



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**SIDELMAR ALVES DA SILVA KUNZ**

**A EXPRESSÃO ESPACIAL DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, A PARTIR DA  
LENTE DO PAS/UnB – CONTRIBUIÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DOS  
INDICADORES DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL**

**Brasília-DF, Brasil**

**2019**

**SIDELMAR ALVES DA SILVA KUNZ**

**A EXPRESSÃO ESPACIAL DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, A PARTIR DA  
LENTE DO PAS/U<sub>n</sub>B – CONTRIBUIÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DOS  
INDICADORES DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação – Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE).

**Orientador: Prof. Dr. Remi Castioni**

**Brasília-DF**

**2019**

**SIDELMAR ALVES DA SILVA KUNZ**

**A EXPRESSÃO ESPACIAL DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, A PARTIR DA  
LENTE DO PAS/UnB – CONTRIBUIÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DOS  
INDICADORES DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação – Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE).

Data de aprovação: 10 de dezembro de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Remi Castioni, Dr. (Orientador)  
(Faculdade de Educação/PPGE/UnB)

---

Sinara Pollom Zardo, Dra. (Examinadora Interna)  
(Faculdade de Educação/PPGE/UnB)

---

Rogério Alessandro de Mello Basali, Dr. (Examinador Externo)  
(Departamento de Filosofia/UnB)

---

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, Dr. (Examinador Externo)  
(Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal/GDF)

---

Adriana Almeida Sales de Melo, Dra. (Suplente)  
(Faculdade de Educação/PPGE/UnB)

*Dedico este trabalho ao nosso bom Deus e a Nossa Senhora Aparecida, com especial atenção a minha mãe (Maria), ao meu pai (Sebastião) (in memoriam), a minha esposa (Edinara), a minha filha (Sofia), as minhas irmãs, aos meus cunhados, aos meus sobrinhos, as minhas tias, aos meus tios, aos meus afilhados, ao meu sogro, a minha sogra, aos meus avós, aos meus bisavós, aos meus amigos e aos meus irmãos na fé. Com todos aprendi que com muita fé, amor e dedicação eu poderia realizar mais esse sonho que construo na esperança de colaborar com a construção de um mundo melhor para as novas gerações.*

## AGRADECIMENTOS

À minha esposa Edinara Kunz e Silva e minha filha Sofia Silva Kunz que sempre me compreenderam e tornaram essa minha caminhada mais gratificante, emocionante e feliz. À minha mãe Maria dos Santos Rosa que sempre acreditou em mim e que entregou toda a sua vida a cuidar de mim e de minhas irmãs. Não foi fácil fazer essa caminhada do meio rural do interior de Goiás para a Capital do Brasil e vir a estudar no Doutorado em Educação da Universidade de Brasília. Agradeço, também, aos meus familiares, amigos e irmãos na fé.

Agradeço, profundamente, o exemplo de meu orientador, um economista que é uma referência no campo educacional e que me inspira como geógrafo para fazer o mesmo. A sua coragem em me receber como orientando, bem como a sua dedicação, entusiasmo, lições em sala de aula, demandas em projetos, confiança e contundente amizade foram cruciais para o andamento da Tese. Essa possibilidade de crescimento intelectual em cada diálogo e o contato com a sua sensibilidade e fraternidade me tornaram um educador melhor e empolgado com a educação ao ponto de tomar coragem e prestar vestibular na Universidade Estadual de Goiás, onde atualmente curso a Licenciatura em Pedagogia com o propósito de ampliar meus horizontes e aprendizagem na área educacional.

Aos ilustres membros avaliadores desta Tese (na Qualificação do Projeto e na Defesa) que prontamente aceitaram compartilhar conosco seus conhecimentos e suas valiosas experiências acadêmicas e profissionais: Adriana Melo, Bernardo Kipnis, Gilvan Araújo, Girlene Jesus, Rogério Basali e Sinara Zardo.

Aos grandes mestres dessa jornada: Adilson Felipe, Adriana Melo, Aldenora Macedo, Alessandro Tatagiba, AS, Altina Abadia da Silva, Anarcisa Nascimento, Audinei Pereira, Bernardo Kipnis, Bruna Antunes, Caio Rocha, Carlos Eduardo, Cláudia Griboski, Cláudemey Feitosa, Cristiano Rodineli, David Simões, Daniel Boeira, Edinara Kunz e Silva, Elma, Eloane, Francisca Conceição, George Augusto, Gilvan Araújo, Gislene Silva, Graciela Alves, Haydee Poubel, Helciclever Vitoriano, Janaína Firmino, Janaína Cassiano, Jane Machado, João Horta, José Roberto, José Vieira, Lara Borges, Lenice Medeiros, Livia Borges, Maira, Márcia Amâncio, Mariana Nereu, Marco Castilho, Marli Ribeiro, Mônica Santos, Neio Campos, Norivan Dutra, Natália Duarte, Norma Queiroz, Odorico Cardozo Neto, Paula Fernandes, Rafaela Eloy, Rafaela Sena, Rafael Fabrício, Raquel Rosário, Renata Serradourada, Renan Boscariol, Rogério Justino, Rogério Junqueira, Saimon Cajado, Sandra Costa, Sandra Oliveira, Sinara Zardo, Uelmo Bispo, Wellington Jesus, Zaira Moutinho e Zinivaldo Silva.

Às entidades de ensino ou de pesquisa que contribuíram para que eu alcançasse novas compreensões da realidade nesse período de formação e construção da Tese: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe), Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF/GDF), Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (PPGEDUC/UFG), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (PPGE/UCB), Faculdade de Ensino Superior do Brasil (FAESB), Curso de Especialização em Gestão Pública promovido pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Curso de Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Curso de Especialização em Educação e Patrimônio Cultural e Artístico promovido pela Universidade de Brasília (UnB) no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão – (UFG) no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Instituto Cultural Caminhando e Cantando (ICCC), Curso de Especialização em Políticas Públicas e Socioeducação promovido pela Escola Nacional de Socioeducação (ENS) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e o Ministério de Direitos Humanos (MDH), Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (Nepie/UFG), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Trabalho da Universidade de Brasília (NEPET/UnB), Grupo de Pesquisa Financiamento da Educação Básica no Brasil: desafios e possibilidades no séc. XXI da Universidade Católica de Brasília (UCB), Revista Série-Estudos (UCDB), Revista Brasileira de Educação (RBE), Revista Thema, Revista Cadernos da Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFScar), Revista Educação da Universidade de Guarulhos (UnG) e Associação dos Servidores do Inep (Assinep).

*O tempo é resultante dos nossos desejos e dos caminhos que decidimos trilhar.*

*Os acontecimentos recebem as marcas das nossas decisões e preocupações políticas.*

*O desejo pela transformação é uma utopia necessária e exige a união de todos nós.*

*A voz dos espaços é o combustível para nosso tempo de eventos e mudanças.*

*KUNZ, Sidelmar Alves da Silva, 2019.*

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

ASI568e      Alves da Silva Kunz, Sidelmar  
A EXPRESSÃO ESPACIAL DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, A PARTIR  
DA LENTE DO PAS/UnB - CONTRIBUIÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DOS  
INDICADORES DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL  
/ Sidelmar Alves da Silva Kunz; orientador Remi Castioni. -  
Brasília, 2019.  
313 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade  
de Brasília, 2019.

1. Expressão Espacial. 2. Qualidade Educacional. 3.  
Ensino Médio. 4. Programa de Avaliação Seriada da  
Universidade de Brasília (PAS/UnB). 5. Indicadores  
Educação. I. Castioni, Remi, orient. II. Título.

## RESUMO

A investigação (primeira tese a respeito do PAS/UnB) busca contribuir com o aprimoramento dos indicadores de avaliação do ensino médio no Distrito Federal. Como questão de pesquisa consideramos a expressão espacial do fenômeno educativo e sua relação com o aprimoramento dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio. Teve como objetivo geral analisar a expressão espacial do fenômeno educativo a partir da experiência do Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB), com vistas a identificar indicadores para a avaliação da qualidade do ensino médio no Distrito Federal. Essa trajetória teve como recorte empírico as condições e as práticas educativas para a qualidade da educação no ensino médio do Distrito Federal, a partir do PAS/UnB. Programa este que completa um quarto de século. Foi realizada pesquisa *in loco* em cinco escolas no conjunto das instituições que apresentaram os melhores desempenhos no PAS/UnB. Foram aplicados questionários nessa amostra intencional de diretores, coordenadores, secretários, professores e estudantes da rede de ensino público da SEEDF de modo a explicitar as suas percepções. A elaboração teórica do conceito de qualidade educacional se ampara em Anísio Teixeira (1957) e John Dewey (1979), dentre outros. Já em relação ao conceito de expressão espacial definida como a configuração de raciocínios pautados em determinado conjunto de informações geográficas, apoiou-se em Milton Santos (1996) e Doreen Massey (2012), dentre outros. No que concerne ao conceito de indicadores compreendidos como tradutores de dimensões da realidade capturadas com base nas características mensuráveis (com vistas à apreensão da realidade), os quais possibilitam a sofisticação da interpretação empírica, sobretudo ao lidarem com informações localizáveis espacialmente, e se constituem como recurso quantitativo para a avaliação destinada ao controle social, nos respaldamos em Paulo Jannuzzi (2002), Alicia Bonamino (2012) e Valdecir Soligo (2012), entre outros. Sustentados nestes referenciais para atender aos objetivos deste estudo, selecionamos os métodos de procedimentos a seguir: o método monográfico (constituído de análise bibliográfica e análise documental), o método histórico (baseado no levantamento de dados em fontes primárias) e o método estatístico (tratamento estatístico dos dados, aplicação de softwares estatísticos – como o software R na versão 3.4.1 e o seu pacote *wordcloud* para construção de nuvens de palavras, o Minitab 15, o Excel 2013 e os modelos de Regressão Linear Simples –, análise dos resultados obtidos por intermédio dos questionários e análise espacial). A pesquisa utilizou as bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), do Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe), da CODEPLAN e da Universidade de Brasília (UnB). Os resultados revelam achados importantes para o debate relativo ao aprimoramento dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio e as contribuições de se considerar a expressão espacial nesse processo que repercute diretamente no controle social, no planejamento e na gestão da educação. A dimensão espacial foi apontada como uma prioridade para o desenvolvimento de um pensamento crítico, do espírito científico, da exploração de novas metodologias mais ativas para o ensino, da realização de maiores interações entre os estudantes, do engajamento dos estudantes aos projetos escolares, portanto, a expressão espacial contribui para o aprimoramento da construção dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio. Assim, suscita desdobramentos que promovem conhecimentos no entrecruzamento de saberes geográficos, educacionais, históricos, sociológicos, econômicos, artísticos, entre outros.

**Palavras-chave:** Expressão Espacial; Qualidade Educacional; Ensino Médio; Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB); Indicadores Educacionais.

## ABSTRACT

The research (first thesis about the PAS/UnB) seeks to contribute to the improvement of high school evaluation indicators in the Distrito Federal. As a research question, we consider the spatial expression of the educational phenomenon and its relationship with the improvement of the high school quality evaluation indicators. Its general objective was to analyze the spatial expression of the educational phenomenon based on the experience of the Programa de Avaliação Seriada of Universidade de Brasília (PAS/UnB), with a view to identifying indicators for the evaluation of high school quality in the Distrito Federal. This trajectory was based on empirical conditions and educational practices for the quality of education in high school in the Distrito Federal, from PAS/UnB. This program completes a quarter of a century. On-site research was conducted in five schools in the set of institutions that presented the best performances in PAS/UnB. Semi-structured questionnaires were applied to this intentional sample of SEEDF principals, coordinators, secretaries, teachers and students in order to clarify their perceptions. The theoretical elaboration of the concept of educational quality is supported by Anísio Teixeira (1957) and John Dewey (1979), among others. In relation to the concept of spatial expression defined as the configuration of reasoning based on a given set of geographic information, it was supported by Milton Santos (1996) and Doreen Massey (2012), among others. Regarding the concept of indicators understood as translators of dimensions of reality captured based on measurable characteristics (with a view to apprehending reality), which enable the sophistication of empirical interpretation, especially when dealing with spatially localized information, and constitute quantitative resource for the evaluation aimed at social control, we support Paulo Jannuzzi (2002), Alicia Bonamino (2012) and Valdecir Soligo (2012), among others. Based on these references to meet the objectives of this study, we selected the following procedural methods: the monographic method (consisting of bibliographic analysis and document analysis), the historical method (based on data collection from primary sources) and the statistical method (treatment data analysis, application of statistical software - such as R software in version 3.4.1 and its wordcloud package for word cloud building, Minitab 15, Excel 2013 and simple linear regression models in pairs of variables -, analysis of results obtained through semi-structured questionnaires and spatial analysis). The research used the databases of the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), of the Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), of the Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebasp), of the CODEPLAN and from the Universidade de Brasília (UnB). The results reveal important findings for the debate concerning the improvement of high school quality evaluation indicators and the contributions of considering spatial expression in this process that directly affects social control, planning and management of education. The spatial dimension was pointed as a priority for the development of critical thinking, scientific spirit, the exploration of new methodologies more active for teaching, the achievement of greater interactions between students, student engagement and school projects. spatial expression contributes to the improvement of the construction of high school quality evaluation indicators. Thus, it raises developments that promote knowledge in the intersection of geographic, educational, historical, sociological, economic, artistic, among others.

**Keywords:** Spatial Expression; Educational Quality; High School; Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB); Educational Indicators.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espaço em Milton Santos.....	42
Figura 2 – Espaço em DoreenMassey .....	45
Figura 3 – Ilustração didática de um boxplot .....	176
Figura 4 - Média dos grupos de escolas no ENEM 2018 .....	186
Figura 5 - Diferença das médias dos grupos de escolas no ENEM 2018, entre os anos de 2015 e 2018 .....	187
Figura 6 – Tendência dos grupos de escolas em relação a fatores associados à infraestrutura das escolas .....	188
Figura 7 - Gráfico de tendência dos grupos de escolas atinentes à formação dos professores .....	191
Figura 8 - Tendência dos grupos de escolas em relação as informações relativas aos estudantes .....	193
Figura 9 - Escolas de Ensino Médio da SEEDF, 2019.....	202
Figura 10 - Localização das Regiões Administrativas das cinco Escolas Pesquisadas.....	203
Figura 11 - Primeira motivação para trabalhar com o ensino médio.....	239
Figura 12 - Segunda motivação para trabalhar com o ensino médio.....	239
Figura 13 - Terceira motivação para trabalhar com o ensino médio.....	240
Figura 14 - Utilização dos dados disponibilizados pelo PAS/UnB na avaliação da qualidade do ensino médio na escola.....	241
Figura 15 - Relevância da localização espacial da escola na Região Administrativa para o desempenho positivo apresentado .....	242
Figura 16 - Articulação entre a universidade e o ensino médio tem acontecido de modo suficiente.....	243
Figura 17 - Diálogo entre os professores e realização de projetos ou atividades pedagógicas em conjunto .....	244
Figura 18 - Os conhecimentos disciplinares são tratados como meios estratégicos para ampliação da compreensão da base social dos estudantes .....	245
Figura 19 - A organização das atividades visa a promoção da cooperação na comunidade escolar, considerando as necessidades da vida social local.....	247

Figura 20 - As iniciativas de qualificação dos professores do ensino médio promovidas pelo poder público consideram a realidade geográfica/localização e socioeconômica da escola em que o professor atua.....	248
Figura 21 - Primeira indicação de atividade relevante para o destaque das escolas .....	249
Figura 22 - Segunda indicação de atividade relevante para o destaque das escolas .....	250
Figura 23 - Terceira indicação de atividade relevante para o destaque das escolas.....	250
Figura 24 - Gráfico de colunas da distribuição dos alunos segundo escola por sexo .....	258
Figura 25 - Os professores dialogam entre si e realizam projetos ou atividades pedagógicas juntos?.....	259
Figura 26 - Em sua escola, a organização das atividades visa a promoção da cooperação na comunidade escolar, considerando as necessidades da vida social local? .....	260
Figura 27 - O trabalho pedagógico de sua escola prioriza ações práticas (observação/manipulação/experimento) em seu ensino? .....	261
Figura 28 - As avaliações ou os feedbacks (retornos) que você recebe na escola, por parte dos professores, contém sugestões para melhoria dos aspectos avaliados?.....	261
Figura 29 - A escola incentiva a participação dos pais no processo educativo? .....	262
Figura 30 - Qual é a relevância da localização espacial da escola na Região Administrativa do Distrito Federal para o desempenho positivo apresentado? .....	263
Figura 31 - Em sua opinião, a articulação entre a universidade e o ensino médio tem acontecido de modo suficiente?.....	263
Figura 32 - Primeiro motivo .....	264
Figura 33 - Segundo motivo .....	264
Figura 34 - Terceiro motivo.....	265
Figura 35 - Em sua escola, os conhecimentos disciplinares, na medida do possível, são tratados como meios estratégicos para ampliação da compreensão da base social dos estudantes?.....	266
Figura 36 - Em relação à quadra poliesportiva, assinale a alternativa que representa a realidade em sua escola: .....	266
Figura 37 - Em que condições se encontra o laboratório de informática da sua escola? .....	267
Figura 38 - Você frequenta a biblioteca da sua escola? .....	269
Figura 39 - Nuvem com as respostas do grupo que respondeu “sim”.....	269
Figura 40 - Nuvem com as respostas do grupo que respondeu “não”.....	270
Figura 41 - Nuvem da primeira indicação .....	271
Figura 42 - Nuvem da segunda indicação .....	271

Figura 43 - Nuvem da terceira indicação.....	272
Figura 44 - Sugestões de melhoria na escola.....	272
Figura 45 - sugestões de melhoria no PAS/unB.....	273
Figura 46 - Primeira sugestão de indicadores.....	274
Figura 47 - Segunda sugestão de indicadores.....	275
Figura 48 - Terceira sugestão de indicador .....	275

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Evolução no número de cursos na UnB (1999-2016).....	101
Gráfico 2 - Evolução do número de vagas disponibilizadas pela UnB (1999-2016) .....	101
Gráfico 3 - Total de ingressantes e formas de acesso em todos os cursos da UnB (1999-2016) .....	102
Gráfico 4 – Evolução do número de matrículas .....	157
Gráfico 5 – Evolução de matrícula em escolas em relação à média.....	158
Gráfico 6 – Correlations: Média Ideb (2007, 2009 e 2011), Renda Per Capita 2015/2016 ...	160
Gráfico 7– Correlations: Quantidade de professores (2014)vs Renda Per Capita (2015/2016) .....	162
Gráfico 8 – Correlations: Escolas (2014)vs Renda Per Capita (2015/2016).....	164
Gráfico 9– Correlations: Renda Per Capita (2015/2016)vsQuantidade de Matrículas (2014) .....	165
Gráfico 10 – Matrículas 2005-2014 vs Escolas 2005-2014 .....	166
Gráfico 11– Correlations: Escolasexceto Brasíliavs Matrículasexceto Brasília .....	167
Gráfico 12 – Correlations: Professoresvs Escolas.....	168
Gráfico 13 – Matrículas do Ensino Fundamental vs Salas de Aula .....	170
Gráfico 14 – Distribuição dos escores brutos dos estudantes eliminados e dos não eliminados (2013 a 2017-PAS/UnB) .....	178
Gráfico 15 – Densidade dos escores brutos dos estudantes eliminados e dos não eliminados (2013 a 2017 – PAS/UnB).....	179
Gráfico 16 – Correlação entre escore bruto e argumento final (2013 a 2017 – PAS/UnB) ...	180
Gráfico 17 – Densidade da distribuição dos escores brutos para cada ano referência do subprograma (2013-2017 – PAS/UnB) .....	181
Gráfico 18 – Boxplot comparando a distribuição dos Escores brutos padronizados ao longo dos anos .....	182
Gráfico 19 - Distribuição dos professores respondentes .....	232
Gráfico 20 - Distribuição por sexo .....	233
Gráfico 21 - Distribuição por disciplina.....	234
Gráfico 22 - Faixa etária dos professores .....	235
Gráfico 23 - Tempo de trabalho no ensino médio .....	236
Gráfico 24 - Tempo de trabalho dos professores em suas respectivas escolas.....	237

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Delimitação da pesquisa.....	26
Quadro 2 - Síntese metodológica.....	26
Quadro 3 - Tríade conceitual sui generis.....	27
Quadro 4 - Aspectos epistêmicos para a pesquisa em política educacional.....	57
Quadro 5 - Achados em estudo metacientífico acerca das pesquisas em políticas educacionais .....	59
Quadro 6 - Pesquisa em educação: especificidades e desafios.....	60
Quadro 7 - Dimensões da luta pela política educacional.....	64
Quadro 8 - Pirâmide dos desafios atuais da educação básica brasileira.....	87
Quadro 9 - Detalhamento da forma de ingresso na UnB pelo Programa de Avaliação Seriada .....	95
Quadro 10 - Trajetória do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília .....	103
Quadro 11 - Inventário de pesquisas acerca do PAS/UnB.....	107
Quadro 12 - Benefícios pedagógicos da experiência do PAS .....	114
Quadro 13 - IDEB verificado e IDEB projetado para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e para o ensino médio (2007-2017).....	136
Quadro 14 - Variáveis selecionadas para análise .....	141
Quadro 15 - Dez escolas com os melhores desempenhos nas participantes do PAS/UnB (2013- 2017).....	182
Quadro 16 - Codificação das Escolas por Região Administrativa do DF.....	201
Quadro 17 - Organização do questionário do Diretor .....	204
Quadro 18 - Organização do questionário do Coordenador e do Secretário.....	204
Quadro 19 - Organização do questionário do Professor.....	204
Quadro 20 - Organização do questionário do Estudante.....	205
Quadro 21 - Estratégias pedagógicas das escolas (EM) de referência da SEDF.....	213
Quadro 22- Sugestões de melhoria na relação entre escola e o PAS/UnB.....	214
Quadro 23 - Síntese de indicadores de avaliação do ensino médio propostos pelos diretores escolares.....	214
Quadro 24 - Ordenação das Experiências Profissionais Indicadas pelos Coordenadores.....	219

Quadro 25 - Ordenação das Motivações dos Coordenadores para trabalhar com o Ensino Médio.....	220
Quadro 26 - Ordenação das Atividade relevante para o destaque da escola .....	223
Quadro 27 - Síntese de indicadores de avaliação do ensino médio propostos pelos coordenadores pedagógicos.....	225
Quadro 28 - Codificação das escolas por RA do DF, segundo a faixa etária e tempo de trabalho na escola .....	228
Quadro 29 - Experiências dos Secretários.....	229
Quadro 30 - Motivações dos Secretários.....	229
Quadro 31 - síntese das sugestões de indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio apresentadas pelos secretários escolares.....	231
Quadro 32 - Síntese das sugestões de melhorias na Escola indicadas pelos professores referente à relação da Escola com o PAS/UnB .....	251
Quadro 33 - Síntese das sugestões de melhorias no PAS/UnB indicadas pelos professores referente à relação da Escola com o PAS/UnB .....	252
Quadro 34 - Relação das sugestões de obras indicadas pelos professores para adoção pelo PAS/UnB .....	253
Quadro 35 - síntese dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio propostos pelos professores .....	255
Quadro 36 - Síntese dos indicadores sugeridos pelos estudantes para avaliar a qualidade do ensino médio.....	273

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais (1960-2010).....	124
Tabela 2 - Dados e Análises Estatísticas Descritivas (R\$ 1.000,00 mensais).....	143
Tabela 3 - Estatística descritiva: Renda per Capita .....	144
Tabela 4 - Ideb por Região Administrativa do DF – 2007, 2009 e 2011 .....	144
Tabela 5 - Estatística descritiva: Média Ideb (2007, 2009, 2011).....	145
Tabela 6 - Quantidade de Instituições Educacionais x Quantidade de matrículas (2005-2008) .....	146
Tabela 7 - Quantidade de Instituições Educacionais x Quantidade de matrículas (2009-2012) .....	148
Tabela 8 - Quantidade de Instituições Educacionais x Quantidade de matrículas (2013-2014) .....	150
Tabela 9 - Estatísticas descritivas: Escolas, Matrículas e Taxas de Matrícula (2005 – 2014)	151
Tabela 10 - Número de professores da rede pública .....	152
Tabela 11 - Estatísticas descritivas: quantidade de professores na rede pública (2005-2014) .....	153
Tabela 12 - Número de salas de aula na rede pública .....	154
Tabela 13 - Estatísticas descritivas: quantidade de salas de aula na rede pública (2005-2014) .....	155
Tabela 14 - Matrículas nos ensinos fundamental e médio.....	155
Tabela 15 - Estatísticas descritivas: quantidade de matrículas em escolas particulares, públicas e total (1995-2015) .....	156
Tabela 16 - Pares de variáveis (Renda Per Capita e Média Ideb) .....	159
Tabela 17 - Pares de variáveis (Renda Per Capita e Quantidade de professores) .....	161
Tabela 18 - Pares de variáveis (Renda Per Capita e Escolas) .....	163
Tabela 19 - Pares de variáveis (Renda Per Capita e Matrículas).....	164
Tabela 20 - Análise de regressão: Matrículas vsEscolasexceto Brasília .....	167
Tabela 21 - Análise de Regressão: Professores vs Escolas .....	169
Tabela 22 - Análise de Regressão – Matrículas de Ensino Fundamental vs Salas de Aula (2005-2014) .....	171
Tabela 23 - Descrição das variáveis EB, ntDIs e EBp (2013 a 2017 – PAS/UnB).....	177
Tabela 24 - Média de alunos que participaram do ENEM/2018 .....	185

Tabela 25 - Média dos grupos de escolas no ENEM 2018.....	186
Tabela 26 - Infraestrutura das escolas participantes do ENEM 2018.....	188
Tabela 27 - Idade média dos professores.....	190
Tabela 28 - Formação acadêmica dos professores em especialização e em mestrado .....	191
Tabela 29 - Percentual de pai e mãe com nível superior completo .....	194
Tabela 30 - Renda familiar acima de 9.540 reais e média das escolas no ENEM 2018 .....	194
Tabela 31 - Frequência de sexo por escola.....	216
Tabela 32 - Frequência de faixa etária por escola .....	217
Tabela 33 - Frequência de tempo de trabalho por escola .....	217
Tabela 34 - Frequência de formação por escola .....	218
Tabela 35 - Frequência de respostas acerca da utilização dos dados disponibilizados pelo PAS, por escola.....	221
Tabela 36 - Frequência de respostas acerca da relevância da localização da escola para o desempenho, por escola.....	222
Tabela 37 - Frequência de respostas acerca da realização ou não de trabalho pedagógico voltado para o aspecto cultural, por escola.....	223
Tabela 38 - Distribuição por sexo .....	233
Tabela 39 - Faixa etária dos professores .....	234
Tabela 40 - Tempo de trabalho no ensino médio .....	235
Tabela 41 - Tempo de trabalho dos professores em suas respectivas escolas.....	236
Tabela 42 - Utilização dos dados disponibilizados pelo PAS/UnB na avaliação da qualidade do ensino médio na escola.....	240
Tabela 43 - Relevância da localização espacial da escola na Região Administrativa para o desempenho positivo apresentado .....	242
Tabela 44 - Articulação entre a universidade e o ensino médio tem acontecido de modo suficiente.....	243
Tabela 45 - Diálogo entre os professores e realização de projetos ou atividades pedagógicas em conjunto .....	244
Tabela 46 - Os conhecimentos disciplinares são tratados como meios estratégicos para ampliação da compreensão da base social dos estudantes .....	245
Tabela 47 - A organização das atividades visa a promoção da cooperação na comunidade escolar, considerando as necessidades da vida social local.....	246

Tabela 48 - As iniciativas de qualificação dos professores do ensino médio promovidas pelo poder público consideram a realidade geográfica/localização e socioeconômica da escola em que o professor atua.....	248
Tabela 49 - Frequências da quantidade de alunos respondentes por escola e região administrativa .....	258

## LISTA DE SIGLAS

<b>AF</b>	Argumento Final
<b>Anped</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>Cebraspe</b>	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
<b>CEPE</b>	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>CESPE</b>	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
<b>CODEPLAN</b>	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
<b>COPEVE</b>	Comissão Permanente de Concurso Vestibular
<b>DCNEM</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>DEG</b>	Decanato de Ensino de Graduação
<b>DEM</b>	Departamento de Engenharia Mecânica
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>DPO/UnB</b>	Decanato de Planejamento e Orçamento da UnB
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
<b>EaD</b>	Educação a Distância
<b>EB</b>	Escore Bruto
<b>EBp</b>	Escore Bruto padronizado
<b>Enem</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FEDF</b>	Fundação Educacional do Distrito Federal
<b>Fies</b>	Fundo de Financiamento Estudantil
<b>Flacso</b>	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
<b>FPP</b>	Fórum Permanente de Professores
<b>FUB</b>	Fundação Universidade de Brasília
<b>GDF</b>	Governo do Distrito Federal
<b>Ideb</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>Inep</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IRA</b>	Índice de Rendimento Acadêmico
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>OCDE</b>	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OCNEM</b>	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

<b>OS</b>	Organização Social
<b>PAS</b>	Programa de Avaliação Seriada
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDAD/DF</b>	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
<b>PDE</b>	Plano Distrital de Educação
<b>PED</b>	Pesquisa de Emprego e Desemprego
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>Prouni</b>	Programa Universidade para Todos
<b>RAs</b>	Regiões Administrativas
<b>Reuni</b>	Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais
<b>Sapiens</b>	Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior
<b>SEEDF</b>	Secretaria de Educação do Distrito Federal
<b>SiSU/MEC</b>	Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação
<b>SISUnB</b>	Sistema Informatizado de Seleção para os Cursos de Graduação da UnB
<b>Uepa</b>	Universidade do Estado do Pará
<b>UERJ</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>UFJF</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>UFMA</b>	Universidade Federal do Maranhão
<b>UFPEl</b>	Universidade Federal de Pelotas
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>UFV</b>	Universidade Federal de Viçosa
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>Unicamp</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>Unicef</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>Unimep</b>	Universidade Metodista de Piracicaba
<b>Unisinos</b>	Universidade do Vale dos Sinos

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO 1	37
ESPAÇO E EXPRESSÃO ESPACIAL (ALTERNATIVA EPISTÊMICA E METODOLÓGICA PARA A COMPREENSÃO DA REALIDADE CONCRETA)	37
1.1 Fenômeno, Localização e Ordem Tópica	37
1.2 Expressão Espacial: Um Caminho para o Raciocínio Geográfico	48
1.3 Questões de Natureza Epistêmica na Pesquisa em Política Educacional	57
1.3.1 Especificidades e desafios	59
CAPÍTULO 2	70
SITUANDO O PROBLEMA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM OLHAR A PARTIR DE JOHN DEWEY E ANÍSIO TEIXEIRA	70
2.1 John Dewey: sociedade, educação e escola	70
2.2 Anísio Teixeira: cultura, direitos sociais e escola	76
2.3 Desafios para alcançar a educação de qualidade	82
2.4 O papel da universidade para a qualidade da educação básica	89
2.5 Arremate	91
CAPÍTULO 3	93
A QUALIDADE NO ENSINO MÉDIO À LUZ DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA (PAS/UnB)	93
3.1 Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB)	94
3.1.1 Contextualizando o PAS no Cenário da UnB	97
3.1.2 Estado da Arte das Pesquisas sobre o PAS/UnB	106
3.2 Arremate	119
CAPÍTULO 4	122
SITUANDO A REALIDADE EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL	122
4. 1 A Situação Educacional do Distrito Federal	138
4.2 Procedimentos Metodológicos	140
4.2.1 Delineamento do problema e solução	142
4.2.2 Gráficos de dispersão e modelos de regressão linear	158
Primeira hipótese	166
Segunda hipótese	168

Terceira hipótese	169
4.3. Arremate	172
4.4. Desempenho das Escolas Participantes do PAS/UnB	173
CAPÍTULO 5	199
PESQUISA IN LOCO: A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO NA PERCEPÇÃO DOS SEGMENTOS PESQUISADOS	199
5.1 Considerações e Procedimentos Metodológicos	199
5.2 Percepção dos Diretores	207
5.3 Percepção dos Coordenadores Pedagógicos	216
5.4 Percepção dos Secretários Escolares	228
5.5 Percepção dos Professores	232
5.6 Percepção dos Estudantes	258
CONSIDERAÇÕES FINAIS	280
REFERÊNCIAS	288

## INTRODUÇÃO

---

Lira Paulistana

[...]  
Garoa do meu São Paulo,  
— Timbre triste de martírios —  
Um negro vem vindo, é branco!  
Só bem perto fica negro,  
Passa e torna a ficar branco.

Meu São Paulo da garoa,  
— Londres das neblinas finas —  
Um pobre vem vindo, é rico!  
Só bem perto fica pobre,  
Passa e torna a ficar rico.  
[...]

(Mario de Andrade)

Esta introdução tem como propósito expor o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e os procedimentos metodológicos gerais desta investigação que tem como assunto principal a avaliação da educação básica.

A motivação para a realização dessa pesquisa se deu em razão de inquietações iniciadas em agosto de 2009 e suscitadas a partir de estudos realizados sobre os indicadores de qualidade da educação básica brasileira, quando ingressei como Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Advoga-se que um estudo dessa natureza pode contribuir para o desenvolvimento do campo da avaliação educacional por meio da aplicação do raciocínio geográfico.

Em face do problema de pesquisa – “considerar a expressão espacial do fenômeno educativo contribui para o aprimoramento dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio?” –, esta investigação tem como objetivo geral analisar a expressão espacial do fenômeno educativo a partir da experiência do Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB), com vistas a identificar indicadores para a avaliação da qualidade do ensino médio no Distrito Federal.

Abordar esse tema lança luz sobre a realidade do Distrito Federal e isso pode permitir uma maior qualificação acerca do debate que se tem construído no que tange ao ensino médio. Destacamos que mesmo com a definição desse recorte reconhecemos a importância de se considerar a Área Metropolitana de Brasília na elaboração das políticas públicas para o Distrito Federal. A expectativa é no sentido de se inclinar para um repensar dessa etapa de

ensino, impulsionado pela melhoria dos instrumentos de avaliação e qualidade do dado, assim como novos ângulos de análise sob o ponto de vista da expressão espacial que tornem possível o desvendar das máscaras sociais. Como também, servir de parâmetro para a reflexão acerca das demais localidades do país.

#### Quadro 1 –Delimitação da pesquisa

<b>Assunto:</b> Qualidade da Educação.
<b>Tema:</b> Avaliação da qualidade do ensino médio.
<b>Objeto:</b> Indicadores de avaliação do ensino médio.
<b>Referencial:</b> Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília.
<b>Recorte empírico:</b> As condições e as práticas educativas para a qualidade da educação no ensino médio do Distrito Federal.

Elaboração própria.

#### Quadro 2 - Síntese metodológica

<b>Objetivo Geral:</b> Analisar a expressão espacial do fenômeno educativo, a partir da experiência do Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB), com vistas a identificar indicadores para a avaliação da qualidade do ensino médio no Distrito Federal.	
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Métodos de procedimentos</b>
1º) Identificar a relação entre expressão espacial e indicadores de qualidade no ensino médio.	<b>Monográfico</b> ✓ Análise bibliográfica ✓ Análise documental
2º) Apresentar contribuições de John Dewey e Anísio Teixeira para definir a qualidade da educação no ensino médio.	<b>Monográfico</b> ✓ Análise bibliográfica ✓ Análise documental
3º) Apresentar o histórico e o estado da arte das pesquisas sobre o Programa de Avaliação Seriada (PAS).	<b>Histórico</b> ✓ Levantamento de dados em fontes primárias <b>Monográfico</b> ✓ Análise bibliográfica ✓ Análise documental
4º) Analisar o contexto geral da expressão espacial da qualidade da educação do Distrito Federal, com foco no desempenho das escolas públicas da SEEDF no Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB).	<b>Estatístico</b> ✓ Tratamento estatístico dos dados

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aplicação de softwares estatísticos</li> <li>✓ Análise das informações</li> <li>✓ Análise espacial</li> </ul>
5º) Analisar as percepções dos diretores, coordenadores, secretários, professores e estudantes das escolas públicas da SEEDF que figuram entre as instituições com os melhores desempenhos no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (UnB), a fim de subsidiar a construção de indicadores para a avaliação da qualidade do ensino médio do Distrito Federal.	<p><b>Estatístico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tratamento estatístico dos dados</li> <li>✓ Aplicação de softwares estatísticos</li> <li>✓ Análise dos resultados dos questionários</li> </ul> <p><b>Monográfico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Análise bibliográfica</li> <li>✓ Análise documental</li> <li>✓ Discussão dos dados e resultados</li> </ul>

Elaboração própria, com inspiração em Prodanov e Freitas (2013).

### Quadro 3 - Tríade conceitual *sui generis*

<p><b>Qualidade educacional:</b></p> <p>Fundamento da cidadania marcado por parâmetros de comparabilidade, os quais expressam os projetos de educação de uma dada sociedade.</p>
<p><b>Expressão espacial:</b></p> <p>A configuração de raciocínios pautados em determinado conjunto de informações geográficas. Sua utilização permite revelar as conexões do fenômeno em apreciação por meio da visão espacial que atribui maior inteligibilidade e integração na análise e se constitui como uma alternativa epistêmica e metodológica.</p>
<p><b>Indicadores:</b></p> <p>Traduzem dimensões da realidade capturadas com base nas características mensuráveis, com vistas à apreensão da realidade. Possibilitam a sofisticação da interpretação empírica, sobretudo ao lidarem com informações localizáveis espacialmente, e se constituem como recurso quantitativo para a avaliação destinada ao controle social.</p>

Elaboração própria.

Nesse tocante, assinala-se que o debate acerca da qualidade educacional e da necessidade de avanços sociais têm demandado cada vez mais trabalhos acadêmicos que consigam desvelar a realidade com vistas à promoção de políticas públicas mais qualificadas.

Ao se consultar os estudos atinentes à educação básica ofertada no Distrito Federal (DF), fica nítida a baixa expressividade de pesquisas que façam uso dos dados disponibilizados pelas instituições de estatística mantidas pelos órgãos públicos brasileiros. Decorrem disso prejuízos na construção de explicações alusivas às condições para a qualidade da educação no DF. Destacamos nessa discussão que o acesso aos dados nos órgãos públicos se constitui como um desafio para os pesquisadores, haja vista que a transparência (que é um

princípio democrático) ainda enfrenta resistências em sua implementação no âmbito das instituições públicas.

Ancorada nesse ângulo de visão, esta pesquisa encontrou arrimo em sólida base empírica captada em bases de dados disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe), pela Universidade de Brasília e correlatos.

Nesta atividade racional discursiva (CHAUI, 2000) em que o objeto indicadores de avaliação do ensino médio é percorrido em etapas desenvolvidas para se conseguir captá-lo. Esse processo de conhecimento é norteado pela desconfiança em relação aos dogmatismos ou às naturalizações, bem como pelo meu desejo como pesquisador de contribuir para a redução dos óbices<sup>1</sup> existentes entre o nosso pensamento e a realidade no campo da educação.

Nesse sentido, inspiro-me na asseveração de que “Um dos problemas mais cruciais da ciência é a sua coincidência com a realidade pesquisada” (DEMO, 1995, p. 27) e, diante disso, busca-se assegurar o máximo de correspondência entre as noções trabalhadas e as estruturas da realidade que estão diretamente relacionadas aos processos educativos, com repercussão em nossa interpretação e na percepção de circunstâncias monotéticas. Em outros termos, apresenta-se uma possibilidade de leitura que não tem a pretensão de ser a única, nem a final, para o caso concreto aqui tratado.

O recorte espacial é o Distrito Federal, com foco de análise na qualidade (ou nas condições para a qualidade) do ensino médio de escolas públicas do Distrito Federal. O recorte empírico anunciado no Quadro 1 – “As condições e as práticas educativas para a qualidade da educação no ensino médio” –, sustentam-se na necessidade de se pensar a origem, o diálogo entre a universidade e a educação básica, a forma de ingresso na Universidade de Brasília (UnB) por meio do Programa de Avaliação Seriada (PAS) e, sobretudo, da relevância de se considerar a qualidade para além da dimensão puramente do ingresso na educação superior.

Nesse sentido, esta Tese não nega a importância de se ter um referencial para a comparabilidade e clareza do entendimento de qualidade. Essa medida busca evitar um discurso vazio que circula nos meios acadêmicos e que conduzem para interpretações imobilizantes do que vem a ser qualidade ao ponto de se aproximar ao senso comum. Para

---

<sup>1</sup> Os versos do poeta Mario de Andrade, na epígrafe desta introdução, ilustram bem esses estorvos por intermédio da alusão à garoa paulistana.

tanto, utilizamos o PAS/UnB como referencial sem se prender à dimensão do quantitativo de aprovados. O discurso aqui trabalha na construção de uma nova visão que lança luz nas realidades das escolas e nas suas potencialidades para agregar à formação dos estudantes. A nossa leitura com enfoque no PAS/UnB é alargada e considera um novo desenho metodológico de avaliação do desempenho das escolas de ensino médio em que se busca entender as conexões que envolvem o conjunto escolar, para além dos aprovados na seleção.

Na abordagem do fenômeno foi levado em conta o nível interescolar, em uma visão que prioriza a totalidade do processo educativo, visto que as localizações, as distâncias, as distribuições, as extensões e as conexidades ganham presença ao se considerar a expressão espacial, e isso permite maior compreensão dos processos associados à qualidade da educação. O movimento desta pesquisa foi na direção da construção de reflexões acerca do peso do componente espacial na construção de indicadores e o seu significado para as políticas públicas educacionais, considerando a fase de transição da educação básica para a educação superior.

Pontuamos que há uma retaguarda frágil de produção acadêmica sobre indicadores, e isso colabora para a circulação de interpretações que, em alguma medida, configuram-se como carentes de uma base empírica relevante, a qual possa subvencionar os sistemas educacionais em suas tomadas de decisões com maior assertividade (ROSEMBERG, 2001).

Os dilemas que envolvem os indicadores se intensificaram com a introdução da Prova Brasil no ano de 2005 e as suas respectivas aplicações a cada dois anos, pois acrescentou na pauta da avaliação a articulação entre o diagnóstico e a responsabilização com vistas à movimentação dos dirigentes educacionais em prol da melhoria da qualidade do ensino (BONAMINO; SOUSA, 2012). Além disso, vislumbra-se essa avaliação como instrumento de pressão e controle social, embora nos principais meios de comunicação se visualiza uma postura de valorização dos *rankings* em vez de se pensar nas sinalizações que esse instrumento produz em termos de colaboração para o planejamento e a melhoria do debate pedagógico<sup>2</sup>.

É necessária uma preocupação com os processos que envolvem a qualificação dos indicadores, já que isso impacta diretamente na discussão dos dados disponibilizados para acesso ao público em geral. No que tange a esta pesquisa, trouxemos para o debate a

---

<sup>2</sup> Ressalta-se a iniciativa do Portal QEDu <<https://www.qedu.org.br/>> que tem, dentre outros, o propósito de apoiar os gestores municipais a identificarem os problemas nos seus sistemas educacionais. Esse portal faz uso dos dados abertos disponibilizados pelo Inep e permite que se obtenha informações por escola, cidade, estado e para o Brasil. Isso de modo rápido e facilitado. As fontes são a Prova Brasil, Censo Escolar, Ideb e Enem.

discussão sobre expressão espacial, pois se postula a ideia de que nos estudos educacionais ao se considerar a expressão espacial torna-se possível revelar com maior nitidez a materialização das desigualdades no fenômeno educativo e, por conseguinte, esse enfoque pode repercutir no aprimoramento das ações no ensino médio.

Nesta pesquisa, a noção de expressão espacial se apresenta como a configuração cartográfica de informações geográficas localizáveis espacialmente. E, por conseguinte, figura como instrumento da geografia para a análise espacial, a qual permite uma leitura mais ampla da sociedade a partir da perspectiva espacial (KUNZ, 2013).

A linguagem cartográfica é pensada como uma linguagem conceitual da geografia (MOREIRA, 1982, 2009), pois potencializa a compreensão do espaço e de suas relações atribuindo forma ao conteúdo. Assim, permite que as pessoas tenham uma visão espacial de mundo que viabiliza melhor conhecimento do “[...] espaço no qual vive, interprete dados daquilo que vê; exercite raciocínio lógico sobre o espaço; forme atitudes e opiniões como cidadão” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2014, p. 926).

Os conhecimentos do espaço devem deixar de serem utilizados como um “recurso vantajoso apenas aos agentes hegemônicos, para que a sociedade, organizada a partir de uma base territorial comum e a partir de interesses comuns nos lugares, possa efetivamente fazer suas escolhas, definir suas próprias vontades, propor seu próprio futuro” (PEREIRA, 2011, p. 103).

Acerca da importância de se apresentar informações por meio de uma linguagem geográfica, Silva e Sampaio (2014, p. 182) registram que a espacialização (vista, em nossa ótica, como uma base epistemológica) contribui para a “[...] formulação de um raciocínio crítico, fundamentado em bases do conhecimento científico a fim de que esse recurso possa contribuir para estimular a criatividade dos envolvidos para que os mesmos possam entender e agir no mundo”.

Nesse sentido, recorre-se ao pensamento de Rodrigues e Ramires (2012) ao afirmarem que o setor público está cercado de dados e informações que poderiam atender de modo mais eficaz às demandas da sociedade, entretanto, nem sempre se encontram disponíveis na forma apropriada. Na visão desses autores, é “[...] cada vez mais evidente a necessidade de se criar mecanismos que possam processar a informação e convertê-la em conhecimento útil para usuários específicos” (RODRIGUES; RAMIRES, 2012, p. 126) e, portanto, facilitar o acesso e a utilização desses conhecimentos nos processos de tomada de decisão.

Ainda em sintonia com a visão de Rodrigues e Ramires (2012), evidencia-se que a espacialização de informações permite a tomada de decisões em níveis pontuais com intervenções mais precisas. Isso porque a informação geográfica é uma ferramenta eficaz para o planejamento e o convencimento de questões relacionadas às políticas públicas. Considera-se, nesse tocante, que a articulação do conhecimento geográfico com a construção de indicadores é dotada de potencialidade com vistas a contribuir para o enfrentamento de problemas educacionais, dado que proporciona ou possibilita maior qualificação na elaboração das ações.

Em função da importância dos indicadores no campo das políticas públicas sociais, faz-se necessário ampliar as reflexões sobre esse assunto. No caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as informações disponíveis são utilizadas para a formulação e a avaliação das políticas educacionais. Dessa forma, torna-se relevante a democratização do seu acesso.

Ressalta-se que esse índice considera somente as variáveis: *nota padronizada dos estudantes* e *fluxo escolar* (aprovação e reprovação), o que demonstra fragilidade em razão da ausência de elementos contextuais da realidade social. Diante disso, coloca-se em relevo o questionamento acerca da dimensão espacial desse indicador definido oficialmente como responsável pela avaliação da qualidade da educação básica brasileira. Percebe-se que quanto maior a democratização do acesso configurado num contexto em que se busque ao máximo a relação do espaço com a vida das pessoas, maiores são as possibilidades de intervenções qualificadas.

A título de justificativa da pesquisa, desenvolvemos essa Tese no intuito de contribuir para uma discussão do conceito de expressão espacial com vistas a proporcionar a elaboração de novos instrumentos para a área educacional, bem como para o refinamento da atividade de construção de indicadores educacionais. Considerar a dimensão espacial proporcionou pensar instrumentos para gestores públicos e pesquisadores do campo geográfico e educacional, bem como a sociedade em geral.

Ademais, esta pesquisa se justifica pela potencialidade de proporcionar melhor controle da qualidade educacional, atribuído pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024). Ressalta-se que o planejamento educacional brasileiro é uma tarefa complexa e desafiadora que constitui esforço contínuo em busca da superação das desigualdades historicamente verificadas no país. Entende-se que para conseguir realizar as 20 metas do PNE (BRASIL, 2014) é preciso adotar novas posturas (que implicam um regime de colaboração cada vez

mais orgânico entre os sistemas de ensino) e, por conseguinte, valorizar as inter-relações com a política pública mais ampla.

Dessa forma, tem-se a expectativa de que as reflexões e as contribuições desta pesquisa possam servir de subsídios para as ações de planejamento e avaliação da educação básica, promovidas pelos entes federativos, com especial atenção para o caso das escolas de ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Em termos metodológicos, esclarece-se que para o desenvolvimento da etapa relativa à pesquisa empírica nas escolas participantes do PAS/UnB, foi aplicado questionário como instrumento de construção das informações. Compreende-se como fundamento para as reflexões os conceitos e as concepções teóricas abordadas no trabalho, bem como o conhecimento gerado a partir das análises estatísticas concentradas em captar a expressão espacial da educação do Distrito Federal e a construção dos procedimentos metodológicos que revelaram o cenário do desempenho das instituições participantes do PAS/UnB.

Manifestado isso, comunicamos que se assumiu a perspectiva de extrair desse contexto algumas realidades concretas. Nesse tocante, buscou-se mostrar, a partir da discussão pautada no conceito de expressão espacial com foco na colaboração para a construção de indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio, o caso concreto e as materializações no processo educacional dessas escolas selecionadas para um trabalho de maior exploração em face dos objetivos da Tese.

A amostra intencional de cinco escolas selecionadas na rede de ensino público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) foi realizada com base no conhecimento produzido, a partir dos dados da pesquisa acerca da população tratada e em consonância com os propósitos da investigação. Essa iniciativa visou entrar em contato com a situação concreta e verificar o que de fato se revela no espaço escolar de forma a iluminar o problema de pesquisa, com base nas percepções dos segmentos de diretores, coordenadores, secretários, professores e estudantes.

Foram aplicados questionários a todos esses segmentos (diretores, coordenadores, secretários, professores e estudantes) das cinco escolas de ensino médio da SEEDF que figuraram entre as dez escolas com os melhores desempenhos no PAS/UnB (maiores detalhes acerca da pesquisa *in loco* podem ser obtidos no Capítulo 5). Com isso, caracterizamos o espaço geográfico dessas instituições no contexto da rede de ensino médio pública do Distrito Federal.

Tratamos a expressão espacial como epicentro das resultantes metodológicas e teóricas utilizadas e debatidas ao longo da Tese. A pesquisa *in loco* permitiu a construção de informações acerca dessas unidades escolares no que se refere às condições para a qualidade da educação nessas instituições: estrutura física, gestão escolar, quadro de professores e equipes técnicas. Também foram levantadas informações concernentes à relação da escola com o PAS/UnB, igualmente buscamos expressar as estratégias didático-pedagógicas que levaram ao destaque dessas instituições na rede de ensino público da SEEDF. Ademais, também, explorou-se a possibilidade de revelar, por intermédio dessa aproximação, o que na percepção desses segmentos pode ser aperfeiçoado ou melhorado, tanto na instituição como no PAS/UnB.

“*O que essas escolas fazem e como atuam?*” foi a interrogação principal que serviu como diretriz para a construção, condução e fundamentação para a análise das informações obtidas mediante os questionários. Essa incursão por intermédio das informações construídas pelos questionários teve como foco a tentativa de maior aproximação à realidade concreta do objeto de pesquisa, o qual refere-se aos indicadores de avaliação do ensino médio e, por conseguinte, abordar os objetos geográficos que estruturam a expressão espacial do fenômeno educativo em apreciação.

Assinala-se que os indicadores “[...] são estatísticas que possibilitam formular avaliações sobre aspectos essenciais do funcionamento dos sistemas educativos” (SOLIGO, 2012, p. 18). E, em razão disso, é cada vez mais significativa a produção de informações educacionais com base nesse instrumento de interpretação da realidade. Destarte, a qualidade educacional reflete um projeto de sociedade e os indicadores devem ser discutidos e aprimorados como forma de alargar as possibilidades do cidadão travar ações pela garantia de seus direitos.

Demarcamos que essa Tese teve como aporte teórico para a discussão da qualidade o filósofo John Dewey, um defensor da democracia e da educação de qualidade, que influenciou Anísio Teixeira. É um representante do ideário da escola nova que compreende a escola como um instrumento para a defesa dos direitos. A luta de Dewey concentrou esforço na busca pela superação da passividade, do conservadorismo e do elitismo, para tanto, dedicou à escola a noção de que é uma alternativa para a promoção das condições sociais e específicas para a alteração da vida das pessoas. Na sua ótica, a conquista da cidadania passa por uma escola pública, gratuita e democrática para todos.

Dewey influenciou significativamente os cardeais da educação: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Assinalamos que, na visão de Anísio, a democracia só poderá existir com a presença de uma máquina para prepará-la: a escola pública. No entanto, a escola não deve ser vista como uma benevolência da classe dominante e sim como um direito do povo. Nesse sentido, Anísio defende a promoção de políticas públicas que sejam capazes de assegurar a qualidade do serviço prestado. O pensamento desse autor vem sendo retomado em função da sua aplicação consistente na realidade da educação brasileira.

Esses cardeais comporam o movimento de renovação escolar no Brasil (escolanovismo). Foram os principais nomes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Inspirados no ideal de igualdade em Dewey, batalharam para a efetivação do combate à desigualdade social por intermédio da defesa de um sistema estatal e único de ensino público. As contribuições de Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro, de 1927 a 1930, período em que encampou a Reforma da Educação exerceram papel fundamental na constituição de conhecimentos que impactaram no período que Anísio esteve a frente do INEP (1952-1964), juntamente com Lourenço Filho que se configurou como o principal organizador das informações sobre o sistema educacional brasileiro. Como se pode notar, o círculo de influência de Anísio e os seus estudos lhe proporcionaram uma visão ampla e moderna do planejamento educacional.

Na visão de Anísio, o desafio da escola dos pobres era maior do que o da escola dos ricos porque precisava transformar as realidades. A compreensão de qualidade educacional em Anísio era ampla e contemplava a rediscussão dos espaços físicos para darem conta da instrução intelectual, das oficinas de trabalho, dos ginásios, dos campos de esporte, das atividades sociais (lojas, clubes e organizações infantis), do teatro e da biblioteca. É uma escola como alavanca de desenvolvimento do meio social. Assim, os cardeais representaram avanços na compreensão da qualidade e dos desafios para o seu enfrentamento.

Ressaltamos que John Dewey e Anísio Teixeira posicionam a escola como base para se pensar as políticas sociais no Brasil. Igualmente, vêem a educação como um direito humano e o caminho para a redução das desigualdades espaciais. Por isso, é tão importante investir em melhorias salariais e qualificações dos professores, cuidar das instalações materiais (biblioteca, quadra poliesportiva coberta, laboratório com internet banda larga, piscina etc.) e ampliar o acesso aos bens culturais.

Em vista disso, entendemos que é necessário desenvolver estudos que enfrentem a realidade dos processos pedagógicos no ensino médio e apresente possibilidades de

construção de indicadores com base na dimensão espacial, assim como contribuir para o aprimoramento desses instrumentos. Nesse tocante, o caminho da Tese desenvolvido ao longo do doutoramento foi organizado, do ponto de vista da escrita, em uma estruturação em cinco capítulos que são indicados a seguir.

O primeiro capítulo aborda a categoria espaço e a sua contribuição para pensar a realidade, em especial a educacional, por meio do conceito de expressão espacial que pode ser visto como uma alternativa epistêmica e metodológica para a compreensão da realidade concreta no campo das políticas públicas educacionais, com ênfase na qualificação ou refinamento dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio.

O segundo capítulo deteve-se a situar a discussão acerca da qualidade da educação brasileira na atualidade. Para tanto, ancorou-se, principalmente, nos autores John Dewey e Anísio Teixeira para subsidiar as reflexões desenvolvidas com o propósito de edificar uma posição em direção à constituição de referenciais de qualidade que atribuam apoio ao debate sobre o aprimoramento dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio e as vantagens de se considerar as expressões espaciais. Ressaltando, dentre outros pontos, o papel da articulação da universidade com a educação básica para a promoção da qualidade na educação básica.

O terceiro capítulo aproveita a sedimentação realizada nos dois capítulos anteriores e aborda o ensino médio público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, utilizando como foco para a análise o PAS/UnB. Dado que consideramos esse programa como um mecanismo capaz de sinalizar instituições de destaque em termos de qualidade dos seus trabalhos pedagógicos com repercussão no desempenho dos estudantes nesses processos seletivos de ingresso na UnB. Nessa esteira de ideias, realizamos a exposição da trajetória e o estado de conhecimento das pesquisas relacionadas a esse programa.

O quarto capítulo analisou o contexto geral da expressão espacial da qualidade da educação do Distrito Federal, com foco no desempenho das escolas públicas da SEEDF no PAS/UnB. Com vistas a situar o leitor na realidade da educação ofertada no Distrito Federal e, assim, viabilizar o dimensionamento dos desafios presentes no campo do planejamento das políticas públicas educacionais e da promoção das condições para a qualidade do ensino médio. Além de explorar as variáveis que permitiram revelar a expressão espacial da qualidade da educação, expusemos a aplicação de uma metodologia genuína da Tese para a avaliação dos desempenhos das escolas de ensino médio no PAS/UnB e, assim, identificamos um quadro de instituições para o aprofundamento na pesquisa *in loco*.

O quinto capítulo expõe os resultados e promove discussões acerca das percepções dos segmentos dos diretores, coordenadores, secretários, professores e estudantes das cinco escolas escolhidas para o aprofundamento via pesquisa *in loco*, em que foram aplicados questionários. Exploramos as percepções com foco na avaliação da qualidade do ensino médio de modo a proporcionar a visibilidade das vozes dos segmentos supramencionados. Dessa maneira, tornou possível expor um quadro que revela achados importantes para o debate relativo ao aprimoramento dos indicadores de avaliação da educação e as contribuições de se considerar a expressão espacial nesse processo que repercute diretamente no controle social, no planejamento e na gestão da educação. E, nesse enfoque, com especial atenção às escolas do ensino médio com os melhores desempenhos no PAS/UnB.

## **CAPÍTULO 1**

### **ESPAÇO E EXPRESSÃO ESPACIAL (ALTERNATIVA EPISTÊMICA E METODOLÓGICA PARA A COMPREENSÃO DA REALIDADE CONCRETA)**

---

O espaço é a categoria geográfica que se expressa como valiosa ferramenta de interpretação da realidade e figura, na atualidade, como elemento substantivo de garantia da cientificidade do discurso dessa ciência (OLIVA, 2001), assim como de sua relação com os demais campos científicos. Compreende-se o espaço como um componente social, haja vista que “[...] o espaço é construído pela sociedade para seu funcionamento” (OLIVA, 2001, p. 28) e nesse sentido faz parte dela, portanto, trata-se de uma dimensão do social.

À medida que se alteram os conteúdos no espaço se viabilizam ou propiciam a constituição de novas relações. A respeito dessa centralidade do espaço, Oliva (2001, p. 30) esclarece que: “[...] não se pode considerar o espaço como existente e sim como uma espacialidade que é constitutiva da matéria que, por sua vez, é base da realidade concreta”.

Nesse sentido, a matéria será apresentada, na sequência, como a base da realidade concreta, de forma que figura como fundamental para a apreensão de um determinado conteúdo. Assim, é preciso o reconhecimento da sua existência, pois a forma é em si o conteúdo em pensamento (MARTINS, 2009) e, por conseguinte, em virtude das práticas sociais serem estruturadas em um fundamento geográfico, a geografia potencializa a apreensão do conteúdo da realidade. Em linhas gerais, serão coadunados sistemas de compreensão e aportes teórico-metodológicos com vistas à percepção do diferencial de complexidade espacial.

#### **1.1 Fenômeno, Localização e Ordem Tópica**

É fundamental a identificação do conteúdo que está implicado no espaço e com isso conseguir produzir explicações para os contextos históricos e culturais por meio do fundamento geográfico estabelecido por intermédio da relação sociedade-espaço resultante de relações. Para Martins (2009, p. 17): “[...] quando a relação ocorre, uma determinação

fundamental da existência ganha sentido em ato e potência”. No ângulo de visão desse autor, a determinação é explicitada por meio da pergunta “onde?”.

Nota-se que quando se faz essa pergunta internamente se assume que a localização das coisas não se dão de modo aleatório, mas guardam marcas dos motivos pelos quais condicionam a posição assumida. No que tange a essa questão, Martins (2009, p. 17), considerando o horizonte dos princípios lógicos da geografia (localização, distribuição, distância, densidade e escala), pontua o seguinte:

E quando algo se localiza, o faz em relação a outros e, nisto, a localização nos remete à distribuição. E nesta uns em relação aos outros estarão mais ou menos distanciados, eis a noção de distância. E distâncias que variando, nos permitem falar em densidade que, sendo mais ou menos intensa, significa maior ou menor número de elementos em relação, e a possibilidade de um conjunto desses se relacionar com outro, pode nos remeter à noção de escala. Eis os princípios cuja síntese estabelece o geográfico: Localização, Distribuição, Distância, Densidade, Escala. Em outras palavras, podemos afirmar que é por meio da síntese destes, que o geográfico se estabelece.

Como se percebe a partir da apreciação dessa citação, saber o onde é crucial para que se adquira consciência geográfica que é na verdade a compreensão das possibilidades da existência, haja vista que o onde se dá em um dado momento. É indiscutível que a localização é substancial para a construção das noções espaciais e que com base nessa compreensão é possível construir referenciais que permitam pensar o porquê das configurações que são possíveis de serem captadas por meio da linguagem geográfica. Essa linguagem possibilita revelar o que não está aparente, mas que de fato interfere na realidade.

Há um vínculo indiscutível entre a organização do espaço geográfico e o desenrolar da vida em sociedade. Isso se dá devido ao fato de que o viver, o trabalhar ocorre em ambientes específicos que a sua mudança altera também o modo pelo qual as relações sociais se dão, ao mesmo tempo o espaço é base, meio e consequência. Evidentemente, o espaço não é um receptáculo, um está lá, um reduto, é uma dimensão do social e, portanto, cumpre um papel social de dimensão espacial como aspecto-chave para descortinar os mecanismos da sociedade contemporânea.

Na perspectiva lefebvreana, essa dimensão da sociedade se articula e é transversal a todas as outras. Com base em Jacques Levy, Oliva (2001, p. 37) defende que o espaço geográfico ocupa posição de destaque por ser “[...] o centro dos acontecimentos das sociedades modernas, além de reafirmar a potencialidade e a legitimidade cognitiva do seu ponto de vista para a compreensão da totalidade da sociedade”.

As relações sociais são recriadas ou reproduzidas na materialidade do espaço, diante disso, o “[...] espaço tem a propriedade de ser materializado por um processo social específico que reage a si mesmo e a esse processo” (OLIVA, 2001, p. 38), concomitantemente, “[...] objeto material ou produto, o meio das relações sociais e o reprodutor de objetos materiais e relações sociais” (OLIVA, 2001, p. 38). Assim, o espaço alcança todas as instâncias da sociedade, haja vista que o real por meio de seus elementos é captado pela ideia de espaço geográfico. Isso, pois, não se trata de uma realidade independente, mas de um atributo da realidade passível de ser espacializada.

Nesse cenário interpretativo, o fato de que os homens são espaciais tornam o espaço necessariamente humano por ser um componente precípua do ser-no-mundo. Oliva (2001, p. 45) assinala que “O ser é espacial porque o seu ser-no-mundo implica relações com coisas e com pessoas e tudo isso é dominado pelas distâncias que se criam e se recriam, a partir da própria ação humana”. O espaço ocupa posição de destaque na tradição do pensamento geográfico, assim como na geografia como disciplina, e é o elemento que garante a especificidade no que tange a construção de conhecimento nesse campo.

As elaborações teóricas formuladas ao longo da tradição disciplinar são o que sustenta a afirmação de que o geógrafo produz um discurso científico e alicerça a compreensão de que fazer geografia tem um papel social e contribui para a edificação do conhecimento em geral. Considerando a discussão sobre ciência e ideologia, as proposições de Lacoste (2009) serviram de alerta para a produção científica geográfica no sentido da necessidade de contornarem as fragilidades conceituais com vistas a fortalecer uma ciência com maior preocupação ética e social, se posicionando frente aos interesses dos distintos grupos da sociedade.

Santos (2008b, p. 35) defende que o discurso geográfico é construído tendo como ponto de partida a “[...] necessária qualificação das coisas do mundo numa associação direta entre seus usos e suas localizações”. Além disso, sustenta que o “[...] reconhecimento da ordem tópica exige a associação entre a forma e o significado de cada objeto”(p. 35). Cabe lembrar que o espaço como categoria por excelência da geografia remete a ordem tópica associada à organização espacial da sociedade e suas condicionantes. Essa ordem relaciona-se a leitura científicificada que o geógrafo faz do mundo, das coisas para abordar a realidade por meio de melhor compreensão dos fenômenos.

Em conformidade com o entendimento de Santos (2008a) é possível captar a ordenação tópica de cada fenômeno. Entende-se por ordem tópica, a ordem espacial. A

linguagem dessa ordem é a linguagem cartográfica da geografia que contém em si o tratamento por meio de símbolos que resultam em síntese própria. Para esse autor, “não há fenômeno que não possua uma dimensão espacial (e, portanto, uma ordem tópica)” (SANTOS, 2008a, p. 54)

A ordem tópica é vista como elemento de identidade e pertencimento, já que o conhecimento não é uma revelação e se fortalece a partir da fusão entre sujeito e objeto que se dá no processo de apropriação de experiências. Destaca-se que a organização do espaço está ligada também a Geografia Crítica e ao Planejamento Espacial/Urbano. Ressalta-se, ainda, a importância de se desvendar a ordem tópica do fenômeno porque há um jogo de determinações nessa ordem do fenômeno. A esse respeito é relevante apresentar a compreensão de Santos (2008b, p. 36):

Visto sob este ângulo, o sujeito se carrega de materialidade, isto é, de contradições, desvios, problemas, descobertas, superações, redescobertas, novas contradições e assim por diante. Ainda, e sob o mesmo ângulo de observação, o objeto só se coloca como tal porque é objeto de um sujeito e, portanto, ao se apresentar em toda a sua clareza esconde (num falso paradoxo) todas as possibilidades ainda não vividas com o sujeito. Assim, o objeto pode ou não possuir existência objetiva (nada impede que o objeto de um sujeito seja alguma expressão metafísica de seu próprio pensar), mas o conhecimento será, sempre, o que está sendo sistematizado pelo sujeito de sua relação com o próprio objeto.

A pluralidade paradigmática da geografia é resultante da multiplicidade de correntes que surgiram em distintos momentos históricos, porém a atual ciência geográfica possui uma unidade como ciência que é a busca da compreensão do espaço geográfico. Desde o mundo grego, nos primórdios da atividade geográfica, a realidade requer situar e localizar fenômenos, coisas e lugares. Demanda que se relaciona a elaboração de respostas as perguntas onde? e como? (MARTIN, 2005). Em sintonia com essa discussão é asseverado por Amorim Filho (1982, p. 06) que:

A localização e a distribuição dos homens, a localização e a distribuição das coisas e fenômenos que interessam aos homens são e serão preocupações permanentes da humanidade. E são, justamente, problemas dessa natureza que estão na origem e na base da atividade geográfica.

Para além das correntes de pensamento, nota-se que os princípios lógicos da geografia a nortearam durante toda a sua trajetória e impactam até hoje, inclusive, foram sendo incorporados novos princípios que compõem a tradição geográfica. Em conformidade com a visão de Varajão e Diniz (2014), Varenius (1622-1650) esboçou alguns dos princípios que

posteriormente foram assimilados pela escola francesa, por exemplo, os princípios da unidade terrestre, da geografia geral e da conexão é uma demonstração do poder de unidade que os princípios convertem para a ciência geográfica sufocando os conflitos entre os paradigmas e contribuem para a atual pluralidade dessa ciência.

A geografia é um campo heterotópico que se fundamenta em princípios lógicos, os quais estruturam uma visão geográfica de mundo. Em meio a essa pluralidade de abordagens, a unidade da geografia se dá em razão dos seus princípios orientadores que tem sido desenvolvidos desde sua organização inicial. Claval (2006) defende que a geografia, numa perspectiva espacial, objetiva demonstrar a complexidade das relações e das influências responsáveis pelas realidades observadas. Nessa mesma esteira de ideias, Varajão e Diniz (2014, p. 107) se posicionam no sentido de que o “[...] geógrafo, diante da pluralidade paradigmática sem precedentes, não pode perder de vista os objetivos básicos da Geografia que estão relacionados à localização”.

De acordo com a compreensão de Lima (2013), o livro *A natureza do espaço*, de Milton Santos, faz uso de um conjunto de categorias filosóficas em que o sujeito se encontra implicado em seus postulados. Na perspectiva de análise desse autor, Milton Santos conseguiu elevar o estatuto científico geográfico para além das fronteiras positivistas, inclusive seu nome é referência em várias outras áreas de conhecimento quando se trata de geografia dos fenômenos. O horizonte objetivo em geografia e sua preocupação com o estatuto científico dessa disciplina fez com que se tornasse leitura obrigatória quando o assunto é objeto da geografia.

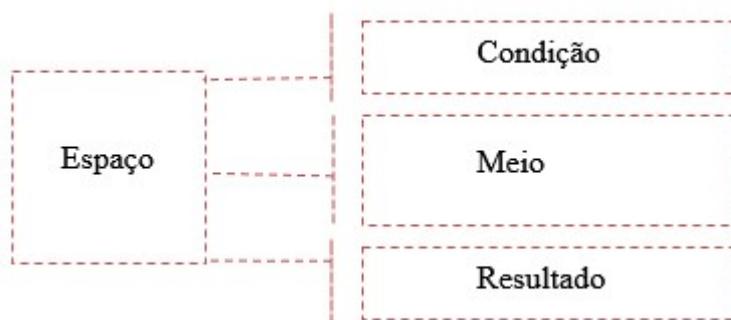
Dito isso, é relevante apontar qual a compreensão de espaço para Milton Santos. Na ótica miltoniana, o espaço geográfico é um meio que ao mesmo tempo é produto social e condicionante da produção social, só podendo ser compreendido no seio dessas relações. Como se percebe, é uma combinação complexa e dinâmica que culmina no fato de que as determinações que podem orientar a ação são impostas pela configuração espacial. Lembrando que a própria ação é dotada de combinações complexas e dinâmicas (LIMA, 2013).

Assim, é conferido ao espaço o atributo de objeto geográfico por excelência. É importante ressaltar que, de acordo com Corrêa (2009), trabalhos quantitativistas de inspiração filosófica neopositivista como é o caso dos elaborados pelos teóricos Schaefer, Bunge, Ullman e Watson já apresentavam o espaço com esse atributo. Porém, o *status* epistemológico “[...] isto é, de crítica acerca de seus próprios fundamentos teórico-conceituais

e metodológicos” (LIMA, 2013, p. 2) só foi conquistado a partir do esforço por aprofundamento reflexivo conduzido pelo movimento de renovação crítica, de inspiração marxista, ocorrido na década de 1970. Nesse cenário, nos trabalhos de geógrafos preocupados com as questões de relevância social é imprescindível contemplar as relações e os processos, já que o espaço é visto como um sistema de relações em que o sujeito está implicado e se apresenta sob múltiplos matizes.

Ainda de acordo com esse autor, o sujeito está implicado na concepção de espaço miltoniana porque o homem é figura marcante no pensamento desse autor que defende uma teoria espacial da ação em que reconhece o papel transformador do homem na reprodução do espaço. Ao ponderar acerca do sujeito, Santos (1978, 1996) considera que o sujeito é a base dos eventos e, por conseguinte, pode-se depreender que a ação é em si o próprio homem.

**Figura 1 – Espaço em Milton Santos**



Elaboração própria, com base em Santos (1996).

O espaço pode ser considerado a categoria maior do pensamento geográfico. Por agregar em si todos os demais conceitos e princípios da Geografia o espaço assume um protagonismo teórico ímpar. Quando pensamos em quaisquer referenciais geográficos sempre haverá, de forma inerente, a presença da espacialidade, já que há uma ligação direta da ciência geográfica com seu objeto de estudo, que é o espaço, seja na elaboração de metodologias de análises ou na composição de discursos epistemológicos em diferentes correntes de pensamento, ideologias de escolas geográficas e nas matrizes paradigmáticas presentes no processo de desenvolvimento da própria Geografia. O espaço, portanto, seja aquele mais próximo dos aspectos naturais e físicos, ou mais conectado com as características culturais e históricas, contém e fundamenta todo o escopo teórico e metodológico do pensamento geográfico.

Tendo em vista que a realidade se produz e reproduz na articulação do poder e as tramas do saber (PEREIRA, 2010), a ciência geográfica tem como propósito maior compreender o espaço geográfico, e como esse espaço refere-se ao universo sob o qual o homem pertence, ou numa abordagem epistemológica contemporânea: a realidade vivida por uma determinada sociedade constituída histórica, cultural e socialmente.

O olhar geográfico para alcance do plano social demonstra quão necessário é a leitura espacial para entender o cotidiano, as vivências. A reflexão aqui em desenvolvimento sustenta que devido ao fato de que o social ser o núcleo principal das considerações teóricas, as outras dimensões acabam sendo permeadas por essa dimensão que, em linha final, retorna enquanto parte integrante e fonte de inter-relações com as demais. Isso porque, sob o ponto de vista desse trabalho, o movimento é um diálogo com o objetivo maior do debate geográfico – contribuir para a melhoria das condições de vida da população por meio da colaboração para o entendimento da relação sociedade-natureza.

O conjunto de elementos que promovem a modificação da realidade são espacializados com expressão concreta da ação de produção e reprodução do espaço. As ações na realidade tem seus significados dimensionados e o sujeito ao dominar conhecimentos dos processos espaciais que está envolvido constrói sua própria existência. Sendo assim, é necessário promover uma ciência geográfica mais capaz dotada de instrumentos coerentes e articulações que aprimorem o raciocínio geográfico de modo a configurar novas abordagens com validade para uma melhor compreensão do espaço geográfico, o qual se constitui enquanto espaço social.

Dessa forma, é preciso estar mais preso ao futuro que pode ser desenhado do que a força exercida pelo passado de um paradigma dominante, e assim, erguer uma nova ordem científica em que o sujeito lançado à diáspora consegue seu regresso. Na visão de Santos (1988, p. 71) é preciso mudar de postura porque nessa fase de transição “Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro”.

O conhecimento nesse cenário apresenta-se como total, em que o total é interescalar com o local, pois ao tempo que é total, também é local. Nessa perspectiva tem-se a movimentação no sentido de estruturar novas direções metodológicas, mais plurais com transgressões metodológicas acarretando maior personalidade do trabalho científico de forma a poder ver o pesquisador no trabalho realizado.

É importante deixar claro que o espaço é a expressão da sociedade. E, em razão disso, é contraditório tanto quanto ela, ao tempo que representa, independente de sua organização e contexto, requisito para que as relações sociais floresçam e prosperem (SOUZA, 2006). A exploração desse veio rico em discussões e reflexões leva ao entendimento de que para a mudança sócio-espacial é preciso ter no horizonte a relação entre a utopia e o pragmatismo um fundamento da leitura espacial que estabelece a fusão entre concreção e abstração.

