IOSR Journal Of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)
Volume 30, Issue 9, Series 6 (September, 2025) 18-33
e-ISSN: 2279-0837, p-ISSN: 2279-0845.
www.iosrjournals.org

Entre Proficiência Em Língua Portuguesa E Políticas Públicas Educacionais: Perfis Docentes E Discentes Do Ensino Médio Da 35ª CRE (Coordenadoria Regional De Educação)

Mário Luiz Amorim Da Silva, Fernanda Cristina Foss De Zorzi
(Universidade Federal Do Pampa, São Borja, Rio Grande Do Sul, Brasil)
(Universidade Federal Do Pampa, São Borja, Rio Grande Do Sul, Brasil)

Resumo
O artigo analisa a interação entre os perfis de professores e alunos e suas consequências para a proficiência em Língua Portuguesa no Ensino Médio da 35ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) no Rio Grande do Sul. O estudo emprega dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema de Avaliação e Monitoramento do Rio Grande do Sul (SAERS), combinados com informações contextuais sobre docentes e alunos. Observa-se que a maioria do corpo docente é feminino, com idade média elevada, grande carga horária e predominância de formação lato sensu, porém com pouca titulação stricto sensu. Por outro lado, o perfil dos alunos mostra um leve equilíbrio de gênero, predominância urbana, distorção entre idade e série e baixa cobertura do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A análise estatística demonstra que aspectos como a formação inicial e continuada dos professores, diversos vínculos de trabalho, desigualdades socioeconômicas e diversidade etária dos alunos afetam diretamente os níveis de proficiência. O estudo conclui que a melhoria do aprendizado em Língua Portuguesa exige políticas públicas integradas, valorização dos professores, capacitações contextualizadas e estratégias focadas na equidade, na permanência e no combate às desigualdades regionais.

Palavras-chave: *Políticas Públicas Educacionais; Proficiência em Língua Portuguesa, Ensino Médio; SAEB; SAERS.*

Date of Submission: 17-09-2025 Date of Acceptance: 27-09-2025

I. Introdução

A análise dos resultados da proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa no Ensino Médio configura-se como um relevante indicador para a compreensão dos desafios enfrentados pelas políticas públicas educacionais brasileiras. No âmbito da 35ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), emerge a necessidade de investigar as múltiplas dimensões que englobam a proficiência discente, notadamente aquela resultante da interação entre os perfis dos professores e dos estudantes. Tal conjuntura é respaldada nos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema de Avaliação e Monitoramento do Rio Grande do Sul (SAERS), reforçando a necessidade de diagnósticos regionais para o aprimoramento de intervenções pedagógicas. Além disso, destaca-se o papel das políticas públicas que promovem a formação continuada e o uso de recursos tecnológicos nas escolas, aspecto fundamental para a efetividade das práticas pedagógicas contemporâneas.

Nesse contexto, ganha relevância examinar de que forma os perfis discentes e docentes da 35ª CRE se articulam para explicar os níveis de proficiência em Língua Portuguesa no Ensino Médio, bem como identificar quais intervenções em políticas públicas podem melhor atender às demandas educacionais locais. Portanto, este artigo tem como objetivo geral investigar a articulação entre o perfil dos professores e o perfil dos estudantes da 35ª CRE e seus efeitos na proficiência em Língua Portuguesa, baseando-se nos resultados do SAEB e do SAERS.

A centralidade da questão "De que forma os perfis discentes (sexo, faixa etária, AEE, turno e zona rural ou urbana) e docentes (sexo, idade, 1ª graduação, pós-graduação e número de vínculos) se articulam para explicar os níveis de proficiência de português no Ensino Médio da 35ª CRE, e quais intervenções em políticas públicas podem ser propostas?" orienta a delimitação e a relevância científica e social deste estudo.

II. Panorama Das Políticas Públicas E Avaliações Externas

O contexto educacional brasileiro, nos últimos anos, tem sido marcado pela centralidade da elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a promoção da equidade e da qualidade na educação básica.

Destaca-se, a partir de 2023, a intensificação de estratégias governamentais que buscam expandir o ensino integral, enfrentar a evasão escolar especialmente no Ensino Médio e aprimorar os programas de alfabetização, bem como fortalecer a atuação das universidades e institutos federais (MARTINS, 2025). Esse panorama reflete um esforço nacional para a articulação de metas estruturantes visando o desenvolvimento educacional sustentável e a redução das desigualdades regionais.

Paralelamente, às avaliações educacionais externas assumem papel estratégico no monitoramento das políticas e no diagnóstico dos fatores que influenciam o rendimento escolar. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), referência nacional implementada desde 2005, tornou-se fundamental para o acompanhamento dos níveis de proficiência de estudantes e para a formulação de iniciativas que visam combater a repetência e promover a aceleração da aprendizagem (INSTITUTO REÚNA, 2022). O SAEB também serve de base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), norteador das metas e dos resultados esperados para a educação fundamental e média em âmbito nacional.

É relevante salientar que a apropriação pedagógica dos resultados dessas avaliações ainda demanda avanços. Estudos recentes evidenciam a ausência, na formação inicial dos docentes, de um aprofundamento técnico e crítico sobre os instrumentos avaliativos, o que pode comprometer a utilização efetiva desses dados no planejamento pedagógico (DA SILVA; BARBOSA, 2024). Embora sigam como instrumentos essenciais para fundamentar decisões de gestão e políticas públicas, a transformação dos resultados das avaliações em práticas educativas concretas é um desafio a ser superado, sobretudo no contexto regional das coordenadorias de educação.

Nesta perspectiva, ressaltar o papel das avaliações estaduais, como o Sistema de Avaliação e Monitoramento do Rio Grande do Sul (SAERS), é fundamental. Sua integração com instrumentos nacionais potencializa o delineamento de intervenções mais sensíveis às especificidades locais, contribuindo para um olhar dialógico entre diagnóstico e ação política (PNAS, 2021). O alinhamento entre políticas públicas e dados oriundos de avaliações externas possibilita não apenas a identificação das principais demandas, mas também o desenvolvimento de estratégias focadas no aprimoramento da qualidade educacional e na valorização dos profissionais da educação.

III. Metodologia De Investigação: Análise Dos Dados Do SAEB E Do SAERS

A investigação proposta fundamenta-se na análise quantitativa e descritiva dos dados provenientes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema de Avaliação e Monitoramento do Rio Grande do Sul (SAERS), abrangendo estudantes e professores vinculados à 35ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Utilizam-se como fontes primárias os microdados públicos disponibilizados anualmente pelo INEP e pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, complementados por questionários contextuais aplicados junto aos atores escolares. O tratamento dos dados foi realizado com suporte de softwares estatísticos, especialmente o SPSS, visando garantir fidedignidade e padronização dos processos.

Inicialmente, procedeu-se à organização dos dados segundo as variáveis de interesse, tanto relativas ao perfil docente (sexo, idade, formação inicial e continuada, regimes de trabalho) quanto ao perfil discente (sexo, faixa etária, atendimento educacional especializado, turno e zona de moradia). O delineamento metodológico empregou análise descritiva para caracterizar as populações estudadas, identificando frequências, médias e dispersão de cada variável. Posteriormente, a etapa analítica compreendeu a aplicação de modelos de regressão multinível (hierárquico), recurso cujo uso é amplamente recomendado em avaliações educacionais devido à estrutura aninhada dos dados (alunos organizados em turmas, turmas em escolas e escolas em CREs), possibilitando aferir a influência de fatores contextuais e individuais sobre a proficiência em Língua Portuguesa (LEITE et al., 2023).

A integração dos bancos de dados do SAEB e SAERS possibilitou um mapeamento robusto do desempenho dos estudantes no Ensino Médio, permitindo identificar padrões de rendimento e suas associações com as características dos perfis analisados. Além da regressão multinível, empregou-se, de modo complementar, análise de regressão linear múltipla para investigar possíveis relações entre variáveis explicativas (perfil dos professores e dos alunos) e variáveis dependentes (níveis de proficiência). Este procedimento metodológico está em consonância com as diretrizes nacionais de uso dos dados do SAEB, principalmente após as atualizações implementadas na avaliação de 2025, que ampliaram a coleta de informações contextuais e alinharam as matrizes de referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (NEUROESCOLA, 2025; SANTOS; SOUZA, 2023).

A análise tópica das evidências obtidas foi realizada à luz da literatura recente, contemplando os efeitos de variáveis sociodemográficas, de formação docente e de políticas públicas implementadas na 35ª CRE. Ressalta-se também o emprego de mineração de dados para identificação de padrões emergentes e possíveis correlações não previstas inicialmente. Foram adotados controles para minimizar vieses e assegurar validade interna dos resultados, tais como a exclusão de dados inconsistentes ou incompletos e a avaliação crítica dos indicadores de desempenho reportados (SBEM, 2023).

Em conformidade com as normas éticas para pesquisa em educação, todos os dados utilizados são de domínio público e não permitem identificação nominal dos sujeitos, resguardando a privacidade individual

conforme previsto pela legislação vigente. O detalhamento metodológico adotado neste artigo busca garantir rigor científico, replicabilidade e pertinência para subsidiar reflexões e intervenções em políticas públicas educacionais.

