumentou, ou seja, quatro escolas de um total de seis estão na pior classificação da subescala de ambientes educacionais.

2.7.3 Terceira subescala do quinto estrato de distritos

Tanto em 2013 como em 2015, a maioria das escolas deste estrato concentram, na escala de recursos tecnológicos, a melhor pontuação, entre 13 e 15 pontos.

2.8 SEXTO ESTRATO DE DISTRITOS

Estrato 6 - Vertical, comércio e serviço, baixo, 4 distritos: 4 distritos localizados na região central da cidade de São Paulo (República, Bom Retiro, Brás, Sé).

Ano	Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
2013		Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
	6	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1

Ano	Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
2015		Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
	6	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1

2.8.1 Primeira subescala do sexto estrato: conservação do prédio escolar

No ano de 2013 e no ano de 2015, a amostra desse estrato de distritos é de apenas duas escolas, sendo as seguintes: a escola estadual São Paulo e escola estadual Professor Antônio Firmino de Proença.

Na subescala de conservação do prédio escolar, em 2013, a escola Estadual é categorizada como “ruim” e a escola Professor Antonio Firmino de Proença como “regular”.

A escola estadual São Paulo, com base nos itens do ano de 2013, antigamente denominada Gymnasio do Estado de São Paulo, localiza-se no centro da capital paulista. Nas respostas do indicador de conservação do prédio escolar, dois itens apareceram como “ruim”: telhado e paredes; e seis itens como regular: portas, paredes, banheiro, cozinha, instalações elétricas e instalações hidráulicas). Percebe-se, com base nesses dados, a decadência e precarização da escola.

Já a escola Professor Antônio Firmino de Proença, localizada na Mooca, apresenta alguns resultados melhores, com base nos itens do ano de 2013. As paredes e a cozinha receberam o conceito “bom” por parte da escola. O telhado, a janela, os banheiros, as instalações elétricas e hidráulicas receberam o conceito “regular”. Apenas o item “portas” foi classificada como “ruim”.

No ano de 2015, a amostra é também de apenas 2 escolas, e as mesmas do ano anterior. Nota-se, na tabela 6, que houve uma melhora nos itens analisados das duas escolas. Na primeira subescala há 1 escola (Professor Antonio Firmino de Proença) classificada como “boa” e a outra escola (EE São Paulo) classificada como “regular”.

No ano de 2015, a escola estadual Professor Antonio Firmino de Proença nas respostas do indicador de *conservação do prédio escolar*, respondeu como “regular” aos itens: telhado, portas e banheiros. Já os demais itens (parede, janela, cozinha, instalações elétricas e instalações hidráulicas) foram classificadas como “bom”.

Em contrapartida, a segunda escola, EE São Paulo, respondeu como “regular” para todos os itens da subescala de conservação do prédio escolar. Comparando com o ano anterior, houve uma melhorada das escolas nessa subescala.

2.8.2 Segunda subescala do sexto estrato de pesquisa: ambientes educacionais

Na segunda escala do estrato 6 do ano de 2013, as escolas aparecem nas faixas regular e ruim. A escola EE São Paulo apresenta péssimas classificações sobre os espaços escolares: a biblioteca, o laboratório de ciências e as salas de aula foram relatados como “ruim”, a sala de informática e a quadra de esportes marcadas como “inexistente”. Já a segunda escola, Professor Antônio Firmino de Proença, apresenta melhores resultados: a biblioteca foi classificada como “boa” e todos os itens restantes como “regular”.

No ano de 2015, a escola Professor Antônio Firmino de Proença está classificada na maior pontuação da escala, de 13 a 15 pontos.

E a outra escola está classificada na pior faixa, de zero a sete pontos. A EE São Paulo ainda apresenta péssimas classificações sobre os espaços escolares: a biblioteca, laboratório e sala de informática foram relatados como “inexistentes”. A sala de aula é pontuada como “regular” e a quadra como “bom”.

2.8.3 Terceira subescala do sexto estrato de pesquisa

No ano de 2013, a EE São Paulo apresenta péssimos resultados relacionados aos recursos tecnológicos. Os itens “Computadores para uso dos alunos” e “Acesso à internet para uso dos alunos” foram apontados como inexistentes na escola. Os restantes dos itens (“Computadores para uso exclusivo da administração escolar”; “Acesso à internet para uso dos professores”; “Computadores para uso dos professores”) foram classificados como “regular”.

Na escola Professor Antônio Firmino de Proença, com base nos resultados de 2013, os itens “Computadores para uso dos alunos” e “Computadores para uso dos professores” foram classificados como “regular”. Já os itens “Acesso à internet para uso dos alunos”, “Acesso à internet para uso dos professores” e “Computadores para uso exclusivo da administração escolar” foram classificados como “bom”.

Com base nos resultados de 2015, na subescala de *recursos tecnológicos* a escola estadual EE São Paulo ficou na pior faixa da escala de zero a sete pontos, e a escola estadual Professor Antônio Firmino de Proença ficou na melhor faixa da escala, de 13 a 15 pontos.

A escola EE São Paulo respondeu como “inexistente” ao item *Acesso à internet para uso dos alunos*, *Acesso à internet para uso dos alunos*, *Computadores para uso dos professores* e *Acesso à internet para uso dos professores*. O item *Computadores para uso exclusivo da administração escolar* foi o único que recebeu “regular” de resposta.

Percebe-se que a EE São Paulo, nos dois anos analisados, apresenta péssimas condições de ambientes educacionais, indicando a ausência de espaços importantes para a formação do aluno na escola.

2.9 SÉTIMO ESTRATO DE DISTRITOS

Estrato 7 - Vertical, comércio e serviço, alto, 13 distritos: 6 distritos na zona sul (Moema, Campo Belo, Morumbi, Santo Amaro, Itaim Bibi, Vila Mariana); 1 na região leste (Tatuapé); 3 no centro da cidade (Consolação, Bela Vista, Santa Cecília), e 3 na zona Oeste (Jardim Paulista, Pinheiros e Lapa).

Ano	Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
2013	7	Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
		3	4	5	0	7	3	2	6	5	1	7	3	2

Ano	Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
2015	7	Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
		1	4	7	0	6	1	5	4	8	0	8	4	0

2.9.1 Primeira subescala do sétimo estrato de distritos: conservação do prédio escolar

No que se refere à escala sobre a conservação do prédio escolar no ano de 2013 desse distrito, é possível notar que das 12 escolas da amostra, sete estão na faixa classificada como “boa”, enquanto três estão classificadas nas faixa “regular” e “ruim” da escala.

No ano de 2015, observou-se que de 12 escolas no total, cinco estão na pior subescala de conservação do prédio escolar, seis escolas como “bom” e uma como “regular”.

Analisando os dois anos pesquisados, nota-se uma piora na primeira subescala. Os itens dessa escala foram classificados como bom e regular.

2.9.2 Segunda subescala do sétimo estrato de distritos: ambientes educacionais

Na segunda escala no ano de 2013, ambientes educacionais, seis escolas se encontram com pontuação de 12 a 15, considerada como boa, cinco têm pontuação regular, e apenas uma escola ficou na faixa de zero a sete pontos.

No que se refere à inexistência dos espaços, o laboratório de ciências foi o que teve o maior índice: quatro escolas apontaram a sua inexistência. Além disso, uma escola respondeu que a biblioteca era inexistente.

Já no ano de 2015, das 12 escolas, oito estão na segunda faixa da subescala (de oito a 12 pontos) e quatro escolas na pontuação de 13 a 14 pontos.

2.9.3 Terceira subescala do sétimo estrato de distritos: recursos tecnológicos

No ano de 2013, das 12 escolas avaliadas, sete encontram-se na faixa de melhor pontuação; três estão na faixa regular; e duas com a pior pontuação. Nota-se, a partir da coleta de dados, que apenas uma escola da amostra apontou a inexistência dos seguintes itens: “Computadores para uso dos professores”, “Acesso à internet para uso dos professores”, “Computadores para uso exclusivo da administração escolar”.

Com base na Tabela 6, notou-se que os dados em 2015 a subescala de *recursos tecnológicos* melhoram: oito escolas ficaram na melhor faixa e quatro escolas na faixa regular. O melhor item avaliado, nos dois anos, assim como nos demais estratos, foi o *Computadores para uso exclusivo da administração escolar*.