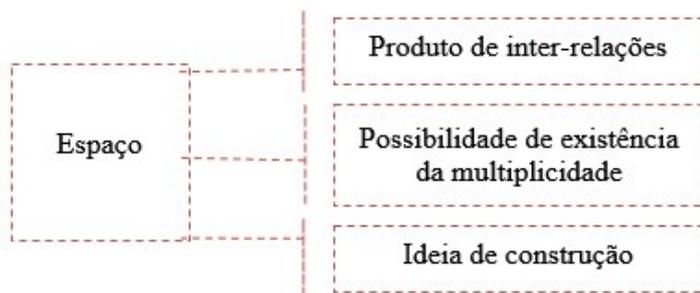
Essa conjugação cimenta um terreno no sentido de que as técnicas e instrumentos por si só não são suficientes para a garantia da qualidade de vida ou justiça sob o ponto de vista social. As expectativas não podem ser depositadas somente em leis, planos e técnicas é preciso análise profunda da dinâmica da sociedade e sua produção do espaço. Pensar nessa linha reconhece no seio social a capacidade de construir novas possibilidades e alternativas e retira a ideia tacanha de que a solução para os problemas devem partir de pessoas iluminadas que ocupam lugares privilegiados. Assim, o poder de decidir é compartilhado e tem maior densidade para alcançar resultados satisfatórios para a maioria da população e nega a visão reducionista de política atrelada ao sufrágio de nomes em período eleitoral.

A maneira como se pensa o espaço pode exercer o papel de negar o sujeito por meio dos efeitos sociais e políticos criados pela ideologia do poder. É um exercício ou manobra, no caso de Tenochtitlán, que visa conceber “[...] outros lugares, povos, culturas, simplesmente como um fenômeno ‘sobre’ essa superfície” (MASSEY, 2012, p. 23), é um meio de desprover o outro de história. Uma alternativa para essa barbaridade seria a compreensão de um espaço que seja o encontro de histórias.

A naturalização da esfera social, com vistas a estruturar uma ideia de impossibilidade de resistência é um dos movimentos de engessamento da construção de alternativas, conforme a perspectiva apontada por Massey (2012). A simulação de descrição do mundo como ele é, todavia, é de fato “[...] uma imagem através da qual o mundo está sendo feito [...]” (MASSEY, 2012, p. 24), não passando de manobras com a finalidade de instaurar a visão de inevitabilidade de certas forças como é o caso da globalização e seus efeitos.

A perspectiva espacial como alternativa se estrutura no entendimento do espaço pautado em três proposições, como se pode verificar na figura a seguir.

**Figura 2 – Espaço em Doreen Massey**



Elaboração própria, com base em Massey (2012).

Esclarece-se que o espaço visto como produto de inter-relações ratifica um entendimento relacional do mundo. Ao passo que, como possibilidade da existência da multiplicidade em razão das distintas trajetórias coexistentes num cenário de heterogeneidades afirma-se o reconhecimento da espacialidade imbricada com a multiplicidade e a heterogeneidade de características distintas. E, por fim, como ideia de construção, expressa que a maneira como se pensa espacialmente pode perturbar o modo de formulação e as questões políticas.

Por seu turno, ressalta-se que essa construção leva em consideração as aberturas para a construção de uma esfera genuinamente política – implica, dessa forma, nunca pensar o espaço de forma fechada, ou seja, sempre trabalhá-lo dentro de um discurso político a fim de construir aberturas do futuro, para ela “[...] apenas se o futuro for aberto haverá campo para uma política que possa fazer a diferença [...] [e] Para que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo.” (MASSEY, 2012, p. 32).

Sob essa visão a sociedade defronta-se com um desafio espacial em que se percebe as implicações políticas das maneiras diferenciadas de praticá-lo, e na construção de uma paisagem política mais desafiadora é preciso visualizá-lo enquanto ideias de heterogeneidade, de relacionalidade e de vida.

A partir desse percurso reflexivo, evidencia-se que Massey (2012) apresenta uma proposta de pensar o espaço como meio de intervenção na realidade e para concebê-lo como instrumento de ação, busca realizar um esforço teórico que permita construir ilações capazes de servir de apoio para aqueles que estão empenhados em fortalecer movimentos sociais de afirmação dos lugares, das identidades, construir alternativas, projetar o futuro, enfim, batalhar em busca de uma ação revolucionária tendo como ênfase as particularidades e as

potencialidades de se pensar o espaço numa relação intrínseca com o tempo – de modo indissociável –, garantindo a condição de sujeito.

Essa importância de se pensar o espaço de modo ativo é realçada e chama a atenção para o fato de que certas associações não são promissoras porque reduzem a característica do espaço enquanto desafio. Conceber o espaço como oposição negativa de tempo faz com que o espaço não seja visto como um objetivo, fato que perde em qualidade do debate e desconstitui a dimensão social da reflexão. Esse limite deve ser superado porque não há o que se pensar em espaço dissociado de tempo. Isso porque a imaginação do espaço tem reflexo na imaginação do tempo e, dessa forma, torna nítido que um implica no outro. Pensar o tempo separado do espaço tem implicações políticas e na forma como se pensa o espacial.

O espaço deve ser pensado tendo como perspectiva a construção do futuro. Um futuro aberto, que está aí para ser feito, genuinamente com possibilidades de criação. As conceituações de espaço e de tempo não podem desprezar o fato de que um constitui, integra e implica no outro e, de tal forma, para conceber o tempo enquanto aberto é preciso o espaço, também, ser aberto, ou seja, a não concepção do espaço de forma aberta compromete o projeto de abertura da temporalidade. É preciso arrancar o espaço da cadeia de conotações imobilizantes, porque ele contribui substancialmente para as “[...] desarticulações necessárias para a existência do político e abrem o próprio espaço para um discurso político mais apropriado [...]” (MASSEY, 2012, p. 80).

Na tentativa de libertar o espaço de velhas imaginações e significados que lhe retira o potencial político é necessário injetar temporalidade e pensar no espaço como uma eventualidade, em que a interconecção do mundo se dá no espaço. A relevância do espaço está nas multiplicidades “[...] coetâneas de outras trajetórias e a necessária mentalidade aberta de uma subjetividade especializada [...]” (MASSEY, 2012, p. 94). Assim, o espaço deve ser visto como aberto, múltiplo e relacional com priorização do social.

O repertório de conhecimentos espaciais visa explicar a realidade permeada por contradições sociais e conflitos, podendo ser captada por sua expressão espacial. O homem é visto como sujeito da produção do espaço e, por isso, a geografia não tem como objetivo somente explicar ou compreender a realidade, mas contribuir para a sua transformação sob o ponto de vista social.

O espaço é produto social e deve ser interpretado em suas inter-relações e mediações, tendo em vista o todo social em que a coesão e coerência do mundo se estabelecem no plano do humano. Esses referenciais exigem uma compreensão do movimento em movimento (da

unidade do diverso) que permite melhor orientação para as ações e com isso construir a transformação da sociedade, articulando categorias, conceitos, noções, ideias e propostas em virtude da preocupação com as pessoas.

Essa preocupação remete a necessidade de “[...] interpretar a espacialidade das realidades sociais, quer dizer, é tornar essas realidades inteligíveis sob o aspecto espacial [...] possibilitando a construção de um saber socioespacial [...] uma geografia das desigualdades socioespaciais” (BESSA, 2010, p.44). A realidade é em essência espacial porque se trata de um produto social.

Nesse tocante, é salutar a consideração apresentada por Bessa (2010, p. 48) de que “uma sociedade só se torna concreta por meio do espaço que ela própria produz e, não obstante, o espaço só se torna inteligível por intermédio dessa sociedade, sendo, portanto, uma instância e um dado constitutivo”. Desse modo, a abordagem da realidade espacial exige a representação do espaço social para a compreensão da dinâmica da sociedade, sendo que a representação do espaço é permeada pela compreensão da vida no tempo do presente e do passado (MARTINELLI, 2005).

Nesse sentido o social se articula de modo inseparável do espaço em razão de sua dimensão enquanto produto da história, constituindo-se como ato de sujeitos, sendo assim, tem como matéria-prima a relação homem-meio. Diante disso, a reprodução da sociedade se dá na totalidade da sua estrutura em que as relações são reafirmadas nos movimentos que estão na base, cuja produção do espaço é a produção da própria sociedade. O espaço deve ser considerado em sua expressão social (MOREIRA, 2002 e 2007), a mediação concreta de realização da história.

O conhecimento espacial possibilita melhor posicionamento em termos de apropriação dos instrumentos para a intervenção na realidade e edificar um futuro melhor com foco nos interesses e necessidades da maioria da população. Haja vista que para uma intervenção qualificada é preciso explorar as possibilidades de leitura do espaço. Trata-se de um mecanismo para a reflexão que considere o espaço como componente do social.

A negligência das outras dimensões acarreta o aprofundamento das desigualdades socioespaciais que privam a maior parcela da população do uso digno do território, pois não possuem acesso eficaz aos serviços sociais básicos: educação, saúde, lazer, saneamento e correlatos.

O espaço deve ser pensado para além de um grupo de pessoas, faz-se necessário intensificar ações que objetivem o combate da desigualdade que se materializa espacialmente.

Assim, o tratamento deve buscar alcançar a perspectiva cidadã que não se estabelece em visualizar as pessoas como consumidores, mas como portadoras legítimas de direitos: sujeitos.

O uso de instrumentos deve focalizar no desejo de solucionar problemas vivenciados nos ambientes, portanto é *mister* refletir criticamente sobre os propósitos das ações, inclusive trabalhar arduamente para a construção e consolidação de ferramentas que contribuam para se alcançar de forma efetiva os resultados de relevância social pretendidos.

## 1.2 Expressão Espacial: Um Caminho para o Raciocínio Geográfico

O espaço é conceito central em geografia. Neste capítulo objetiva-se trazer uma reflexão crítica acerca da expressão espacial e do raciocínio geográfico segundo alternativas metodológicas sustentadas na compreensão da linguagem dos mapas e o uso de indicadores.

A noção de expressão espacial é de suma importância para o raciocínio geográfico. Entende-se por expressão espacial a configuração no espaço de determinado conjunto de informações geográficas, em termos de linguagem cartográfica. A vitalidade dessa expressão é imprescindível para o convívio em sociedade, já que dependemos do desenvolvimento de instrumentais teóricos e técnicos, a fim de subsidiar um conhecimento mais compassado e capaz de contribuir para o combate dos problemas e dificuldades do presente (KUNZ, 2014).

O propósito desta reflexão é debater qual a relação entre expressão espacial e raciocínio geográfico, sem esgotar a amplitude que o tema desperta, pontuando o mapa – como linguagem conceitual da geografia, cuja função é estabelecer o elo entre a essência e a aparência ou manifestação do fenômeno, o que torna possível a sua leitura – enquanto uma construção humana que, no limite, refere-se a uma simplificação intermediária, momentânea e necessária do real e diretamente associado à ideia de expressão espacial via raciocínio geográfico.

É preciso delinear, sob a perspectiva teórica, o edifício intelectual consolidado no campo da teoria do espaço geográfico por autores que dão o substrato para essa ideia de expressão espacial. Sendo assim, tece-se reflexões atinentes ao espaço permeado pelo entendimento do mapa, sob bases epistemológicas.

Nesta perspectiva, é necessário evidenciar que uma possível apreensão totalizante do real perpassa elementos lógicos formais pronunciados por um movimento do pensar, que se mantém em processo e não converge com leis absolutas ou tautologias típicas.

No limiar do século XXI, o domínio de informações geográficas figura como crucial, pois para autores como Julião (1999), a sociedade da informação é quem qualifica o regime de tempo atual, influenciando todos os aspectos da vida cotidiana. O que para Castells (2001) e Lévy (2005) evoca um novo paradigma inerente a esse processo, entendido ora pela ideia de paradigma “sociotécnico”, em que um gradativo e dinâmico aumento da velocidade e difusão de inovação tecnológica pela articulação e interface entre “programas de macropesquisa” e “grandes mercados desenvolvidos pelos governos”, além da “inovação descentralizada estimulada por uma cultura de criatividade tecnológica e por modelos de sucessos pessoais rápidos” agrupar-se-iam em torno de redes de empresas, organizações e instituições para formar um novo “paradigma sociotécnico” (CASTELLS, 2001, p. 77).

Por ser representação de uma realidade, o mapa como mecanismo conceitual pode ser considerado também uma “[...] apresentação formal de uma teoria que use instrumentos da lógica, da teoria estabelecida e da matemática” (HARVEY, 1974, p. 104). Essa simplificação se dá em razão de ser uma expressão “[...] por meio de técnicas de desenho e de um conhecimento das geometrias dos lugares, [d]a existência dos objetos e fenômenos que compõem o espaço geográfico” (SILVA; CARVALHO, 2011, p. 87), para tanto são estabelecidos a escala e o lugar de visualização do fenômeno. Desse modo, os mapas não somente abordam conjuntamente um mesmo território, mas também o consideram em distintas escalas (MARTINELLI, 2010).

Define-se para isso que o mapa comunica ao leitor de maneira rápida aquilo que precisaria de quantidade maior de texto para expressar, ou seja, ele é de fato um importante instrumento de análise e síntese. Dessa forma, trata-se de firmar como anseio a busca pela totalidade social tendo como escopo privilegiar a análise da espacialidade. Como lembra Gonçalves (2008), o mapa não serve somente como ilustração de uma pesquisa; contém o potencial de permitir uma leitura da realidade, já que é construído numa sociedade e revela o momento da mesma.

É, na verdade, uma produção cultural e como tal detém o potencial de difundir um discurso sobre o território – trata-se de uma seleção da realidade – não é um espelho. O mapa como representação é “pré-condição para a leitura da sociedade, e também do próprio espaço urbano, uma vez que esse é produzido socialmente” (GONÇALVES, 2008, p. 96). Por isso, os

mapas podem ser considerados como artifício valioso a ser aproveitado no empenho de ler o espaço.

Tomando esse pressuposto, representam aumento das possibilidades de interpretação da dimensão espacial. Para Gonçalves (2008, p. 91), os mapas comportam “[...] a identificação de tensões e de contradições sociais”, acrescentando a esse pensamento a definição dada para cartografia por Godoy, Moura e Menezes (2010, p. 3), como sendo “[...] a representação e a comunicação do mundo espacial e dinâmico”. Constatou-se que os mapas favorecem o alargamento das possibilidades de análise espacial. Nogueira e Carneiro (2008/2009) retratam a cartografia como sendo um dos meios ou recursos componentes do fazer geográfico que melhor contribui para o exercício de leitura, descrição e análise do mundo. Pensando na ampliação dessas possibilidades de trabalho com os mapas, diante da finalidade de conduzir leitura sólida e esclarecedora da realidade de modo a tornar visíveis os dados e permitir a compreensão dos fenômenos, a aplicação da cartografia em dados estatísticos e até mesmo nas discussões a respeito das redes sociais tem recebido notória atenção, repercutindo em crescentes estudos que se baseiam em referenciais cartográficos.

Deduz-se dessas ponderações que a utilização de mapas sobre temas específicos proporciona maior apropriação e exploração dos conhecimentos espaciais, como, por exemplo, os dados inerentes aos resultados dos indicadores socioeconômicos. Fagundes e Delazari (2011, p. 28) afirmam que a visualização espacial dos fenômenos fortalece a capacidade de percepção do espaço. No entendimento dessas autoras, “[...] a representação cartográfica na forma de mapas temáticos, pela capacidade de visualização dos dados representados e pela possibilidade de várias análises que poderão ser feitas”, são os aspectos-chave para a consolidação do atendimento das expectativas e necessidades dos variados públicos que buscam se valer desse instrumental.

Por essas razões, a expressão espacial de indicadores figura como meio capaz de estabelecer a conexão entre as partições da realidade promovidas pelos indicadores (que visam traduzir dimensões do real), sendo que a linguagem cartográfica constitui-se assim em meio de articulação, com base no plano espacial, para que se concretize uma análise mais totalizante do fenômeno em apreciação. Isso se dá devido ao fato de que a consideração da dimensão espacial possibilita maior potencial para trabalhar com grande volume de informações disponíveis, atribuindo inteligibilidade e integração, o que proporciona a ampliação da capacidade de intervenção na realidade.

Na geografia, a análise espacial é estruturante da reflexão sobre aspectos sociais, segundo Claval (2002, p. 38): “[...] todas as ciências sociais se conscientizaram do sentido do espaço na vida dos grupos humanos – o que corresponde a um fenômeno novo/novidade”. Esse posicionamento combinado com a afirmação de que “[...] nenhuma revolução social pode ter êxito sem ser, ao mesmo tempo, uma revolução conscientemente espacial”, argumento atribuído por Soja (1993, p. 116) a Henri Lefebvre, coloca em evidência a validade da análise espacial, enquanto categoria de análise social, para além da ciência geográfica. Tal amplitude decorre da compreensão do espaço como totalidade<sup>3</sup> construída socialmente.

Trata-se de uma ferramenta eficiente para a compreensão das táticas e estratégias no contexto das relações de poder. Como se pode verificar, o espaço é destacado nos estudos das Ciências Humanas. Como objeto da ciência geográfica, é visto enquanto categoria principal, resultante da adoção de novos paradigmas surgidos após a Segunda Guerra Mundial, os quais exigem melhor articulação entre as disciplinas (SOUZA, 1988).

Em relação à capacidade de articulação, a geografia serve como peça estratégica no equacionamento da dificuldade de se estabelecer visão integrada, pois permite a construção de instrumentos sem perder a dimensão do todo. Assumir isso exige debater os problemas não estando preso às grades de uma dada disciplina. Isso é fundamental para a condução de diálogo que rompa com as fronteiras disciplinares e promova o avanço no sentido de abarcar os elementos em suas inter-relações.

Consoante o exposto, é relevante apontar que o estudo do homem em sua totalidade inscreve-se na corrente de renovação do pensamento geográfico, preocupada com temáticas de relevância social, tendo como perspectiva “[...] o espaço das sociedades em movimento permanente” (SANTOS, 2004, p. 101).

Nesse cenário, a noção de expressão espacial representa movimento de valorização da categoria espaço para a compreensão da realidade e, por conseguinte, implica assumir tendência que preza pela retirada de máscaras sociais por meio da análise espacial, na qual se considera a indissociabilidade entre espaço e tempo. O tempo é visto como portador de potencial para a construção de alternativas objetivando a intervenção na realidade com base em instrumentos que refinam a interpretação do mundo por meio do aprimoramento do raciocínio geográfico.

---

<sup>3</sup> O recorte dado para totalidade encontra respaldo no pensamento de Milton Santos. A postura adotada trabalha com a ideia de conjunto (buscando o todo), mostrando como os elementos presentes agem entre si. Isso não significa assumir o império das generalidades, porém, insere os problemas no seu conjunto, observando os nexos, portanto, buscando estabelecer compreensão da realidade de modo mais integral. No pensamento desse autor, o espaço é totalidade que deve ser concebido como um todo.

Cabendo esclarecer que raciocínio geográfico é aqui entendido como sendo aquele que elege ou prioriza reflexões a partir do olhar espacial para compreender o mundo. Essa característica consolida a identidade ou feição geográfica de um esforço interpretativo em busca de estabelecer maior consistência na produção de um determinado conhecimento. Dessa forma, o aperfeiçoamento do raciocínio geográfico é condição para a edificação ou sedimentação das análises espaciais, pois se refere à melhoria das estratégias ou percursos cognitivos para solucionar questões postas pela realidade.

No entendimento de Santos (1977, p. 84), a sociedade “[...] existe sempre sob um invólucro histórico determinado”. Sendo assim, pode-se sinalizar que o conhecimento de uma sociedade em sua totalidade e funções é necessariamente um conhecimento específico obtido em um dado estágio ou momento do transcurso histórico. Tendo em vista esse emprego de esforço de apreensão da realidade, a noção de expressão espacial coaduna com tal pretensão, pois visa captar o espaço produzido, o qual diz respeito ao “[...] resultado da ação humana sobre a superfície terrestre que expressa, a cada momento, as relações sociais que lhe deram origem” (MORAES, 1991, p. 15).

Sabendo-se que a causalidade relaciona-se à submissão da vontade à materialidade, ou seja, é preciso avaliar quais são os meios e os materiais necessários para uma determinada ação. Para esse tipo de avaliação o fortalecimento da análise com a construção de indicadores para atender a determinadas demandas tem se apresentado como uma medida bastante significativa entre profissionais do governo, da sociedade civil e dos meios acadêmicos. Assim também podem ser enquadrados os mapas, com importante poder de representação das descobertas, dos fenômenos e experiências em múltiplas escalas, principalmente na articulação em mapas e indicadores.

Tendo como trilha o plano da *práxis* apropriativa, a consciência refinada com base em estatísticas que retratam aspectos da vida inscreve o ser em elaborações que “[...] implica[m] um conhecimento ordenado, sistematizado e padronizado, que visa a apreender a lógica de funcionamento dos fenômenos” (MORAES, 1991, p. 28). A articulação de referenciais que retratam o estado social permite o conhecimento do nível de desenvolvimento social, possibilitando, assim, a apropriação de conhecimentos sobre o espaço, proporcionando ao homem melhores condições de relacionamento no movimento dialético espaço-sociedade.

Nesse debate, as utopias são relevantes na construção de uma geografia do possível. Trata-se da construção de uma geografia que incorpora as utopias como elementos do

possível<sup>4</sup> sem negar a importância do Estado e do planejamento. É fundamental que o Estado planeje adequadamente suas ações a fim de construir políticas públicas efetivas. Nessa perspectiva, busca-se trabalhar com dados precisos que balizem essas atuações em conformidade com as demandas estabelecidas.

Nesse sentido, alicerçar-se em uma perspectiva utópica para pautar o pensar geográfico concebe as utopias como refutadoras do presente e, por conseguinte, potencialmente capazes de projetarem o futuro dentro de um quadro almejado, tensionando o possível com o impossível num contexto em que “as utopias anunciam possibilidades, a emergência do diferente” (COSTA; SUZUKI, 2012, p. 117).

Nessa perspectiva de olhar, a utopia ilumina a busca da igualdade e da justiça social de modo a reforçar as alternativas, cujos compromissos se dão em diálogo com o interesse em melhorias das condições de vida da maioria. As utopias servem como orientadoras do pensamento, assim como, instrutoras da ação, devendo “[...] ter implicações práticas, concretas, estratégicas” (COSTA; SUZUKI, 2012, p. 118).

Trata-se, dessa maneira, de uma utopia espacial que (re)abastece à procura de oportunidades práticas, entendendo o espaço como elemento integrador, no qual é crucial porque não se pode pensar em possibilidades assumindo uma postura fragmentária fundamentada em domínios parciais do conhecimento disciplinar.<sup>5</sup>

Portanto, é preciso constituir mecanismos que permitam uma melhor estruturação do raciocínio de forma a operacionalizar aspectos das utopias espaciais por meio da disponibilização de indícios e sinais do que acontece na realidade.

Esses instrumentos devem levar em consideração que “[...] o espaço concreto-abstrato possibilita a compreensão de nossa própria existência, enquanto seres no mundo e do mundo”, conseqüentemente, o espaço é o “[...] elemento de nossa mediação e, por assim dizer, de nossa existência” (COSTA; SUZUKI, 2012, p. 127). Os instrumentos elaborados em busca de abarcar a totalidade devem visar uma *práxis* manipulativa e integradora que permita a interpretação da realidade concreta de expressão material e subjetiva do mundo.

A construção desse futuro exige pensar que o espaço “[...] encarna um valor real, assim como as pessoas que o habitam e nele trabalham. Nesta formulação, a dimensão espacial contém os diversos níveis da realidade, tanto o social como o físico/ambiental”

---

<sup>4</sup> Para aprofundamento desse processo de incorporação, consultar Costa e Suzuki (2012).

<sup>5</sup> De acordo com a visão de Campos (2003) a Geografia Crítica rompeu o isolamento da Geografia com relação às ciências sociais; para ele isso se deu em função do entendimento basilar em torno da categoria espaço, um conceito ontologicamente social.

(CAMPOS, 2003, p. 62). Diante disso, afirma-se que a análise dessa dimensão proporciona à sociedade um dado conhecimento da realidade que permite ao homem “[...] adaptar-se ao mundo, ajustando-o às suas necessidades, e modificá-lo de tal forma que sirva aos seus propósitos” (FERREIRA, 2004, p. 917), constituindo, portanto, o próprio mundo numa criação humana, fruto da sua transformação da natureza.

Nesse cenário, a geografia investe-se do significado de geradora de possibilidades de compreensão, já que tem “[...] acompanhado o processo de construção do mundo e o desenvolvimento da capacidade humana de captar a realidade, expressá-la em conceitos e proposições teóricas” (FERREIRA, 2004, p. 918), os quais são adaptados às demandas suscitadas na sociedade, de modo a disponibilizar um aparato instrumental com o objetivo de provocar modificações na realidade.

Dessa maneira, fica claro que a espacialização dos indicadores sociais possibilita uma melhor apreensão da realidade, contribuindo para a garantia da qualidade de vida consciente de que “[...] as transformações sucessivas que ocorrem no conhecimento científico e no contexto socioeconômico promovem a contínua mudança nos desafios e nos problemas enfrentados pelos homens” (CHRISTOFOLETTI, 1982, p. 1).

Pensando nessas questões, nota-se que a superação de desafios exige o conhecimento espacial, pois tal compreensão colabora essencialmente para a intervenção de acordo com as práticas, estratégias e políticas adotadas. De acordo com Jannuzzi (2002, p. 53), caso os indicadores sociais sejam bem empregados podem “[...] enriquecer a interpretação empírica da realidade social e orientar de forma mais competente a análise, formulação e implementação de políticas sociais”, assim como contribuir na negociação de prioridades sociais, ofertando a dimensão das carências.

A defesa do espaço deve-se ao entendimento de que ele “[...] influencia e condiciona àqueles que o produziram, e sobrevive, como ‘rugosidade’, após as relações sociais que justificaram sua geração de tal ou qual maneira já terem cedido lugar a outras” (SOUZA, 1988, p. 25).

É fundamental saber de qual entendimento de sociedade se trata para resguardar a coerência com a realidade. Desse modo, engendrar o espaço de um grupo é condição para que os seus integrantes reconheçam-se enquanto sujeitos. Tendo como pressuposto essa afirmação, verifica-se a necessidade de se sinalizar qual concepção de sociedade, em que o homem se encontra enquanto produto e produtor, que está sendo levada em consideração.

Com esse intuito, pretende-se alcançar amadurecimento do espaço para além da lógica abstrata, desencarnada e coisificada, garantindo a presença do homem no cenário das apropriações sociais do espaço, consciente do seu papel de construtor de rupturas, já que nessa perspectiva a transformação da sociedade encontra-se intimamente relacionada ao domínio espacial.

Floriani, com o intuito de romper com dificuldades metodológicas que, no seu entender, têm provocado confusões na distinção entre sujeito e objeto, pois, no limite, demarcam a sociedade como se fosse uma caixa onde os sujeitos se encontram, tece a seguinte consideração:

As interações entre os indivíduos produzem a sociedade, que não pode existir sem eles; porém, a sociedade retroage sobre os indivíduos humanos, uma vez que ela proporciona a eles a cultura, a linguagem, os conceitos, a educação, a segurança etc. Produzimos uma sociedade que nos produz. Fazemos parte da sociedade que faz parte de nós. (FLORIANI, 2000, p. 32).

Verifica-se nessa consideração formulada que não se trata de estar apenas em um lugar específico no universo da sociedade, e sim, de que a sociedade enquanto totalidade singular encontra-se em cada um (ou no conjunto de pessoas). Assim, a sociedade pode ser entendida como um todo e, também, de modo particular como instituições e agências.

Porto-Gonçalves (2002, p. 229) chama a atenção para o fato de que “[...] cada sociedade é, antes de tudo, um modo próprio de estar-junto (proxemia)”. Essa consideração tem como implicação necessária que o processo de instituição da sociedade dá-se por meio da construção do seu-espaço. Nesse sentido, não cabe distinção entre o social e o geográfico porque o “[...] ser social é indissociável do estar”. Desse modo, nota-se que a sociedade não é passiva diante da natureza, a relação entre ambas é dialética, em constante produção e reprodução do espaço e da sociedade.

Nota-se que essa compreensão acolhe o entendimento do sujeito em sua dimensão política. Dimensão esta que o coloca na situação de transformador da sua própria natureza à medida que modifica a natureza em virtude da sua “[...] capacidade humana de modificar a natureza e o próprio homem, como espaço natural e espaço social” (SILVA, 1991, p. 16). Tal capacidade é demonstrativa de sua qualidade de tomador de decisão sobre seu modo de vida, sua existência.

Essa ponderação destaca-se em razão da importância de romper com a visão restritiva que identifica o ser humano como elemento caótico, passando a vê-lo enquanto totalidade de

determinações e relações diversas. Desta maneira, a referência é um sujeito concreto num dado espaço e tempo. Na percepção de Turini (2004, p. 123) essa referência possibilita melhor compreensão do mundo, em razão de lidar com sujeitos inteiros, seres imbricados de racionalidades e irracionalidades não idealizados, não definidos apenas por sua posição “[...] ocupada na estrutura econômica da sociedade, mas que sonham, lutam, resistem e também se acomodam”. Desse modo, significa abarcar a totalidade do sujeito.

Diante disso, novos aspectos sociais e tecnológicos promovem alterações na maneira de representar, relacionar e apreender o conhecimento referente ao espaço. Entre os instrumentos que concorrem para essas alterações, encontra-se a articulação entre expressão espacial e indicadores socioeconômicos de forma a aperfeiçoar o raciocínio geográfico. Trata-se de um processo de revalorização desse raciocínio perante as novas condicionantes de nossa época. Os mapas, nesse contexto, apresentam-se como fundamentais para a edificação das novas elaborações cognitivas considerando a dimensão espacial.

A utilização de mapas na análise geográfica contribui de modo substantivo para o desenvolvimento do pensamento geográfico, constituindo-se eles como genuinamente geográficos. Os mapas figuram como linguagem conceitual da geografia, de maneira a ampliar os modos de se pensar o espaço geográfico em sua dimensão espaço-tempo, no sentido do presente e do tempo que há de vir, possibilitando diferentes leituras.

Nesse sentido, partindo do pressuposto que a mais elevada tecnologia é o conhecimento, os mapas são vistos como mecanismos que potencializam a análise geográfica, podendo ser usados para a construção do conhecimento geográfico, e a expressão espacial figura como importante possibilidade analítica, sobretudo quando associada aos indicadores socioeconômicos entendidos como informação geográfica.

Já os indicadores, ao integrarem sistematicamente um amplo conjunto de referências e variáveis, mesmo na sua vulnerabilidade enquanto modelo, representam alternativas metodológicas importantes à geografia, sobretudo quando há passagem do plano quantitativo para uma perspectiva analítica qualificada, criando enlaces com planos de pesquisa em que outros agentes e processos também são tomados em consideração.

A expressão espacial dos resultados dos indicadores socioeconômicos potencializa o reestabelecimento da relação entre as partes fracionadas para o processamento da análise, pois para se alcançar a realidade é preciso considerar a dimensão espacial de forma a assegurar reflexão que não despreze as inter-relações e interconexões.

Dessa forma, fica patente que o raciocínio geográfico se aprimora com a aplicação da noção de expressão espacial, e trilhar nessa trajetória em busca de valer-se de instrumentos capazes de explicar a realidade em suas múltiplas dimensões exige clareza em relação ao momento espaço-temporal da sociedade.

### 1.3 Questões de Natureza Epistêmica na Pesquisa em Política Educacional

Nesta seção serão abordados aspectos epistêmicos (Quadro 4) da pesquisa em política educacional, com recorte no objeto indicadores de qualidade.

**Quadro 4– Aspectos epistêmicos para a pesquisa em política educacional**

ASPECTOS EPISTÊMICOS PARA A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL
A cientificidade do conhecimento
As exigências fundamentais
A natureza do conhecimento
Os objetos de estudo

Elaboração própria, com base em Donoso-Díaz e Alarcón-Leiva (2016).

Esses aspectos indicados implicam refletir sobre o estatuto epistemológico da educação em sua condição de campo de investigação científica. Com vistas a enfrentar essa empreitada, recorre-se a Amado (2011), que leciona ser esse campo um espaço no qual se fundem planos como a “[...] teoria e a prática, o objectivo e o subjectivo, a normatização e a autonomia, o científico e o ideológico, o constatável e os actos de fé” (AMADO, 2011, p. 45).

Um ponto fundamental é que enfrentamos, neste tópico, o debate acerca da existência (ou não) de um campo teórico próprio de análise por parte das pesquisas em política educacional. Nesse sentido, este estudo assinala que as pesquisas têm se apresentado com incipiente fortuna crítica e teórica. Chama a atenção, ainda, o fato de que se verifica uma insistente dicotomização entre pesquisa qualitativa e quantitativa.

Sinaliza-se que há uma precariedade teórico-metodológica no campo das políticas de educação com implicações em sua prática científica (MAINARDES, 2009; TELLO, 2013; BELLO; JACOMINI; MINHOTO, 2014). Sem dúvida, o discurso precisa ser mais modalizado, inclusive para respeitar a perspectiva integradora dos dois modos de construir a

ciência, haja vista que, de fato, é interessante a realidade de que se constata, sim, nas ciências sociais, debates do ponto de vista quantitativo ou quali-quantitativo, do mesmo modo que nas ciências naturais existe espaço para discussões qualitativas ou também híbridas. Diógenes (2014, p. 339) sublinha que “[...] não há uma teoria e uma metodologia em separado para as pesquisas em políticas públicas de educação”.

Gatti (2004), ao discutir a rarefeita tradição de estudos quantitativos em educação no Brasil, sinaliza que são comuns afirmações no sentido de que as abordagens quantitativas são vinculadas ao positivismo. De acordo com essa autora, essas manifestações eivam de vício o debate e inibem a reflexão, uma vez que as metodologias quantitativas conseguem expressar aspectos da realidade que qualificam a contextualização e a compreensão do problema estudado (DEMO, 2005).

Em uma análise complementar, Diógenes (2014, p. 341) pondera que “[...] o positivismo seja tão arraigado em posturas qualitativas quanto nas quantitativas”. Essa sua visão se deve ao fato de que o que está pautado não é somente a forma de apresentação dos dados e sim o arcabouço teórico que fundamenta a pesquisa em política educacional. Então, nota-se que é uma distorção propalar a dicotomia entre essas abordagens metodológicas. O debate é mais complexo e “[...] trata-se não apenas de como se formula e se elabora o conhecimento, mas a serviço do que e de quem está o conhecimento” (DIÓGENES, 2014, p. 343).

Por isso, tendo em vista o debate sobre a possibilidade da objetividade nas ciências sociais, independentemente da abordagem utilizada (qualitativa ou quantitativa) nas pesquisas em política educacional, uma das questões que está na base da produção científica nesse campo é a preocupação dos pesquisadores com relação ao conhecimento que estão produzindo, ou seja, buscar, no limite, a construção de um saber que sirva de instrumento para a transformação da realidade (DIÓGENES, 2014).

Dessa forma, deve-se considerar os objetivos a que o pesquisador se propõe em articulação com as exigências de abordagem que o seu objeto demanda, bem como apresentar uma postura escrupulosa para não ver ou encontrar somente o que gostaria (BELLO; JACOMINI; MINHOTO, 2014; DIÓGENES, 2014; GEWIRTZ; CRIBB, 2011).

É relevante assinalar que, no Brasil, as pesquisas em política educacional ganharam espaço a partir da década de 1940 e se relacionam com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e seus centros de pesquisas em diferentes regiões brasileiras (KRAWCZYK, 2011).

Essa relação se dá em função de que a política educacional faz parte das políticas públicas e estas são, na verdade, o Estado em ação (JOBERT; MULLER, 1987). O Estado não é visto meramente como uma burocracia pública, mas a condensação material das relações de forças não só entre classes, como também em suas frações (DIÓGENES, 2014; POULANTZAS, 2000). Essa definição expressa as possibilidades de construções no âmbito do Estado em função das suas constrações.

### 1.3.1 Especificidades e desafios

Bello, Jacomini e Minhoto (2014) realizaram a análise de 1.305 teses e dissertações da área de políticas educacionais no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) publicadas no período de 2000 a 2010. Na sequência são apresentados alguns pontos relevantes e reflexões que esse estudo suscita.

#### Quadro 5 -- Achados em estudo metacientífico acerca das pesquisas em políticas educacionais

A maioria das pesquisas se dá em instituições federais, sobretudo em cursos de doutorado.
Os Programas de Pós-Graduação em educação que mais se destacam em frequência no desenvolvimento dessas pesquisas são os da Unicamp, da UFRGS e UERJ.
Notou-se que os programas em educação que apresentam melhores notas com a CAPES são geralmente os mais antigos e com um maior número de linhas de pesquisa.
Os orientadores Cleiton de Oliveira (Unimep/Unicamp), Flavia Werle (UNISINOS), José Rus Perez (Unicamp) e Maria Beatriz Luce (UFRGS) são os que mais se destacaram, respectivamente, em termos de quantitativo de orientações nessa área.
O número de teses cresceu substancialmente em relação à produção da década de 1990, enquanto a produção de dissertações manteve-se praticamente constante na comparação das duas décadas.
A produção no Eixo 7 das abordagens teórico-metodológicas em pesquisas sobre políticas públicas, considerada crucial para a consolidação do campo (MAINARDES, 2009; TELLO, 2013), apresentou o menor quantitativo de trabalhos no conjunto dos 9 eixos investigados, o que expressa a pouca reflexão acerca das bases teóricas e metodológicas.
No Eixo 7 também é verificado que se tem mais teses do que dissertações. Isso não ocorre em nenhum dos outros 8 eixos analisados.
A concentração geográfica das publicações se dá nas regiões sudeste e sul e isso é consequência da continuidade de uma política de desigualdade não só na produção, mas também na distribuição espacial do conhecimento no Brasil (CASTIONI, 2016).

Fonte: Bello, Jacomini e Minhoto (2014)

Com base nesses elementos, nota-se que é preciso ampliar a produção de estudos metacientíficos, assim como a reflexão científica, sobre a produção no campo das políticas educacionais (GAMBOA, 2013). O pesquisador precisa manejar a pesquisa como princípio científico e educativo, não podendo se esquecer de que o conhecimento é o meio, sendo necessário orientar-se pela ética dos fins e valores, já que se constitui como prática política capaz de fazer oportunidade histórica (DEMO, 2005).

Por sua vez, ao fazer um balanço da pesquisa educacional considerando o período de 1987 a 2012, Gamboa (2013) assinala tendências como: 1) a redução da teoria a um corpo de definições marcado por uma revisão bibliográfica superficial; 2) o sacrifício do objeto em nome do rigor lógico; 3) o falso dualismo entre análise quantitativa e qualitativa que ignora abordagens integradoras na construção dos objetos de investigação e 4) a redução da realidade a uma fotografia de um momento.

Por tudo isso, faz-se necessário conhecer os métodos de investigação do fenômeno educativo com vistas a “[...] superar a forma espontânea e acrítica como estes, muitas das vezes, são utilizados, desconhecendo suas implicações e pressupostos” (GAMBOA, 2013, p. 24). A pesquisa deve se firmar como um trabalho humano e não como uma mera ação para a obtenção de um título ou exercício acadêmico (COSTA; KIPNIS, 2014; GAMBOA, 2013).

Esse entendimento evidencia a complexidade de fazer ciência neste cenário marcado por especificidades e desafios (Quadro 5) e, por isso, exige canalizar esforços em distintas direções.

**Quadro 6 – Pesquisa em educação: especificidades e desafios**

<b>PESQUISA EM EDUCAÇÃO</b>	
<b>Especificidades</b>	<b>Desafios</b>
Identidade profissional como especialista de algo impreciso, sem fronteiras claras, e difícil de identificar.	As ciências duras avançam do ponto de chegada (acumulação) e as ciências sociais/educação do ponto de partida (memória).
O ponto de partida é a educação e nela circulam conhecimentos de origens diversas, práticas e políticas.	Consolidação de uma cultura epistemológica comum em educação, fortemente inter ou transdisciplinar.
O conhecimento produzido expressa a relação entre as práticas e as políticas.	Os estudos de fenômenos complexos não podem ter uma visão simplista e unidimensional.
Articulação das formas de atividades do estudante, do professor e das políticas.	Migração do eu empírico para o eu epistêmico intelectualmente mobilizado.

O foco não é em ensinar, mas fazer com que o estudante aprenda.	Articulação entre o macro e o micro.
---	--------------------------------------

Elaboração própria, com base em Charlot (2006).

A partir de Charlot (2006), e em razão dessas especificidades da pesquisa em educação (Quadro 5) que asseguram um objeto epistêmico próprio à educação, é possível afirmar que um pesquisador em geografia, ao trabalhar em um departamento de geografia<sup>6</sup>, se interessa principalmente pelo que é publicado em sua área, e isso abarca outros temas que não se restringem à educação. Entretanto, caso esse geógrafo ingresse em um departamento de educação terá como horizonte primordial ou ponto de partida o interesse por aquilo que se publica em educação, ainda que possa vir a estudar assuntos alheios à geografia.

A educação é em si um fenômeno que demanda ser perspectivado no plano filosófico, científico e praxeológico (AMADO, 2011). Esta demanda é provocada pelo fato de a educação estar entrelaçada a uma rede infundável de fatos e situações adjacentes à sua estruturação e organização na sociedade. No enfoque científico da análise do fenômeno educacional é preciso articular as dimensões sob o ponto de vista prático e teórico, haja vista que:

[...] é um fenômeno humano, caracterizável pela sua complexidade, pela sua fluidez e dinamismo constante, pelo seu carácter de movimento imparável. Um fenômeno com essas características não pode encerrar-se numa visão simplificadora e positivista de ciência, impondo, pelo contrário, uma racionalidade aberta e livre da cegueira paradigmática (AMADO, 2011, p 49).

A concepção aberta postulada na citação anterior guarda em si a visão de que se admite a pluralidade de influências metodológicas e de teorias científicas, assim como contempla a ideia de complementaridade das grandes orientações (hipotético-dedutiva, dialética, fenomenológica, hermenêutica, dentre outras) com vistas a questionar a realidade (AMADO, 2011).

Isso porque o domínio educativo é passível de diversas influências, inclusive provindas do senso comum, que precisam ser enfrentadas com precaução e demarcação de limites para se assegurar a credibilidade e atendimento do rigor necessário à prática científica, sem assumir um cientificismo presunçoso.

Essa compreensão harmoniza-se com o argumento, apresentado por Amado (2011), de que a riqueza do campo de investigação empírica ofertada pelo fenômeno educativo é o que

<sup>6</sup> Esclarece-se que a geografia também é uma disciplina mestiça (CHARLOT, 2006).

sustenta a legitimidade e a construção de um objeto próprio. Em razão disso, é significativa a caracterização da investigação em educação postulada, a seguir.

[...] caracteriza-se: pela originalidade e sistematicidade, pela sujeição a princípios empírico-rationais, pela submissão dos resultados ao princípio da falsificabilidade ou da refutação, pela honestidade, pelo respeito a princípios de ética e deontologia, pela referência aos múltiplos domínios que aos processos educativos dizem respeito, pela exposição à crítica pública, em especial à crítica da comunidade de investigadores da mesma área. (AMADO, 2011, p. 52).

Tendo como referência essa proposta, é salutar o registro de que as transformações no campo econômico têm ampliado a conscientização dos pesquisadores no sentido de que é necessário proporcionar condições objetivas que consigam reduzir a profunda desigualdade em termos de oportunidades educacionais e, por conseguinte, alargar as possibilidades de impulsionar o bem-estar para a maioria da população (DONOSO-DÍAZ; ALARCÓN-LEIVA, 2016).

As investigações no campo das políticas educacionais, apesar de serem iluminadas pelo aporte teórico, são explicitamente focadas na política e na prática. Parte disso se deve à natureza dos problemas epistemológicos associados aos seus objetos de estudo, que têm como sustentação a necessidade de preservar a relevância social e o rebatimento na prática (CHARLOT, 2006; AMADO, 2011). Essa perspectiva é crucial porque contribui para superar a pseudo-oposição entre teoria e prática. Demo (2005, p. 9) esclarece que “[...] a pesquisa busca na prática a renovação da teoria e na teoria a renovação da prática”.

Sobre essa necessidade de superação, acrescenta-se a esse raciocínio a concepção de Charlot (2006, p. 11), na qual “É preciso ter a coragem de dizer que a prática não é um argumento, e sim um elemento do debate que deve, ele próprio, ser analisado”. Argumenta, ainda, que a postura de oposição assumida pelo prático em relação à teoria, na verdade, é o seu discurso sobre sua própria prática.

O caráter político é conjugado com o científico na produção do conhecimento, sobretudo no que tange ao aperfeiçoamento de tecnologias com vistas a oferecer respostas aos problemas candentes da política educativa. Como consequênciapraticadisso pode-se apontar que:

[...] no siempre ha de responderse mediante propuestas verdaderas, objetivamente fundadas, menos construir una teoría libre de valores porque la investigación en política educativa se orienta por intereses y necesidades que pueden ser coincidentes o no con la verdad y con la objetividad, aunque no pueden dejar de serlo con la

justicia, esto es, con la necesidad de establecer condiciones moralmente mínimas de vida humana. (DONOSO-DÍAZ; ALARCÓN-LEIVA, 2016, p. 117).

Então, a pesquisa em política educacional articula os polos prático-teórico-prático. Souza (2016) sinaliza que as pesquisas nessa área têm buscado compreender o acesso, a gestão e a qualidade da educação ofertada, pois são tidos como cruciais em razão do foco desse campo na discussão da relação entre a demanda social por educação e a posição do Estado perante essa demanda. É significativo assinalar que as políticas públicas devem ser estudadas não somente por aquilo que o Estado realiza, mas também em suas ausências (MOREIRA, 2016).

Para Moreira (2016), embora no atual cenário da globalização se tenha instituído pautas como a descentralização administrativa e a focalização de políticas em grupos vulneráveis, o núcleo central da área de política educacional é a noção de qualidade com recorte na autonomia escolar e na participação.

O Estado tem passado por transformações em sua natureza que repercutem nessas políticas, e o estudo dessas políticas oferece pistas para a explicação do Estado que, a rigor, pode não ser mais o fator-chave para a compreensão das políticas educacionais (MOREIRA, 2016; DALE, 2010).

Cabe aqui pontuar as contribuições de Charlot (2006), que discute os discursos políticos gerados por instituições internacionais com influência no Brasil há pelo menos 50 anos, sobretudo pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, num segundo plano, o Banco Mundial. De acordo com esse autor, a OCDE, ao longo dos anos 1980, fortaleceu o discurso da “qualidade” da educação e, por conseguinte, impulsionou a proeminência do debate sobre avaliação.

É necessário ressaltar que, não necessariamente, essa influência implique afirmar que os trabalhos que tratem dessa temática assumam uma vertente neoliberal. Mesmo aqueles que se denominam de esquerda podem defender a ideia de qualidade educacional sustentada em princípios democráticos. Todavia essa orientação não deixa claro o seu propósito, já que, ao mesmo tempo, defende uma educação participativa e se opõe ao debate sobre os indicadores.

É contraditório porque os indicadores podem ser vistos como alternativa para um maior controle social. Por outro lado, é importante demarcar que se não for assumido esse debate, o discurso sobre a qualidade pode ficar cada vez mais perigoso, pois para aqueles que se alinham com as propostas do Banco Mundial “[...] só a privatização do ensino e a

constituição de um mercado da educação podem assegurar a qualidade e a eficácia da educação” (CHARLOT, 2006, p. 14).

O anúncio da ênfase desta análise no objeto *indicadores de qualidade* exige esclarecer que esse instrumento situa-se nos conflitos que envolvem a luta por poder (indissociável da política) que repercute nas ações de efetivação ou não do direito à educação. Novamente, coloca-se em pauta a maneira incisiva, e não apenas indireta, de como os interesses, valores, situações e relações de poder conseguem afetar o direcionamento do uso do saber científico, neste caso, no quadro educacional como parâmetro de investimento por parte do Banco Mundial.

Afirmar que todos têm direito à educação é um ponto consensado no meio acadêmico, entretanto, é preciso pensar a respeito da “[...] forma para tal acesso e os limites dele (se se trata de acesso físico: vagas, ou, para além, substantivo: condições de aprendizagem)” (SOUZA, 2016, p. 77). Os indicadores de qualidade figuram como peças-chave nessa relação entre as demandas sociais e a posição do Estado em face do direito à educação de qualidade.

A pesquisa no campo das políticas educacionais é de natureza interdisciplinar, fato que enriquece os debates e, concomitantemente, em função da pluralidade, amplia as dificuldades teóricas e metodológicas (MOREIRA, 2016). De acordo com Marcon (2016), a tendência verificada é no sentido da construção de um arcabouço teórico que qualifique as experiências e as práticas no horizonte do fortalecimento democrático.

Assim, percebe-se uma posição política majoritária que influencia nas escolhas epistemológicas dos pesquisadores. O crescimento do número de pesquisas nesse campo tem sido significativo, principalmente ao se considerar o pouco tempo de existência, em termos de estruturação de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. A rede de pesquisadores tem sido cada vez mais expressiva em torno do tema (MOREIRA, 2016). O quadro seguinte busca apresentar as principais dimensões trabalhadas nos estudos que envolvem a política educacional.

**Quadro 7 - Dimensões da luta pela política educacional**

<b>DIMENSÕES DA LUTA PELA POLÍTICA EDUCACIONAL</b>		
<b>Base material</b>	<b>Gestão</b>	<b>Pedagógica</b>
Autorização para abertura de	Escolar e dos sistemas de ensino, com	Discussão da atividade

turmas, espaço físico (construção ou sessão de espaço) e condições de funcionamento.	ou sem a participação dos pais, alunos e grupos organizados, o que implica em modelos de gestão democrática ou não, por exemplo, nos Conselhos de Escola e nas Associações de Pais e Mestres ou equivalentes.	pedagógica propriamente dita.
--	---	-------------------------------

Elaboração própria, com base em Souza (2016).

A reflexão sobre a qualidade consegue ultrapassar o debate inicial do acesso, bem como o posterior que está no cerne da gestão. De acordo com Souza (2016, p. 79): “A medida que o acesso se expande, as questões de gestão e qualidade se impõem tornando o quadro da política educacional mais complexo”. E nesse ponto, o recorte no objeto indicadores de qualidade é relevante para o debate acerca da disputa dicotomizada entre a quantidade (acesso) e a qualidade (condições).

Ressalta-se que conhecer melhor as políticas educacionais tem o significado de apropriação e conscientização das relações do Estado (sujeito) com a sociedade num cenário de disputas de projetos econômicos, políticos e socioespaciais ancorados em distintas orientações ideológicas que têm como eixo articulador a dimensão educacional.

Dado o exposto, as discussões desenvolvidas até aqui permitem afirmar que o debate sobre as questões epistêmicas proporciona a construção de vertentes de entendimento que podem reorientar os caminhos escolhidos pela pesquisa. Haja vista que a trajetória do pesquisador o direciona para uma orientação epistemológica que, de acordo com Lakatos (1979), se associa ao programa de pesquisa que está inserido.

As questões epistemológicas em análise servem de arcabouço para a reflexão sobre os indicadores de qualidade, contribuindo para se discutir as suas limitações e implicações na sociedade em função das escolhas realizadas na realização da pesquisa. Na produção de conhecimento no campo de política educacional é imprescindível não estar apenas interessado em obter a verdade, mas também em forjar instrumentos para a intervenção na realidade (FOUCAULT, 2008).

No bojo dessa discussão, é importante que o pesquisador nessa área tenha a consciência de que os saberes que ele produz são “[...] levados em consideração, interpelados, negados, ignorados pelos políticos e pelos práticos, e o pesquisador em educação não pode negligenciar a importância disso” (CHARLOT, 2006, p. 9). Assim, está obrigado a não se desinteressar das questões relacionadas aos efeitos da pesquisa sobre a prática, e também no sentido contrário do interesse entre estas feições da pesquisa.

Nesse sentido, o que está em evidência é a avaliação de políticas, pois abordam direta ou indiretamente elementos como a relevância de uma cultura para a democracia, a relação entre a qualidade ofertada e as condições/financiamento, a valorização da ampliação do acesso às instituições escolares, o significado de uma gestão qualificada e os resultados do desempenho estudantil configurando uma abordagem com foco na materialização ou efetividade das políticas públicas de educação básica.

Em razão da relação prática-teoria-prática das políticas educacionais, é crucial pensar na definição do que se entende por efetividade em face do objeto indicadores de qualidade. Nesse sentido, delimita-se, com base em Souza (2016), como sendo vinculada “[...] a ideia de correspondência da política à demanda social, a qual originalmente gerou a ação do Estado, ou seja, efetiva é a política que consegue responder os reclames sociais por mais ou melhor educação” (SOUZA, 2016, p. 81).

Abordar os aspectos epistêmicos do objeto de estudo indicadores de qualidade implica, necessariamente, tocar na questão da utilização dos métodos quantitativos. Isso porque nas pesquisas que tratam desse assunto esses métodos despontam como fundamentais para a concretização das propostas apresentadas.

Nesse tocante, é importante explicitar que as críticas à utilização das estatísticas na área educacional são intensas e guardam relação com os combates vividos no processo de contestação dos métodos de inspiração positivista por parte das teorias formuladas na construção de métodos específicos para atender as necessidades das ciências sociais. A discussão sobre os limites e possibilidades desses indicadores exige questionar a realidade educacional por meio da articulação de métodos para dar conta do problema, buscando descolar da dicotomia entre métodos das ciências naturais e das ciências sociais.

Provavelmente os críticos têm se sustentado na percepção de que há um otimismo epistemológico com inspiração baconiana que influencia a produção atual, em que pesquisadores, com ênfase em estudos estatísticos, supõem alcançar a verdade até mesmo usando como refúgio a ideia de margem de erro (estratégia *ad hoc*), o que pode, em certa medida, assemelhar-se aos debates acerca da crença na verdade evidente tão criticada por Popper, ou a fuga da refutabilidade.

Pondera-se que, no caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o propósito de medir qualidade educacional não pode se ancorar apenas nas variáveis *nota padronizada dos estudantes e fluxo escolar* (aprovação e reprovação). Alicerçar-se somente nesses dois indicadores demonstra relativa fragilidade em razão da ausência de elementos

contextuais que reportam à dimensão concreta. É preciso considerar indicadores que contemplem a dimensão espacial como componente do social com potencialidade para retratar as condições necessárias para a qualidade.

É certo que a busca de explicação da realidade educacional com alto grau de certeza e domínio tem sua origem em postulações de Bacon apresentadas ainda no século XVII. Por outro ângulo, é notório o fato de que nos trabalhos publicados no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) a maioria dos trabalhos em política educacional não contemplam estudos que fazem uso de método quantitativo (SOUZA, 2016; DIÓGENES, 2014). Essa realidade conflita com a orientação de estudos e pesquisas realizados no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: majoritariamente métodos quantitativos.

Cabe questionar porque na Anped, vista como espaço que canaliza estudos dos mestrados e doutorados em educação de todo o país, é minoria a adoção dessa escolha epistemológica. Podemos estar diante de um divisor ideológico. A reflexão exposta neste capítulo, no sentido de as ciências sociais contestarem os métodos das ciências naturais, oferece pistas do porquê de tão robusta rejeição. Então, é possível existir um preconceito a esse tipo de método? O que se tem em evidência é o fato de que os cursos de metodologia na área de educação oferecidos pelas universidades brasileiras, geralmente, não contemplam os métodos quantitativos em suas ementas (FERREIRA; PASSOS, 2015).

Chama a atenção o fato de que tem crescido a crítica contra a tentativa de uma precisão implacável. A novidade é que as ciências naturais também têm ampliado a quantidade de teóricos com uma perspectiva que não comporta a precisão. Essa situação tem alargado as possibilidades de rejeição aos métodos quantitativos. Por outro lado, ressalta-se que os autores das ciências naturais também são críticos das ciências sociais em função dos métodos qualitativos adotados, pois alegam dificuldade de apresentar as escolhas metodológicas, que são entendidas como fundamentais para a produção de uma boa ciência (aquela que permita a outros pesquisadores utilizarem os mesmos procedimentos metodológicos com o objetivo de aferir a validade da pesquisa).

Pontua-se que um único método é insuficiente para dar conta da complexidade do fenômeno educativo e, portanto, é questionável o repúdio verificado nos espaços acadêmicos em relação aos métodos quantitativos. Por fim, coloca-se em relevo a seguinte questão a fim de contribuir para o debate sobre os indicadores: como discutir acesso, demanda, condições físicas de atendimento ou qualidade educacional sem utilizar métodos quantitativos? Nesse

sentido, esta Tese enfrenta esse desafio metodológico e faz uso também de métodos quantitativos para dar conta da discussão do aprimoramento dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio.

Diante do delineamento epistemológico apresentado percebe-se que a ciência moderna sustentada nas ciências naturais não é tida como o único referencial e é crescente a compreensão de uma ciência que busque dar conta das idiossincrasias das distintas posturas epistemológicas em face das diversas realidades políticas, culturais e espaciais. A partir do que foi exposto, a verdade é definida pela comunidade científica (POPPER, 2008) e, nesse sentido, a dialética figura como um *divisor de águas* porque supera uma produção ancorada na lógica interna da ciência e abarca elementos externos em busca da totalidade.

A condução de uma pesquisa exige que o pesquisador se baseie em contribuições teóricas e, por isso, é preciso que tenha consciência do debate epistemológico para que possa proceder suas escolhas teórico-metodológicas. É relevante, nessa discussão, registrar a posição de Frigotto (2010, p. 84) no sentido de que “[...] a postura antecede o método”. Em sintonia com esse entendimento, a concepção de mundo orienta a produção científica e possui implicações na opção epistemológica.

A concepção de ciência assumida pelo pesquisador repercute na demarcação de seu objeto. Diante disso, faz-se relevante na atividade de produção do conhecimento ter clareza das questões epistemológicas que alicerçam as escolhas, até mesmo porque um trabalho científico não se resume ao domínio das técnicas e o objeto de pesquisa precisa ser situado frente à discussão epistemológica.

Esse aprofundamento no cerne das questões de natureza epistêmica dá a possibilidade de desenvolver uma fortuna crítica sobre os indicadores de qualidade educacional que estão imersos nas disputas no âmago das concepções que envolvem a polissemia do conceito de qualidade. Atacar esse objeto exige do pesquisador assumir uma visão alargada dos processos educacionais de modo a contemplar a dimensão espacial considerada nevrálgica para se pensar a qualidade e, por conseguinte, para o aprimoramento dos indicadores que pretendem expressá-la.

Os indicadores são dotados de substantiva dimensão prática calcada na teoria com capacidade elevada de rebatimento na realidade educacional. Sem dúvida, figuram como primordiais para pensar a política educacional, por mais que se reconheça seus limites e potencialidades que podem ser ampliados ao incorporar a dimensão espacial em sua construção. Valorizar a dimensão espacial implica atentar para as escalas de ocorrências do

fenômeno educativo. O macro e o micro devem ser articulados (CHARLOT, 2006) e isso se coloca como um desafio para as pesquisas em política educacional, haja vista que se constitui como uma questão interescalar.

Compreende-se que os indicadores educacionais produzidos são frutos de métodos decorrentes da percepção do pesquisador – imerso em valores, concepções epistêmicas, metódicas e axiológicas (valores fundantes de uma determinada sociedade) – tanto na produção desses indicadores como na apropriação pelo Estado na gestação de políticas públicas atinentes ao campo educacional.

Portanto, o diálogo com os autores deixou visível que a articulação entre as grandes discussões epistemológicas nas ciências naturais e nas sociais e a pesquisa educacional repercute na natureza epistêmica das pesquisas sobre os indicadores de qualidade da educação, que demandam olhar para a diversidade e para as realidades concretas de modo a buscar revelar as multiplicidades de cenários.

## **CAPÍTULO 2**

### **SITUANDO O PROBLEMA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM OLHAR A PARTIR DE JOHN DEWEY E ANÍSIO TEIXEIRA**

---

O propósito deste capítulo é apresentar contribuições de John Dewey (estadunidense) e Anísio Teixeira (brasileiro) para o debate sobre a qualidade da educação básica no Brasil. Ressalta-se que essa discussão assume cada vez mais uma posição de destaque para o desenvolvimento das políticas públicas na área educacional, bem como se alinha com a necessidade de pesquisas que aprofundem a compreensão do fenômeno educativo, considerando o ângulo do direito à educação de qualidade (BRASIL, 1996).

A escolha dos pensadores Dewey e Teixeira foi em virtude de eles representarem a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, assim como pela influência intelectual do primeiro sob o segundo, que resultou em um significativo legado para a educação brasileira.

Nesse sentido é importante considerar as propostas deles, sobretudo em um país como o Brasil, que precisa fortalecer sua recém-iniciada democracia e que se depara com tantos desafios no campo dos direitos sociais.

A discussão foi estruturada em quatro partes, sendo, a primeira, uma apresentação do pensamento deweyano, seguida do de Anísio Teixeira. Na terceira parte, discute-se os desafios para a educação de qualidade e, na sequência, reflete-se sobre o papel da universidade para a qualidade da educação básica.

#### **2.1 John Dewey: sociedade, educação e escola**

Filho de uma família de comerciantes, John Dewey nasceu no dia 20 de outubro de 1859, na cidade de Burlington, estado americano de Vermont. Nessa cidade, houve experiências no âmbito educacional e, apesar de uma infância marcada pela escolarização pouco ou nada atrativa, Dewey concluiu os estudos secundários aos 15 anos de idade e, aos 20 anos, graduou-se no curso de bacharelado em Artes, na Universidade de Vermont. No ano de 1884, doutorou-se na área de Filosofia, defendendo a tese sobre a Psicologia de Kant, na Universidade Johns Hopkins.

Dewey conheceu a expansão e a consolidação do império americano e a crise de 1929, com a queda da bolsa de valores de Nova York. Partindo dos efeitos da Primeira e Segunda Guerras Mundiais e dos primeiros anos da Guerra Fria, visitou a União Soviética e frequentou escolas do século XIX, as quais eram consideradas desestimulantes. Com toda a experiência e o conhecimento adquiridos, se pôs a refletir sobre a educação do futuro, uma educação democrática. Enfim, Dewey deixou um grande legado para a educação brasileira e faleceu no ano de 1952, aos 92 anos (CUNHA, 2007).

Dewey recebeu influência do evolucionismo de Charles Darwin (1809-1882), da sociologia de Augusto Comte (1798-1857) e de outros teóricos, tais como seus professores, o hegeliano George Sylvester Morris (Filosofia – Kant e Hegel), com seu modelo orgânico da natureza, marcado pelo idealismo alemão, assim como de Stanley Hall (Psicologia), um experimentalista fascinado pela metodologia científica aplicada às ciências humanas. Após o doutorado, envolveu-se na pesquisa prática, num movimento de situação do pensamento filosófico voltado para os problemas práticos. Seu idealismo inicial foi substituído, ao longo do tempo, pela teoria do conhecimento, com bases empíricas e forte preocupação com os problemas sociais e econômicos de seu tempo (NOBRE, 2012).

Cabe salientar que o pensamento deweyano ganhou referência na primeira metade do século XX, momento em que ficou conhecido como um importante filósofo norte-americano defensor da democracia e da educação de qualidade. Seus estudos influenciaram diversos estudiosos, incluindo o brasileiro Anísio Teixeira, um de seus alunos e discípulos.

Contrário à educação tradicional, Dewey tornou-se um representante do ideário da escola nova, movimento que defendia a renovação das ideias e práticas pedagógicas vigentes à época. Para isso, travou uma luta em defesa da educação democrática, em que se considera a sociedade e nega o indivíduo de forma isolada. Ele deposita, no conjunto da sociedade, a responsabilidade para a promoção de uma visão político-social capaz de conceber a escola como instrumento em essência de defesa dos direitos (DEWEY, 1975; TEIXEIRA, 2007).

Em outros termos, a sociedade democrática “[...] deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção social, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens” (DEWEY, 1979, p. 106). Isso significa que a educação para a democracia requer escolas organizadas como comunidade cooperativa, onde, coletivamente, seus membros vivenciam experiências reflexivas, as quais estão intrinsecamente ligadas à vida social. Em suma, a escola deve ser o

espaço que facilita o acesso da criança e que promove condições para o desenvolvimento moral e intelectual de seus integrantes (DEWEY, 1975).

Para Dewey (1979), a escola não é vista como algo estanque, mas se constitui vida social em essência. De acordo com o entendimento de Dewey (1979), a educação não prepara para a vida, mas, verdadeiramente, é a própria vida. Assim, o processo educativo se define como uma “contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida” (DEWEY, 1975, p. 31).

De acordo com Dewey (1970), a escola se constitui em um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade. Desta forma, sendo uma sociedade complexa, deve “[...] proporcionar um ambiente social especial que se dedique especialmente a desenvolver as aptidões dos imaturos” (DEWEY, 1979, p. 24). Imaturo não no sentido de ausência ou falta, mas no “poder, força de crescimento e desenvolvimento, capacidade de construir, utilizando o presente, um futuro cada vez melhor” (DEWEY, 1975, p. 28).

Entre as principais funções da escola como meio especial, estão: simplificar e

coordenar os fatores da mentalidade que se pretenda desenvolver; purificar e idealizar os costumes sociais existentes; criar um meio mais vasto e melhor equilibrado do que aquele pelo qual os imaturos, abandonados a si mesmos, seriam provavelmente influenciados (DEWEY, 1979, p. 24).

Assim, considerando tais questões, Dewey defende a necessidade de se reconstruir essas funções por completo, com vistas a superar a passividade, o conservadorismo e o elitismo.

Para Dewey é preciso consolidar outra perspectiva radical, na busca por uma escola nova que preze por uma educação ativa ou crítico-experimental (ACKER, 1979). Esse formato tem como escopo garantir que a escola não se distancie ou se isole da vida em comunidade e, deste modo, venha a contribuir para o aperfeiçoamento, a compreensão e a melhoria da vida das pessoas.

Aponta-se que o pensamento lógico é o centro articulador da experimentação e visa assegurar a utilidade social das ações realizadas, pois evita o isolamento dos conhecimentos disciplinares em relação à sua base social. Essa conexão é determinante porque a ciência é uma conquista da humanidade, e não um instrumento criado para servir eternamente a uma determinada classe social. Ainda assim é preciso o uso crítico do repertório científico de forma a promover o progresso social por meio da via democrática.

O pensamento de Dewey oferece um construto para uma educação social democrática, tendo em conta que uma sociedade genuinamente democrática caracteriza-se: “[...] pela maior participação possível dos indivíduos na experiência do grupo e pela maior interação possível entre os vários grupos” (ACKER, 1979, p. XIX). Assim, a experientiação é o caminho para a materialização da atividade, com participação verdadeira e meio para a progressão, em termos de apropriação de conhecimentos válidos por parte dos sujeitos de forma amadurecida, equilibrada e significativa. Duas ideias marcantes e atuais de Dewey são apontadas por Acker (1979, p. XXII):

1) não há democracia autêntica sem indivíduos mentalmente capazes de colaborar para o bem comum e de mudar as estruturas sociais, não introduzindo confusão ou desordem; 2) nem há democracia genuína sem educação do pensamento reflexivo, capaz de discussão objetiva e prova experimental, avesso ao debate emocional, à precipitação confusionista e à mania de improvisação.

Diante disso, fica nítido, no atual momento em que o Brasil se encontra, a necessidade de se sedimentar os meios para a realização da democracia (em face da ciência moderna), tendo em vista que, sem essas condições, uma verdadeira democracia não é possível.

O reconhecimento da necessidade de reconstrução para a integração está na base do pensamento deweyano, que não tem como propósito reconstituir o passado, nem colocar o futuro como possibilidade do presente, mas valorizar tudo a partir da ideia do que é útil e eficaz em nome da unidade que ultrapasse os interesses imediatos.

Tal pensamento pedagógico expõe ideias de uma sociedade democrática com enfoque no caso educacional, em que se põe em relevo a educação pública. É imprescindível repensar os métodos e os fins do processo educacional, considerando-se que estes precisam estar alinhados com o ideal democrático. Como se percebe em Dewey (1979), a oferta de educação de qualidade deve ultrapassar o interesse pessoal dos governantes e ser entendida como uma necessidade.

A necessidade apontada é no sentido de que, para a continuidade da existência social, faz-se necessário ensinar a aprender e, para tanto, é mister a comunicação sustentada na coparticipação, com foco nos objetivos e na partilha de interesses. Uma boa comunicação se expressa como recurso fundamental para a apropriação de experiências diversificadas e aprofundamentos, já que a comunicação é, no limite, um ato educativo, assim como a vida social, que exige cada vez mais o alargamento das experiências, maior imaginação e avanços em termos de precisão de pensamento.

A valorização da democracia, sustentada nos avanços do conhecimento, tem como pressuposto o reconhecimento do direito das pessoas de serem curiosas, de poderem perguntar e de não terem seus processos de aprendizagem interrompidos. Em face disso, o mestre é o que ensina e, ao ensinar, também aprende, porque não se vê como superior ao que aprende, mas entende que o amor ao conhecimento e ao rigor científico não pode ser prejudicado por vaidades ou posturas autoritárias.

O verdadeiro professor apresenta um profundo entusiasmo pelo conhecimento, pela liberdade, pela pergunta, pela criatividade e pela ação. Não age sem respeito ou com jocosidade e, assim, promove nos estudantes a consciência de sua relação com o conhecimento. Dewey (1979) explica que:

[...] a verdadeira craveira de valor é a conexão com os interesses práticos. Existem em um mundo à parte, não assimilado aos modos originários da reflexão e realização. O perigo permanente, portanto, é que o cabedal da instrução formal se torne exclusivamente a matéria do ensino nas escolas, isolado das coisas de nossa experiência, na vida prática (DEWEY, 1979, p. 9).

O mundo escolar não pode se dedicar à formação de indivíduos voltados para lidar com o conhecimento de modo contemplativo e com preocupações voltadas para si mesmo. A aquisição de conhecimentos e a instrução técnica devem ter como escopo a mudança de postura social, calcada na experiência e dotada de significação, pois é um óbice a separação entre o que acontece na vida em sociedade e o que se aprende na escola.

Dessa maneira, a dimensão concreta não pode ser secundarizada. Dewey (1979) valoriza o espaço como componente do social, pois entende que o meio e o ambiente não são meros palcos para a realização da vida, mas fatores cruciais para a relação entre os indivíduos e influenciam nas escolhas e decisões, visto que a maneira de agir e os modos de pensar são afetados pela espacialidade.

Tamanha é a sua compreensão da posição do espaço no processo educativo que assevera (DEWEY, 1979, p. 34) que “[...] uma pessoa só modifica o estado de espírito de outras por meio do emprego especial das condições físicas”. As condições físicas, naturais ou artificiais são apontadas como o único caminho viável para que uma pessoa possa modificar o espírito de outra e, desta forma, conseguir com que ela apresente como resposta a manifestação de algum ato desejado.

Dewey (1979, p. 12) salienta que a “[...] vida não significa mera existência passiva (a supor-se possível tal coisa) e sim um modo de proceder e agir, – o ambiente ou o meio

significa aquilo que influi nessa atividade como condição para que se realize ou se iniba”. Portanto, considerar o componente ou constituição espacial é fundamental para a discussão da qualidade educacional, uma vez que se constitui a base das relações sociais.

A experiência partilhada ou até mesmo a ação conjunta é uma forma de proporcionar a significação e o estímulo para o desenvolvimento de determinadas habilidades ou aptidões. Nesta perspectiva, exerce um verdadeiro influxo na vida educativa do discente, guiada pela sua disposição de espírito em sintonia com suas referências, lembrando que o ambiente social é onde ocorrem os contatos e, ao mesmo tempo, é parte dos indivíduos.

A escola é vista como um ambiente especial (espaço singular de preparação para a democracia) e, por isso, deve essencialmente ser explorada. Deve ser pensada para que, por intermédio do ambiente e das relações, possa influenciar os educandos. Trata-se de um órgão social que precisa ser considerado e preparado para “[...] influir na direção mental e moral dos que a frequentam” (DEWEY, 1979, p. 20). Assim, o trabalho pedagógico demanda a seleção dos aspectos fundamentais com potencial, para chamar a atenção dos estudantes e promover a compreensão e o real sentido da realidade e suas complexidades.

A escola não pode funcionar como uma instituição apartada do meio social. Precisa ser considerada com a tarefa de “[...] eliminar o mais possível os aspectos desvantajosos do ambiente comum, que exercem influência sobre os seres humanos” (DEWEY, 1979, p. 22). É o exercício da busca do que há de melhor na sociedade, os valores e pensamentos mais nobres, reforçando-os de modo a tornar a sociedade mais esclarecida e consciente.

A instituição educacional exerce também o papel de contrabalanceamento dos elementos do ambiente social, visando proporcionar mais oportunidades e rompimento com limitações impostas pelo grupo de origem. Enfim, promove a ampliação do ambiente e, assim, alarga as possibilidades de mudanças e transformações da realidade social.

As experiências anteriores, em sentido amplo, vividas pelos indivíduos, os conduzem para o desenvolvimento de novas atitudes, constituindo-se na plasticidade em que a adaptação “[...] é tanto a adaptação do meio à nossa atividade, como a de nossa atividade ao meio” (DEWEY, 1979, p. 51). Vislumbra-se que as atividades manuais subentendem hábitos intelectuais que são, em verdade, a chave para a elasticidade em seu uso e, por conseguinte, a fonte para a manutenção do crescimento.

É necessário garantir o respeito às crianças e aos jovens, notando que é preciso ter consciência do natural da criança e, em face disso, instrumentalizá-la de conhecimentos em

harmonia com as suas predileções ou inclinações. Assim, promover-se-á seu desenvolvimento por intermédio da disponibilização dos meios para a sua realização.

A educação democrática, na visão de Dewey (1979), deve ser pensada para uma sociedade concreta, com reconhecimento do social e com foco no tempo presente. Coloca-se para o público um debate intenso e original sobre a ideia de democracia, sobretudo porque não disponibiliza uma filosofia escolástica, afastada dos problemas enfrentados pela sociedade, mas sim de uma proposta filosófica rigorosa que ataca intensamente a realidade com o propósito de promover mudanças.

Dewey (1979) explicita que a democracia não depende apenas da boa vontade das pessoas. É preciso ir além, promovendo as condições sociais e específicas capazes de alterar verdadeiramente a vida das pessoas. Na visão desse autor, é crucial para a democracia a reorganização industrial do trabalho, acompanhado do crescimento do conhecimento científico.

É necessário lembrar que esse crescimento não deve ficar restrito às supostas verdades e descobertas, contudo, é preciso ver a ciência de forma mais alargada, com ênfase na disseminação, principalmente, do método científico de investigar, de procurar respostas. Assim também deve ser pela valoração das formulações rigorosas de teorias sustentadas em uma estrutura lógica, testes e experimentação por meio de procedimentos de observação da natureza.

Por tudo isso, evidencia-se a importância desse autor para a discussão de qualidade da educação no Brasil. A sua produção foi atualizada para a realidade brasileira pelas lentes de Teixeira, que reivindica a conquista da cidadania por meio da promoção de uma escola pública, gratuita e democrática para todos. Neste sentido, assume a indubitável urgência de se articular a teoria com a prática. Dewey é a grande plataforma de pensamento pedagógico das formulações de Teixeira.