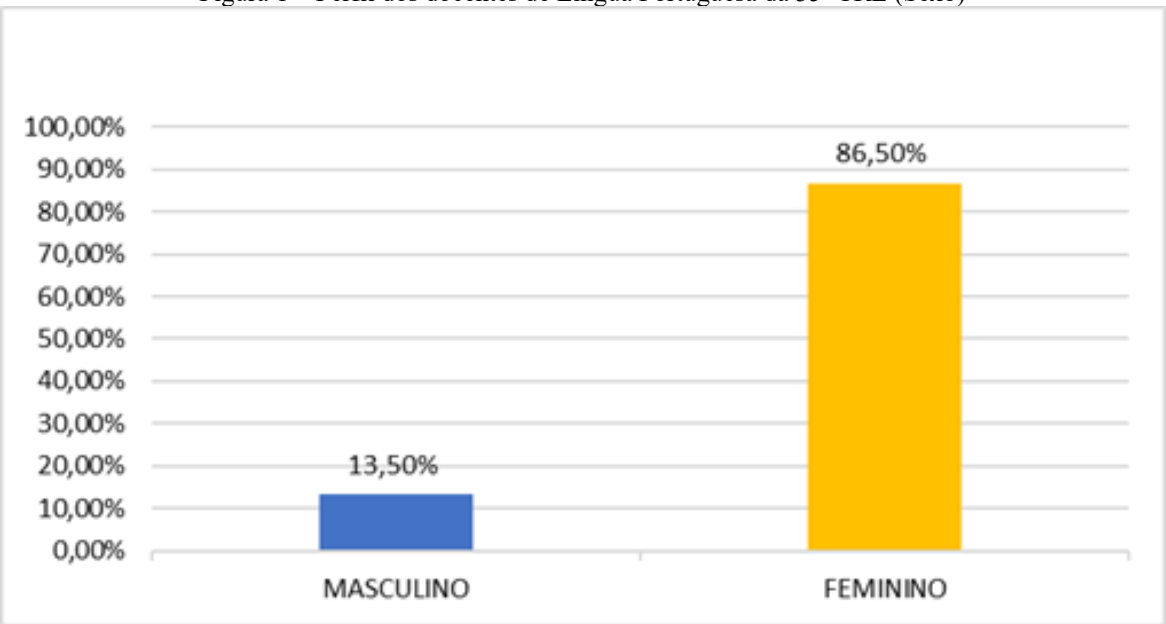
IV. Perfis Docente E Discente Da 35ª CRE: Características E Contextualização

A análise dos perfis docente e discente constitui etapa fundamental para a compreensão das dinâmicas educacionais no âmbito da 35ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), localizada no estado do Rio Grande do Sul. Esta unidade administrativa, sediada em São Borja, abrange diferentes municípios do interior do estado, incluindo Santiago, Garruchos e Capão do Cipó, configurando um mosaico de realidades escolares entre zonas urbanas e rurais (EDUCAÇÃO RS, 2024).

O ingresso e exercício da docência na 35ª CRE também refletem o perfil médio do magistério estadual, caracterizado por significativa presença feminina, faixa etária concentrada entre 35 e 55 anos e atuação, não raro, em múltiplos vínculos escolares, inclusive entre zonas urbanas e rurais (PGE RS, 2021). Tais características correspondem a tendência nacional de ampliação de exigências formativas e múltipla inserção profissional no Ensino Básico.

No que tange o perfil dos docentes de Língua Portuguesa da 35ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) revela aspectos relevantes sobre a composição e as condições de trabalho desse corpo docente. A seguir é apresentada a figura1 que apresenta o gráfico em relação ao sexo para entendimento do perfil dos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Figura 1 – Perfil dos docentes de Língua Portuguesa da 35ª CRE (Sexo)



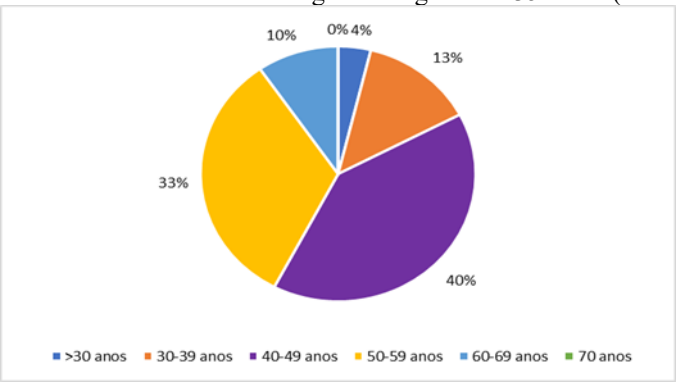
Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Figura 1: O primeiro dado que se destaca é a predominância feminina: 86,5% dos professores são mulheres, enquanto apenas 13,5% são homens. Esse cenário está em consonância com o panorama nacional do magistério na Educação Básica, especialmente nas áreas de Linguagens, em que a presença feminina historicamente é majoritária.

O dado que evidencia a predominância feminina no magistério — 86,5% mulheres contra 13,5% homens — reflete um padrão histórico e cultural presente na Educação Básica brasileira, particularmente nas áreas de Linguagens. Segundo Gatti e Barretto (2009), a docência, desde o processo de escolarização em massa no século XX, passou a ser fortemente associada a atributos culturalmente atribuídos ao feminino, como cuidado, paciência e dedicação, o que contribuiu para a alta presença de mulheres na profissão. Hypolito (2019) complementa que a feminização do magistério está ligada tanto a questões de gênero quanto a aspectos socioeconômicos, já que, por muito tempo, a carreira docente foi vista como extensão das funções domésticas e socialmente aceita para mulheres. Tardif e Lessard (2014) também destacam que a escolha pela docência, especialmente nas séries iniciais e nas áreas de Linguagens, é marcada por uma representação social que reforça o papel de "guardiãs do saber" e de mediadoras culturais, perpetuando a predominância feminina no campo educacional. Assim, o percentual encontrado na amostra analisada não é isolado, mas parte de um fenômeno amplamente discutido na literatura acadêmica.

No que se refere à faixa etária dos docentes, na figura 2, é apresentado o gráfico com os dados da pesquisa:

Figura 2 – Perfil dos docentes de Língua Portuguesa da 35ª CRE (Faixa Etária)

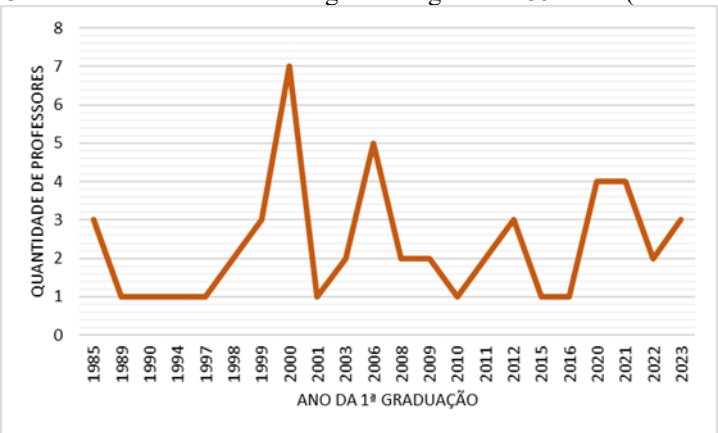


Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Figura 2: foi observado que a média de idade dos docentes é de aproximadamente 47,5 anos. A maior concentração de professores está entre os 40 e 49 anos, o que demonstra um corpo docente experiente, com cerca de duas décadas de atuação profissional, apresentando um número minoritário de professores abaixo dos trinta anos, ou seja, a média etária de aproximadamente 47,5 anos e a concentração de docentes entre 40 e 49 anos, conforme indicado pela figura 2, revelam um quadro profissional marcado pela experiência acumulada e pela estabilidade na carreira docente. Segundo Tardif (2014), essa fase da vida profissional é caracterizada por uma consolidação das práticas pedagógicas, domínio dos conteúdos e maior segurança nas decisões didáticas, fruto de um capital de saberes construído ao longo de cerca de duas décadas de atuação. No entanto, o número reduzido de professores com menos de 30 anos aponta para um desafio de renovação geracional no magistério, fenômeno que, de acordo com Gatti *et al.,* (2019), está associado tanto à diminuição da atratividade da carreira docente para jovens, devido a salários e condições de trabalho pouco competitivos, quanto ao envelhecimento natural da força de trabalho na educação básica brasileira. Hypolito (2011) ressalta ainda que a escassez de novos ingressantes pode comprometer, a médio e longo prazo, a continuidade e a inovação nas práticas escolares, reforçando a necessidade de políticas públicas que incentivem a entrada e permanência de jovens na profissão.

A seguir, na figura 3, o gráfico revela a distribuição conforme o ano de conclusão da primeira graduação:

Figura 3 – Perfil dos docentes de Língua Portuguesa da 35ª CRE (1ª Graduação)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Figura 3: é evidenciado que entre 1985 e 1997, o número de formados por ano manteve-se baixo, variando entre um e três, com um expressivo pico em 2000, quando sete docentes concluíram a graduação, possivelmente refletindo políticas de incentivo à formação docente ou turmas mais numerosas; após essa data, os números oscilaram, com destaque para 2006, que registrou cinco formados, seguido de períodos de baixa, como entre 2015 e 2018, quando houve apenas um docente por ano, até um novo crescimento recente, com quatro formados em 2020 e 2021, pequena queda em 2023 (dois docentes) e retomada em 2024 com três formados, indicando ciclos alternados de maior e menor renovação do corpo docente ao longo do tempo. A variação no número de concluintes da primeira graduação ao longo do tempo, conforme indicado pela figura 3, pode ser

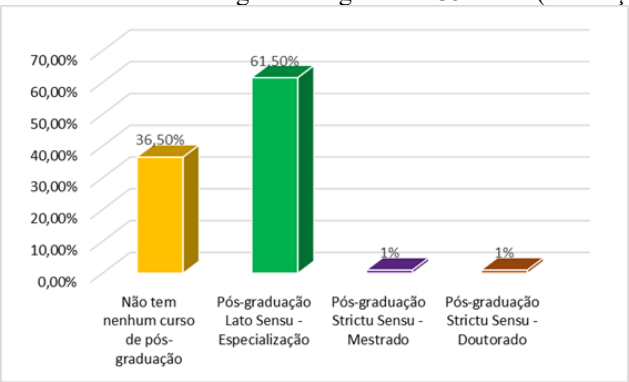
compreendida à luz de fatores estruturais, políticos e socioeconômicos que influenciam a formação docente no Brasil.