2.10 OITAVO ESTRATO DE DISTRITOS

Estrato 8 - Vertical, industrial, alto, 2 distritos: 2 distritos na região Sudeste (Ipiranga e Aricanduva).

Ano	Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
2013	8	Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
		1	5	0	0	2	4	0	6	0	0	6	0	0

Ano	Estratos	Infraestrutura				Co			Ae			Rt		
2015	8	Bom	Regular	Ruim	Péssima	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
		0	3	2	0	2	2	1	2	3	0	3	2	0

2.10.1 Primeira subescala do oitavo estrato de distritos: conservação do prédio escolar

Nota-se, com base na tabela 5 que da amostra de seis escolas no ano de 2013, quatro estão na faixa “regular” e duas estão na faixa considerada “boa”.

Já a tabela 6, que apresenta os dados de 2015, duas escolas estão na faixa de 13 a 15 pontos; duas escola na faixa de oito a 12 pontos e uma escola na faixa de zero a sete pontos.

Os itens portas, janelas, banheiros, instalações elétricas e instalações hidráulicas foram os que receberam em sua maioria a alternativa “regular” no Questionário da Escola da Prova Brasil do ano de 2013 e 2015.

2.10.2 Segunda e terceira subescala do oitavo estrato de distritos: Ambientes educacionais

No ano de 2013, a escala do estrato oito de distritos foi a que obteve a melhor pontuação quanto aos ambientes educacionais. Todas as escolas ficaram na faixa de 13 a 15 pontos.

Em contrapartida, no ano de 2015 houve uma piora na classificação das escolas na subescala de ambientes educacionais: duas escolas foram classificadas como “boa” e três escolas classificadas como “regular”.

2.10.3 Recursos tecnológicos do oitavo estrato de distritos

A escala de recursos educacionais deste estrato de distritos também foi o que recebeu a maior pontuação em todos os itens no ano de 2013, se comparado aos outros estratos. Apenas uma escola classificou como “regular” o item “Computadores para uso dos alunos”.

Já no ano de 2015, notou-se uma piora na pontuação da subescala de recursos tecnológicos, assim como na subescala de ambientes educacionais, três escolas estão na faixa mais alta (de 13 a 15 pontos) e duas escolas na faixa regular (de oito a 12 pontos).

Obseva-se, assim como nos demais estratos, que o item melhor avaliado é de uso de computadores para administração escolar.

Os oito estratos de distritos em 2013 e 2015 apresentam características parecidas entre os itens analisados.

O *laboratório de ciências* foi o item com a pior pontuação em todos os estratos de distritos. Isso demonstra a não valorização de proporcionar o conhecimento e a ciência para o aluno dentro da escola.

Outra variável que também mostra a falta de investimento no conhecimento, na tecnologia e na experiência é o uso de computadores tanto para alunos como para professores. O item *computadores para o uso dos professores* foi o pior identificado na subescala “Recursos tecnológicos e suas condições de uso”. Pode-se supor, então, que o professor do ensino médio da rede estadual paulista utiliza muito pouco ou quase nada os recursos novos do avanço tecnológico da sociedade, que poderiam contribuir para uma melhora na aprendizagem dos alunos. O computador, por exemplo, para uso do professor, pode ajudar na preparação das aulas e nos trabalhos burocráticos dentro da escola.

Contraditoriamente, o item *computadores para uso exclusivo da administração escolar* foi o que recebeu a maior pontuação, em todos os estratos de distritos. Tal resultado contribui para a tendência que Paro (2010) aponta na administração escolar, “mera rotinização e burocratização das atividades para a burocratização das atividades no interior da escola, que em nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo” (PARO, 2010, p. 196).

A seguir, serão expostos a distribuição da escala de infraestrutura e das subescalas com os resultados agregados.

Para obter os resultados agregados, foi realizada uma soma proporcional de todas as escolas nos distritos com nível socioeconômico baixo (horizontal e vertical) e também nos

distritos com nível socioeconômico alto (horizontal e vertical), em 2013 e 2015, somando o padrão de tendência horizontal e vertical dos distritos, levando-se em conta a predominância do nível socioeconômico do distrito.

Foi calculado o total da soma das distribuições das escolas na escala de infraestrutura nos distritos baixo e alto de cada ano por classificação das faixas *bom, regular, ruim e péssimo*. Depois disso, foi somado todos os totais das classificações dos dois níveis de distritos, separadamente.

Com a soma dos dois totais, foi dividido o valor por cada resultado de faixa de classificação: no ano de 2013 o valor total do distrito baixo foi de 288 e no distrito alto foi de 35. Já no ano de 2015, o valor total do distrito baixo foi de 257 e no distrito alto 32.

Foi realizado o mesmo procedimento com as subescalas.

2.10.4 Distribuição da escala de infraestrutura e das três sub escalas por nível socioeconômico baixo e alto (agregado) - 2013 e 2015 proporcional

Tabela 7: Distribuição da escala de infraestrutura por nível socioeconômico baixo e alto, no ano de 2013 e 2015:

Nível socioeconômico da infraestrutura	Bom		Regular		Ruim		Péssimo	
	2013	2015	2013	2015	2013	2015	2013	2015
BAIXO	0,14	0,13	0,32	0,33	0,45	0,41	0,09	0,13
ALTO	0,17	0,06	0,43	0,5	0,34	0,41	0,06	0,03

Como pode ser observado na distribuição da tabela 7, nota-se que as faixas de classificação “regular” e “ruim” concentram-se as proporções de escolas que estão localizadas em distritos com nível socioeconômico baixo, nos dois anos analisados. Já a faixa “regular” tem uma maior distribuição de escolas localizadas em distritos classificados com nível socioeconômico alto, tanto em 2013 e 2015.

Esse resultado evidencia uma distribuição desigual das condições de infraestrutura em relação a localização das escolas com nível socioeconômico baixo e alto.

Tabela 8: Distribuição da subescala de conservação do prédio escolar por nível socioeconômico baixo e alto, no ano de 2013 e 2015:

Nível socioeconômico/ conservação do prédio escolar	Bom		Regular		Ruim	
	2013	2015	2013	2015	2013	2015
BAIXO	0,6	0,51	0,23	0,29	0,14	0,2
ALTO	0,49	0,38	0,4	0,41	0,11	0,22

Na tabela 8, que se refere aos item de conservação do prédio escolar, verifica-se que há uma maior distribuição de escolas localizadas nos distritos de nível socioeconômico baixo na faixa considerada “boa”, em 2013 e 2015. Esse resultado corrobora com alguns resultados anteriores já apontados.

Por exemplo, as escolas do quinto estrato de distritos, formado por distritos de padrão econômico alto e residencial¹⁹, estão distribuídos nas piores faixas da escala da subescala de conservação do prédio escolar, como foi apontado nas páginas 96 e 97. Uma das hipóteses é de que nesses distritos há escolas muito antigas, da região central da cidade (Perdizes e Mooca, Liberdade, entre outros). E apresentam dificuldades nos itens sobre a questão de conservação do prédio escolar e de equipamentos, como é o caso da escola *Escola Estadual de São Paulo*, antigo *Gymnásio do Estado de São Paulo*, localizada no Brás, que apresentou péssimas condições de recursos tecnológicos e de espaços importantes de formação do aluno na escola, nos dois anos analisados.

Tabela 9: Distribuição da subescala ambientes educacionais por nível socioeconômico baixo e alto, no ano de 2013 e 2015:

Nível socioeconômico/ ambientes educacionais	Bom		Regular		Ruim	
	2013	2015	2013	2015	2013	2015
BAIXO	0,21	0,27	0,59	0,55	0,19	0,18
ALTO	0,49	0,41	0,43	0,47	0,09	0,13

Na tabela 9, nota-se que as escolas localizadas em distritos com nível socioeconômico alto estão em proporções maiores na faixa de classificação “boa”, nos dois anos analisados, 2013 e 2015.

¹⁹ O quinto estrato de distritos é formado pelos seguintes distritos: Barra Funda, Cambuci, Liberdade, Saúde, Vila Leopoldina, Alto dos Pinheiros, Perdizes e Mooca.