## **2.2 Anísio Teixeira: cultura, direitos sociais e escola**

Natural de Caetité, cidade do interior baiano, Anísio Spínola Teixeira (1900–1971) é considerado uma “[...] figura notadamente inquieta, marcada por um caráter que não colocava distinção entre o pensar e o fazer” (ROCHA, 2014, p. 11). Esse perfil se materializou em

função de sua posição radical em defesa da educação pública, assumida por um intelectual e político flexível, capaz de dialogar com as mais distintas concepções políticas (até mesmo com as conservadoras), na tentativa de garimpar o que fosse possível, em sua conjuntura.

Desejoso por mais conhecimento, viajou para os Estados Unidos, no final da década de 1920, para cursar a pós-graduação no *Teachers College*, da *Columbia University*, em Nova York, e lá conheceu o filósofo John Dewey. Desde então, Teixeira tornou-se um defensor das ideias do mestre, propagando a democratização da educação pública e o ensino de qualidade.

Cabe registrar que as transformações tecnológicas e as mudanças de concepções da sociedade no início do século XX tensionam, no sentido de pleitear novas posturas e ações, garantindo não somente o direito à educação, mas a qualidade desta. Portanto, faz-se prioritário assumir valores caros para o fortalecimento de processos democráticos considerados cruciais na sociedade atual.

Nessa esteira de ideias, também é indispensável o distanciamento de inconvenientes, como “[...] a perda do senso de comunidade, a exaltação dos propósitos individuais ou de grupos, a indiferença ou descaso pelos códigos morais, o gosto pela excitação vazia, senão prejudicial – em detrimento dos valores mais finos e altos da civilização” (TEIXEIRA, 1956, p. IX).

De acordo com Teixeira (1956) é incontestável que a tardia realização de uma educação popular pela escola no Brasil (ao contrário do que aconteceu, em parte significativa do mundo europeu, ainda no final do século XIX ou nas primeiras décadas do século XX) deixou marcas profundas de exclusão, como é o caso dos altos índices de analfabetismo da população brasileira. Essa realidade deve ser duramente combatida com a convergência de esforços, no sentido de enfrentar o problema da revisão, do redirecionamento e refinamento dos valores educacionais e da instituição escola. Enfrentar esse problema exige um “[...] robusto e consistente sistema de educação pública” (TEIXEIRA, 1956, p. X). Em outras palavras, “[...] só existirá uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no País a máquina que prepara a democracia. Essa máquina é a escola pública” (TEIXEIRA, 2007, p. 222).

A concepção de escola, para Teixeira, vai em direção a uma nítida relação entre a organização escolar e a transformação cultural e social. Isso porque compreende que educação e cultura estão intimamente relacionadas, assim como a vida e a escola.

As fragilidades da política educacional brasileira refletem as ausências de reformas profundas na estrutura social, que resultaram na transformação da escola em um espaço

despreparado para atender as demandas e as mudanças no bojo da dinâmica política e social do país. Sustenta-se o entendimento de que, no atual momento da sociedade brasileira, em busca de consolidar a sua cambiante democracia, é preciso romper com a herança de um ensino que era “[...] quase que só para a camada mais abastada da sociedade, sempre tendeu a ser ornamental e livresco” (TEIXEIRA, 1956, p. XI).

Esse divórcio é fundamental, porque um país que pretende ser democrático não pode preservar tradições arraigadas de um caldo cultural sustentado em práticas coloniais e escravocratas. Assim, a educação deve ser tratada de forma a constituir bases para uma atuação mais informada, consistente e qualificada da população. Deste modo é imprescindível assegurar condições necessárias para que o ensino não seja mera ornamentação ou verbalismo (TEIXEIRA, 1956).

A preocupação é maior do que ter alunos matriculados. É uma atenção às condições de realização da educação. Teixeira (1956) propõe repensar a escola para evitar que ela continue a injetar na sociedade as implicações dos seus fracassos e seus desajustes. Nesta caminhada, alguns passos são inevitáveis, como se pode verificar a seguir:

Assim é que não podemos fazer escolas sem professores, seja lá qual for o nível das mesmas, e, muito menos, ante a falta de professores, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de tais professores. Depois, não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isto estamos fazendo, invertendo, de modo singular, a marcha natural das coisas. Como não temos escolas secundárias por nos faltarem professores, multiplicamos as faculdades de filosofia, para as quais, como é evidente, ainda será mais frisante a falta de professores capazes. Se não podemos fazer o menos, como podemos fazer o mais? Para restabelecer o domínio deste elementar bom-senso, em momento como o atual, em que a complexidade das mudanças impede e perturba a visão, são necessários estudos cuidadosos e impessoais (TEIXEIRA, 1956, p. XVII).

Discutir qualidade é também preocupar-se com a edificação de uma sociedade que se baseie nos princípios da ética e do pluralismo, que devem: “[...] orientar o governo das ‘coisas comuns’ a todos e pautar as ações e políticas do interesse de todos” (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 105). Como se percebe é possível construir plataformas para os grupos dominados, no sentido de promoverem meios que lhes permitam superar sua condição na sociedade e galgar o comando do conjunto da sociedade. Para tanto é necessário articulações que interfiram nas instituições que promovem a hegemonia ética e política.

Cabe salientar que a educação deve ser prioridade do Estado, não podendo ser relegada a particulares, porque estes privilegiarão os que podem pagar por ela. Assim sendo, o Estado deve assumir a educação como direito humano e caminho para reduzir as

desigualdades materializadas. Dado o exposto é importante lembrar que “a escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras” (TEIXEIRA, 1957, p. 80).

Embora tenhamos a consciência de que o acesso ao ensino obrigatório não é sinônimo de garantia da cidadania, evidenciamos que as desigualdades de oferta de educação de qualidade precisam ser superadas no Brasil para que a nação consiga avançar em termos de conquistas de direitos sociais básicos. As políticas públicas, voltadas para a área de educação, são responsáveis por alterações no interior da escola, como são os casos da “[...] quantidade de dias letivos, o conteúdo e a metodologia trabalhada no interior de cada sala de aula” (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 97). Além disso, é importante ter a clareza de que os problemas que afligem a educação estão engendrados em aspectos que abarcam o contexto de uma sociedade em sentido lato, com todas as suas contradições, e as melhorias nesse campo são refletidas no conjunto da sociedade.

A efetivação do direito à educação, que é reconhecido pela Constituição Federal como um direito público subjetivo, depende da mobilização social em defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, que consiga romper com fatores prejudiciais à qualidade, a saber: diminuição do tempo de aulas; privação do apoio de material pedagógico; baixos salários dos professores; precária qualificação dos professores; inadequação das instalações materiais; elevado número de alunos nas salas de aula e insuficiência do acesso aos bens culturais (SACAVINO, 2007).

Tendo como referência a ideia de qualidade a partir de Teixeira (1956), assinalamos que é imperativo estabelecer instrumentos orientadores das ações educativas para que se torne possível a construção de uma cidadania sustentada em valores democráticos, que contemplem a educação básica como um direito social inalienável. Portanto, exige-se a promoção de políticas públicas, capazes de assegurar a qualidade do serviço prestado. Na contramão de tudo isso,

[...] as políticas educacionais, no modelo neoliberal dos últimos anos, no país, fizeram com que se reforçasse uma tendência a manter um “pobre” sistema público de ensino para os pobres, agora de forma extensiva, e um sistema privado paralelo, cada vez mais sofisticado para os ricos. Uma nova forma de exclusão social na educação vem ocorrendo, não mais fundamentalmente pela ausência de vagas, mas pela qualidade do ensino oferecido, que afeta, particularmente, aos grupos excluídos, fazendo com que o aluno/a não consiga aprender o que é necessário aprender (SACAVINO, 2007, p. 466).

Para Jesus (2012), a definição de qualidade na educação básica envolve múltiplas dimensões, não podendo ser restrita aos insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, por mais que não se possa negligenciá-los. Na perspectiva desse autor, o marco constitucional explicita a relevância de se garantir a equalização das oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade definido nacionalmente. Cabe assinalar que esta matéria ainda não foi regulamentada, ainda que figure como exigência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

É pertinente apontar que Teixeira, ao se redirecionar para atuar na instância federal, fez questão de colaborar com ideias e aproveitou a oportunidade para desenhar e instrumentalizar uma política nacional de educação. De acordo com sua visão, era preciso uma projeção que funcionasse como meio de articulação de estratégias que dessem vida a um plano. Contudo, em sua perspectiva, não se tratava de um plano meramente político, e sim da luta pelo plano, que “[...] envolveu a construção de um arcabouço político à altura do projeto técnico, pois não bastaria fazer um bom plano, mas, também, garantir sua aprovação no Congresso Nacional, além de construir o suporte para a aplicação imediata” (ROCHA, 2014, p. 66).

A título de estratégias para a implementação do Plano Nacional, Teixeira sabia das fragilidades das estruturas estaduais, assim como de suas imobilidades, então, diante disso, acreditava que, para a efetivação de um plano nacional, era preciso fazer uso intensificado de estruturas federais localizadas nas unidades federativas. Em razão dessa leitura estratégica, ele fez questão de promover o fortalecimento das pesquisas em distintas regiões do Brasil, com a finalidade de dar suporte para as demandas em escala nacional. Na gestão à frente do Inep, Anísio Teixeira criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, no Rio de Janeiro, e os Centros Regionais de Pesquisa Educacional, nos estados de Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul (ROCHA, 2014).

A responsabilidade de promover educação pública, gratuita e universal para toda a população brasileira não poderia ser enfrentada somente por um ente federado. Por conseguinte, o I Plano Nacional de Educação, aprovado em 1962, com previsão de início de sua implantação no ano de 1963, visava materializar a colaboração e diálogo entre as instâncias federal, estadual e municipal.

A sua leitura era muito influenciada por sua percepção da espacialidade brasileira e tinha a opinião de que “[...] a descentralização dos serviços teria de ser feita em tudo o que se referisse a atividades difíceis de serem monitoradas a distância, por conta do fator geográfico”

(ROCHA, 2014, p. 67). A título de exemplo de atividades que deveriam ser da responsabilidade dos municípios, indicavam-se a construção e a manutenção das instalações escolares, ao tempo que os projetos arquitetônicos não deveriam ser municipais. Em relação à merenda, defendia que fosse responsabilidade local, entretanto, a formação básica e continuada dos professores deveria ser de responsabilidade dos estados (ROCHA, 2014).

Teixeira apresenta uma compreensão de escola pública universal em constante transformação e que demanda uma relação intrínseca com a dimensão cultural da sociedade. No bojo dessa perspectiva, para se ter uma educação que atenda a todos é preciso uma política cultural voltada para a escola. Essa instituição é capaz, em certa medida, de alcançar a sociedade como um todo.

Nota-se, sob esse ângulo, a indissociabilidade entre educação e cultura. Diante dessa esteira de ideias, a educação deve acompanhar as mudanças culturais, e a cultura se apresenta como elemento marcante para a construção de uma educação que atenda às necessidades de uma determinada sociedade, inserida nas relações espaço-temporais em permanente movimento.

A obrigatoriedade de bibliotecas nas escolas é uma marca dessa visão, que busca dar ao educando o coeficiente necessário para o exercício de sua cidadania. Salienta-se que, em função disso, o “[...] Estado, particularmente o que se pretende democrático, deve garantir a todo indivíduo, sem distinção, a oportunidade de educar-se” (ROCHA, 2014, p. 20).

A educação deve ser mais que somente transmitir conhecimentos. Estudantes e professores devem ter como ambição promover o conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolver suas vidas. O Estado é a instituição capaz de tornar possível uma educação para a democracia, em razão de suas condições materiais e políticas.

Nesse sentido, dado que para Teixeira a educação pública não é consequência da democracia, pode-se afirmar que, para a construção de uma democracia, é fator *sine qua non* a consolidação de uma educação pública. Isso porque, na sociedade, os processos políticos, com uma orientação voltada verdadeiramente para a democracia, não podem estar descolados da universalização das oportunidades educacionais, bem como da elevação do grau de consciência e informação para tomada de decisão por parte da população.

Dentro desse horizonte, “não seria a educação um fim, em si mesmo, mas um instrumento sem o uso do qual a injustiça e a desigualdade tenderiam a se agravar continuamente” (ROCHA, 2014, p. 21). É importante situar que esse posicionamento de

Teixeira tem feito com que suas obras retomem, após o gradual esmaecimento com o golpe militar ocorrido em 31 de março de 1964, que permaneceu durante 21 anos.

As posições de Teixeira prejudicavam os propósitos de mentes autoritárias que estavam no poder durante esse período lamentável da história brasileira. No entanto, assiste-se a retomada de suas contribuições por parte dos campos acadêmicos e culturais, sobretudo em função de sua aplicação na educação brasileira.

A título de sua atualidade, Teixeira fez uma releitura da ideia de escola pública, juntamente com intelectuais do porte de Afrânio Peixoto, Hermes Lima, Cecília Meireles, Delgado de Carvalho, Roquette Pinto, Paschoal Lemme, Frota Pessoa e Venâncio Filho, na época da assinatura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, na qual aponta que deveria ser: “[...] universal, gratuita, única e com co-educação” (ROCHA, 2014, p. 24).

### **2.3 Desafios para alcançar a educação de qualidade**

Consideramos que a educação não é um privilégio e que merece uma profunda reflexão. Para tanto, recorremos aos estudos de Amâncio (2017), os quais nos permitem recordar que nos primeiros anos da década de 1920, o sistema oligárquico de poder no Brasil, controlado pela aliança entre o Estado de Minas Gerais e São Paulo, começou a ser contestado. Grupos de outros Estados, como o Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Bahia, revelaram-se descontentes com seu afastamento das principais políticas do governo. De outro lado, o mundo passou por profundas alterações em suas estruturas políticas e econômicas em função da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Amâncio (2017, p. 37) leciona que:

Uma série de reformas educacionais foram empreendidas pelo mundo: Viena entre 1919 e 1920, Prússia de 1922 a 1922, a Prússia. Logo depois, com uma atividade extraordinária de estudos, pesquisas e experiências pedagógicas, surge em 1923, uma nova reforma de ensino para a França. O Brasil, é claro, foi atraído para a órbita destas influências. Nesse movimento, era perceptível a preocupação de se debater a identidade e os rumos da nação brasileira. Todos os segmentos sociais, – políticos, militares, empresários, trabalhadores, profissionais liberais, educadores, intelectuais, artistas –, se posicionavam quanto ao que era, ou deveria ser, a identidade cultural do país.

Nesse tocante, ressaltamos que o caminho da renovação escolar, no Brasil, se iniciou com um movimento de renovação<sup>7</sup> do pensamento educacional que recebeu, dentre outras denominações como Escola Ativa e Escola Progressiva, a identificação de Escola Nova que, posteriormente, oportunizou o encontro do pensamento pedagógico dos três cardeais da defesa da educação pública: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

No ano de 1920, Antônio de Sampaio Dória foi chamado para dirigir a instrução pública em São Paulo. E, em quatro anos depois, em 1924, Lourenço Filho foi convidado para reorganizar o ensino primário no Ceará; Carneiro Leão no Rio de Janeiro; e Lisímaco da Costa, no Paraná. Em Minas Gerais, Francisco Campos e Mário Casassanta realizaram, em 1927, impulsionam a instrução popular. Entre 1927 e 1931, Fernando de Azevedo esteve à frente da reforma educacional do Distrito Federal. Pontua-se que com o mesmo propósito, em 1925, Anísio Teixeira experimenta na Bahia ações que, posteriormente, seriam desenvolvidas com grande expressão no Distrito Federal, entre 1932 e 1935.

Fernando de Azevedo, Lourenço filho e Anísio Teixeira destacam-se, dentre outros autores, na redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. A defesa da escola pública empreitada, de forma conjunta ou separada pelos três cardeais, tem registro dentre aqueles que atuaram ligados ao escolanovismo brasileiro. Naquele momento a visão dos três intelectuais, inspirados pelo ideal político-filosóficos da igualdade entre os homens de Jonh Dewey, defendiam que o caminho efetivo para se combater as desigualdades sociais do Brasil, se dava através de um sistema estatal e único de ensino público. Lemme (1988) utiliza a metáfora dos três cardeais de Afrânio Peixoto que assim intitulou o grupo pela sua capacidade de apontar redirecionamentos para os rumos da educação.

No texto do Manifesto o posicionamento dos três intelectuais convergia para as noções de movimento, transformação e mudança, sejam estas na sociedade, no indivíduo ou na escola. Consoante com o embate envolvendo o ensino confessional, a ideia da educação como um setor de planejamento das políticas públicas, toma forma no Manifesto. (AMÂNCIO, 2017).

As contribuições de cada um dos cardeais para o pensamento pedagógico da educação brasileira e encontrado em várias publicações. No recorte do objeto desta pesquisa não poderíamos deixar de destacar o trabalho que Anísio Teixeira desenvolveu, no Rio de Janeiro,

---

<sup>7</sup> A década de 1920 foi marcada pela modernização do país. Naquele período, políticos, militares, empresários, trabalhadores, médicos, educadores, artistas, intelectuais, se pronunciaram sobre a identidade e os rumos da nação brasileira. O tema em debate era: Como deveria ser o Brasil moderno e sintoniza-lo como o contexto internacional. O marco desse movimento foi a Semana de Arte Moderna de 1922. Também a preocupação de intelectuais com a reforma das instituições, de princípio, a Constituição de 1891.

em continuidade à Reforma da Educação empreitada por Fernando de Azevedo (1927-1930), também, no período em que esteve no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (1952-1964) com Lourenço Filho, como organizador das informações sobre o sistema educacional.

À frente da Diretoria de Instrução, no Rio de Janeiro, definiu para a educação pública muito mais uma “gestão” do que reformas pontuais. Desta forma, entre 1932 e 1935 empreendeu uma sequência de iniciativas que imprimiram um novo impulso ao sistema escolar do Distrito Federal, visando um modelo de educação pública que praticamente não existia (AMÂNCIO, 2017). Os conhecimentos adquiridos com os estudos e amigos no exterior, proporcionaram ao intelectual Anísio Teixeira uma visão ampla e moderna para o planejamento educacional. Esse fato pode ser observado pela moderna arquitetura escolar quando esteve à frente da construção de escolas primárias na Reforma de Instrução Pública no Distrito Federal. Também ampliou as matrículas, criou os serviços de extensão e aperfeiçoamento, as Escolas Técnicas Secundárias e transformou a antiga Escola Normal, criada na gestão Fernando de Azevedo, em Instituto de Educação.

Fui logo chamado para servir à educação no campo federal, primeiro, e depois no Distrito Federal. A Revolução produzira o necessário clima de renovação. Procurei, durante perto de cinco anos, elevar a educação à categoria de maior problema político brasileiro, dar-lhe base técnica e científica, fazê-la encarnar os ideais da república e da democracia, distribuí-la por todos na sua fase elementar e aos mais capazes nos níveis secundários e superiores e inspirar-lhe o propósito de ser adequada, prática e eficiente, em vez de acadêmica, verbal e abstrata. Esta luta encerrou-se em 1936 com a onda reacionária que, então, submergiu o país. (TEIXEIRA, apud TAVARES, 1952, p. 199).

Ao se propor a analisar episódios de vida e de sua luta de Anísio Teixeira, Pinho (1960) destaca que o período em que esteve à frente da pasta, foram quatro anos de intenso trabalho e observa que Anísio Teixeira:

[...] enriqueceu o programa escolar e a especialização dos professores primários [...]; [...] elevou o ensino técnico e profissional ao nível do ensino secundário, articulando-o com o ensino secundário, o que permitia a sua equivalência cultural e a transferência de alunos de um curso para outro; [...] reorganizou o ensino normal com o objetivo de erguer a nível superior a formação profissional; [...] criou a Universidade do Distrito Federal (1935), constituída por cinco escolas; [...] remodelou o aparelhamento técnico dos serviços de administração do ensino,

adequando-o às funções técnicas e de pesquisa científica e às funções administrativas (PINHO, 1960, p. 402).

[...] a Universidade do Distrito Federal foi o coroamento de uma obra. Afrânio Peixoto colaborou no recrutamento de professores estrangeiros, Gilberto Freyre cedeu à resistência em aceitar cargos, seduzido pelo plano da nova Universidade. Buscam-se valores em todos os ramos do conhecimento. Nenhum sectarismo, nenhum partidarismo (PINHO, 1960, p. 176).

Após dezoito anos afastado da vida pública, Anísio retorna à frente da Secretaria de Educação da Bahia (1947-1950). Neste momento não tinha dúvidas de que o sistema dual de ensino – colégio para ricos e escolas para os pobres – apresentava a distinção entre o povo e a elite. Com a dualidade dos sistemas educacionais, poucas oportunidades eram oferecidas para uma ascensão social de fato, mantendo os privilégios existentes. Nesta gestão da educação no estado da Bahia, materializa sua proposta educacional democrática, racionalmente planejada, direito de todos e não privilégio de alguns. De volta à vida pública, Anísio advogando a favor de uma transformação radical no sistema educacional brasileiro, com ela, a criação de nova escola comum para todos.

Há, antes de tudo, uma transformação radical com a criação da nova escola comum para todos, em que a criança de todas as posições sociais iria formar a sua inteligência, a sua vontade e o seu caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. Essa escola formava a inteligência, mas não formava o intelectual. O intelectual seria das especialidades de que a educação posterior iria cuidar, mas não constitui objeto dessa escola de formação comum a ser, então, inaugurada. Por outro lado, além dessa total inovação, que representava a escola para todos, a própria educação escolar tradicional e ainda existente teria de se transformar, para atender à multiplicidade de vocações, ofícios profissões em que a nascente sociedade liberal e progressiva começou a desdobrar-se (TEIXEIRA, 1989, p. 435).

Sobre essa política educacional, Anísio tinha clareza que não se tratava de oferecer uma educação conveniente ao rico para os alunos pobres. Ao contrário disso, era oferecer para o aluno rico, a educação conveniente ao pobre, sem privilégios. Em decorrência disso, um novo modelo social democrático haveria de surgir, sem distinção dos alunos que precisavam de trabalhar dos que não precisam, mas a todos educar para o trabalho. “Não se tratava, com efeito, de generalizar a educação para os "privilégios", mas de acabar com tais "privilégios",

em uma sociedade hierarquizada nas ocupações, mas desierarquizada socialmente” (TEIXEIRA, 1989, p. 50).

Para enfrentar a questão da qualidade da educação, Anísio Teixeira, em 1947, como Secretário de Educação e Saúde, na Bahia, projeta um modelo de educação em uma escola de tempo integral. E na sua leitura de mundo, era necessário pensar um novo currículo, um novo programa e um novo professor. E nesse tocante, entende que o desafio da escola popular é maior do que o da escola da elite, pois tem a responsabilidade de transformar realidades (TEIXEIRA, 1962).

Além disso, acrescenta para o pensar educacional que desde a escola primária se deve lutar contra a estratificação social e os desníveis econômicos de uma economia elitista que promove o tempo todo a desigualdade de oportunidades educacionais. Na sua visão a luta pela qualidade educacional era acima de tudo uma lutar por igualdade que se constitui na essência do regime democrático.

A sua compreensão de qualidade era larga e contemplava uma profunda reformulação da ideia de escola e demanda discutir os espaços físicos, dado que projeta edifícios que contemplem a instrução intelectual, as oficinas de trabalho, os ginásios, os campos de esporte, as atividades sociais como loja, clubes e organizações infantis, o teatro e a biblioteca. Em outras palavras, é uma escola com o propósito de erguer o grupo social que está localizada para um outro patamar de democracia e de cidadania tão carente em nosso país. É a escola sendo reincorporada na teia social a partir de um pensamento com foco na qualidade e na garantia dos direitos sociais por meio da integração da comunidade. Assim, a criança consegue levar para a sua vida bases em uma experiência sólida que possa fomentar mudanças no quadro social que vivem.

Ferreira (2008) nos recorda que no período em que estiveram na gestão das Reformas Educacionais, Lourenço Filho instituiu o Serviço de Estatística e Arquivo da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. Com a mesma intenção, Anísio Teixeira, cria o Instituto de Pesquisas Educacionais na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. São experiências solo que os dois cardeais empreenderam posteriormente, em âmbito nacional, no INEP e nos Centros de Pesquisas Educacionais.

Os resultados da pesquisa de Ferreira (2006) indicam que os Centros de Pesquisa, no período entre 1950 a 1970, pela gestão de seus principais idealizadores, Manoel Bergström, Lourenço filho e Anísio Teixeira, percorreram uma trajetória que os permitiram grandes evoluções. No período em tela, passaram da condição de geradores de subsídios científicos

sobre as relações entre a educação escolarizada e as mudanças sociais, e se consolidaram como instituições que subsidiaram também a implementação de políticas previamente elaboradas para os aspectos internos de funcionamento da escola. Lembrando que esses conhecimentos acumulados proporcionaram novas bases que ampliaram as discussões acerca dos sistemas educacionais, as quais impactaram, por exemplo, na implantação do sistema educacional do Distrito Federal.

As orientações técnicas providas desses espaços privilegiados foram importantes para a consolidação de um pensamento educacional que circulou na constituição do sistema educacional da nova Capital no centro-oeste brasileiro, na época em que Anísio era Diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dado que o Ministério da Educação e Cultura instituiu a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB) e Anísio Teixeira foi membro dessa Comissão e ficou responsável pela elaboração do Plano de Construções Escolares de Brasília, publicado em 1961, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Essa trajetória dos cardeais representaram avanços na compreensão da qualidade e dos desafios para o seu enfrentamento. Partindo desse arcabouço mencionado em termos de pensamento educacional e ideias pedagógicas, ressaltamos que a visão sistêmica para pensar a qualidade educacional fez com que Anísio Teixeira se dedicasse à luta pela construção de escolas públicas, com novos formatos em termos de programas e atividades. Para isso, tinha a consciência de que era preciso qualificar cada vez mais os professores e os profissionais que atuam no ambiente escolar.

Teixeira dedicou atenção singular à dimensão espacial, de forma a contribuir substancialmente para a concepção de espaço arquitetônico da escola, na tentativa de romper com a visão tacanha que, lastimavelmente, cogita um prédio escolar como uma “[...] edificação adaptada, de uma casa ou edifício antigo” (ROCHA, 2014, p. 65).

Nesse sentido, são grandes os desafios apresentados (Quadro 8), na realidade e na legislação, para a educação básica brasileira. Ressalta-se, no tocante às disposições firmadas pelo PNE (2014-2024), para o enfrentamento dos desafios educacionais, faz-se prioritário atuar com uma visão sistêmica (CASTIONI, 2016).

#### **Quadro 8 - Pirâmide dos desafios atuais da educação básica brasileira**

Repetência
Abandono escolar

Formação de professores
Ausência de identidade do ensino médio
Baixo desempenho de estudantes em avaliações
Remuneração condizente com o segmento do magistério
Valorização das características e particularidades do território brasileiro
Articulação insuficiente entre mestrados e doutorados e a educação básica

Elaboração própria, com base em Castioni (2016).

No Quadro 8, evidencia-se que é urgente a necessidade de se construir alternativas para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Como forma de expressão dessa importância e canalização de esforços, aponta-se, neste cenário, o atual Plano Nacional de Educação (PNE), que tem exercido a função de “catalizador desse processo” (CASTIONI, 2016, p. 200). Isso acontece em virtude de sua capacidade de reunir múltiplos atores sociais, que representam os distintos grupos de pressão na sociedade brasileira. Chama-se a atenção o fato de o PNE materializar, também, metas específicas, com a finalidade de promover avanços nos resultados dos indicadores de educação, assim como de formação de professores.

Castioni (2016) chama a atenção para o fato de que dois em cada três brasileiros têm no máximo o ensino fundamental, assim como a realidade de que apenas 0,5% da população possui título de mestre ou doutor. Esses dados posicionam o Brasil em situação desfavorável em relação aos padrões que se espera no plano internacional.

A partir desses dados, fica evidenciada a importância de se priorizar a educação nos programas de governo, já que, nesse campo, é candente a necessidade de investimentos em formação, a julgar pelo fato de que a educação básica demanda cada vez mais a inovação de suas ações para assegurar o aprendizado dos estudantes. Por conseguinte, melhoram-se os indicadores educacionais de avaliações nacionais e internacionais.

Releva-se que a formação docente exige pensar a escola como o *locus* de pesquisa e formação em conexão direta com a universidade, prezando pela valorização dos professores-pesquisadores, fixando-os em seus estabelecimentos (CASTIONI, 2016). A educação básica deve ser a prioridade, sobretudo em face do atual momento político, econômico e social que o Brasil se encontra. Para tanto, faz-se necessário considerar a diversidade cultural e a complexidade territorial na construção das políticas públicas educacionais.

Destarte, a política de educação construída para o território brasileiro deve valorizar as características e as peculiaridades dos distintos lugares, sem sufocar as formações socioespaciais. De acordo com Castioni (2016, p. 215), configura-se como desafio para o

campo da pesquisa “[...] vincular a pesquisa em educação com os desafios da região, bem como atrelar os programas com perspectiva de contribuir para a melhoria dessa temática nessas regiões”. E isso se estabelece em uma explícita relação local-global.

## **2.4 O papel da universidade para a qualidade da educação básica**

O pensamento anisiano defendia uma renovação cultural que inspirou a criação da inovadora Universidade de Brasília, com o intuito de viabilizar o fomento à pesquisa científica e tecnológica, além de defender o fortalecimento da pedagogia por meio do incentivo às ciências auxiliares da educação, como sociologia, psicologia e antropologia. Enfim, era um intelectual que conectava ciência, arte e cultura.

Na visão de Teixeira, a universidade deveria ser modernizada para atender às exigências dos novos tempos, em busca de se garantir a “[...] universalidade da educação pública com qualidade, em todos os níveis. E a conexão da universidade com a cultura nacional seria o cimento para melhor integrá-los” (ROCHA, 2014, p. 47).

Assim, Teixeira tem um olhar sistêmico que visualiza a cultura articulada à universidade e à escola pública da educação básica. Na sua concepção, prestar informação é completamente diferente de educar. Para esse desafio, a universidade deve produzir o conhecimento que, na verdade, é a própria cultura que está sendo (re)construída para ser ensinada. Desta maneira, a pesquisa científica ocupa um lugar privilegiado em seu pensamento, porque diz respeito à oportunidade de geração do conhecimento que será ensinado.

Além disso, assinala-se que é preciso engajar as instituições escolares e universitárias, transformando-as em “[...] instituições realmente embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, a refletirem a peculiaridade brasileira e o modo de pensar brasileiro” (TEIXEIRA, 2002, p. 284). Como desafio interescalar, a escola e a universidade devem refletir os objetivos de fortalecimento da cultura nacional, uma tomada de consciência que se sustente na consolidação de novos métodos de pensamento e de saber, com vistas a enfrentar os mais importantes problemas do país.

Um projeto de sociedade para o Brasil, que contemple a justiça social, precisa estruturar um modelo de universidade e de escola que não seja um espaço para a reprodução

de uma cultura da alienação, sem diálogo com a realidade das pessoas, e que reforce a condição de dependência. Essa defesa intransigente tem como plataforma constituir uma universidade que tenha como princípio viver em espaço de liberdade, sem o domínio das pompas e das densas burocracias.

Nesse sentido, o projeto de criação da Universidade de Brasília (UnB), juntamente com Darcy Ribeiro, tinha como escopo materializar essa expectativa de aparelhar uma instituição com a finalidade de contribuir para a produção da intelectualidade brasileira. Esse propósito era tão expressivo que Teixeira defendia a ideia de que esta universidade deveria ser somente de quarto nível (mestrado e doutorado). Rocha (2014, p. 57) afirma que a “[...] UnB já nasceu com cursos de mestrado e doutorado, tendo trazido, para que isso se tornasse possível, mais de duzentos experimentados professores de todos os cantos do mundo”. Postula-se que o fortalecimento da pós-graduação é um caminho inexorável para a renovação da universidade.

A inovação da UnB não se restringiu à pós-graduação, mas até em questões aparentemente menores que, no entanto, representam uma concepção original que proporcionaria aos alunos outras formas mais abertas de participação e orientação de programas de formação, dentre outros. Certamente essas novas condutas de inovação no campo universitário são importantes para a abertura de outras expectativas e abordagens na educação básica.

O fato é que, se a educação básica germinar novas realidades e se a universidade não acompanhar, provavelmente haverá um sufocamento das iniciativas e, no outro sentido, se a universidade construir novos horizontes formativos para a educação básica e na escola não houver quadros com formação acadêmica que estejam preparados para o diálogo e a interação com as novas ideias, também acontecerá o perecimento. Então, não há como pensar em educação básica sem discutir educação superior, ou seja, é preciso assumir uma visão sistêmica em que se pense a atuação da universidade e seus reflexos na qualidade da ensino médio ofertado pelas instituições de educação básica. E, assim, é inevitável a escola e a universidade constituírem uma articulação em prol da qualidade.

## 2.5 Arremate

Evidencia-se que o pensamento pedagógico de John Dewey foi atualizado pelo intelectual Anísio Teixeira, e isso repercutiu na expansão da influência das proposições do pensador estadunidense no Brasil. A educação escolar, no entendimento desses autores, constitui-se na própria vida e, assim, eles realçam a relevância da escola para a reconstrução social.

No contexto do debate sobre a qualidade educacional, aponta-se, dentre outros aportes: a ideia de que a escola não pode se distanciar da vida em comunidade; a visão de que a ciência é um instrumento que pode ser usado por todas as classes sociais; a defesa de uma escola pública, gratuita e democrática com qualidade; a tese de que há uma relação intensa entre organização escolar e a transformação cultural e social; a concepção de uma formação docente calcada na experiência e nas inovações científicas sem desprezar a dimensão da ética e do pluralismo.

Em face disso, a pesquisa científica precisa ser vista como princípio educativo e comportar a ideia de movimento e de mudança com vistas à edificação de uma sociedade verdadeiramente democrática. Esta deve ser pautada na liberdade e empenhada na valorização do ser humano e da sua experiência.

O projeto de reconstrução da sociedade tem como alicerce ou fundamento a transformação da educação escolar sustentada na ciência, meio legítimo para modificar os hábitos que divergem de uma postura democrática. Deste modo, a educação escolar é um meio de conduzir o desenvolvimento econômico e de preparar o indivíduo para a inserção social. Os dilemas que afligem o campo educacional não podem ser entendidos em uma leitura restrita à dimensão técnica (mera aplicação de conhecimentos), mas precisam ser enfrentados e problematizados a partir da discussão política e, por conseguinte, também filosófica.

A educação, nessa perspectiva, é um direito humano e o caminho para a redução das desigualdades espaciais. Por isso é tão importante investir em melhorias salariais e qualificações dos professores, cuidar das instalações materiais (biblioteca, quadra poliesportiva coberta, laboratório com internet banda larga, piscina etc.) e ampliar o acesso aos bens culturais. A escola não precisa garantir somente a quantidade, mas é necessário assegurar um padrão mínimo de qualidade em sua oferta de ensino para os seus estudantes. Em uma visão sistêmica para entender e pensar o problema da qualidade educacional.

Portanto, o debate de qualidade educacional não pode perder de vista os seus referenciais empíricos e, dessa maneira, a expressão espacial se apresenta como crucial para esse debate, haja vista que o espaço é um componente do social, e isso faz com que os objetos geográficos não estejam no espaço, e sim o constituam.

A representação se apresenta como mecanismo importante para externar o pensamento espacial, ou seja, uma maneira vantajosa para o pensar e o agir no campo das políticas públicas educacionais, que exigem, em função da diversidade territorial, cada vez mais uma melhor compreensão espaço-temporal.

### **CAPÍTULO 3**

#### **A QUALIDADE NO ENSINO MÉDIO À LUZ DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA (PAS/UnB)**

---

Neste capítulo, tendo como propósito recorrer ao Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) como referencial para iluminar a discussão desta tese (a primeira Tese sobre o PAS/UnB) no sentido de refletir sobre a construção de indicadores para a avaliação da qualidade no ensino médio, caracterizamos esse programa por meio da construção de um breve histórico dessa experiência e da explicitação do estado da arte do conhecimento acerca do PAS/UnB. Registra-se que o nosso recorte de análise concentra-se nas escolas da rede pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Concordamos com Weller (2007) no sentido de que as pesquisas empíricas ainda são escassas no campo da educação e que devem ser vistas como cruciais para a fundamentação dos programas educacionais voltados para a redução das desigualdades. Sendo assim, nos pautaremos em estudos que manifestam contribuições relevantes, as quais podem subvencionar como referenciais para pensar as práticas educativas e as suas relações com as espacialidades das escolas de ensino médio.

Cabe ressaltar que nesse contexto de deslocamento da formação ofertada com as demandas que o público suscita, em razão também das transformações da presente época, o vestibular convencional se configurou como um evento que provoca uma elevada carga de temores. Deve-se considerar que esse receio se consagrou no Brasil em decorrência ao histórico de exclusão ao ensino superior, sobretudo daqueles que fazem parte da classe com menor poder aquisitivo. Em outro enfoque, ressalta-se que o acompanhamento do estudante ao longo das três séries do ensino médio torna possível uma melhor relação com a universidade.

Destacamos que trabalhamos com publicações que tinham o PAS/UnB como objeto de investigação. Esse exercício de análise dos trabalhos com esse enfoque visou retratar a trajetória do PAS e, para tanto, utilizamos como fonte dissertações, jornais, revistas do CESPE/Cebraspe, notas técnicas, relatórios, estudos técnicos, documentos de orientação, editais, resoluções, leis e atas de reuniões.

Este capítulo está estruturado em três momentos: a) caracterização do PAS/UnB; b) apresentação da trajetória do PAS/UnB; e c) estado da arte das pesquisas que tenham o PAS/UnB como objeto de investigação.

### **3.1 Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB)**

Os jovens que cursam o ensino médio demonstram, em sua maioria, uma insegurança ou até dificuldade em escolher que caminho seguir na universidade. Esses dilemas que envolvem esse período do vestibular são agravados pelo momento de transição enfrentada nessa fase da juventude. Dado que se trata de um estágio de grandes mudanças em suas vidas. Observa-se que mesmo aqueles que já passaram pela adolescência podem apresentar dificuldades ou se sentirem inseguros no momento de realizarem suas escolhas profissionais (SOARES; MARTINS, 2010).

Soares e Martins (2010, p. 58) assinalam que “[...] o drama psicológico vivido vai aumentando na medida em que o exame se aproxima. O vestibulando pode vir a sofrer distúrbios psicofisiológicos levando até mesmo a depressão”. Esses fatores influenciam significativamente no desempenho acadêmico dos estudantes, assim como em seu comportamento social e pessoal.

Os processos seletivos de acesso ao nível superior exercem influência direta nos rumos assumidos pela educação básica, entretanto, cabe às instituições de educação superior se posicionarem como coparticipantes e responsáveis pelas direções e encaminhamentos que estão sinalizando para a educação básica, sobretudo para o nível de transição – o ensino médio. A influência da instituição superior não precisa ser algo que se manifeste como intencional. Isso porque seu efeito na comunidade escolar necessariamente vai acontecer porque se trata da instância na qual os estudantes planejam ingressar para darem continuidade aos seus estudos.

Ao se considerar que a organização do ensino superior só se deu de forma mais sistemática a partir de 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo (FRANCO, 2008), e que a expansão ou crescimento do sistema superior tem ocorrido de forma vultosa e diversificada, torna-se necessária a reflexão sobre as disparidades que foram se constituindo desde o início. A tríade ensino, pesquisa e extensão deve ser considerada nesse movimento de reorganização e rediscussão do papel das instituições brasileiras para que não se tenha um

crescimento desordenado das instituições, principalmente privadas, sem implicar a promoção de resultados qualitativos para a educação básica do país. Faz-se necessário equacionar os gastos na educação superior de forma que racionalizem e promovam a vinculação com a ampliação dos investimentos e dos recursos na educação básica (FRANCO, 2008).

A preocupação com a relação entre ensino médio e superior, numa visão sistêmica, fez com que o poder legiferante, ao redigir a LDB de 1996, permitisse a flexibilização do ingresso por outros modelos que não fossem somente o vestibular com foco no conteúdo e estruturado em disciplinas isoladas. Dessa forma, foi possibilitada maior autonomia na seleção dos discentes e se ampliou as discussões – em curso desde a década de 1980 – acerca de uma alternativa seriada como possibilidade. Essa situação desembocou na realidade da forma de ingresso via PAS/UnB detalhada no Quadro a seguir.

**Quadro 9 -- Detalhamento da forma de ingresso na UnB pelo Programa de Avaliação Seriada**

<b>Dúvidas</b>	<b>Informações</b>
O que é o Programa de Avaliação Seriada?	Um processo seletivo da Universidade de Brasília.
Como é a sua realização?	No transcorrer dos três anos do ensino médio regular.
Qual é a quantidade de vagas?	Metade do número de vagas de todos os cursos da UnB.
Quando ele ocorre?	O estudante realiza provas em três etapas, cada uma ao final de cada série do ensino médio.
Como são as provas?	Trata-se de provas interdisciplinares, baseadas em habilidades e competências.
Qual é o conceito de competências para o PAS?	Refere-se à mobilização reflexiva e intencional de diferentes recursos (conhecimentos, saberes, habilidades, esquemas mentais, afetos, crenças, princípios, funções psicológicas, posturas e outros) para o enfrentamento de situações-problema.
Qual é o conceito de habilidades para o PAS?	Trata-se dos recursos que podem ser mobilizados para o desenvolvimento de determinada competência – aprender a identificar, mobilizar, gerenciar e utilizar recursos, articulados a habilidades, conhecimentos, saberes e outras características.
Existe Matriz de Referência específica?	As provas são construídas com base nas matrizes de referência elaboradas com foco em cada etapa da seleção.
Como é organizada a Matriz de Referência?	É estruturada por meio da articulação de cinco competências e doze habilidades que constam em todas as três etapas.
Nas Matrizes de Referência constam objetos de conhecimento?	Em cada uma das etapas figuram uma relação de objetos de conhecimento selecionados a partir de sua potencialidade interdisciplinar em diálogo com sugestões de obras posicionadas em

	distintas produções, a saber: músicas, pinturas, filmes, textos, entre outras.
Qual é a participação dos professores da educação básica no PAS?	Os professores da educação básica, juntamente com os professores da UnB, compõem o Grupo de Sistematização e Redação Final, o qual elabora as orientações que são submetidas a aprovação na Comissão de Acompanhamento do PAS, nomeada pela reitoria da UnB.
A escola tem acesso ao boletim de desempenho dos estudantes?	As escolas que tiverem cadastro junto ao Cebraspe têm acesso a um boletim de desempenho dos estudantes nas provas do PAS/UnB e o cadastro da instituição facilita a inscrição dos estudantes no processo seletivo.

Fonte: Sítio oficial do Cebraspe (<https://www.cebraspe.org.br>)  
Elaboração própria.

A partir da leitura do Quadro 9, o PAS se mostra como uma alternativa para ajudar os estudantes, já que o exame seriado dá a oportunidade de se ampliar o debate acerca do mundo profissional e suas escolhas, desde a primeira série do ensino médio. Nesse período, é de suma importância a aproximação do estudante com a área que pretende escolher como formação acadêmica, já que é a partir dessa vivência no espaço universitário que atuará no mercado de trabalho – ou, pelo menos, essa será a base para que posteriormente escolha novos caminhos. Esse contato entre o sujeito e a universidade durante o ensino médio tende a promover melhores resultados e, sobretudo, menos insegurança na escolha do curso superior.

Vale considerar que o adolescente precisa ser respeitado e protegido nessa fase de transição, tanto no sentido do desenvolvimento humano quanto como sujeito socialmente constituído, marcado por temores associados aos desafios relativos ao ingresso na educação superior, com especial atenção ao caso das instituições públicas por serem as mais disputadas. A esse respeito, assinala-se que o esclarecimento e a racionalização por meio da orientação adequada pode ser um recurso importante para diminuir a ansiedade desse público.

O PAS se sustenta na ideia de que a integração da educação básica com a superior é necessária. Agindo assim, ele sedimenta caminhos com foco na promoção das condições para a realização de um ensino de qualidade não só na educação básica, mas também se constitui como instrumento para repensar a própria universidade. Essa interação tende a diminuir as lacunas existentes nos espaços educacionais pelo fato de aproximar os objetivos no que tange à formação do cidadão como um sujeito de direito ao ensino de qualidade e à inserção na sociedade de forma digna. Isso porque o ensino superior promove maior integração com a etapa antecedente, convergindo suas investigações e objetivos em prol de uma maior atenção para a educação básica.

Haja vista que o ensino superior precisa assumir suas responsabilidades com a produção de conhecimentos, a formação de profissionais e a construção de alternativas para a transformação da realidade com vistas à cidadania ativa e à emancipação humana. O diálogo com os docentes do ensino médio ao longo da formação dos estudantes é uma chave de leitura que o PAS não perdeu de vista e assume como princípio norteador de suas ações. Essa postura articula-se com a perspectiva de se valorizar a aprendizagem significativa em um cenário em que se busca retratar os contextos em um horizonte interdisciplinar. Uma parceria que repercute no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para uma atuação social mais qualificada e informada.

Na UnB, essa experiência de acesso seriado em alternativa ao modelo de vestibular tradicional tem demonstrado ser mais democrática por meio da valorização da trajetória do estudante no ensino médio, com capacidade de diálogo e maior participação da universidade nos processos pedagógicos das escolas e na realidade das condições de ensino das redes educativas.

Destaca-se, também, o papel do professor como protagonista desse processo de formação (SILVA, 2007), dando-lhe espaço para manifestar suas ideias e intervir na construção do processo de seleção seriada em articulação com os demais professores da UnB. Nota-se, com isso, uma visão sistêmica do processo educacional na relação do todo com as partes.

### **3.1.1 Contextualizando o PAS no Cenário da UnB**

O pioneirismo apresentado em relação ao PAS encontrou agasalho em uma instituição que sustenta a sua singularidade educativa, sobretudo por estar localizada no centro político administrativo do país. Registra-se que a autorização para a construção da UnB se deu por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a qual instituiu a Fundação Universidade de Brasília como mantenedora (BRASIL, 1961). No segundo aniversário da nova Capital, em 21 de abril de 1962, o sonho de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira se materializou com a inauguração do Campus na Asa Norte de Brasília.

Nesta época a UnB ganha destaque no Planalto Central como a única instituição pública ofertante de cursos de graduação, mestrado e doutorado. Já no Plano Orientador da Universidade de Brasília (1962) está explicitada a missão da UnB, uma universidade

planejada com base nas experiências nacionais e internacionais, que é indicada como “[...] órgão complementar indispensável para dar sentido espiritual e assegurar autonomia cultural ao conjunto de instituições que compõem a cidade-capital” (PLANO ORIENTADOR DA UNB, 1962, p. 5).

A UnB oferece diferentes modalidades de acesso ao ensino superior, que são distribuídas em: formas de ingresso primário e secundário, por convênio e para acesso de estrangeiros. A forma de ingresso secundário abrange a modalidade de acesso aos cursos de graduação em: transferência obrigatória, transferência facultativa e para portador de diploma do curso superior.

A primeira é destinada a servidores públicos federais, civis e militares, ou a seus dependentes legais e econômicos, removidos ex-offício para o Distrito Federal. Esse acesso independe da existência de vagas, respeitando a decisão colegiada da UnB, que segue três etapas: 1) análise técnica de documentação pela secretaria de administração acadêmica (SAA); 2) análise do colegiado do curso; 3) homologação pela câmara de ensino de graduação (CEG).

A segunda modalidade de acesso secundário é destinada aos estudantes regularmente matriculados em outras instituições de ensino superior (IES), públicas ou particulares, nacionais ou estrangeiras, para prosseguimento de estudos no mesmo curso ou em curso equivalente, visando ao preenchimento de vagas de graduação ociosas da universidade.

A terceira modalidade é destinada aos candidatos que já concluíram a graduação, mas desejam fazer um segundo curso. Exige-se que o interessado tenha feito pelo menos um dos três exames do Enem anteriores à publicação do edital.

Além das formas de acesso apresentadas, a UnB dispõe de outras modalidades de ingresso ao ensino superior, que pode ser via convênio com órgão nas esferas local ou nacional, como é o caso do governo do Distrito Federal (GDF) para formação de professores, e da Andifes, que possibilita ao estudante regularmente matriculado em outras IFES conveniadas cursar disciplinas de curso de graduação em outra instituição (intercâmbio nacional).

As formas de ingresso para estrangeiros incluem três modalidades. A primeira é por um de acordo cultural que se chama programa estudantes-convênio de graduação (PEC-G). Esta modalidade de acesso é direcionada a cidadãos na idade de 18 a 23 anos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. São exigidos dos candidatos a conclusão do ensino médio e a proficiência em língua portuguesa.

A segunda modalidade de acesso se dá por meio de convênio interinstitucional internacional, que é a forma de ingresso de aluno amparada por convênio de intercâmbio cultural firmado entre a Universidade de Brasília e universidades estrangeiras. O aluno-intercâmbio é selecionado pela instituição de origem e, na sequência, é apresentado à UnB. O estudante permanecerá na UnB pelo prazo máximo de 2 (dois) períodos e o registro na UnB dependerá de parecer das unidades acadêmicas envolvidas.

A terceira modalidade de acesso é a matrícula-cortesia que é concedida aos estudantes de países que assegurem o regime de reciprocidade e que sejam portadores de visto diplomático ou oficial. Os ingressantes não dependem da existência de vagas e nem dos exames de vestibulares. Exige-se, no entanto, a certificação do ensino médio, cópia do passaporte ou identidade diplomática e o comprovante de recolhimento da taxa de registro.

Os participantes desta modalidade de acesso devem ser enquadrados como funcionário estrangeiro de missão diplomática, funcionário ou técnico estrangeiro de organismos internacionais e técnico estrangeiro que preste serviço em território nacional no âmbito de acordo de cooperação técnica ou cultural firmado entre o Brasil e seu país de origem, assim como seus dependentes legais.

Além dessas possibilidades de acesso ao ensino superior, a UnB criou outra modalidade no ano de 2016, denominado SISUnB que tem o objetivo de permitir ao candidato usar a nota atingida no PAS ou no vestibular para mudar a pré-opção do curso.

Considerando as particularidades da UnB, bem como sua representatividade no cenário nacional e internacional, buscou-se, nessa discussão, conhecer mais seus dados, mediante a análise das informações disponibilizadas nos Anuários Estatísticos da UnB. Nesse processo identificamos que ao longo do período de 1966 a 2016 a instituição teve evolução do número de alunos formados na graduação, que resultou no quantitativo total de 99.730 formados nos cursos da universidade.

Destacamos o período correspondente aos anos de 2003 a 2016, pois esses anos foram os responsáveis pelo maior montante de formados na história dessa instituição, fato que totalizou 49.842 formados e que está ligado, também, ao processo de adesão e implantação do Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), onde a UnB dobrou sua capacidade de atendimento (UNB, 2017), incluindo ainda a políticas de cotas (Lei nº 12.711/2012) pela utilização do Programa de Avaliação Seriada (PAS), que já tem 23 anos, e da utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como mecanismos de acesso via Sistema de Seleção Unificada (SISu), a partir de 2014. Sobrelevamos, ainda, que a adesão

da UnB ao SISU, em 2013, foi uma decisão que fez parte da composição do processo de expansão proporcionado pelo REUNI. E, nesse cenário, pontuamos que uma das ideias era aumentar a participação do acesso por intermédio do PAS.

Em relação ao SISu a UnB, em 2019, tomou a decisão de não mais utilizá-lo em seus próximos editais, entretanto, a instituição declara que não haverá mudanças na adoção das provas para ingresso, como são os casos do PAS, do Vestibular e do ENEM<sup>8</sup>. Avultamos que, em paralelo e articulado à adesão ao SISU, a UnB recebeu recursos para a Assistência Estudantil.

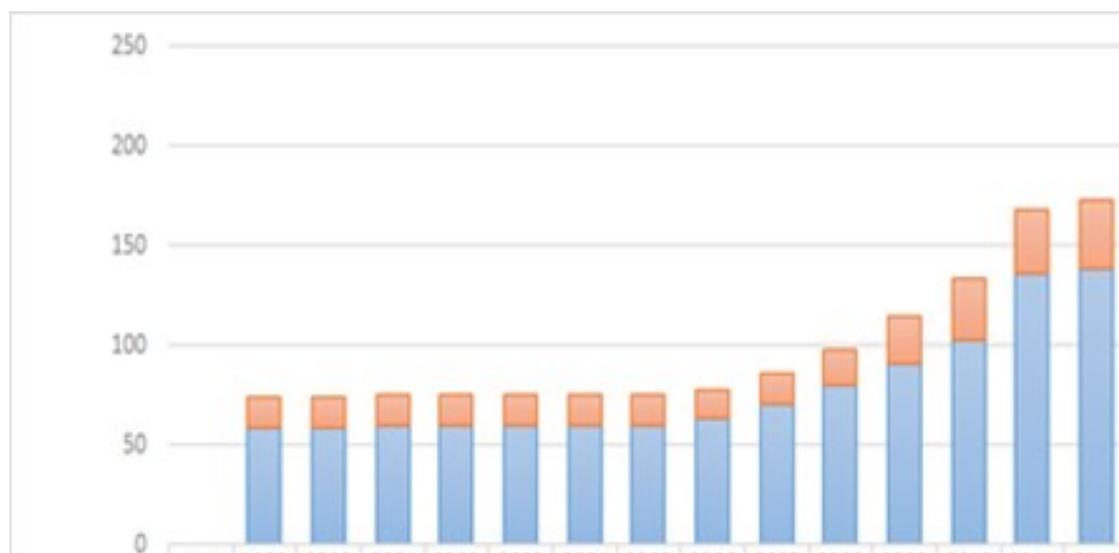
O Reuni teve como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, Art. 1º). Foi criado pelo decreto 6.096/2007 e a adesão ao programa era de caráter voluntário. Cada instituição interessada deveria apresentar um plano de estruturação ao Ministério da Educação para validação e, sendo aprovada, a instituição passaria a receber recursos destinados à execução do referido plano.

Diante da oportunidade de ampliação da oferta e aumento dos recursos para a estruturação da instituição, via Reuni, a UnB viabilizou a criação de novos cursos, expansão das instalações, melhoria dos laboratórios, contratação de novos professores e técnicos administrativos e, com efeito, ampliação do número de vagas e matrículas e, consequentemente, no número de formados. Esse efeito do Reuni pode ser verificado no Gráfico 1 com a ampliação do número de cursos, a partir de 2008.

---

<sup>8</sup> Sítio Oficial da UnB (Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/3017-unb-deixara-de-adotar-o-sisu-como-ferramenta-de-selecao> Acesso em: 04 set. 2019).

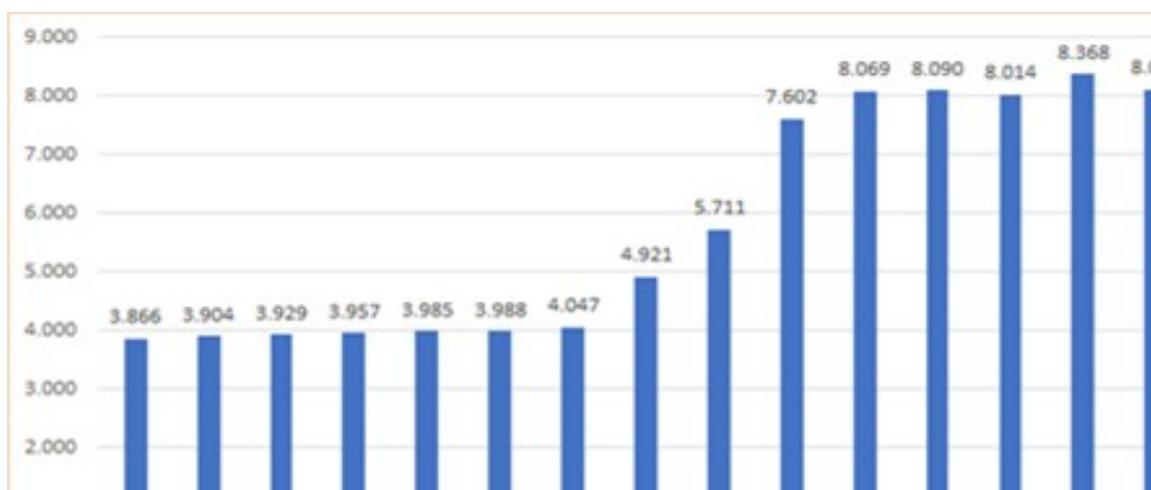
**Gráfico 1- Evolução no número de cursos na UnB (1999-2016)**



Fonte: Dados extraídos dos anuários estatísticos da UnB.  
Elaboração própria.

A partir da interpretação desses dados, nota-se que na transição do ano de 2006 para 2007 em efeitos a ações do governo federal o número de matrículas e de cursos foram impulsionados com ofertas nos turnos diurno e noturno.

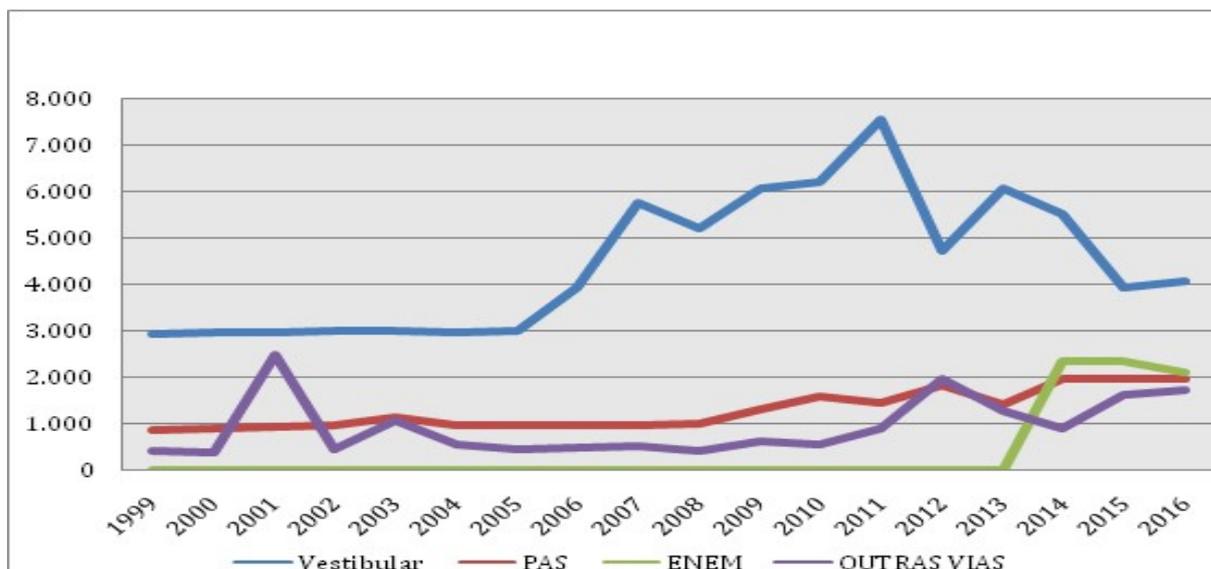
**Gráfico 2 - Evolução do número de vagas disponibilizadas pela UnB (1999-2016)**



Fonte: Dados extraídos dos anuários estatísticos da UnB.  
Elaboração própria.

Esse volume de vagas disponibilizadas para ingresso nos cursos da Universidade de Brasília foram operacionalizadas por meio das formas de ingresso principalmente pelo Vestibular da UnB, pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os ingressos e as suas respectivas formas de acesso estão representadas no Gráfico 3.

**Gráfico 3 - Total de ingressantes e formas de acesso em todos os cursos da UnB (1999-2016)**



Fonte: Dados extraídos dos anuários estatísticos da UnB.  
Elaboração própria.

O Gráfico 2 e o Gráfico 3 mostram que a oferta torna-se mais intensa após o ano de 2008. Este momento coincide com a implantação do Plano de Expansão no âmbito do Reuni. O PAS nesse cenário se estabelece como uma grande inovação no sentido de se repensar o ingresso sob outros ângulos de forma a valorizar a trajetória do estudante. E, dar voz a atores como os professores da educação básica que, tradicionalmente, não ocupam lugar na construção dos instrumentos de seleção para o ingresso na universidade, como é o caso dos exames vestibulares convencionais e até mesmo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que são propostas que desconsideram o diálogo simétrico da universidade com a educação básica.

A título de conhecimento do percurso histórico do PAS, que já se consolida como uma relevante experiência no contexto das formas de ingresso na UnB, apresentamos o Quadro 10 que relata de modo sucinto os principais episódios da trajetória desse programa, considerando como ponto de partida a sua concepção que ocorreu na apresentação do Projeto como alternativa ao vestibular, ainda em dezembro do ano de 1985.

O projeto foi apresentado ao MEC, em março de 1986, na gestão do Reitor Cristovam Buarque (1985-1989), no entanto, registramos que o idealizador do PAS/UnB foi o professor Lauro Morhy. Esse ex-reitor (o primeiro na história da UnB a ser reeleito) da UnB (1997-2005) se consolidou também como pioneiro na área de química de proteínas no Brasil, além de ser um dos mentores da criação do Cbraspe/CESPE e importante colaborador na

implantação da política de cotas para negros e indígenas da UnB. É relevante registrar que ingressou na UnB na década de 1970 e conduziu vestibulares durante as décadas de 1980 e 1990 se consagrando como um dos grandes educadores da instituição, que o levou a ser reconhecido como Professor Emérito em 1996.

**Quadro 10 - Trajetória do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília**

<b>Episódio</b>	<b>Data</b>	<b>Relato</b>
Projeto Vanguardista	Dez. 1985	Primeiro projeto que propôs uma forma de ingresso na UnB, alternativa ao vestibular.
1º Seminário sobre o Vestibular	04 a 06 de dez. 1985	Primeira apresentação do projeto do PAS/UnB para a comunidade acadêmica e a comunidade externa durante o 1.º Seminário sobre o Vestibular da Universidade de Brasília.
Apresentação ao MEC	Mar. 1986	Projeto consolidado e apresentado pela reitoria ao Ministério da Educação.
Retomada das ideias	Jan. 1995	Retomada de ideias sobre formas alternativas de seleção de candidatos aos cursos de graduação oferecidos pela Universidade de Brasília.
Constituição da Comissão Mista	Mar. 1995	Constituição, pelo reitor João Cláudio Todorov, de comissão mista, presidida pela professora Denise de Aragão Costa Martins e composta por representantes da UnB e da comunidade externa.
Instituição da Comissão	27 de mar. 1995	Instituição de Comissão para análise e implantação do projeto.
Relatório da Comissão	09 de jun. 1995	Finalização do documento “Considerações sobre uma proposta alternativa de ingresso na UnB”, elaborado pela Comissão que estudou a implantação do Programa.
Proposta de Criação do PAS	Jun. 1995	Proposta de criação do PAS enviada pela Comissão ao reitor da Universidade.
Seminário sobre a Proposta	20 Jun. 1995	Seminário Proposta alternativa de ingresso na UnB traz detalhes sobre a nova modalidade. No evento, foram constituídos comitês encarregados de desenvolver o projeto para aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE); elaborar os conteúdos programáticos do Programa; e criar o Fórum Permanente dos Professores.
Comitês ad-hoc	1995	Ainda nesse ano, foram criados comitês ad hoc que, separados por disciplina, elaboraram as propostas dos conteúdos programáticos que pautaram as primeiras provas do Programa.
CEPE aprova o PAS	Ago. 1995	CEPE da UnB aprova o PAS como nova modalidade de acesso aos cursos de graduação.
Publicação do Edital	07 de dez. 1995	Publicação do primeiro edital da seleção, com as regras para o Subprograma 1996-1998.
Inscrições da Primeira Seleção	02 a 31 de mai. 1996	Período de inscrições para a primeira seleção, destinada a alunos do 1.º ano do ensino médio.
Fórum Permanente de Professores	1996	Criação oficial do Fórum Permanente de Professores com 15 cursos.
Princípios Orientadores	1996	Elaboração dos Princípios Orientadores do PAS, incentivando o processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências.
Seminário sobre Avaliação	Ago. 1996	Realização do seminário “Avaliação da Aprendizagem Significativa: 1.º Encontro de Estudos”, momento de discussão dos pressupostos do PAS/UnB,

<b>Episódio</b>	<b>Data</b>	<b>Relato</b>
		com a participação de cerca de 800 professores da rede de ensino do DF e da UnB.
LDB	Dez. 1996	Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incentivando a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante.
Primeira Prova	22 de dez. 1996	Aplicação da primeira prova, 1ª etapa do Subprograma 1996, composta de 55 questões, distribuídas em seis blocos de disciplinas.
Ampliação do Fórum (Professores)	1997	Ampliação do Fórum Permanente de Professores para 33 cursos e Instituição do Programa de Interação da UnB com o Ensino Médio.
Reformulação	1998	Nova reunião dos comitês ad hoc para reformulação dos conteúdos programáticos e elaboração do documento PAS: Objetos de Avaliação. As mudanças foram implantadas a partir do Subprograma 2001-2003, quando as provas passaram a ser constituídas por 45 questões, distribuídas em três blocos de disciplinas.
Fórum Permanente de Pais	1998	Ainda nesse ano, foi criado o Fórum Permanente de Pais.
Reampliação do Fórum (Professores)	1998	Ampliação do Fórum Permanente de Professores para 71 cursos, tornando-se a maior atividade de extensão da UnB em relação à oferta de cursos para a comunidade externa.
Fórum Permanente de Estudantes	Set. 1999	Criação do Fórum Permanente de Estudantes.
Primeira Turma	Mar. 1999	Ingresso na UnB da primeira turma de estudantes aprovados pelo PAS.
Revisão 1	2004	Revisão dos Objetos de Avaliação, que culminou na criação da Matriz de Objetos de Avaliação. Desde então, a revisão tornou-se contínua, pela natureza dos Objetos de Conhecimento que compõem a Matriz e respectivas definições de obras.
Grupo de Sistematização	2005	O Grupo de Sistematização e Redação Final, após um trabalho de revisão do Programa, apresenta à comunidade escolar uma matriz de objetos de avaliação, orientada para a interdisciplinaridade e a contextualização.
Matriz de Referência	2006	Criação da Matriz de Referência.
Adoção da Matriz	2006	Adoção da Matriz de Objetos de Avaliação e introdução dos itens do tipo C e D nas provas, a partir da 1.ª etapa do Subprograma 2006-2009.
Comemoração de 10 anos	2006	Comemoração dos 10 anos de implantação do Programa.
Revisão 2	2008	Revisão das Obras dos Objetos de Conhecimento da 1.ª etapa do Subprograma 2009-2011.
Revisão 3	2009	Revisão dos Objetos de Conhecimento da 2.ª etapa do Subprograma 2009-2011.
Revisão 4	2010	Revisão das Obras dos Objetos de Conhecimento da 3.ª etapa do Subprograma 2009-2011.
Comemoração de 15 anos	2011	Comemoração dos 15 anos de implantação do Programa.
Revisão 5	2012	A Comissão de Acompanhamento do PAS decidiu no início de 2012, na ocasião do planejamento de uma nova revisão do Programa, manter o conjunto de orientações presente na matriz de objetos de avaliação. Nesse sentido, decidiu-se, na Comissão, por uma revisão restrita às obras constantes em cada uma das etapas.
Revisão 6	2012	A primeira etapa da revisão do Subprograma 2013-2015 com a mudança das obras sugeridas pelo PAS desde 2008.
Revisão 7	2013	A segunda etapa de revisão do Subprograma 2013-2015 para revisão das obras. Aperfeiçoamento tanto de proposta de um sistema eletrônico para sugestões de obras, como da proposta de curso elaborado para contribuir nos trabalhos

Episódio	Data	Relato
		prévios dessa revisão.
SISUnB	2014	Criação do Sistema Informatizado de Seleção para os Cursos de Graduação da UnB (SISUnB), distinguindo as fases de avaliação e de seleção no processo, cabendo ao PAS promover a avaliação e ao SISUnB, a seleção.
Comemoração de 20 anos	Ago. 2015	O PAS completa 20 anos de existência.
Fortalecimento do PAS	2015	Aprovação da Proposta de Fortalecimento do PAS/UnB.

Elaboração própria, a partir das fontes primárias obtidas junto ao Cebraspe/CESPE.

Como notamos, a partir da leitura do Quadro 10 a UnB se posiciona como a pioneira quanto a concepção de um exame dessa natureza. Ao conceber uma alternativa ao modelo tradicional de vestibular se constitui em uma inflexão na história das formas de ingresso em universidades no Brasil. Essa posição da UnB será melhor explicitada nos parágrafos seguintes e deixamos claro que mesmo apresentando o Projeto ao MEC em março de 1986 o PAS só foi instituído em 1995, com a primeira prova em 1996 e o ingresso da primeira turma somente em 1999, em razão dos impedimentos institucionais no âmbito do Ministério da Educação que só puderam ser vencidos após a consagração de disposições nesse sentido presentes na LDB.

Os debates acerca desse tema são datados na literatura desde meados da década de 1980 (SOARES; MARTINS, 2010), em razão da necessidade de se constituir meios de acesso ao ensino superior mais democráticos. O Ministério da Educação (MEC) promoveu fóruns de discussão em articulação com universidades, como era o caso da Fundação Cesgranrio e a UnB. Essas interações acumulavam reflexões acerca da construção de mecanismos que permitissem a avaliação do estudante ao longo do curso secundário. Na história do PAS, o ano de 1995 é marcante porque retoma os estudos sobre as alternativas ao vestibular e, com isso, abre espaço para sua constituição em 1996 (SOARES; MARTINS, 2010).

Manzano e Lopes (2010) esclarecem que, antes mesmo da publicação da LDB, em 1996, a Cesgranrio conseguiu uma autorização especial e realizou a primeira experiência de vestibular seriado do Brasil, no Rio de Janeiro, conhecida como Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior (Sapiens). Esse modelo se sustentava na ideia de enaltecer o desempenho do estudante ao longo do ensino médio. Manzano e Lopes (2010, p. 201) afirmam que o processo de avaliação priorizava provas objetivas e discursivas que correspondiam a várias disciplinas do currículo mínimo, além de elaboração de redações e demais testes. Para eles, “[...] dessa forma, o aluno era avaliado sob múltiplos aspectos e dimensões” (p. 201).

Essa abertura excepcional promovida no Ministério da Educação foi a única que se implementou como projeto piloto antes da LDB. Sob a égide desse novo ordenamento jurídico, a primeira iniciativa implementada ficou a cargo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que criou seu processo seletivo seriado logo após a autorização no ano de 1995. O nome da iniciativa da UFSM é Programa de Ingresso ao Ensino Superior (Peies). Como se nota no Quadro 10, no ano de 1995 a UnB já discutia por aproximadamente uma década sobre a constituição de um modelo alternativo para o ingresso na educação superior e, logo após, a universidade da capital da República se apresenta como a protagonista da segunda ação efetiva como alternativa ao vestibular após a instauração da LDB.

Após todo esse período, a consolidação só veio mesmo em 1995 com o apoio e materialização da proposta por parte do Ministério da Educação. A partir daí foram realizados fóruns com os professores das escolas de ensino médio com o objetivo de construir o conteúdo da prova em caráter interdisciplinar, sendo realizada a primeira etapa somente no ano de 1996. O advento da LDB abriu, em nome da autonomia didático-científica das universidades, outras possibilidades de estruturação dos processos seletivos como alternativas ao vestibular tradicional.

Tendo em vista iluminar o que essa experiência nos trouxe em termos de ideias que podem influenciar, ou se materializarem em melhores condições para a qualidade, ou até mesmo, apontar prováveis instituições que têm construído um trabalho pedagógico de qualidade ao ponto de impactar no desempenho do conjunto de seus alunos (monitorados pelo PAS ao longo do ensino médio), optamos por explorar as pesquisas conduzidas no meio acadêmico que tenham o PAS como objeto de investigação. Nesse sentido, apresentamos o estado da arte dessas pesquisas no tópico a seguir.

### **3.1.2 Estado da Arte das Pesquisas sobre o PAS/UnB**

O estado da arte das pesquisas sobre o PAS/UnB foi construído a partir de um levantamento que buscou ampliar o nosso conhecimento acerca do objeto “Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília”. Sendo assim, foi procedida a seleção das fontes de informação que produzem conteúdo científico apropriado a esse campo, com utilização de ferramentas de busca para termos específicos tanto em busca simples quanto na avançada. Além disso, promovemos a tradução de termos e a constituição de outras

possibilidades de termos de pesquisa para ampliar ao máximo o alcance de trabalhos. Esclarecemos que foram utilizadas plataformas como o Catálogo da Biblioteca Central da UnB, o Portal CAPES Periódicos, o Google Acadêmico, o Scielo, o ProQuest, o JSTOR, o Ebrary, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT e a Pesquisa Integrada em busca avançada da UnB.

Os resultados mostram que são poucos estudos acerca dessa experiência. Nesse sentido, registramos que não encontramos nenhuma Tese de Doutorado que tratasse o PAS como seu objeto de investigação. No total foram encontrados 24 trabalhos dentre Monografias, Dissertações e Artigos Científicos. A leitura de todas essas publicações indicou os estudos que tinham maior relevância com o propósito desta Tese.

E, a partir disso, pudemos identificar, em termos epistemológicos, quatro eixos temáticos inerentes às investigações: **Eixo I** – Democratização do acesso; **Eixo II** – Efeitos no desempenho acadêmico; **Eixo III** – Avaliação da aprendizagem; e **Eixo IV** – Indução curricular. No Quadro 11 é apresentado um inventário de posicionamentos que configuram cada um desses eixos, os quais estão registrados com a finalidade de contribuir para que o leitor tenha uma noção das orientações ou caminhos epistêmicos que as pesquisas e estudos têm apontado.