O baixo número de formados entre 1985 e 1997 (um a três por ano) reflete o cenário anterior à expansão do ensino superior, quando, segundo Cunha (2007), o acesso às universidades era restrito e pouco direcionado à formação de professores. O pico de 2000, com sete concluintes, pode estar relacionado a políticas de incentivo e programas de capacitação e formação inicial promovidos no final da década de 1990, como aponta Gatti (2010), período em que se intensificaram esforços para elevar o número de docentes com nível superior. A oscilação posterior, com destaque para 2006 (5 formados) e quedas expressivas entre 2015 e 2018 (apenas um por ano), pode ser explicada por fatores como retração de investimentos na educação, mudanças nos critérios de ingresso em licenciaturas e instabilidade no mercado de trabalho docente (Tardif & Lessard, 2014).

O crescimento recente, com quatro formados em 2020 e 2021, queda em 2023 (dois docentes) e retomada em 2024 (três docentes), sugere ciclos de renovação do corpo docente influenciados por conjunturas locais e nacionais, alinhando-se à análise de Saviani (2009) de que a expansão ou retração da formação docente é resultado direto da interação entre políticas públicas, demandas educacionais e condições de trabalho.

Quanto à formação acadêmica dos docentes, na figura 4:

Figura 4 – Perfil dos docentes de Língua Portuguesa da 35ª CRE (Formação Acadêmica)

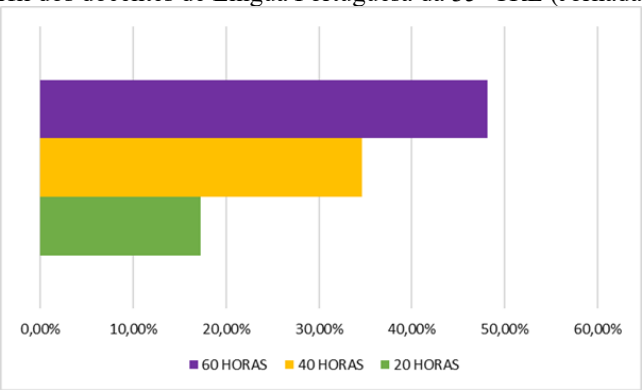


Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Figura 4: é mostrado um quadro de qualificação com ênfase em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Em média, cada professor possui 1,3 especializações, sendo que alguns acumulam até quatro títulos. Contudo, há uma expressiva lacuna na formação *stricto sensu*: apenas um professor possui mestrado, e não há registros de docentes com doutorado. Esse dado pode nos remete na figura 3, tanto à ausência de incentivo institucional à pesquisa quanto às possíveis dificuldades de acesso a programas de pós-graduação acadêmica, ou seja, o gráfico revela que a maioria dos professores de Língua Portuguesa possui pós-graduação *Lato Sensu* – Especialização (cerca de 60%), seguida por aproximadamente 40% que não possuem nenhum curso de pós-graduação. Já os títulos de pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado aparecem de forma muito reduzida, ambos pouco acima de 1%, indicando que a formação continuada, embora presente na forma de especializações, ainda é pouco voltada para níveis mais avançados de titulação acadêmica.

Em relação à carga horária semanal na figura 5, os dados são apresentados quanto às horas de trabalho semanais:

Figura 5 – Perfil dos docentes de Língua Portuguesa da 35ª CRE (Jornada de Trabalho)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

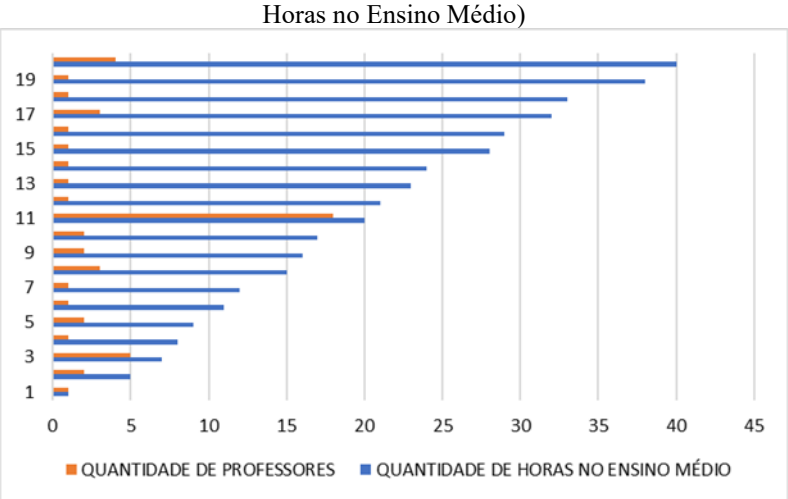
Figura 5: indica que os professores atuam entre 20 e 60 horas por semana, com uma média de 38 horas. A maioria trabalha com uma jornada de 40 horas, o que sugere dedicação significativa à rede pública estadual. Essa carga horária elevada pode impactar diretamente na disponibilidade para atividades extracurriculares e formação continuada, sendo assim, a carga horária semanal dos docentes, variando entre 20 e 60 horas e com média de 38 horas, sendo a maioria com jornada de 40 horas, demonstrando uma carga horária significativa de trabalho na rede pública estadual, mas também aponta para possíveis implicações no equilíbrio entre ensino, atividades extracurriculares e formação continuada.

Segundo Tardif e Lessard (2014), a docência é uma profissão de interações intensas, demandando não apenas tempo em sala de aula, mas também planejamento, avaliação e atendimento individualizado, o que amplia o volume real de trabalho para além das horas contratuais. Nóvoa (1995) argumenta que jornadas extensas podem limitar a participação dos professores em programas de formação continuada, fundamentais para atualização pedagógica e inovação, comprometendo o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Oliveira (2004) complementa que a sobrecarga horária, especialmente quando concentrada em uma única rede, tende a gerar desgaste físico e emocional, afetando a qualidade do trabalho docente e a motivação. Nesse sentido, os dados sugerem a importância de políticas que conciliam carga horária equilibrada com oportunidades efetivas de capacitação e participação em atividades que extrapolam a rotina da sala de aula.

Na figura 6, gráfico apresenta a relação entre a quantidade de professores e o total de horas (períodos) dedicadas ao Ensino Médio:

Figura 6 – Perfil dos docentes de Língua Portuguesa da 35ª CRE (Quantidade de Professores e suas respectivas Horas no Ensino Médio)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Figura 6: embora existam cargas horárias variadas entre os docentes, a maior concentração de horas está nas cargas mais altas, como 15, 17 e 19 períodos, mesmo que o número de professores nessas faixas seja reduzido. Isso indica que poucos profissionais concentram grande parte da carga horária total, enquanto as cargas intermediárias reúnem mais docentes, mas com menor impacto no volume total de horas atribuídas. A análise da figura 6 apresenta um cenário em que a distribuição da carga horária no Ensino Médio é desigual: poucos docentes concentram um volume elevado de períodos (como 15, 17 e 19), enquanto a maioria atua em faixas intermediárias, com menor impacto no total de horas atribuídas.

Essa configuração pode estar associada ao que Oliveira (2004) denomina de "intensificação do trabalho docente", em que um grupo reduzido assume maior carga de aulas para suprir demandas da rede, seja por déficit de profissionais em determinadas áreas, seja por estratégias de complementação salarial. Tardif e Lessard (2014) destacam que tal concentração pode gerar impactos significativos no bem-estar profissional, aumentando o desgaste físico e emocional e reduzindo o tempo disponível para atividades pedagógicas não letivas, como planejamento e formação continuada. Hypolito (2011) acrescenta que a distribuição desigual das cargas horárias tende a afetar a equidade na organização do trabalho escolar, já que docentes sobrecarregados podem ter menor possibilidade de inovação e acompanhamento individualizado dos alunos.

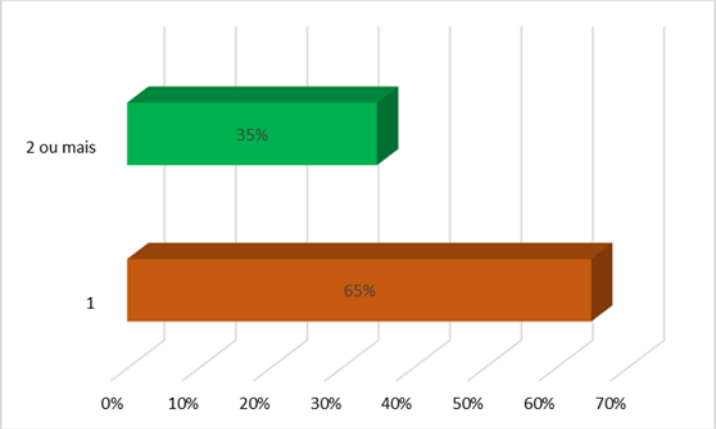
Assim, a configuração apresentada no gráfico não apenas retrata a realidade quantitativa da carga horária, mas também indica desafios de gestão que podem comprometer a qualidade do ensino e a valorização profissional. Além disso, a concentração de grande parte da carga horária em um número reduzido de docentes pode gerar implicações na dinâmica escolar e no equilíbrio da equipe pedagógica.