Em contrapartida, a maior concentração de escolas localizadas em distritos com nível socioeconômico baixo estão em proporções maiores na classificação da faixa considerada “regular”, tanto em 2013 e 2015.

Tabela 10: Distribuição da subescala de recursos tecnológicos por nível socioeconômico baixo e alto, no ano de 2013 e 2015:

Nível socioeconômico/ recursos tecnológicos	Bom		Regular		Ruim	
	2013	2015	2013	2015	2013	2015
BAIXO	0,52	0,53	0,35	0,37	0,13	0,1
ALTO	0,71	0,72	0,2	0,28	0,09	0

É possível observar na tabela acima, sobre a distribuição da subescala de recursos tecnológicos por nível socioeconômico baixo e alto, em 2013 e 2015, que há maior proporção de escolas de distritos com nível socioeconômico alto na melhor faixa de classificação. E menor incidência de proporção de escolas de nível alto de distritos nas demais faixas.

Por fim, na tabela 10 percebe-se a mesma tendência verificadas nas tabelas 7 e 9, a de que há uma maior desigualdade das *condições de infraestrutura*, de *ambientes educacionais* e também dos *recursos tecnológicos* nas escolas localizadas em distritos com nível socioeconômico baixo.

2.10.5 Resultados da Pesquisa: desempenho e infraestrutura

Neste tópico serão descritos e interpretados os resultados da infraestrutura das escolas estaduais do município de São Paulo e o desempenho aferido pelo Saresp nos anos de 2013 e 2015.

Sabe-se como é difícil mensurar a influência da infraestrutura sobre o aprendizado, uma vez que a qualidade da escola depende de uma variedade de fatores e variáveis. No entanto, não se separa a qualidade de ensino da infraestrutura. O edifício, as instalações e os recursos que as escolas oferecem aos alunos e professores são suportes importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Além de espaços e ambientes adequados,

o edifício escolar deve atender a um conjunto de necessidades que auxiliem a escola na implementação de seu Projeto Político Pedagógico.

Como já foi mencionado anteriormente, nas páginas 37 e 38, considerando a infraestrutura como um indicador de qualidade na educação, formulou-se como problema de pesquisa a seguinte pergunta: a infraestrutura escolar está relacionada com o desempenho escolar do ensino médio estadual em escolas localizadas no município de São Paulo, no período de 2013 e 2015?

Para conseguir responder ao problema de pesquisa, foram coletadas a nota da média do Saresp de Português e Matemática das escolas estaduais do município de São Paulo, delimitadas na pesquisa e realizada a regressão linear múltipla com as notas da infraestrutura e das subescalas de conservação do prédio escolar, ambientes educacionais e recursos tecnológicos.

Segundo Kerlinger (1980), se quisermos, por exemplo, pesquisar qualquer fenômeno complexo educacional, deve-se estudar o efeito de mais de uma variável e as abordagens multivariadas, sendo a regressão linear uma importante técnica. A regressão linear quantifica a relação entre uma ou mais variáveis e uma variável de resultado. O R^2 da regressão linear varia entre 0 e 1, indicando o quanto consegue explicar os valores observados. Quanto maior o R^2 , mais explicativo a relação das variáveis analisadas. E o R (correlação momento produto) é o coeficiente de correlação entre duas variáveis e indica o grau de correlação entre as variáveis

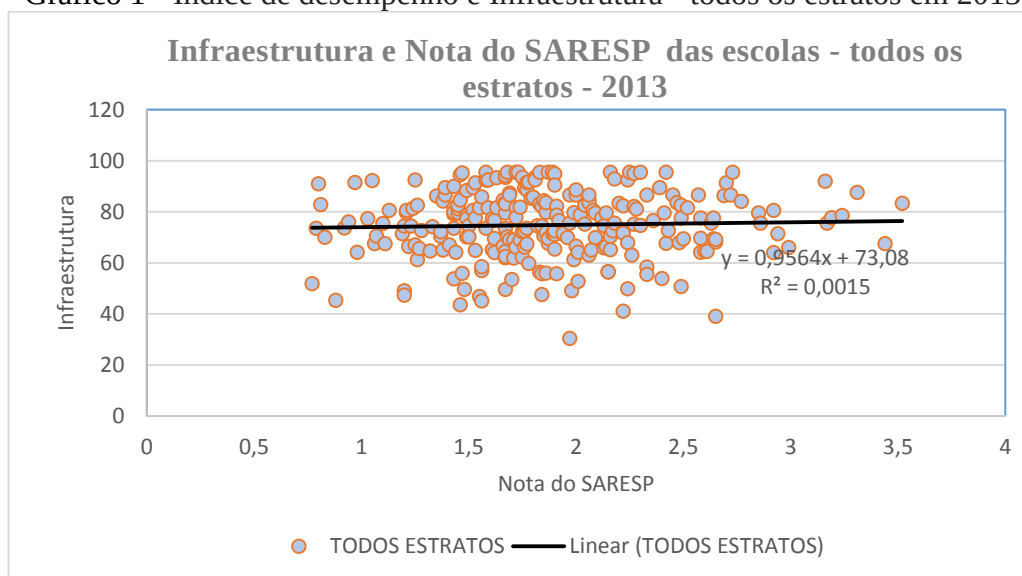
Para realizar a regressão linear, foi obtido o indicador de desempenho de todas as escolas, dos anos de 2013 e 2015. No entanto, foram encontrados alguns problemas: em algumas escolas não foram encontradas as notas do SARESP (as escolas não realizaram a prova) e algumas escolas não responderam (ou está incompleto) ao questionário da Prova Brasil no ano de 2015.

Foi adotado como critério utilizar apenas as escolas que tenham correspondência em 2013 e 2015 e que apresentam as notas do SARESP nos dois anos. Por isso, a quantidade de escolas para realizar a regressão linear foi diminuída: no total dos oito estratos, foram analisadas 263 escolas de cada ano.

De maneira geral, foi observado, nos dois anos pesquisados, que as escolas estaduais da rede estadual do município de São Paulo têm notas muito baixas em todos os estratos de distritos. No ano de 2013, a menor nota varia de 0,68 a 3,52. E, em 2015, a menor nota é de 0,1 a 3,78 (observa-se que em 2015 houve uma pequena melhora nas notas). A seguir

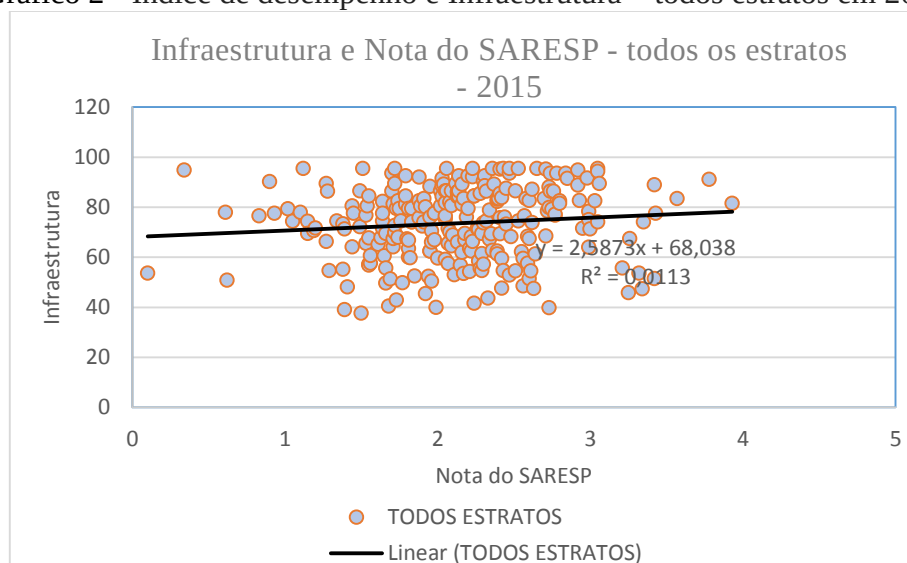
serão apresentados os resultados em gráficos da relação entre as notas desempenho da escola no Saresp (média de português e matemática) e a nota da escala de infraestrutura:

Gráfico 1 - Índice de desempenho e Infraestrutura - todos os estratos em 2013



Fonte: SARESP, 2013.