**Quadro 11 – Inventário de pesquisas acerca do PAS/UnB**

<p><b>Eixo I</b> – Democratização do acesso</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O PAS conseguiu ampliar a participação dos estudantes oriundos das escolas públicas nas seleções para ingresso na UnB (BORGES; CANIELLI, 2005).</li> <li>• A região de residência é apontada como responsável por ser três vezes mais influente do que a natureza institucional da escola (pública/privada). Ficou evidenciado que os fatores que reportam para a dimensão educógena do meio domiciliar exercem influência preponderante nos resultados como o nível de escolaridade da mãe (típica transmissão intergeracional do capital educacional), a ocupação do mantenedor do domicílio e a localidade residencial do estudante (CESAR, 2013)</li> <li>• A pesquisa indica que é possível a expansão da experiência para todo o território brasileiro como uma boa prática de avaliação, tendo em vista essa fase de transição entre educação básica e superior (SILVA, 2007).</li> <li>• Os resultados, tanto do PAS quanto do Vestibular, demonstram que há uma forte correlação entre a Cor/Raça/Etnia e as Rendas Familiares dos estudantes, que são capazes de potencializar ou impor barreiras à sua aprovação na UnB, a depender do conjunto de características de origem que apresentem (COSTA, 2013)</li> </ul>
<p><b>Eixo II</b> – Efeitos no desempenho acadêmico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os naturais do Distrito Federal apresentaram ao longo do curso maior rendimento cognitivo (IRA), o que indica uma maior valoração do aprendizado realizado. O efeito da naturalidade deixa explícita a importância de se considerar a dimensão espacial na formulação das políticas públicas, já que evidencia fatores como facilidade de acesso, atribuição de valores e da imagem do curso que acaba por motivar e criar uma relação ao longo da preparação para ingresso na universidade. Esses fatores tiveram efeitos quanto ao desempenho dos estudantes no curso (SOBRAL; OLIVEIRA, 2006)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O PAS amplia a chance da aprovação das mulheres na seleção, bem como as chances de aprovação em cursos seletivos. Além disso, os estudantes que ingressam pelo PAS alcançam melhores desempenhos acadêmicos medidos por meio do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) da Universidade de Brasília (SANTOS, 2013)</li> </ul>
<b>Eixo III – Avaliação da aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O vestibular seriado se apresenta com uma possibilidade de autoavaliação pelo aluno e de correções de suas deficiências ao longo do período escolar (MANZANO; LOPES, 2010).</li> <li>• É explícito o fato de que o PAS chama a atenção do estudante quanto ao valor e utilidade dos conteúdos que está tendo contato no ambiente escolar (CASTRO, 2016).</li> <li>• Verificou-se um fortalecimento do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília e uma perspectiva de primazia em relação às demais modalidades de acesso à UnB. Por fim, foi possível visualizar a tecnologia mais presente em ambas as avaliações, com a perspectiva de possibilitar novas formas de avaliar e otimizar o processo avaliativo (MARQUES, 2016).</li> <li>• O PAS direciona suas atividades no sentido da integração dos saberes, além disso, é percebida a contextualização das questões com a realidade dos estudantes. A aprendizagem para a vida é valorizada, tendo como ponto de partida a ideia de que é preciso desenvolver competências para a tomada de decisões a problemas propostos em que a resolução se dá de modo contextualizado (SILVA, 2007)</li> </ul>
<b>Eixo IV – Indução curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A inserção da música no PAS influenciou a sua oferta no ensino médio, resultando em ampliação do mercado de trabalho do professor de música. O PAS direcionou um modelo de aula de música com uma abordagem contextualizada e interdisciplinar, e se configurou como uma proposta curricular. Esse programa tem modificado o ensino médio e essa capacidade de exercer influência se deve ao seu diálogo direto e horizontal com os professores da escola básica, de modo a se distinguir dos demais meios de acesso tradicionais ao ensino superior, como é o caso do vestibular e do Enem (REIS, 2011).</li> <li>• Não basta a presença de professores no PAS, mas sobretudo a consistência de seus argumentos sobre a importância da Música na formação geral do indivíduo, o que contribuiu decisivamente para a inserção e a permanência da Música no Programa de Avaliação Seriada (DERZE, 2006).</li> <li>• O PAS promoveu diversas mudanças no trabalho pedagógico da instituição no que tange à disciplina Matemática. O Programa influenciou diretamente na sequência de apresentação dos conteúdos, dinamizou mais o ensino por meio da interdisciplinaridade e da contextualização (GOTTSCHELL, 2008).</li> <li>• A maneira como a escola se organiza (condições de trabalho, articulação e comunicação interna, produção de conhecimento, incentivo aos alunos dedicarem aos estudos) tem um papel importante no desempenho dos alunos no PAS/UnB. Todavia, o capital cultural dos estudantes demonstra ser crucial para o êxito no PAS. É relevante ponderar que a escola é dotada de vida própria que repercute a sua localização assim como as condições para a sua existência e como tal exerce influência na comunidade e repercute o ambiente cultural que está imersa (TEODORICO, 2013).</li> </ul>

Elaboração própria.

O PAS é norteado pelo objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio nas redes públicas e privadas por meio de um diálogo entre universidade e escola, numa parceria com vistas a um ensino focado em conteúdos significativos sob o ponto de vista da cidadania. Trata-se de um formato de seleção que tem como propósito qualificar o processo de acesso à universidade (REIS, 2011).

A partir das determinações da LDB de 1996, o PAS incorpora o debate acerca da necessidade de valorização da “[...] formação crítica, ativa e responsável para a vida social e profissional” (REIS, 2011, p. 12). O processo seletivo se estrutura na ideia de uma integração entre educação básica e superior, tendo a compreensão de que a vida escolar deve ser entendida como uma continuidade.

Nesse sentido, as escolas devem conduzir suas atividades com o escopo de proporcionarem aos estudantes a oportunidade de não só acumularem conhecimento, mas também de se tornarem capazes de selecioná-lo e fazerem a sua gestão com crítica. Assim poderão se ver como capazes de tomarem decisões e de fazerem escolhas assertivas para a resolução de problemas, de modo que, “por fim, sejam avaliados no desenvolvimento de suas competências e habilidades” (CASTRO, 2016, p. 222).

Embora se reconheça que para a realização de práticas interdisciplinares exige-se uma atitude científica ousada, assim como a construção de conhecimentos sobre o assunto, no estudo de Nunes et al. (2005) registra-se que até a avaliação das escolas pesquisadas, que adotam o PAS, passaram a comportar uma postura interdisciplinar que incorpora essas práticas nos simulados e nas provas bimestrais.

Esse movimento de seleção sistemática e gradual dos estudantes propicia um diálogo com as escolas da educação básica. A visão contemplada por seus idealizadores incluía, desde a origem, objetos de avaliação como Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas, fato que demonstra uma preocupação com a formação geral do sujeito.

Derze (2006, p. 9) assinala a ousadia e inovação do PAS ao constatar que “Pela primeira vez, na História da educação brasileira, a Música é integrada a um sistema de avaliação, cuja finalidade é selecionar candidatos a cursos superiores de qualquer área do conhecimento”. A título de exemplo do potencial de influência do PAS na realidade educacional do Distrito Federal, assinala-se o posicionamento de Reis (2011, p. 13):

No caso de Brasília, o PAS atinge diretamente a prática dos professores de Ensino Médio no que se refere a escolha e abordagem dos conteúdos em sala de aula, o que será avaliado e como será a avaliação da aprendizagem dos estudantes e qual profissional está apto a lidar com essas situações.

Essa perspectiva de seleção para o ingresso na universidade traz uma outra orientação mais integrada e, sem dúvida, isso reflete na captação de estudantes que passaram por processos formativos mais maduros e de qualidade durante o ensino médio com repercussão na sua aprendizagem e na forma como o aluno lida com o conhecimento.

Ressalta-se que o trabalho desenvolvido junto aos professores das escolas de ensino médio tem contribuído de modo fundamental para isso, haja vista que os objetos de conhecimentos são elaborados em trabalho coletivo, contemplando professores da Universidade de Brasília e das escolas públicas e privadas do Distrito Federal. O repertório musical proposto em cada etapa do PAS, por exemplo, se configura como um currículo de música para o ensino médio (REIS, 2011).

Outro ponto importante para se refletir sobre esse processo de ingresso é o fato de que os estudantes cotistas negros que ingressam pelo vestibular apresentam maior preferência por cursos que exigem menor desempenho/pontuação e, conseqüentemente, menos concorridos. Ocorre uma autosseleção com foco na possibilidade de garantir o acesso ao ensino superior, independentemente do curso (CUNHA, 2006).

O PAS na UnB também teve o significado de se repensar o vestibular tradicional da instituição, haja vista que as alterações no plano estrutural do PAS foram sendo incorporadas em termos de avanços sob a ótica pedagógica, à medida que se concluíam subprogramas anteriores. Essa marca indelével do PAS se deu em função da mudança gradual da lógica do vestibular convencional – caracterizado pelo caráter livresco, memorizante, alienante, fragmentado e anacrônico – para um outro formato que busca convergir com os interesses do ensino médio, pensando na formação cidadã, na preparação para o trabalho e no desenvolvimento de competências e habilidades (CESAR, 2013)

Pode-se afirmar, então, que ao receber contribuições dos professores da educação básica, o PAS também conseguiu revolucionar a maneira como a própria universidade pensa a avaliação. Nota-se que a universidade não tem só a colaborar com a educação básica, mas também tem muito a aprender com esses processos coletivos de trocas.

O diálogo universidade-escola demonstra-se fundamental para o avanço para uma avaliação mais justa e qualificada, assim como refletir acerca dos elementos que constituem a ideia de qualidade educacional de modo a ultrapassar a dimensão puramente cognitiva e assumir outros referenciais que contemplem a dimensão espacial como forma de qualificar ou aprimorar os indicadores de qualidade da educação.

Na visão de Bacchetto (2004), o PAS pode até não ter promovido a igualdade no acesso à universidade, mas a sua política de articulação junto ao ensino médio (que permite a participação dos professores na seleção dos conteúdos) diminuiu a tensão que caracteriza o vestibular convencional. Esclarece-se que:

De acordo com o Centro de Seleção e Promoção de Eventos (CESPE), órgão responsável pela elaboração dos editais, subprogramas e provas, os Objetos de Conhecimento, depois de elaborados, foram aprovados em fóruns abertos a todos os interessados. Com uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, são eles que auxiliam o aluno a desenvolver as habilidades e competências estabelecidas na Matriz de Objetos de Avaliação do Programa. No que se refere às obras literárias, visuais, cênicas e ao repertório musical, eles são selecionados previamente, também em trabalho coletivo, e disponibilizado no edital de cada etapa do programa. Há uma iniciativa de que essas obras mudem a cada três anos, sendo que, a cada ano há, pelo menos, mudança em uma etapa do programa (REIS, 2011, p. 37).

Para se pensar em igualdade de acesso à universidade faz-se necessário também refletir acerca dos fatores que envolvem o acúmulo de desigualdades ao longo do processo de escolarização na educação básica. Até mesmo porque, se assim não for feito, a responsabilidade recairá somente nos estudantes. A função da universidade é colocada em pauta em seu papel de ensino, pesquisa e extensão e deve ser discutida tendo em vista que “cada vez mais evidentes se tornam os efeitos da estratificação produzidos no decorrer de suas trajetórias escolares” (CESAR, 2013, p. 11).

Cesar (2013) registra que no ano de 2011, época de referência de sua pesquisa, de um total de 8.280 vagas ofertadas na UnB, distribuídas em 96 cursos de graduação, 818 ficaram ociosas porque os candidatos não obtiveram a pontuação mínima para aprovação, por mais que a concorrência tenha sido significativa. Foram tomados como referência o Vestibular e o PAS.

No nível interno da instituição, em geral, os estudantes de menor renda familiar escolhem os cursos menos concorridos e com menor nota para aprovação. Essa seletividade no ingresso contribui para perpetuar as diferenciações de ocupação de vagas no mercado de trabalho. Desse modo, a educação repercute e materializa os fatores de pobreza e desigualdade no Brasil.

Para combater esses males faz-se necessário avançar olhando para os anos que antecedem a educação superior e buscar a consolidação de ações que integrem os diferentes níveis educacionais, numa visão sistêmica. A estrutura do sistema educacional colabora para a perpetuação da desigualdade (MARE, 1980). É preciso uma reforma estrutural do sistema educacional de modo a fazer com que o sistema consiga garantir uma crescente inclusão de distintos estratos de classe.

Assim, a diversificação do público é um caminho importante para a democratização do ensino superior e permitir uma transição com equilíbrio e respeito às diversidades de um país múltiplo como é o caso do Brasil. Entretanto, cabe assinalar que somente a expansão do acesso ao ensino superior não é suficiente para se conseguir atribuir uma justiça efetiva no

ingresso. De fato, é preciso investir na construção de alternativas, como é o caso das ações afirmativas (CESAR, 2013), do ingresso diferenciado e cotas para públicos específicos acessarem a universidade.

Segundo Cesar (2013), incluir os sujeitos mais pobres no ensino superior é uma forma de distribuir poder político, dado que torna possível a inserção profissional e social em espaços tidos tradicionalmente como das elites. As diversas trajetórias educativas combinadas com uma diversidade de públicos constituem-se, no Brasil, como uma fonte de desigualdade de riqueza convertida em diferenciações de poder político que repercutem em “[...] políticas educacionais que buscam perpetuar a desigualdade educacional inicial a fim de realizar sua própria manutenção” (CESAR, 2013, p. 23-24).

Como se percebe, é preciso atentar para as condições disponibilizadas para os estudantes desenvolverem suas atividades acadêmicas e nivelarem as oportunidades educacionais, assim como é imprescindível repensar os mecanismos de seleção para o ensino superior. O estudo de Cesar (2013) evidencia que a qualidade da educação secundária tem uma grande relação com o desempenho do estudante na universidade. Portanto, é fundamental dar uma atenção especial para a escola de formação de nível médio em parceria com a universidade, pois uma está intimamente relacionada com a outra.

Chamam a atenção também aspectos como a localização da região administrativa do estudante, que é vista como um elemento constitutivo do capital econômico. De acordo com Cesar (2013), há uma nítida relação entre o nível socioeconômico da residência e as distribuições entre os escores mais altos e os mais baixos, tanto no processo de candidatura, que é visto pelo autor como reflexo da autosseleção, quanto na aprovação propriamente. Não há que se negar que o PAS trouxe um benefício pedagógico singular pelo fato de estimular a integração entre universidade e escola de ensino médio.

Reconhece-se o fato de que o Enem tem se consolidado como uma via única para o acesso ao ensino superior, e isso tem gerado pressão em propostas alternativas como o PAS. Tanto é que, em certa medida, provavelmente o vestibular da UnB não foi substituído pelo PAS em virtude dos conflitos que tem vivido para se manter diante de ameaças à sua continuidade, como é o caso do Enem patrocinado pelo Ministério da Educação e todo seu poder de intervenção nas universidades.

Os resultados da pesquisa de Cesar (2013) apontam para maiores chances de aprovação ou de reorientação do estudante por meio do PAS. Lembrando que as principais

diferenças de desempenho entre os estudantes têm relação com o acúmulo de desigualdades de trajetórias escolares.

Fica explícito que o PAS sinaliza avanços em direção a uma maior justiça nesses processos seletivos (até o momento, contribuindo para o ingresso de um público um pouco menos elitizado, dado que quando se trata de escola particular as chances de aprovação dos candidatos são praticamente dobradas, tanto no vestibular quanto no PAS), assim como construção de um respeito com as instituições de formação média (MARQUES, 2016).

No rol de desafios a suposta dicotomia entre docência e pesquisa criam embates que não colaboram para a construção de mecanismos que equilibrem essas dimensões, fazendo com que uma seja complementar e indissociável a outra. Franco (2008, p. 58-59) assinala que as:

[...] iniciativas de autêntica colaboração entre instituições públicas de ensino básico e superior, têm se mostrado como experiências altamente positivas, e gerado resultados significativos tanto para a identidade da educação superior, para a melhoria da educação básica e para o reconhecimento dos alunos das escolas públicas (FRANCO, 2008, p. 58-59).

O PAS é um exemplo emblemático desse tipo de iniciativa pelo fato de considerarem o perfil pedagógico dos estudantes e as suas expectativas de aprendizagem para a etapa da educação superior. Esse caminho é inevitável porque, na prática, as instituições de ensino superior estão reconhecendo a necessidade de promover políticas compensatórias para os estudantes ingressantes, pois reconhecem a condição de déficit formativo dos recentes egressos do ensino médio.

A desigualdade de formação na educação básica faz com que o estudante se exclua e chegue nos processos seletivos para ingresso na universidade em condições de constrangimento por ser oriundo de um sistema precário que não atribuiu a importância devida à garantia do aprendizado. O sistema educacional concentrou maiores esforços para assegurar o ensino sem se preocupar com o sujeito objeto de suas políticas de ensino. No entanto, o Estado não pode desviar do caminho inescapável que é promoção de uma escola pública e de qualidade para todos. A edificação de novos mecanismos de correção das desigualdades de acúmulo de conhecimento ao longo da trajetória escolar na educação básica é uma via necessária para o aperfeiçoamento do ensino superior.

É preciso investir maiores esforços em direção à sedimentação de diálogos e propostas elaboradas em parceria – inclusive – com os professores da educação básica, em nome do espírito público e da justiça social. Assim poderá avançar nas discussões sobre reserva de

vaga e sobre formas alternativas de ingresso que consigam dialogar de forma mais efetiva com a escola básica e com a comunidade.

A pesquisa de Silva (2007) ilustra bem o papel que o PAS tem demonstrado como alternativa ao ingresso no ensino superior. Na avaliação realizada, esse Programa revelou-se uma “[...] excelente estratégia pedagógica para o ensino médio evoluir na direção de uma educação voltada para o aprender a aprender, segundo as dimensões do conhecer o conhecer, desenvolvimento do ser e aprendizagens do conviver e do fazer” (SILVA, 2007, p. 105). Isso porque não se trata somente de prepará-lo para o mercado de trabalho, mas, principalmente, de prepará-lo para a vida.

#### **Quadro 12 – Benefícios pedagógicos da experiência do PAS**

<b>BENEFÍCIOS PEDAGÓGICOS DA EXPERIÊNCIA DO PAS</b>
Recuperação tempestiva
Respeito aos ritmos individuais dos estudantes
Repensar de projetos pedagógicos das escolas
Resgate da formação continuada dos professores
Referenciação na comunidade dos professores da escola e da universidade
Contribuição decisiva para a adoção da contextualização e da interdisciplinaridade

Elaboração própria, com base em Silva (2007) e Gottschall (2008).

A escola, com o PAS, passou a se preocupar com as escolhas profissionais de seus estudantes, o que antes se destinava quase exclusivamente para a terceira série do ensino médio. Agora, passou a ser uma questão a ser abordada com os estudantes ao longo de todo o ensino médio em um processo contínuo de discussão, tendo como temática a escolha profissional e o acesso à educação superior. Essa nova realidade colabora para o amadurecimento dos estudantes sobre o assunto, além de oferecer provas mais contextualizadas e interdisciplinares ao longo da formação média, em alusão ou sintonia ao que é trabalhado no PAS.

Os idealizadores do PAS tinham consciência da influência que os processos seletivos para a universidade exercem na educação básica, entretanto, pretendiam que essa influência acontecesse com uma conotação o mais positiva possível no cenário do ensino médio, que tem como principal desafio conciliar o caráter propedêutico com o formativo para a cidadania e o mundo do trabalho.

Alves (1998), por meio da utilização de método qualitativo, buscou captar se o PAS interferiu na organização do trabalho pedagógico da disciplina língua portuguesa. A pesquisa

sinalizou que, como alternativa de seleção ao ensino superior, o PAS contribuiu para melhorar a qualidade do ensino médio, pois suscitou um tratamento diferenciado dos conteúdos curriculares.

Borges e Carnielli (2005) explicitam que as inovações promovidas pelo PAS não foram suficientes para romper com a estratificação social no acesso ao ensino superior nos cursos tidos como de maior prestígio social. Há uma forte relação entre o segmento social do candidato e a escolha do curso. Esses fatores contribuem para a manutenção das desigualdades. Nos cursos de Direito e Medicina, o maior percentual de ingressantes se enquadravam na categoria de renda familiar acima de 40 salários mínimos.

De acordo com Borges e Carnielli (2005), há uma forte relação entre o ingresso nos cursos de grande prestígio e a frequência do candidato a um curso de línguas. No curso de Medicina, por exemplo, todos os aprovados frequentavam um curso de línguas. Considerando os três cursos, há uma correlação positiva de 0,64 entre renda familiar e os ingressantes via PAS, e de 0,48 entre renda familiar e os que entraram via vestibular. Pode-se afirmar, desse modo, que os aprovados via PAS detêm maior renda familiar. Já o perfil socioeconômico das famílias (do PAS) não apresentou diferenças substanciais que permitissem assegurar que essa via de acesso foi a que mais propiciou oportunidade de ingresso.

Na pesquisa promovida por Sobral e Oliveira (2006) evidencia-se que o PAS/UnB tem como premissa a avaliação significativa com priorização da aptidão acadêmica (rendimento cognitivo). Cabe a reflexão de que a contextualização e a aptidão acadêmica integram os processos que envolvem a motivação e orientação dos estudantes.

As críticas apontadas ao vestibular como a ocorrência em um único momento e por exercer influência negativa no ensino médio não são imputadas à avaliação seriada, que aparece como uma possibilidade de gerar informações que colaborem para o aperfeiçoamento do aluno e do processo educacional da educação básica.

Os vestibulares seriados tendem a interferir na programação das escolas de cada região e isso deve ser equacionado com o debate acerca da autonomia pedagógica assegurada nos termos do artigo 26 da LDB. É preciso considerar as dimensões espaciais locais para que não se utilize do vestibular seriado para promover uma homogeneidade de currículo que atente contra a diversidade cultural. Ao que se indica, o vestibular seriado é menos traumático que o tradicional.

No caso da UnB, assim como da UFMA, UFV, UFJF, UFPel, Uepa e UFES, fica evidenciado que há uma preocupação também em promover maior integração entre

universidade e escola. E isso, implica, por exemplo, pensar o alcance em cidades para além do Plano Piloto, considerando o caso do Distrito Federal (MANZANO; LOPES, 2010).

Castro (2016) entende que o PAS é uma avaliação formativa que busca mensurar a aprendizagem significativa nas escolas. A sua pesquisa indica que 81,3% dos estudantes do PAS (Subprograma 2011-2013) afirmaram que após receberem o boletim de desempenho ponderaram sobre as competências e as habilidades mais bem desenvolvidas, aquelas que precisavam ser mais bem aperfeiçoadas e se dedicaram um pouco mais aos estudos. 49,4% dos que tentaram ingressar pelo PAS eram oriundos das escolas públicas do DF e entorno. 87,1% dos estudantes optaram por concorrer a uma vaga pelo sistema universal que ofertava 1.542 vagas, ao passo que apenas 12,9% optaram pelo sistema de cotas para escolas públicas, que ofertava 551 vagas. Os que optaram pela cota são tipicamente de famílias de classe média baixa, com pais que possuem nível médio de escolaridade. Já os que concorreram pelo sistema universal, no geral, são de classe média alta com pais com nível superior ou pós-graduação. 27% dos estudantes que ingressaram pelas cotas para escola pública também seriam aprovados pelo sistema universal. O sistema de cotas é mais efetivo para os cursos de ampla concorrência. Nas licenciaturas, o sistema de cotas mostra-se menos efetivo, pois as notas dos aprovados são similares às notas dos que se candidataram pelo sistema universal.

O PAS tem modificado o ensino médio e essa capacidade de exercer influência se deve ao seu diálogo direto e horizontal com os professores da escola básica, de modo a se distinguir dos demais meios de acesso tradicionais ao ensino superior, como é o caso do vestibular e do Enem.

Esse diálogo traz para o contexto do PAS a capacidade de ampliar as possibilidades de se valorizar a diversidade e a identidade do estudante, de modo a dar uma maior atenção aos aspectos concernentes às singularidades espaciais desses sujeitos. Essa posição encontra respaldo no que determina o artigo 26 da LDB de 1996.

O PAS não se diferencia significativamente do vestibular no que se relaciona ao perfil socioeconômico dos alunos selecionados. A diferença na composição do alunado da universidade se dá em maior grau internamente (entre cursos e na distribuição dos escores) do que entre os diferentes mecanismos de acesso. Sendo assim, não existiria benefício do ponto de vista da inclusão social na diversificação deste tipo de mecanismo de seleção. Além disso, entre os principais resultados encontrados, indica-se a autosseleção dos estudantes como fator determinante de sua alocação entre os cursos.

Esclarece-se que a Música, assim como as demais áreas do PAS, passou por três fases distintas no que se refere aos seus conteúdos. Primeira fase: inexistência de um parâmetro anterior de avaliação ou conteúdos voltados àquela situação, efetiva e historicamente nova para a área. Segunda fase: adequação às propostas de contextualização, interdisciplinaridade, desenvolvimento de competências e habilidades trazidas pelos PCNs. Terceira fase: Interdisciplinaridade – ter todas as disciplinas compartilhando conteúdos simultaneamente, em uma única questão de prova.

Esse sucesso deve-se essencialmente ao fato de que o PAS promove integração entre o ensino médio e a UnB, o que contribui para a excelência do Programa em comparação às demais formas de ingresso. Esta singularidade do PAS é resultado da colaboração direta entre universidade e escolas, visando transformar e melhorar a educação em seu conjunto, muito além de selecionar os futuros universitários.

Marques (2016) sinaliza um fortalecimento do PAS/UnB, haja vista que a distribuição das vagas de acesso primário aos cursos de graduação da UnB, até 2016, eram no 1º semestre letivo distribuídas em 25% advindas do PAS e 25% do SiSU, e no 2º semestre letivo em 50% vestibular. A partir de 2017 são no 1º semestre letivo distribuídas em 25% advindas do PAS e 25% do SiSU, e no 2º semestre letivo em 25% do PAS e 25% do vestibular, ou seja, houve aumento das vagas destinadas ao PAS.

Dentre os candidatos ao PAS, os estudantes das escolas públicas são em média 10 meses mais velhos que os da rede privada. 67% concordam que os estudantes de renda familiar mais baixa passaram a ter mais chance de ingresso na UnB. Cerca de 30% dos matriculados nas escolas públicas participam do PAS enquanto 90% dos matriculados da rede particular participam do PAS. 53,7% dos participantes que fizeram apenas o PAS dizem estar absolutamente decididos sobre a escolha de seus cursos (SILVA, 2007). No que tange à cidade de origem dos candidatos a ingressarem na UnB por meio do PAS, 45,9% são de fora do Distrito Federal (SILVA, 2007). Essa característica demonstra o significado da UnB e a abrangência do Programa na formação acadêmica nacional.

É relevante ressaltar que, em alguma medida, a escola precisa construir um diálogo amplo para não perder sua autonomia e inviabilizar a ação dos professores, haja vista que o PAS exerce uma pressão muito grande para que se articule o que é ensinado no ensino médio e o que se cobra no Programa (GOTTSCHALL, 2008).

Nas escolas privadas, principalmente, os pais exercem uma pressão crescente na instituição tendo como ponto de partida o desempenho dos estudantes no PAS. A autonomia

da escola deve ser garantida, pois não se deve assumir uma pedagogia do exame em que as práticas avaliativas se tornem treinamento para a resolução de provas. Isso porque se o exame vestibular, no formato tradicional, ocupa lugar privilegiado na terceira série do ensino médio, quando se trata do PAS ele vai estar presente ao longo de toda a formação média, não só na última série (GOTTSCHELL, 2008).

Por fim, o estudo de Costa (2013) concluiu que o Ensino Superior Brasileiro tem sido um instrumento de confirmação das origens dos estudantes e, nesse contexto, a intervenção estatal, especialmente, por meio de legislações, tem um papel importante na correção das distorções na oferta desse bem, modificando os níveis de regressividade na alocação dos recursos públicos e melhorando a distribuição da renda.

Costa (2013), em estudo realizado sobre a Universidade de Brasília, demonstrou que apesar de nos últimos anos, com a inserção do Reuni e a oferta de mais que o dobro das vagas nas IFEs, o impacto sobre o perfil dos aprovados por curso não sofreu grandes alterações. Entre 2009.2 e 2012.2 foram minoria os estudantes originários de escolas públicas que conseguiram aprovação na UnB.

A Lei de Cotas para Escolas Públicas veio realmente ampliar as condições de acesso das parcelas menos favorecidas da população aos cursos de maior prestígio e reconhecimento no mercado de trabalho, modificando a ordem socioeconômica vigente. Entretanto, existem barreiras, embasadas por “desvantagens cumulativas” reflexas da origem socioeconômica dos estudantes, que provocam a inacessibilidade ao sistema de ensino superior, especialmente em determinados segmentos do mercado de trabalho, justamente aqueles em que a hierarquia das carreiras privilegia o ingresso de uma maioria originária de escolas particulares, de cor branca e com aumento de aprovação à medida que a renda familiar aumenta (COSTA, 2013).

Travitzki (2017), com foco no Enem, visando contribuir para o debate a respeito da qualidade das avaliações nos chama a atenção para a discussão de sabermos se um instrumento de avaliação é suficientemente bom para o que se propõe. Esses exercícios de meta-avaliação são importantes para consolidarmos exames cada vez mais qualificados e isso é um ponto importante para pensarmos acerca do PAS/UnB e garantir uma discussão relativa ao instrumento para que ele consiga assegurar os seus objetivos e qualidade para poder ser utilizado pelos educadores como fonte de informações para repensar suas ações pedagógicas nas escolas. Nesse sentido, a avaliação dos itens sob o ponto de vista psicométrico e pedagógico deve compreender uma atividade de vigilância constante.

Niquito e Sachsida (2018) nos dão um bom panorama da relação entre avaliação e o que acontece na escola. Em seu estudo realiza uma análise do efeito da obrigatoriedade da inclusão das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio (Lei no 11.684, de 2 de junho de 2008) sobre o desempenho escolar nessa etapa de ensino. E, na perspectiva desses autores, ao verificar as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) notaram efeitos que, em seus julgamentos, se constituíram como negativos para a área de matemática (sobretudo em estudantes de escolas públicas). Ao que parece esse trabalho demanda ainda maiores investigações nesse sentido, entretanto, a ideia é salutar e demonstra possibilidades de usos dos resultados para se construir explicações sobre a realidade da educação em uma determinada porção territorial. Embora essa pesquisa trate de modo mais específico do ENEM, se sinaliza potencialidades de se considerar os resultados do PAS/UnB para elaborar subsídios para pensar os movimentos curriculares e seus efeitos no sistema educacional do Distrito Federal.

### **3.2 Arremate**

Tendo em vista pensar a qualidade no ensino médio sob a ótica do PAS/UnB, partimos da discussão acerca da trajetória do PAS/UnB e da apresentação do estado da arte do conhecimento. Notamos que há uma relação significativa entre o desempenho dos estudantes das escolas no PAS/UnB e as condições e concepções que favorecem a consolidação da qualidade da educação no ensino médio. Logo, o PAS se configura como um importante indicador de instituições com qualidade de ensino. Essa sua relevância deve-se em razão de valorizar e incentivar a promoção de benefícios pedagógicos como a recuperação tempestiva, o respeito aos ritmos individuais dos estudantes, o repensar de projetos pedagógicos das escolas, o resgate da formação continuada dos professores como um valor fundamental, a referenciação na comunidade dos professores da escola e da universidade, a contribuição decisiva para a adoção da contextualização e da interdisciplinaridade, dentre outros.

A qualidade da educação básica se constitui como o fundamento da cidadania que parte de pressupostos imprescindíveis para a comparabilidade, os quais expressam os projetos de educação de uma dada sociedade. Tendo isso como referência, os indicadores educacionais sinalizam a necessidade de se usar o conhecimento desenvolvido sobre a realidade

educacional a fim de promover soluções que dêem alternativas aos jovens por meio de uma base educacional consistente, que proporcione uma formação autônoma e de qualidade não somente focada no ingresso na universidade, mas para a utilização na vida em distintos caminhos sociais.

O PAS ameniza a passagem do estudante do ensino médio para o ensino superior. Os alunos que entram pelo PAS têm características distintas em relação aos que ingressam pelo vestibular. Essa distinção se dá em função de serem estudantes com maior participação das escolas públicas, uma maior presença de naturais do Distrito Federal (e esse grupo é o que apresenta os melhores rendimentos acadêmicos), possuem uma melhor imagem dos cursos que ingressam (e isso demonstra uma melhor clareza em suas escolhas), as mulheres figuram com maiores chances de aprovação, maior reflexão acerca da utilidade dos conteúdos, melhor capacidade de resolução de problemas, bem como são distintos no que tange a aspectos como origem socioeconômica e grau de escolaridade dos pais.

É interessante o fato de que busca, na medida do possível, associar o que é visto na sala de aula com as habilidades solicitadas no espaço universitário. E isso é feito numa perspectiva interdisciplinar, com conteúdos contextualizados e selecionados em fóruns que contam com a presença de professores das escolas e da universidade.

Como se nota, a partir do levantamento das pesquisas, o PAS tem se consolidado como um importante instrumento, e assim, defendemos a sua utilização como um sinalizador de inovações ou atuações diferenciadas no contexto das escolas de ensino médio do Distrito Federal. Portanto, o PAS, para fins dessa investigação, é uma referência para localizar instituições destacadas pelo seu trabalho pedagógico e que, em função disso, merecem uma verificação in loco por meio de pesquisa de campo. Essas verificações permitem uma melhor compreensão do que de fato acontece na escola a partir das percepções de parte significativa dos seus segmentos, a saber: diretores, coordenadores, secretários, professores e estudantes.

A universidade não pode ficar distante dos problemas que afetam o ensino médio. Faz-se necessário unir esforços na luta pela qualidade da educação. Os distintos mecanismos e as ferramentas precisam se articular para atender a esse público na transição da educação básica para a superior, de modo a tornar as políticas mais eficientes do ponto de vista social e assegurar a sua continuidade para ampliar os seus efeitos no corpo social.

O estado da arte das investigações sobre o PAS constituiu um arcabouço que contribuiu para a reflexão acerca da ideia de qualidade relacionada ao PAS, de modo que este instrumento serviu de recorte para a discussão acerca do refinamento dos indicadores de

qualidade do ensino médio. Isso se dá em razão do alcance e das possibilidades de revelação de focos de qualidade ao considerarmos as escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal como público majoritário desse programa. Além disso, notamos que a rede de ensino público do Distrito Federal precisa promover ajustes em seu funcionamento para poder usufruir melhor dos avanços que vem sendo promovidos no PAS/UnB, pois ainda precisa superar questões que se referem à manutenção do funcionamento de seus sistemas de acompanhamento que viabilizam as atividades docentes.

Dito isso, evidencia-se que há também uma inovação no sentido de que a qualidade é vista considerando aspectos espaciais que estão relacionados com o processo de aprendizagem. Como se vê, a própria relação com o conhecimento não é pautada de maneira mecânica, mas sinaliza a necessidade de se pensar o conhecimento numa ótica interdisciplinar que consiga desvelar o objeto de conhecimento com base na priorização de uma aprendizagem significativa. Pontua-se que aprendizagem significativa, no sentido empregado pelo PAS, reporta ao conhecimento prático, real e contextualizado para ser utilizado na vida do estudante.

Esclarecemos que, mesmo com toda a relevância do PAS, a SEEDF ainda não assumiu esse Programa como um elemento estruturante para suas ações no campo da formação continuada dos seus professores.

## **CAPÍTULO 4**

### **SITUANDO A REALIDADE EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL**

---

O aprofundamento das desigualdades sociais e regionais no Brasil é resultante de ações dotadas de intencionalidades no que tange às escolhas, ao planejamento e ao direcionamento das políticas públicas que repercutem na garantia dos direitos sociais. O debate acerca da qualidade educacional insere-se nos movimentos que têm como propósito assegurar melhores condições de vida por meio da promoção do acesso da população aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania de forma plena.

A importância dessa discussão se expressa na crescente demanda por educação de qualidade, sobretudo após a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Isso tem feito com que os esforços de grupos conscientes dessa urgência se canalizem no sentido de desenhar políticas públicas e propostas que, de fato, contribuam para a mudança do quadro de aprofundamento das desigualdades com que o país se encontra.

Reverter as proposições em políticas concretas e que respondam às necessidades dos jovens constitui-se como o grande desafio, já que não basta somente formular a política, é preciso contar com a participação de todos nas decisões, considerando as especificidades locais ou regionais. Leva-se em conta que é preciso avançar nas propostas que viabilizem a inserção – sobretudo dos jovens – no espaço acadêmico, de forma democrática e que possibilite minimizar os efeitos da desigualdade social no processo de avaliação.

A integração das políticas educacionais é fundamental. Cada uma das manifestações de desigualdades, no limite, se incorporam e proporcionam um conjunto de prejuízos e mazelas que se materializam espacialmente. Considerando isso, fica patente a necessidade de ações articuladas do Estado com a sociedade.

Embora se reconheça que todo o conjunto da sociedade sofre com os danos desse horizonte de exclusão e injustiça, vale a pena registrar que determinados grupos são atingidos de forma mais virulenta como é o caso das(os) meninas(os) negras(os), periféricas(os) e pobres (CASTRO, 2016; CUNHA, 2006; WELLER, 2007). Esses pontos precisam ser considerados na construção de uma educação superior que consiga dialogar com os dilemas e questões que afligem o todo social.

Nesse sentido, é nevrálgica a interação da universidade com as escolas que atendem sobretudo o ensino médio. Tais relações precisam ser repensadas para que possam se tornar significativas as ações implementadas pelas políticas sociais. Além disso, é preciso repensar a

universidade, refletindo acerca dos seus avanços significativos nas últimas duas décadas. A qualidade da educação básica expressivamente registrada na LDB não pode ser construída sem a articulação com os órgãos públicos ou privados, sobretudo no campo educacional, como é o caso das instituições de educação superior.

Após a análise dos dados obtidos por intermédio do Censo da Educação Básica e do Censo da Educação Superior, ambos produzidos pelo Inep, como prelúdio, registra-se que no Brasil, mesmo se discutindo o acesso e a qualidade da formação dos estudantes, pouco se enfatiza o rápido crescimento do ensino médio em todo o país. Vale ainda considerar que esse crescimento se iniciou a partir de 1993, e adquiriu maior intensificação em meados de 1995. Já em 2002 e 2003, houve uma expansão do ensino médio relacionada à maior participação de estudantes das regiões norte e nordeste. Posterior a isso, nota-se que o ensino médio apresentou uma estagnação no que tange ao número de concluintes.

Por outro lado, nos últimos anos, verifica-se que na educação superior houve uma ampliação do ingresso. A partir de 2005 observou-se que o número de ingressantes no ensino superior foi maior do que o número de concluintes do ensino médio. Nesse período, a expansão do ensino superior coincidiu com as políticas públicas de grande envergadura como o Fies, o Reuni e o Prouni.

Cabe registrar que em conformidade com Corbucci (2014, p. 11):

O acesso à educação superior na faixa etária de 18 a 24 anos mais que dobrou no período 2000-2010. A proporção destes jovens que declararam ter tido acesso a este nível de ensino era de apenas 9,1% no ano inicial deste período, mas ao final atingia 18,7% do total. Por sua vez, a taxa de frequência líquida nesta faixa etária, que abrange apenas os que estavam regularmente matriculados, ampliou-se de 7,4% para 14% no mesmo período.

Na tentativa de dimensionar o cenário de evolução do número de matrículas, bem como o impacto promovido pelo setor privado nesse campo, recorreremos à análise procedida por André Lazaro no Editorial dos Cadernos do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil, vinculado à Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), publicado em 2013:

No período recortado, as matrículas na educação superior cresceram 330%. Esse número expressivo, no entanto, não significou que o país tenha alcançado a meta quantitativa de 30% de taxa líquida para a faixa etária de 18 a 24 anos prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. O crescimento ao longo desses vinte e um anos deu-se por meio da expansão

do setor privado que, já em 1980, atendia a 64% das 1,3 milhão de matrículas existentes. Em 1998, passados quase vinte anos, o setor privado detinha a fatia de 62% das então 2,1 milhões de matrículas. Agora, em 2011, das 6,7 milhões de matrículas registradas no Censo da Educação Superior, 4.96 milhões, ou seja, 74%, correspondem ao setor privado (LAZARO, 2013, p. 3)

Como se nota pela análise exposta, a presença expressiva do setor privado produz implicações e isso demanda considerar esse seguimento na organização e no planejamento da política educacional brasileira, já que parte significativa dos jovens é incorporada na educação superior por meio do setor privado. Então, a agenda nacional deve ter uma boa articulação com esses grupos em nome de assegurar uma formação de qualidade para tal contingente de jovens que dependem de um financiamento próprio ou do poder público.

**Tabela 1 - Evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais (1960-2010)**

<b>ANO</b>	<b>Matrículas</b>		<b>TOTAL</b>
	<b>Públicas</b>	<b>Privadas</b>	
1960	59.624	47.067	106.691
1970	210.613	214.865	425.478
1980	492.232	885.054	1.377.286
1990	578.625	961.455	1.540.080
2000	887.026	1.807.219	2.694.245
2010	1.461.696	3.987.424	5.449.120

Fonte: Henriques (2019, p. 131)

Destaca-se pela leitura da Tabela que na transição dos anos 1980 para os anos 1990 a rede privada encontrou um baixo crescimento em suas matrículas. Na nossa visão essa situação é uma expressão da crise econômica vivida pelo Brasil nos anos 1980. Assim como nos anos 1990 com as orientações internacionais do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), bem como em razão da política de focalização do setor público na educação básica, a educação superior passou a ser absorvida majoritariamente pelo setor privado.

Já no Censo da Educação Superior do Inep de 2016, 34.366 cursos de graduação ofertados em 2.407 instituições de educação superior (IES) no Brasil, cujo total de estudantes matriculados é de 8.052.254. Consoante a essa publicação, 8,2% (197) correspondem às universidades que somam o total de 53,7% das matrículas. No período de 2006 a 2016 registra-se um crescimento na ordem de 62,8% no total de matrículas. 82,3% dos estudantes em 2016 estavam matriculados em instituições privadas.

De acordo com o último Censo da Educação Superior de 2018, são 8,45 milhões de estudantes cursando graduação no Brasil. Isso representa um contingente 44,6% superior ao quadro verificado há dez anos. Pontuamos que 6,37 milhões estão matriculados nas 2.238 instituições privadas (88,2%) e os demais (2,08 milhões) estão nas 299 instituições públicas (11,8%, sendo 128 estaduais, 110 federais e 61 municipais). Isso tudo oferecido em 37.962 cursos de graduação e 45 cursos seqüenciais no nosso país.

Também, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, considerando o ingresso em 2010 e com recorte até 2016, tivemos 56,8% dos estudantes desistentes dos seus cursos, ao tempo que apenas 37,9% concluíram seus cursos. E, 5,3% ainda estavam cursando mesmo após 6 anos.

Esse fenômeno é combinado com o acréscimo proporcionado pelo grupo ingressante na modalidade EaD (crescimento acima de 20% de 2014 a 2016). Em 2016, 57,9% (880.167) dos matriculados em cursos de licenciatura estavam na modalidade presencial, enquanto 42,1% (640.327) estudavam na modalidade a distância. Ao contrário da rede pública, na rede privada de educação superior prevalecem os cursos de licenciatura a distância com aproximadamente 60% dos estudantes (59,3%).

Assinala-se que na educação a distância, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, a formação típica é em curso de licenciatura, com predominância do sexo feminino; ao tempo que no curso presencial, predominam os matriculados no bacharelado.

Diante desse aumento no volume de vagas, é primordial o acompanhamento e, sobretudo, o aprimoramento dos projetos pedagógicos, bem como do diálogo com outras instituições no que se refere à conexão com o interesse público e o retorno social das ações empreendidas nesses espaços universitários. Nesse contexto, a universidade não pode se isolar diante do aumento de demandas e diversificação do perfil do público atendido, já que precisa levar em consideração a importância da percepção social para o avanço em termos de conquistas sociais e consolidação democrática.

Essa expansão é inédita no sistema de educação brasileiro porque ao mesmo tempo em que a demanda do ensino médio está estagnada, o sistema de oferta de vagas na educação superior se apresentou em franca expansão. Ou seja, a busca do público para a educação superior foi composta de estudantes de maior idade e que já haviam concluído o ensino médio há algum tempo. A quantidade de ingressantes na universidade é muito superior ao volume de concluintes do ensino médio (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001). Nesse sentido,

nos últimos Censos da Educação Superior isso fica patente, pois a oferta de vagas no ensino superior é maior que o número de concluintes do ensino médio.

Ressalta-se que essa expansão ocorreu sem o planejamento necessário para assegurar a qualidade dos serviços ofertados, haja vista que se pautou em critérios econômicos. Nesse sentido, Colossi, Consentino e Queiroz (2001) indicam como referência para tal expansão os seguintes aspectos: a) a perda do poder aquisitivo da classe média; b) a mudança de valores sobre o ensino superior; c) a competitividade entre as instituições nacionais de ensino; e d) os custos crescentes da educação.

O Brasil em termos de qualidade educacional tem vivido uma lacuna no que tange ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, a qual passa pela necessidade de uma gestão estratégica e articulação entre os entes federativos. O foco precisa ser no aprendizado dos estudantes e as trocas entre as redes com bom desempenho no IDEB parece ser uma excelente saída para que se convirja em direção à construção de melhores resultados em indicadores educacionais e, por conseguinte, um avanço em termos de qualidade da educação ofertada pelos sistemas educacionais (ARAÚJO; CODES; UDERMAN, 2019).

O IDEB tem um grande potencial como instrumento de gestão e precisa ser considerado nas análises educacionais das distintas redes de ensino. Com base nos resultados do último IDEB, de 2017, podemos afirmar que o Brasil nos anos iniciais do ensino fundamental tem conseguido alcançar as metas preconizadas no Plano Nacional de Educação para o período de 2005 a 2021. Em uma realidade distinta, se encontram os anos finais do ensino fundamental, o qual não conseguiu alcançar as metas em nenhum dos casos: considerando o total (rede pública e rede privada) ou somente a rede pública.

E, de modo aterrador, encontra-se o ensino médio que, ao contrário das etapas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, demonstra pelos dados uma tendência à estagnação dos seus resultados e isso diverge da ideia que se desenhou na legislação educacional no sentido de promover uma ascensão dos indicadores dessa etapa. Tal situação expressa um distanciamento cada vez maior entre a projeção apresentada em termos de metas pelos legisladores e os resultados observados.

A situação é dramática, pois a média nacional observada em 2011 era 3,7 e a da rede pública era 3,4, em 2017, os valores praticamente não se alteraram, dado que a média nacional ficou em 3,8 e a da rede pública em 3,5. O crescimento de 2015 a 2017 foi de apenas 0,1 ponto. Essa constatação comprova a estagnação que ganha realce ao se considerar que a projeção para 2017 com base na meta do PNE para o ensino médio era de 4,7. Sendo assim, se

percebe que a meta de 2021 de 5,2 é algo irreal para os dados observados do IDEB brasileiro referente ao ensino médio.

Ressaltamos que o nosso país é marcado por profundas desigualdades educacionais:

Nos anos iniciais, a variação vai de 2,7, em município do Amapá, a 9,1, em Sobral/CE. Já nos anos finais, vai de 1,9, em localidade da Bahia, a 7,2, novamente em Sobral/CE. No ensino médio, os menores desempenhos aparecem no Norte e no Nordeste (1,5), chegando a 5,7 em municípios do Sul e do Sudeste (ARAÚJO; CODES; UDERMAN, 2019, p. 13).

Destacamos que Bahia e Rio Grande do Sul apresentam um quadro de estagnação tão profundo que continuam com os mesmos resultados do IDEB ensino médio que possuíam em 2005. Além disso, ao considerarmos as dicotomias regionais presentes em todas as etapas da educação, podemos assinalar que no ensino médio as regiões sudeste, centro-oeste e sul são as de melhores desempenhos. Entretanto, nas regiões norte e nordeste é possível asseverar que são notórios os desempenhos do Ceará, Rondônia, Acre e Tocantins que superam estados como o Rio Grande do Sul, o Distrito Federal, o Rio de Janeiro e Mato Grosso.

Elucidamos a situação do Distrito Federal que, considerando o IDEB 2017, apresentou piora em sua performance nos resultados do IDEB 2017 em relação ao IDEB 2015, do ensino médio, juntamente com os estados do Amazonas, Amapá, Bahia, Pará, Rio de Janeiro, Roraima e São Paulo. Ao considerarmos a etapa imediatamente anterior, ou seja, os resultados dos anos finais do ensino fundamental, asseveramos que os três estados que mais avançaram foram Amazonas, Ceará e Mato Grosso e os que apresentaram os piores resultados foram os estados do Amapá, Roraima e Rio Grande do Sul.

O Distrito Federal expõe um cenário de desigualdades que estão materializadas nas provas de português e matemática, que são expressivas desde o 9º ano do ensino fundamental. Essa unidade federativa é a que possui a maior discrepância, no Brasil, de nota em matemática, haja vista que de acordo com os dados referentes ao perfil socioeconômico dos estudantes, os mais ricos ficaram com 297 pontos enquanto os mais pobres só obtiveram 247 pontos, o que totaliza uma diferença de 50 pontos. A título de comparação citamos que os mais desiguais nesse aspecto de pontuação da discrepância entre as notas dos mais ricos e as dos mais pobres são Distrito Federal (50 pontos), São Paulo (49 pontos) e Rio de Janeiro (47 pontos) e os menos desiguais são Goiás (22 pontos), Rondônia (16 pontos) e Ceará (14 pontos).

Essa desigualdade fica patenteada ao verificarmos os dados também da 3ª série do ensino médio que explicita que o Distrito Federal é portador das maiores desigualdades tanto em português quanto em matemática. No entanto, essa desigualdade foi alargada em relação ao 9º ano pois em português, na 3ª série do ensino médio, nota-se uma distância de 74 pontos entre as notas dos mais ricos em comparação com os mais pobres e em matemática, nesta série, é ainda mais profundo porque são 101 pontos de diferença. Esse quadro desponta o Distrito Federal como a unidade federativa com a maior desigualdade entre ricos e pobres do Brasil.

Temos diferenças entre zona urbana e zona rural e no estado do Amazonas essas discrepâncias se apresentaram de modo mais expressivo. As desigualdades mais volumosas em relação ao comparativo entre escola pública (estaduais e municipais) e privadas estão no estado do Piauí. Registramos que as menores desigualdade entre escolas públicas e privadas encontra-se no Ceará. As desigualdades entre escolas públicas e privadas em português é menor do que em matemática.

Destacamos que ao considerarmos os anos finais do ensino fundamental, etapa anterior ao ensino médio, os resultados do 9º ano do ensino fundamental revelam que há uma desigualdade entre as notas de português das escolas públicas em relação as privadas em todo o país e essa disparidade é ampliada no que se refere a matemática. O Amapá, em português, apresenta a maior desigualdade e Minas Gerais figura com a maior desigualdade em relação à matemática. Ainda em relação ao 9º ano, Amazonas é o estado que apresenta as maiores desigualdades, em português e matemática, entre as escolas do meio urbano e as do meio rural.

Por outro turno, assinalamos que, com base nos dados do IBGE<sup>9</sup> (Pnad Contínua - 2018), o Distrito Federal tem a menor taxa de analfabetos do país (2,5%). O estado com a maior taxa é Alagoas, com 18,2% de sua população completamente analfabeta. E, em relação à Educação de Jovens e Adultos que, tradicionalmente, é marcada por seu caráter inclusivo, reparador e compensatório, cumprindo um importante papel no combate a desigualdade social em nosso país. O Distrito Federal está com uma média de matrícula em EJA ensino fundamental integrada à educação profissional muito abaixo da média nacional que é 2,94%. A sua média é 0,29%, Goiás 0,12%, Minas Gerais 0,43 e caso extremo de zero de matrícula em Roraima.

---

<sup>9</sup>Anuário Brasileiro da Educação Básica: <[https://todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/20180824-Anuario\\_Educacao\\_2018\\_atualizado\\_WEB.pdf?utm\\_source=conteudoSite](https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite)>.

Por fim, para assinalar as desigualdades entre os estados, asseveramos que considerando as receitas vinculadas à educação, notamos que a média ponderada do valor aluno/ano por estado é muito discrepante, dado que as cinco menores receitas são Rondônia (4.234,00), Acre (4.149,00), Amazonas (3.771,80), Roraima (5.765,30) e Pará (3.709,70) e as cinco maiores receitas são Rio Grande do Sul (5.609,50), Mato Grosso do Sul (4.980,40), Mato Grosso (4.431,60), Goiás (5.019,30) e Distrito Federal (11.500,70). Ganha relevo a partir da leitura desses dados que o Distrito Federal é a unidade federativa com o maior aporte de recursos do Brasil, entretanto, os seus resultados no IDEB não refletem esse esforço de recursos do poder público em termos de receitas vinculadas à área da educação (Estudo Técnico nº 24/2017 da Conof/CD e FNDE/MEC<sup>10</sup>).

Pontua-se que os estados de Goiás e Pernambuco conseguiram os maiores crescimentos de IDEB do ensino médio. Nos anos iniciais o estado que mais cresceu foi o Ceará.

Esses resultados explicitam que no contexto dos sistemas educacionais é possível notar que há a possibilidade de promover ações que contribuem para impactar positivamente no desempenho dos estudantes, mesmo em condições socioeconômicas e expectativas desfavoráveis. Sendo assim, percebemos que é preciso acreditar em novos arranjos e novas alternativas para as políticas públicas educacionais. Nesse sentido, Araújo, Codes e Uderman (2019, p. 25) concluem seu estudo e recomendam que:

O aprendizado das crianças no ensino fundamental vem melhorando, mas, particularmente nos anos finais, as metas propostas no PNE não têm sido alcançadas, sendo necessário, portanto, incrementar seu desempenho. No ensino médio, a situação é mais preocupante, pois mesmo os estados com os melhores resultados não alcançaram as metas. E as desigualdades regionais e locais ainda são muito grandes e não mostram tendências de diminuição.

Por outro lado, não podemos escamotear nos números as grandes experiências que acontecem no Brasil e toda a sua riqueza com conotações culturais e espaciais relevantes para pensar a educação em nosso país. E esta nossa Tese se insere nesse percurso na tentativa de elucidar as experiências bem sucedidas e, na medida do possível, externar o que podemos aprender com suas expressões espaciais para contribuir com a construção de uma educação de qualidade, com ênfase no ensino médio.

---

<sup>10</sup>Anuário Brasileiro da Educação Básica: <[https://todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/20180824-Anuario\\_Educacao\\_2018\\_atualizado\\_WEB.pdf?utm\\_source=conteudoSite](https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite)>

Destacamos o estado do Ceará, na região nordeste, o qual tem figurado no cenário das avaliações nacionais com indicadores educativos com significativa relevância para pensar a qualidade da educação na atualidade. A condição de destaque do estado do Ceará no Nordeste foi evidenciada no estudo realizado pelo INEP que investigou as melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil e o Ceará, em função de ter apresentado nos últimos anos bons indicadores educacionais, foi o único estado nordestino que participou dessa investigação (INEP, 2010). O Ceará tem participado de estudos dessa natureza em razão de ter garantido uma ampla participação nas avaliações do ensino médio, figurar com um elevado IDEB para o ensino médio, apresentar um elevado efeito escola ao considerarmos as condições socioeconômicas dos estudantes e por promover o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece).

Podemos, ainda, citar os últimos resultados publicados pelo INEP acerca Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA, 2016) realizada por estudantes de oito anos em que o Ceará se destacou como a unidade federativa que reuniu os melhores resultados do Brasil, em uma divergência explícita com os demais resultados dos estados da região nordeste. Das dez escolas com os melhores resultados em leitura e escrita nove são instituições pertencentes ao município de Granja, no estado do Ceará.

As informações trazidas por esses resultados sobre a alfabetização adequada até os oito anos são importantes e ainda se constituem como um grande desafio para o Brasil. Posto que de acordo com a ANA (2016), em nosso país, há uma concentração de um contingente de mais de cinquenta por cento dos estudantes, nessa faixa etária, sem saber ler, nem escrever, adequadamente.

Essa realidade sinalizada pela ANA (2016) repercute em consequências inegáveis para as demais etapas da educação, dado que a educação deve ser entendida a partir de uma visão sistêmica em que a educação infantil precisa ser pensada com as demais etapas da educação, assim como a alfabetização possui rebatimento no sucesso ou fracasso escolar dos estudantes nas séries posteriores. No caso elucidado do Ceará, notamos que o fato de possuir 38 das 100 escolas com os melhores desempenhos na ANA aponta uma tendência a consolidar melhores resultados nas etapas posteriores, nos próximos anos.

Dito isso, acrescentamos, também, que no ensino médio, 85% dos seus concluintes se concentram nas redes estaduais. Isso demonstra que nessa etapa educacional a cobertura da rede privada de educação é minoritária, fato que amplia a responsabilidade do Estado com esse público. De acordo com o Instituto Paulo Montenegro (2016), apenas 26% da população

adulta brasileira é considerada plenamente alfabetizada. No ensino médio, apenas 50% dos que estão cursando ou que cursaram são considerados alfabetizados. Nesse sentido, pode-se inferir que o ensino médio é permeado por dilemas que envolvem uma crise de identidade no bojo dos seus rumos e finalidades, pois ora se defende que é voltado para a preparação para o ensino superior, ora para formação para o mundo do trabalho. Essas perspectivas se contrastam com a necessidade de formação sociocultural da juventude, já que os jovens são maioria nessa etapa de ensino. Esse ponto foi uma das frentes de argumentação do governo Temer para impulsionar a aprovação da Reforma do Ensino Médio promovida pela Lei 13.415/2017. Ressalta-se que essa legislação foi intensamente contestada pela comunidade escolar (inclusive com ocupações de escolas e instituições educacionais em todo o país) e universitária.

As contradições sinalizam a necessidade de mudanças nas práticas voltadas para esse público, a fim de garantir as peculiaridades dessa formação que de fato não podem ser apenas uma extensão do ensino fundamental. Na realidade brasileira é recorrente uma prática pedagógica que mantém o *modus operandi* da etapa anterior e isso se explicita inclusive nas práticas avaliativas adotadas no ensino médio, que não se distinguem do fundamental (TINÉ, 2009). A escola tem dificuldade de se relacionar com esses estudantes em sua condição de jovens, considerando a inserção no trabalho, a participação cidadã e as ações de cunho social e cultural.

O grande salto presente na Constituição de 1988 é o fato de que “[...] o direito à educação deixa de ser respeitado não só quando o ensino obrigatório não é oferecido pelo Poder Público, mas também quando esta oferta se faz de forma ‘irregular’.” (HORTA, 1998, p. 26-27).

Além desse aspecto, o Estatuto da Criança e do Adolescente que tem previsão de responsabilização pela oferta irregular, assim como o Código Penal Brasileiro que declara como crime de abandono intelectual o não provimento de instrução primária de filho em idade escolar, podendo imputar pena de até um mês de detenção. Diante disso, com a Carta Cidadã de 1988 fica garantido o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, e é colocado como necessária a progressiva universalização do ensino médio gratuito. Essa garantia foi ampliada para o ensino médio por intermédio da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que, em certa altura, ofertou os dispositivos necessários para que o sistema educacional promovesse os substratos para a reforma do ensino médio encampada pelo Governo Temer. Isso porque definiu redução de

recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino e, contraditoriamente, defende a universalização do ensino obrigatório.

Conscientes desse desafio que é superar a desigualdade no acesso à educação de qualidade. Posicionamos, ao encontro de Schwartzman (2010), no sentido de que por mais que qualidade se trate de uma expressão polissêmica, “[...] todos sabemos distinguir facilmente uma boa escola de uma escola em ruínas, que funciona sem recursos, com professores ausentes, malformados e sem equipamentos, e onde os alunos nada aprendem” (SCHWARTZMAN, 2010, p. 31).

Pontua-se que as escolas não são as responsáveis pela desigualdade, todavia são importantes espaços para a construção de alternativas para o enfrentamento dos dilemas que o país vive. Esse esclarecimento é importante, porque na visão de Arroyo (2011, p. 85) existem “[...] tentativas de responsabilizar os coletivos feitos desiguais por suas desigualdades e pelas da nação e do sistema escolar”. Assim, a qualidade educacional pode ser entendida como um direito-portal, pois, viabiliza o acesso a outros direitos, todavia, as pessoas que não tem acesso a esse direito não podem ser culpadas pela sua condição de desigualdade.

Focar a desigualdade na condição desigual de determinado coletivo apresenta-se como uma estratégia de desvirtuamento que secundariza o dever do Estado em prestar educação de qualidade ao povo brasileiro. Essa pauta da qualidade propicia análises que ressaltam “[...] o papel reprodutor das desigualdades que o sistema desigual teve em nossa história” (ARROYO, 2011, p. 85) e, nesse enfoque, advoga-se contra a condenação leviana de que os estudantes, assim como seus coletivos de origem, são os culpados por sua condição de desigualdade.

A esse respeito cabe mencionar a afirmação de Arroyo (2011) sobre a arraigada cultura política que posiciona os desiguais como desqualificadores dos espaços onde entram (favelas, praças, ruas, inclusive escolas!), segundo Arroyo (2011, p. 86), “[...] os desiguais em qualidade social, racial, cultural são destacados como os responsáveis pela desigual qualidade das escolas”. Dessa forma, o olhar aqui proposto colabora para a desconstrução da visão de que os coletivos desiguais são os culpados pelo atraso da Nação, assim como encaminha discussão no sentido do Estado se posicionar em defesa da pauta educacional no contexto das questões sociais.

Nota-se, dessa forma, que as políticas igualitárias tem se confrontado com pensamentos inferiorizantes que persistem desde a história colonial. Agora, neste início de século, as expectativas no sentido de superar essas limitações de concepção social ganharam

força em razão da crescente conscientização de que “[...] a correção das desigualdades escolares faz parte do ideal de igualdade cidadã, que as políticas igualitárias são formas de reação aos processos históricos de produção e legitimação das hierarquias sociais” (ARROYO, 2011, p. 87).

Nessa perspectiva rejeita-se a compreensão de mundo que intitulava os coletivos excluídos de “[...] um fardo histórico, uma mancha na nossa autoimagem e na imagem entre as nações” ou até mesmo como “[...] selvagens, incultos, tradicionais, pré-modernos, pré-políticos, irracionais, sem valores de trabalho, imprevidentes e iletrados” (ARROYO, 2011, p. 87). Portanto, os sonhos de democracia e avanços sociais e econômicos pretendendo à consolidação de uma sociedade mais justa têm como percurso obrigatório repensar a qualidade da educação disponibilizada para o povo brasileiro.

No campo educacional é importante registrar os esforços no combate ao analfabetismo, que certamente em sintonia com outras ações tem colaborado para a consolidação do direito à educação. Malgrado tenha ocorrido “[...] importantes avanços na ampliação da escolarização da educação básica e superior, foi insuficiente para reverter, de modo significativo, os imperantes padrões desiguais” (AZEVEDO, 2011, p. 420).

A educação deve ser lida enquanto projeto de sociedade, no qual se materializam escolhas, decisões, propostas e visões de mundo. Nessa perspectiva os pressupostos educacionais são estruturadores dos projetos políticos ou reflexos dos mesmos. Assim, entende-se que o fortalecimento dos processos educacionais tendo em vista a consolidação da cidadania diz respeito a um projeto político específico que tem como objetivo garantir o direito à educação para a formação de uma sociedade mais justa e solidária.

Assinala-se que as políticas públicas de educação impactam nas condições de vida da população e, diante disso, dialogar sobre o direito à educação se constitui como mecanismo necessário para a intervenção na realidade. Em razão da indissociabilidade entre educação e cidadania, cuja articulação aumenta o potencial de consolidação dos direitos sociais.

Uma definição de qualidade que se sintoniza com o intuito deste trabalho é a de que ela “[...] é tomada como propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas, capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza” (AZEVEDO, 2011, p. 422). Neste recorte de perspectiva de entendimento postula-se que o conceito de qualidade instaura-se com pressuposições de parâmetros de comparabilidade capazes de estabelecer distinção entre o que se considera menor ou maior qualidade.

Isso põe em relevo os aspectos da realidade enfocada porque a mesma influencia na concepção e nos valores de cada sociedade, variando conforme o contexto espaço-temporal. Desta feita, a percepção da qualidade alinha-se ao projeto de sociedade predominante em determinadas conjunturas sociais.

A consideração acima esclarece e sinaliza a indissociabilidade entre qualidade e quantidade, sendo inerentes aos seres e fenômenos. Calcado nesse pressuposto é possível afirmar que “[...] em qualquer quantidade há uma qualidade ou que qualquer qualidade porta uma quantidade” (AZEVEDO, 2011, p. 423). Desse modo, não há quantidade sem qualidade ou qualidade sem quantidade, quando se trabalha com uma está se trabalhando, conseqüentemente, com a outra e trabalhar a qualidade por meio da quantidade apresenta-se como recurso para mensuração.

Considerando esses argumentos, entendemos que o Brasil tem tratado a qualidade como um valor importante para ser perseguido, inclusive tem construído mecanismos via legislação educacional para deixar explícito a pretensão de avanços nesse quesito. A realidade que temos enfrentado é que muitos da classe política e até mesmo fóruns de debates da área educacional têm desprezado essas conquistas ou até mesmo desvalorizado a sua importância para a construção de políticas públicas no campo educacional.

Frisamos que a Constituição Federal de 1988 dispõe que é preciso direcionar programas para a melhoria da qualidade da educação (Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Em alinhamento com essa orientação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garante aos brasileiros que o ensino deve ser ministrado tendo como princípio a garantia do padrão de qualidade (Artigo 3º, IX), bem como a definição do padrão mínimo como sendo a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Artigo 4º, IX). E, nessa lei também se define que cabe ao poder público promover a avaliação da qualidade das redes públicas e privadas de ensino (Artigo 7º, II).

Como marco relevante, a LDB definiu que compete à União “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Artigo 9º, VI).

Desta feita, compreendemos a partir da leitura dessa norma que há uma manifestação explícita em direção à valorização de informações estatísticas para que se possa ofertar maior racionalização nas tomadas de decisões atinentes às políticas educacionais. Tal perspectiva é

sinalizada, ainda, quando essa legislação enaltece a importância dos levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas que visam precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino (Artigo 70, IV). Tanto é que são incluídos no rol das despesas referentes à manutenção e desenvolvimento do ensino com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis.

Outrossim, a LDB prevê que a União em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios são obrigados a assegurar oportunidades educacionais que garantam o padrão mínimo de qualidade do ensino (Artigo 74). E, que em casos de discrepâncias na qualidade da oferta dos entes federativos, cabe a União e os estados exercerem ações supletivas e redistributivas com vistas a salvaguardar o padrão mínimo de qualidade de ensino (Artigo 75).

Como se pode verificar por meio dessa incursão nos dispositivos da LDB, o poder legiferante expressou todo um esforço no sentido de deixar evidente ao poder público e a sociedade em geral os instrumentos legais e as expectativas em busca da consolidação de uma educação de qualidade como valor fundamental para a efetivação do próprio direito à educação.

Sublinhamos, também, que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) tem como algumas de suas diretrizes melhorar a qualidade da educação (Artigo 2º, IV) e assegurar o atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade (Artigo 2º, VIII). Além disso, defende que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deve ser entendido como fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino (Artigo 11), bem como incentiva a elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (Artigo 11, § 2º).

Mecanismos como o Plano Nacional de Educação (PNE), ou o Plano Distrital de Educação (PDE), que é o do recorte da unidade federativa objeto de análise nessa pesquisa, precisam ser reconhecidos em suas metas como meios relevantes para o controle social e a cobrança pela continuidade de políticas públicas, bem como figura na condição de alternativa que potencializa a consolidação de novos referenciais para se elevar o patamar da qualidade da educação brasileira. Lembrando que a qualidade também foi registrada em diversos momentos da LDB como um valor imprescindível para os novos tempos e as suas exigências para a edificação da democracia e da cidadania no país.

Os resultados quantitativos em avaliações em larga escala apresentados no PNE e no PDE apontam a necessidade de se alcançar bons resultados, até 2021, no IDEB, bem como no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). São ações indutoras, para o campo da política, propriamente dita, e da educação, materializadas em metas.

Nessa esteira de ideias, asseveramos que para se obter a qualidade da educação, a Meta 7 do PDE (2015-2024) é determinada no seguinte teor:

Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias do IDEB para o DF, dando uniformidade aos processos de avaliação das escolas.

Nessa perspectiva os processos de avaliação do Distrito Federal precisam ser uniformizados com o propósito de criar condições para que se consiga alcançar os indicadores de qualidade da educação definidos pelo Ministério da Educação (MEC) como referência basilar e que estão estipulados por meio das projeções para as avaliações externas estabelecidas no PNE (2014-2024), em sua Meta 7:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir, progressivamente, até 2021, as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental e 5,2 no ensino médio.

Ao considerarmos esses desafios assinalados na Meta 7 do PNE (2014-2024) para a educação brasileira, notamos que há uma discrepância entre o IDEB verificado e o projetado até o último IDEB de 2017.

**Quadro 13 – IDEB verificado e IDEB projetado para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e para o ensino médio (2007-2017)**

Ano escolar	2007	2009	2011	2013	2015	2017
<b>5º ano EF</b>						
<b>Ideb verificado</b>	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5
<b>Ideb projetado</b>	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2
<b>9º ano EF</b>						
<b>Ideb verificado</b>	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	4,4
<b>Ideb projetado</b>	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	4,7
<b>3º ano EM</b>						
<b>Ideb verificado</b>	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5
<b>Ideb projetado</b>	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,4

\*Informações obtidas da Dired/Inep/MEC.

Fonte: Indicadores educacionais do INEP

De acordo com Horta Neto (2010), na perspectiva das políticas públicas, a qualidade deve ser concebida de modo que possa ser mensurada. Isso em razão do risco de provocar descompasso devido à ausência de referência comum que permita tanto a sua execução quanto a sua avaliação. Nesse sentido, cabe também reconhecer que a avaliação da qualidade é necessariamente um julgamento.

Essa tarefa complexa de estabelecer parâmetros para o julgamento precisa ser enfrentada e se construir padrões de referência para a medição e com os resultados alcançados, fazer o comparativo com os padrões desenvolvidos. Nesse sentido, a construção de indicadores ganha destaque porque é impossível a medição direta da qualidade, faz-se necessário para o julgamento considerar as características observáveis, logo mensuráveis, concernente à temática da qualidade educacional.

Como, no limite, avaliar reporta a um juízo de valor, é imprescindível ter como norte a tentativa de se garantir um padrão mínimo de qualidade. A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) figura como um importante passo nessa direção, embora se reconheça que apenas esse índice sem considerar a dimensão espacial é insuficiente para avaliar a qualidade do sistema educacional.

No Brasil, o ensino médio tem se consolidado como o grande desafio em termos de qualidade educacional. Em partes pode ter relação com o histórico de focalização no ensino fundamental ao longo das últimas décadas, sobretudo no governo FHC. Em uma compreensão sistêmica, no ensino médio conseguimos visualizar as repercussões de processos que não tiveram o devido encaminhamento. Outra questão que se apresenta é a exigência de formações específicas para o ensino que o Estado brasileiro ainda não fez o devido esforço para oferecê-las com a devida qualidade para a população.

O fator vestibular e a sua tradição no país permitiu aos docentes brasileiros desenvolverem parâmetros mais claros acerca do que se pretende encontrar em termos de desempenho em testes padronizados. Essa também pode ser uma face que faz com que nos exames direcionados ao ensino fundamental seja percebido um melhor desempenho, o qual, em termos de expectativa do sistema, não dialoga ou é contraditório com os resultados apresentados pelo ensino médio.

Essa situação é bem explicitada no Ideb, haja vista que a medida que os estudantes avançam na escolarização as notas declinam e o desempenho no Ideb também. Outra face desse processo é a suposta maior exigência de rigor conceitual nas séries correspondentes ao

ensino médio. Essa situação defronta-se com uma realidade de precárias condições de formação docente na maioria das instituições que ofertam cursos de licenciatura.

#### **4. 1 A Situação Educacional do Distrito Federal**

Ante a necessidade de se compreender a qualidade da educação no Distrito Federal, optamos por aprofundarmos na relação entre o Programa de Avaliação Seriada da UnB e as escolas públicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Para isso, lançamos mão de recursos como informações estatísticas que nos dão uma panorâmica da realidade do Distrito Federal para que possamos nos situar nesse cenário e também recorreremos aos dados do PAS/UnB junto ao Cebraspe. Sendo assim, ressaltamos que fizemos gestões junto aos órgãos do Governo do Distrito Federal e junto ao Cebraspe para conseguirmos os dados que utilizamos nesse nosso propósito.

Destacamos nossa trajetória de busca de dados junto ao Cebraspe e nesse tocante externamos que foi postulado um requerimento junto às instâncias do Cebraspe<sup>11</sup> e da Universidade de Brasília para que se tornasse possível a formalização e a autorização com vistas à obtenção da base de dados para a geração dos boletins de desempenho dos estudantes e das escolas referentes ao PAS/UnB.

O período solicitado compreendeu os anos de 2013 a 2017, para tanto, em razão da organização em subprogramas, fez-se necessário obter os dados referentes aos subprogramas (2011 a 2013), (2012 a 2014), (2013 a 2015), (2014 a 2016) e (2015 a 2017). Após uma extensa tramitação (iniciada em meados de 2017 e concluída em 29 de março de 2018) nos meandros burocráticos dessas instituições que nos renderam visitas semanais, assim como um significativo volume de trocas de e-mails e ligações telefônicas, para o acompanhamento e obtenção de informações detalhadas acerca da tramitação. Mostra-se salutar registrar que houve necessidade de se ingressar com o mesmo processo em mais de uma via em uma mesma instituição.

---

<sup>11</sup> “O Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe) foi qualificado como Organização Social (OS) em 19 de agosto de 2013, com a assinatura do Decreto n.º 8.078 pela Presidenta Dilma Rousseff. Em 17 de março de 2014, a Instituição começou a funcionar como uma nova OS no País, após a assinatura do Contrato de Gestão firmado em conjunto com as instituições intervenientes: o Ministério da Educação, a Fundação Universidade de Brasília (FUB) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)” (CEBRASPE, 2018, p. 1).

Esse relato tem o propósito de colaborar na sensibilização com o objetivo de proporcionar maior acesso dos dados públicos para os pesquisadores e a sociedade como um todo, já que se entende isso como fundamental para o fortalecimento dos processos democráticos e para a edificação da cidadania por meio do controle social.

Com a emissão do Despacho 2239145 da Universidade de Brasília aprovado pela Diretoria de Avaliação e Informações Gerenciais do DPO, na pessoa da Profa. Dra. Claudia Maffini Griboski, foi emitido o Despacho 2269397 para o Cebraspe no dia 23 de março de 2018, no qual se solicitaram as informações que subsidiam a presente pesquisa. Nesse momento, a Profa. Dra. Haydee Werneck Poubel, na condição de Coordenadora de Instrumentos de Avaliação e Certificação, juntamente com o senhor Cacio Rocha, do Núcleo de Estatística, providenciaram com a maior brevidade possível a disponibilização dos dados, e assim, se tornou possível apresentar a avaliação das escolas de ensino médio da Secretaria de Educação do Distrito Federal considerando os seus desempenhos no PAS/UnB a fim de em uma pesquisa *in loco* aprofundar na realidade dessas escolas, bem como na compreensão dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio.

O debate sobre a qualidade educacional demanda investigações que consigam desvelar a realidade com vistas à promoção de políticas públicas para essa área. Para tanto, é preciso garantir uma relação intensa com o conteúdo empírico que, dentre diversas formas, pode também ser captado por estudos quantitativos que comportem uma ampla gama de dados, como são os casos dos censos escolares promovidos por instituições especializadas no âmbito do poder público, tanto na esfera distrital quanto na federal.

Nesse sentido, este trabalho assume a posição de proporcionar uma análise espacial da qualidade da educação (ou das condições para a qualidade) de forma a atacar as diferenciações que podem ser percebidas na medida em que se aplica o raciocínio geográfico por intermédio da expressão espacial dos indicadores socioeducacionais das regiões administrativas do DF.

Não há dúvida de que o enfrentamento desse assunto é de suma importância para o melhoramento da leitura que se possa fazer da educação ofertada nessa unidade federativa, haja vista que os fatores que impactam na qualidade educacional precisam ser discutidos tomando como referência uma base empírica sólida.

Em certa medida, um referencial com tal confiabilidade inibe as possibilidades de se produzir afirmações ancoradas em fatos importantes, mas que não são suficientes em termos representativos para explicar o fenômeno, uma vez que não dão conta do nível interescalar, e

à vista disso implicam a perda ou o comprometimento de um olhar geográfico que priorize a visão de totalidade.

É crucial uma leitura de como um fenômeno se apresenta espacialmente, dado que agrega um ponto de vista mais amplo e consistente a respeito do que se pretende conhecer melhor. Visto que as localizações, as distâncias, as distribuições, as extensões e as conexidades ganham presença ao se considerar a expressão espacial, no caso deste estudo, o fenômeno analisado é o educativo sob o plano da qualidade educacional. O diagnóstico permite maior compreensão dos processos associados à qualidade da educação.