Conforme aponta Nóvoa (1995), quando poucos professores assumem a maior parte das aulas, há um risco de sobreposição de responsabilidades e menor tempo para a construção coletiva de projetos educacionais,

enfraquecendo a colaboração entre pares. Esse modelo de distribuição também pode limitar a diversidade de abordagens pedagógicas, uma vez que a atuação de um número restrito de profissionais em várias turmas tende a uniformizar práticas e reduzir a pluralidade de metodologias. Para Gatti et al. (2019), um planejamento mais equilibrado da carga horária favorece não apenas a saúde e o desenvolvimento profissional do docente, mas também contribui para a qualidade do ensino, pois possibilita que todos os professores disponham de condições adequadas para planejamento, reflexão e inovação.

Quanto à análise do número de vínculos na figura 7:

Figura 7 – Perfil dos docentes de Língua Portuguesa da 35ª CRE (Quantidade Vínculos de Trabalho)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Figura 7: O gráfico demonstra que 65% dos docentes lecionam em apenas uma escola, enquanto 35% dividem sua atuação entre duas instituições. Ter apenas um vínculo pode favorecer o aprofundamento do trabalho pedagógico, o conhecimento da comunidade escolar e o envolvimento em projetos institucionais. A análise da figura 7, que indica que 65% dos docentes possuem apenas um vínculo e 35% dividem sua atuação entre duas instituições, revela implicações diretas para a qualidade do trabalho pedagógico e para a integração do professor à comunidade escolar. Segundo Nóvoa (1995), a permanência em uma única escola favorece a construção de uma identidade profissional vinculada ao contexto local, permitindo maior envolvimento com os projetos institucionais e melhor compreensão das necessidades e especificidades dos alunos. Tardif e Lessard (2014) reforçam que a estabilidade de vínculo contribui para o fortalecimento das relações interpessoais, tanto com colegas quanto com estudantes, o que potencializa a colaboração e a continuidade de práticas pedagógicas. Por outro lado, Hypolito (2011) alerta que múltiplos vínculos, embora possam complementar a carga horária e a renda, tendem a fragmentar o tempo e a energia do professor, reduzindo a disponibilidade para planejamento, formação continuada e participação em ações extracurriculares. Assim, o predomínio de docentes com vínculo único, como evidenciado nos dados, pode ser visto como um fator positivo para a consolidação de práticas pedagógicas consistentes e para o fortalecimento da cultura escolar.

Outrossim, os professores com dois vínculos podem enfrentar desafios relacionados ao deslocamento, à adaptação a diferentes realidades e à sobrecarga de trabalho.

A análise do perfil docente da 35ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) revela um corpo de professores de Língua Portuguesa predominantemente feminino (86,5%), com média de idade de 47,5 anos e concentração entre 40 e 49 anos, evidenciando experiência acumulada, mas também um ritmo lento de renovação profissional. A elevada carga horária semanal (média de 38 horas) e a concentração de vínculos em uma única escola para 65% dos docentes indicam dedicação significativa à rede, mas também possíveis limitações para o envolvimento em formações mais longas e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Ademais, embora a maioria possua especialização *lato sensu*, observa-se baixa titulação stricto sensu, com apenas um docente com mestrado e nenhum com doutorado, o que pode restringir a apropriação mais aprofundada de dados complexos, como os oriundos das avaliações externas. Essas características reforçam o papel estratégico da equipe gestora da CRE na mediação entre os resultados do SAEB e do SAERS e o trabalho pedagógico nas escolas. Conforme aponta Secchi (2016), políticas públicas efetivas exigem não apenas a coleta de dados, mas a capacidade de interpretá-los e traduzi-los em ações que respondam às realidades locais. Nessa perspectiva, o perfil docente encontrado indica a necessidade de que as equipes gestoras da CRE promovam formações continuadas direcionadas para a leitura e uso pedagógico dos resultados das avaliações, especialmente no que tange à proficiência em Língua Portuguesa.

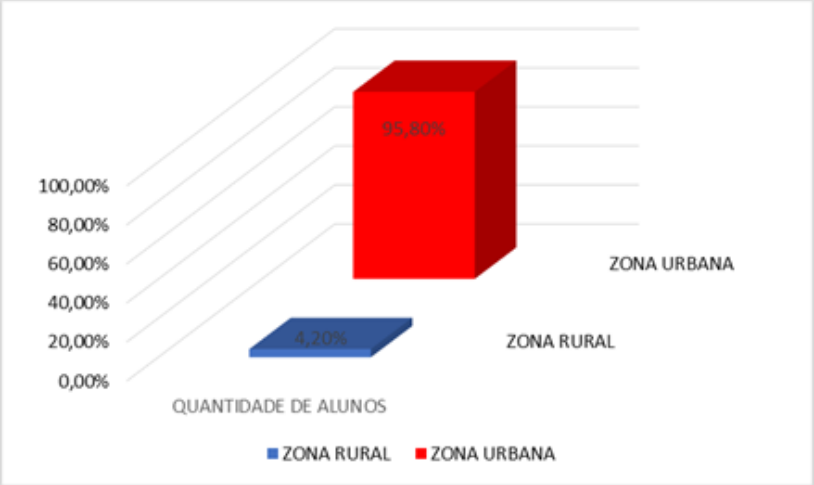
Ao considerar que o SAEB fornece uma visão nacional e o SAERS uma leitura mais regionalizada, é papel da CRE atuar como ponte entre as metas macro e as especificidades locais, contextualizando as orientações pedagógicas. Para Soares (2014), quando os resultados das avaliações são analisados de forma criteriosa e compartilhados com os docentes, eles podem orientar intervenções focadas nas dificuldades reais dos estudantes. No entanto, como alerta Freitas (2012), sem essa mediação qualificada, corre-se o risco de reduzir o ensino a um "currículo do exame", centrado apenas nos conteúdos cobrados nas provas.

A heterogeneidade territorial da 35ª CRE — que abrange desde pólos urbanos com melhor infraestrutura até municípios pequenos e rurais com desafios de transporte e conectividade — exige que as equipes gestoras adotem uma leitura sensível dos dados. Haesbaert (2004) ressalta que políticas eficazes precisam considerar as múltiplas territorialidades, evitando soluções homogêneas para realidades distintas. Nesse sentido, as ações da CRE devem ir além da mera divulgação de resultados, articulando formações pedagógicas, acompanhamento contínuo e apoio direto às escolas para a construção de estratégias contextualizadas.

Assim, a partir do perfil docente identificado, a equipe gestora da 35ª CRE tem o desafio de potencializar a experiência acumulada dos professores, suprir lacunas formativas e criar condições para que a análise dos resultados do SAEB e SAERS se converta em práticas pedagógicas mais assertivas. Como propõe a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (2024), trata-se de estabelecer um ciclo contínuo de ações — análise de dados, planejamento conjunto, execução e avaliação — que permita transformar informações estatísticas em intervenções concretas e efetivas para a melhoria da aprendizagem no Ensino Médio.

No que diz respeito à localização (urbana ou rural) dos alunos do Ensino Médio, na figura 8:

Figura 8 – Perfil dos discentes do Ensino Médio da 35ª CRE (Localização das Escolas)



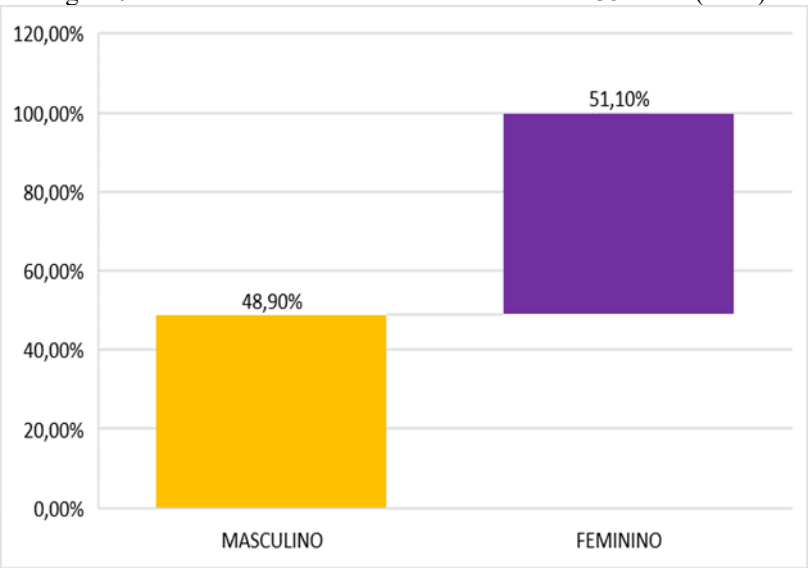
Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Figura 8: a predominância de 95,80% de estudantes matriculados no Ensino Médio em escolas da zona urbana, frente a apenas 4,20% na zona rural, revela um quadro de concentração da oferta e da demanda educacional no meio urbano, fenômeno amplamente discutido na literatura sobre desigualdades territoriais em educação.