Gráfico 2 - Índice de desempenho e Infraestrutura – todos estratos em 2015



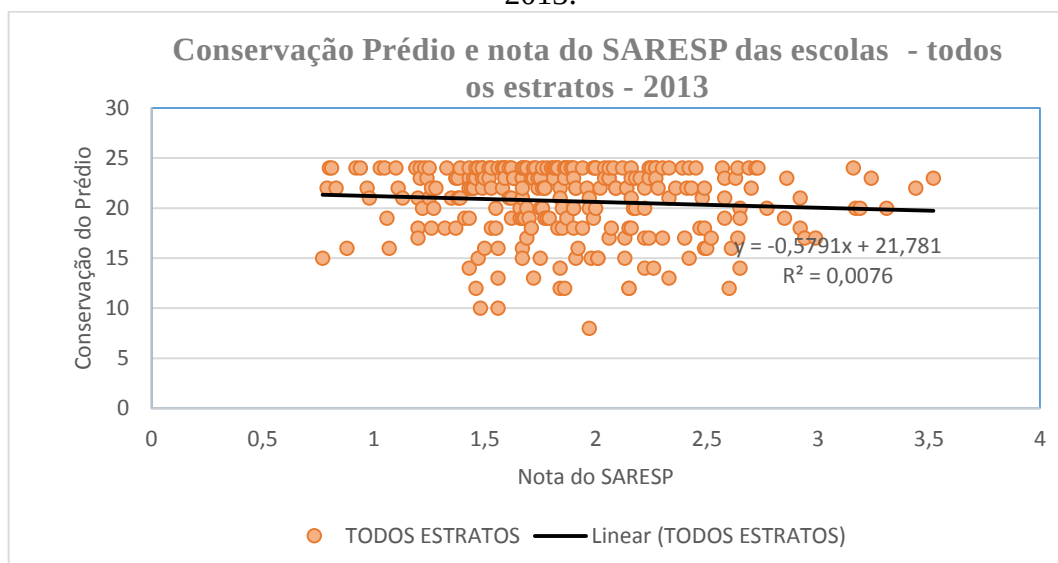
Fonte: SARESP, 2015.

Nota-se, nos dois gráficos acima, que o R^2 está próximo de 0, o que evidencia a própria dispersão dos dados, dada pela observação no comportamento dos gráficos acima. No entanto, os valores, mesmo que baixos, indicam que há uma relação entre a infraestrutura e o desempenho escolar, aferido pelo SARESP. No gráfico 2, que se refere ao ano de 2013, o valor de R^2 foi de 0,0015. Já no gráfico 3, no ano de 2015, o valor de R^2 foi de 0,0113. Nota-se um aumento do R^2 no ano de 2015.

A fim de saber a relação momento produto (o grau de correlação entre as variáveis) foi obtida a raiz quadrada dos resultados. No ano de 2013, o valor de R^2 foi de 0,0015, e sua raiz quadrada é de 0,04 (que representa 4%). E, no ano de 2015, o valor de R^2 foi de 0,0113, sua raiz quadrada é de 0,11, (que representa 11%). Com base nesses cálculos, observa-se que a variável de infraestrutura e desempenho escolar representa 4% e no ano de 2013 e de 11% no ano de 2015.

A relação de índice de desempenho como um fator de infraestrutura depende, portanto, de mais fatores para se poder caracterizar uma maior linearidade. É importante olhar para a escola como um espaço de formação e como local de politização e enfrentamento para a mudança social. Em nosso cenário atual, no Brasil, são os jovens das classes populares que frequentam o ensino médio estadual, já que as escolas estaduais estão em sua grande maioria concentradas na periferia do município de São Paulo. Vale a pena, portanto, a continuidade do estudo, explorar mais detalhadamente o grau de relação entre as subescalas (conservação do prédio escolar, ambiente escolar e recurso tecnológico) e a nota de desempenho escolar aferido pelo SARESP. Como é possível notar abaixo:

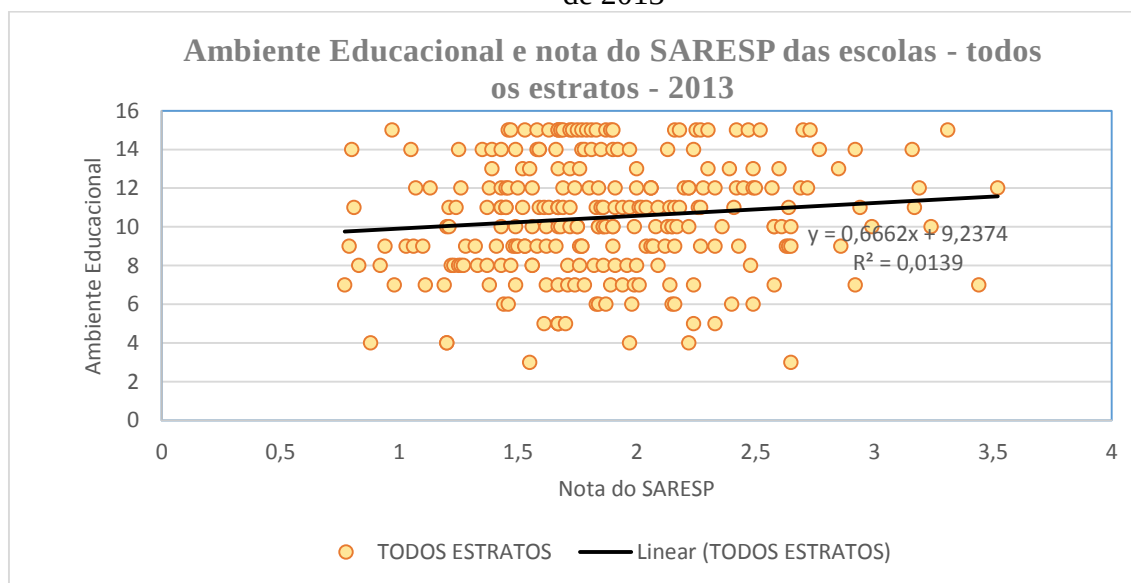
Gráfico 3 - conservação do prédio e a nota do SARESP das escolas – todos os estratos em de 2013:



Fonte: SARESP, 2013.

O valor de R^2 da escala de conservação do prédio escolar no ano de 2013, como pode ser observado no gráfico acima, foi de 0,0076. Ao calcular o valor da relação momento produto (o grau de correlação entre as variáveis) foi obtida a raiz quadrada que é de 0,09, representa 9% da relação entre a variável de desempenho da escola e conservação do prédio escolar.

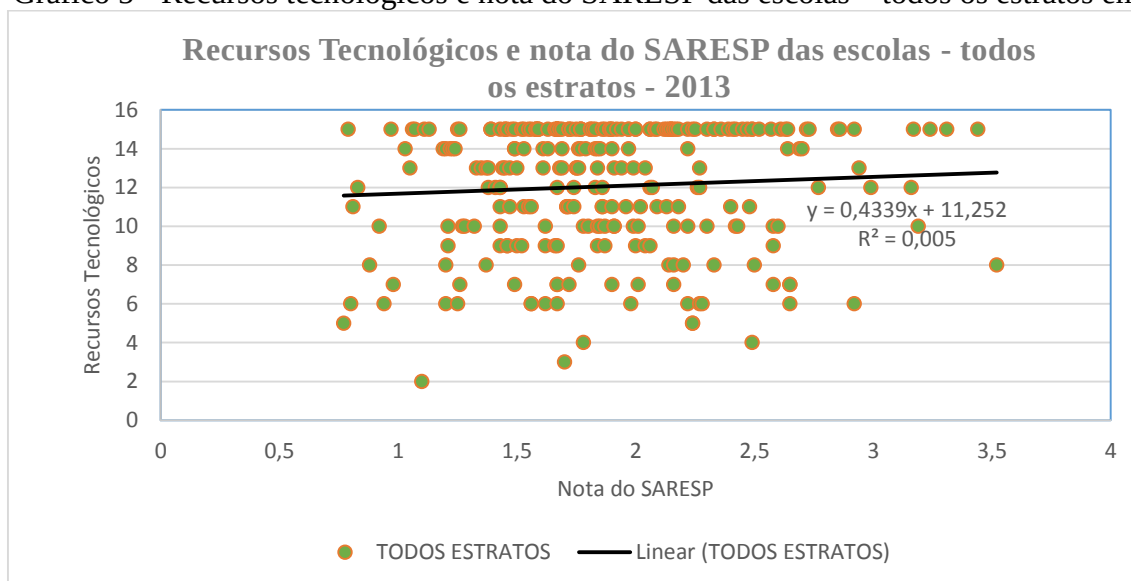
Gráfico 4 - Ambientes educacionais e a nota do SARESP das escolas – todos os estratos em de 2013



Fonte: SARESP, 2013.