Ao se consultar os estudos atinentes à educação básica ofertada no Distrito Federal, fica nítida a pouca expressividade de pesquisas que façam uso dos dados disponibilizados pelas instituições de estatística mantidas pelos órgãos públicos brasileiros. Entende-se que esse fato prejudica a construção de explicações em razão de os fatores que impactam a qualidade da educação no DF acabam por não receber uma leitura mais detida e concentrada.

Em face disso, busca-se neste trabalho apresentar uma análise aprofundada de aspectos como o quantitativo de matrícula nas escolas do DF, aspirando por meio da consideração da expressão espacial aprimorar a produção de indicadores de qualidade da educação básica, como é o caso do Ideb.

Comunica-se que perguntas tais como “quais fatores explicam a evolução do número de matrículas nas escolas públicas?” ou “quais fatores contribuem com o desempenho educacional dos estudantes?” norteiam este estudo na tentativa de identificar e diagnosticar os fatores que possam vir a explicar o desempenho educacional dos estudantes nas escolas públicas de todas as regiões administrativas do DF, bem como o incremento/aumento ou o encolhimento/redução de matrículas nessas instituições. Explicita-se que serão utilizadas metodologias quantitativas para tentar alcançar os objetivos.

## **4.2 Procedimentos Metodológicos**

Na sequência, expõe-se de modo minucioso as considerações metodológicas, assim como os procedimentos (passos metodológicos) para a realização do trabalho, na tentativa de esclarecer quais são as etapas, os meios (ou instrumentos) e as fontes utilizados no levantamento, no tratamento e na análise das informações da pesquisa.

O primeiro passo para a execução deste trabalho foi coletar e organizar os dados, pertinentes a esta pesquisa. Decidiu-se por fazer uso do seguinte sítio<sup>12</sup> e documentos (relatórios estatísticos) para coleta de dados:

1. Informações obtidas no site da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN): <http://www.codeplan.df.gov.br/>. Pontua-se que a CODEPLAN tem como missão “Produzir e disseminar informações, estudos e análises sociais, econômicas, demográficas, cartográficas, urbanas, regionais e ambientais; analisar e avaliar políticas públicas para o Governo do Distrito Federal e sociedade” (CODEPLAN, 2016). Essa instituição tem se consolidado como referência na produção de informações que subsidiam as políticas públicas do Governo do Distrito Federal (GDF). Os projetos Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED/DF), em parceria com o DIEESE e a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD/DF), realizada nas 31 Regiões Administrativas do DF desenvolvidos por seus técnicos têm proporcionado uma significativa visibilidade no cenário nacional e propiciado a sua consolidação no campo do planejamento integrado do DF e sua Área Metropolitana.
2. O relatório estatístico *Brasília 50 anos: coletânea de dados do censo escolar 2000 – 2009* (DISTRITO FEDERAL, 2014), construído com base na pesquisa realizada pela SEEDF/Coordenação de Informações Educacionais agregam números de instituições educacionais, salas de aulas, docentes, matrícula inicial, distorção idade-série, rendimento escolar e concluintes, por meio de tabelas, gráficos, um breve histórico sobre os dados e a educação no Distrito Federal nos últimos 50 anos.
3. O relatório estatístico *Série Histórica do Censo Escolar (2005-2014)* (DISTRITO FEDERAL, 2016), construído com base na pesquisa realizada pela SEEDF/Coordenação de Informações Educacionais.

Após a coleta foi feita a estruturação dos dados em planilhas do *Excel* 2013, de forma otimizada. Em seguida, foram aplicadas as análises e as metodologias estatísticas nas variáveis selecionadas conforme o interesse da pesquisa. O software estatístico *Minitab 15* foi utilizado para esses fins.

Na sequência, são apresentadas as 9 (nove) variáveis que serão exploradas neste trabalho:

#### Quadro 14- Variáveis selecionadas para análise

<b>Renda Per Capita:</b> Renda Per Capita (Nível Socioeconômico) por região administrativa do DF (2015 ou 2016).
<b>Ideb:</b> Ideb por região administrativa do DF (2007, 2009 e 2011).
<b>Quantidade de Escolas:</b> Quantidade de escolas públicas por região administrativa do DF (2005 a

<sup>12</sup> Assinala-se que serão utilizadas como sinônimas as palavras saite, sítio e site (estrangeirismo).

2014).
<b>Quantidade de Matrículas:</b> Quantidade de matrículas em escolas públicas nos quatro últimos anos do ensino fundamental, por região administrativa do DF (2005 a 2014).
<b>Taxa de Matrículas:</b> A razão entre a quantidade de matrículas e a quantidade de escolas, por região administrativa do DF (2005 a 2014).
<b>Quantidade de Professores:</b> Quantidade de professores na rede pública, por região administrativa do DF (2005 a 2014).
<b>Quantidade de Salas:</b> Quantidade de salas de aulas na rede pública, por região administrativa do DF (2005 a 2014).
<b>Matrículas Escolas Públicas:</b> Total de matrículas em escolas públicas nas 31 regiões administrativas do DF (1995 a 2015).
<b>Matrículas Escolas Particulares:</b> Total de matrículas em escolas particulares nas 31 regiões administrativas do DF.

Elaboração própria.

Dá-se conhecimento que o ideal seria ter acesso a todos os dados em períodos de tempo iguais. Como se nota ao se fazer a leitura da descrição das 9 variáveis, algumas sofreram limitações no que tange ao período. Não obstante, na investida em encontrar respostas e meios que possam servir como norteadores quanto ao comportamento do cenário educacional do DF, foram procedidas as investigações estatísticas com os dados obtidos junto aos órgãos especializados.

Ademais, cabe registrar que nas análises procedidas foram garantidos os critérios obrigatórios para um estudo com validade sob o ponto de vista da representatividade estatística. Para isso foi necessário não trabalhar com outras variáveis que poderiam incorrer em prejuízo ou vício à qualidade do trabalho.

#### 4.2.1 Delineamento do problema e solução

Como o propósito é diagnosticar e melhor compreender o cenário do ensino fundamental público no DF, será procedida, em primeiro passo, a descrição e o resumo dos dados das variáveis indicadas – análise descritiva. Em seguida, aplicar-se-á modelos de regressão linear simples em pares de algumas variáveis, quando se julgar necessário.

O modelo de regressão linear simples possui a seguinte estrutura:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 .X + \varepsilon \quad (1)$$

Em que,

$Y$  = variável dependente/resposta;

$X$  = variável independente/explicativa/preditora;

$\beta_0$  = coeficiente linear do modelo;

$\beta_1$  = coeficiente angular do modelo;

$\varepsilon$  = erro aleatório, de distribuição normal, média igual a zero e variância constante, associado a fatores desconhecidos ao modelo.

O nível de significância adotado em todo este estudo é de 5%.

**Tabela 2 – Dados e Análises Estatísticas Descritivas (R\$ 1.000,00 mensais)**

RA	NÍVEL SOCIOECONÔMICO	
	Renda Per Capita (R\$)	Ano
Lago Sul	8.117,53	2016
Sudoeste/Octogonal	6.589,90	2016
Park Way	5.208,00	2016
Lago Norte	4.736,75	2016
Jardim Botânico	3.930,39	2016
Águas Claras	3.391,07	2016
Vicente Pires	2.757,51	2016
Cruzeiro	2.725,23	2016
Guará	2.683,23	2016
Taguatinga	1.998,14	2016
Núcleo Bandeirante	1.842,38	2015
Sobradinho	1.775,79	2015
Sobradinho II	1.732,52	2015
Riacho Fundo	1.624,19	2015
Candangolândia	1.460,98	2015
Gama	1.396,93	2015
São Sebastião	985,00	2015
Brazlândia	983,13	2015

Planaltina	933,80	2015
Riacho Fundo II	930,37	2015
Ceilândia	915,81	2015
Samambaia	914,61	2015
Santa Maria	887,63	2015
Paranoá	868,48	2015
Recanto das Emas	803,92	2015
Itapoã	702,00	2015
Varjão	627,81	2015
Fercal	625,64	2015
SCIA – Estrutural	521,80	2015

Elaboração própria.

A Tabela 2 apresenta a variável Renda Per Capita (R\$) de 29 regiões administrativas do DF. Os dados são referentes aos anos de 2015 ou 2016. As regiões administrativas **Brasília e Setor de Indústria e Abastecimentos** não se encontram na tabela.

**Tabela 3 – Estatística descritiva: Renda per Capita**

ESTATÍSTICA DESCRITIVA: RENDA PER CAPITA								
Variável	n	Média	Desvio-Padrão	Variância	Mínimo	Mediana	Máximo	Amplitude
Renda_Per_Capita	29	2161	1908	3642109	522	1461	8118	7596

Fonte: Elaboração própria.

Conforme mostra a Tabela 3, a renda per capita média encontrada foi de R\$ 2.161,00. A RA que teve a menor observação na renda foi a SCIA-Estrutural (R\$ 522,00), e a maior foi o Lago Sul (R\$ 8.118,00).

**Tabela 4 – Ideb por Região Administrativa do DF – 2007, 2009 e 2011**

IDEB POR REGIÃO ADMINISTRATIVA DO DF - 2007, 2009 e 2011				
Região Administrativa	Anos iniciais			Média
	2007	2009	2011	
Águas Claras	5,27	4,85	5,17	5,10
Brasília	6,11	6,19	6,24	6,18
Brazlândia	5,19	5,68	5,48	5,45
Candangolândia	5,60	5,72	5,45	5,59
Ceilândia	5,26	5,29	5,50	5,35
Cruzeiro	5,49	5,66	5,88	5,68

Fercal	5,01	4,50	4,88	4,80
Gama	5,60	5,51	5,42	5,51
Guará	5,05	5,29	5,59	5,31
Lago Norte	5,15	5,04	5,67	5,29
Lago Sul	5,46	5,84	5,71	5,67
Núcleo Bandeirante	5,99	5,93	6,01	5,98
Paranoá	5,14	5,27	5,19	5,20
Park Way	5,39	5,29	5,42	5,37
Planaltina	5,30	5,16	5,18	5,21
Recanto das Emas	4,69	4,85	4,91	4,82
Riacho Fundo	5,52	5,73	5,74	5,66
Riacho Fundo II	5,00	5,05	5,39	5,15
Samambaia	5,30	5,22	5,28	5,27
Santa Maria	5,39	5,41	5,38	5,39
São Sebastião	5,18	5,16	5,20	5,18
Sobradinho	5,87	5,48	5,64	5,66
Sobradinho II	5,33	5,07	5,03	5,14
Sudoeste/Octogonal	5,69	5,22	5,50	5,47
Taguatinga	5,55	5,82	5,92	5,76
Vicente Pires	4,76	5,71	5,86	5,44

Elaboração própria.

A Tabela 5 apresenta dados de Ideb para 26 RAs do DF, dos anos de 2007, 2009 e 2011. O Ideb médio encontrado foi de 5,41. A RA que teve a menor observação no Ideb foi a Fercal (4,80), e a maior foi Brasília (6,18).

**Tabela 5 – Estatística descritiva: Média Ideb (2007, 2009, 2011)**

ESTATÍSTICA DESCRITIVA: MÉDIA IDEB (2007, 2009 E 2011)								
Variável	n	Média	Desvio-Padrão	Variância	Mínimo	Mediana	Máximo	Amplitude
Média_Ideb	26	5,4087	0,3165	0,1002	4,7979	5,3804	6,18	1,3821

Elaboração própria.

A Tabela 6 apresenta a relação da quantidade de escolas, matrículas e taxas de matrículas segmentadas pelas regiões administrativas do DF, ao longo dos anos de 2005 a 2008.

A Tabela 7 apresenta a relação da quantidade de escolas, matrículas e taxas de matrículas, segmentadas pelas regiões administrativas do DF, ao longo dos anos de 2009 a 2012.

**Tabela 6– Quantidade de Instituições Educacionais x Quantidade de matrículas (2005-2008)**

RA	QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS X QUANTIDADE DE MATRÍCULAS											
	2005			2006			2007			2008		
	Escolas	Matrículas	Tax_Matric	Escolas	Matrículas	Tax_Matric	Escolas	Matrículas	Tax_Matric	Escolas	Matrículas	Tax_Matric
Brasília	90	9.321	103,6	88	9.342	106,2	88	9.315	105,9	87	9.639	110,8
Gama	48	11.296	235,3	48	11.474	239,0	48	11.516	239,9	48	11.603	241,7
Taguatinga	57	12.816	224,8	57	12.831	225,1	57	12.445	218,3	57	12.581	220,7
Brazlândia	25	5.330	213,2	27	5.413	200,5	27	5.423	200,9	27	5.558	205,9
Sobradinho	35	6.445	184,1	35	6.583	188,1	35	6.334	181,0	35	6.416	183,3
Planaltina	68	13.033	191,7	64	13.739	214,7	63	13.611	216,0	61	14.327	234,9
Paranoá	26	6.081	233,9	26	6.214	239,0	26	6.344	244,0	26	6.056	232,9
Núcleo Bandeirante	8	1.472	184,0	8	1.401	175,1	8	1.385	173,1	8	1.469	183,6
Ceilândia	89	22.041	247,7	89	22.750	255,6	90	23.315	259,1	89	24.670	277,2
Guará	21	5.182	246,8	21	5.222	248,7	21	5.224	248,8	21	5.515	262,6
Cruzeiro	8	1.720	215,0	8	1.751	218,9	8	2.047	255,9	8	2.035	254,4
Samambaia	40	12.887	322,2	40	12.349	308,7	39	12.181	312,3	39	12.075	309,6
Santa Maria	24	8.375	349,0	25	8.386	335,4	25	8.326	333,0	25	8.421	336,8
São Sebastião	16	5.097	318,6	18	5.495	305,3	19	5.770	303,7	20	5.406	270,3
Recanto das Emas	18	9.004	500,2	21	9.238	439,9	21	9.317	443,7	23	9.487	412,5
Lago Sul	4	486	121,5	4	474	118,5	4	481	120,3	4	552	138,0
Riacho Fundo	10	2.668	266,8	10	2.791	279,1	10	2.743	274,3	10	2.777	277,7

QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS X QUANTIDADE DE MATRÍCULAS												
RA	2005			2006			2007			2008		
	Escolas	Matrículas	Tax_Matric									
Lago Norte	4	610	152,5	4	669	167,3	4	743	185,8	4	754	188,5
Candangolândia	4	687	171,8	4	664	166,0	4	705	176,3	4	738	184,5
Águas Claras	3	412	137,3	3	455	151,7	3	385	128,3	2	406	203,0
Riacho Fundo II	3	1.420	473,3	4	1.453	363,3	5	1.505	301,0	5	1.556	311,2
Sudoeste/Octogonal	1	0	0,0	1	0	0,0	1	0	0,0	1	0	0,0
Varjão	1	0	0,0	1	0	0,0	1	0	0,0	1	0	0,0
Park Way	1	0	0,0	1	0	0,0	1	0	0,0	1	0	0,0
SCIA	1	0	0,0	1	0	0,0	1	0	0,0	1	0	0,0
Sobradinho II	6	1.717	286,2	6	1.993	332,2	6	1.978	329,7	6	1.971	328,5
Jardim Botânico	1	0	0,0	1	0	0,0	1	0	0,0	1	0	0,0
Itapoã	-	0	-	-	0	-	1	0	0,0	2	596	298,0
Setor de Ind. e abastecimento	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-
Vicente Pires	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-
Fercal	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-
<b>Total</b>	612	138.100	225,7	615	140.687	228,8	617	141.093	228,7	616	144.608	234,8

Elaboração própria.

Tabela 7 – Quantidade de Instituições Educacionais x Quantidade de matrículas (2009-2012)

RA	QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS X QUANTIDADE DE MATRÍCULAS											
	2009			2010			2011			2012		
	Escolas	Matrículas	Tax_Matrí	Escolas	Matrículas	Tax_Matrí	Escolas	Matrículas	Tax_Matrí	Escolas	Matrículas	Tax_Matrí
Brasília	87	9.005	103,5	85	8.985	105,7	85	8.751	103,0	85	8.745	102,9
Gama	48	11.291	235,2	48	11.676	243,3	48	11.632	242,3	48	11.752	244,8
Taguatinga	57	12.059	211,6	56	11.587	206,9	56	11.727	209,4	56	11.652	208,1
Brazlândia	27	5.254	194,6	28	5.439	194,3	28	5.329	190,3	28	5.350	191,1
Sobradinho	35	6.242	178,3	37	6.301	170,3	37	6.161	166,5	28	5.300	189,3
Planaltina	63	12.880	204,4	65	13.551	208,5	65	13.925	214,2	64	14.054	219,6
Paranoá	26	5.837	224,5	26	5.516	212,2	26	5.217	200,7	26	4.934	189,8
Núcleo Bandeirante	8	1.514	189,3	8	1.360	170,0	8	1.385	173,1	8	1.377	172,1
Ceilândia	89	25.226	283,4	93	25.751	276,9	94	26.028	276,9	94	25.526	271,6
Guará	22	5.104	232,0	21	4.733	225,4	20	4.859	243,0	20	4.882	244,1
Cruzeiro	8	2.011	251,4	8	1.887	235,9	8	1.558	194,8	8	1.405	175,6
Samambaia	39	12.047	308,9	40	12.440	311,0	40	12.620	315,5	40	12.458	311,5
Santa Maria	25	7.963	318,5	27	8.035	297,6	27	7.974	295,3	27	7.820	289,6
São Sebastião	20	5.492	274,6	22	5.789	263,1	22	6.034	274,3	22	6.259	284,5
Recanto das Emas	24	8.783	366,0	25	8.882	355,3	25	8.714	348,6	25	8.695	347,8
Lago Sul	4	553	138,3	4	605	151,3	4	648	162,0	4	742	185,5
Riacho Fundo	10	2.840	284,0	10	2.442	244,2	8	2.132	266,5	8	1.877	234,6
Lago Norte	4	721	180,3	4	858	214,5	4	782	195,5	4	768	192,0

QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS X QUANTIDADE DE MATRÍCULAS												
RA	2009			2010			2011			2012		
	Escolas	Matrículas	Tax_Matrí									
Candangolândia	5	754	150,8	5	837	167,4	5	817	163,4	5	790	158,0
Águas Claras	3	522	174,0	3	520	173,3	4	491	122,8	4	585	146,3
Riacho Fundo II	5	1.697	339,4	7	2.395	342,1	9	2.556	284,0	9	2.405	267,2
Sudoeste/Octogonal	1	0	0,0	1	0	0,0	1	0	0,0	1	0	0,0
Varjão	1	0	0,0	1	0	0,0	1	0	0,0	1	0	0,0
Park Way	1	0	0,0	1	195	195,0	1	220	220,0	1	212	212,0
SCIA	1	0	0,0	4	727	181,8	4	667	166,8	5	609	121,8
Sobradinho II	6	2.106	351,0	7	2.056	293,7	8	2.049	256,1	8	2.617	327,1
Jardim Botânico	1	0	0,0	1	0	0,0	1	0	0,0	1	0	0,0
Itapoã	2	618	309,0	3	1.514	504,7	3	1.528	509,3	3	1.508	502,7
Setor de ind. E abastecimento	-	0	-	-	0	-	1	0	0,0	1	0	0,0
Vicente Pires	-	0	-	2	65	32,5	2	0	0,0	2	0	0,0
Fercal	-	0	-	-	0	-	-	0	-	9	509	56,6
<b>Total</b>	622	140.519	225,9	642	144.146	224,5	645	143.804	223,0	645	142.831	221,4

Elaboração própria.

**Tabela 8 – Quantidade de Instituições Educacionais x Quantidade de matrículas (2013-2014)**

RA	Quantidade de Instituições Educacionais x Quantidade de Matrículas					
	2013			2014		
	Escolas	Matrículas	Tax_Matric	Escolas	Matrículas	Tax_Matric
Brasília	85	8.363	98,4	86	8.170	95,0
Gama	48	11.007	229,3	48	10.486	218,5
Taguatinga	56	11.085	197,9	56	10.927	195,1
Brazlândia	29	5.176	178,5	29	5.183	178,7
Sobradinho	28	5.218	186,4	28	5.076	181,3
Planaltina	65	13.707	210,9	65	13.133	202,0
Paranoá	27	5.625	208,3	27	5.682	210,4
Núcleo Bandeirante	8	1.208	151,0	8	1.225	153,1
Ceilândia	94	25.264	268,8	93	25.072	269,6
Guará	20	5.002	250,1	20	4.739	237,0
Cruzeiro	8	1.308	163,5	8	1.198	149,8
Samambaia	41	12.049	293,9	41	11.839	288,8
Santa Maria	27	7.557	279,9	28	7.577	270,6
São Sebastião	23	6.232	271,0	23	6.219	270,4
Recanto das Emas	25	8.517	340,7	25	8.203	328,1
Lago Sul	4	686	171,5	4	770	192,5
Riacho Fundo	9	1.901	211,2	9	1.944	216,0
Lago Norte	4	708	177,0	4	724	181,0
Candangolândia	5	780	156,0	5	699	139,8
Águas Claras	4	489	122,3	4	1.625	406,3
Riacho Fundo II	9	2.369	263,2	9	1.140	126,7
Sudoeste/Octogonal	1	0	0,0	1	0	0,0
Varjão	1	0	0,0	1	0	0,0
Park Way	1	237	237,0	1	221	221,0
SCIA	5	507	101,4	4	595	148,8
Sobradinho II	8	2.591	323,9	8	2.544	318,0
Jardim Botânico	1	0	0,0	1	0	0,0
Itapoã	3	1.315	438,3	3	1.403	467,7
Setor de ind. E abastecimento	1	0	0,0	1	0	0,0
Vicente Pires	2	0	0,0	2	0	0,0
Fercal	9	455	50,6	9	415	46,1
<b>Total</b>	<b>651</b>	<b>139.356</b>	<b>214,1</b>	<b>651</b>	<b>136.809</b>	<b>210,2</b>

Elaboração própria.

A Tabela 8 expõe a relação da quantidade de escolas, matrículas e taxas de matrículas, segmentadas pelas regiões administrativas do DF, ao longo dos anos de 2013 a 2014.

A Tabela 9 expõe estatísticas descritivas pormenorizadas concernentes às escolas, matrículas e a taxas de matrícula correspondentes aos anos de 2005 a 2014.

**Tabela 9 – Estatísticas descritivas: Escolas, Matrículas e Taxas de Matrícula (2005 – 2014)**

<b>ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS: ESCOLAS, MATRÍCULAS E TAXAS DE MATRÍCULA</b>								
<b>Variável</b>	<b>RA</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>	<b>Variância</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Máximo</b>	<b>Amplitude</b>
<b>(Ano 2005)</b>								
<b>Escolas</b>	31	22,67	26,59	707,08	1	10	90	89
<b>Matrículas</b>	31	4455	5522	30489513	0	1717	22041	22041
<b>Tax_Matric</b>	31	199,2	132,8	17645,3	0	213,2	500,2	500,2
<b>(Ano 2006)</b>								
<b>Escolas</b>	31	22,78	26,1	681,1	1	10	89	88
<b>Matrículas</b>	31	4538	5623	31616809	0	1751	22750	22750
<b>Tax_Matric</b>	31	195,5	120,8	14581,2	0	214,7	439,9	439,9
<b>(Ano 2007)</b>								
<b>Escolas</b>	31	22,04	25,92	671,89	1	9	90	89
<b>Matrículas</b>	31	4551	5648	31901576	0	1978	23315	23315
<b>Tax_Matric</b>	31	187,5	122,3	14961,2	0	208,4	443,7	443,7
<b>(Ano 2008)</b>								
<b>Escolas</b>	31	22	25,61	655,85	1	9	89	88
<b>Matrículas</b>	31	4665	5838	340802604	0	1978	24670	24670
<b>Tax_Matric</b>	31	202,4	11,7	131157,1	0	226,8	412,5	412,5
<b>(Ano 2009)</b>								
<b>Escolas</b>	31	22,21	25,67	659,06	1	9	89	88
<b>Matrículas</b>	31	4533	5732	32852797	0	2011	25226	25226
<b>Tax_Matric</b>	31	196,5	113,8	12951,5	0	208	366	366
<b>(Ano 2010)</b>								
<b>Escolas</b>	31	22,14	25,68	659,27	1	9	89	88
<b>Matrículas</b>	31	4650	5796	32596808	0	2056	25751	25751
<b>Tax_Matric</b>	31	206,1	111,2	12360,5	0	208,5	504,7	504,7
<b>(Ano 2011)</b>								
<b>Escolas</b>	31	21,15	25,58	654,12	1	8	94	93
<b>Matrículas</b>	31	4639	5861	34348353	0	2049	26028	26028
<b>Tax_Matric</b>	31	193,1	116	13462,7	0	198,1	509,3	509,3

ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS: ESCOLAS, MATRÍCULAS E TAXAS DE MATRÍCULA								
Variável	RA	Média	Desvio-Padrão	Variância	Mínimo	Mediana	Máximo	Amplitude
<b>(Ano 2012)</b>								
<b>Escolas</b>	31	20,81	25,03	626,43	1	8	94	93
<b>Matrículas</b>	31	4607	5781	33415434	0	1877	25526	25526
<b>Tax_Matric</b>	31	188,6	117,1	13709,1	0	191,1	502,7	502,7
<b>(Ano 2013)</b>								
<b>Escolas</b>	31	21	25,12	630,8	1	9	94	93
<b>Matrículas</b>	31	4495	5660	32039634	0	1901	25264	25264
<b>Tax_Matric</b>	31	180	111	12322,3	0	186,4	438,3	438,3
<b>(Ano 2014)</b>								
<b>Escolas</b>	31	21	25,14	631,8	1	9	93	92
<b>Matrículas</b>	31	4413	5555	30853584	0	1625	25072	25072
<b>Tax_Matric</b>	31	184,3	117,5	13810,8	0	192,5	467,7	467,7

Elaboração própria.

A Tabela 10 exibe o quantitativo de professores na rede pública, por região administrativa, ao longo dos anos de 2005 a 2014.

**Tabela 10 – Número de professores da rede pública**

RA	NÚMERO DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA									
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Brasília	2.657	2.636	2.154	2.594	2.347	2.421	2.442	2.362	2.412	2.498
Gama	1.690	1.602	1.553	1.659	1.727	1.690	1.689	1.715	1.729	1.823
Taguatinga	1.899	1.936	1.990	1.949	1.839	1.845	1.898	1.929	1.901	1.959
Brazlândia	639	730	653	795	748	792	803	865	880	953
Sobradinho	1.067	1.049	992	1.057	1.045	1.047	1.049	954	952	940
Planaltina	1.751	1.787	1.690	1.711	1.908	1.934	1.939	1.998	1.936	2.082
Paranoá	723	767	723	725	779	740	751	766	787	817
Núcleo Bandeirante	299	255	236	289	266	269	257	293	281	265
Ceilândia	3.345	3.329	3.298	3.442	3.503	3.664	3.695	3.817	3.892	3.828
Guará	782	797	750	811	760	711	722	755	745	754
Cruzeiro	262	243	260	228	244	233	207	232	216	211
Samambaia	1.570	1.543	1.520	1.561	1.625	1.644	1.636	1.647	1.667	1.737
Santa Maria	1.134	1.150	1.078	1.121	1.108	1.174	1.180	1.169	1.213	1.276
São Sebastião	604	748	737	739	773	875	851	828	859	931

RA	NÚMERO DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA									
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Recanto das Emas	888	982	963	1.015	1.056	1.087	1.070	1.073	1.091	1.103
Lago Sul	155	156	119	139	144	141	152	151	155	152
Riacho Fundo	338	359	302	351	331	290	265	270	266	281
Lago Norte	116	118	113	138	116	108	123	111	107	107
Candangolândia	156	138	123	125	148	129	148	141	158	164
Águas Claras	142	143	140	134	162	154	165	204	224	203
Riacho Fundo II	141	160	171	199	188	287	329	354	349	329
Sudoeste/Octogonal	27	26	17	18	27	14	15	15	31	36
Varjão	38	41	41	36	36	40	42	42	43	43
Park Way	40	43	40	31	28	32	39	40	58	62
SCIA	40	48	48	48	48	221	280	242	258	192
Sobradinho II	304	295	307	320	328	366	356	375	369	401
Jardim Botânico	15	15	15	17	17	17	17	16	17	17
Itapoã	-	-	32	51	54	137	139	152	162	174
Setor Ind. e abast.	-	-	-	-	-	-	8	9	10	10
Vicente Pires	-	-	-	-	-	46	43	43	46	46
Fercal	-	-	-	-	-	-	-	108	72	104
<b>Total</b>	<b>20.822</b>	<b>21.096</b>	<b>20.065</b>	<b>21.303</b>	<b>21.355</b>	<b>22.108</b>	<b>22.310</b>	<b>22.676</b>	<b>22.886</b>	<b>23.498</b>

Elaboração própria.

Por seu turno, a Tabela 11 apresenta as estatísticas descritivas das regiões administrativas do Distrito Federal de modo a expressar o quantitativo de professores da rede pública referente aos anos de 2005 a 2014.

**Tabela 11 – Estatísticas descritivas: quantidade de professores na rede pública (2005-2014)**

QUANTIDADE DE PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA (2005-2014)								
Variável	RA	Média	Desvio-Padrão	Variância	Mínimo	Mediana	Máximo	Amplitude
2005	31	771	872	760646	15	338	3345	3330
2006	31	781	868	753448	15	359	3329	3314
2007	31	717	821	674493	15	305	3298	3283
2008	31	761	872	760355	17	336	3442	3425
2009	31	763	869	755100	17	330	3503	3486
2010	31	762	883	778904	14	290	3664	3650
2011	31	744	883	779773	8	305	3695	3687
2012	31	731	887	787371	9	293	3817	3808
2013	31	738	897	804204	10	281	3892	3882
2014	31	738	913	832907	10	281	3828	3818

Elaboração própria.

A Tabela 12 aponta o quantitativo de salas de aula na rede pública, por região administrativa, ao longo dos anos de 2005 a 2014.

**Tabela 12 – Número de salas de aula na rede pública**

RA	NÚMERO DE SALAS DE AULAS EXISTENTES NA REDE PÚBLICA									
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Brasília	1.182	1.100	749	1.122	1.118	1.067	1.131	1.117	1.130	1.141
Gama	771	783	724	743	767	770	793	802	776	774
Taguatinga	910	915	841	886	901	882	903	911	909	945
Brazlândia	299	331	298	332	341	359	379	380	403	400
Sobradinho	387	388	361	411	405	431	435	367	366	370
Planaltina	763	746	662	707	794	792	847	826	823	847
Paranoá	327	294	294	285	304	284	294	294	301	303
Núcleo Bandeirante	107	110	110	111	109	113	117	116	115	119
Ceilândia	1.574	1.562	1.445	1.594	1.578	1.679	1.679	1.699	1.690	1.720
Guará	303	297	272	309	343	308	300	292	307	309
Cruzeiro	121	122	119	124	120	116	117	117	108	112
Samambaia	640	641	615	642	641	698	711	692	720	735
Santa Maria	486	453	454	471	463	494	498	499	507	542
São Sebastião	236	276	283	292	318	379	363	358	371	353
Recanto das Emas	369	390	389	410	428	434	463	458	440	456
Lago Sul	71	55	63	36	50	51	51	58	55	39
Riacho Fundo	111	125	117	129	128	127	119	135	111	150
Lago Norte	40	39	34	40	44	43	41	40	42	42
Candangolândia	59	62	61	55	52	76	73	77	76	77
Águas Claras	85	85	37	62	75	74	77	79	80	100
Riacho Fundo II	51	65	74	92	87	105	121	125	126	130
Sudoeste/Octogonal	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Varjão	18	18	18	18	35	21	21	21	21	22
Park Way	33	38	33	19	23	28	33	43	43	37
SCIA	20	24	26	24	24	80	84	84	80	71
Sobradinho II	106	104	105	113	118	131	137	161	155	169
Jardim Botânico	8	9	7	8	8	8	9	8	9	9
Itapoã	-	-	16	42	26	50	52	53	53	53
Setor de Ind. e abast.	-	-	-	-	-	-	6	6	5	5
Vicente Pires	-	-	-	-	-	22	24	24	23	23

RA	NÚMERO DE SALAS DE AULAS EXISTENTES NA REDE PÚBLICA									
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Fercal	-	-	-	-	-	-	-	48	46	49
<b>Total</b>	<b>9097</b>	<b>9052</b>	<b>8227</b>	<b>9097</b>	<b>9320</b>	<b>9642</b>	<b>9898</b>	<b>9910</b>	<b>9911</b>	<b>10122</b>

Elaboração própria.

Por intermédio da Tabela 13 são expostas as estatísticas descritivas relativas às regiões administrativas do Distrito Federal correspondentes ao quantitativo de salas de aulas da rede pública referentes aos anos de 2005 a 2014.

**Tabela 13 – Estatísticas descritivas: quantidade de salas de aula na rede pública (2005-2014)**

QUANTIDADE DE SALAS DE AULA NA REDE PÚBLICA (2005-2014)								
Variável	RA	Média	Desvio-Padrão	Variância	Mínimo	Mediana	Máximo	Amplitude
<b>2005</b>	31	336,9	400,1	160066,5	8	121	1574	1566
<b>2006</b>	31	335,3	391,1	152965,9	9	125	1562	1553
<b>2007</b>	31	293,8	342,4	117267,2	7	118	1445	1438
<b>2008</b>	31	324,9	389,8	151967	8	126,5	1594	1586
<b>2009</b>	31	332,9	392	153652,9	8	124	1578	1570
<b>2010</b>	31	332,5	396,4	157161,9	8	127	1679	1671
<b>2011</b>	31	329,9	402,8	162276,8	6	120	1679	1673
<b>2012</b>	31	319,7	398,2	158595,2	6	125	1699	1693
<b>2013</b>	31	319,7	398,6	158892,5	5	115	1690	1685
<b>2014</b>	31	326,5	405,9	164751,3	5	130	1720	1715

Elaboração própria.

A Tabela 14 mostra o quantitativo do total de matrículas de alunos dos ensinos fundamental e médio nas redes pública, particular e a soma de ambas, nos anos de 1995 a 2015.

**Tabela 14 – Matrículas nos ensinos fundamental e médio**

ANO	MATRÍCULAS ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO		
	Total	Pública	Particular
1995	471.000	384.393	86.607
1996	489.819	400.250	89.569
1997	510.027	417.749	92.278
1998	524.254	435.581	88.673

ANO	MATRÍCULAS ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO		
	Total	Pública	Particular
1999	535.000	445.181	89.819
2000	520.003	431.327	88.676
2001	510.908	418.510	92.398
2002	506.865	412.852	94.013
2003	514.358	396.069	98.289
2004	492.444	392.023	100.421
2005	492.159	388.598	103.561
2006	502.145	392.338	109.807
2007	483.650	389.131	94.519
2008	515.326	398.979	116.347
2009	523.351	401.657	121.694
2010	525.210	400.821	124.389
2011	525.225	395.929	129.296
2012	520.663	387.786	132.877
2013	509.441	377.117	132.324
2014	505.270	373.319	131.951
2015	500.449	367.496	132.953

Elaboração própria.

Na Tabela 15 são mostradas as estatísticas descritivas correspondentes à quantidade de matrículas em escolas particulares, públicas e no total. Os dados apresentados fazem a cobertura de 21 anos, ou seja, do ano de 1995 a 2015.

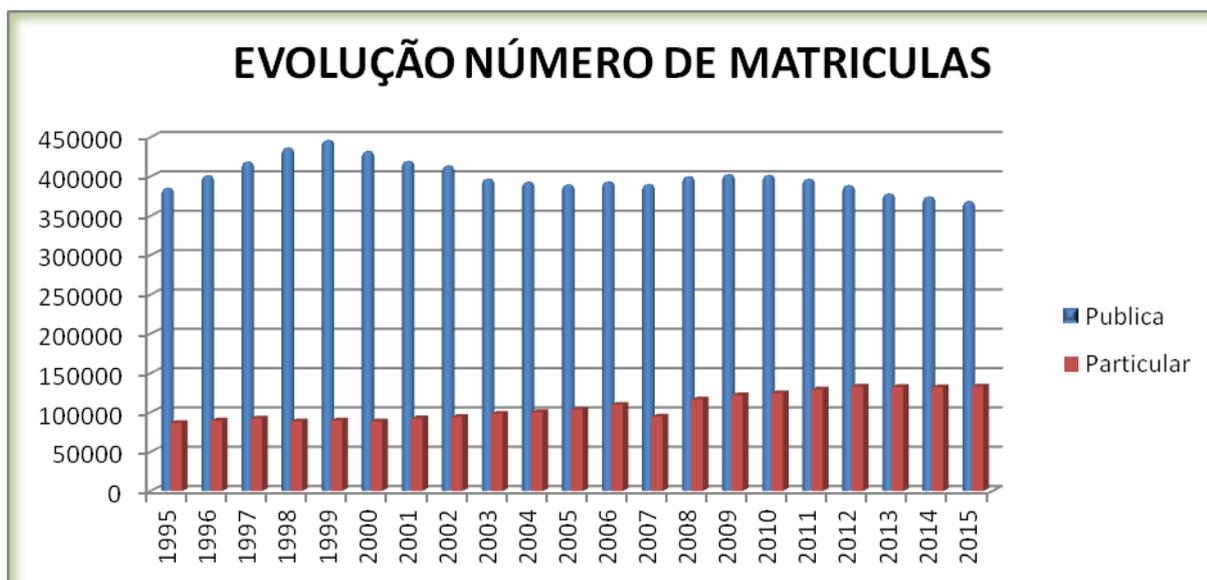
**Tabela 15 – Estatísticas descritivas: quantidade de matrículas em escolas particulares, públicas e total (1995-2015)**

QUANTIDADE DE MATRÍCULAS EM ESCOLAS PARTICULARES, PÚBLICAS E TOTAL (1995-2015)								
Variável	Anos	Média	Desvio-Padrão	Variância	Mínimo	Mediana	Máximo	Amplitude
<b>Matr_Total</b>	21	508.456	15.994	255.798.456	471.000	510.027	535.000	64.000
<b>Matr_Pública</b>	21	400.338	20.250	410.046.770	367.496	396.069	445.181	77.685
<b>Matr_Particular</b>	21	107.165	17.733	314.452.306	86.607	100.421	132.953	46.346

Elaboração própria.

Assinala-se que a quantidade média de matrículas observada nas escolas particulares foi de 107.165 alunos, em que a quantidade mínima foi de 86.607 e a máxima foi de 132.953. Ao se observar a quantidade média de matrículas nas escolas públicas, nota-se que foi de 400.338 alunos, em que a quantidade mínima foi de 367.496 e a máxima de 445.181 alunos. Por fim, verifica-se que a quantidade média de matrículas nas escolas públicas e particulares conjuntamente foi de 508.456 alunos, com a quantidade mínima de 471.000 e a máxima de 535.000 alunos.

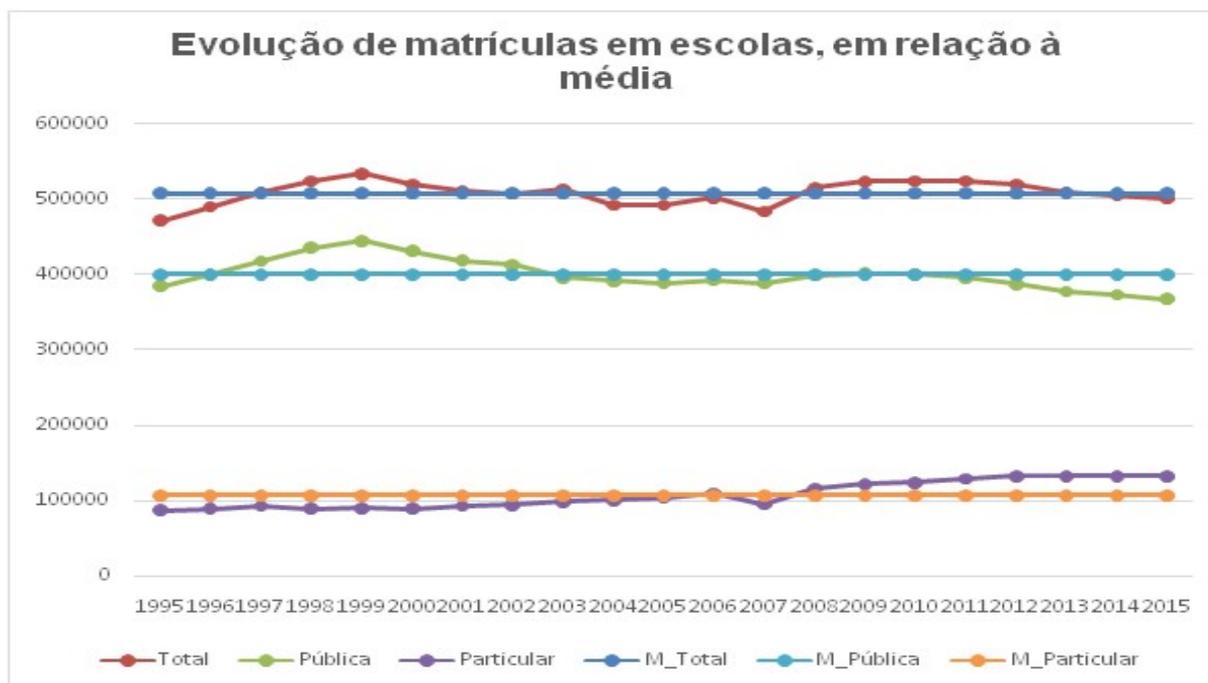
**Gráfico 4 – Evolução do número de matrículas (1995-2015)**



Elaboração própria.

De acordo com o Gráfico 4, a quantidade de matrículas nas escolas públicas mostrou-se estável, com moderada oscilação, ao longo dos últimos 21 anos (1995-2015). Por outro lado, a quantidade de matrículas nas escolas particulares sofreu um relevante aumento a partir do ano de 2008. De 1995 a 2007 essa quantidade parece ter sido estável.

**Gráfico 5 – Evolução de matrícula em escolas em relação à média (1995-2015)**



Elaboração própria.

Esse gráfico da evolução de matrículas oferta uma perspectiva das quantidades de matrículas em escolas particulares, públicas e totais, em torno de suas respectivas médias. Nota-se, mais uma vez, que a quantidade de matrículas em escolas públicas (linha cinza) parece oscilar em torno de sua média (linha azul escura). Pode-se confirmar, também, que a quantidade de matrículas em escolas particulares (linha amarela) aumenta a partir do ano de 2008, visto que, desse ano em diante, a linha amarela tem valores superiores aos da linha verde (média de matrículas em escolas particulares).

#### 4.2.2 Gráficos de dispersão e modelos de regressão linear

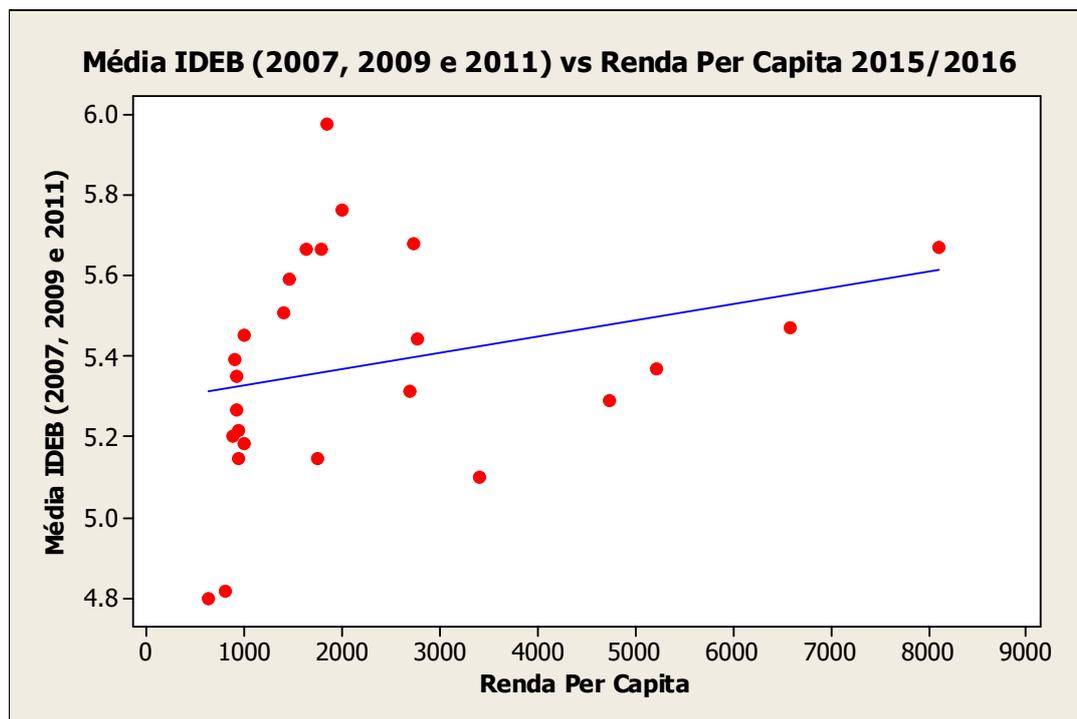
A Tabela 16 apresenta os pares de variáveis utilizados para construir o gráfico de dispersão (Gráfico 6). O intuito é tentar identificar alguma relação entre o nível socioeconômico (renda per capita) da região administrativa com seu respectivo Ideb.

**Tabela 16 – Pares de variáveis (Renda Per Capita e Média Ideb)**

<b>RA</b>	<b>Renda Per Capita (R\$) (2015/2016)</b>	<b>Média Ideb (2007, 2009 e 2011)</b>
Fercal	625,6	4,8
Recanto das Emas	803,9	4,88
Paranoá	868,5	5,2
Santa Maria	887,6	5,4
Samambaia	914,6	5,3
Ceilândia	915,8	5,4
Riacho Fundo II	930,4	5,1
Planaltina	933,8	5,2
Brazlândia	983,1	5,5
São Sebastião	985,0	5,2
Gama	1.396,9	5,5
Candangolândia	1.461,0	5,6
Riacho Fundo	1.624,2	5,7
Sobradinho II	1.732,5	5,1
Sobradinho	1.775,8	5,7
Núcleo Bandeirante	1.842,4	6,0
Taguatinga	1.998,1	5,8
Guará	2.683,2	5,3
Cruzeiro	2.725,2	5,7
Vicente Pires	2.757,5	5,4
Águas Claras	3.391,1	5,1
Lago Norte	4.736,8	5,3
Park Way	5.208,0	5,4
Sudoeste/Octogonal	6.589,9	5,5
Lago Sul	8.117,5	5,7

Elaboração própria.

Gráfico 6 – Correlations: Média Ideb (2007, 2009 e 2011), Renda Per Capita 2015/2016



Pearson correlation of MédiaIdeb (2007, 2009 e 2011) and Renda Per Capita =0.282

P-Value = 0.172

Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser notado, não há um relacionamento evidente entre as variáveis **Renda Per Capita** e **Média Ideb**. A correlação de Pearson calculada foi igual a 0,282, mas não foi significativa (p-valor = 0,172)<sup>13</sup>.

A Tabela 17, na sequência, retrata os pares de variáveis que serão utilizados para construir o gráfico de dispersão (Gráfico 7). O propósito é intentar a identificação de alguma relação entre nível socioeconômico (renda per capita) da região administrativa com sua respectiva quantidade de professores no ano de 2014 (ano mais recente). E, assim, ajudar a clarear questões como – “Quanto maior a renda per capita, menor o número de docentes? Ou menos escolas públicas?”

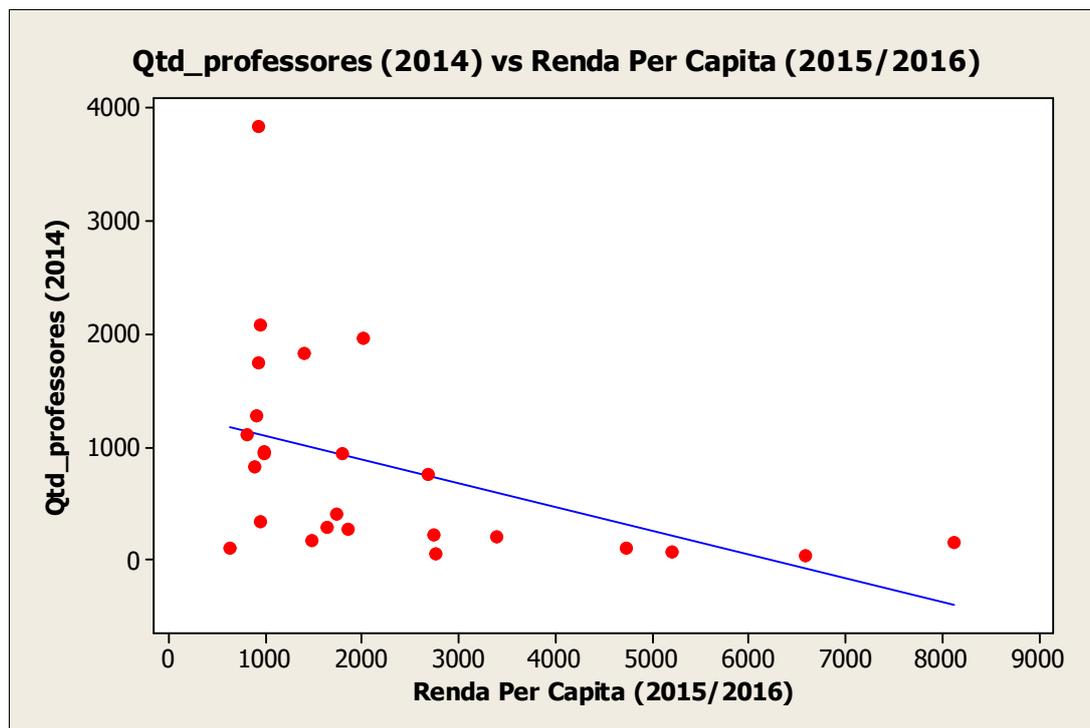
<sup>13</sup> Com base em Arsham(1988), assinala-se que o p-valor é o nível de significância de um resultado (medida de força), tratando-se do risco de se aceitar uma hipótese falsa ou rejeitar uma hipótese verdadeira. Quanto menor for o p-valor mais fortes são as evidências, haja vista que o p-valor menor ou igual a 0,05 sinaliza a existência de diferenças significativas entre os grupos comparados. Essa é a interpretação amplamente aceita pelos periódicos científicos, inclusive pelos da área médica.

**Tabela 17 – Pares de variáveis (Renda Per Capita e Quantidade de professores)**

<b>RA</b>	<b>Renda Per Capita (R\$) (2015/2016)</b>	<b>Quantidade de professores (2014)</b>
Fercal	625,6	104
Recanto das Emas	803,9	1.103
Paranoá	868,5	817
Santa Maria	887,6	1,276
Samambaia	914,6	1,737
Ceilândia	915,8	3,828
Riacho Fundo II	930,4	329
Planaltina	933,8	2.082
Brazlândia	983,1	953
São Sebastião	985,0	931
Gama	1.396,9	1.823
Candangolândia	1.461,0	164
Riacho Fundo	1.624,2	281
Sobradinho II	1.732,5	401
Sobradinho	1.775,8	940
Núcleo Bandeirante	1.842,4	265
Taguatinga	1.998,1	1.959
Guará	2.683,2	754
Cruzeiro	2725,2	211
Vicente Pires	2.757,5	46
Águas Claras	3.391,1	203
Lago Norte	4.736,8	107
Park Way	5.208,0	62
Sudoeste/Octogonal	6.589,9	36
Lago Sul	8117,5	152

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 7– Correlations: Quantidade de professores (2014)vs Renda Per Capita (2015/2016)



Pearson correlation of Qtd\_professores (2014) and Renda Per Capita (2015/2016)= -0.451

P-Value = **0.024**

Fonte: Elaboração própria.

A partir da leitura do Gráfico 7 aponta-se que parece haver uma tendência de queda na variável **Quantidade de Professores** à medida que a **Renda Per Capita** aumenta. De fato, a correlação de Pearson calculada foi igual a -0,451 (razoável) e significativa (p-valor = 0,024). Ou seja, parece que quando se aumenta a renda per capita nas regiões administrativas, as quantidades de professores nas escolas públicas caem. Esse padrão de comportamento pode acontecer pelo simples fato de talvez existir menos escolas públicas nas regiões administrativas de maior renda per capita, conforme será verificado na sequência.

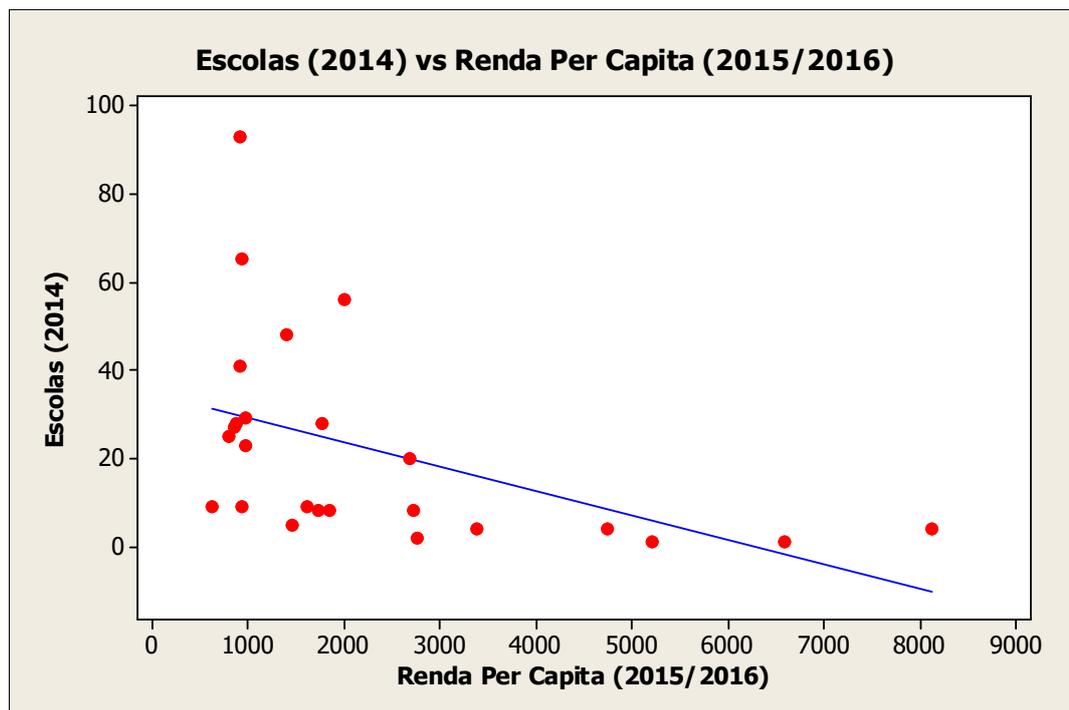
A Tabela 18 deixam ostensivos os pares de variáveis que serão manuseados para construir o gráfico de dispersão (Gráfico 8). O intento é empreender esforço no sentido de identificar alguma relação entre o nível socioeconômico (renda per capita) da região administrativa com sua respectiva quantidade de escolas no ano de 2014 (ano mais recente).

**Tabela 18 – Pares de variáveis (Renda Per Capita e Escolas)**

<b>RA</b>	<b>Renda Per Capita (R\$) (2015/2016)</b>	<b>Escolas (2014)</b>
Fercal	625,6	9
Recanto das Emas	803,9	25
Paranoá	868,5	27
Santa Maria	887,6	28
Samambaia	914,6	41
Ceilândia	915,8	93
Riacho Fundo II	930,4	9
Planaltina	933,8	65
Brazlândia	983,1	29
São Sebastião	985,0	23
Gama	1.396,9	48
Candangolândia	1.461,0	5
Riacho Fundo	1.624,2	9
Sobradinho II	1.732,5	8
Sobradinho	1.775,8	28
Núcleo Bandeirante	1.842,4	8
Taguatinga	1.998,1	56
Guará	2.683,2	20
Cruzeiro	2.725,2	8
Vicente Pires	2.757,5	2
Águas Claras	3.391,1	4
Lago Norte	4.736,8	4
Park Way	5.208,0	1
Sudoeste/Octogonal	6.589,9	1
Lago Sul	8.117,5	4

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 8 – Correlations: Escolas (2014) vs Renda Per Capita (2015/2016)



Pearson correlation of Escolas (2014) and Renda Per Capita (2015/2016) = -0.469

P-Value = **0.018**

Fonte: Elaboração própria.

Conforme a hipótese levantada no gráfico anterior, realmente parece que as regiões administrativas com maiores Rendias Per Capita tendem a ter menos escolas públicas. A correlação de Pearson calculada entre as variáveis **Renda Per Capita** e **Escolas** foi igual a -0,469 (razoável), e se apresentou significativa (p-valor igual a 0,018).

A Tabela 19 apresenta os pares de variáveis que serão usados para construir o gráfico de dispersão (Gráfico 9). O intuito é de tentar identificar alguma relação entre nível socioeconômico (renda per capita) da região administrativa com sua respectiva quantidade de matrículas nas escolas no ano de 2014 (ano mais recente).

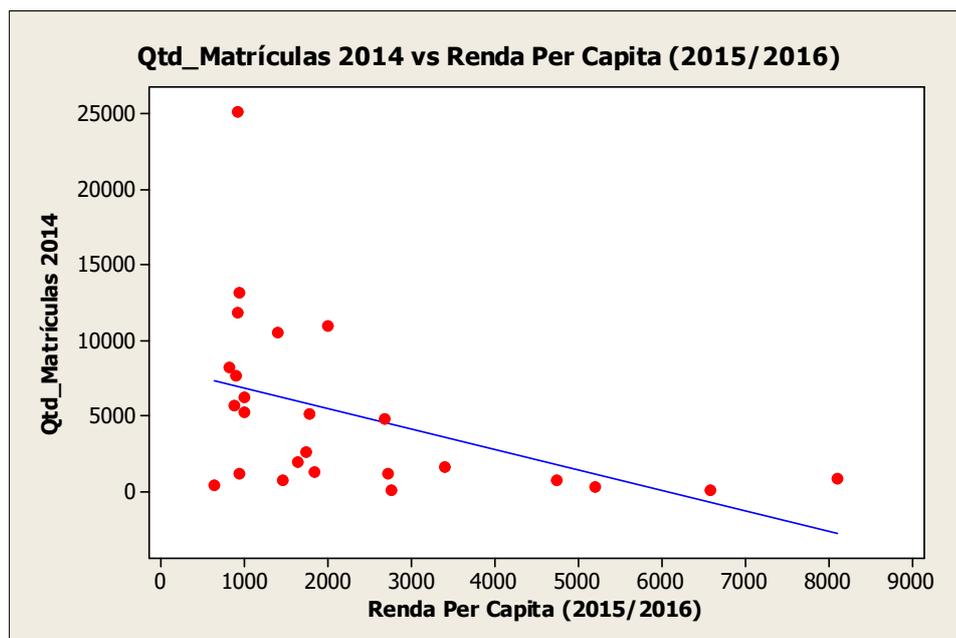
Tabela 19– Pares de variáveis (Renda Per Capita e Matrículas)

RA	Renda Per Capita (2015/2016)	Quantidade de Matrículas (2014)
Fercal	625,6	415
Recanto das Emas	803,9	8.203
Paranoá	868,5	5.682
Santa Maria	887,6	7.577
Samambaia	914,6	11.839
Ceilândia	915,8	25.072
Riacho Fundo II	930,4	1.140

Planaltina	933,8	13.133
Brazlândia	983,1	5.183
São Sebastião	985,0	6.219
Gama	1.396,9	10.486
Candangolândia	1.461,0	699
Riacho Fundo	1.624,2	1.944
Sobradinho II	1.732,5	2.544
Sobradinho	1.775,8	5.076
Núcleo Bandeirante	1.842,4	1.225
Taguatinga	1.998,1	10.927
Guará	2.683,2	4.739
Cruzeiro	2.725,2	1.198
Vicente Pires	2.757,5	0
Águas Claras	3.391,1	1.625
Lago Norte	4.736,8	724
Park Way	5.208,0	221
Sudoeste/Octogonal	6.589,9	0
Lago Sul	8.117,5	770

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 9– Correlations: Renda Per Capita (2015/2016) vs Quantidade de Matrículas (2014)



Pearson correlation of Renda Per Capita (2015/2016) and Qtd\_Matrículas 2014 = -0.449

P-Value = 0.025

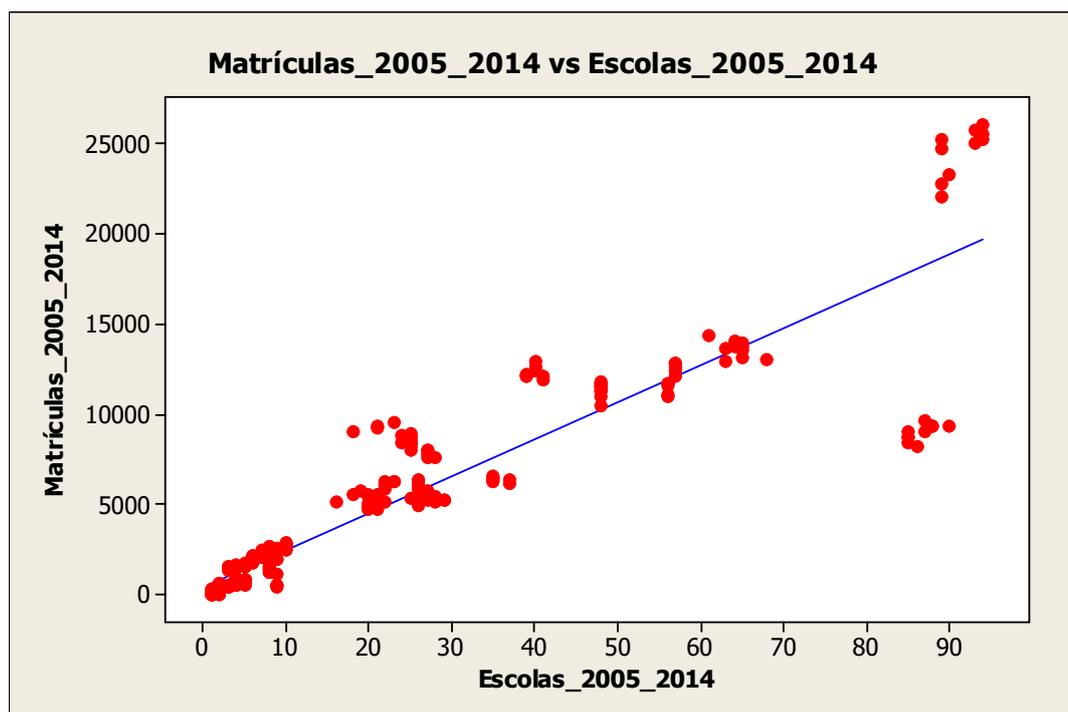
Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que parece haver uma tendência de queda na variável **Quantidade de Matrículas** em escolas públicas à medida que a **Renda Per Capita** da região administrativa aumenta. De fato, a correlação de Pearson calculada foi igual a -0,449 (razoável) e significativa (p-valor = 0,025). Ou seja, demonstra que quando se aumenta a renda per capita

nas regiões administrativas, as quantidades de matrículas nas escolas públicas caem. Esse padrão ocorre, provavelmente, pelo fato de existirem menos escolas públicas nas regiões administrativas de maior nível socioeconômico.

**PRIMEIRA HIPÓTESE:** a quantidade de matrículas nas escolas públicas pode ser explicada pela quantidade de escolas de uma região administrativa.

Gráfico 10 – Matrículas 2005-2014 vs Escolas 2005-2014

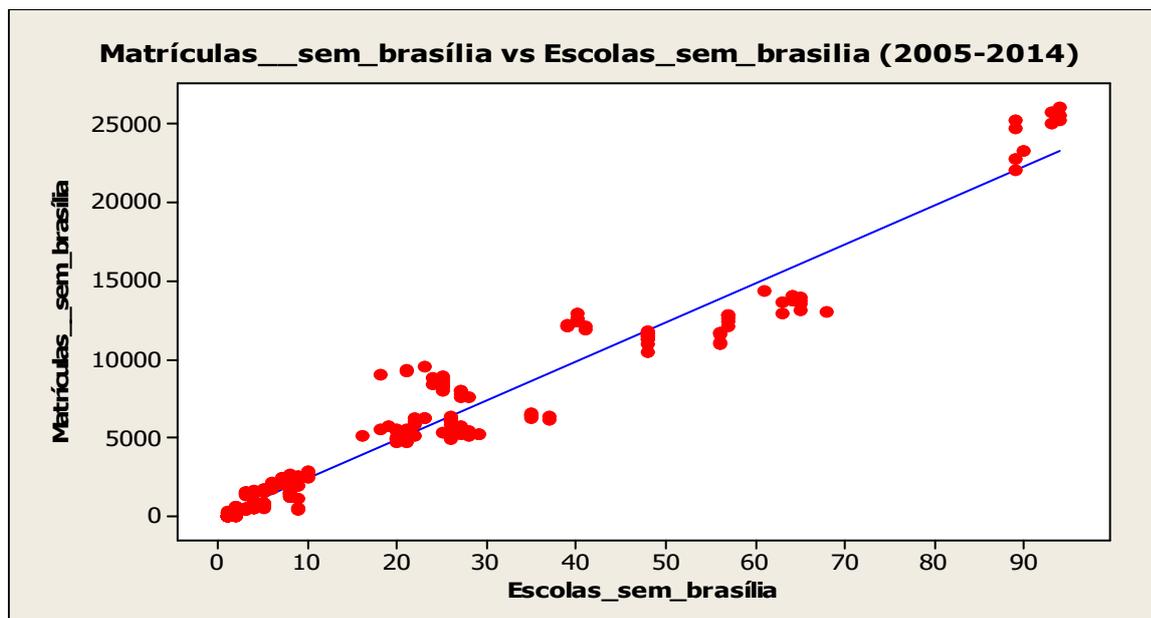


Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o Gráfico 10, observa-se que à medida que a quantidade de escolas em uma região administrativa **AUMENTA**, a quantidade de matrículas nas escolas tende a aumentar. Nota-se também que há uma concentração de pontos na região inferior à direita, que são referentes à Brasília. Portanto, percebe-se que a cidade de Brasília tem um comportamento diferente das demais regiões administrativas do DF.

Esse mesmo gráfico é apresentado na sequência (Gráfico 11) excluindo os dados de Brasília. O escopo disso é esmerar em direção a identificação da relação entre escolas e quantidade de matrículas. Utiliza-se, para tal fim, a metodologia estatística de análise de regressão simples.

Gráfico 11– Correlations: Escolasexceto Brasíliavs Matrículasexceto Brasília



Pearson correlation of Escolas\_sem\_brasília and Matrículas\_sem Brasília = 0.974

P-Value = 0.000

R<sup>2</sup> = 0.948

Fonte: Elaboração própria.

Conforme pode ser visto no Gráfico 11, a relação linear entre as variáveis Escolas e Quantidade de Matrículas nas escolas parece estar mais evidente agora: deslocando-se do eixo horizontal para a direita, aumenta-se a chance de se observar maiores valores na variável Matrículas. A correlação linear de Pearson calculada entre essas duas variáveis foi de 0,974 (muito forte), sendo esta significativa (p-valor = 0,000).

Na sequência (Tabela 20) recorre-se ao modelo de regressão linear simples, de modo que a variável preditora seja Escolas, e a variável resposta Matrículas.

Tabela 20– Análise de regressão: Matrículas vs Escolas exceto Brasília

ANÁLISE DE REGRESSÃO: MATRÍCULAS EXCETO BRASÍLIA VS ESCOLAS EXCETO BRASÍLIA (2005-2014)					
Matrículas exceto Brasília = 246 * Escolas exceto Brasília					
Predictor	Coef	SE Coef	T	P	
Escolas sem Brasília	245,97	2,615	94,06	0	
ANOVA					
Fonte de variação	GL	SS	MS	F	P
Regressão	1	14.913.276.969	14.913.276.969	8.847,74	0
Resíduos	279	470.267.646	1.685.547		

<b>Total</b>	280	15.383.544.615
--------------	-----	----------------

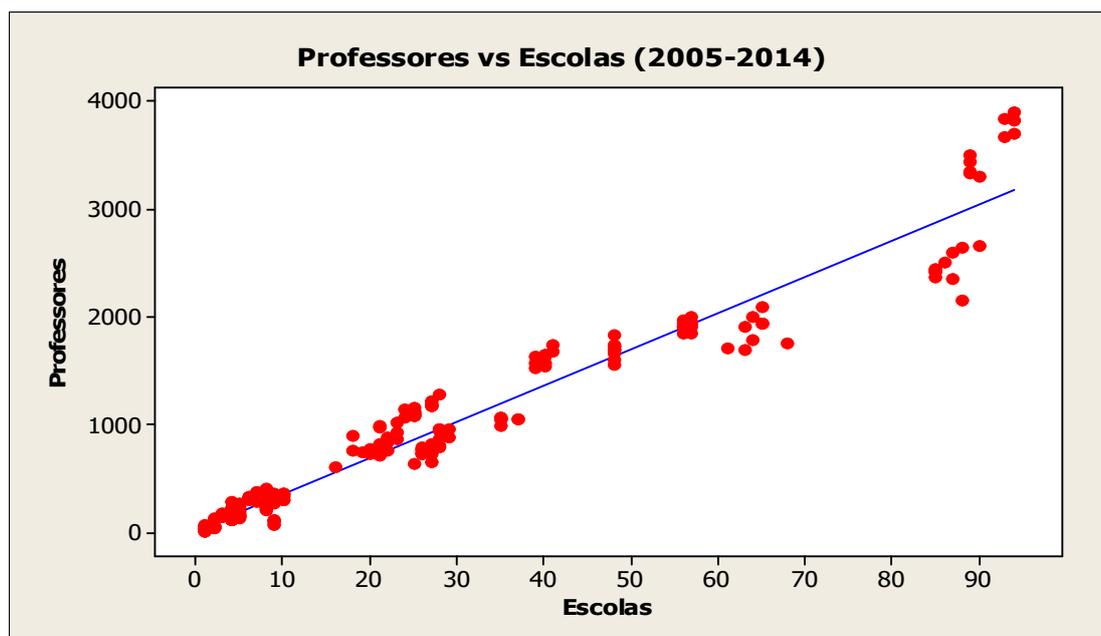
Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os dados acima, o modelo de regressão linear estimado é significativo (p-valor = 0).

**Interpretação do modelo:** para cada incremento de uma escola pública nas regiões administrativas do DF, espera-se um aumento médio de **246** matrículas de alunos. E ainda, o modelo estimado consegue explicar **94,8%** ( $R^2 = 0,948$ ) da variabilidade da variável resposta **Matrículas**.

**SEGUNDA HIPÓTESE:** a quantidade de professores nas escolas públicas pode ser explicada pela quantidade de escolas de uma região administrativa e número de alunos.

Gráfico 12 – Correlations: Professores vs Escolas



Pearson correlation of Professores and Escolas = 0.978

P-Value = 0.000

$R^2 = 0.956$

Fonte: Elaboração própria.

Constata-se que a relação linear entre as variáveis **Escolas** e **Professores** das escolas é evidente: deslocando-se do eixo horizontal para a direita, aumenta-se a chance de se observar maiores valores na variável **Professores**. A correlação linear de Pearson calculada entre essas duas variáveis foi de 0,978 (muito forte), sendo esta significativa (p-valor = 0,000).

A Tabela 21 dispõe de um modelo de regressão linear simples, de modo que a variável preditora seja **Escolas**, e a variável resposta seja **Professores**.

**Tabela 21 – Análise de Regressão: Professores vs Escolas**

ANÁLISE DE REGRESSÃO: PROFESSORES VS ESCOLAS (2005-2014)					
Professores = 34*Escolas					
Predictor	Coef	SE Coef	T	P	
Escolas	33,394	0,3207	105,8	0	
ANOVA					
Fonte de variação	GL	SS	MS	F	P
Regressão	1	370.247.175,00	370.247.175,00	11.194,18	0
Resíduos	289	9.558.666,00	33.075,00		
<b>Total</b>	290	379.805.841,00			

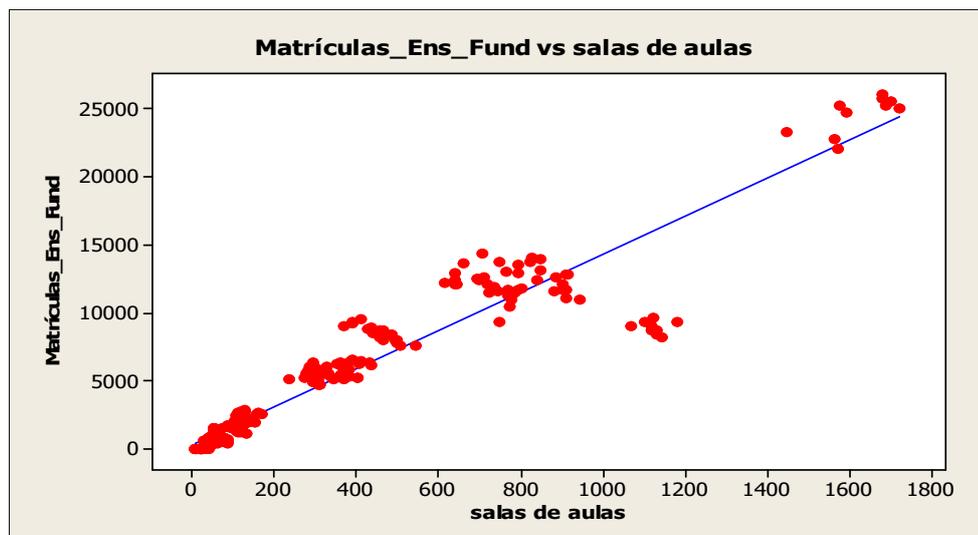
Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os dados da Tabela 21, o modelo de regressão linear estimado é significativo (p-valor = 0).

**Interpretação do modelo:** para cada incremento de uma escola pública nas regiões administrativas do DF, espera-se um aumento médio de **34** professores. E ainda, o modelo estimado consegue explicar **95,6%** ( $R^2 = 0,956$ ) da variabilidade da variável resposta **Professores**.

**TERCEIRA HIPÓTESE:** a quantidade de matrículas nas escolas públicas pode ser explicada pela quantidade de salas das escolas de uma região administrativa.