Segundo Arroyo (2011), a localização geográfica é um fator determinante para o acesso e a permanência escolar, pois o meio urbano tende a concentrar infraestrutura, diversidade de cursos e maior número de instituições, enquanto o meio rural enfrenta limitações estruturais e logísticas. Santos (2006) complementa que a distribuição desigual dos serviços educacionais reflete uma lógica de centralização econômica e social nas cidades, relegando áreas rurais a uma condição de menor prioridade nas políticas públicas. Para Caldart (2004), no caso do campo, as distâncias maiores, a escassez de transporte escolar adequado e a baixa densidade populacional dificultam não apenas o acesso físico, mas também a implementação de propostas pedagógicas específicas e contextualizadas. Assim, a disparidade identificada indica a necessidade de estratégias diferenciadas de gestão e investimento para reduzir a desigualdade territorial e garantir que estudantes de áreas rurais tenham condições equivalentes às dos centros urbanos.

A distribuição dos alunos do Ensino Médio por sexo pode ser visualizada na figura 9:

Figura 9 – Perfil dos discentes do Ensino Médio da 35ª CRE (Sexo)



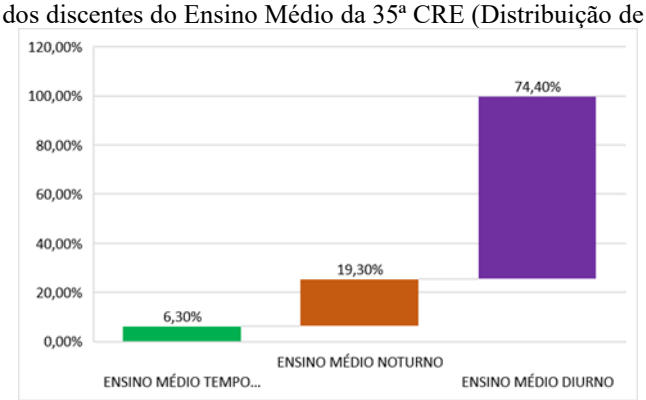
Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Figura 9: no gráfico é perceptível uma leve predominância do público feminino (51,10%) em relação ao masculino (48,90%). Essa diferença de apenas 2,2 pontos percentuais indica um perfil de turmas bastante equilibrado, o que sugere que, no contexto da 35ª CRE, não há um desbalanceamento significativo entre os gêneros na matrícula de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

A distribuição dos alunos do Ensino Médio por sexo, com 51,10% do público feminino e 48,90% masculino, evidenciando uma diferença de apenas 2,2 pontos percentuais, revela um perfil de turmas equilibrado no contexto da 35ª CRE, sem um desbalanceamento relevante na matrícula em Língua Portuguesa. Segundo Charlot (2000), a composição de gênero nas turmas pode influenciar dinâmicas de participação e interação, mas, quando equilibrada, tende a favorecer relações mais diversas e representativas do contexto social. Dayrell (2007) aponta que a escola é um espaço de construção de identidades, e a presença proporcional de meninos e meninas possibilita maior pluralidade de experiências, contribuindo para um ambiente de aprendizagem inclusivo. Além disso, para Arroyo (2011), um equilíbrio entre os gêneros no acesso à educação reflete avanços na democratização escolar e reduz a possibilidade de que diferenças de desempenho ou permanência sejam atribuídas a desigualdades estruturais de acesso. Assim, a leve predominância feminina observada não representa um fator de desequilíbrio, mas um indicativo de que, nesse território, a oferta e a procura por vagas no Ensino Médio se distribuem de forma relativamente homogênea entre os gêneros.

Na figura 10, é apresentada a distribuição dos alunos do Ensino Médio por turno:

Figura 10 – Perfil dos discentes do Ensino Médio da 35ª CRE (Distribuição de Alunos por Turno)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

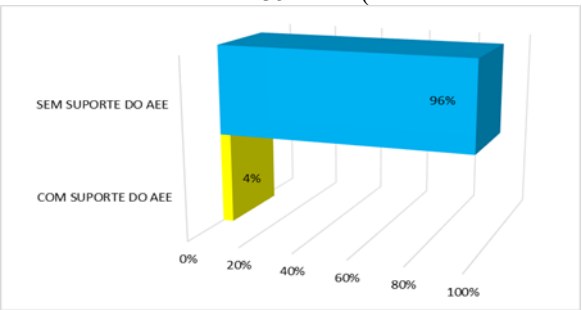
Figura 10: a distribuição dos alunos do Ensino Médio por turno na 35ª CRE revela forte concentração no turno diurno (74,40%), seguida pelo noturno (19,30%) e pelo tempo integral (6,30%). Essa configuração indica

predominância da oferta e da frequência durante o dia, enquanto o noturno concentra um contingente significativo que possivelmente reúne estudantes em atividade laboral ou com responsabilidades familiares. Segundo Dayrell (2007), o turno diurno é historicamente associado ao modelo escolar tradicional, voltado majoritariamente para jovens que não exercem atividades laborais, favorecendo maior integração com a vida escolar e a participação em projetos extracurriculares. Já o turno noturno concentra, conforme Arroyo (2011), estudantes trabalhadores ou com responsabilidades familiares, que conciliam a jornada escolar com outras demandas, o que implica desafios pedagógicos e de permanência.

O baixo percentual no tempo integral evidência, como aponta Cavaliere (2007), as dificuldades de adesão e expansão dessa modalidade, que exige infraestrutura adequada, recursos humanos e reorganização curricular para atender às necessidades de formação integral. A predominância diurna e a baixa participação no tempo integral indicam que, embora o acesso formal ao Ensino Médio esteja consolidado no período diurno, ainda há lacunas na ampliação de jornadas e na adaptação do ensino às condições reais dos estudantes, especialmente no noturno, demandando políticas específicas de apoio e flexibilização.

Na figura 11, é apresentado o gráfico em relação ao percentual de alunos que são atendidos ou não pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Figura 11 – Perfil dos discentes do Ensino Médio da 35ª CRE (AEE - Atendimento Educacional Especializado)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Figura 11: apenas 4% dos alunos do Ensino Médio da 35ª CRE recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto 96% não utilizam esse serviço, revelando uma cobertura restrita do atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas. Segundo Perrenoud (2000), a educação inclusiva requer não apenas o acesso formal à escola, mas também a identificação precisa das necessidades individuais e a adaptação de práticas pedagógicas, recursos e espaços para garantir equidade.

A baixa proporção de atendimento pode refletir tanto o número reduzido de estudantes identificados com deficiência, quanto lacunas no diagnóstico e encaminhamento, como apontam Luckesi (2011) e Amaral (2017), que destacam que barreiras estruturais — como falta de profissionais especializados, ausência de salas de recursos multifuncionais e infraestrutura inadequada — frequentemente dificultam a efetivação do AEE. Além disso, a interpretação desse dado exige cautela: mesmo um pequeno percentual demanda atenção individualizada, planejamento diferenciado e acompanhamento contínuo, reforçando que a qualidade da educação inclusiva não se mede apenas em termos quantitativos, mas pela capacidade de atender efetivamente às necessidades de cada aluno (Cavalcante, 2013).

Na figura 12, é possível observar a distribuição percentual dos alunos do Ensino Médio da 35ª CRE:

Figura 12 – Perfil dos discentes do Ensino Médio da 35ª CRE (Quantidade de Alunos por Série)

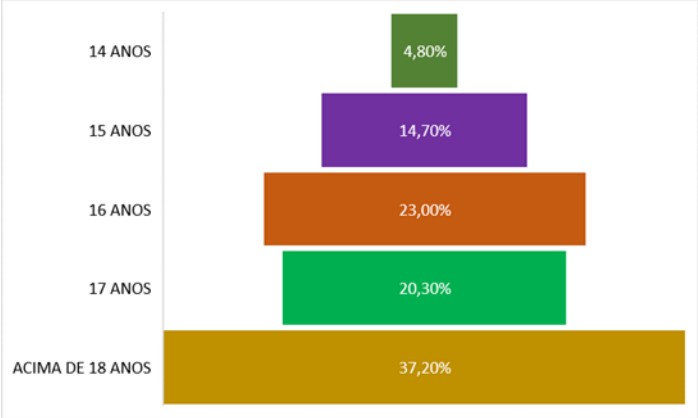
Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Figura 12: a 1ª série concentra 38% dos estudantes, enquanto a 2ª série registra 31,80% e a 3ª série 30,20%. Esse padrão revela uma leve redução no número de alunos à medida que se avança nas séries, sugerindo que há uma entrada maior no início do Ensino Médio e uma diminuição gradual ao longo do percurso escolar. De acordo com Tardif (2014), fenômenos como evasão, migração para outros turnos ou modalidades de ensino e interrupções na trajetória educacional são fatores que explicam a redução da permanência dos estudantes nas séries subsequentes, refletindo tanto questões individuais quanto estruturais do sistema escolar. Além disso, Charlot (2000) destaca que a transição entre séries é um momento crítico na vida escolar dos alunos, pois envolve adaptações acadêmicas, sociais e psicológicas que podem influenciar a continuidade ou a desistência. Nesse sentido, a maior concentração de estudantes na 1ª série pode indicar a necessidade de estratégias de acompanhamento mais intensivas, especialmente na passagem para a 2ª série, para reduzir riscos de abandono e promover a permanência. Segundo Nóvoa (1995), o planejamento pedagógico e a organização curricular devem considerar essas diferenças de distribuição, ajustando métodos, recursos e ações de suporte para atender às necessidades específicas de cada série.