O valor de R^2 da escala de ambientes educacionais no ano de 2013, como pode ser observado no gráfico acima, foi de 0,0139. Ao calcular o valor da relação momento produto foi obtida a raiz quadrada do valor, que é de 0,12, representando 12% da relação entre a variável de desempenho da escola e ambientes educacionais. Se compararmos com o resultado do gráfico acima, é possível observar que a escala de ambientes educacionais tem mais impacto no desempenho escolar no ano de 2013.

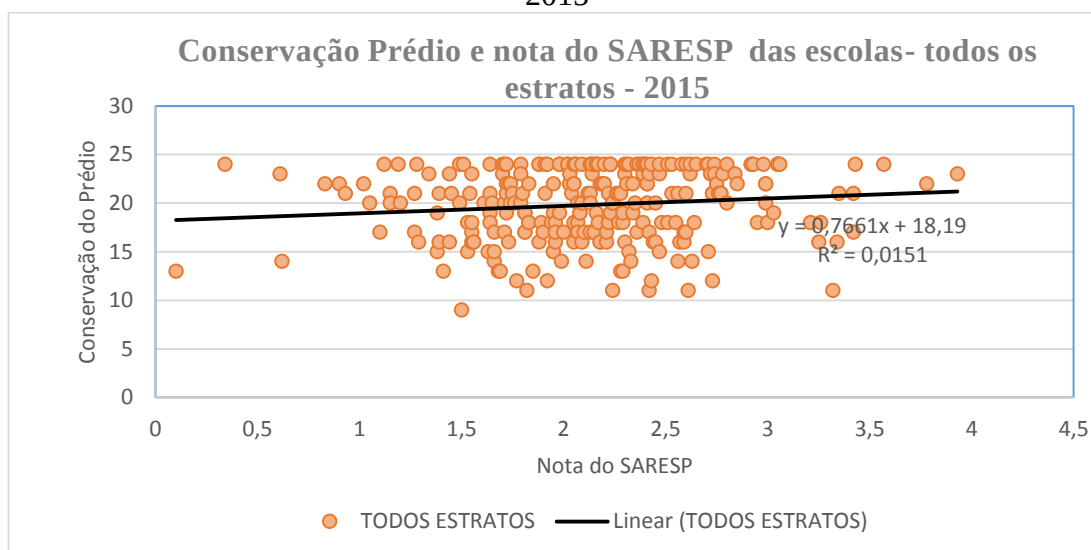
Gráfico 5 - Recursos tecnológicos e nota do SARESP das escolas – todos os estratos em 2013



Fonte: SARESP, 2013.

O valor de R^2 da escala de ambientes educacionais no ano de 2013, como pode ser observado no gráfico acima, foi de 0,0139. Ao calcular o valor da relação momento produto foi obtida a raiz quadrada que é de 0,07, representando 7% da relação entre o desempenho da escola e recursos tecnológicos, a mesma porcentagem do ano de 2013.

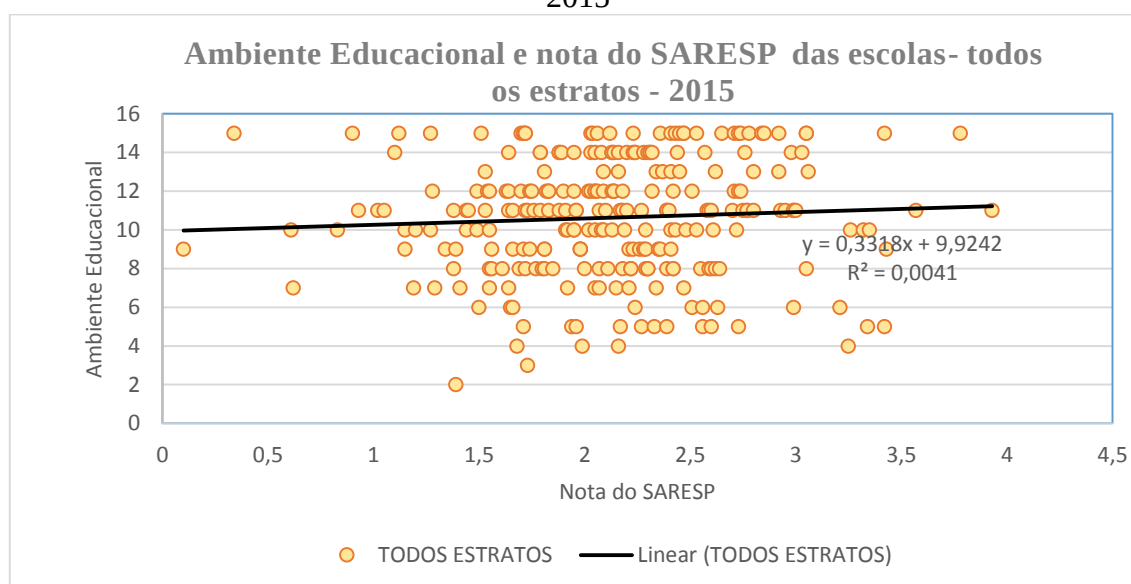
Gráfico 6 - Conservação do Prédio e a nota do SARESP das escolas – todos os estratos em 2015



Fonte: SARESP, 2015.

No gráfico 6, que dispõe da regressão linear múltipla das variáveis conservação do prédio escolar e da nota de desempenho escolar, aferido pelo SARESP, de todos os estratos do ano de 2015, o R^2 foi de 0,0151. Ao calcular o valor da relação momento produto foi obtida a raiz quadrada do valor, sendo 0,12, que representa 12%.

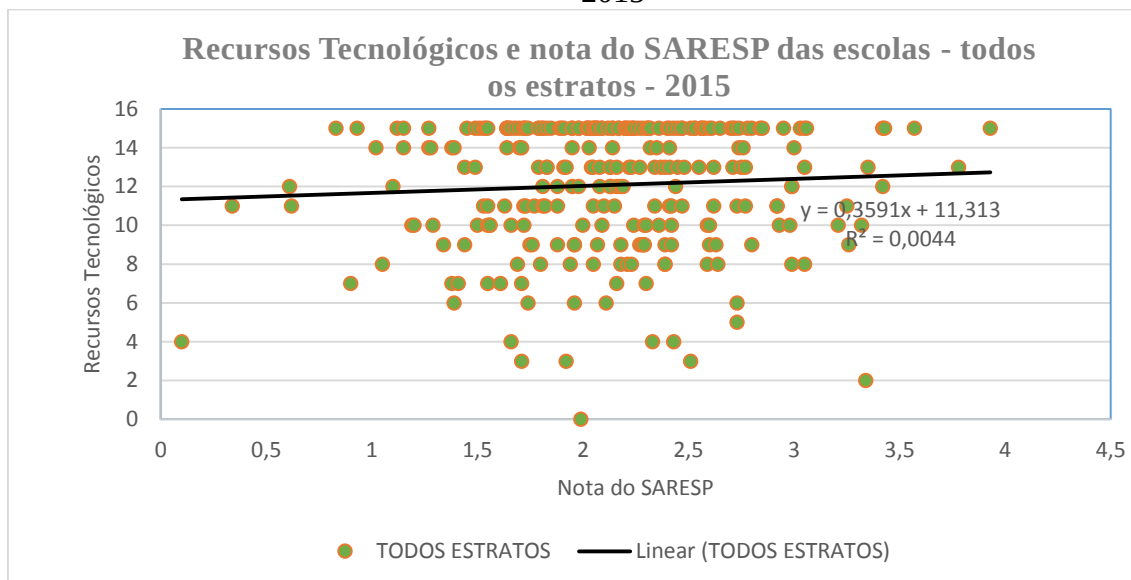
Gráfico 7 - Ambiente educacional e a nota do SARESP das escolas – todos os estratos em 2015



Fonte: SARESP, 2015.