**Gráfico 13 – Matrículas do Ensino Fundamental vs Salas de Aula**

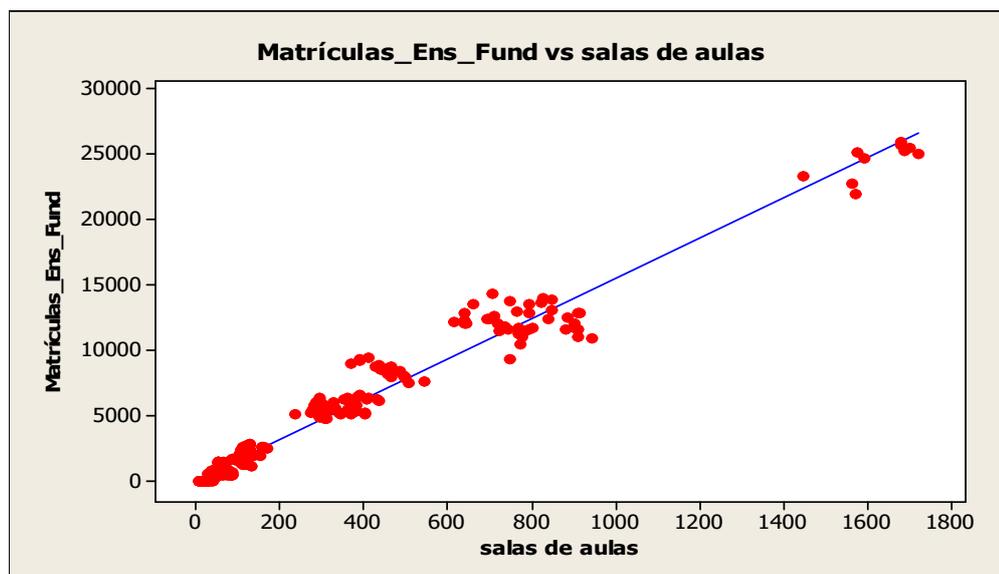


Fonte: Elaboração própria.

A partir da leitura do Gráfico 13, observa-se que à medida que a quantidade de salas das escolas de uma região administrativa aumenta, a quantidade de matrículas nas escolas também tende a aumentar. Nota-se, ainda, que há uma concentração de pontos na região inferior direita. Esses pontos são referentes à Brasília. Portanto, percebe-se que a cidade de Brasília tem um comportamento diferente das demais regiões administrativas do DF.

Na sequência, apresenta-se esse mesmo gráfico excluindo os dados de Brasília (Gráfico 14). O objetivo é tentar identificar a relação entre salas de aulas e quantidade de matrículas.

**Gráfico 14 – Correlations: Salas de aulas vs Matrículas do Ensino Fundamental**



Pearson correlation of salas de aulas and Matrículas\_Ens\_Fund = 0.985  
 P-Value = 0.000  
 $R^2 = 0,970$   
 Fonte: Elaboração própria.

A partir dos dados acima, verifica-se que a relação linear entre as variáveis **Salas de Aulas** e **Quantidade de Matrículas** nas escolas parece estar mais evidente agora: à medida que se desloca no eixo horizontal para a direita, aumenta-se a chance de se observar maiores valores na variável **Matrículas**. A correlação linear de Pearson calculada entre essas duas variáveis foi de 0,985 (muito forte), sendo esta significativa (p-valor = 0,000).

A Tabela 22, na sequência, apresenta um modelo de regressão linear simples, de modo que a variável preditora seja **Salas de Aulas**, e a variável resposta **Matrículas**.

**Tabela 22 – Análise de Regressão – Matrículas de Ensino Fundamental vs Salas de Aula (2005-2014)**

ANÁLISE DE REGRESSÃO: PROFESSORES VS ESCOLAS (2005-2014)					
Matrículas_Ens_Fund = 15.6*Salas_de_aulas					
Predictor	Coef	SE Coef	T	P	
Escolas	15,601	0,1241	125,74	0	
ANOVA					
Fonte de variação	GL	SS	MS	F	P
Regressão	1	15.201.098.359,00	15.201.098.359,00	15.810,04	0
Resíduos	280	269.215.481,00	961.484,00		
Total	281	15.470.313.480,00			

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os dados acima, o modelo de regressão linear estimado é significativo (p-valor = 0).

**Interpretação do modelo:** para cada incremento de uma sala de aula nas escolas públicas das regiões administrativas do DF, espera-se um aumento médio de **15,6** matrículas. E ainda, o modelo estimado consegue explicar **97%** ( $R^2 = 0,97$ ) da variabilidade da variável resposta **Professores**.

### 4.3. Arremate

Indubitavelmente, os resultados conseguidos por intermédio desta pesquisa permitem acentuar e incrementar a verticalização de investigações que tenham como foco o debate da qualidade da educação no DF. De fato, o adentramento nos dados sobre a realidade educacional do DF avulta o conhecimento sobre o assunto, assim como permite esclarecer e considerar aspectos que não desfrutavam da devida atenção.

Os resultados aqui expostos servem para nortear as políticas públicas educacionais da rede pública do Distrito Federal. Isso porque uma análise quantitativa é sempre um grande passo a frente quando comparada a uma análise subjetiva. Muitas das ideias alegadas a priori a respeito do cenário educacional da rede pública do DF puderam ser melhoradas. Algumas hipóteses e suposições provaram-se mitos.

Disponibiliza-se, portanto, as maiores descobertas alcançadas nesta pesquisa:

- O nível socioeconômico de uma região administrativa não parece explicar, ou ter relação, com sua qualidade educacional básica.
- O quantitativo de matrículas nas escolas públicas do DF parece estar estável, no período de 1995 a 2015.
- O quantitativo de matrículas nas escolas particulares do DF se mostra estável de 1995 a 2007. E partir de 2008 esse número parece subir até 2015.
- A cidade de Brasília se comporta diferentemente das outras RAs no que diz respeito à quantidade de matrículas em suas escolas públicas. Em Brasília, a quantidade de matrículas nas escolas públicas se mostra abaixo do esperado.
- A quantidade de matrículas em escolas públicas é muito bem explicada pela quantidade de escolas. Ou seja, à medida que se aumenta a quantidade de escolas públicas no DF, a quantidade de matrículas também aumenta. De forma mais precisa, para cada incremento de uma escola pública no DF há um aumento médio esperado de 246 matrículas de alunos.

Em termos específicos, essa nossa incursão nos dados do DF teve como objetivos (1.º) aumentar a compreensão acerca do que possa explicar a qualidade da educação básica, nas escolas públicas do Distrito Federal, e (2.º) tentar identificar quais variáveis explicam o aumento/diminuição de matrículas no nível fundamental na rede pública.

Acredita-se que se conseguiu avançar em termos de uma resposta para o primeiro desses dois objetivos. É importante registrar que os dados apontam para o descarte da hipótese de que a qualidade educacional é explicada pelo nível socioeconômico da região

administrativa. No que tange ao segundo objetivo, assinala-se como conclusão que a quantidade de matrículas na rede pública é explicada pelo número de escolas.

Quanto mais escolas, mais alunos matriculados. Então, pergunta-se: qual a tomada de decisão cabível aqui? O caminho seria investir em mais escolas, mas aí se questiona novamente: em qual localização se deve investir em mais escolas?

Para finalizar, enfatiza-se que as análises estatísticas sofreram algumas limitações quanto à qualidade dos dados que se teve acesso: coletou-se dados de fontes distintas, e em algumas vezes não se conseguiu encontrar dados referentes a todas as regiões administrativas do Distrito Federal. Além disso, algumas variáveis possuíam faixas anuais distintas.

Não obstante, assevera-se que se conseguiu chegar a resultados interessantes e reveladores, e que, de certo modo, podem contribuir para a compreensão e despertar de novas ideias e hipóteses acerca deste tema que precisa ser mais bem explorado sob o ponto de vista da expressão espacial.

#### **4.4. Desempenho das Escolas Participantes do PAS/UnB**

Dado que pretendemos analisar a expressão espacial do fenômeno educativo das escolas públicas do Distrito Federal com os melhores desempenhos no Programa de Avaliação Seriada (PAS), a fim de identificar indicadores para a avaliação da qualidade do ensino médio, este tópico é dedicado a construir os referenciais verificadores do desempenho das instituições educacionais participantes (públicas e privadas).

Além da definição desses critérios objetivos que viabilizam a verificação do desempenho das escolas, será exposta a aplicação desses referenciais nos dados relativos aos resultados das escolas no PAS/UnB e, por conseguinte, será apresentado o quadro de desempenho dessas instituições à luz dos critérios definidos neste trabalho.

Os dados correspondentes aos anos de 2013 a 2017, utilizados para a geração dos boletins dos estudantes, tornaram possível um total de aproximadamente 53.000 observações. A partir dos filtros realizados em apreciação à base de dados disponibilizada foram selecionadas as informações julgadas como relevantes para verificar o desempenho das escolas de ensino médio. Nessa lógica, foram definidas as variáveis verificáveis ao longo da

série histórica estudada. Nessa continuidade, as variáveis trabalhadas obtidas em todos os anos são as apresentadas a seguir:

- .id = anos de aplicação;
- código\_escola = código da escola;
- nome\_escola = nomes da escola;
- EB = escore bruto do aluno;
- ntDis = nota da redação;
- AF = argumento final.

Com o intuito de viabilizar a padronização que torna factível a comparação entre os distintos grupos, optou-se por criar uma variável chamada de EBp. Essa variável consiste na padronização para todos os anos, e para isso definiu-se que a média do EBp é 0, com desvio padrão 1. Aclara-se que a referida padronização se dá na forma seguinte:

$$EBp_i = \frac{x_i - \bar{x}}{\sigma} \quad (2)$$

Entende-se que no conjunto das estratégias utilizadas para a elaboração do quadro diagnóstico das escolas de ensino médio que participam do PAS/UnB era primordial fundar um critério objetivo que fosse capaz de apontar com o máximo de inteligibilidade e rigor a posição da instituição educacional, tendo como referência o conjunto de escolas que participam do PAS/UnB.

À vista disso, era preciso um critério que não focasse no quantitativo de aprovados ou de ingressantes na UnB, pois essa referência pode distorcer a realidade da escola de forma a perder a noção do conjunto dos estudantes que participam do PAS/UnB. De mais a mais, o critério não poderia privilegiar as instituições que garantem um maior número de aprovados nos cursos considerados de maior rentabilidade como é o caso de Medicina, Engenharia, Direito, dentre outros, nem valorizar a prática de desestimular os estudantes a concorrerem cursos concorridos para que tenham maior êxito em cursos menos disputados. E assim, ampliar o número de aprovados, sem de fato refletir em algo substancial ao se tomar a escola como um todo.

Destarte, definimos como **primeiro** critério o escore bruto dos estudantes de uma determinada escola ao longo de todos os anos de participação desta instituição. Nesse ponto

de vista, quanto maior for o escore bruto médio dos estudantes de uma escola, melhor é o seu desempenho.

O **segundo** critério definido consiste na exigência de uma participação regular ou contínua no PAS/UnB. A deliberação nesse sentido deve-se à percepção de que uma escola que participa sistematicamente do certame, e tem obtido bons resultados, apresenta um comportamento alvissareiro que sinaliza a existência de um trabalho consistente e que tem se expressado, ao longo do tempo, como algo permanente. Essa continuidade assegura maior fidedignidade e qualidade às afirmações que podem ser elaboradas a partir da análise dos dados acerca do desempenho das instituições. Posto isso, não é visto como positivo que uma escola participe poucas vezes e obtenha resultados erráticos (com desvios frequentes). Assim sendo, foram selecionadas apenas instituições educacionais de ensino médio que participaram ao menos de três edições do PAS/UnB.

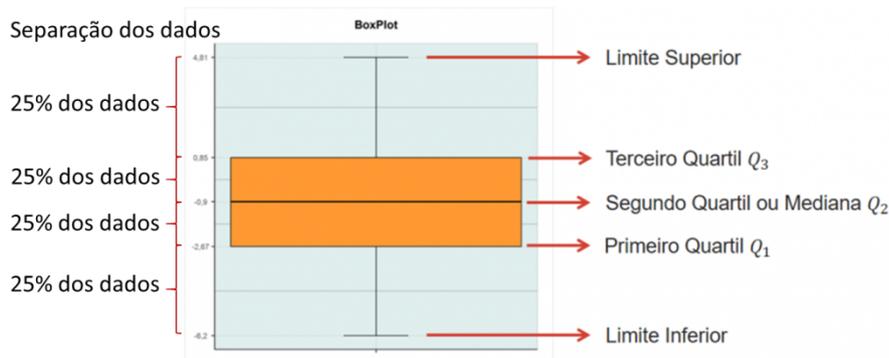
Por fim, o **terceiro** e último critério aplicado diz respeito ao número médio de estudantes que participam do PAS/UnB ao longo dos anos estudados, dado que uma elevada participação com médias altas do escore bruto atesta que a escola como um todo tem sido capaz de promover uma atuação pedagógica com repercussão na maioria de seus estudantes, de modo a refletir nos resultados obtidos ao se considerar no cálculo o desempenho de todos os participantes. O mesmo não daria para dizer, por exemplo, de uma escola que figurasse com apenas 5 participantes em uma dada edição do PAS/UnB. Por isso, foram considerados somente os casos em que a escola figura com uma participação mínima média de 50 alunos.

Esclarece-se que para a realização da análise dos dados um dos recursos estatísticos que serão utilizados é o *boxplot*. De acordo com o Portal Action (2018, p. 1),

O boxplot (gráfico de caixa) é um gráfico utilizado para avaliar a distribuição empírica dos dados. O boxplot é formado pelo primeiro e terceiro quartil e pela mediana. As hastes inferiores e superiores se estendem, respectivamente, do quartil inferior até o menor valor não inferior ao limite inferior e do quartil superior até o maior valor não superior ao limite superior. [...] os pontos fora destes limites são considerados valores discrepantes (outliers) e são denotados por asterisco (\*).

A ilustração da Figura 3 tem como propósito apresentar de forma didática esta ferramenta gráfica de representação da variação dos dados. Como se pode observar, nesse formato tem-se a presença de 5 estatísticas ou resumos.

Figura 3 – Ilustração didática de um *boxplot*



Fonte: adaptação do autor, Portal Action(2018).

No desenho, a altura do retângulo é definida pelos quartis  $Q_1$  e  $Q_3$ , ou seja, retrata a amplitude interquartílica. Essa opção se deve ao fato de que em análises exploratórias de variáveis quantitativas as medidas descritivas são as mais comuns, e a disposição delas em gráficos são fundamentais. Lembrando que os quartis são os percentis correspondentes a 25, 50 e 75. O quartil 50, ou mediana, representa que metade está acima e a outra metade está abaixo dele. Caso no *boxplot* figure asteriscos (ou círculos negros) denominados de *outliers*, são representações das observações referentes àquilo que é atípico ou extremo.

Outrossim, também faz-se uso do coeficiente de correlação linear de Pearson, o qual indica o grau e a forma em que duas variáveis numéricas se relacionam. Seu valor varia de -1 a 1, em que 0 significa ausência de correlação. Quanto mais próximo de -1 ou 1, mais forte é a correlação entre duas variáveis. Caso a correlação seja exatamente -1 ou 1, afirma-se que é uma correlação perfeita. Se a correlação é negativa, então, diz-se que a correlação é inversamente proporcional, ou seja, enquanto  $x$  aumenta  $y$  diminui e vice-versa, por exemplo, quanto maior o gasto com pessoal menor o lucro. Se a correlação for positiva, logo, a correlação é diretamente proporcional, ou seja, quando  $x$  aumenta  $y$  aumenta, ou quando  $x$  diminui  $y$  também diminui. Por exemplo, quanto maior a renda, maior o tempo de estudo. A forma matemática da correlação linear é dada por:

$$\rho = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2} \cdot \sqrt{\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}} \quad (3)$$

Mencionados esses aspectos, concentra-se nas análises dos dados em busca de se expor os desempenhos das instituições escolares que oferecem ensino médio e que participaram do PAS/UnB. A Tabela 23 explicita uma visão geral ao longo dos anos.

**Tabela 23 – Descrição das variáveis EB, ntDIs e EBp (2013 a 2017 – PAS/UnB)**

Anos	Vars	N	mean	sd	Median	Min	Max
2013	EB	10475	18,63	13,99	16,19	-16,19	82,36
	ntDis	10475	5,17	2,42	5,40	0,00	10,00
	EBp	10475	-0,41	0,93	-0,57	-2,72	3,81
2014	EB	11202	22,56	14,81	19,64	-12,47	82,11
	ntDis	11202	6,23	2,06	6,29	0,00	10,00
	EBp	11202	-0,15	0,98	-0,35	-2,47	3,80
2015	EB	8933	31,19	15,91	29,18	0,89	85,99
	ntDis	8933	6,72	1,62	6,76	0,00	9,93
	EBp	8933	0,42	1,05	0,29	-1,59	4,05
2016	EB	8933	31,19	15,91	29,18	0,89	85,99
	ntDis	8933	6,72	1,62	6,76	0,00	9,93
	EBp	8933	0,42	1,05	0,29	-1,59	4,05
2017	EB	12490	27,44	14,54	25,98	-11,08	84,11
	ntDis	12490	6,99	1,86	7,18	0,00	10,00
	EBp	12490	0,17	0,96	0,08	-2,38	3,93

Fonte: Elaboração própria, a partir da base de dados do Cebraspe/UnB.

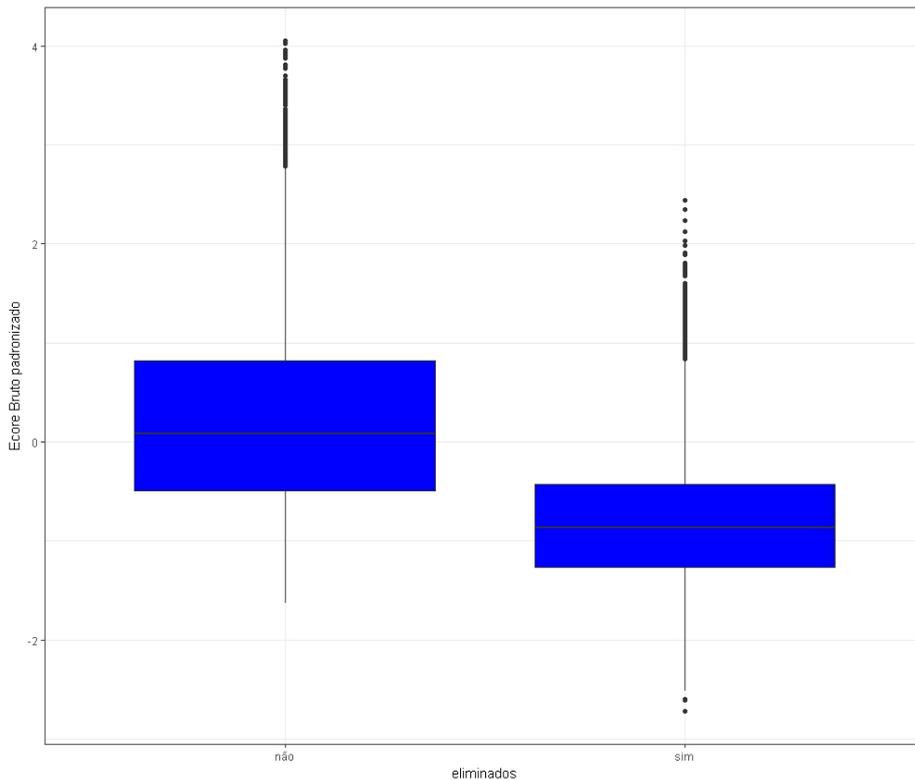
A leitura dessa tabela torna evidente que o EBp, ao longo dos anos, apresenta resultados que oscilam de -0,4 até 0,17. Esse movimento revela um aumento em relação à média geral, que é 0. Acrescenta-se a observação de que as medianas exibem resultados que acompanham esse comportamento.

Explana-se que a definição da variável de interesse pautada no escore bruto foi arbitrada em função de que, optando-se pelo Argumento Final, com base nas simulações realizadas, essa decisão teria como implicação a eliminação de 11.000 observações das análises. Isso porque o argumento final não é calculado para os estudantes que foram eliminados por quaisquer motivos.

Com base nas informações ofertadas pelos Gráficos ficou evidente a existência de diferença razoável entre os estudantes eliminados e os não eliminados, embora se reconheça aspectos relevantes para a análise ao se considerar os eliminados. Tendo isso como referência,

para evitar o descarte de informações importantes dos estudantes eliminados e, por conseguinte, inibir a possibilidade de enviesamento das análises, decidiu-se por proceder as reflexões analíticas tendo como referência os eliminados e os não eliminados.

**Gráfico 14 – Distribuição dos escores brutos dos estudantes eliminados e dos não eliminados (2013 a 2017-PAS/UnB)**



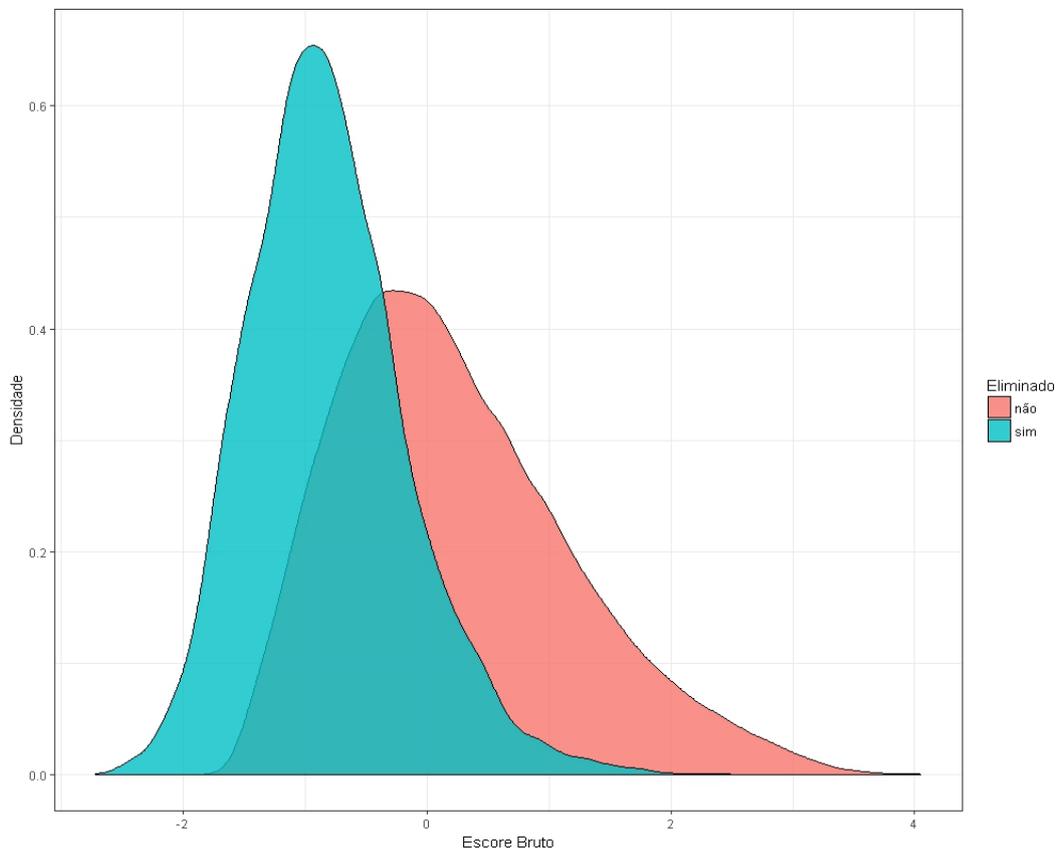
Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados do Cebraspe/UnB.

Esse *boxplot* permite uma comparação em termos de distribuição dos escores brutos padronizados dos estudantes que foram eliminados em relação aos que não foram eliminados, o que torna possível a percepção de que na maior parte dos casos os não eliminados tendem a ter médias mais altas.

Apesar disso, é razoável a consideração de que se encontra uma quantidade considerável de estudantes que figuram com escores mais altos quando comparados aos dos estudantes não eliminados. Nessa perspectiva, tais constatações podem anunciar a existência, em alguma medida, de alguma distorção no formato ou desenho metodológico da seleção dos estudantes para o PAS/UnB, haja vista que em um exame dessa natureza faz-se necessária uma postura esmerada, com abertura para indispensáveis ajustes afim de se evitar injustiças

no processo de seleção, bem como para assegurar a fidelidade à concepção e aos fundamentos teóricos convergentes com os objetivos anunciados.

**Gráfico 15 – Densidade dos escores brutos dos estudantes eliminados e dos não eliminados (2013 a 2017 – PAS/UnB)**



Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados do Cebraspe/UnB.

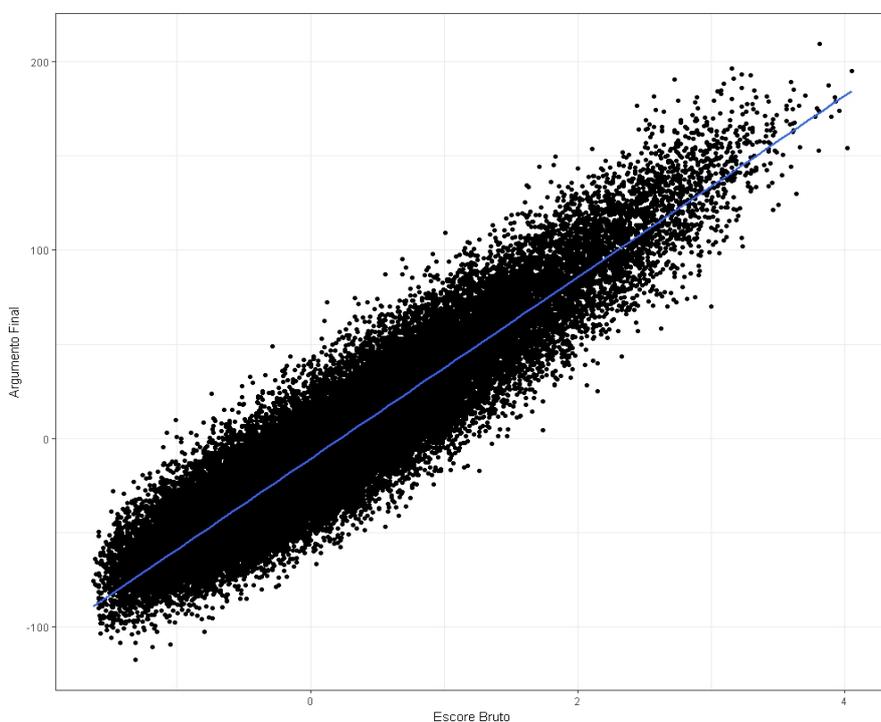
Por meio do Gráfico 15, que estampa a densidade dos escores brutos padronizados, torna-se corpórea a comparação entre os estudantes eliminados e os não eliminados. A escolha de se utilizar a densidade em vez do histograma tradicional com barras verticais se deu em razão de que essa decisão permite realçar a forma contínua da densidade de pontos ao longo do eixo x.

A apreciação desse gráfico oportuniza ser observada a existência da interseção dos escores brutos concernentes aos estudantes eliminados e não eliminados. Esse encontro das curvas materializado no gráfico expressa um comportamento dos resultados que não condiz com o que se espera ao se ter como parâmetro a comparação entre os eliminados e os não eliminados. O ideal seria que as duas curvas não se cruzassem. Aparentemente, essa

representação traz em seu recôndito a possibilidade de que os arranjos que compõem a dinâmica do processo de eliminação dos estudantes podem estar removendo uma parcela relevante dos participantes que portam notas muito boas no conjunto da seleção.

Ademais, no esforço de entender e sustentar as escolhas, este estudo realizou a verificação da correlação entre as duas variáveis: o escore bruto e o argumento final. Constatase que é legítimo e aceitável fazer o uso do EBp em substituição ao AF, dado que a correlação entre eles é de  $\rho=0,93$ , ou seja, as duas variáveis são quase idênticas. Essa correlação fortíssima e positiva pode ser vista no Gráfico 16.

**Gráfico 16 – Correlação entre escore bruto e argumento final (2013 a 2017 – PAS/UnB)**

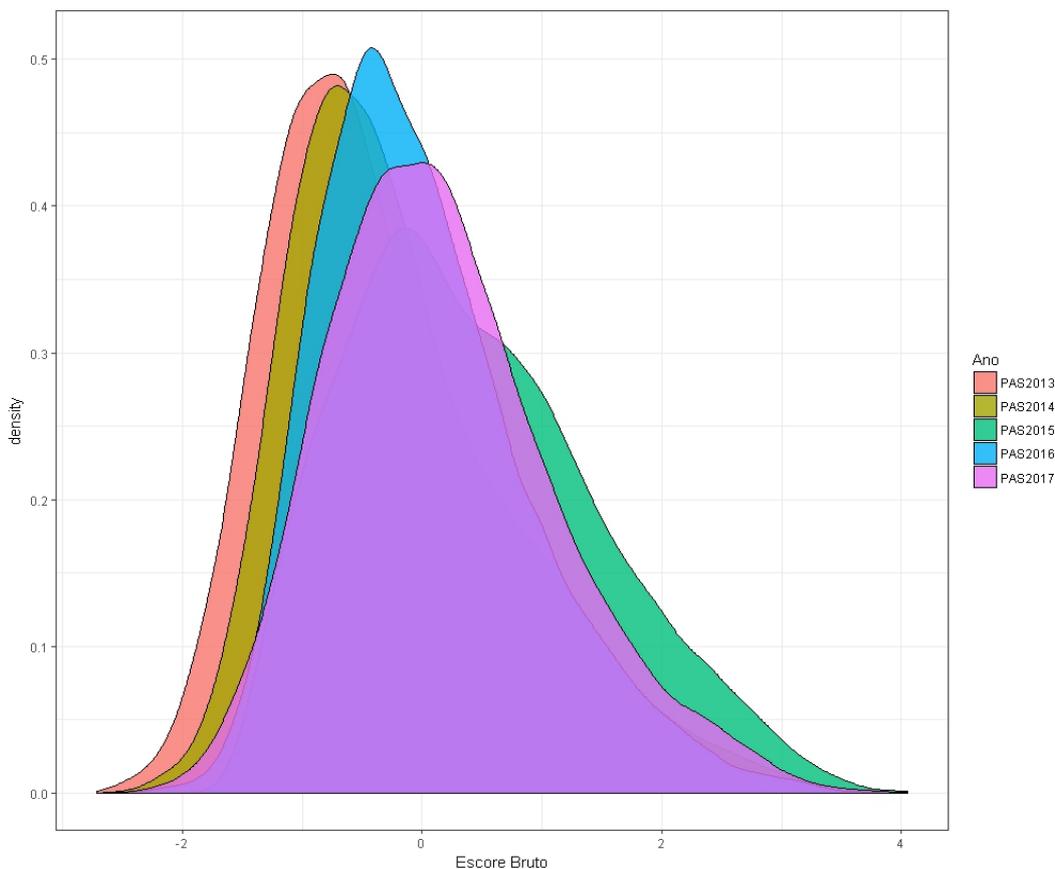


Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados do Cebraspe/UnB.

Nesse gráfico de pontos com uma reta de tendência fica convincente e explicitada a existência da forte correlação entre essas duas variáveis, em congruência ao que se esperava encontrar. Como se verifica, o gráfico mostra que, em média, quando o escore bruto aumenta, o argumento final também tende a aumentar de forma linear.

Em um outro ângulo, perscrutou-se as notas ao longo dos anos e foi possível revelar, por intermédio dos próximos gráficos, considerando esses períodos dos subprogramas, que o comportamento dos escores das provas explicitam a tendência de serem constantes.

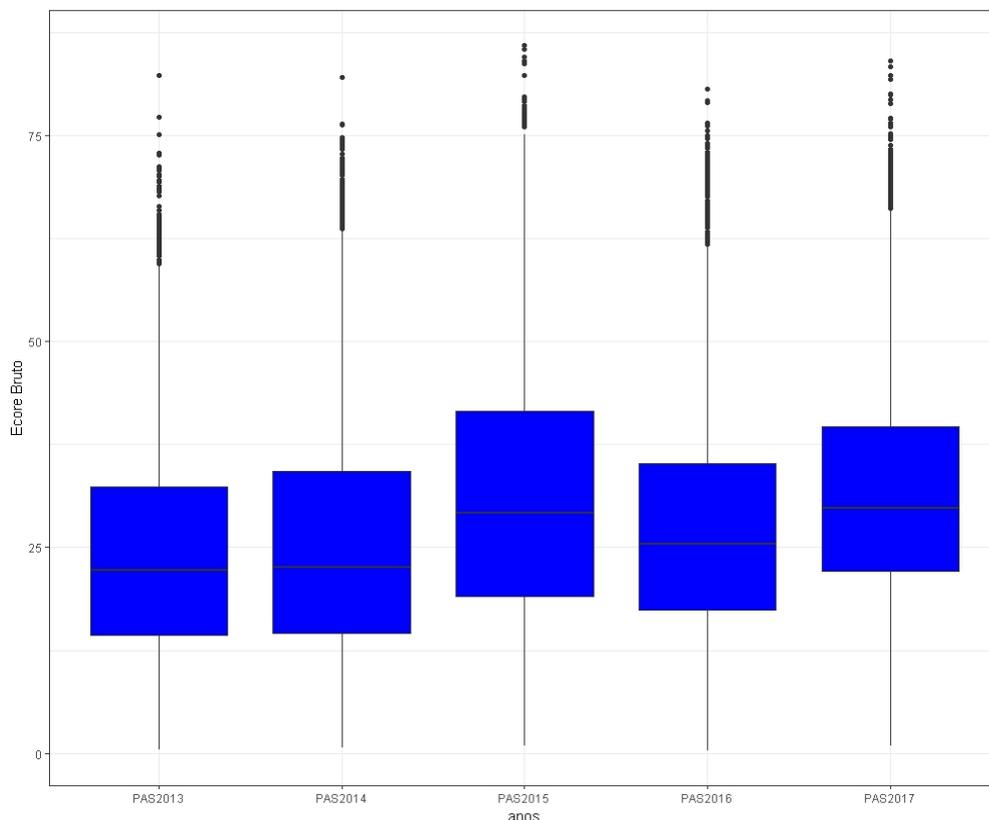
**Gráfico 17 – Densidade da distribuição dos escores brutos para cada ano referência do subprograma (2013-2017 – PAS/UnB)**



Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados do Cebraspe/UnB.

Nesse gráfico de densidade da distribuição dos escores brutos padronizados para cada ano de referência dos subprogramas do PAS/UnB verifica-se a sintonia com o gráfico *boxplot* apresentado (Gráfico 18), haja vista que exhibe um comportamento dos escores dos participantes em uma tendência a ser expressivamente semelhantes ao longo da série histórica retratada. Entretanto, pela averiguação do gráfico, observa-se que as curvas estão se deslocando no sentido direito. Isso revela uma provável melhora nos escores ao longo dos anos. Ressalta-se, também, que no ano de 2015 é possível notar uma anomalia.

**Gráfico 18 – Boxplot comparando a distribuição dos Escores brutos padronizados ao longo dos anos**



Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados do Cebraspe/UnB.

Segundo o gráfico, a distribuição dos escores tende a ser bastante similar ao longo dos anos, contudo, houve algum distúrbio no ano de 2015. Apesar de não se ter um excesso de informações que permitam uma confirmação contundente, manifesta-se, com base no que foi possível ter acesso, que as médias aparentam crescimento de 2013 a 2017.

Ao serem aplicados os critérios supramencionados para a avaliação do desempenho de todas as instituições escolares que oferecem o ensino médio e participam do PAS/UnB foi possível expressar o comportamento de cada uma das escolas participantes ao longo de todo o período analisado. Com foco na nossa investigação, definimos o recorte nos resultados referentes às escolas públicas de ensino médio da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

**Quadro 15 – Dez escolas com os melhores desempenhos nas participantes do PAS/UnB (2013- 2017)**

Posição	Escolas da SEEDF
1ª	CENTRO DE ENSINO MÉDIO SETOR OESTE
2ª	CENTRO DE ENSINO MÉDIO ASA NORTE – CEAN

<b>3ª</b>	CENTRO DE ENSINO MÉDIO TAGUATINGA NORTE - CEMTN
<b>4ª</b>	CENTRO DE ENSINO MÉDIO 09 DE CEILÂNDIA
<b>5ª</b>	CENTRO DE ENSINO MÉDIO SETOR LESTE
<b>6ª</b>	CENTRO DE ENSINO MÉDIO 01 DO GUARÁ
<b>7ª</b>	CENTRO EDUCACIONAL 01 DE BRAZLÂNDIA
<b>8ª</b>	CENTRO DE ENSINO MÉDIO AVE BRANCA – CEMAB
<b>9ª</b>	CENTRO DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE - BRASÍLIA
<b>10ª</b>	CENTRO DE ENSINO MÉDIO 02 DE CEILÂNDIA

Fonte: Dados brutos obtidos junto ao Cebraspe/UnB

Elaboração: Sidelmar Alves da Silva Kunz, 2018

Essas dez escolas foram selecionadas no universo de 64 (sessenta e quatro) escolas que atenderam aos critérios rigorosos de avaliação construídos e aplicados no âmbito dessa Tese, os quais foram explicados anteriormente e que se constituem como inovação metodológica em matéria de proposta de avaliação de desempenho de instituição em processos seletivos. Essa inovação se deu em razão de os critérios não se pautarem no número de aprovação na universidade, nem em proporção de aprovados ou em resultado alcançado somente por aqueles que não foram eliminados, assim como também não se pauta na verificação de ingresso em cursos tidos como de alta rentabilidade. São instituições que após a aplicação conseguiram figurar atendendo aos padrões elaborados para fazer o filtro das instituições participantes do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília.

Para dar maior sustentação na discussão em desenvolvimento e com o propósito de dialogar com a contextualização com a realidade da qualidade educacional do Distrito Federal, resolvemos promover a comparação entre grupos de escolas, tendo como referência para a reflexão o grupo das dez escolas indicadas como de melhores desempenhos pelo estudo do PAS supramencionado.

Nesse sentido, foram reunidas informações que remontam à ordem tópica, ou seja, com forte expressão espacial relativas às escolas públicas e às escolas particulares do Distrito Federal. Essa mineração de dados nas bases de informações geográficas atinentes ao Distrito Federal revelaram características intrínsecas quanto à estrutura física, ao corpo docente, aos estudantes e aos desempenhos obtidos nas avaliações em larga escala. E, dessa forma, agregou mais clareza quanto aos processos que envolvem a realidade concretas e as diferenciações dessas instituições. Com essa expectativa, trabalhamos com dimensões de informações selecionadas para a comparação, como a estrutura física da escola, a formação e

característica do corpo docente, o nível socioeconômico dos alunos e o desempenho na prova do ENEM 2018.

Assim sendo, criamos uma tabela com todas as escolas pertencentes ao Distrito Federal, contendo as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM 2018). Essa relação totalizava 213 (duzentos e treze) instituições dessa Unidade Federativa, sendo 90 (noventa) públicas, 122 (cento e vinte e duas) particulares e 1 (uma) federal (eliminada das análises em razão do foco de nossa investigação). Sendo que, para cada uma destas escolas, obtivemos mais de 300 (trezentas) variáveis, advindas do censo escolar da educação básica, dos microdados do ENEM e dos microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), todos obtidos junto aos bancos de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Com foco na análise aqui proposta, decidimos pela agrupação de alguns atributos considerados relevantes ou foram modificados para a geração do melhor entendimento possível do comportamento das escolas.

Na nossa análise, utilizamos como principal foco o grupo das dez escolas selecionadas com os melhores desempenhos no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília. A verificação dos dados em confronto com os resultados do ENEM revelam que estas dez escolas, em geral, também são as escolas públicas com os melhores desempenhos na prova do ENEM. Essa constatação é explicitada ao considerarmos as médias alcançadas pelos seus alunos no ENEM. Essa observação atribui validade a nossa identificação de instituições de qualidade e denota uma boa representatividade para fins de aprofundamento em pesquisa *in loco*.

Partindo do desempenho das escolas na prova do ENEM 2018 foram separados os seguintes grupos de escolas do Distrito Federal que serão analisadas (não sendo nessa mesma ordem) em perspectiva comparativa a seguir.

- Grupo 1 – As 10 escolas públicas selecionadas pela pesquisa com base nos melhores desempenhos em relação ao PAS/UnB, considerando a participação desse conjunto de instituições no ENEM 2018
- Grupo 2 – as 10 escolas particulares com os melhores desempenhos no ENEM/2018
- Grupo 3 - as 10 escolas publicas com os piores desempenhos no ENEM/2018
- Grupo 4 – as 10 escolas particulares com os piores desempenhos no ENEM/2018
- Grupo 5 – as escolas públicas urbanas que participaram do ENEM/2018

- Grupo 6 – as escolas particulares urbanas que participaram do ENEM/2018
- Grupo 7 – as escolas públicas rurais que participaram do ENEM/2018
- Grupo 8 – as escolas particulares rurais que participaram do ENEM/2018

Apresentamos na Tabela a média de alunos do Distrito Federal que participaram do ENEM 2018 em conformidade com cada um dos grupos de escolas mencionados.

**Tabela 24 - Média de alunos que participaram do ENEM/2018**

<b>Grupos de escolas</b>	<b>Médias de Alunos</b>
10_escolhidas	308,1
públicas_urbanas	199,8235294
públicas_rurais	30,83333333
10_piores_públicas	119,8
10_particulares	147,9
particulares_urbanas	59,41322314
particulares_rurais	46
10_piores_particulares	32,9

Elaboração própria.

A leitura da tabela nos revela que as escolas pertencentes ao grupo das escolas selecionadas entre as que obtiveram os melhores desempenhos no PAS/UnB, com base nos critérios estabelecidos na Tese, são as que possuem o maior número médio de estudantes. Essa constatação atribui maior legitimidade para nossas análises, dado que demonstra que é uma constituição de qualidade para um volume grande de alunos, sem configurar um processo de escolha de uma parcela de alunos no cenário educacional para serem avaliados ou para serem representantes do trabalho pedagógico da escola como um todo. Trata-se da ideia de qualidade com ampla cobertura. E a realidade dos dados revela que é a maior cobertura entre os oito grupos levantados. Quando comparamos com as dez melhores escolas particulares notamos que o quantitativo médio de alunos das dez públicas é mais que o dobro, ao tempo que em relação as dez piores públicas é próximo do triplo e em relação as dez piores particulares é cerca de dez vezes mais alunos. Frisamos que esse ponto é muito importante para balizar as nossas análises.

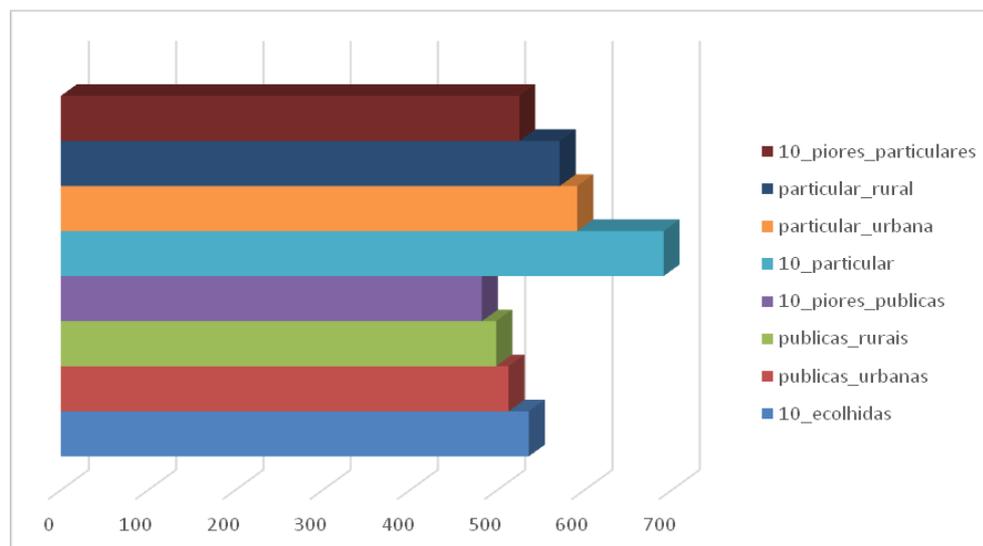
**Tabela 25 - Média dos grupos de escolas no ENEM 2018**

<b>Grupos de Escolas</b>	<b>Média da Escola</b>
10_escolhidas	536,3132267
públicas_urbanas	513,1908033
públicas_rurais	499,0219228
10_piores_públicas	482,6112327
10_particulares	690,7929004
particulares_urbanas	591,7430403
particulares_rurais	571,7927273
10_piores_particulares	525,3916057

Elaboração própria.

Ponderamos que as 10 escolas públicas selecionadas pela pesquisa com base nos melhores desempenhos em relação ao PAS/UnB, também, ao se considerar os seus desempenhos junto ao ENEM 2018, apresentam posição destacada em seus resultados. Assim se anuncia que os critérios que utilizamos para a avaliação das escolas de ensino médio do Distrito Federal tem sua validade comprovada em função de sua conexão e coerência com os resultados obtidos junto ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) promovido pelo INEP.

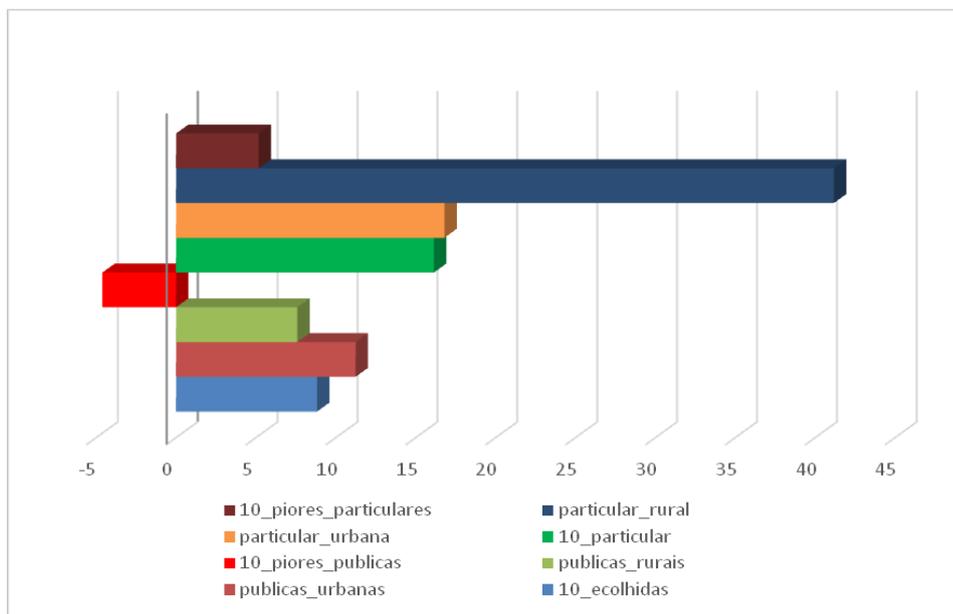
**Figura 4 - Média dos grupos de escolas no ENEM 2018**



Fonte: Indicadores Educacionais do INEP  
Elaboração própria.

Como se nota, essas 10 escolas escolhidas para o aprofundamento *in loco* possuem um desempenho no PAS superior a todos os grupos de escolas públicas, assim como em relação ao grupo das 10 particulares com os piores desempenhos.

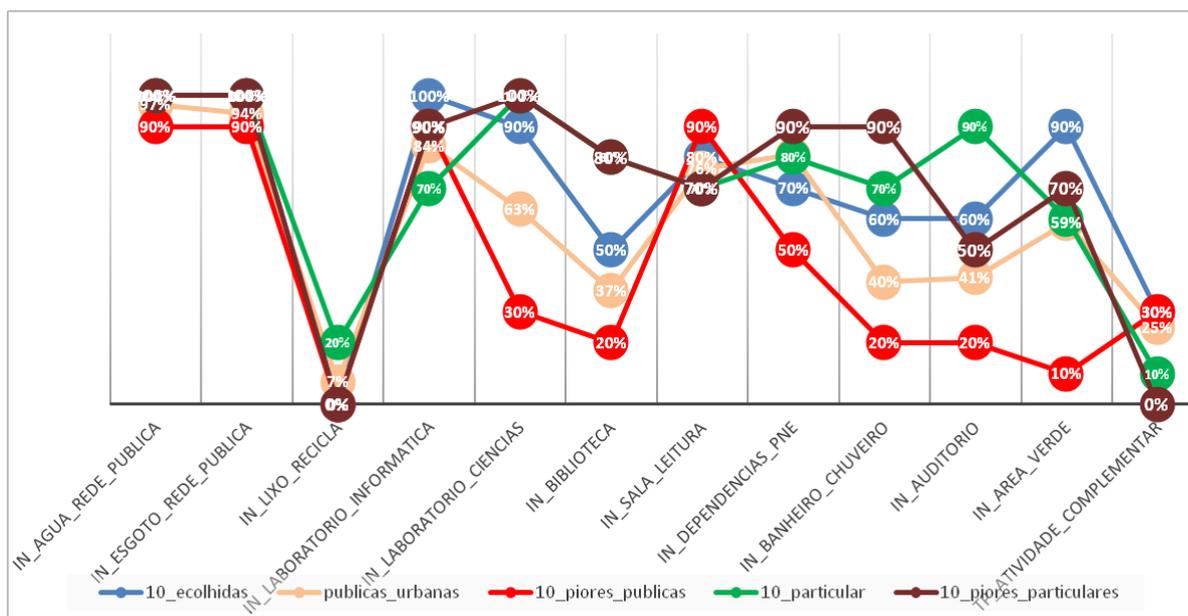
**Figura 5 - Diferença das médias dos grupos de escolas no ENEM 2018, entre os anos de 2015 e 2018**



Fonte: Indicadores Educacionais do INEP  
Elaboração própria.

A partir dessas informações, atentamos para o fato de que as 10 piores escola públicas reduziram suas notas nesse recorte temporal definido. Já as escolas particulares foram as que mais cresceram. Em outra observação, notamos que as 10 escolas públicas selecionadas tiveram um aumento menor que a média geral das escolas públicas. Na sequência exploraremos aspectos relacionadas à infraestrutura das escolas e os comportamentos desses grupos de escolas concernente a essas informações.

**Figura 6 – Tendência dos grupos de escolas em relação a fatores associados à infraestrutura das escolas**



Fonte: Indicadores Educacionais do INEP  
Elaboração própria.

No que se refere à estrutura da escola, é possível observar que existem algumas semelhanças e algumas diferenças discrepantes entre os grupos selecionados. Por exemplo, as escolas tendem a ter acesso à água e esgoto, entretanto, apesar do percentual ser alto, é impensável que 6% destas escolas da rede pública de área urbana não tenham acesso a essa infraestrutura básica (acesso a rede de esgoto), sendo pior ainda para as 10 piores públicas, em que se envolvem também escolas de áreas rurais.

**Tabela 26 - Infraestrutura das escolas participantes do ENEM 2018**

Grupos de escolas	Laboratório Ciências	Biblioteca	Auditório	Área Verde
10_escolhidas	90,00%	50,00%	60,00%	90,00%
públicas_urbanas	63,24%	36,76%	41,18%	58,82%
públicas_rurais	16,67%	16,67%	0,00%	66,67%
10_piores_públicas	30,00%	20,00%	20,00%	10,00%
10_particular	100,00%	80,00%	90,00%	60,00%
particulares_urbanas	95,04%	77,69%	62,81%	56,20%
particulares_rurais	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
10_piores_particulares	100,00%	80,00%	50,00%	70,00%

Elaboração própria.

Ao olharmos com maior atenção para as 10 melhores particulares, algumas características podem ser citadas como um diferencial da sua qualidade. Por exemplo, observa-se que este grupo é o que mais recicla, quase todas possuem laboratório de ciências, com maior percentual de bibliotecas, sendo estas características muito discrepantes com relação a realidade das escolas públicas. O caso da Secretaria de Educação do Distrito Federal tem sido emblemático no sentido de se acumular uma expressiva necessidade de dedicar maior atenção à infraestrutura e condições de funcionamento de suas instituições. Fator crucial para a promoção de condições para a qualidade. Pelos dados exteriorizados, sinalizamos que as mudanças nos indicadores de avaliação da SEEDF passa por um esforço em termos de investimentos na dimensão espacial das escolas públicas.

A discrepância dos indicadores educacionais sinalizam que, nos grupos das escolas públicas, os melhores resultados encontram-se no grupo de escolas com maior incidência de laboratórios de ciências, biblioteca, auditório e área verde, o qual refere-se às 10 instituições selecionadas para o aprofundamento em pesquisa *in loco*. Como se pode notar, a diferença em termos de fatores associados a expressão espacial dessas instituições é muito expressiva. Comparativamente, verifica-se que nas 10 escolas públicas selecionadas, 90% possuem laboratórios de ciências, 50% bibliotecas, 60% auditórios e 90% áreas verdes, enquanto no grupo das 10 piores escolas públicas, 30% possuem laboratórios de ciências, 20% bibliotecas, 20% auditórios e 10% áreas verdes. Em outras palavras, o desafio da qualidade ainda se encontra, na realidade brasileira, situado em grande medida em questões de ordem espacial (infraestrutura). Entendemos que o cenário da infraestrutura das escolas posicionadas como as melhores não é o desejável e precisa avançar muito para a consolidação de uma educação que a democracia brasileira precisa, mas percebemos que essas escolas se encontram separadas por um colosso em relação a outros grupos de escolas públicas.

Por meio desse refinamento estatístico exposto anteriormente, constatamos que as escolas públicas mostram um comportamento muito diferente das escolas particulares, apesar de não explicar totalmente o resultado do Enem, entendemos com base nos dados que a estrutura faz a diferença em um país como o nosso marcado por profundas desigualdades sociais, materiais e educacionais.

Ainda no esforço de explicitar o contexto e as conexões que envolvem a dimensão espacial da qualidade do ensino no Distrito Federal, exporemos informações em relação a média de idade dos docentes.

**Tabela 27 - Idade média dos professores**

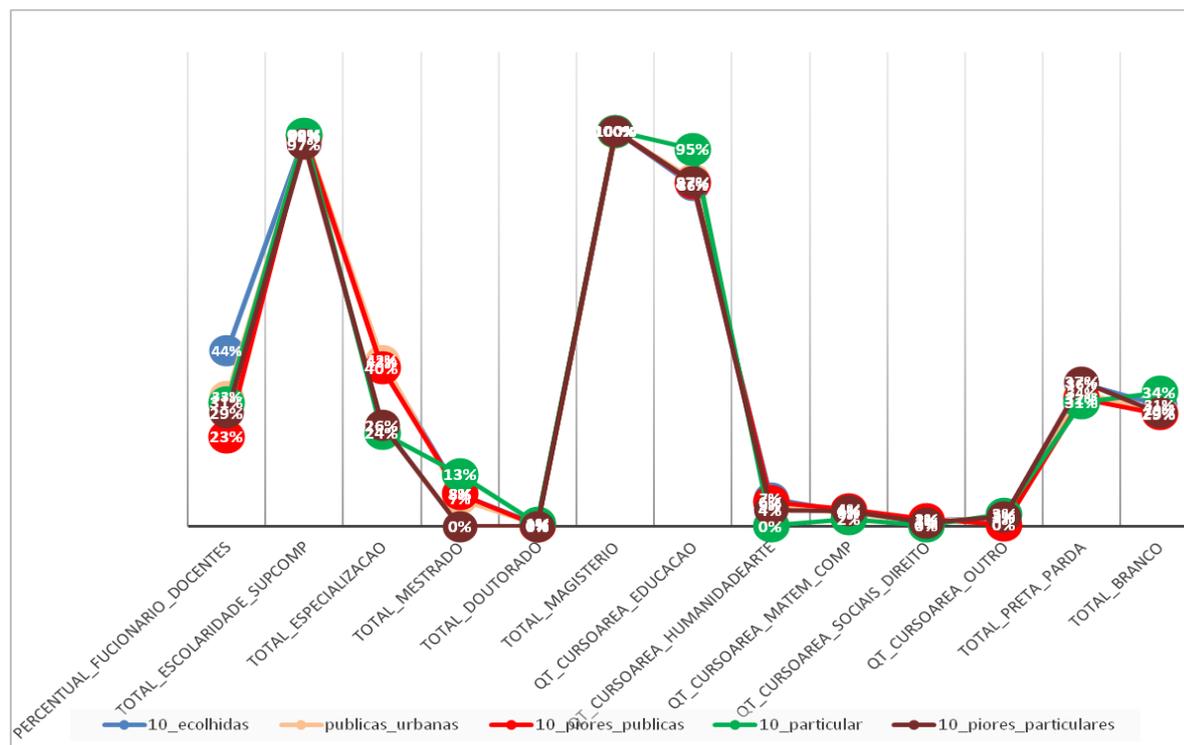
<b>Grupos de escolas</b>	<b>Idade média</b>
10_escolhidas	43,0077213
públicas_urbanas	41,30459872
públicas_rurais	39,11315789
10_piores_públicas	41,88588432
10_particulares	41,67693896
particulares_urbanas	37,25536322
particulares_rurais	33,12
10_piores_particulares	36,60996298

Elaboração própria.

A idade média dos professores revela que as escolas com os melhores desempenhos são aquelas que apresentam a maior média de idade dos seus docentes. Esse fenômeno acontece na rede pública e na rede particular. As 10 escolas públicas selecionadas pela pesquisa com base nos melhores desempenhos em relação ao PAS/UnB, considerando a participação desse conjunto de instituições no ENEM 2018 aparecem com a maior média de idade de todas. Essa situação denota uma maior maturidade, tempo de experiência e maior formação no quadro de professores da escola, com repercussão no desenvolvimento das atividades pedagógicas e maior potencialidade para a realização de projetos educacionais.

Em outro turno de análise, exploramos na nossa base de dados os aspectos relacionados à formação dos professores que atuam no ensino médio do Distrito Federal.

Figura 7 - Gráfico de tendência dos grupos de escolas atinentes à formação dos professores



Fonte: Indicadores Educacionais do INEP  
Elaboração própria.

A seguir, a título de complementação, e para ampliar as nossas reflexões, elucidaremos os dados acerca da formação de pós-graduação *lato sensu*, conhecida como especialização, e o mestrado que é cursado em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Tabela 28 - Formação acadêmica dos professores em especialização e em mestrado

Grupos de escolas	Especialização	Mestrado
10_escolhidas	41,54%	8,36%
públicas_urbanas	42,09%	6,96%
públicas_rurais	41,99%	5,54%
10_piores_públicas	40,17%	8,33%
10_particulares	23,65%	13,24%
particulares_urbanas	21,81%	5,13%
particulares_rurais	12,00%	8,00%
10_piores_particulares	25,65%	0,00%

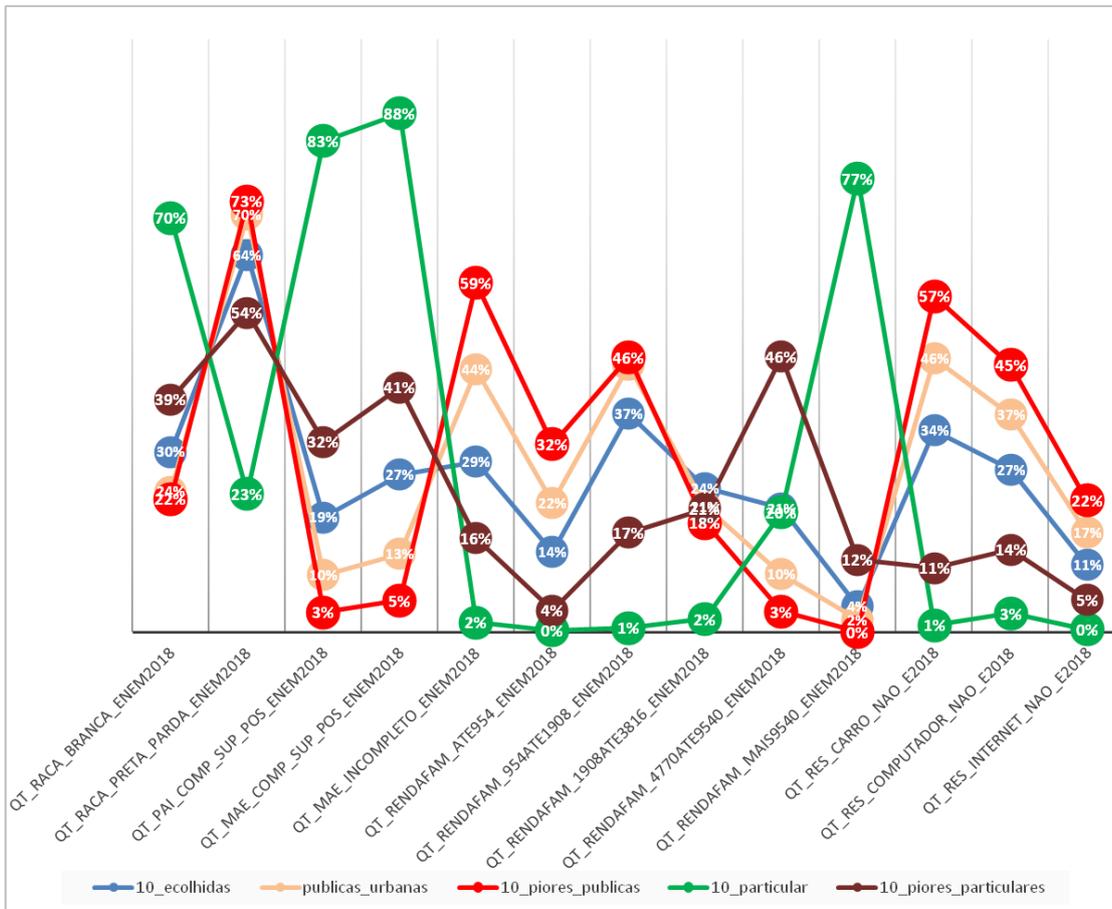
Elaboração própria.

No que se refere à formação acadêmica dos professores, ganha relevo o fato de que quanto maior o investimento em formação no nível de mestrado de uma escola maiores são os seus desempenhos. Esse fenômeno acontece tanto na pública quanto na privada. As 10 melhores públicas são justamente as que possuem a maior porcentagem de mestres (8,36%). No ambiente privado isso também se repete, haja vista que as 10 melhores privadas são as que possuem o maior porcentagem de mestres (13,24%). Na rede privada, as escolas que possuem maior percentual de especialistas (23,65%) figuram com os melhores resultados. No caso das públicas, o percentual de especialistas é muito superior, no geral, mais que o dobro, do percentual apresentado pelas escolas particulares e, entre as escolas públicas, as porcentagens são muito próximas.

O que podemos deduzir desses resultados é que há um padrão de formação distinto entre as instituições particulares e públicas, em que as particulares tem valorizado mais o mestrado e menos a especialização. Nesse tocante, se convalida que entre as escolas particulares a especialização não se configura como um fator que impulsiona a qualidade, posto que as 10 piores escolas particulares possuem maior percentual de especialistas do que as 10 melhores escolas particulares. Ao tempo que é nítido, no conjunto, uma maior formação dos professores das escolas públicas. E isso põe em relevo que se não fosse esse esforço formativo dos docentes que conseguem atribuir novos arranjos e fazer um uso mais intenso e qualificado, mesmo em escassez de recursos, a qualidade do ensino público estaria em situação de maior gravidade ainda. Logo, os professores da escola pública precisam ser considerados como matéria prima fundamental para a edificação de uma cultura de qualidade educacional nas escolas públicas. É até uma forma de fazer o melhor uso possível desses recursos humanos tão valiosos e que em muitos casos são desconsiderados no sistema educacional. Além disso, pontuamos a necessidade de se investir na formação de mestrado para os professores das escolas públicas.

No que se refere à dimensão do estudante, a Figura 8 ao considerar a expressão espacial pensada no conjunto das estruturas da escola mostra a maior diferença. A princípio, vê-se que as 10 melhores particulares se destacam em quase todos os aspectos, como por exemplo, escolaridade dos pais e maiores rendas. Acrescentamos que, em geral, se consideram de cor branca. As 10 escolas selecionadas se comparado ao comportamento das escolas públicas são a que demonstram os melhores desempenhos em todas as estatísticas, ou seja, a estrutura familiar (renda, principalmente) contribui significativamente para explicar a diferença dos escores.

**Figura 8 - Tendência dos grupos de escolas em relação as informações relativas aos estudantes**



Fonte: Indicadores Educacionais do INEP  
Elaboração própria.

Ao observarmos a tabela com o percentual de pai e mãe com nível superior completo é possível afirmar que entre as escolas públicas o grupo que possui os maiores percentuais de pais com nível superior completo é o das 10 escolas selecionadas nesse estudo (19,39% e 26,62%). Isso demonstra nitidamente que esse fator exerce influência nos resultados obtidos por essas instituições. Quando verificamos o caso das particulares explicita-se que as 10 escolas particulares com os melhores desempenhos são justamente as que os pais possuem as maiores formações (82,92% e 87,52%). Também esclarece bem o peso da formação acadêmica das famílias nos resultados escolares dos filhos, haja vista que as dez públicas e as dez privadas com os melhores desempenhos (no PAS ou no ENEM) são justamente as que possuem os maiores percentuais de formação de todos os grupos.

**Tabela 29 - Percentual de pai e mãe com nível superior completo**

<b>Grupos de Escolas</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
10_escolhidas	19,39%	26,62%
públicas_urbanas	9,66%	13,20%
públicas_rurais	1,72%	10,65%
10_piores_públicas	3,36%	5,33%
10_particulares	82,92%	87,52%
particulares_urbanas	50,44%	57,16%
particulares_rurais	0,00%	0,00%
10_piores_particulares	32,13%	41,31%

Elaboração própria.

Percebemos uma correlação entre a renda familiar e os resultados apresentados em termos de média dos grupos de escolas no ENEM 2018. Nesse tocante, apresentamos a tabela da renda familiar acima de 9.540 reais para poder aclarar melhor esse ponto considerando os resultados das médias no ENEM 2018 desses grupos de escolas.

**Tabela 30 - Renda familiar acima de 9.540 reais e média das escolas no ENEM 2018**

<b>Grupos de escolas</b>	<b>Renda familiar acima de 9.540 reais</b>	<b>Média no ENEM 2018</b>
10_escolhidas	4,39%	536,3132267
públicas_urbanas	2,09%	513,1908033
públicas_rurais	0,67%	499,0219228
10_piores_públicas	0,04%	482,6112327
10_particulares	76,55%	690,7929004
particulares_urbanas	31,68%	591,7430403
particulares_rurais	0,00%	571,7927273
10_piores_particulares	12,23%	525,3916057

Elaboração própria.

O grupo das escolas particulares que contém as 10 escolas com os melhores desempenhos no ENEM 2018 são as mesmas que possuem 76,55% das famílias com renda familiar acima de 9.540 reais. O segundo grupo com as maiores notas são as que possuem a segunda maior porcentagem em relação a essa faixa de renda retromencionada (31,68%). Em um olhar mais específico para as escolas públicas, notamos que quanto maior a porcentagem

de famílias nessa faixa de renda, maiores são as médias no ENEM 2018. Essas informações deixam claro o desafio educacional em nosso país, bem como a contribuição que essa Tese pode representar, no sentido de subvencionar para a superação dessas desigualdades sociais materializadas na educação. Sendo assim, o poder público precisa proporcionar condições para que a escola consiga gerar efeitos para reverter esses padrões não republicanos que condenam o país a um cenário desolador.

Com base nos dados apresentados considerando suas relações com o desempenho no ENEM e o recorte empírico dessa investigação que é o PAS/UnB, percebemos que as diferenças entre as escolas podem ser explicadas pela expressão espacial de suas instituições, bem como pela realidade concreta que estão inseridas. Sendo assim, reforça-se que considerar a expressão espacial é fundamental para se avaliar a qualidade da educação do ensino médio no Distrito Federal.

Essas evidências empíricas contribuem para a literatura da área que retrata a qualidade da educação, sobretudo no debate em relação aos desafios que são colocados para a rede pública oferecer uma educação de qualidade com base na noção de cidadania que busca compreender a escola em seu conjunto e em que medida ela consegue agregar para o seu conjunto de estudantes sem ter um foco somente nos que conseguiram ingressar na universidade, mas também naqueles que mesmo tentando um processo seletivo foram eliminados. Considerar a nota do eliminado e saber até onde ele conseguiu chegar é uma informação importante para pensar a qualidade da educação e discutir se a escola proporcionou avanços em seu horizonte formativo e na sua aprendizagem.

A apreciação crítica dos escores ao longo dos anos evidencia uma tendência de crescimento das médias ao longo do tempo. Sendo assim, verifica-se que, de forma geral, todas as escolas aumentaram suas médias. Esse é um ponto importante porque revela que à medida que o PAS/UnB se incorpora na cultura escolar, as instituições sedimentam seus processos pedagógicos em articulação com o Programa, e isso repercute na melhoria da média das escolas como um todo. Por conseguinte, isso representa um efeito positivo na qualidade educacional do Distrito Federal, que esse estudo conseguiu identificar.

Esses resultados podem ser contextualizados no cenário do ensino médio do Distrito Federal que podemos realizar uma breve incursão tendo como ponto de partida os números da formação docente nas escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal. De acordo com o Censo Escolar 2017 da SEEDF, considerando que um mesmo professor pode trabalhar em mais de uma etapa e que se é informada a última titulação, o ensino médio da SEEDF conta

com 3.420 professores, em que 1.062 só possuem a licenciatura, 2.058 são especialistas *lato sensu*, 267 são mestres, 33 doutores, nenhum pós-doutor e não possui professor atuando sem a graduação. Esse quadro posiciona a SEEDF, nessa etapa, em conformidade com as exigências de formação específica de graduação estabelecida na Meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2024):

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

No estudo promovido por Machado et al. (2018) se evidencia que de 2013 a 2017, recorte definido para a análise do desempenho das escolas no PAS/UnB, se nota uma evolução importante na escolaridade dos docentes da rede pública do DF. Sinalizam, ao analisar todo o conjunto de docentes da rede da SEEDF, que os “[...] dados mostram crescimento em números absolutos de docentes com pós-graduação ao longo dos anos, já o percentual de docentes com especialização, mestrado, doutorado foi, respectivamente, de 48,48%, 3,22% e 0,32%, em 2017” (MACHADO et al., 2018, p. 12). O Censo Escolar do Inep/MEC de 2017 registra que em relação ao ensino médio, o quantitativo total de professores que atuavam em sala de aula da SEEDF era 3.331, desse total 1.370 (41,13%) são especialistas *lato sensu*, 223 (6,69%) são mestres, 22 (0,66%) são doutores e 1.689 (50,71%) não possuem nenhuma formação no nível de Pós-Graduação.

Considerando os benefícios destinados aos professores que portam tais cursos, bem como os impactos no ensino que um bom plano de capacitação proporciona, destacamos a importância de se discutir esse ponto e fomentar políticas nessa direção. Lembrando que no nosso ordenamento jurídico há uma clara orientação nessa perspectiva. Além disso, na Meta 16 do Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024), consta essa exigência:

Formar, até o último ano de vigência deste PDE, a totalidade dos profissionais de educação que atuam na Educação Básica pública em cursos de especialização e 33% (trinta e três por cento), em cursos de mestrado *stricto sensu* e 3% (três por cento) de doutorado, nas respectivas áreas de atuação profissional e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino do DF.

Como se pode notar, ainda estamos muito longe de alcançar essa meta, dado que diante da meta de 100% na especialização, ainda estamos com apenas 41,13%, em relação a meta de 33% no mestrado, estamos somente com 6,69%, e em face da meta de 3% no doutorado, figuramos com 0,66%. Além disso, de acordo com o Censo Escolar do Inep/MEC no período de 2013 a 2017 mais de dez mil professores se mantiveram na rede de ensino da SEEDF sem realizar nenhum curso de formação continuada destinada a professores que estão atuando na sala de aula e essa informação dá a entender que os que tem buscado essa qualificação são praticamente os mesmos profissionais (2013: 10.584; 2014: 10.616; 2015: 10.859; 2016: 10.327; 2017: 10.691). Mesmo que se tenha avançado, em algumas medidas, no que tange à formação continuada dos professores, essa situação também denuncia o descumprimento da Meta 16 do PDE, retomada, pois essa meta proclama que 100% dos professores deveriam receber formação continuada.

Esses posicionamentos em busca de se consolidar as bases para a construção de uma educação de qualidade tem ressoado cada vez mais forte nessa etapa de ensino, pois tem se tornado evidente com os resultados do ensino médio em exames nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB indicou que se não fosse feita uma reorganização no ensino nessa etapa não seria possível cumprir as projeções da educação básica.

Os marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o Plano Nacional de Educação, o Plano Distrital de Educação e a Base Nacional Curricular Comum tem oferecido substratos para construir novas alternativas para a crise dessa última etapa da educação básica. Destacamos as ocupações das escolas, em 2016, promovidas pelos próprios estudantes na tentativa de serem ouvidos em virtude da então Medida Provisória 746 que foi convertida na Lei 13.415 de 2017 que trata da Reforma do Ensino Médio.

E isso é uma prova contundente de que há um debate na sociedade acerca de projetos de ensino médio de modo a explicitar, também, que existe um desejo de mudança, no entanto isso não significa que é a mudança que resultou na Reforma do Ensino Médio. Para Distrito Federal (2018, p. 6) “Além da BNCC, a Lei nº 13.415/2017 prevê, também, a disponibilidade de itinerários formativos a serem ofertados para os estudantes como proposta de flexibilização do currículo”. E esse ponto sediu grande discordância na sociedade brasileira ao ponto de culminar no movimento nacional de ocupação das escolas públicas promovido pelos estudantes do ensino médio.

Singularizamos que, na atualidade, é cada vez mais necessário a utilização e potencialização dos recursos didático-pedagógicos no ambiente escolar, buscando a elaboração, proposição e construção de melhores formas e alternativas de se levar aos estudantes os conteúdos, temas e aprendizagens a serem adquiridas, ressignificando o ensino.

De acordo com as disposições da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é preciso estimular a criatividade e a elaboração, assim como a adequação dos referenciais didático-pedagógicos para a efetivação de um ensino de qualidade. Essa perspectiva fomenta a criação e aplicação de atividades práticas, podendo fazer uso de roteiros de aula resultantes de propostas que consideram os anseios do coletivo de estudantes envolvidos.

Assim, se efetivam propostas mais refinadas de orientação para o ensino, com incorporação de conhecimentos teóricos por intermédio da inserção de atividades e estratégias didático-pedagógicas. Essa orientação tem como pauta a inovação com vistas a alargar o interesse dos alunos e desenvolver posturas mais ativas no processo de ensino aprendizagem. Dito isso, atentamos para o fato de que vivemos os tempos de formulações teórico-metodológicas pós-modernas com rebatimento das mudanças globais do modo de produção.

Os desafios semeados pela BNCC posicionam discussões no sentido de que é inevitável trazer para a sala de aula a polifonia cultural do mundo contemporâneo, cada vez mais conectado, mesmo que não exatamente próximo, entre os habitantes desta nova aldeia global. Não temos como mais fingir que não estamos imersos no século XXI e em um mundo ultraconectado, desigual e coberto de insurgências da relação intercultural dos indivíduos e sociedades. E, a BNCC enfrenta essas questões e nos apresenta referenciais importantes para essa nossa realidade múltipla de ensino médio que demanda pensar o currículo e sua identidade escolar. Devemos, assim, pautarmos nesta justaposição e correlação inevitável e inerente de saberes, práticas, temas, conteúdos, informações e conhecimentos.

Ressalta-se que a proposta do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília ilumina no sentido de que o foco é a concentração de esforços no sentido de demandar constante atualização porque se sustenta em temas, obras e objetos de conhecimentos específicos.

Entendemos que o PAS/UnB, em um futuro próximo, precisa ser repensado para que se consiga compatibilizar ou adequar com a BNCC – sem perder de vista o seu viés de inovação – por intermédio da incorporação das mudanças que se fazem necessárias em face da nova perspectiva adotada.