A análise dos dados sugere que políticas e práticas educativas voltadas à retenção e ao engajamento dos estudantes são essenciais, não apenas para manter o fluxo escolar, mas também para garantir a qualidade do ensino e a continuidade da formação no Ensino Médio. A distribuição observada evidencia a importância de monitoramento contínuo, estratégias de intervenção pedagógica e atenção às transições entre séries como elementos centrais para a gestão educacional eficaz.

A distribuição etária dos alunos é evidenciada na figura 13:

Figura 13 – Perfil dos discentes do Ensino Médio da 35ª CRE (Distribuição Etária)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Figura 13: demonstra um retrato complexo da trajetória escolar na região, evidenciando tanto a progressão regular quanto a presença de percursos interrompidos ou não lineares. O menor percentual (4,80%) na faixa de 14 anos confirma a observação de Cury (2002), que relaciona a idade de ingresso ao histórico escolar sem retenções, característica de estudantes que concluíram o Ensino Fundamental no tempo esperado. O aumento para 14,70% aos 15 anos e 23% aos 16 anos alinha-se ao padrão esperado para o Ensino Médio, enquanto os 20,30% de alunos com 17 anos refletem o avanço contínuo, mas já com a possibilidade de pequenos atrasos ou retenções pontuais, como destacam Soares e Andrade (2006) ao analisarem a relação entre idade-série no Brasil.

O dado mais preocupante é o elevado percentual de 37,20% de estudantes acima de 18 anos, o que reforça o diagnóstico de distorção idade-série, tema amplamente debatido por autores como Ferrão, Beltrão e Santos (2002). Esse cenário aponta para a necessidade de ações pedagógicas que considerem a heterogeneidade etária, pois, segundo Arroyo (2014), jovens e adultos que permanecem ou retornam à escola carregam histórias de vida, experiências de trabalho e desafios sociais que exigem metodologias diferenciadas. Tais abordagens devem articular flexibilidade curricular, valorização das vivências e estratégias de engajamento que favoreçam tanto a permanência quanto a conclusão do Ensino Médio, em consonância com os princípios de equidade e qualidade defendidos por Libâneo (2012).

A análise dos dados da 35ª CRE revela um quadro escolar com características heterogêneas e desafios específicos. No que se refere ao perfil por sexo, observa-se um equilíbrio relativo, com leve predominância feminina (51,10%) sobre a masculina (48,90%). Estudos como os de Soares (2007) apontam que meninas, historicamente, têm apresentado maior permanência e desempenho escolar, o que pode influenciar a participação e conclusão do Ensino Médio. Em relação ao atendimento educacional especializado (AEE), apenas 4% dos alunos contam com suporte, enquanto 96% estão sem esse acompanhamento. Esse dado suscita atenção, pois segundo

Mantoan (2003), a inclusão escolar efetiva exige não apenas matrícula, mas também condições adequadas de apoio e acessibilidade, garantindo equidade no processo de aprendizagem.

No que se refere à distribuição por série, há maior concentração na 1ª série (38%), seguida da 2ª série (31,80%) e 3ª série (30,20%). A maior presença na etapa inicial pode estar associada a taxas de evasão ou retenção ao longo do ciclo, fenômeno discutido por Cunha (2017) como reflexo de desigualdades sociais e educacionais, que impactam diretamente a trajetória escolar. No que diz respeito à faixa etária, o dado mais significativo é que 37,20% dos estudantes têm mais de 18 anos. Essa distorção idade-série é frequentemente abordada por Oliveira (2009), que relaciona o fenômeno a fatores como reprovação, abandono temporário e retorno à escola. Essa realidade demanda práticas pedagógicas flexíveis, inspiradas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), valorizando saberes prévios e contextos de vida, conforme defendido por Freire (1996).

O diagnóstico aponta para um cenário que combina certo equilíbrio de gênero, baixa cobertura de atendimento especializado, possível retenção e abandono escolar, e elevada distorção idade-série. A integração desses dados indica a necessidade de políticas públicas direcionadas, que contemplem inclusão, permanência e estratégias diferenciadas de ensino, a fim de garantir não apenas o acesso, mas a aprendizagem significativa e a conclusão dos estudos.

A partir da análise do perfil docente da 35ª CRE, torna-se evidente que a experiência profissional e a dedicação à rede estadual representam ativos importantes para a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa. No entanto, tais potencialidades só se concretizam plenamente quando acompanhadas por políticas de gestão que valorizem a formação continuada e a colaboração entre pares. Nesse sentido, as equipes gestoras da CRE precisam criar condições para que os resultados das avaliações externas sejam compreendidos como ferramentas de diagnóstico e planejamento, e não apenas como instrumentos de medição. Isso implica promover encontros pedagógicos periódicos, nos quais os dados do SAEB e SAERS sejam discutidos de forma contextualizada, gerando planos de ação coletivos e adequados à realidade de cada escola.

A sobrecarga horária identificada entre os docentes, associada à baixa titulação *stricto sensu*, indica que a formação continuada deve priorizar metodologias de trabalho eficientes e aplicáveis ao cotidiano escolar. Como destaca Candau (2008), a formação docente só se torna efetiva quando vinculada à prática e às demandas concretas enfrentadas pelo professor. A CRE, nesse caso, pode exercer um papel central ao oferecer formações modulares, com foco na análise e interpretação de resultados, e no desenvolvimento de práticas de ensino que potencializem as habilidades exigidas nas avaliações, sem restringir o currículo às competências mensuradas pelas provas.

Outro aspecto que demanda atenção das equipes gestoras é a heterogeneidade dos contextos escolares da 35ª CRE. Municípios como São Borja e Santiago, que concentram maior número de escolas e infraestrutura, apresentam desafios distintos daqueles encontrados em localidades menores, como Garruchos e Unistalda, onde o isolamento geográfico e a baixa densidade populacional afetam diretamente a oferta e a qualidade do ensino. Como lembra Haesbaert (2004), políticas uniformes tendem a falhar em territórios múltiplos, sendo fundamental adotar estratégias diferenciadas de apoio pedagógico, de modo a reduzir desigualdades regionais e garantir oportunidades equitativas de aprendizagem.

Nesse cenário, a atuação das equipes gestoras da CRE deve seguir a lógica do ciclo contínuo de gestão proposto pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (2024): análise dos resultados, planejamento de ações, acompanhamento das intervenções e reavaliação das estratégias. Ao adotar esse modelo, a CRE assegura que os dados do SAEB e SAERS não se limitem a relatórios formais, mas se transformem em ações concretas para elevar os índices de proficiência em Língua Portuguesa. Esse trabalho integrado também favorece o fortalecimento do vínculo entre as escolas e a coordenação regional, estimulando a corresponsabilidade pelos resultados.

É preciso reconhecer que a melhoria do desempenho discente não depende exclusivamente do professor ou da CRE, mas de uma rede articulada de atores, que inclui a Secretaria da Educação, gestores escolares, docentes, famílias e a própria comunidade. A valorização da experiência dos professores, a oferta de formação continuada focada e a adoção de estratégias diferenciadas para cada realidade local constituem pilares essenciais para que as ações gestoras tenham impacto efetivo.

Como afirma Freitas (2012), a avaliação deve ser vista como parte de um processo formativo e não como um fim em si mesma, integrando-se à construção de uma educação mais justa e de qualidade. Após a análise do perfil docente e de sua relação com as ações gestoras da CRE, torna-se necessário compreender também quem são os estudantes que compõem o Ensino Médio da 35ª CRE. O perfil discente, assim como o docente, fornece elementos para o planejamento pedagógico e para a adequação das políticas públicas educacionais. A seguir, serão apresentados os principais dados referentes à composição, faixa etária, distribuição por sexo e outras características relevantes dos alunos, de forma a estabelecer um panorama mais completo da rede de ensino e subsidiar a análise integrada dos resultados das avaliações externas.

Na continuidade, é apresentado o gráfico da distribuição percentual dos alunos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, pertencentes à 35ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), segundo a localização da escola. A análise da figura 15 mostra que há uma predominância expressiva de estudantes matriculados em escolas situadas na zona urbana, que representam 95,80% do total. Já a zona rural concentra apenas 4,20% dos alunos.

Essa disparidade indica que a oferta e a demanda pelo Ensino Médio em Língua Portuguesa estão fortemente concentradas no meio urbano, possivelmente devido à maior disponibilidade de escolas, infraestrutura e acesso aos serviços educacionais nas cidades, enquanto a zona rural apresenta participação mínima, o que pode refletir desafios como menor número de instituições, distâncias maiores e menor densidade populacional.

Sendo assim, a predominância de 95,80% de estudantes matriculados no Ensino Médio em escolas da zona urbana, frente a apenas 4,20% na zona rural, revela um quadro de concentração da oferta e da demanda educacional no meio urbano, fenômeno amplamente discutido na literatura sobre desigualdades territoriais em educação.

Segundo Arroyo (2011), a localização geográfica é um fator determinante para o acesso e a permanência escolar, pois o meio urbano tende a concentrar infraestrutura, diversidade de cursos e maior número de instituições, enquanto o meio rural enfrenta limitações estruturais e logísticas.