O valor de R^2 da escala de ambientes educacionais no ano de 2013, como pode ser observado no gráfico acima foi de 0,0041. Ao calcular o valor da relação momento produto foi obtida a raiz quadrada que é de 0,0041, representando 6% da relação entre a variável de desempenho da escola e ambientes educacionais. Se compararmos com o resultado do gráfico acima, é possível observar, diferentemente do ano de 2013, que a escala de ambientes educacionais teve um impacto menor do que a escala de conservação de conservação do prédio escolar.

Gráfico 8 - Recursos Tecnológicos e a nota do SARESP das escolas – todos os estratos em 2015



Fonte: SARESP, 2015.

O valor de R^2 da escala de ambientes educacionais no ano de 2013, como pode ser observado no gráfico acima, foi de 0,0044. Ao calcular o valor da relação momento produto foi obtido a raiz quadrada do valor de 0,07, que representa 7% da relação entre a variável de desempenho da escola e recursos tecnológicos. É possível observar, que a escala de recursos tecnológicos teve o impacto menor entre as demais escalas e a mesma porcentagem da correlação momento produto no ano de 2013.

Com base nas análises da regressão linear múltipla, observa-se que a variável de infraestrutura e desempenho escolar representa 4% e no ano de 2013 e de 11% no ano de 2015. Além disso, observa-se que tanto no ano de 2013 e 2015 a escala de recursos tecnológicos foi obtendo a mesma porcentagem de relação entre as variáveis (7%).

No ano de 2013, a escala de ambientes educacionais foi a escala que obteve maior valor de R^2 (0,00139) e, conseqüentemente, a maior porcentagem (12%). Em seguida a escala de conservação do prédio escolar obteve o valor de R^2 0,0076 e a porcentagem de 9%.

Contraditoriamente, no ano de 2015, a escala de conservação do prédio escolar foi a que obteve o maior valor de R^2 (0,0151), tendo como porcentagem de 12%. A escala de ambientes educacionais teve o valor de R^2 de 0,0041 e a porcentagem de 6%. Uma das possíveis hipóteses para essa mudança, é que no ano de 2015, houve um aumento das notas do desempenho escolar no ano de 2015 e que houve uma melhora na subescala de infraestrutura em 2015.

Levando-se em conta os resultados da pesquisa, pode-se dizer que há uma relação, mesmo que pequena, da infraestrutura com o desempenho escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muitas discussões sobre as finalidades da formação para os adolescentes no ensino médio, bem como uma supervalorização da avaliação (por exemplo: ENEM, IDEB, SARESP) como instrumento de medida de qualidade da escola para orientações e estratégias de políticas educacionais. No entanto, percebe-se que a tendência dos debates e propostas políticas não visam o objetivo da escola como um espaço para o jovem viver experiências significativas para a sua formação, a importância recai na passagem do aluno pela escola ou em sua preparação para o vestibular e para o trabalho.

Assim como foi apontado na análise dos dados, a subescala de *ambientes escolares*, que está diretamente relacionada ao ensino e aprendizagem dos alunos (por conter os espaços da sala de aula, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências e a quadra), foi a que obteve as piores pontuações e respostas negativas nos questionários da Prova Brasil em todos os estratos de distritos, tanto no ano de 2013 e 2015. Considerando também que são esses espaços mais utilizados pelos alunos também depara-se com a precariedade para uma formação integral do aluno dentro da escola.

É possível observar que as opções da política econômica pautam a educação ao invés das necessidades educacionais (como mais investimentos de recursos aplicados na educação e mais qualidade na educação) pautarem as agendas econômicas. As novas contradições e demandas decorrentes da universalização do ensino e da incorporação das

classes populares no sistema educacional corroboram uma nova exclusão social: a de escolas que não conseguem ensinar e transmitir o conhecimento para os alunos.

O item *computadores para uso exclusivo da administração escolar* foi o que recebeu a maior pontuação, em todos os estratos de distritos. Esse resultado supõe que a administração escolar privilegia a tecnologia para os assuntos administrativos e burocráticos da escola em detrimento do pedagógico. Em contraste com os itens que se referem ao uso de computador e internet para professores e alunos, que tiveram respostas variadas nas escolas analisadas.

Quanto à análise das notas da escala de infraestrutura em relação às diferenças entre as escolas dos 8 estratos de distritos, foi verificado que há uma maior desigualdade das condições de infraestrutura, de ambientes educacionais e também de recursos tecnológicos, em escolas localizadas em distritos de nível socioeconômico baixo. Nota-se, assim, uma desigualdade de infraestrutura relacionada a questão territorial, social e econômica do município de São Paulo.

No que se refere a hipótese da pesquisa, *de que a estrutura escolar uma variável significativa como fator determinante do desempenho escolar*, com base nas análises da regressão linear múltipla, observa-se que a variável de infraestrutura e desempenho escolar representa 4% e no ano de 2013 e de 11% no ano de 2015. Podemos afirmar que há uma relação, mesmo que pequena, da infraestrutura com o desempenho escolar.

No ano de 2013, a escala de ambientes educacionais foi a escala que obteve maior valor de R^2 (0,00139), em seguida, a escala de conservação do prédio escolar obteve o valor de R^2 0,0076. Já no ano de 2015, a escala de conservação do prédio escolar foi a que obteve o maior valor de R^2 (0,0151) e a escala de ambientes educacionais teve o valor de R^2 de 0,0041.

O principal objetivo das avaliações é propiciar informações sobre as condições e a qualidade dos sistemas de ensino, tendo em vista os resultados educacionais dos alunos obtidos em provas padronizadas, a fim de subsidiar a formulação e reformulação de políticas e diretrizes adequadas às diversas situações presentes nos Estados e regiões.

No entanto, nota-se que os instrumentos de avaliação, as notas do SARESP e questionários da Prova Brasil, são escassos para caracterizar as condições de infraestrutura das escolas do ensino médio estadual.

O SAEB não coleta informações por municípios e por escolas para o ensino médio (as informações sobre as escolas do ensino médio dispõem somente de informações sobre regiões

do Brasil, estado e Brasil). Para conseguir coletar informações do ensino médio estadual por escola e município foi necessário usar o banco de dados da Prova Brasil, por possibilitar a coleta de dados por escola e município, além disso identifica em seus questionários as escolas que têm ensino fundamental e ensino médio.

Cabe ressaltar que as escolas estaduais que possuem apenas o ensino médio, e, portanto, não estão no banco de dados da Prova Brasil, não podem ser analisadas individualmente ou por agregação de distritos e municípios.

A escola e a universidade, ainda que centradas nas relações capitalistas da sociedade, representam também um espaço contra o autoritarismo, de resistência, contradição e experiências que vislumbram a não adaptação e o fortalecimento do indivíduo. A cultura burguesa pode ser utilizada, então, para preparar uma transformação radical do pensamento, tendo em vista a politização do aluno e também das práxis do indivíduo.

A educação escolar, na medida que dissemina a ideologia da sociedade burguesa, fornece elementos intelectuais (leitura e escrita, técnica, ciência) que podem possibilitar para as pessoas o esclarecimento sobre a realidade social contraditória da qual fazemos parte.

A educação, dessa forma, pode apontar para novas necessidades, novos objetivos e novos modos de satisfação de vida, a fim de negar a perpetuação das necessidades repressivas, bem como objetivos e valores da produtividade agressiva e opressiva (desempenho, eficiência, trabalho) da sociedade administrada.

Em tempo de tantas mazelas, medos, retrocessos e ameaças à liberdade, é importante considerar, na atualidade, a reivindicação do lugar de resistência. A continuidade da história deve ser pensada, assim como aponta Benjamim, como o entrelaçamento de passado e futuro, para poder criticar as condições preestabelecidas. Para isso, é preciso “tomar partido”.