## **CAPÍTULO 5**

### **PESQUISA IN LOCO: A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO NA PERCEPÇÃO DOS SEGMENTOS PESQUISADOS**

---

#### **5.1 Considerações e Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa de campo partiu dos conceitos de qualidade educacional, expressão espacial e indicadores, os quais utilizamos para manifestar as percepções de segmentos pesquisados para o aprofundamento *in loco*. Os segmentos que participaram da pesquisa foram os diretores, coordenadores, secretários, professores e estudantes, pertencentes às escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), as quais obtiveram os melhores desempenhos<sup>14</sup> dos seus estudantes no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB). Desempenhos esses que podem ser conferidos no Capítulo 4.

Essa abordagem da percepção dos segmentos escolares alarga a compreensão do fenômeno educativo da qualidade, pois permite observar a realidade educacional por outros ângulos. Isso é muito importante em termos de constituição fundamentada de um campo de estudos, haja vista que amplia as dimensões do debate explorado nas investigações de políticas educacionais.

Destacamos que as pesquisas raramente oportunizam no debate a presença da voz de atores como, por exemplo, os secretários escolares. Como, também, não é frequente retratar ou explorar o que acontece nas escolas da rede pública consideradas de destaque, bem como o que leva essas escolas a serem identificadas dessa maneira.

Essa pesquisa assumiu como horizonte oportunizar a evidenciação de aspectos orientadores dessas escolas, assim como explicitar as percepções de seus segmentos como meio de assegurar uma outra perspectiva que se distingue das investigações, mormente, produzidas nas universidades brasileiras.

---

<sup>14</sup> Com base em resultados produzidos em pesquisa doutoral intitulada “A expressão espacial da qualidade da educação do Distrito Federal, a partir da lente do PAS/UnB — contribuição para o aprimoramento dos indicadores de avaliação do ensino médio”.

Dado que as pesquisas, no geral, têm como característica se concentrar na explicitação dos pontos fracos e em uma crítica que, de início, aparentemente, se reconhece como em defesa da escola pública, mas, na prática, não apresenta elementos contundentes para a emancipação desses ambientes e nem contribuições para a reconstrução de suas atuações pedagógicas. Apenas promove uma desconstrução dos atores da escola sem apresentar alternativa, de modo a posicionar a escola pública em desvantagem perante a rede privada de ensino. Isso porque da forma como se apresenta a escola pública, pode-se passar a impressão de que a rede privada é um bloco homogêneo de qualidade.

Sendo assim, para sair da perspectiva insistente de concentrar esforços acadêmicos apenas na explicitação dos pontos que são passíveis de crítica, sem valorizar o que de interessante está acontecendo na rede pública, trabalhamos na direção de verificar o que poderia ser discutido no que tange ao aprimoramento dos indicadores de avaliação da qualidade da educação e servir de inspiração para outras escolas repensarem as suas práticas, bem como a avaliação da qualidade sob outros parâmetros para além da dimensão da aprendizagem.

O estudo apresentado Capítulo 4 identificou o conjunto das dez escolas com os melhores desempenhos em que selecionamos cinco instituições para essa análise. Em face da realidade dessas escolas — julgadas como de alto desempenho no que se refere à participação no PAS/UnB —, o trabalho de campo que considerou, ainda, as estratégias de pensamento da política educacional, tratou de revelar as percepções com o intuito de apontar elementos que contribuam para o refinamento de indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio do Distrito Federal.

Assinalamos que qualidade educacional, em nossa perspectiva, é vista como sendo o fundamento da cidadania marcado por parâmetros de comparabilidade, os quais expressam os projetos de educação de uma dada sociedade (KUNZ; CAMPOS, 2014). Essa posição a respeito da qualidade foi desenvolvida em marcos geográficos circunscritos pelo conceito operativo da expressão espacial vista como sendo a configuração de raciocínios pautados em determinado conjunto de informações geográficas (KUNZ; CASTIONI, 2016). Sua utilização permite revelar as conexões do fenômeno em apreciação por meio da visão espacial que atribui maior inteligibilidade e integração na análise e se constitui como uma alternativa epistêmica e metodológica (KUNZ; ARAÚJO; CASTIONI, 2017).

Caracterizamos que os indicadores traduzem dimensões da realidade capturadas com base nas características mensuráveis, visando à apreensão da realidade. Possibilitam a

sofisticação da interpretação empírica, sobretudo ao lidarem com informações localizáveis espacialmente, e se constituem como recurso quantitativo para a avaliação destinada ao controle social (KUNZ, 2013).

Pondera-se que todas as escolas da SEEDF foram avaliadas para que se chegasse ao quantitativo das dez mais destacadas e, a partir daí, decidir critérios de escolha e posterior trabalho de campo. Nesse conjunto das dez, o recorte predominante foi constituído em razão da localização geográfica da instituição para se garantir qualidade na análise, e do peso da expressão espacial, no território no Distrito Federal.

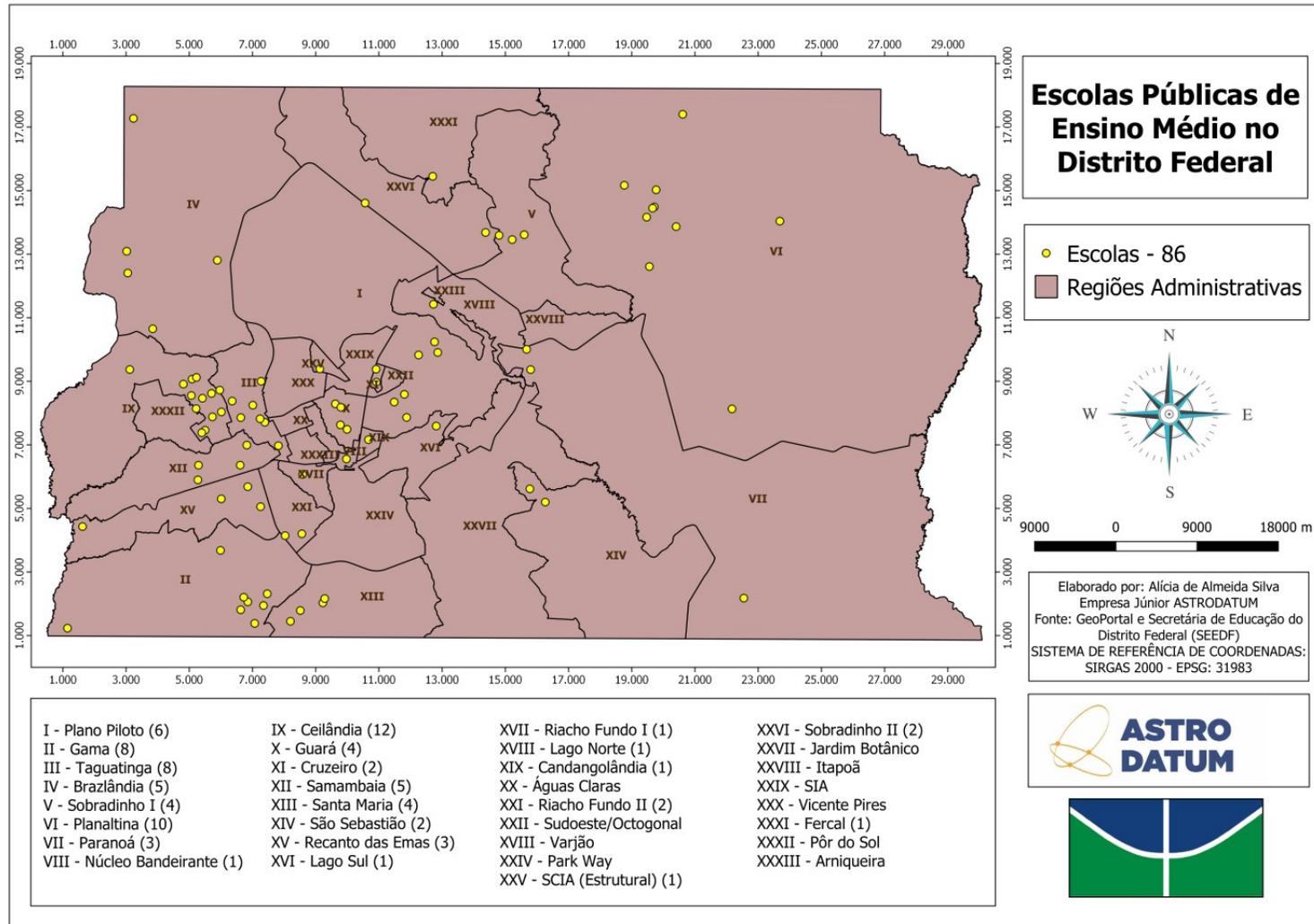
Em razão da necessidade de garantir o sigilo, as identificações verdadeiras das cinco escolas foram substituídas pelos nomes que constam no Quadro. Entretanto, mantivemos os nomes verdadeiros das regiões administrativas, que se referem às localizações na porção territorial do Distrito Federal.

**Quadro 16- Codificação das Escolas por Região Administrativa do DF**

<b>Codificação da escola</b>	<b>RA do Distrito Federal</b>
AT	Asa Norte
JD	Asa Sul
FH	Ceilândia
RC	Taguatinga Norte
AS	Guará

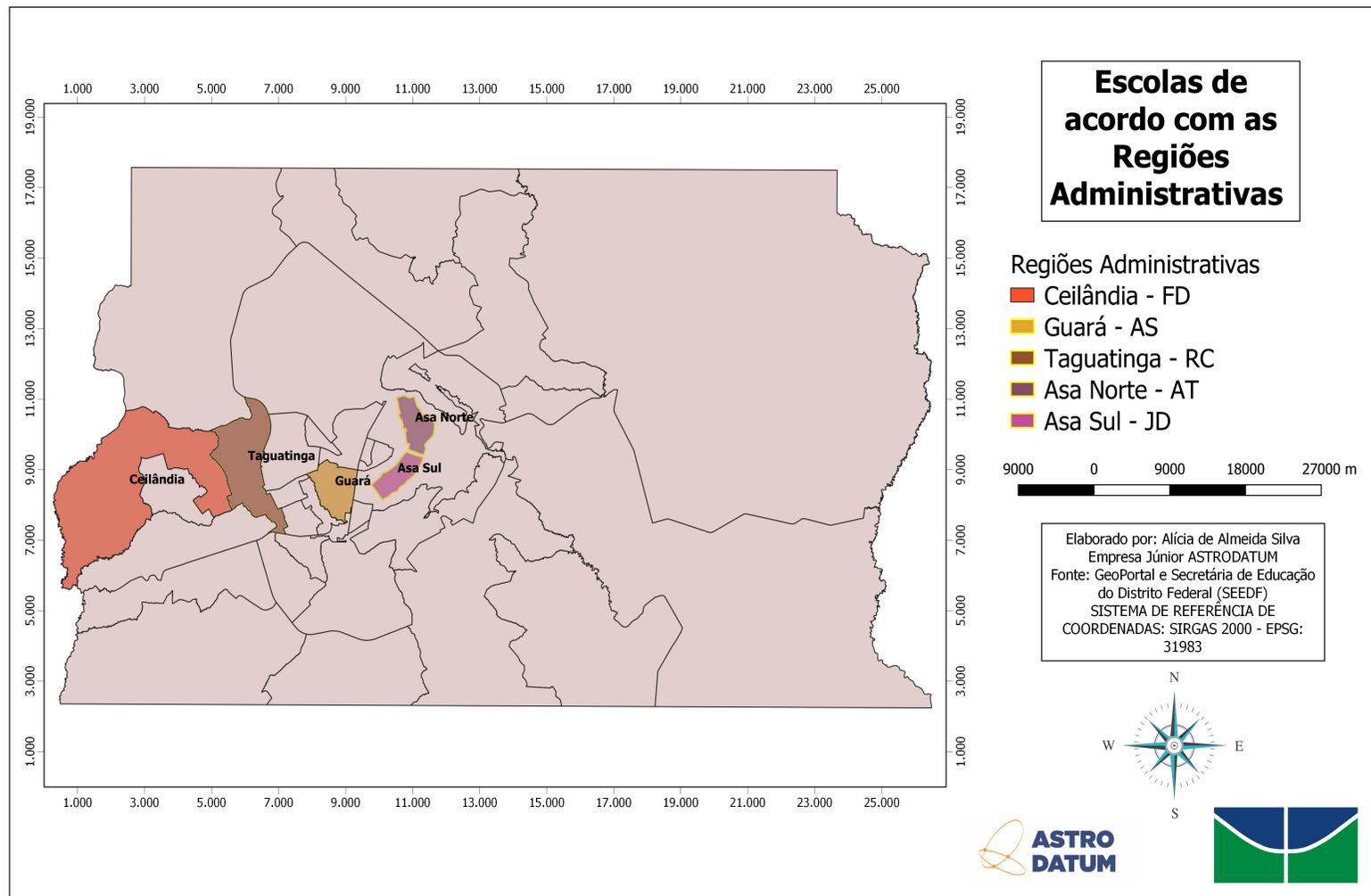
Elaboração própria.

**Figura 9 - Escolas de Ensino Médio da SEEDF, 2019**



Organização: Sidelmar Alves da Silva Kunz, 2019

Figura 10 - Localização das Regiões Administrativas das cinco Escolas Pesquisadas



Nota 1: A Asa Norte e a Asa Sul pertencem à RA I – Plano Piloto.  
Organização: Sidelmar Alves da Silva Kunz, 2019

A pesquisa consiste em analisar as respostas de diretores, coordenadores, secretários, professores e estudantes de cinco escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Foram cinco questionários, um para cada segmento. No total foram trinta e uma questões abertas e trinta e seis questões fechadas distribuídas em cinco cadernos de questionários, confeccionados em consonância com cada um dos segmentos. Participaram da pesquisa cinco diretores, oito coordenadores, cinco secretários, sessenta professores e cem estudantes que manifestaram suas percepções. Cada caderno de questionários foi dividido em três blocos de questões, além de um campo para identificação do respondente.

Na sequência serão apresentados em quadros a organização dos questionários, de acordo com cada um dos segmentos. Sendo que trabalhamos com questionários respondidos por 178 participantes, sendo 5 diretores, 5 secretários, 8 coordenadores, 60 professores e 100 estudantes da 3ª série do ensino médio.

**Quadro 17 - Organização do questionário do Diretor**

<b>Bloco</b>	<b>Nome/Descrição</b>	<b>Número de Questões abertas e fechadas</b>
I	Informações Básicas	5 questões, sendo 2 abertas e 3 fechadas
II	Escola, Cultura e Expressão Espacial	2 questões e todas fechadas
III	A Escola e o PAS/UnB	4 questões e todas abertas

Elaboração própria.

**Quadro 18- Organização do questionário do Coordenador e do Secretário**

<b>Bloco</b>	<b>Nome/Descrição</b>	<b>Número de Questões abertas e fechadas</b>
I	Informações Básicas	5 questões, sendo 2 abertas e 3 fechadas
II	Escola, Cultura e Expressão Espacial	3 questões, sendo 1 aberta e 2 fechadas
III	A Escola e o PAS/UnB	3 questões, sendo todas abertas

Elaboração própria

**Quadro 19 - Organização do questionário do Professor**

<b>Bloco</b>	<b>Nome/Descrição</b>	<b>Número de Questões abertas e fechadas</b>
I	Informações Básicas	6 questões, sendo 2 abertas e 4 fechadas
II	Escola, Cultura e Expressão Espacial	7 questões, sendo todas fechadas
III	A Escola e o PAS/UnB	4 questões, sendo todas abertas

Elaboração própria

**Quadro 20 - Organização do questionário do Estudante**

<b>Bloco</b>	<b>Nome/Descrição</b>	<b>Número de Questões abertas e fechadas</b>
I	Participação, Cooperação e Motivação	6 questões, sendo 1 aberta e 5 fechadas
II	Condições para a Qualidade da Educação	6 questões, sendo 1 aberta e 5 fechadas
III	A Escola e o PAS/UnB	5 questões, sendo todas abertas

Elaboração própria

Utilizamos como subsídios para a construção dos questionários e para a análise das informações construídas os elementos da avaliação da qualidade do ensino médio presentes em documentos oficiais, relatórios estatísticos e literatura da área (anais, artigos científicos, dissertações, teses e livros). Assumimos como plano de análise (leitura crítica) as percepções dos segmentos abordados *in loco* acerca do que acontece em suas instituições e as contribuições que esses resultados podem subvencionar a discussão relativa à consideração da expressão espacial para o aprimoramento dos indicadores de qualidade da educação no ensino médio.

Para a validação das questões dos questionários foi realizado um pré-teste que contou com a participação de um grupo de especialistas da área educacional constituído com essa finalidade. E, dessa maneira, buscou-se inibir ambiguidades e equívocos interpretativos que pudessem distanciar o sentido proposto originalmente, e, desse modo, possibilitou a uniformidade de entendimento da redação das questões do questionário. Isso ficou patente em razão de que durante a pesquisa *in loco* não tivemos nenhum registro de dificuldade de entendimento das questões por parte dos respondentes.

Destarte, a validação obedeceu aos seguintes passos: a) construção das questões; b) apresentação das questões ao grupo de especialistas com experiência docente e formação acadêmica na área; c) verificação das possibilidades de interpretação ou de entendimento acerca das questões apresentadas; d) reescrita das questões com foco na uniformização do entendimento pelo grupo, sem perder de vista o alinhamento com o escopo da investigação.

A técnica específica utilizada para a confecção dos gráficos, tabelas e para a realização dos cálculos relacionados à exploração e análise dos resultados relativos aos questionários aplicados foi utilizado o software R na versão 3.4.1. Trata-se de um software com ampla utilização no campo da estatística, livre/gratuito e destinado a viabilizar a análise de dados. É uma linguagem de programação desenvolvida por Ross Ihaka e Robert Gentleman, bastante

utilizada por ser *opensource* e por estar constantemente se atualizando (RITTER; THEY, 2019).

Como planejamento para a análise de dados foram produzidos tabelas de frequência e gráficos em grande parte das perguntas fechadas e nuvem de palavras em parte significativa das perguntas abertas. O software utilizado para execução das nuvens de palavras foi o R, utilizando-se do código *wordcloud* (do pacote *wordcloud*), que realiza o filtro das palavras mais frequentes nas respectivas respostas abertas apresentadas pelos participantes, para assim formar a nuvem de palavras que representa a maior incidência nas respostas. Colabora no sentido de externar o conteúdo manifestado nas respostas em tamanhos distintos e sem uma ordem determinada, que expressam a relevância em razão da quantidade em que as palavras figuram nas respostas. Em síntese, dessa maneira, as palavras maiores (em termos visuais e não em número de letras) são as que possuem maior frequência.

Nos casos dos bancos de dados com poucas observações, como, por exemplo, os correspondentes às respostas dos diretores, dos secretários e dos coordenadores, realizamos uma análise descritiva das perguntas por meio de tabelas ou gráficos ou quadros para tratar as informações obtidas.

No que se refere aos parâmetros utilizados como referência para os cálculos de frequência relativa, comunicamos que foi utilizada para a comparação entre classes de uma variável categórica com  $c$  categorias, ou para comparar uma mesma categoria em diferentes estudos.

Nesse tocante, informamos, ainda, que a frequência relativa da categoria  $j$  é dada por:

$$f_j = \frac{n_j}{n}$$

Com:

- $j = 1, \dots, c$
- $n_j$  = número de observações da categoria  $j$
- $n$  = número total de observações

Serão apresentados os resultados e expostas discussões relativas aos segmentos diretores, coordenadores, secretários, professores e estudantes dessas instituições. A análise

busca construir interpretação das informações obtidas junto aos segmentos das escolas mencionadas. Esclarece-se que as variáveis com forte caráter descritivo foram analisadas fazendo o uso do recurso de tabelas de contingência (as quais permitem a análise de um conjunto de dados a partir de múltiplas variáveis categóricas).

E, outro recurso metodológico utilizado foi a construção de quadros sinópticos que compõem o rol de ilustrações do trabalho com a finalidade de sintetizar pontos cruciais revelados pela pesquisa ou explicar aspectos que merecem um maior aprofundamento ou complementar as informações textuais tratadas, cujas exposições ocorreram de modo agrupado em colunas (BOBÁNY; MARTINS, 2008).

Em termos estratégicos para o pensar da política educacional, a ênfase na qualidade buscou alcançar a construção mais qualificada de indicadores que sejam capazes de darem conta da realidade educacional brasileira, em especial, um olhar para a situação da rede pública do Distrito Federal.

Essa abordagem na pesquisa *in loco* é detentora de grande potencial científico e inovador por trazer questões que discutem a temática da avaliação da qualidade educacional, em larga escala, sob a ótica setorial da gestão. Isso é muito importante em termos de constituição que fundamenta um campo de estudo e amplia as dimensões do debate explorado nos estudos de políticas educacionais.

## **5.2 Percepção dos Diretores**

Estudos sobre os diretores ou gestores escolares, e as equipes de gestão da escola ainda são pouco explorados no Brasil. No entanto, cabe apontar que temos iniciativas importantes como o Prêmio Capes de Tese de 2016 que conferiu premiação para o trabalho de Oliveira (2015) que teve como objetivo ampliar a discussão sobre as relações que podem ser estabelecidas entre a atuação do diretor e o trabalho docente, considerando os resultados dos alunos.

Foi proposto por Oliveira (2015) a complementaridade das metodologias quantitativa e qualitativa em uma abordagem teórico-conceitual do tema. Teve como campo de sua pesquisa as escolas municipais do Rio de Janeiro que atendiam, em 2014, aos dois segmentos do ensino fundamental. O estudo exploratório partiu dos dados disponibilizados pela Prova Brasil e apontou possíveis relações entre a liderança do diretor e os resultados de

aprendizagem dos alunos. A título de aprofundamento foram elaborados novos questionários dirigidos a diretores, coordenadores e professores com aplicações em uma amostra de 42 escolas.

Com base nas averiguações pode-se apontar a importância da percepção dos professores sobre a direção escolar (em diferentes variáveis) para a qualidade de seu trabalho e para a aprendizagem dos alunos. Foi feito o retorno a campo em duas escolas selecionadas a partir da análise dos dados. Nessa direção, Oliveira (2015) apontou que a atuação presente do diretor, especialmente na construção e manutenção de um clima adequado ao trabalho escolar, é um fator significativo para a qualidade do trabalho docente e para a proficiência dos alunos.

Ao considerarmos a administração escolar brasileira, as pesquisas eram tímidas no Período Colonial e Primeira República. Tabachi (1976) indica em seus achados que a organização da direção escolar brasileira remonta do século XVI, início da escolarização no país, onde a Companhia de Jesus era responsável pela educação. As orientações, diretrizes pedagógicas e administrativas eram estabelecidas pelo documento chamado *Ratio Studiorum*, organizado pela Igreja católica.

De fato, mudanças concretas em relação à administração escolar, a gestão da escola e formação dos diretores, seguiu sem grandes mudanças até o início da República, e o pouco produzido, percorreu enraizado na tradição jurídica, no direito administrativo romano de caráter normativo e pensamento dedutivo (SANDER, 2007). Com o advento da Escola Nova e com as proposições de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, a temática da administração escolar aprofundaram as proposições iniciais nesse campo teórico e apontaram algumas mudanças no cenário da administração escolar, as quais propõem ressignificar o papel dos diretores escolares para além do campo administrativo, de modo a atribuir maior atenção às dimensões pedagógicas, sociais e políticas.

Quando comparamos a realidade brasileira a países como Inglaterra e Canadá, as atribuições dos gestores escolares, apesar de serem parte fundamental nos processos educativos, e o desempenho de sua atuação, são investigados apenas em questionários contextuais carecendo de exames mais aprofundados. Internacionalmente, as pesquisas relacionadas ao papel do gestor sugerem que o diretor de escola: contribui de forma direta na melhoria da organização interna da escola; pode criar condições favoráveis para o avanço das condições de ensino e aprendizagem dos estudantes; promove o alcance dos objetivos de desempenho nas aprendizagens e bem-estar de seus discentes, dentre outros (DARLING-

HAMMOND et al., 2007; DAY et al., 2009, 2016; FRANCO et al., 2003; HONORATO, 2012; OLIVEIRA, 2015, ROBINSON et al., 2009; TAKAHASHI; SARSUR, 2011).

No Brasil os projetos que visam à qualidade na educação são legalmente ancorados no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no artigo 64, Lei nº 9.394/96. Esses projetos propõem princípios da moderna administração pública, e de modelos de gerenciamento e administração de instituições de ensino baseados na gestão democrática e participativa, porém, as inter-relações entre gestão da escola, sobretudo o papel do gestor, e os resultados na qualidade da educação revelam-se pouco explorados no que se refere à atuação e ao perfil dos gestores escolares.

Apresentamos os resultados referentes aos dados coletados dos diretores de cada escola.

#### • Centro de Ensino Médio AT

O/A diretor/a apresenta faixa etária entre 45 e 55 anos e iniciou seu trabalho na escola entre 6 e 10 anos atrás, e seu grau de formação é a graduação. Quanto às suas experiências anteriores, ela afirma já ter sido professor/a alfabetizador/a, professor/a de Língua Portuguesa e gestor/a pública. Já em relação às suas motivações para trabalhar com o Ensino Médio, assinala que gosta de lidar com adolescentes, haja vista que os jovens atingem mais autonomia, bem como conseguem desenvolver atividades com maior desenvoltura e agilidade e, com isso, imprimem maior velocidade nas ações da escola.

Informa que os dados disponibilizados pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS) são frequentemente utilizados na avaliação da qualidade do Ensino Médio de sua escola. Além disso, manifesta que há uma relevância razoável da localização da escola no desempenho positivo obtido pelos alunos no PAS/UnB. Ainda, na visão deste/a educador/a, os projetos científicos e pedagógicos, o uso de simulados e o estímulo à participação no PAS/UnB são estratégias didático-pedagógicas que, também, representam um importante papel no destaque da instituição.

Sugere uma maior aproximação dos conteúdos do PAS/UnB com a realidade das escolas públicas, pois tem uma preocupação com os efeitos da semestralidade adotada pela SEEDF, que, na sua perspectiva, atrapalha o ritmo dos alunos. Ao tempo que indica a necessidade de adequação de sua escola à estrutura da SEDF com provas semestrais, visto que ocorre apenas em Brasília e essa medida contemplaria as disposições do Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE). Julga como imprescindíveis, para se avaliar a qualidade do Ensino Médio, os seguintes indicadores: distorção idade-série e localização da moradia com relação à escola.

#### • Centro de Ensino Médio FH

O/A diretor/a possui entre 45 e 55 anos, iniciou o trabalho na escola entre 11 e 15 anos atrás e é especialista. Afirma que tem como motivações para trabalhar com o Ensino Médio a sua formação pedagógica, a experiência como professora e a sua crença de que somente a educação é capaz de promover avanço social, político, econômico, dentre outros.

Assinalou que é de significativa relevância a utilização dos dados disponibilizados pelo PAS/UnB na avaliação da qualidade do Ensino Médio de sua escola. Compartilha, também, que considera de razoável relevância a localização da escola na Região Administrativa para o desempenho positivo obtido pelos estudantes no PAS/UnB. Pondera, ainda, que as estratégias didático-pedagógicas mais relevantes para o destaque da escola, na sua compreensão, foram o trabalho pedagógico desenvolvido, o incentivo aos alunos e a consciência social do aluno dentro da universidade pública.

Acerca da relação entre a escola e o PAS/UnB, a diretora sugere um diálogo mais eficaz entre escola e a Universidade de Brasília, bem como a possibilidade da escola se voltar mais para a realidade territorial das Regiões Administrativas. Entende como fundamental para se avaliar a qualidade do ensino médio considerar indicadores como os seguintes: o quantitativo de alunos por sala de aula, o engajamento dos professores no projeto da escola e participação dos estudantes nos projetos escolares.

#### • Centro de Ensino Médio JD

O/A diretor/a possui entre 45 e 55 anos de idade, possui entre 6 e 10 anos de trabalho nesta escola e é especialista. Expôs como motivações para trabalhar com o Ensino Médio o seu envolvimento com os jovens, a sua facilidade no que tange à comunicação com esse público e o dinamismo associado ao trabalho com jovens.

Revela que são de razoável utilização, em sua escola, os dados disponibilizados pelo PAS na avaliação da qualidade do Ensino Médio. Similarmente, destaca que a localização da escola é de razoável relevância para o desempenho positivo no PAS/UnB. Outrossim, afirma que as estratégias didático-pedagógicas que têm contribuído para o destaque da escola são as

seguintes: o comprometimento com o projeto político pedagógico, os projetos aplicados aos alunos em consonância com as matérias extracurriculares das três etapas do PAS/UnB e a aplicação de simulados bimestralmente.

A título de sugestões de melhoria da relação entre a sua escola e o PAS/UnB, destaca a necessidade de se ampliar as ocorrências de aulas<sup>15</sup> aos sábados, com foco em componentes extracurriculares que ofereçam maiores dificuldades aos estudantes. Manifestou que são primordiais para a avaliação da qualidade do Ensino Médio indicadores como os seguintes: condições físicas das salas de aula (arejadas e/ou com ventiladores e ar condicionado), ambientes amplos e salas que não estejam lotadas.

#### • Centro de Ensino Médio RC

O/A diretor possui entre 36 e 45 anos de idade, entre 11 e 15 anos de experiência nesta escola e é especialista. Antes de ser diretor/a atuou como professora de filosofia. Informou que tem como motivações para trabalhar com o Ensino Médio o interesse em contribuir com o público de sua escola, bem como as possibilidades de resolver problemas e a remuneração oferecida pela SEEDF.

Pontua que é de significativa a utilização os dados disponibilizados pelo PAS para a avaliação de qualidade do Ensino Médio em sua escola. Assinala, ainda, que a localização da escola na Região Administrativa é de razoável relevância para o desempenho positivo apresentado no PAS/UnB. Constata, também, que a organização do trabalho pedagógico e os projetos desenvolvidos na instituição contribuíram para o destaque recebido pela escola no PAS/UnB.

Ademais, sugere que o PAS/UnB construa uma melhor plataforma de atuação no que se refere à comunicação com as escolas e aprimore a divulgação das datas e regras do processo seletivo. E, declara ser imperiosa a utilização de indicadores de avaliação do Ensino Médio que contemplem as avaliações nacionais.

#### • Centro de Ensino Médio AS

O/A diretor/a possui entre 45 e 55 anos de idade, até 5 anos de experiência na escola e é especialista. Acumula experiência como técnico/a em informática, docente do ensino

---

<sup>15</sup> São aulas intensivas temáticas para aprofundamento em conteúdos e solução de dúvidas com o propósito de potencializar o aprendizado dos estudantes.

superior e coordenador do ensino fundamental e séries iniciantes em instituições particulares. As suas motivações para atuar no Ensino Médio dizem respeito ao fato de que os alunos nessa etapa e os professores demonstram maior autonomia e, por conseguinte, se tem maior liberdade de elaborar conteúdos significativos, bem como se constitui um ambiente de trabalho favorável ao debate e a discussão.

Assevera que em sua escola os dados disponibilizados pelo PAS são frequentemente utilizados na avaliação da qualidade do Ensino Médio. Em sua perspectiva, a localização da escola é de pouca relevância no desempenho positivo que a escola obteve no PAS. Acrescenta que o desempenho positivo da escola é atribuído a projetos como o preparatório para o PAS da escola, as disciplinas de parte diversificada foram substituídas por produção de fato e raciocínio lógico, assim como as aulas ou ações interventivas nas disciplinas de exatas em turno contrário.

A partir da sua compreensão, sugere que para melhorar a relação entre a escola e o PAS/UnB seria fundamental que houvesse um maior engajamento por parte dos professores e das famílias. Esse engajamento resultaria na ampliação da participação dos estudantes que se sentiriam bem mais estimulados a fazerem parte desse processo. Por outro lado, acredita que o PAS/UnB precisa assegurar uma maior aproximação da universidade com a comunidade escolar.

Considera como nevrálgico para se avaliar a qualidade do Ensino Médio a inclusão de indicadores como os seguintes: a adoção de uma metodologia de aprendizagem com aplicação de conteúdo, as práticas relacionadas ao plano de ensino de acordo com o PDE, o desempenho dos docentes, a dedicação dos estudantes e dos professores ao projeto da escola e o nível socioeconômico da escola.

É notória a relevância dos diretores para a qualidade da educação, e isso é constatado também em um estudo que explora a opinião dos pais para quem o papel do diretor é indicado como de grande valor e é “[...] apontado como um dos responsáveis pela qualidade do ensino na escola. O diretor incorpora, além de suas funções mais formais, as funções de uma espécie de “autoridade social” para a orientação e solução de problemas da família e dos alunos” (PINTO; GARCIA; LETICHEVSKY, 2006, p. 533).

O trabalho de campo explicitou que as escolas de excelência demarcam que quanto maior for a participação e valorização dos diretores maiores serão as conquistas positivas das ações pedagógicas. Essa percepção dialoga com a declaração de Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 20) que defendem a relação entre a atuação do diretor e a qualidade da educação, na

qual está relacionada com “[...] processos marcados por uma maior participação de professores, alunos, pais e funcionários em sintonia com o fortalecimento da autonomia da escola”.

Isso significa que a contribuição para a melhoria da qualidade se dá por meio da articulação de diversos fatores “como formação inicial e continuada, além de experiência profissional, formação específica e capacidade de comunicação e de motivação dos diferentes segmentos da comunidade escolar” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 20).

Ao observarmos os resultados apresentados acerca das outras experiências que os diretores tiveram, assim como, em relação às experiências que construíram a frente de suas instituições educacionais, torna-se evidente a partir de suas posições que é coerente o pressuposto de que “Boas experiências realizadas em outros contextos servem apenas como referência e não como modelos, não podendo ser transferidas, tendo em vista a peculiaridade de cada ambiente organizacional” (LÜCK, 2000, p. 15).

A partir das respostas dos diretores, ficaram nítidas as estratégias (vide Quadro 3) que prosperaram e contribuíram substancialmente para o destaque dessas instituições de Ensino Médio no Programa de Avaliação Seriada/UnB.

**Quadro 21 - Estratégias pedagógicas das escolas (EM) de referência da SEDF**

Aplicação regular de simulados de provas do PAS, Enem e vestibulares
Compromisso como Projeto Político Pedagógico
Conscientização acerca do valor social da universidade pública
Ministrar matérias extracurriculares, alinhadas ao PAS, no contra turno e em finais de semana
Organização do trabalho pedagógico (cultura, conhecimento e preparo técnico)
Realização de cursos preparatórios voltados para as três etapas do PAS/UnB
Realização de projetos científicos e culturais
Valorização do trabalho didático-pedagógico

Elaboração própria.

As visões manifestadas pelos diretores indicam que se apresenta em comum uma leitura holística dos processos educacionais em que constantemente buscam conectar os fatos e as circunstâncias de modo a dar conta das dinâmicas da realidade que se atualizam conforme as demandas chegam ao espaço escolar com reflexos no pensar, agir e interagir. Essa perspectiva alargada é explicitada, por exemplo, ao considerarmos as opiniões (Quadro 4) dos diretores acerca da relação entre a sua escola e o PAS/UnB.

**Quadro 22- Sugestões de melhoria na relação entre escola e o PAS/UnB**

Adequação do conteúdo com a realidade da escola pública
Alargar o diálogo entre a escola e a Universidade de Brasília
Edificar uma maior aproximação com a comunidade escolar
Estimular à participação dos alunos no PAS por meio do engajamento das famílias e dos professores
Estimular o trabalho pedagógico com ênfase na realidade da Região Administrativa da escola
Impulsionar a promoção de conhecimentos em tópicos do PAS, aos finais de semana
Melhorar o sistema de comunicação e divulgação do PAS nas escolas
Promover adequação e alinhamento de procedimentos das escolas da SEEDF quanto ao PDE

Elaboração própria.

Em geral, os diretores apontam a necessidade de se orientar em vez de garantir um controle do que acontece na escola. Para isso, se nota o alto grau de confiança no trabalho dos colegas, bem como um orgulho em relação à qualidade técnica e nível de conhecimento de suas equipes. Cabendo ao dirigente a função de articulador dos talentos e das capacidades com vistas à produção de resultados que traduzem o esforço realizado e a cultura da organização. Os descompassos e crises são tidos como importantes oportunidades para aprendizagem e progresso na construção do trabalho em desenvolvimento.

Notamos também “[...] a necessidade de os sistemas de ensino adotarem uma política de formação continuada de gestores, de modo a estabelecer unidade e direcionamento aos seus programas e cursos” (LÜCK, 2000, p. 32), pois quanto maior for a coesão do grupo escolar em termos de proposta do gestor isso colabora com a estruturação de um planejamento a médio e longo prazo com resultados mais efetivos. Sendo assim, a manutenção por mais tempo do diretor em atuação na escola contribui para a constituição de uma política de gestão, a qual não pode estar descolada da política de formação. Assinala-se que a política de formação precisa ser capaz de ser conduzida no espaço escolar e em valorização da expressão espacial da escola. O Quadro 23 externa uma síntese dos indicadores apontados pelos diretores das escolas de excelência como imprescindíveis para avaliar a qualidade da educação do ensino médio.

**Quadro 23 - Síntese de indicadores de avaliação do ensino médio propostos pelos diretores escolares**

Ambientes amplos (otimização e integração de espaços)
Comportamento em avaliações nacionais
Condições físicas das salas de aula (arejamento, ventilador, ar condicionado)
Distância entre moradia do estudante e a localização da escola
Distorção idade-série
Engajamento dos professores no Projeto Político Pedagógico da escola
Metodologia de aprendizagem baseada na aplicação de conteúdos

Participação dos estudantes nos projetos escolares
Quantitativo de estudantes por sala de aula

Elaboração própria.

Os posicionamentos desses diretores dialogam com a ideia de que “[...] a escola deve oferecer uma estrutura com espaços diversificados para facilitar a aprendizagem, como bibliotecas com acervos atualizados, laboratórios de informática com acesso à Internet, entre outros” (TRES, 2008, p. 8). Essa síntese (Quadro 23) ancorada na base empírica corrobora o posicionamento de que considerar a expressão espacial é crucial para o aprimoramento dos indicadores de avaliação da qualidade educacional, em especial, no ensino médio brasileiro.

A proposta do estudo buscou revelar a percepção dos gestores acerca da qualidade das escolas onde atuam e a partir dos dados, indicarmos possibilidades sobre a relação entre avaliação, gestão e papel da gestão. A pesquisa indicou que no perfil dos gestores prevalece a presença do gênero feminino na gestão, exceto na escola AS. A idade média dos sujeitos investigados está entre 45 e 55 anos de idade, com exceção da escola RC, que possui entre 36 e 45 anos de idade.

Outro fator que aparece em destaque refere-se à experiência na atuação enquanto profissional da educação. O diretor da escola AS possui até 5 anos de experiência na profissão, enquanto as diretoras das escolas AT e JD possuem entre 6 e 10 anos, e as diretoras das escolas FH e RC possuem entre 11 e 15 anos de experiência, associado ao fato de que a formação na área de atuação e a experiências terem sido papel relevante.

A expectativa em relação ao trabalho pedagógico e a motivação em investir esforços para o ensino na etapa do Ensino Médio é abordada a partir de uma motivação pessoal, associada ao que os gestores indicam como maior autonomia para realizar as atividades, diálogo com os estudantes, o desenvolvimento de projetos.

Nessa lógica, o diálogo emergiu como fator determinante, na medida em que os diretores participantes apontam ser a comunicação entre a universidade e a escola se estabelece com uma estratégia possível para melhorar o desempenho no PAS, indicativo utilizado para selecionar as escolas de excelência deste artigo.

Registra-se que todos os gestores responderam que a localização da escola tem razoável relevância no desempenho da escola no PAS, enquanto apenas um respondeu que a localização é de pouca relevância nesse desempenho. Esse fato aponta-se como uma alternativa epistêmica e metodológica que deve ser considerada nos estudos de avaliação no campo das políticas educacionais, dado que modela no sentido de que a expressão espacial se

constitui como essencial para o aprimoramento de indicadores de avaliação da qualidade da educação no ensino médio.

Destarte, considera-se, também, necessário que as avaliações utilizadas nas instituições escolares, neste estudo o PAS/UnB, forneçam possíveis desdobramentos na gestão escolar e na percepção dos gestores escolares sobre encaminhamentos interventivos para a qualidade da educação. E, recomenda-se novos estudos e contribuições acerca da temática de modo a contribuir nas realidades das escolas públicas.

### 5.3 Percepção dos Coordenadores Pedagógicos

Na Tabela 31 é apresentada a variável Sexo e, na sequência, serão apresentadas outras tabelas que também tratarão de dados obtidos com base nos questionários aplicados aos coordenadores das escolas selecionadas com o propósito de viabilizar as análises das variáveis.

**Tabela 31 - Frequência de sexo por escola**

Escola	Sexo				Total	
	Feminino		Masculino		Abs	%
	Abs	%	Abs	%		
AS	2	25,0	0	0,0	2	25,0
AT	1	12,5	0	0,0	1	12,5
FH	0	0,0	2	25,0	2	25,0
JD	1	12,5	0	0,0	1	12,5
RC	1	12,5	1	12,5	2	25,0
Total	5	62,5	3	37,5	8	100,0

Elaboração própria.

Na Tabela 31, nota-se que mais da metade (62,5%) dos coordenadores respondentes pertencem ao sexo feminino. Destaca-se que apenas a escola FH teve prevalência do sexo masculino, cujos indivíduos correspondem a 25% do total, e que na escola RC houve um número igual de coordenadores participantes da pesquisa para os dois sexos.

**Tabela 32 - Frequência de faixa etária por escola**

Escola	Faixa etária						Total	
	26 a 35 anos		46 a 55 anos		Mais de 55 anos		Abs	%
	Abs	%	Abs	%	Abs	%		
AS	1	12,5	1	12,5	0	0,0	2	25,0
AT	0	0,0	1	12,5	0	0,0	1	12,5
FH	1	12,5	1	12,5	0	0,0	2	25,0
JD	0	0,0	1	12,5	0	0,0	1	12,5
RC	0	0,0	1	12,5	1	12,5	2	25,0
Total	2	25,0	5	62,5	1	12,5	8	100,0

Elaboração própria.

Ao analisarmos a Tabela 32, observamos que houve uma grande concentração de coordenadoresres pondentes que possuem idade entre 46 e 55 anos. Essa faixa corresponde a 62,5% dos indivíduos, enquanto os 37,5% restantes possuem idades entre 26 e 35 anos, e mais de 55 anos. Ressalta-se que as demais faixas etárias (Até 25 anos e de 36 a 45 anos) não contemplaram nenhum respondente.

Além disso, a escola RC foi a única com um(a) coordenador(a) dentro da faixa etária de mais de 55 anos, enquanto as escolas AT e JD possuem um(a) coordenador(a) na faixa mais frequente de 46 a 55 anos, cada uma.

**Tabela 33 - Frequência de tempo de trabalho por escola**

Escola	Tempo de trabalho								Total	
	Até 5 anos		6 a 10 anos		11 a 15 anos		Mais de 20 anos		Abs	%
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%		
AS	2	25,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	25,0
AT	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	12,5	1	12,5
FH	1	12,5	0	0,0	1	12,5	0	0,0	2	25,0
JD	1	12,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	12,5

RC	1	12,5	1	12,5	0	0,0	0	0,0	2	25,0
Total	5	62,5	1	12,5	1	12,5	1	12,5	8	100,0

Elaboração própria.

Na Tabela 33 evidencia-se que apesar de os coordenadores respondentes estarem concentrados em uma faixa etária que abrange idades consideravelmente avançadas (de 46 a 55 anos), a maioria dos participantes da pesquisa possuem tempo inferior a 5 anos de trabalho na escola em que atua. A escola RC é a única com coordenador com tempo de trabalho entre 6 e 10 anos, enquanto a escola FH possui um que atua ali entre 11 e 15 anos. E a escola AT, um que trabalha nesta há mais de 20 anos. Ressalta-se que a faixa de tempo de trabalho entre 16 e 20 anos não contemplou nenhum participante.

**Tabela 34 - Frequência de formação por escola**

Escola	Formação						Total	
	Graduado(a)		Especialista		Mestre(a)		Abs	%
	Abs	%	Abs	%	Abs	%		
AS	0	0,0	2	25,0	0	0,0	2	25,0
AT	0	0,0	0	0,0	1	12,5	1	12,5
FH	0	0,0	1	12,5	1	12,5	2	25,0
JD	0	0,0	1	12,5	0	0,0	1	12,5
RC	1	12,5	1	12,5	0	0,0	2	25,0
Total	5	62,5	1	12,5	2	25,0	8	100,0

Elaboração própria.

Na Tabela 34 verifica-se que a maioria dos coordenadores (62,5%) é especialista, sendo que dois deles são da escola AS. Além disso, o(a) único(a) graduado(a) é proveniente da escola RC, e o(a) único(a) coordenador(a) da escola AT é mestre(a).

É pertinente realçar que as escolas FH e RC são as únicas que apresentaram mais de uma formação diferente para coordenadores(as). As demais categorias ("Não possui curso superior", "Mestrando(a)", "Doutorando(a)" e "Doutor(a)") não contemplaram nenhum respondente.

Para examinar acerca das influências e inspirações de outras experiências profissionais dos(as) coordenadores(as) participantes da pesquisa, foram solicitadas três experiências

profissionais que possuíam. As respostas figuram no Quadro 24.

**Quadro 24 - Ordenação das Experiências Profissionais Indicadas pelos Coordenadores**

<b>Escolas</b>	<b>Ordenação das Experiências Profissionais</b>
<b>1ª Indicação</b>	
AS	Escola particular Tradutora
AT	Professora no nível médio em escolas particulares
FH	Técnico em eletrônica Bancário no Banco do Brasil
JD	Professora no Ensino fundamental
RC	Professora no ensino fundamental Professor de filosofia
<b>2ª Indicação</b>	
AS	Consultoria no Ministério da Pesca
AT	Professora no ensino médio do Colégio Militar
FH	Garçom e Auxiliar de Cozinha Agente Administrativo no Ministério do Meio Ambiente
JD	Administrativo na SEEDF
RC	Professora de matemática no ensino médio Produtor e gestor cultural
<b>3ª Indicação</b>	
AS	Secretariado Psicologia social na Universidade de Brasília
AT	Química no laboratório LACEN
FH	Agente Administrativo em Ministério Agente de Segurança no Metrô-DP
JD	Vice-Diretora
RC	Coordenadora no Ensino Médio

Elaboração própria.

A título de primeira indicação de experiência anterior ao exercício da função de coordenador, nota-se que 3 coordenadores(as) responderam professor(a) como outra experiência profissional. Vê-se que, apesar de constituírem uma parcela considerável do total, houve uma grande variedade de respostas.

Na segunda indicação, sublinhamos que um(a) coordenador(a) da escola AS não respondeu à pergunta. Além disso, percebe-se que houve uma quantidade maior de

experiências relacionadas à administração, apesar de 2 coordenadores(as) terem respondido professor(a) como segunda outra experiência profissional.

Já em relação à terceira indicação, observa-se uma ampliação maior de experiências quando comparado com as demais indicações. As respostas variam de agente administrativo e agente de segurança até atuação como química em laboratório. Pondera-se que, além da não resposta já esperada do(a) coordenador(a) da escola AS, também faltou uma resposta da escola RC.

Similarmente à análise anterior a respeito das experiências, foram pedidas três motivações dos(as) coordenadores(as) que participaram da pesquisa para melhor compreender o que os levavam a trabalhar com o ensino médio.

**Quadro 25 - Ordenação das Motivações dos Coordenadores para trabalhar com o Ensino Médio**

<b>Escolas</b>	<b>Ordenação das Motivações</b>
<b>1ª Indicação</b>	
AS	Formação de cidadania, combate aos preconceitos Empatia com a faixa etária
AT	Aprender enquanto tento ensinar
FH	Dar aulas é uma atividade dinâmica Os alunos são mais fáceis de trabalhar
JD	Incluir o aluno no mercado de trabalho
RC	A maturidade dos alunos Importância do ato de ensinar
<b>2ª Indicação</b>	
AS	Inserção no mercado de trabalho Desafio para realizar o trabalho, o adolescente te ama ou te odeia
AT	Conviver com os adolescentes
FH	Criativos, no ensino médio podemos acrescentar a dimensão crítica A quantidade de trabalho é menor
JD	Buscar propostas de uma vida sustentável
RC	Estrutura física da escola Formar uma juventude e cidadãos críticos
<b>3ª Indicação</b>	
AS	Preparação ENEM, PAS, Vestibulares O adolescente se entrega ao trabalho quando a atividade é de aprendizagem significativo
AT	Conseguir motivar os alunos a gostarem de química
FH	Trabalhamos também com a realização de sonhos Por causa do meu curso (Física) só tem no ensino médio

JD	Aprovar em cursos superiores de preferência públicos
RC	Difundir a cultura e o conhecimento

Elaboração própria.

Na primeira motivação indicada, a principal motivação dos(as) coordenadores(as) para trabalhar com o ensino médio são tanto a preocupação com a formação do aluno quanto a vontade de ensinar. A facilidade de lidar com essa faixa etária também é um fator recorrente.

Na segunda, nota-se que a preocupação com a formação do aluno continua sendo um fator forte para a motivação dos coordenadores(as) em trabalhar com o ensino médio. Ademais, é de interesse ressaltar que um(a) dos(as) coordenadores(as) manifesta como motivação o desafio em lidar com essa faixa etária.

E, na terceira, é cognoscível que, diferentemente do caso das análises acerca de outras experiências profissionais, a variedade das respostas não aumentou muito desde a primeira motivação até a terceira. É notável a vontade dos professores de fornecer aos alunos as ferramentas e o auxílio que eles precisam para ter uma boa formação.

Na Tabela 35 são expostas informações quanto à utilização pela escola dos dados disponibilizados pelo PAS/UnB.

**Tabela 35 - Frequência de respostas acerca da utilização dos dados isponibilizados pelo PAS, por escola**

Escola	Resposta								Total	
	Pouca utilização		Razoável utilização		Frequente utilização		Significativa utilização			
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
AS	0	0,0	1	12,5	0	0,0	1	12,5	2	25,0
AT	0	0,0	1	12,5	0	0,0	0	0,0	1	12,5
FH	1	12,5	0	0,0	0	0,0	1	12,5	2	25,0
JD	0	0,0	0	0,0	1	12,5	0	0,0	1	12,5
RC	0	0,0	1	12,5	0	0,0	1	12,5	2	25,0
Total	1	12,5	3	37,5	1	12,5	3	37,5	8	100,0

Elaboração própria.

Verifica-se na Tabela 35 que as respostas predominantes foram “Razoável utilização” e “Significativa utilização”, cada uma correspondendo a 37,5% do total. Essa constatação indica que as escolas fazem considerável uso dessas informações disponibilizadas pelo PAS/UnB.

Na Tabela 36 é tratada a relevância da localização da escola para o desempenho positivo apresentado pela escola.

**Tabela 36 -Frequência de respostas acerca da relevância da localização da escola para o desempenho, por escola**

Escola	Resposta								Total	
	Nenhuma		Pouca		Razoável		Muita			
	relevância Abs	%	relevância Abs	%	relevância Abs	%	relevância Abs	%	Abs	%
AS	1	12,5	0	0,0	1	12,5	0	0,0	2	25,0
AT	0	0,0	0	0,0	1	12,5	0	0,0	1	12,5
FH	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	25,0	2	25,0
JD	0	0,0	1	12,5	0	0,0	0	0,0	1	12,5
RC	0	0,0	0	0,0	1	12,5	1	12,5	2	25,0
Total	1	12,5	1	12,5	3	37,5	3	37,5	8	100,0

Elaboração própria.

Os(as) coordenadores(as) que participaram da pesquisa acreditam que a localização da escola na qual atuam é um fator relevante para o desempenho positivo apresentado. As respostas mais frequentes foram “Razoável relevância” e “Muita relevância”, cada uma correspondendo, também, a 37,5% do total.

Na Tabela 37 são consideradas as respostas em relação a saber se a escola a qual o coordenador atua tem realizado um trabalho pedagógico que amplia o acesso dos estudantes

aos bens culturais.

**Tabela 37 - Frequência de respostas acerca da realização ou não de trabalho pedagógico voltado para o aspecto cultural, por escola**

Escola	Resposta				Total	
	Sim		Não			
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
AS	2	25,0	0	0,0	2	25,0
AT	1	12,5	0	0,0	1	12,5
FH	2	25,0	0	0,0	2	25,0
JD	1	12,5	0	0,0	1	12,5
RC	1	12,5	1	12,5	2	25,0
Total	7	87,5	1	12,5	8	100,0

Elaboração própria.

Apenas um coordenador(a), da escola RC, respondeu que a instituição não realiza trabalho pedagógico voltado para o aspecto cultural. Em justificativa, o(a) coordenador(a) afirma que a escola é mais voltada para os conteúdos e obras do PAS.

São expostas no Quadro 26 as três atividades que o(a) coordenador(a) acredita terem contribuído para o destaque da escola no PAS/UnB.

**Quadro 26 - Ordenação das Atividade relevante para o destaque da escola**

Escola	Ordenação das Atividades Relevantes
1ª Indicação	
AS	Atendimento para o PAS no horário contrário Projeto “Yes We Can” preparatório para PAS/ENEM
AT	As feiras existentes no PPP da escola
FH	O trabalho com temas em algumas disciplinas O formato das avaliações são no estilo do PAS
JD	Foco no PAS
RC	Projeto invisibilidade Projeto “Romantismo” destinado para alunos do 2º ano
2ª Indicação	
AS	Projetos transversais interventivos Projeto numeramento matemática e física
AT	O comprometimento dos professores
FH	Disponibilidade dos professores para apoiar os alunos Alunos destaques como monitores para ajudar os demais
JD	Foco no conteúdo programático
RC	Aula em cena Projeto “Aula em cena” destinado para alunos do 3º ano

3ª Indicação	
AS	Projeto de redação para todos os estudantes Projeto “Consciência Negra” e Projeto uso Sustentável da água. Todos são transdisciplinar
AT	A motivação dos alunos para executarem
FH	O uso dos laboratórios com o apoio do PIBID Um rigor maior na cobrança no conhecimento/disciplina
JD	Professores bem preparados
RC	Aulões para alunos do 1º, 2º e 3º ano

Elaboração própria.

Na primeira indicação de atividade realizada pela escola que os coordenadores entendem ser relevante para o destaque de sua instituição, em geral, acreditam ter sido os projetos das mais variadas naturezas (como “Yes We Can”, invisibilidade e Romantismo). Sobressaiu, igualmente, o trabalho com temas específicos e a realização de feiras escolares.

Na segunda indicação, nota-se que os projetos continuam sendo considerados como grandes contribuidores para o destaque de algumas escolas. Outrossim, a presença do comprometimento dos professores com os alunos, além da realização de monitorias realizadas por estudantes para contribuir com a formação dos demais estudantes.

Na terceira indicação, de modo idêntico, os projetos permanecem como fator crucial, apesar de haver um pouco mais de variedade nas respostas. Destaca-se a motivação dos alunos, o preparo dos professores e aulões realizados para o ensino médio, além da cobrança maior nas disciplinas. Salienta-se que um dos coordenadores da escola RC não respondeu a esta pergunta.

A seguir, são apontados aspectos que, na percepção dos coordenadores, podem ser melhorados, tanto na instituição, quanto no PAS/UnB, ao se tratar da relação entre a escola e o PAS/UnB.

No caso da escola AS, um dos pontos levantados foi ter maior adesão dos profissionais ao projeto de atendimento no turno contrário. Além disso, indicam a necessidade de receber visitas de profissionais da UnB para diminuir a distância entre o estudante e a universidade — uma vez que muitos se consideram marginalizados — ou proporcionar visitas, para conhecimento, dos alunos nos *campus* da UnB.

Para o(a) coordenador(a) da escola AT, uma proposta de melhoria seria focar mais nos conteúdos cobrados no PAS/UnB, bem como proporcionar momentos que viabilizem não só a dimensão do lecionar para os estudantes, mas que se conduza ações com o objetivo de intensificar a verificação da aprendizagem.

Para os coordenadores da escola FH, uma melhoria importante seria a adequação do currículo da instituição com o conteúdo do PAS, além da reestruturação do espaço físico da escola, dado que, em suas visões, é considerado pequeno se comparado com outras instituições de ensino médio.

A proposta sugerida pelo(a) coordenador(a) da escola JD é ministrar aulas verticalizadas nas obras definidas pelo PAS/UnB, assim como assegurar uma abordagem interdisciplinar. Ademais, para os coordenadores da escola RC, são pedidos mais informativos e mais projetos envolvendo as obras do PAS.

Para os coordenadores da escola AS, uma proposta de melhoria para o PAS/UnB seria o envio dos resultados para a instituição, assim como os resultados qualitativos de desempenho. Além de melhorar a divulgação de informações nos espaços escolares para poder ampliar o conhecimento e as possibilidades do Programa. No caso da escola AT, questões como essas foram traduzidas com a ideia de que é preciso uma relação mais direta com as escolas públicas.

Houve uma não resposta de um dos coordenadores da escola FH, enquanto o outro acredita que seria de interesse uma melhor avaliação do progresso do aluno durante as etapas. Para o(a) coordenador(a) da escola JD, uma proposta de melhoria seria envolver os alunos em situações-problema mais pertinentes ao mundo real.

Por fim, para os coordenadores da escola RC, é de interesse uma relação mais aberta acerca do conteúdo cobrado, em conformidade com o currículo seguido pela Secretaria de Educação. Além disso, uma proposta feita por eles é a presença e diálogo com especialistas para tratar das obras, que são objetos de cobrança nas matrizes do PAS/UnB para as escolas.

O Quadro 27 disponibiliza uma síntese dos indicadores sinalizados pelos coordenadores pedagógicos como fundamentais para avaliar a qualidade da educação no ensino médio.

**Quadro 27 - Síntese de indicadores de avaliação do ensino médio propostos pelos coordenadores pedagógicos**

Ambiente para manifestações/atividades acústicas
Ambientes amplos para circulação dos estudantes
Ambientes para atividades extraclasse (pátios)
Áreas Verdes (jardins e praças)
Comportamento ou desempenho de todos os estudantes em avaliações ou seleções
Condições físicas da escola (laboratórios, bibliotecas)
Condições físicas do auditório

Conhecimento sobre o uso das avaliações no trabalho pedagógico
Disponibilidade de salas equipadas com computador e data-show
Distância entre a escola e os museus, zoológico, secretarias de governo, etc.
Estrutura física da escola
Interação entre a escola e os institutos tecnológicos, a UnB e as faculdades particulares
Manutenção dos equipamentos da escola
Quantitativo de estudantes por sala de aula
Salas de atendimento e orientação aos estudantes
Utilização da biblioteca

Elaboração própria.

Ao analisarmos o Quadro 27 constata-se que as indicações estão relacionadas, em sua maioria, aos aspectos da espacialidade da escola (espaço físico, infraestrutura, uso de bibliotecas, salas equipadas com data-show, áreas de convivência, número de alunos por sala). Outro ponto interessante é a proposição de se considerar o desempenho dos estudantes em avaliações como é o caso do PAS/UnB como mecanismo relevante, também, para avaliar a qualidade. Esse ponto dialoga com a nossa escolha em identificar os desempenhos das instituições tendo essa seleção como referencial inicial, embora inauguramos outra leitura metodológica para a avaliação das escolas conforme foi apresentado nesta Tese. Aliás, a nossa proposta interage com a sugestão de indicador que sugere considerar a nota dos alunos em geral, e não só daqueles que foram aprovados.

O trabalho de campo buscou revelar as percepções dos coordenadores pedagógicos das instituições de excelência, definidas com base no desempenho dos seus estudantes no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, acerca dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio ofertado em suas instituições.

Sendo assim, revela-se que a maioria (62,5%) dos coordenadores é do sexo feminino, sendo que da escola AS fizeram parte da pesquisa duas coordenadoras, e da escola FH, dois coordenadores. Nota-se, ainda, que a maior parte dos coordenadores (62,5%) tem idade entre 46 e 55 anos, sendo que a escola RC foi a única com um(a) coordenador(a) com mais de 55 anos.

O cenário apresentado realçou que uma parcela considerável (62,5%) dos coordenadores trabalha em sua respectiva escola há menos de 5 anos, ao passo que o percentual restante é igualmente dividido nos intervalos de tempo de 6 a 10 anos, de 11 a 15

anos e mais de 20 anos. Essa conjuntura expressa a dificuldade e os desafios que estão relacionados ao exercício da função de coordenador que sinaliza uma necessidade de vigor funcional e demonstração de crença no trabalho cooperativo e colaborativo da equipe de trabalho. E pelo que se indica o menor tempo de atuação na escola pode significar uma tendência de engajamento na função de coordenador.

Sobressaiu que a maioria dos coordenadores (62,5%) possuem titulação máxima de graduação. Um porta diploma de especialista e dois gozam da titulação de mestrado. Pontua-se, complementarmente, que esses educadores demonstraram poder aproveitar de suas experiências anteriores, dado que se verificou uma frequência substantiva de trajetórias sustentadas no exercício da docência. Essa situação indica a relevância de se selecionar os coordenadores entre os professores que conduzem boas práticas pedagógicas.

De modo idêntico, podemos destacar que a ocupação de posições em atividades administrativas também se configuraram como experiências com relativa frequência e isso sinaliza o peso que essa natureza de repertórios podem impactar na visão e condução das atividades pedagógicas na instituição. Isso porque o trabalho pedagógico pode ser profundamente beneficiado por uma adequada organização e experiências administrativas podem proporcionar conhecimentos que potencializam o sucesso nessa direção.

Na maior parte das respostas, os coordenadores afirmaram que a motivação que tinham para trabalhar com o ensino médio era a preocupação que possuíam quanto à formação dos estudantes da faixa etária dessa etapa de ensino, a qual possuem afinidade.

É notória a expressividade de 75% das respostas (marcaram como “razoável utilização” e “significativa utilização”) ratificarem que suas escolas fazem uso dos resultados do PAS/UnB na avaliação da qualidade do ensino médio ofertado. Similarmente, 75% das respostas (marcaram como “razoável relevância” e “muita relevância”) atribuem à localização como relevante para o desempenho destacado que a sua instituição apresentou no PAS/UnB.

Quase todos os coordenadores (87,5%) afirmaram que suas respectivas escolas têm trabalhado para ampliar o acesso dos estudantes aos bens culturais, por meio de feiras e projetos. Acrescenta-se que, no geral, manifestam o entendimento de que os projetos são a estratégia mais eficiente e que impactou diretamente nos resultados positivos manifestados por suas escolas.

Apresentaram como alternativa na melhoria na escola, quanto a relação com o PAS/UnB, a disponibilidade dos profissionais para atendimento no turno contrário e receber visitas de profissionais da UnB ou promover visitas à universidade, além de maior foco ou

adequação do currículo da escola ao conteúdo do PAS. E melhoria no PAS/UnB, indica-se estabelecer uma relação mais direta com as escolas públicas e formas melhores de acompanhamento do progresso dos alunos.

Em última análise, os coordenadores apontaram que considerar a expressão espacial é crucial para o refinamento dos indicadores de avaliação da qualidade da educação no ensino médio. A espacialidade da escola figurou de modo majoritário entre os indicadores apontados pelos coordenadores, a saber: espaço físico, infraestrutura, uso de bibliotecas, salas equipadas com data-show, áreas de convivência, número de alunos por sala, distâncias entre escola e aparatos culturais, dentre outros).

#### 5.4 Percepção dos Secretários Escolares

Analisando as informações básicas que compõem o Bloco I do questionário respondido por todos os secretários escolares, especialmente, no que diz respeito à faixa etária e o tempo de trabalho dos respondentes nas escolas pesquisadas:

**Quadro 28 - Codificação das escolas por RA do DF, segundo a faixa etária e tempo de trabalho na escola**

Codificação da escola	Faixa etária	Tempo que trabalham na escola pesquisada
RC	26 – 35	6 - 10
AS	26 – 35	1 - 5
AT	36 - 45	6 - 10
FH	36 - 45	6 - 10
JD	45 - 55	1 – 5

Elaboração própria.

É possível constatar que os secretários escolares das escolas pesquisadas são relativamente adultos jovens. Isto é, dois estão na faixa etária entre 26 e 35 anos de idade e os outros dois estão na faixa etária entre 36 e 45 anos de idade. O tempo de trabalho nas escolas que se destaca é o do intervalo de 6 e 10 anos por três dos secretários e dois no intervalo de 1 e 5 anos.

Em relação a outras experiências antes de trabalhar como secretários, registramos que um deles não respondeu a essa pergunta e os outros quatro tiveram diversas experiências como expostos no quadro a seguir:

**Quadro 29 - Experiências dos Secretários**

ESCOLA	EXPERIÊNCIA1	EXPERIÊNCIA2	EXPERIÊNCIA3
AT	NA	NA	NA
FH	Digitador	Repositor de supermercado	Operador de Telemarketing
JD	Técnico em laboratório	Recepcionista	NA
RC	Secretária escolar	Comunicação social	Gestão de pessoas
AS	Advocacia	NA	NA

Elaboração própria.

Quando questionados sobre quais seriam as três motivações para trabalhar em uma escola que oferta ensino médio, também apareceram várias motivações:

**Quadro 30 - Motivações dos Secretários**

Escola	Motivação 1	Motivação 2	Motivação 3
AT	Escola próxima a residência	Alunos mais velhos	Disposição de vaga
FH	Trabalhar com alunos velhos	Trabalhar com alunos mais velhos	Trabalhar com alunos mais velhos
JD	Estudantes mais maduros	Aprofundamento dos estudos	-----
RC	Dinamismo	Mais aprendizado	Mais trabalho
AS	Ser a última etapa	Alunos mais maduros e motivados.	-----

Elaboração própria.

Com base no quadro acima, as motivações que se destacaram foram o fato de trabalhar com estudantes mais maduros, mais motivados e mais velhos capazes de serem mais dinâmicos e poderem trabalhar com o estudo mais aprofundado, bem como a escola ser mais próxima à residência dos secretários.

Dois dos secretários afirmaram, também, que os dados disponibilizados pelo Programa de Avaliação Seriada eram frequentemente utilizados na avaliação da qualidade do ensino médio de sua escola. Além disso, dois responderam que o uso desses dados foi razoavelmente utilizado para a avaliação de qualidade do ensino médio de suas escolas.

Ao serem perguntados sobre como avaliam a relação entre condições de trabalho e o adoecimento dos professores na escola, responderam que as condições de trabalho quanto ao

material e à infraestrutura são relativamente boas, o que desgasta a saúde dos professores são as atitudes de alguns alunos, desrespeitando os professores e as professoras. A secretária da escola RC afirma que as condições de trabalho e o adoecimento dos professores em sua escola estão ligadas à falta de valorização do professor no quesito salário, o sucateamento das escolas estão sucateadas, deixando o ambiente é desmotivador e a relação com os alunos apresenta dificuldades, acarretando problemas psicológicos para os professores.

Na visão dos secretários, simulados do PAS/UnB, provas multidisciplinares e feiras de ciências e literárias realizados nas escolas são ações que contribuíram para o destaque das escolas no PAS. Além disso, a secretária da Escola AT afirma que a escola ajuda e incentiva o aluno a desenvolver o pensamento crítico.

A secretária da Escola AT não respondeu a questão que diz respeito ao que pode ser melhorado, tanto em sua instituição quanto ao PAS/UnB.

Tendo em vista a dimensão espacial do espaço geográfico da escola, os secretários apontaram que houve melhorias na infraestrutura das salas de aula quanto à temperatura, às escolas de referência perto da casa do aluno e menos alunos em sala de aula como três indicadores imprescindíveis para se avaliar a qualidade do ensino médio.

Um dos secretários acrescentou que a localização espacial da escola na Região Administrativa do Distrito Federal tem pouca relevância para o desempenho positivo apresentado.

E por fim, para os Secretários, as principais ações que acreditam que contribuem para o destaque de suas escolas no PAS/UnB são as monitorias de todas as disciplinas aos sábados e terem professores bem preparados.

Além disso, as ações como: educação integral, ter semestralidade e a assiduidade dos docentes, o aulão, o reforço escolar e a parte diversificada focada no PAS/UnB contribuíram para o destaque das escolas no PAS. A secretária acredita ainda que a relação entre sua escola e o PAS pode ser melhorada, do ponto de vista da sua instituição, com uma infraestrutura melhor e usando mais tecnologia e combate à reprovação. Por outro lado, o Programa de Avaliação Seriada poderia melhorar sua relação com a escola divulgando mais informações e comunicando melhor com a rede pública de ensino.

A secretária da escola RC julgou que a presença de professores capacitados, alunos que buscavam estudar perto de casa e mais computadores disponíveis para pesquisas e acessos à internet eram indicadores imprescindíveis para se avaliar a qualidade do ensino. Acredita

ainda que, hoje em dia, os professores, apesar de alguns déficits, possuem razoáveis condições de trabalho.

Tendo em vista a dimensão espacial do espaço geográfico da escola, a secretária apontou a prática pedagógica, acesso e permanência dos alunos na escola e um ambiente escolar favorável tanto para os alunos como para os professores como indicadores imprescindíveis para se avaliar a qualidade do ensino médio.

Das cinco escolas do ensino médio analisadas, quatro delas possuem mulheres como secretárias. Vale ressaltar que dessas, duas secretárias estão a menos de cinco anos trabalhando nas escolas e três estão entre seis e dez 10 anos respectivamente. Entre os secretários, quatro deles possuem cursos superior e de especialização e deles não possui curso superior completo.

Uma das principais motivações dos secretários em trabalhar em uma escola que oferta ensino médio é trabalhar com alunos mais maduros. Além disso, a maioria dos secretários não observa relação entre as condições de trabalho de sua escola com o adoecimento de professores.

Assinalamos que em relação as sugestões dos secretários escolares de indicadores que consideram imprescindíveis para a avaliação da qualidade do ensino médio, expomos o quadro a seguir que sintetiza as contribuições desse segmento.

**Quadro 31 - síntese das sugestões de indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio apresentadas pelos secretários escolares**

Localização da moradia do estudante em relação à escola
Salas de aulas com menor número de alunos
Professores que estejam engajados no projeto
Fazer o aluno das ditas "periferias" participar do projeto
Salas arejadas e/ou com ventiladores e ar condicionado
Ambientes amplos
Índice de aprovação nas avaliações nacionais
Metodologias de aprendizagem aplicadas
Práticas relacionadas ao plano de ensino
Desempenho dos docentes e sua dedicação no projeto da escola

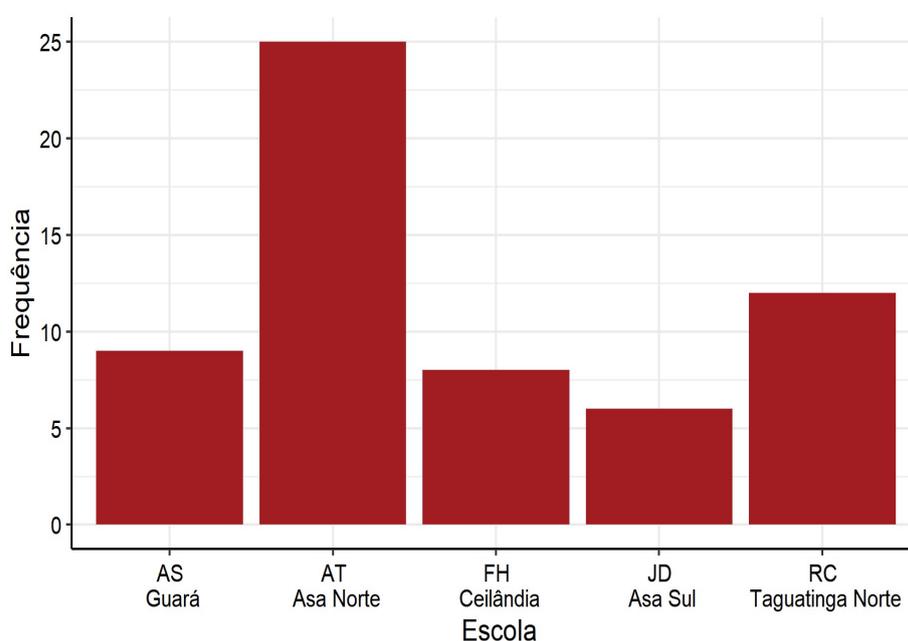
Elaboração própria.

A infraestrutura da escola e a qualidade dos professores são os indicadores mais sinalizados pelos secretários para avaliar a qualidade do ensino médio.

## 5.5 Percepção dos Professores

No total das escolas investigadas tivemos 60 professores que responderam aos cadernos de questionários. A distribuição desses respondentes está apresentada no Gráfico.

**Gráfico 19 - Distribuição dos professores respondentes**



Elaboração própria.

É possível constatar que a escola com maior número de professores que responderam ao questionário foi a escola AT, com 25 respostas, correspondentes a 41,67% do total, já a escola com menor número foi a JD, com apenas 6, o que corresponde a 10% do total de respondentes. Enquanto a escola RC teve 12 respondentes (20%), a AS teve 9 respondentes (15%) e a escola FH 8 respondentes (8%).

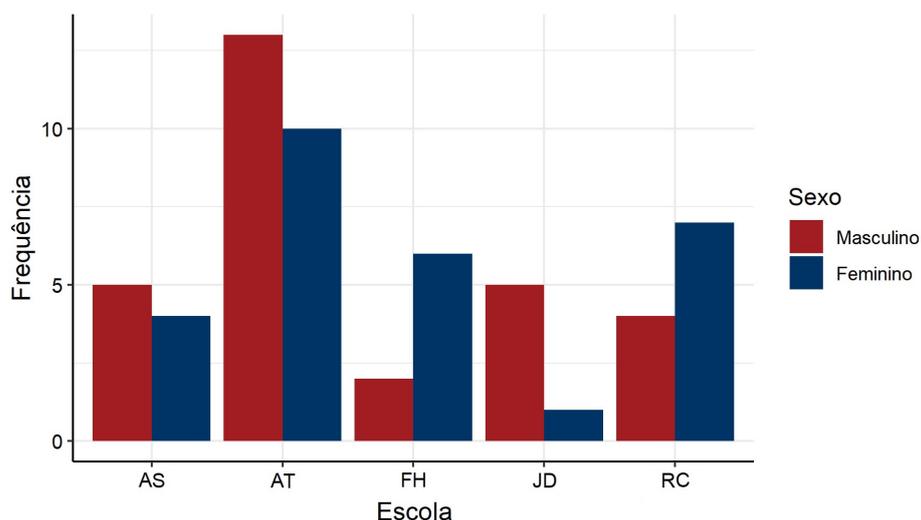
Ao observarmos a Tabela e o Gráfico, verificamos que as quantidades de professores homens e mulheres são bem próximas entre si, sendo 29 homens (50,88%) e 28 mulheres (49,12%), enquanto 3 professores não responderam a esta pergunta.

**Tabela 38 - Distribuição por sexo**

Escola	Sexo				Total	
	Masculino		Feminino			
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
AS	5	8,77	4	7,02	9	15,79
AT	13	22,81	10	17,54	23	40,35
FH	2	3,51	6	10,53	8	14,04
JD	5	8,77	1	1,75	6	10,53
RC	4	7,02	7	12,28	11	19,29
Total	29	50,88	28	49,12	57	100,00

Elaboração própria.