Santos (2006) complementa que a distribuição desigual dos serviços educacionais reflete uma lógica de centralização econômica e social nas cidades, relegando áreas rurais a uma condição de menor prioridade nas políticas públicas. Para Caldart (2004), no caso do campo, as distâncias maiores, a escassez de transporte escolar adequado e a baixa densidade populacional dificultam não apenas o acesso físico, mas também a implementação de propostas pedagógicas específicas e contextualizadas. Assim, a disparidade identificada indica a necessidade de estratégias diferenciadas de gestão e investimento para reduzir a desigualdade territorial e garantir que estudantes de áreas rurais tenham condições equivalentes às dos centros urbanos.

Observa-se heterogeneidade significativa decorrente das especificidades socioeconômicas regionais. Os estudantes atendidos pela 35ª CRE apresentam distribuição entre localidades urbanas e rurais, com faixas etárias compatíveis com a etapa escolar, mas com ocorrência de distorção idade-série, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social mais acentuada. Há presença de estudantes inseridos em programas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de diversidade quanto ao turno de atendimento (matutino, vespertino e noturno), conforme evidenciado em levantamentos estaduais (EDUCAÇÃO RS, 2024). Essas múltiplas dimensões implicam em demandas pedagógicas diferenciadas, que desafiam tanto a oferta de recursos quanto a adoção de estratégias inclusivas e contextualizadas.

A articulação entre os perfis docentes e discentes da 35ª CRE e a proficiência em Língua Portuguesa ocorre a partir de condicionantes multifatoriais. O desempenho escolar, conforme atestado por avaliações estaduais e nacionais, é influenciado não apenas por fatores individuais, como sexo e faixa etária, mas também pelas condições de formação docente, estabilidade dos vínculos e acesso a recursos tecnológicos e materiais pedagógicos (UPF, 2022). Além disso, a presença de professores com especialização ou formação continuada em metodologias de ensino da Língua Portuguesa contribui positivamente, sobretudo em realidades caracterizadas pela heterogeneidade social e territorial. A gestão educacional da CRE tem investido em práticas de monitoramento e acompanhamento, alinhadas às orientações da Secretaria de Educação do RS, como forma de subsidiar a tomada de decisão pedagógica e o desenvolvimento de políticas locais (EDUCAÇÃO RS, 2024).

Em síntese, os perfis docente e discente na 35ª CRE espelham tanto desafios históricos do sistema público estadual quanto potencialidades advindas da formação continuada e do esforço de adaptação às novas demandas educacionais. O cruzamento dessas informações demonstra a necessidade permanente de contextualização das intervenções pedagógicas, visando à promoção da equidade e da aprendizagem efetiva em Língua Portuguesa para todos os estudantes.

V. Articulação Dos Perfis E Seus Efeitos Na Proficiência Em Língua Portuguesa

A compreensão dos efeitos advindos da interação entre os perfis docente e discente sobre a proficiência em Língua Portuguesa exige uma análise integrada de múltiplos fatores contextuais e institucionais. Estudos nacionais e regionais apontam que o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas, como o SAEB e o SAERS, está intrinsecamente vinculado a aspectos como formação inicial e continuada dos professores, múltiplos vínculos empregatícios, condições de trabalho e contexto socioeconômico do alunado (INEP, 2024; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023).

No âmbito da 35ª Coordenadoria Regional de Educação, observa-se que a qualificação dos docentes apresenta relação positiva com os níveis de proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa. Elementos como graduação específica em Letras e participação em programas de formação continuada têm proporcionado maior domínio de conteúdos e métodos pedagógicos ajustados às demandas contemporâneas, impulsionando avanços no desempenho discente. No entanto, a incidência de professores com múltiplos vínculos e cargas horárias fragmentadas pode comprometer a continuidade das ações pedagógicas, afetando diretamente o acompanhamento individualizado dos estudantes e a efetividade das intervenções escolares (INEP, 2022; ANUÁRIO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023).

Por sua vez, o perfil discente, marcado por heterogeneidades como faixa etária, distorção idade-série, necessidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e forte recorte socioeconômico, constitui variável fundamental na explicação das diferenças de desempenho em Língua Portuguesa. Pesquisas recentes evidenciam

que alunos oriundos de contextos de vulnerabilidade social tendem a apresentar resultados inferiores, mesmo diante da presença de professores qualificados, revelando a influência significativa de fatores externos à escola (SEMSP, 2022; INEP, 2024).

Em levantamento realizado pelo INEP, constata-se que, embora 86,6% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental possuam nível superior, ainda persiste um contingente de docentes sem formação específica, especialmente em áreas do interior e regiões de difícil acesso. Tal cenário impacta negativamente a equidade escolar, reforçando a necessidade de políticas de incentivo à valorização e à permanência de profissionais qualificados nas redes estaduais (INEP, 2024).

Importa salientar que o contexto socioeconômico do estudante exerce influência preponderante sobre seus resultados acadêmicos. Famílias com menor escolarização, menor renda e acesso restrito a bens culturais tendem a oferecer menos oportunidades de letramento extraclasse, o que repercute no desempenho em avaliações de Língua Portuguesa. Assim, as correlações entre perfil do professor, condições de trabalho e perfil do estudante se mostram determinantes para o sucesso educacional observado (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023; SEMESP, 2022).

Outro elemento relevante discutido pela literatura contemporânea refere-se ao impacto da motivação e satisfação profissional docente sobre o processo de ensino-aprendizagem. Docentes desestimulados por problemas estruturais e baixos índices de valorização profissional tendem a apresentar menor engajamento, o que se traduz em práticas pedagógicas menos inovadoras e, por conseguinte, em limitações nos avanços da proficiência discente (AGÊNCIA BRASIL, 2024).

Portanto, a articulação dos perfis docente e discente no contexto da 35ª CRE evidencia um quadro multifatorial, no qual as inter-relações entre formação, múltiplos vínculos, condições socioeconômicas familiares e valorização profissional resultam em impactos diretos e indiretos sobre o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa. Tal constatação reforça a necessidade de políticas educacionais articuladas, que considerem não apenas o aprimoramento da formação docente, mas também a superação das desigualdades socioeconômicas que atravessam as trajetórias escolares no Ensino Médio.

VI. Discussão: Evidências E Implicações Para Políticas Públicas

As análises das evidências recentes sobre a articulação dos perfis docente e discente na 35ª CRE, contextualizadas pelos dados do SAEB e do SAERS, reforçam a centralidade dessas variáveis na explicação dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa no Ensino Médio. Os resultados regionais do SAERS 2022, por exemplo, apontam que apenas 27% dos estudantes atingiram patamar adequado de aprendizado, com significativa parcela restante em níveis básicos ou abaixo do esperado. Observa-se ainda um recorte agudo nos resultados a partir de fatores como nível socioeconômico, raça/cor e gênero—situação recorrente tanto em avaliações estaduais quanto nacionais (EDUCAÇÃO RS, 2022).

A literatura e os dados disponíveis evidenciam que estudantes de maior poder aquisitivo, autodeclarados brancos ou pardos e do gênero feminino possuem médias de proficiência superiores, enquanto estudantes negros, indígenas, do gênero masculino e pertencentes a famílias de baixa escolarização enfrentam desvantagens persistentes (EDUCAÇÃO RS, 2022; SAERS, 2022). Esses achados reiteram que as desigualdades extraclasse impactam com intensidade o desempenho acadêmico mesmo diante de estratégias de qualificação docente e renovação curricular. Portanto, qualquer recomendação orientada a políticas públicas necessariamente deve incorporar mecanismos de equidade para corrigir distorções históricas e assegurar oportunidades educacionais justas.

Do ponto de vista do perfil docente, as evidências do SAERS e de estudos nacionais recentes destacam o peso da formação continuada, especializações e condições de trabalho sobre a aprendizagem dos estudantes. Professores com formação específica em Letras, com maior titulação ou em exercício de processos formativos recentes tendem a potencializar os ganhos de proficiência de seus alunos. Contudo, a elevada incidência de múltiplos vínculos e a fragmentação da jornada de trabalho continuam sendo desafios para a continuidade das ações pedagógicas e para o acompanhamento personalizado dos estudantes, sobretudo em regiões interioranas do Rio Grande do Sul (SAERS, 2022).

O aprimoramento metodológico do SAEB, com sua ampliação para avaliações anuais e maior granularidade de dados por escola, inaugura uma nova etapa para o monitoramento regionalizado, oferecendo subsídios técnicos para intervenções mais ágeis e sensíveis às realidades locais (PORTAL MEC, 2024). O uso sistemático e formativo desses resultados representa potencial estratégico para orientar o planejamento pedagógico em tempo real e incentivar a adoção de estratégias de reforço, recuperação e acompanhamento contínuo de trajetórias de aprendizagem.

Nesse contexto, as principais recomendações para políticas públicas são: (a) a ampliação de programas de formação continuada e de valorização do magistério em regiões de baixo desempenho; (b) o fortalecimento de iniciativas focalizadas na redução das desigualdades, com ações afirmativas para estudantes de grupos historicamente subalternizados; (c) a destinação prioritária de recursos e infraestrutura às escolas inseridas em

contextos de maior vulnerabilidade; e (d) o incentivo ao uso dos bancos de dados do SAEB e SAERS para o monitoramento detalhado das políticas implementadas e para a flexibilização do planejamento pedagógico conforme as especificidades locais (SAERS, 2022; SOLUÇÕES MODERNA, 2024).

Por fim, ressalta-se que a superação dos desafios relatados exige políticas sistêmicas que transcendam o espaço escolar, integrando ações intersetoriais para ampliar o acesso a bens culturais e recursos psicológicos, tecnológicos e sociais no território da 35ª CRE. Política pública eficaz, nessa temática, é aquela que articula estratégias pedagógicas inovadoras a mecanismos concretos de equidade, valorização dos profissionais da educação e promoção de condições dignas para o desenvolvimento integral do estudante.