Hoje, no Brasil, por exemplo, as reivindicações da juventude, desde alunos do ensino médio até as universidades, têm mostrado não silenciar. Os jovens buscam a reposição da utopia, em sua enorme força de mobilização, procurando novas experiências em tempo de pobreza e colocam novas formas de resistência que, de um lado, contam com ampla solidariedade da população, e, de outro, sofrem com a brutalidade da repressão policial e do Estado. A utopia aqui é entendida, assim como aponta Marcuse (1999), como uma utopia concreta. Isto é, uma sociedade que ainda não existe, mas que tem a possibilidade histórica de vir a existir.

Frequentemente os alunos do ensino médio são caracterizados como desinteressados pelo conhecimento. Contraditoriamente a esses discursos preconceituosos e

rasos, os alunos da rede estadual do município de São Paulo mostram o poder de contestação ao se manifestarem contra a reorganização escolar (no ano de 2015) e pela luta pela permanência em suas escolas - os alunos entenderam a quem a escola pertence.

Cabe a nós, mulheres e homens do nosso tempo, lembrar e contar a história diferente da visão dos vencedores para que a tradição dos oprimidos em nome do progresso e do capitalismo não se repita. Recuperar os elementos inacabados do passado para impulsionar a realização de uma nova história em que a escola vise a formação para a resistência e contra a barbárie, para o fortalecimento do indivíduo e que vislumbre, também, uma nova sociedade.

A presente pesquisa teve a intenção de acender a dúvida das condições em que os estudantes estão submetidos na escola pública estadual no estado de São Paulo. Somente por meio da consciência crítica das condições objetivas da sociedade podemos ter conhecimento da realidade e das possibilidades históricas para lutar e enfrentar as dificuldades na prática.

REFERÊNCIAS

ABROMOVAY, M.; CASTRO M. G. (coord.). **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

Adriana Spacca Olivares Rodopoulos. **Infraestrutura escolar e formação**: uma análise acerca da consciência cindida dos estudantes do ensino médio. . Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2017.

ALMEIDA, E. A. dos S. T. de. **Atendimento educacional especializado e educação inclusiva**: quais as experiências das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ? Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2013.

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2003.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.

_____. (1986). “Capitalismo tardio ou sociedade industrial?”. In: Gabriel Cohn (org.). Theodor W. **Adorno**: sociologia. São Paulo: Ática.

_____. Teoría de la seudocultura. In: HOERKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Sociologica**. 3. ed. Madrid: Taurus, 1979. p. 175-199.

BARBACOV, L.J.; CALDERANO, M. da A.; PEREIRA, M. C. O que IDEB não conta? Considerações iniciais. **O que o ideb não conta?** Processos e resultados alcançados pela Escola Básica. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus Editorial, 2017A.

_____. La reforma escolar: un movimiento cultural. In: _____. **La metafísica de la juventud**. Barcelona: Paidós/I.C.E.- U.A.B, 1993.

_____. **Documentos de cultura. Documentos de barbárie**: escritos escolhidos. Tradução Celeste. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

_____. **Rua de mão única infância berlinense**: 1900. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. Obras escolhidas I. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL. MEC/ INEP, 2008. **Exame Nacional do Ensino Médio- Relatório Pedagógico de 2008**.

_____. **Lei n.º 9294, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação**.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Constituição.

_____. **Lei nº 9.494, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 8, de 5 de maio de 2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n. 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública. Disponível em: Acesso em: 20 out./2011. Aguardando homologação. 2010b

CARREIRA, D.; PINTO. **Campanha nacional pelo direito à educação**. A educação na América Latina: direito em risco. São Paulo: CNDE; Cortez; AAA, 2006.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense. Coleção Tudo é História, n. 127. 1989.

DALLAGNOL, R. de. **Política educacional e espaço físico escolar**: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **A dimensão espacial da escola pública**: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. *Educ. Soc.* [online]. 2016, vol.37, n.137, out.-dez., 2016.

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 1, 2005.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, I.; ALBERNAZ, A.; BONAMINO, A.; AGUIAR, G.; ALVES, F.; SÁTYRO, N. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, 2011, set., p. 619-638.

GIOVINAZZO JR. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.21/22, n.42/44 p.49-87, 2015/2016.

GOULART, D. C.; REZENDE PINTO, J. M.; CAMARGO, R. B. Duas reorganizações (1995 e 2015): Do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **Educação Temática Digital** (Campinas), v. 19, n. esp., p. 109-33, 2017.

GONÇALVES, J. de S. e. **Resistências e criações no cotidiano escolar**: relatos de experiências de professores de educação física. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, 2014.

KERLINGER, F. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: EDUSP. 1980.

MARCUSE, H.. **A grande recusa hoje** (organizado de Isabel Loureiro). Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Prefácio político. Eros e civilização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

_____. Traduzido por Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1970.

_____. Tolerância repressiva. In: WOLFF, R. P; MOORE JR, B; MARCUSE, H. **Crítica da tolerância pura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970a.

_____. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969

MANNHEIM. K. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITTO S. de. **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968. p. 69 – 94.

NUNES, C. O velho e bom ensino médio: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. N.1, p. 35-60, Mai/Jun/Jul/ Ago2000.

NUNES, E. A. **Desvelando os meandros da inclusão digital**: diagnóstico das condições dos recursos humanos e pedagógicos e estruturais em duas escolas do PROUCA em Porto Velho – RO. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia, 2013.

OLIVEIRA, D. A. **O trabalho docente na américa latina**: Identidade e profissionalização. Educação e Sociedade, v 25, p. 1127 – 1144, 2004.

PEREIRA, J. B. B. **A escola secundária numa sociedade em mudança**. São Paulo: Pioneira, 1969.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar e transformação social**. PARO, Vitor. In: Administração escolar: introdução crítica. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEIRÃO CORRÊA, Maria Elizabeth; GEIGER DE MELLO, Mirela; VENDRAMINI NEVES, Helia Maria (Orgs.). **Arquitetura escolar paulista: 1890 -1920**. São Paulo, FDE, 1991.

PEREIRA, A. C. da S. **Condições de funcionamento de escolas do campo**: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, 2008.

PINTO, JOSÉ MARCELINO REZENDE. **A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade**. Propuesta Educativa (Online) , v. 52, p. 24-40, 2019.

PONTILI, R. M. **A infra-estrutura escolar e as características familiares influenciando a frequência e o atraso no ensino fundamental**. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo, 2005.

RIANI, J. de L. R.; RIOS NETO, E. L. G. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? **Revista Brasileira de Estudos da População**, v. 25, p. 251-269, 2008.

ROLNIK, R.. São Paulo, início da industrialização: o espaço é político. In: KOWARICK L. (Org.). **As lutas sociais e a cidade**. São Paulo: Paz e Terra / UNRISD, 1988.

SASS, O.; MINHOTO, M. A. P. **Indicadores e educação no Brasil**: a avaliação como tecnologia. **Constelaciones**: Revista de Teoria Crítica, nº 2, p. 232 – 252, dez de 2010.

SOARES, J. O efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos. REICE – **Revista Electrónica IberoAmericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, 2004.

SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**, julho/dez, 2008.

_____. **O povo vai à escola**: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. Loyola, 1984.

THEODORO, J. **A construção da cidadania e da escola nas décadas de 1950 e 1960**. Disponível em: <<http://www.historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br>>. Acesso em: 22 jun. 2019

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Abril, n. 28, 2005. p. 24-36.

RIANI, J. de L. R. **Determinantes do resultado educacional no Brasil**: Família, Perfil Escolar Dos Municípios E Dividendo Demográfico Numa Abordagem Hierárquica e Espacial. Dissertação de mestrado, Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

SCHMIDT, J. J. **Estrutura e desempenho escolares**: estudo da relação entre esses fatores na qualidade do ensino médio na região de londrina-PR. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, 2005.

USSAN, M. **Infraestrutura e variáveis organizacionais**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

ANEXO A: QUESTIONÁRIO DA ESCOLA DA PROVA BRASIL

Avalie o estado de conservação dos itens do prédio e classifique-o como adequado, regular ou inadequado.