VII. Conclusão

A investigação acerca da articulação entre os perfis docente e discente e seus efeitos na proficiência em Língua Portuguesa no Ensino Médio, no âmbito da 35ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), evidencia o caráter multifacetado das dinâmicas escolares, revelando que a melhoria nos índices de aprendizagem demanda uma integração efetiva de políticas públicas, práticas pedagógicas e valorização profissional. As análises apresentadas reafirmam que a formação inicial e continuada, o engajamento dos professores e a adequação às realidades locais são fatores imprescindíveis, porém, isoladamente, insuficientes para promover avanços substanciais em cenários marcados por desigualdades socioeconômicas e heterogeneidade discente

Os resultados do SAEB e SAERS apontam para a persistência de uma estagnação ou mesmo queda nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa em todo o território nacional, fato evidenciado também na 35ª CRE. Tal realidade destaca a necessidade de políticas sistêmicas que considerem o contexto extraclasse do estudante, contemplando ações integradas entre setores educacional, social e cultural. A predominância de docentes com nível superior e licenciatura específica, apesar de representar um avanço do ponto de vista da qualificação, não se traduz de forma automática em ganhos de aprendizagem se desvinculada de estratégias metodológicas inovadoras, acompanhamento pedagógico contínuo e gestão escolar sensível à pluralidade dos perfis discentes.

No contexto da 35ª CRE, tornou-se evidente que a diversidade social, a ocorrência de distorção idade-série e a desigualdade de acesso a tecnologias e bens culturais exercem influência direta sobre o desempenho dos estudantes, corroborando achados recentes da literatura nacional. Tais fatores, somados à fragmentação das jornadas docentes e a desafios relacionados à permanência nas escolas de difícil acesso, reforçam a urgência do desenvolvimento de iniciativas contínuas de formação, inclusão e equidade educacional, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos currículos regionais.

Destaca-se, portanto, que as políticas públicas deverão avançar não só na promoção de maior formação e valorização docente, como também na criação de condições estruturantes para que a escola dialogue com a complexidade do perfil discente brasileiro. Estratégias contextualizadas, que envolvam a adoção de metodologias ativas, interdisciplinaridade, suporte psicossocial e monitoramento sistemático do desempenho, apresentam-se como caminhos promissores para a reversão do cenário de estagnação, especialmente quando orientadas a territórios com características e demandas específicas como as da 35ª CRE.

Conclui-se, assim, que o enfrentamento dos desafios relacionados à proficiência em Língua Portuguesa requer uma abordagem articulada, na qual o protagonismo dos profissionais da educação seja reconhecido e potencializado, e onde as políticas de equidade, inclusão e inovação pedagógica estejam no centro das ações governamentais. O caso da 35ª CRE sintetiza os desafios nacionais, mas também aponta possibilidades transformadoras quando políticas sensíveis ao território são aliadas ao compromisso ético e técnico dos agentes escolares.

Referências

[1]. CARVALHO, Elis Regina Nunes Viana De. Impactos Dos Perfis Docente E Discente Nos Resultados De Avaliações Educacionais De Língua Portuguesa. 2021.

[2]. MARTINS, Rodrigo. Panorama Recente Das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras: Desafios E Perspectivas. 2025. Disponível Em: Http://Educa.Fcc.Org.Br/Scielo.Php?Script=Sci_Arttextπd=S0104-40362025000100100. Acesso Em: 31 Ago. 2025.

[3]. OBSERVATÓRIO DO MOVIMENTO PELA BASE. Avaliações Em Larga Escala: Fundamentos, Usos E Desafios. 2022. Disponível Em: Https://Observatorio.Movimentopelabase.Org.Br/Wp-Content/Uploads/2022/10/Avaliacoes-Em-Larga-Escala2.Pdf. Acesso Em: 31 Ago. 2025.

[4]. INSTITUTO REÚNA. Avaliações Em Larga Escala No Brasil E No Mundo: Uma Análise Comparada De 14 Experiências. São Paulo: Instituto Reúna, 2021.
Disponível Em: Https://Observatorio.Movimentopelabase.Org.Br/Wp-Content/Uploads/2022/10/Avaliacoes-Em-Larga-Escala2.Pdf. Acesso Em: 31 Ago. 2025.

[5]. DA SILVA, Ana Paula; BARBOSA, José Augusto. Formação Docente E O Desafio Da Apropriação Crítica Das Avaliações Externas. 2024. Disponível Em: Https://Www.Scielo.Br/J/Er/A/Ch4tmcwfxk7PK9Vfzt3wWzQ/. Acesso Em: 31 Ago. 2025.

[6]. PNAS (Plano Nacional De Educação). Conhecendo As 20 Metas Do PNE. 2021. Disponível Em: Https://Pne.Mec.Gov.Br/Images/Pdf/Pne_Conhecendo_20_Metas.Pdf. Acesso Em: 31 Ago. 2025.

[7]. EDUCAÇÃO RS. 35ª Coordenadoria Regional De Educação – São Borja. 2024. Disponível Em: Https://Educacao.Rs.Gov.Br/35-Cre-Sao-Borja. Acesso Em: 31 Ago. 2025.

[8]. IFPB. Especialização Em Letras: Ensino Da Língua Portuguesa Como Segunda Língua. 2023. Disponível Em:

Https://Estudante.Ifpb.Edu.Br/Media/Cursos/204/Documentos/PPC__Especializa%C3%A7%C3%A3o_Em_Letras_Como_2_L%C3%Adngua_-.Pdf. Acesso Em: 31 Ago. 2025.

[9]. PGE RS. Diário Oficial Do Estado: Quadro Do Magistério Estadual Do RS. 2021. Disponível Em: Https://Www.Pge.Rs.Gov.Br/Upload/Arquivos/202109/01082202-Doe-2021-09-01.Pdf. Acesso Em: 31 Ago. 2025.

[10]. UPF. Programas Profissionais De Pós-Graduação: Educação. 2022. Disponível Em: Https://Www.Upf.Br/_Uploads/Conteudo/PROGRAMAS_PROFISSIONAIS_DE_POS-GRADUACAO_Ebook.Pdf. Acesso Em: 31 Ago. 2025.

[11]. LEITE, Carolina Ramos Et Al. Análise Multinível Em Dados Educacionais: Potencialidades E Desafios Para Avaliações Em Larga Escala No Brasil. 2023. Disponível Em: Http://Educa.Fcc.Org.Br/Scielo.Php?Script=Sci_Arttextπd=S0103-68312023000100109. Acesso Em: 31 Ago. 2025.

[12]. NEUROESCOLA. SAEB 2025: A Avaliação Que Guia O Futuro Da Educação Básica No Brasil. 2025. Disponível Em: Https://Neuroescola.Com.Br/Noticias/Saeb-2025-A-Avaliacao-Que-Guia-O-Futuro-Da-Educacao-Basica-No-Brasil/. Acesso Em: 31 Ago. 2025.

[13]. SANTOS, Rute Maria; SOUZA, Pedro Henrique. Novas Diretrizes Para O SAEB 2025 E Os Impactos Na Educação. 2025. Disponível Em: Https://Prefeitosegestoes.Com.Br/Portal/Novas-Diretrizes-Para-O-Saeb-2025-E-Os-Impactos-Na-Educacao/. Acesso Em: 31 Ago. 2025.

[14]. SBEM. Procedimentos Estatísticos Recentes Para Avaliação Educacional E Mineração De Dados. 2023. Disponível Em: Https://Www.Sbembrasil.Org.Br/Eventos/Index.Php/Sipem/Article/Download/494/545/4274. Acesso Em: 31 Ago. 2025.

[15]. EDUCAÇÃO RS. Guia Do SAEB 2025 – Rio Grande Do Sul. 2025. Disponível Em: Https://Educacao.Rs.Gov.Br/Upload/Arquivos/202508/18153900-Guia-Saeb-2025.Pdf. Acesso Em: 31 Ago. 2025.

[16]. INEP. Dados Revelam Perfil Dos Professores Brasileiros. 2024. Disponível Em: Https://Www.Gov.Br/Inep/Pt-Br/Centrais-De-Conteudo/Noticias/Institucional/Dados-Revelam-Perfil-Dos-Professores-Brasileiros. Acesso Em: 31 Ago. 2025.

[17]. INEP. Dia Do Professor: Pesquisas Do INEP Traçam Perfil De Docentes. 2022. Disponível Em: Https://Www.Gov.Br/Inep/Pt-Br/Centrais-De-Conteudo/Noticias/Institucional/Dia-Do-Professor-Pesquisas-Do-Inep-Tracam-Perfil-De-Docentes. Acesso Em: 31 Ago. 2025.

[18]. TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro Da Educação Básica 2023 - Capítulo 6: Professores. 2023. Disponível Em: Https://Anuario.Todospelaeducacao.Org.Br/Capitulo-6-Professores.Html. Acesso Em: 31 Ago. 2025.

[19]. SEMSP. Pesquisa: Perfil E Desafios Dos Professores Da Educação Básica No Brasil. 2022. Disponível Em: Https://Www.Semesp.Org.Br/Pesquisas/Pesquisa-Perfil-E-Desafios-Dos-Professores-Da-Educacao-Basica-No-Brasil/. Acesso Em: 31 Ago. 2025.