ITENS	a) ADEQUADO	b) REGULAR	c) INADEQUADO	d) INEXISTENTE
1. Telhado	()	()	()	()
2. Paredes	()	()	()	()
3. Pisos	()	()	()	()
4. Portas	()	()	()	()
5. Janelas	()	()	()	()
6. Banheiros	()	()	()	()
7. Cozinha	()	()	()	()
8. Instalações hidráulicas	()	()	()	()
9. Instalações elétricas	()	()	()	()

ITENS	a) BOM	b) REGULAR	c) RUIM	d) INEXISTENTE
12. Entrada do prédio	()	()	()	()
13. Paredes externas	()	()	()	()
14. Portas	()	()	()	()
15. Janelas	()	()	()	()
16. Pátio	()	()	()	()

ITENS	a) BOM	b) REGULAR	c) RUIM	d) INEXISTENTE
17. Corredores	()	()	()	()
18. Salas de Aula	()	()	()	()
19. Banheiros	()	()	()	()
20. Cozinha	()	()	()	()

Adequado = bom, **Regular** = necessita de pequena reforma, **Inadequado** = necessita de grande reforma.
AVALIE OS SEGUINTE ASPECTOS EM RELAÇÃO ÀS SALAS DE AULA, MARCANDO SIM OU NÃO.

ITENS	a) SIM	b) NÃO
10. São iluminadas? (Observe se a iluminação natural ou artificial garante boa claridade nas salas).	()	()
11. São arejadas?	()	()

AVALIE O ESTADO DE CONSERVAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS ABAIXO DISCRIMINADOS E CLASSIFIQUE-O COMO BOM, REGULAR OU RUIM.

AVALIE OS SEGUINTES ASPECTOS EM RELAÇÃO À SEGURANÇA DA ESCOLA E DOS ALUNOS, MARCANDO SIM OU NÃO.

ITENS	a) SIM	b) NÃO
21. Existem muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança dos alunos? (Caso existam buracos ou aberturas que permitam o acesso de estranhos, responder NÃO.)	()	()
22. Existe controle de entrada e saída de alunos?	()	()
23. Existe controle de entrada de pessoas estranhas na escola?	()	()

24. Os portões que dão acesso à parte externa permanecem trancados durante o horário de funcionamento da escola?	() ()	() ()
25. Existe algum tipo de vigilância para o período diurno?	() ()	() ()
26. Existe algum tipo de vigilância para o período noturno?	() ()	() ()
27. Existe algum tipo de vigilância para finais de semana e feriados?	() ()	() ()
28. Há algum esquema de policiamento para inibição de furtos, roubos e outras formas de violência?	() ()	() ()
29. Há algum esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas dentro da escola?	() ()	() ()
30. Há algum esquema de policiamento para inibição de tráfico de tóxicos/drogas nas imediações da escola?	() ()	() ()
31. A escola tem algum sistema de proteção contra incêndio (alarme de fumaça e temperatura, extintores contra incêndio, mangueiras etc.)?	() ()	() ()
32. As salas onde são guardados os equipamentos mais caros (computadores, projetores, televisão, vídeo etc.) têm dispositivos para serem trancadas (cadeados, grades, travas, trancas etc.)?	() ()	() ()
33. A escola apresenta sinais de depredação (vidros, portas e janelas quebrados, lâmpadas estouradas etc.) ?	() ()	() ()

34. Existe uma boa iluminação do lado de fora da escola?	()	()
35. A escola adota alguma medida de segurança para proteger os alunos nas suas imediações?	()	()

INFORME A QUANTIDADE DE COMPUTADORES EXISTENTES NA ESCOLA EM CADA UM DOS CASOS LISTADOS ABAIXO.

ITENS	a) 1 a 5	b) 6 a 10	c) 11 a 15	d) 16 a 20	e) 21 a 30	f) mais de 30
36. Total de computadores na Escola	()	()	()	()	()	()
37. Computadores para uso exclusivo dos alunos	()	()	()	()	()	()
38. Computadores com acesso à Internet para uso exclusivo dos alunos	()	()	()	()	()	()
39. Computadores para uso dos professores	()	()	()	()	()	()
40. Computadores com acesso à Internet para uso dos professores	()	()	()	()	()	()
41. Computadores exclusivamente para uso administrativo	()	()	()	()	()	()

AVALIE O ESTADO DE CONSERVAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS ABAIXO DESCRIMINADOS E CLASSIFIQUE-O COMO BOM, REGULAR OU RUIM.

ITENS	a) BOM	b) REGULAR	c) RUIM	d) INEXISTENTE
42. Televisão	()	()	()	()
43. Antena parabólica	()	()	()	()
44. Vídeo cassete	()	()	()	()
45. Máquina fotocopadora (Xerox)	()	()	()	()
46. Mimeógrafo	()	()	()	()
47. Projetor de slides	()	()	()	()
48. Retroprojektor	()	()	()	()
49. Máquina de datilografia	()	()	()	()
50. Impressora	()	()	()	()
51. Aparelho de som	()	()	()	()
52. Computador	()	()	()	()

AVALIE OS SEGUINTES ASPECTOS, MARCANDO SIM OU NÃO.

ITENS	a) SIM	b) NÃO
53. Pichação de muros ou paredes das dependências internas da escola	()	()
54. Pichação de muros ou paredes das dependências externas da escola	()	()
55. Depredação de banheiros	()	()
56. Depredação de dependências internas da escola	()	()
57. Depredação de dependências externas da escola	()	()

58. QUAL O PERCENTUAL DE ALUNOS QUE UTILIZAM A BIBLIOTECA DURANTE O MÊS? (Perguntar à pessoa responsável.)

()	a) Até 25%.	() b) De 26% a 50%.	()	c) De 51% a 75%.	() d) Mais de 75%.	() e) Não há biblioteca na escola.
-----	-------------	----------------------	-----	------------------	---------------------	-------------------------------------

59. EXISTE UMA PESSOA RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA (BIBLIOTECÁRIO, PROFESSOR, OUTRA PESSOA)?

() a) Sim	() b) Não
------------	------------

60. OS PROFESSORES REALIZAM TRABALHOS NA BIBLIOTECA, FAZENDO USO DOS MATERIAIS DISPONÍVEIS?

	()	a) Sempre ou quase sempre.	() b) De vez em quando.	()	c) Nunca ou quase nunca.
--	-----	----------------------------	--------------------------	-----	--------------------------

61. OS ALUNOS LEVAM LIVROS PARA CASA?

	()	a) Sim.	() b) Não, porque não querem.	()	c) Não, porque a escola não permite.
--	-----	---------	--------------------------------	-----	--------------------------------------

62. OS PROFESSORES LEVAM LIVROS PARA CASA?

	()	a) Sim.	() b) Não, porque não querem.	()	c) Não, porque a escola não permite.
--	-----	---------	--------------------------------	-----	--------------------------------------

63. MEMBROS DA COMUNIDADE LEVAM LIVROS PARA CASA?

	() a) Sim.	() b) Não, porque não querem.	()	c) Não, porque a escola não permite.
--	-------------------	-----------------------------------	-----	---

AVALIE O ESTADO DE CONSERVAÇÃO DA MAIORIA DOS LIVROS E CLASSIFIQUE-O COMO BOM, REGULAR OU RUIM.

64. Livros de estudo	()	()	()	()
65. Livros de literatura (como romance, ficção etc.)	()	()	()	()
66. Revistas de informação geral (como Veja, IstoÉ, Época etc.)	()	()	()	()
67. Jornais	()	()	()	()
68. Revista em quadrinhos	()	()	()	()

69. COMO VOCÊ AVALIA ESTA ESCOLA, CONSIDERANDO SUA INFRA-ESTRUTURA E CONDIÇÕES GERAIS DE FUNCIONAMENTO?

((a) () b) Ruim. () c) Razoável
) Péssima. () d) Boa () e) Ótima

DEVE SER PREENCHIDO PELO APLICADOR

- | | | | |
|-----|----------------------------------|-----|---|
| () | a) Escola inexistente | () | d) Escola inativa por outra causa |
| () | b) Escola recusa-se a participar | () | e) Escola extinta |
| () | c) Escola inativa por reforma | () | f) Outros motivos que impediram a aplicação do questionário |