**Gráfico 20 - Distribuição por sexo**



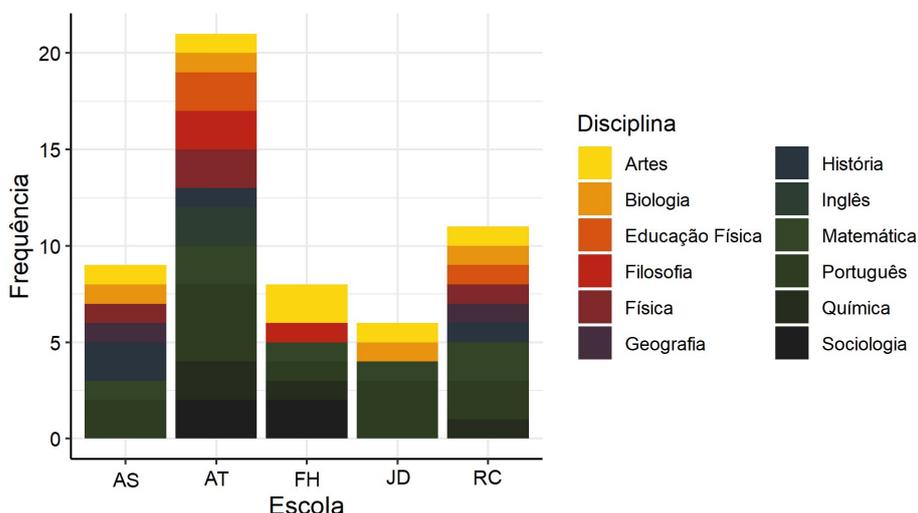
Elaboração própria.

Analisando-se por escola, individualmente, as escolas AS, AT e JD apresentaram mais professores homens do que mulheres, sendo 5 homens e 4 mulheres, 13 homens e 10 mulheres e 5 homens e 1 mulher, respectivamente.

Quanto às escolas FH e RC, as professoras predominam em número em relação aos professores, sendo 6 mulheres e 2 homens e 7 mulheres e 4 homens, respectivamente. A escola responsável pelo maior percentual geral de homens é a AT (22,81% dos 57 professores de todas as escolas), e a escola com menor percentual de homens é a FH (3,51% dos 57 professores de todas as escolas). A escola responsável pelo maior percentual geral de mulheres é a AT (17,54% dos 57 professores de todas as escolas) e a escola com menor percentual de mulheres é a JD (1,75% dos 57 professores de todas as escolas).

A respeito da distribuição por disciplina desses professores, há representantes de 12 disciplinas no total, como podemos observar no Gráfico.

**Gráfico 21 - Distribuição por disciplina**



Elaboração própria.

A partir da interpretação do Gráfico, é possível perceber que a escola com mais disciplinas representada no banco de dados é a AT, com 11. A escola com menor número é a JD, no entanto apresenta uma importante diversidade dado que são professores de 4 disciplinas diferentes. A disciplina de inglês é a com menos representantes, contendo apenas dois professores da escola AT. Já a com mais professores é a disciplina de português, com 12, também na escola AT. Outra disciplina que observamos pouca representatividade é a de Geografia, são dois professores respondentes, um da escola AS e o outro da escola RC.

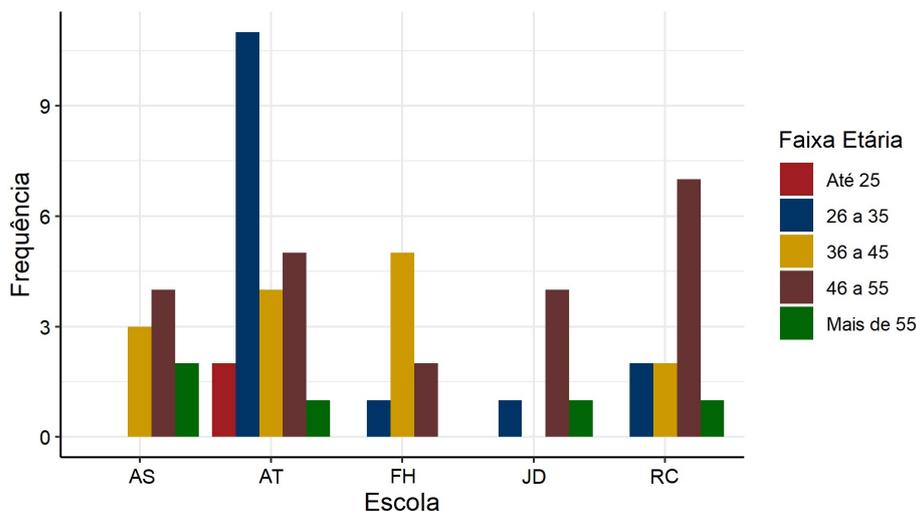
Em relação às faixas etárias dos professores, por meio do Gráfico e da Tabela percebe-se que 2 professores não informaram suas idades. Além disso, a faixa etária de maior frequência foi de 46 a 55 anos de idade, com 22 observações, que corresponde a 37,93% do total de respostas, enquanto a faixa etária menos frequente foi a de até 25 anos de idade, com apenas 2 casos, ambos da escola AT, equivalente a 3,45% do total.

**Tabela 39 - Faixa etária dos professores**

Escola	Faixa etária										Total	
	Até 25		26 a 35		36 a 45		46 a 55		Mais de 55		Abs	%
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%		
AS	0	0,00	0	0,00	3	5,17	4	6,90	2	3,45	9	15,52
AT	2	3,45	11	18,97	4	6,90	5	8,61	1	1,72	23	39,67
FH	0	0,00	1	1,72	5	8,62	2	3,45	0	0,00	8	13,79
JD	0	0,00	1	1,72	0	0,00	4	6,90	1	1,72	6	10,34
RC	0	0,00	2	3,45	2	3,45	7	12,07	1	1,72	12	20,68
Total	2	3,45	15	25,86	14	24,14	22	37,93	5	8,62	58	100,00

Elaboração própria.

**Gráfico 22 - Faixa etária dos professores**



Elaboração própria.

Analisando-se a faixa etária de cada escola, é notório que nas escolas AS, JD e RC a faixa etária dominante é entre 46 e 55 anos de idade, com 4 observações (6,9%), 4 (6,9%) e 7 (12,07%), respectivamente. Já na escola AT, a faixa dominante é entre 26 e 35 anos de idade, com 11 casos, ou 18,97% do total.

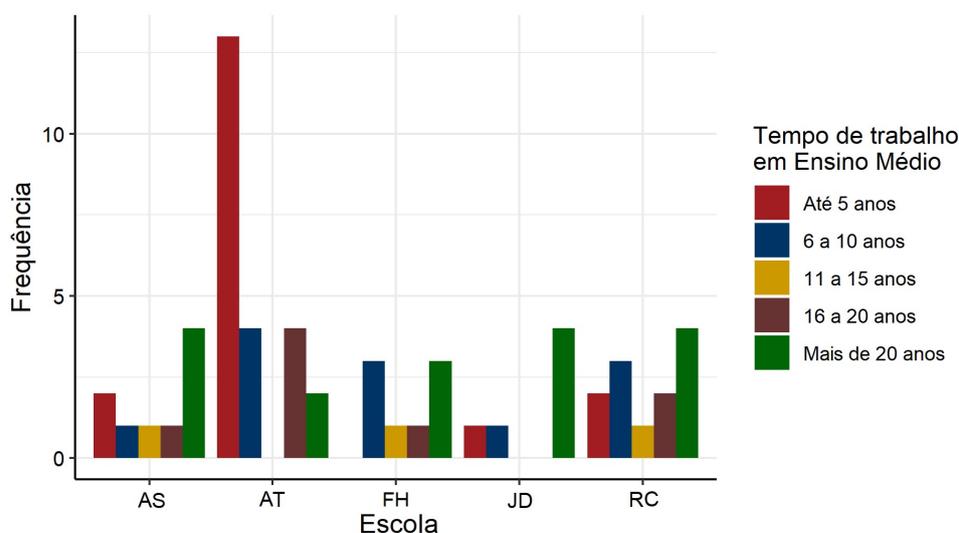
Quanto ao tempo de experiência de cada professor no ensino médio, pela análise da Tabela e do Gráfico foi possível perceber que dois professores não responderam a esta pergunta. Ademais, o tempo mais frequente de trabalho foi o de até 5 anos, com 18 casos, correspondentes a 31,03% do total, e a menor frequência foi a entre 11 e 15 anos, com 3 ocorrências, ou 5,17% do total.

**Tabela 40 - Tempo de trabalho no ensino médio**

Escola	Tempo de trabalho em Ensino Médio										Total	
	Até 5 anos		6 a 10 anos		11 a 15 anos		16 a 20 anos		Mais de 20 anos		Abs	%
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%		
AS	2	3,45	1	1,72	1	1,72	1	1,72	4	6,90	9	15,52
AT	13	22,41	4	6,90	0	0,00	4	6,90	2	3,45	23	39,67
FH	0	0,00	3	5,17	1	1,72	1	1,72	3	5,17	8	13,79
JD	1	1,72	1	1,72	0	0,00	0	0,00	4	6,90	6	10,34
RC	2	3,45	3	5,17	1	1,72	2	3,45	4	6,90	12	20,68
Total	18	31,03	12	20,69	3	5,17	8	13,80	17	29,31	58	100,00

Elaboração própria.

**Gráfico 23 - Tempo de trabalho no ensino médio**



Elaboração própria.

Em relação ao tempo de trabalho dos professores em suas escolas, notamos que as escolas AS, JD e RC possuem, em sua maioria, professores com mais de 20 anos de experiência no ensino médio (4 casos em cada, correspondentes a 6,9% do total). Já a escola AT possui como maioria de professores com até 5 anos de experiência no ensino médio (13 casos, 22,41% do total), enquanto a escola FH possui intervalos “entre 6 e 10 anos” e “mais de 20 anos” de experiência como suas classes mais frequentes, ambas com 3 casos cada, equivalentes a 5,17% do total de cada uma.

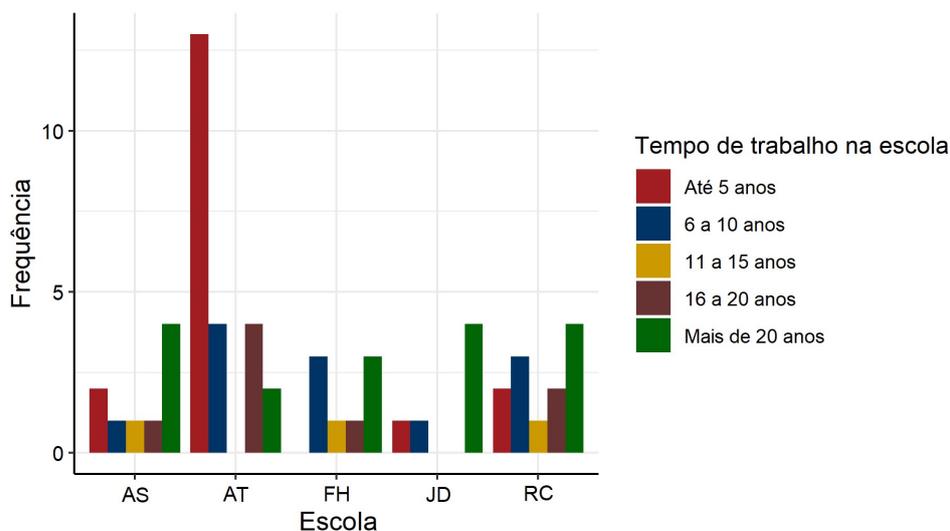
Ainda, no tocante ao tempo de trabalho em sua respectiva escola, pela Tabela, verifica-se que 2 professores não responderam à questão. Das 58 respostas, 35 (60,34%) deles afirmam ter até 5 anos de experiência em sua respectiva escola e apenas 3 (5,17%) assinalaram ter mais de 20 anos de experiência em sua escola.

**Tabela 41 - Tempo de trabalho dos professores em suas respectivas escolas**

Escola	Tempo de trabalho na escola										Total	
	Até 5 anos		6 a 10 anos		11 a 15 anos		16 a 20 anos		Mais de 20 anos		Abs	%
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%		
AS	3	5,17	2	3,45	1	1,72	1	1,72	2	3,45	9	15,52
AT	19	32,76	1	1,72	1	1,72	2	3,45	0	0,00	23	39,66
FH	4	6,90	2	3,45	1	1,72	0	0,00	1	1,72	8	13,79
JD	3	5,17	1	1,72	0	0,00	2	3,45	0	0,00	6	10,34
RC	6	10,34	5	8,62	1	1,72	0	0,00	0	0,00	12	20,69
Total	35	60,34	11	18,97	4	6,90	5	8,62	3	5,17	58	100,00

Elaboração própria.

Gráfico 24 - Tempo de trabalho dos professores em suas respectivas escolas



Elaboração própria.

Como também podemos perceber pela Tabela, o tempo de serviço acima de 5 anos na mesma escola cai consideravelmente, visto que o intervalo de até 5 anos é 32,76%, o de 6 a 10 anos já é de 18,97% dos professores, e o de 11 a 15 anos é de 6,90%. No intervalo de 16 a 20 anos volta a subir para 8,62% para cair novamente para 5,17% no intervalo daqueles que possuem mais de 20 anos.

Analisando-se separadamente cada uma das escolas, observou-se que em todas elas o caso mais frequente foi o de professores com até 5 anos de experiência, sendo que a maioria está situada na escola AT (19 professores ou 32,76%) e a minoria, com a mesma quantidade de 3 professores (5,17%) são a AS e a JD. Ao contar o maior tempo de experiência, mais de 20 anos, encontramos somente professores na escola AS, com dois, e na FH, com um.

Notamos pelo Gráfico, também, que a escola AS é a única escola entre as pesquisadas que possui professores respondentes representantes de todos os intervalos de tempo de experiência na própria escola e de maneira equilibrada. E, a escola AT é a que mais apresenta um desequilíbrio, chegando a ter 19 professores com menos de 5 anos e nenhum com mais de 20 anos.

Pontuamos quanto à formação acadêmica, no conjunto dos professores das cinco escolas, ou seja em 60 participantes, sendo que três não responderam a esse questionamento, ou seja, o total de 57 respondentes. Apenas 17 deles possuem somente a graduação. A maioria dos demais (30) possuem o diploma de especialista e considerando os que se encontram cursando ou já diplomados em formação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) temos 10 professores (sendo 6 em nível de mestrado e 4 já diplomados no doutorado).

Essa situação demonstra o engajamento desses profissionais que independente de terem cursado uma formação *lato sensu* ou *stricto sensu* figuram pelos dados obtidos como educadores que não se contentaram em somente atender ao requisito solicitado pela legislação, que é o diploma de graduação. Tanto é que esse grupo de somente graduados é a minoria, ou seja, 29,82% dos respondentes. Essa tendência desse grupo de professores das escolas com os melhores desempenhos da rede da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, de no mínimo 2 a cada 3 professores possuem pós-graduação, sinaliza um ponto relevante com vistas a se pensar as condições para a qualidade da educação no ensino médio. E, se configura como um indicador relevante para avaliar a qualidade.

Essa compreensão dialoga com as lutas recentes que apresentaram postulações quanto à formação na pós-graduação em documentos como no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), no Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024), nos planos de capacitação dos órgãos de educação, bem como nas legislações pertinentes que estabelecem essa demanda como prioritária para a valorização e qualificação do professorado e que repercute numa melhor atuação nos espaços escolares. Gomez e Ramos (2018, p. 169) assinalam que “[...] a meta 16 do PNE 2014-2024 sustentou a necessidade de formação em nível de pós-graduação dos professores da educação básica em consonância com o artigo 61 da LDB e a garantia de formação continuada para os profissionais da educação básica”.

A literatura da área educacional também tem marcado que os anos de escolarização nos bancos universitários e os acúmulos de conhecimentos adquiridos nos programas de pós-graduação ajudam os profissionais a ter um olhar mais inovador e criativo capaz de contribuir com novas possibilidades de envolvimento e atuação com o espaço da escola (BROCANELLI; CARVALHO; SILVA, 2019). Isso porque a vida é um constante aprendizado e pelo fato de o professor ser um formador, as capacitações que são destinadas a esse público repercutem de modo direto e indireto em toda a sociedade. Nesse sentido, a carreira docente é uma das que mais precisam ser objeto de atualização devido à necessidade constante de acompanhar o desenvolvimento tecnológico e educativo (DIAS, 2019). Assim, o debate da formação docente deve ser priorizado porque envolve outras questões como a reforma educacional, a busca por uma educação de qualidade e a valorização dos profissionais da educação (SILVA; AZEREDO; BITTENCOURT, 2018).

Em face do solicitação de que os professores apresentassem até três outras experiências profissionais que possuem, verificamos que dos 60 professores, 47 apresentaram uma experiência; sendo que 34 citaram duas e 18 citaram três experiências. Sendo assim, 13

não apresentaram resposta a esse questionamento. No conjunto das respostas sobressaíram as indicações de atividades correlatas ao trabalho com o ensino (professores, monitor, coordenador, corretor de provas, bolsistas, instrutores), em um segundo plano verificamos que há um conjunto de outras experiências que colaboram para a consolidação de um arcabouço técnico-profissional (bancário, engenheiro civil, agricultor, militar, advogado, guia turístico, administrador, agente administrativo, empreendedor, vendedor, policial civil, marketing). Dito isso, assinalamos que essas experiências anteriores conduzem ao desenvolvimento de novas atitudes e isso colabora de modo substancial para o sucesso do trabalho pedagógico das escolas (DEWEY, 1979).

No questionário entregue aos professores a pergunta de número 6 era: “por gentileza, especifique até três motivações suas para trabalhar com o ensino médio”. As respostas relacionadas à motivação foram separadas em três opções, sendo que a primeira teve 53 respondedores, na segunda 46 e, por fim, na terceira ocorreram 37 respostas. Desse modo, 7 não responderam. Para visualizarmos melhor as respostas das motivações criamos nuvens de palavras:

**Figura 11 - Primeira motivação para trabalhar com o ensino médio**



Elaboração própria.

A partir da leitura da Figura, notamos que no rol das motivações mais frequentes prevalece a maturidade e a faixa etária como primeiro plano de interesse. Destacamos que, na nossa visão, a manifestação pela faixa etária dialoga com a expectativa que os professores têm em relação a maturidade dos estudantes. No segundo plano, figuram o conteúdo e o desenvolvimento do senso crítico, que na nossa ótica, também estão correlacionados. Já no terceiro plano, consta a motivação pelo vestibular.

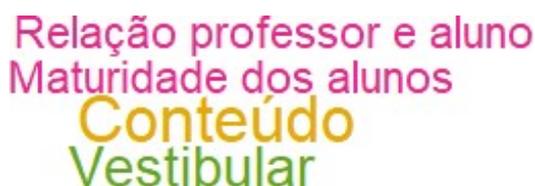
**Figura 12 - Segunda motivação para trabalhar com o ensino médio**



Elaboração própria.

Já para o caso da segunda motivação citada, conforme Figura, a maturidade dos alunos é novamente a mais citada. Nota-se também que o conteúdo volta a figurar no segundo plano e no terceiro plano verificamos o vestibular e um novo elemento que se trata do desafio de ser professor do ensino médio.

**Figura 13 - Terceira motivação para trabalhar com o ensino médio**



Elaboração própria.

Para o caso da terceira motivação, a maior ocorrência foi a do conteúdo lecionado em aula. Em segundo plano apareceu o vestibular e no terceiro a relação professor aluno e a maturidade dos alunos. Com base nessas motivações elucidadas pelos professores, percebemos que a maturidade dos alunos como item mais frequente sinaliza a importância de se assegurar um espaço democrático na escola que permita ouvir a voz do outro, reconhecer o outro como fonte de conhecimento, valorizar a autonomia como princípio educativo e conceber o conteúdo como possibilidade de intervenção na realidade prática das pessoas (DEWEY, 1979)

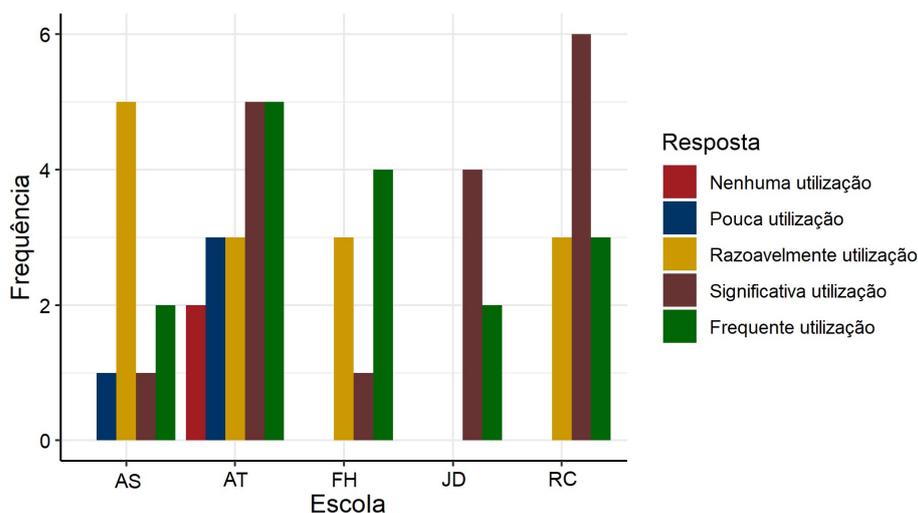
Na perspectiva de Machado (2017), quando a escola utiliza dados de uma avaliação externa ela tem a possibilidade de construir novas oportunidades de garantir a aprendizagem de todos, desde que compreenda os resultados e associe-os às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola. Para tanto, perguntamos aos professores: “os dados disponibilizados pelo Programa de Avaliação Seriada/UnB são utilizados na avaliação da qualidade do ensino médio de sua escola?”

**Tabela 42 - Utilização dos dados disponibilizados pelo PAS/UnB na avaliação da qualidade do ensino médio na escola**

Escola	Resposta										Total	
	Nenhuma utilização		Pouca utilização		Razoavelmente utilização		Significativa utilização		Frequente utilização		Abs	%
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%		
AS	0	0,00	1	1,88	5	9,43	1	1,72	2	3,77	9	16,98
AT	2	3,77	3	5,66	3	5,66	5	9,43	5	9,43	23	33,96
FH	0	0,00	0	0,00	3	5,66	1	1,72	4	7,54	8	15,09
JD	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	7,54	2	3,77	6	11,32
RC	0	0,00	0	0,00	3	5,66	6	11,32	3	5,66	12	22,64
Total	2	3,77	4	7,55	14	26,42	17	32,08	16	30,19	53	100,00

Elaboração própria.

**Figura 14 - Utilização dos dados disponibilizados pelo PAS/UnB na avaliação da qualidade do ensino médio na escola**



Elaboração própria.

Observando a Tabela 42 e a Figura 14, é possível notar que a resposta com maior frequência dentre os professores é a opção de “significativa utilização”, sendo 32,08% das observações. Tal opção foi a mais escolhida nas escolas RC, JD e AT, sendo que nesta última tivemos o empate com a resposta “frequente utilização”. Já na escola FH, a resposta com maior frequência foi “frequente utilização”, enquanto na AS a resposta mais representada foi “razoavelmente utilização”. Por fim, pode-se notar que apenas 6 dos 53 professores marcaram “nenhuma utilização” ou “pouca utilização”, sendo que 5 deles na escola AT.

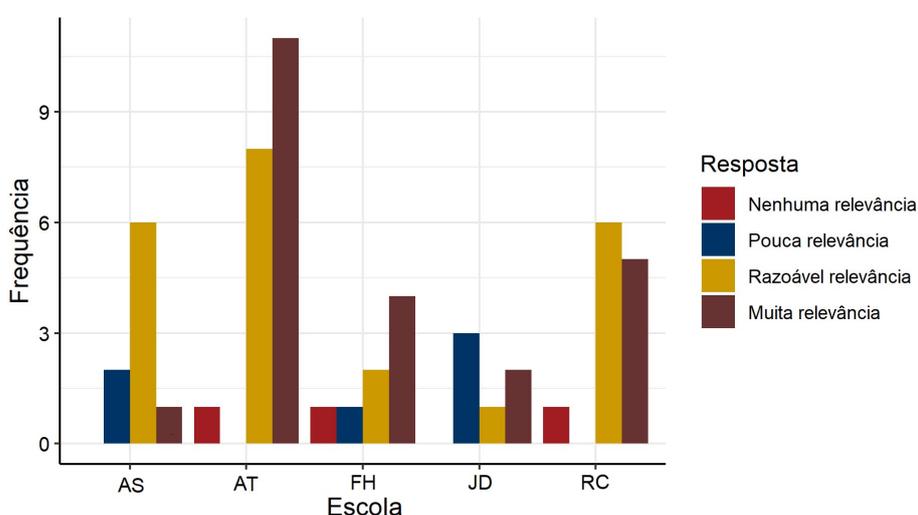
Um ponto importante para avaliar a qualidade da educação é a localização espacial da escola, haja vista que, de acordo com Pizzolato et al (2004), é uma questão significativa da administração escolar, que pode impulsionar o desenvolvimento de elementos pedagógicos fundamentais e amenizar problemas de desigualdades observadas nas redes de ensino público. E, conforme Lima; Freire e Ojima (2018) a distância da escola tem relação positiva com o desempenho escolar dos estudantes, inclusive daqueles com maior mobilidade, verificado em pesquisa realizada pelos autores com estudantes do ensino médio em Natal (RN), pois pode permitir acessar serviços indisponíveis no local de residência, o espaço de vida tende a ser mais ampliado em relação àqueles que estudam no seu próprio bairro de residência.

Ao serem questionados sobre qual é a relevância da localização espacial da escola na Região Administrativa do Distrito Federal para o desempenho positivo apresentado, tivemos 56 professores respondentes, como podemos constatar na Tabela 43 e na Figura 15.

**Tabela 43 - Relevância da localização espacial da escola na Região Administrativa para o desempenho positivo apresentado**

Escola	Resposta								Total	
	Nenhuma relevância		Pouca relevância		Razoável relevância		Muita relevância			
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
AS	0	0,00	2	3,57	6	10,71	1	1,79	9	16,07
AT	1	1,79	0	0,00	8	14,29	12	21,42	21	37,50
FH	1	1,79	1	1,79	2	3,57	4	7,14	8	14,29
JD	0	0,00	3	5,36	1	1,79	2	3,57	6	10,71
RC	1	1,79	0	0,00	6	10,71	5	8,93	12	21,43
Total	3	5,36	6	10,71	23	41,07	24	42,85	56	100,00

**Figura 15 - Relevância da localização espacial da escola na Região Administrativa para o desempenho positivo apresentado**



Elaboração própria.

Primeiramente, é importante notar que 83,92% das respostas foram “Razoável relevância” ou “Muita relevância”. As principais escolas destaques nessa representação foram AT e RC. A escola AS registrou 6 de suas 9 respostas com relevância razoável, enquanto para a maioria dos professores da escola JD, tal pauta é de pouca relevância. Além disso, 3 dos 56 professores, responderam não ter nenhuma importância, sendo um professor de cada uma das seguintes escolas: AT, FH e RC. Para Couto e Antunes (2015), a melhoria da qualidade da educação vincula-se, entre outras necessidades, à essencial construção de uma articulação permanente e frutífera entre o ensino médio e a universidade.

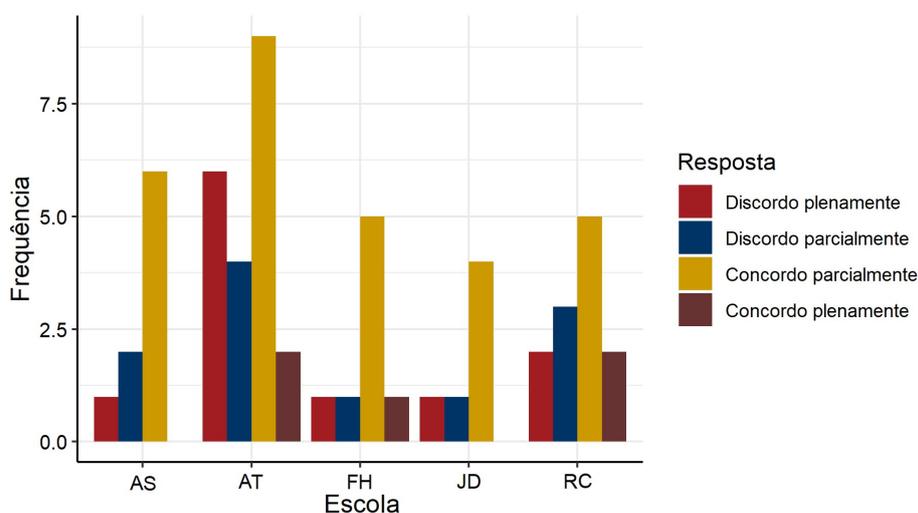
Perguntamos aos professores se de acordo com eles a articulação entre a universidade e o ensino médio tem acontecido de modo suficiente. Obtivemos 56 respostas registradas, como percebemos pelos dados da Tabela 44 e da Figura 16.

**Tabela 44 - Articulação entre a universidade e o ensino médio tem acontecido de modo suficiente**

Escola	Resposta								Total	
	Discordo plenamente		Discordo parcialmente		Concordo parcialmente		Concordo plenamente			
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
AS	1	1,79	2	3,57	6	10,71	0	0,00	9	16,07
AT	6	10,71	4	7,14	9	16,07	2	3,57	21	37,50
FH	1	1,79	1	1,79	5	8,93	1	1,79	8	14,29
JD	1	1,79	1	1,79	4	7,14	0	0,00	6	10,71
RC	2	3,57	3	5,36	5	8,93	2	3,57	12	21,43
Total	11	19,64	11	19,64	29	51,79	5	8,39	56	100,00

Elaboração própria.

**Figura 16 - Articulação entre a universidade e o ensino médio tem acontecido de modo suficiente**



Elaboração própria.

As informações contidas na Tabela 44 mostram que a maioria dos professores concorda parcialmente que a articulação entre universidade e ensino médio está acontecendo de forma suficiente. Assinala-se que a concordância (parcial ou plena) prevaleceu em cada uma das escolas, bem como no conjunto das cinco instituições. É possível notar, além disso, que 5 dos 56 professores concordam plenamente com o questionamento feito, sendo que nas escolas AS e JD, nenhum professor está totalmente de acordo. Por fim, em todas as escolas, pelo menos um professor discorda totalmente com a questão feita.

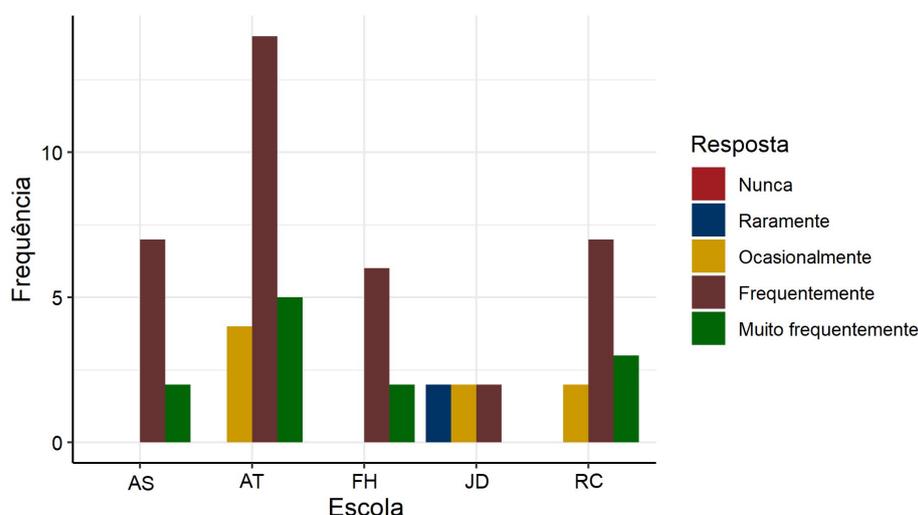
Acerca da questão – “Os professores dialogam entre si e realizam projetos ou atividades pedagógicas juntos?”, retratamos o cenário das respostas apresentadas pelos 58 professores respondentes.

**Tabela 45 - Diálogo entre os professores e realização de projetos ou atividades pedagógicas em conjunto**

Escola	Resposta										Total	
	Nunca		Raramente		Ocasionalmente		Frequentemente		Muito frequentemente			
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
AS	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	12,07	2	3,45	9	15,52
AT	0	0,00	0	0,00	4	6,90	14	24,14	5	8,62	23	39,66
FH	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	10,34	2	3,45	8	13,79
JD	0	0,00	2	3,45	2	3,45	2	3,45	0	0,00	6	10,34
RC	0	0,00	0	0,00	2	3,45	7	12,07	3	5,17	12	20,69
Total	0	0,00	2	3,45	8	13,79	36	62,07	12	20,69	58	100,00

Elaboração própria.

**Figura 17 - Diálogo entre os professores e realização de projetos ou atividades pedagógicas em conjunto**



Elaboração própria.

Ponderando as respostas marcadas, é possível notar que poucos professores consideram que o diálogo nunca ou raramente acontece. De forma mais específica, nenhum docente marcou a opção “Nunca”, enquanto dois dos 58 marcaram raramente, sendo os dois da escola JD. Avançando pelas opções de respostas, a frequência aumenta para “Ocasionalmente”, sendo que 8 dos 58 professores (13,79%) sentiram suas opiniões representados por tal opção.

Ao analisarmos as informações percebemos que o diálogo se apresenta como um valor significativo para a condução de um trabalho pedagógico consistente, dado que 62% dos 58 docentes acreditam que tal dialogo ocorre de forma freqüente em sua instituição. A única escola onde tal opção não é maioria é a JD. Por outro lado, o número de professores que acreditam que é muito frequente é de 12 dos 58, ou 20,68%. É por meio do diálogo que se faz o melhor uso possível do espaço da instituição e se torna viável a consolidação de novos paradigmas educativos os quais exigem melhor articulação entre as disciplinas (SOUZA, 1988).

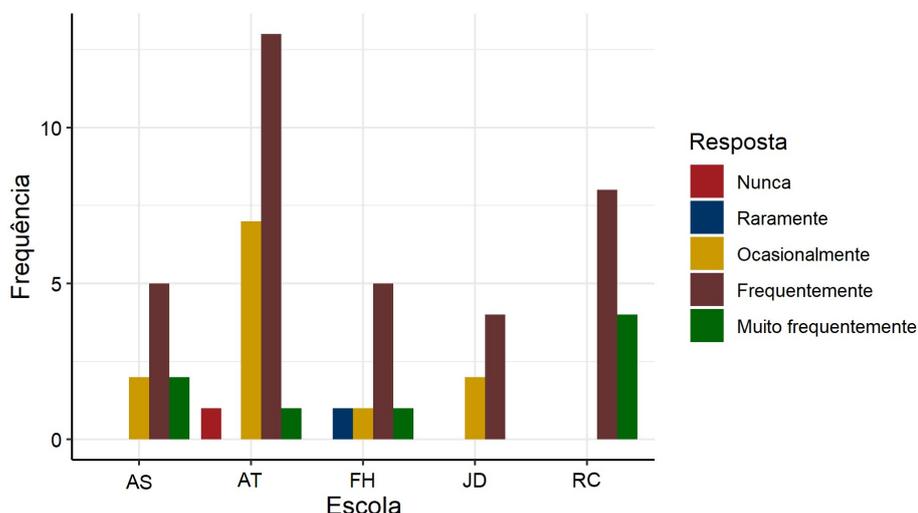
Do total de 60 professores, 57 responderam ao seguinte questionamento: “Em sua escola, os conhecimentos disciplinares, na medida do possível, são tratados como meios estratégicos para ampliação da compreensão da base social dos estudantes? Em outros termos, desenvolvem uma crítica dos conteúdos com o propósito de viabilizar uma participação mais qualificada nas vivências dos educandos?”. A Tabela e a Figura retratam o comportamento das respostas.

**Tabela 46 - Os conhecimentos disciplinares são tratados como meios estratégicos para ampliação da compreensão da base social dos estudantes**

Escola	Resposta										Total	
	Nunca		Raramente		Ocasionalmente		Frequentemente		Muito frequentemente			
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
AS	0	0,00	0	0,00	2	3,51	5	8,77	2	3,51	9	15,79
AT	1	1,75	0	0,00	7	12,28	13	22,81	1	1,75	22	38,60
FH	0	0,00	1	1,75	1	1,75	5	8,77	1	1,75	8	14,04
JD	0	0,00	0	0,00	2	3,51	4	7,02	0	0,00	6	10,53
RC	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	14,04	4	7,02	12	21,05
Total	1	1,75	1	1,75	12	21,05	35	61,40	8	1,79	57	100,00

Elaboração própria.

**Figura 18 - Os conhecimentos disciplinares são tratados como meios estratégicos para ampliação da compreensão da base social dos estudantes**



Elaboração própria.

Ressaltamos o fato de que a opção “Nunca” e “Raramente” foram selecionadas apenas uma vez cada, ocorrendo na escola AT e FH, respectivamente. As opções de maior destaque são “Ocasionalmente” e “Frequentemente”, sendo que esta última é maioria em todas as escolas. Enquanto 35 dos 57 marcaram “Frequentemente”, 12 professores marcaram que o tratamento dos conhecimentos disciplinares como meios estratégicos é ocasionalmente feito.

Além disso, apenas a escola JD não registrou nenhum professor que considera que a ocasião ocorra muito frequentemente, opção marcada por 8 dos 57 professores no total.

Esse quadro expressa a valorização que os docentes dessas instituições dão aos conteúdos quanto aos seus significados históricos e geográficos com vistas a proporcionar uma aprendizagem significativa, interdisciplinar e contextualizada dos conteúdos tratados, sem desconsiderar a realidade dos estudantes. Assim, a capacidade de articulação é uma peça estratégica no equacionamento da dificuldade de se estabelecer uma visão integrada, pois permite a construção de instrumentos sem perder a dimensão do todo. Sendo assim, podemos debater as grandes questões sem estarmos imobilizados às grades de uma dada disciplina. Ponto crucial para a efetivação do diálogo que proporcione o rompimento com as barreiras disciplinares e promova o avanço no sentido de abarcar os elementos em suas inter-relações (SANTOS, 2004).

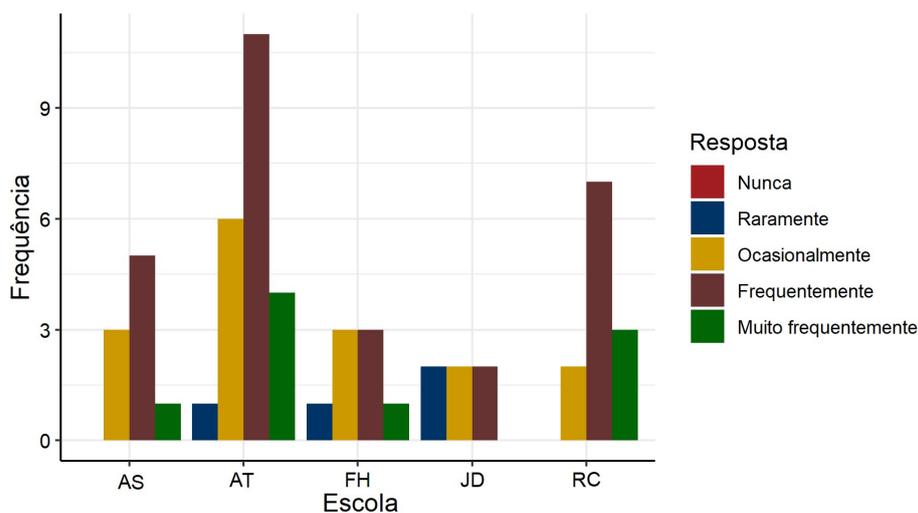
Já em relação a pergunta “Em sua escola a organização das atividades visa a promoção da cooperação na comunidade escolar, considerando as necessidades da vida social local?”, tivemos também 57 respondentes. Na Tabela 40 e Figura 19 podemos verificar o comportamento das respostas assinaladas.

**Tabela 47 - A organização das atividades visa a promoção da cooperação na comunidade escolar, considerando as necessidades da vida social local**

Escola	Resposta										Total	
	Nunca		Raramente		Ocasionalmente		Frequentemente		Muito frequentemente			
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
AS	0	0,00	0	0,00	3	5,26	5	8,77	1	1,75	9	15,79
AT	0	0,00	1	1,75	6	10,53	11	19,30	4	7,02	22	38,60
FH	0	0,00	1	1,75	3	5,26	3	5,26	1	1,75	8	14,04
JD	0	0,00	2	3,51	2	3,51	2	3,51	0	0,00	6	10,53
RC	0	0,00	0	0,00	2	3,51	7	12,28	3	5,26	12	21,05
Total	0	0,00	4	7,02	12	28,07	28	49,12	9	15,79	57	100,00

Elaboração própria.

**Figura 19 - A organização das atividades visa a promoção da cooperação na comunidade escolar, considerando as necessidades da vida social local**



Elaboração própria.

Analisando as informações expostas na Figura 19 e na Tabela 47 é possível notar, primeiramente, que não houve nenhum professor que expressou sua opinião com a resposta “Nunca”. Além disso, a resposta com mais representação foi “Frequentemente”, com 28 respostas (49,12%). Tal resposta foi a mais frequente de forma isolada nas escolas AS, AT e RC, enquanto nas escolas FH e JD, também foi uma das mais escolhidas, mas com empates. A opção “Raramente”, foi a segunda menos selecionada, com apenas 4 respostas (7,02%) e sem registros para as escolas AS e RC. Enquanto isso, a opção “Ocasionalmente” foi escolhida pelo menos uma vez em todas as escolas e representa 12 das 57 respostas.

Notamos claramente pelo comportamento das respostas que para a consolidação de um ensino de qualidade precisamos constituir uma educação que tenha como escopo a promoção da cooperação comunidade escolar de modo indissociável com a vida social local. A partir da lente de Teixeira (1956), não podemos perder o senso de comunidade para assegurarmos os valores mais finos e altos da civilização. Além disso, na visão de Dewey (1979) a busca por uma escola nova implica uma educação ativa. Em face disso, a escola não pode se distanciar ou se isolar da vida em comunidade e, agindo assim, consiga colaborar para o aprimoramento, o entendimento e a melhoria da vida das pessoas.

Por sua vez, 56 professores apresentaram suas respostas em relação a pergunta “Em sua visão, as iniciativas de qualificação dos professores do ensino médio promovidas pelo poder público consideram a realidade geográfica/localização e socioeconômica da escola em

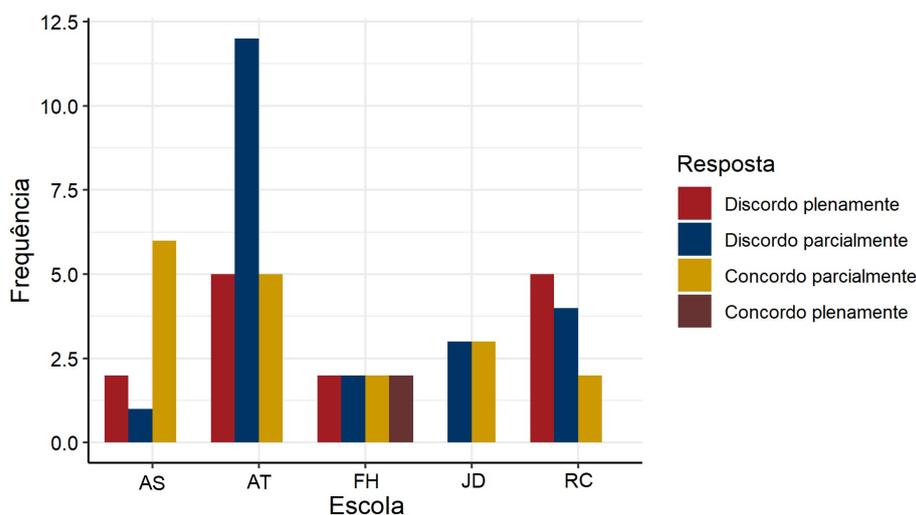
que o professor atua?”

**Tabela 48 - As iniciativas de qualificação dos professores do ensino médio promovidas pelo poder público consideram a realidade geográfica/localização e socioeconômica da escola em que o professor atua.**

Escola	Resposta								Total	
	Discordo plenamente		Discordo parcialmente		Concordo parcialmente		Concordo plenamente			
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
AS	2	3,57	1	1,79	6	10,71	0	0,00	9	16,07
AT	5	8,93	12	7,14	5	8,93	0	0,00	21	39,29
FH	2	3,57	2	3,57	2	3,57	2	3,57	8	14,29
JD	0	0,00	3	5,46	3	5,46	0	0,00	6	10,71
RC	5	3,57	4	7,14	2	3,57	0	0,00	12	19,64
Total	14	25,00	22	39,29	18	32,14	2	3,57	56	100,00

Elaboração própria.

**Figura 20 - As iniciativas de qualificação dos professores do ensino médio promovidas pelo poder público consideram a realidade geográfica/localização e socioeconômica da escola em que o professor atua**



Elaboração própria.

Ao se observar as informações contidas na Tabela 48 e na Figura 20, é possível assinalar que a resposta mais frequente foi “Discordo parcialmente”, com 22 registros, equivalente a 39,29% das respostas. Tal valor é muito influenciado pela quantidade de tal resposta na escola AT e essa ocorrência significativa não se configurou nas outras escolas, haja vista que em nenhuma outra o “Discordo parcialmente” figurou como o mais frequente. A escola FH, possuiu o mesmo número de respostas para as quatro opções, com 8 professores respondendo no total, cada resposta foi marcada duas vezes. Também, foi a única escola que registrou ao menos uma resposta equivalente a “Concordo Plenamente”. Por fim, a resposta “Concordo Plenamente” foi a menos escolhida para representar a opinião dos professores, com apenas duas marcações, equivalentes a 3,57% das respostas, ocorridas apenas na escola

FH.

A partir dessa constatação podemos registrar que os cursos de capacitação destinados aos profissionais que atuam no ensino médio precisam considerar a realidade geográfica/localização e socioeconômica da escola em que o professor atua. Essa postura que deve ser assumida pelo poder público é uma demonstração de responsabilidade com a qualidade da educação, que numa sociedade democrática é crucial assumir uma educação conectada com a expressão espacial dos lugares que requer escolas organizadas como comunidade cooperativa, com vivenciação de experiências reflexivas. Assim, a escola deve ser o espaço que facilita o acesso dos estudantes e que promove condições para o desenvolvimento social e cultural de seus integrantes (DEWEY, 1975).

Diante da solicitação apresentada aos professores – “Na sua visão, aponte até três ações/atividades/estratégias didático-pedagógicas que você acredita terem contribuído para o destaque de sua escola no Programa de Avaliação Seriada/UnB” pudemos montar nuvens de palavras que traduzissem o cenário das atividades que, na visão dos professores, estão contribuindo para o destaque de suas escolas. Como foi solicitado até três indicações, montamos uma nuvem para cada uma das indicações. A seguir é apresentada a nuvem relativa a primeira indicação de atividade feita pelos professores.

**Figura 21 - Primeira indicação de atividade relevante para o destaque das escolas**



Elaboração própria.

A análise dessa primeira nuvem revela que no primeiro plano de menções figuram “A análise das obras do PAS”, os “Aulões” e “Projetos”. No segundo plano constatamos a presença das “Gincanas” e dos “Projetos Interdisciplinares”. Já no terceiro plano, pudemos verificar as ocorrências de “Projetos de Redação”, “Simulados” e “Monitoria aos sábados”.

**Figura 22 - Segunda indicação de atividade relevante para o destaque das escolas**

A word cloud with the following terms: 'Simulados' (pink), 'Avaliações interdisciplinares' (yellow), 'Feira literária' (yellow), 'Avaliações com questões do PAS' (pink), and 'Aulões' (pink).

Elaboração própria.

Ao nos atermos às incidências sinalizadas pela segunda nuvem, percebemos que no primeiro plano de menções estão presentes as “Avaliações Interdisciplinares” e a “Feira Literária”. No segundo plano, temos os “Simulados”, os “Aulões” e as “Avaliações com questões do PAS”.

**Figura 23 - Terceira indicação de atividade relevante para o destaque das escolas**

A word cloud with the following terms: 'Simulados' (pink), 'Avaliações interdisciplinares' (yellow), and 'Projeto de Consciência Negra' (pink).

Elaboração própria.

Por seu turno, ao observarmos a nuvem da terceira indicação podemos evidenciar que no primeiro plano de menções estão as “Avaliações Interdisciplinares” e, no segundo plano, constam os “Simulados” e o “Projeto de Consciência Negra”.

Essas constatações de que uma pedagogia baseada em projetos, feiras culturais e atuações interdisciplinares se apresenta como fundamental em termos de estratégias didático-pedagógicas, e isso é visto pelos professores como o ponto forte para o destaque alcançado, é uma tradução da ideia de que o espaço precisa ser pensado com vistas a construção do futuro. Uma instituição ao assumir uma pedagogia com essa conotação se lança a novos desafios e sai do padrão convencional em que tudo é previsível e passa a elaborar novas possibilidades para a aprendizagem. Uma abertura para o futuro. A rigor, essa postura assumida por essas escolas se sustenta na ideia de que o tempo e o espaço estão em criação (MASSEY, 2012).

Aos professores foram solicitados que respondessem a pergunta “Em sua visão, ao considerar a relação entre a sua escola e o PAS/UnB, o que pode ser melhorado, tanto em sua instituição como no Programa de Avaliação Seriada/UnB?” e 41 professores responderam a essa solicitação.

Registramos, a seguir, as principais indicações de mudanças que consideram

relevantes acontecer em suas instituições.

**Quadro 32 - Síntese das sugestões de melhorias na Escola indicadas pelos professores referente à relação da Escola com o PAS/UnB**

Ampliar as atividades multidisciplinares e interdisciplinares.
Aplicação de simulados preparatórios para os estudantes.
Aprofundar o nível de ensino, mais profundidade e menos quantidade.
As estratégias pedagógicas precisam ter sua própria fundamentação, não sendo necessário centralizar todo o esforço no PAS.
Avaliações multidisciplinares no modelo PAS-UnB.
Constituir parcerias com experimentos laboratoriais.
Direcionar os simulados da instituição com um enfoque específico para o PAS/UnB.
Estabelecer uma sistemática periódica com as obras do PAS.
Infraestrutura com auditório para atividades coletivas e multidisciplinares.
Investimento/doação de obras que contemplem os objetos do PAS.
Mais investimentos do governo na estrutura com mais materiais para que o professor possa implementar as aulas com mais tecnologia.
Melhorar a estrutura com laboratórios, auditórios etc.
Melhorar o laboratório de informática como outra fonte de acesso aos conteúdos e obras do PAS.
Menor número de alunos por sala.
Oficinas de aulões dedicados aos conteúdos do PAS.
Oportunizar atividades em todas as outras áreas, não somente no campo das exatas, pois a área de ciências humanas se apresenta como fundamental.
Os objetos de conhecimento devem ser melhor trabalhados.
Palestras com escritores, realização de oficinas e diálogos, bibliotecas melhor equipadas.
Parcerias e patrocínios com a comunidade.
Presença maior da universidade nas escolas.
Professores, espaço físico e tempo.
Proporcionar melhor orientação e informações para os alunos no que se diz respeito às inscrições, ao formato da prova e aos conteúdos contemplados.
Realizar feiras de profissões ou projetos dessa natureza relacionados ao PAS.
Realizar mais coordenações pedagógicas com foco no PAS
Simulados voltados para o PAS, com maior frequência, e nivelamento das turmas.
Ter professores de música e de teatro com formação específica que atendessem em projeto no horário contrário.
Tirar o foco na prova e concentrar o esforço na qualidade da educação que com isso o resultado no PAS só melhora.
Todos os professores trabalhem com o mesmo propósito, pois às vezes alguma disciplina não segue o conteúdo que será cobrado.
Um maior intercâmbio com a UNB.
Visita externa à universidade para melhor concretizar o sonho do alunos.

Elaboração própria.

Do mesmo modo, relatamos, a seguir, os principais pontos apresentados pelos professores como indicações de mudanças que consideram relevantes acontecer no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília.

**Quadro 33 - Síntese das sugestões de melhorias no PAS/UnB indicadas pelos professores referente à relação da Escola com o PAS/UnB**

100% das vagas devem ser disponibilizadas para escolas públicas.
Alunos mestrando realizarem oficinas literárias e científicas na instituição de ensino.
Ampliar a comunicação entre escola e universidade.
Cumprir o conteúdo integralmente em cada avaliação por cada disciplina e rejeitar uma estrutura fixa.
Deveria ter uma participação formal entre a SE e a UNB.
Diálogo: Programa x Professor / disponibilizar materiais de apoio aos professores das escolas públicas.
Disponibilizar uma espécie de cartilha para os educandos e educadores.
Distribuição mais equitativa dos itens que são cobrados na prova do PAS. Os componentes curriculares possuem a mesma quantidade de itens na prova.
Divulgação direta pelos próprios profissionais na escola.
Divulgar as matriz com mais antecedência, em janeiro, por exemplo.
Escolha de obras e conteúdos mais próximos da realidade do aluno da escola pública.
Explorar mais os parques e projetos do DF.
Fazer reuniões regionais com os professores.
Fazer com maior frequência simulados.
Fornecimento de material e apoio dos organizadores do PAS com questões e simulados.
Inserção de questões subjetivas e não apenas a redação.
Isenção das taxas de inscrição.
Maior clareza na matriz de referência, maior esclarecimento sobre o fator de correção.
Maior comunicação com as escolas, retornos, feedbacks.
Maior diálogo entre os professores da escola e a organização do PAS para elaboração das provas ou programas.
Maior divulgação.
Maior utilização do material quando disponível ligado ao PAS.
Mais encontros com professores do ensino médio.
Mais projetos com parceria junto à escola pública.
Melhorar os focos e amplitudes dos conteúdos e habilidades.
Melhor clareza no cálculo da nota.
Observar que os alunos têm dificuldade em interpretar textos. Escolha de livros mais próximos à realidade do aluno do DF.
Os objetos devem estar mais próximos do interesse dos jovens.
Poderiam ser produzidos materiais de estudo para o professor sobre as obras solicitadas. Realização de oficinas anuais para que a UnB conhecesse a realidade, a formação e as necessidades e potenciais dos professores de ensino médio em Brasília.
Provas adequadas a maior parte das escolas públicas.
Romper com o descompasso entre o Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL) da UnB que não oferece disciplina com frequência, mas cobra obras do Parnasianismo e do Simbolismo no PAS.
Temáticas que estejam dentro da realidade do aluno, as obras de artes visuais nem todas são compatíveis com o currículo em movimento do DF.
Trabalho com as questões do PAS.

Elaboração própria.

Complementarmente, pedimos aos professores que indicassem sugestões de obras (música, texto, poesia, escultura, pintura) que em suas óticas poderiam ser adotadas pelo Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília com o propósito de contribuir para a melhoria do diálogo com a realidade das escolas públicas do Distrito Federal, bem como refinar a qualidade da prova e viabilizar múltiplos trabalhos pedagógicos mais intensos do ponto de vista da construção de uma aprendizagem significativa, com contextualização e interdisciplinaridade. O Quadro apresenta o resultado dessas propostas obtidas no conjunto dos professores respondentes das cinco escolas investigadas.

**Quadro 34 - Relação das sugestões de obras indicadas pelos professores para adoção pelo PAS/UnB**

<b>Relação das sugestões de obras indicadas pelos professores para adoção pelo PAS/UnB</b>
1984 (Livro de George Orwell)
A Causa Secreta (Livro de Machado de Assis)
A Evolução das Espécies Através da Seleção Natural (Série Cosmos de Carl Sagan)
A História da Riqueza Humana (Livro de Leo Huberman)
A Muralha (Livro de Dinah Silveira de Queiroz)
A Persistência da Memória (Pintura de Salvador Dalí)
Adeus às Armas (Livro de Ernest Hemingway)
Aquarela do Brasil (Música de Ary Barroso)
Aristóteles em Nova Perspectiva: Introdução à Teoria dos Quatro Discursos (Livro de Olavo De Carvalho)
Até Quando Esperar (Música de Plebe Rude)
Bichos (Música de Titãs)
Branco Sai, Preto Fica (Filme de Ardiley Queirós)
Canção de Exílio (Poema de Gonçalves Dias)
Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão
Deixa o Menino Jogar (Música de Natiruts)
Desobediência Civil (Livro de Henry David Thoreau)
Doce Deleite (Peça Teatral de Alcione Araújo)
Documentários de Ciências
Dom Casmurro (Livro de Machado De Assis)
Drão (Música de Gilberto Gil)
Ei, Inimigo! (Hino Nacional do Curdistão)
Ensino de Química em Foco (Livro Organizado Por Otavio Aloisio Maldaner e Wildson Luiz Pereira dos Santos)
Entre Quatro Paredes (Livro de Jean-Paul Sartre)
Estrela da Vida Inteira (Livro de Manuel Bandeira)
Eu Nasci há 10 Mil Anos Atrás (Música de Raul Seixas)
Fontes, Textos de Revistas de Divulgação Científica, tais como Ciência Hoje e Scientific American Brasil
Gattaca – Experiência Genética (Filme de Andrew Niccol)
Grafitas de Artistas de Brasília (CarliAyô, Siren, Gurulino, etc)
Grande Sertão: Veredas (Livro de Guimarães Rosa)
Grupo Matizes Dumont
Guerreiro Menino (Música de Fagner)
Histórias para Ninar Gente Grande (Música Samba-Enredo da Mangueira 2019)
Hotel de Hilbert (Série Matemática na Escola da UNICAMP)
If I Were A Boy (Videoclipe da Beyoncé)
Independência ou Morte (Pintura de Pedro Américo)
Levante a Bandeira do Amor (Música de Bia Ferreira)
Livros de José de Alencar
Livros de Machado de Assis, Marina Colassanti, Moacyr Seliar e Elisa Lucinda
Materiais de Caráter Político
Memórias Póstumas de Brás Cubas (Livro de Machado de Assis)
Mídias Sociais
Morangos Mofados (Livro de Caio Fernando de Abreu)
Morri na Maré (Documentário de Marie Naudascher e Patrick Vanier)
Museu de Ciências Naturais Do Jardim Zoológico de Brasília
Música Popular Brasileira (MPB)
Músicas Atuais
Músicas Clássicas de Autores Consagrados (Mozart, Beethoven, Chopin)
Músicas com "viés" social, que retratem a realidade e os valores éticos que contribuem para melhorá-la.
Músicas de Antônio Vivaldi
Músicas de Chico Buarque

Músicas de GOG-RAP
Músicas de Protesto
Músicas do Renato Russo
Na Minha Pele (Livro de Lázaro Ramos)
Não Olhe Para Trás (Música de Capital Inicial)
Negro Não Nego (Música de Mc Mestiço)
Nise: O Coração da Loucura (Filme de Roberto Berliner)
O Desafio de Darwin (Filme De John Bradshaw)
O Gene Egoísta (Livro de Richard Dawkins)
O Homem que Sabe (Livro de Viviane Mosé)
O Jardim Filogenético do Jardim Botânico de Brasília
O Livro dos Resignificados (Livro de João Doederlein – @Akapoeta)
O Príncipe (Livro de Maquiavel)
O Rei da Vela (Peça Teatral de Oswald de Andrade)
Obras de Arte que marcaram a Semana de Arte Moderna de 1922
Obras de Oscar Niemeyer
Obras do Banksy
Obras Literárias de Mia Couto
Obras Musicais do Lenine
Os Autores/ Obras Arcades (Tomás Antônio Gonzaga e outros)
Os Vitrais da Caixa Cultural
Período Pré Colombiano
Pietà (Escultura De Michelangelo)
Pinturas Barrocas Espanholas Nas Américas
Pinturas de Caravaggio
Pinturas de Claude Monet
Poema Operário em Construção (Poema de Vinicius de Moraes)
Poema Religioso – Mariana Souza (Poema de Anamari Souza)
Poemas de Carlos Drummond de Andrade
Poesia Sobre Tolerância Religiosa de Bráulio Bessa
Poesias dos alunos do CEM 09 feitas no trabalho de Artes/Sociologia
Poesias e Narrativas de Alfonso Romano de Sant'ana
Qual é o Rosto de Deus? (Música de Braza)
Relógio do Sol (Obra Arquitetônica de Silênio Martins Camargo)
Retalhos Cósmicos (Livro de Marcelo Gleiser)
Segredos (Música e Videoclipe de Frejat)
Senhora dos Afogados (Peça Teatral de Nelson Rodrigues)
Sobre um Pretenso Direito de Mentir por Amor aos Homens (Livro de Immanuel Kant)
Súplica Cearense (Música de Fagner)
Textos com Artigos de Lei (Maria da Penha, Porte de Armas, Crimes Ambientais)
Textos Regionais
Triste Cerrado (Autor do Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS/UnB)
Triste Fim de Policarpo Quaresma (Livro de Lima Barreto)
Triste, Louca ou Má (Música de Francisco, El Hombre)
Vitória de Samotrácia (Escultura)
Wall-E (Filme de Andrew Stanton)

Elaboração própria.

Notamos que o PAS tem uma boa recepção na escola, no entanto, a falta de formação promovida pela SEEDF com foco no PAS podem ter resultado em fragilidades e desatualizações que, em alguma medida, repercutem em desacordos em relação às orientações do PAS no que tange à escolha das obras que podem figurar. Entretanto, esse conjunto de indicações dialoga

profundamente com a proposta do PAS e representa um produto importante para ser considerado pelo setor competente do CEBRASPE responsável pela seleção das obras.

Aos professores também foi solicitado que respondessem ao seguinte questionamento: “Tendo em vista a dimensão espacial/expressão espacial do espaço geográfico da escola, pedimos que manifeste até três sugestões de indicadores que você julga imprescindíveis para se avaliar a qualidade do ensino médio”. No total de 60 professores, tivemos 37 registros de respostas com apenas uma indicação, 27 com duas e 18 com três indicações. Elaboramos um quadro síntese com as propostas de indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio que os professores propuseram com base nas experiências obtidas em suas instituições escolares.

**Quadro 35 - síntese dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio propostos pelos professores**

Concepção formativa que garanta a qualificação dos profissionais que atuam na escola, bem como assegure o diálogo entre os professores e participação em projetos da escola que tenham ações pedagógicas unificadas.
Conscientização da comunidade em relação à importância da cultura intelectual.
Desempenho em avaliações distritais, externas e concursos públicos.
Disponibilidade de computadores e internet em quantidade suficiente para os estudantes desenvolverem as suas atividades pedagógicas.
Distância em relação ao acesso aos sistemas de transporte público (parada de ônibus).
Efetiva estrutura física e material da escola, com espaços amplos para as atividades culturais, recursos utilizáveis em quantidade suficiente para o porte da escola, materiais didáticos que ampliem as possibilidades de aprendizagem, quadra esportiva coberta, auditório para eventos,
Funcionamento da biblioteca com acervo suficiente para que os estudantes possam requisitar livros.
Funcionamento de laboratórios de física, química e biologia.
Funcionamento efetivo das quadras poliesportivas.
Integração de conteúdo e prática.
Manutenção e preservação do patrimônio físico.
Nível de escolaridade dos familiares dos estudantes, pois a escola precisa dar atenção e ampliar a formação dos membros das famílias como forma de melhorar a qualidade na escola.
Permanência na escola (evasão/transferência)
Qualidade das salas de aulas com ventilação apropriada e ar-condicionado, instalação de Data Show, compatibilidade com o número de alunos que a literatura considera o ideal, adequação de salas em sintonia com a ambiente da disciplina em desenvolvimento, promoção de salas de estudo, constituição de salas de aula multimídia, internet acessível em sala para os professores e os alunos
Qualificação em termos de contextualização e conotação prática das aulas, assim como formação continuada em serviço.
Realidade socioeconômica do público da escola.
Realização de feiras e oficinas literárias e pedagógicas.
Vinculação do Índice de conclusão do ensino médio ao quantitativo do número de matrículas.

Elaboração própria.

Com base nos resultados analisados acerca da aplicação dos questionários aos

professores, ressaltamos que a maioria dos respondentes foram da escola AT. Essa instituição teve a sua participação com correspondência a 41% do total dos participantes. Podemos destacar que a diferença entre homens e mulheres no segmento dos professores é bem pequena, pois 50,88% são homens e 49,12% são mulheres.

No que se refere às disciplinas ministradas pelos professores respondentes, realçamos que as que figuraram com maior participação foram as de Português e Matemática. Na nossa visão, isso já era esperado e se constitui como um ponto importante para a validade da nossa investigação e para a representatividade em termos de sistema educacional, dado que essas duas disciplinas possuem carga horária expressiva no contexto escolar e estão presentes na educação infantil, no ensino fundamental anos iniciais e finais e no ensino médio.

Salientamos que a faixa etária predominante entre os professores dessas cinco escolas foi a correspondente ao intervalo de 46 a 55 anos. E, é relevante assinalar que, no outro extremo, a faixa menos representativa é a de professores com até 25 anos. Essa constatação permite inferir que se trata de professores com maior maturidade profissional e experiência de vida para lidar com o público do ensino médio.

Essa diferença maior entre a idade dos estudantes e a idade do professorado dessas escolas de qualidade pode ser um sinal positivo no sentido de que o adolescente tem uma tendência a buscar no professor uma voz de adulto que seja mais marcada por uma ampla experiência de vida e que seja reconhecida pelo estudante como uma voz de autoridade, que em muitos casos, não encontra em suas casas ou na sociedade em geral.

Em último plano a respeito desse ponto, sobressai a realidade de que são professores que, muito provavelmente, os que estão na faixa dos 46 a 55 anos, ou seja, a maioria, em até 10 anos todos estarão aposentados. Isso se agrava com a proposta de Reforma de Previdência concebida pelo Presidente Jair Bolsonaro e que têm circulado no meio político brasileiro com impacto direto no imaginário dos professores da educação superior, e em especial na educação básica. Haja vista que o clima que percebemos na pesquisa *in loco* e pelas conversas nas salas de professores é de uma verdadeira “corrida” para solicitar a aposentadoria com o intuito de evitar a perda de seus direitos previdenciários.

Tal fato implica refletir as consequências nefastas das propostas destinadas aos trabalhadores da educação e repensar como podemos aproveitar o acúmulo de experiências e conhecimentos que esses educadores construíram no transcorrer de suas trajetórias profissionais e de vida com propósito de colaborar com a melhoria da qualidade da educação de toda a rede de ensino público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Registramos que 18 dos 58 professores estão há menos de 5 anos trabalhando no Ensino Médio e que 60,34% dos professores estão há menos de 5 anos em suas escolas. É salutar assinalar que o intervalo de tempo de permanência menos comum entre as respostas é o de mais de 20 anos. Combinado a isso, temos o fato de que os professores alegam sua motivação para trabalhar com o ensino médio, sobretudo, em razão da maturidade dos estudantes e do carisma que possuem com os conteúdos dessa etapa de ensino.

Dos professores respondentes, 32,08% consideram significativa a utilização dos dados disponibilizados pelo PAS para as escolas e 30,19% afirmam que o uso dos resultados do PAS em suas escolas é frequente.

É do mais alto valor para a discussão dos indicadores de qualidade do ensino médio a percepção dos professores no sentido de que é extrema relevância a localização da escola para a obtenção dos resultados que a escola tem conseguido no PAS/UnB.

Por fim, plasmamos que há uma concordância entre em os docentes em direção de que a articulação entre a universidade e o ensino médio está acontecendo de forma suficiente. E, isso não significa que não possa melhorar. Tanto é que apresentamos quadros ao longo do tópico que demarcam sugestões nessa direção.

Essas escolas também têm como marca o diálogo entre os seus professores, notamos que dos 58 professores que responderam à pergunta referente ao diálogo entre os docentes, 62,07% marcaram a opção “Frequentemente”. É uma posição expressiva e que merece o nosso destaque, haja vista que uma escola que se pretende ser de qualidade deve primar pelo diálogo.

Na relação com a comunidade escolar, registramos que nenhum professor acredita que sua escola nunca organiza atividades que visam a promoção da cooperação na comunidade escolar. Dos 57 que responderam à pergunta, 49,12% acreditam que isso ocorre de forma freqüente. Entretanto, há uma reclamação expressiva no sentido de que o poder público não considera a realidade geográfica e socioeconômica da escola para as iniciativas de qualificação dos professores. Quando tiveram que citar ações e estratégias que contribuem para o destaque da escola na UnB, os professores citaram principalmente análises de obras do PAS, aulões, avaliações específicas, feiras, projetos interdisciplinares, dentre outros.

Já em relação a proposição por parte dos professores de indicadores que julgam imprescindíveis para a avaliação da qualidade do ensino médio, ficou patente que a expressão espacial deve ser considerada na constituição e melhoria desses indicadores e se configura como uma importante contribuição para o debate sobre política educacional.

## 5.6 Percepção dos Estudantes

A Tabela nos apresenta a quantidade de alunos em cada uma das escolas analisadas.

**Tabela 49 - Frequências da quantidade de alunos respondentes por escola e região administrativa**

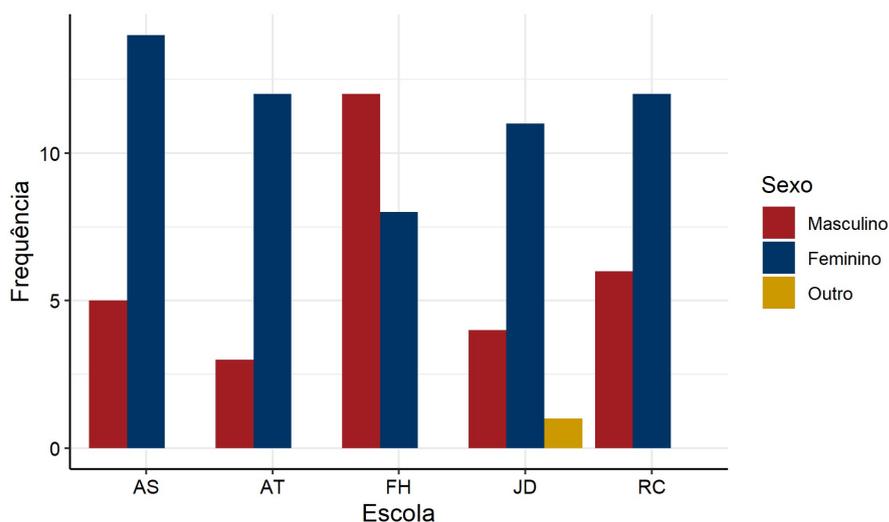
Escola	Frequência	Frequência Relativa
AS	19	19,00%
AT	17	17,00%
FH	20	20,00%
JD	18	18,00%
RC	26	26,00%
Total	100	100,00%

Elaboração própria.

A escola com maior número de respostas de alunos foi a RC, com 26 respostas (26% do total). Além disso, a escola com menor número de respostas foi a AT, com apenas 17 respostas (17% do total).

Dentro de cada escola, a distribuição por sexo ocorre na seguinte forma:

**Figura 24 - Gráfico de colunas da distribuição dos alunos segundo escola por sexo**



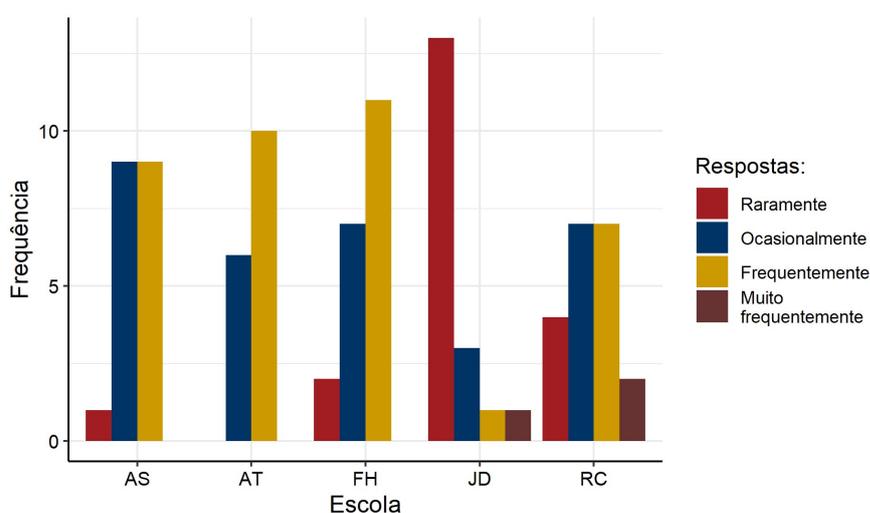
Elaboração própria.

A maioria das respostas são de alunas (57 respostas, 64,80% do total de respostas obtidas para esta pergunta), enquanto 30 foram alunos (34,10% do total de respostas desta

pergunta), apenas uma pessoa respondeu “outro” (1,10%) e 12 alunos não responderam a esta pergunta.

Quanto às escolas, individualmente, em quase todos os casos há predominância de meninas, exceto na escola FH, em que responderam 12 homens e 8 mulheres, sendo esta a escola em que mais homens responderam. Já a escola em que mais mulheres responderam foi a AS, com 14 mulheres.

**Figura 25 - Os professores dialogam entre si e realizam projetos ou atividades pedagógicas juntos?**

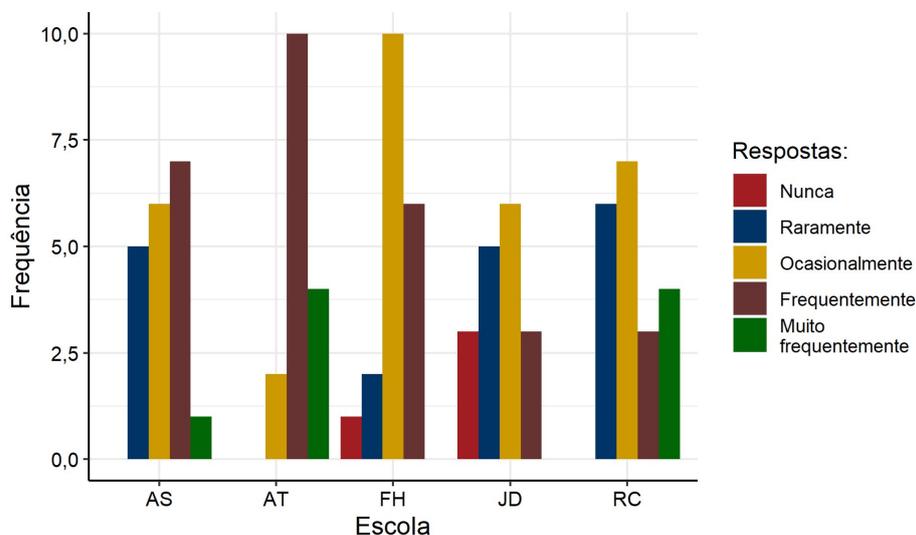


Elaboração própria.

Observamos que 7 alunos não responderam à pergunta em questão. Dos 93 que responderam, 38 deles (40,90%) disseram que os professores dialogam frequentemente entre si para realizar em projetos ou atividades pedagógicas em conjunto, enquanto apenas 3 (3,20%) responderam que esta comunicação acontece muito frequentemente. Já 20 deles (21,50%) disseram que ocorre raramente.

Quanto às escolas, individualmente, nota-se que as escolas AS e RC possuem empate nas categorias “Ocasionalmente” e “Frequentemente”. Já nas escolas AT e FH, a opção mais selecionada foi “Frequentemente” e, por fim, na escola JD, a opção predominante foi “Raramente”.

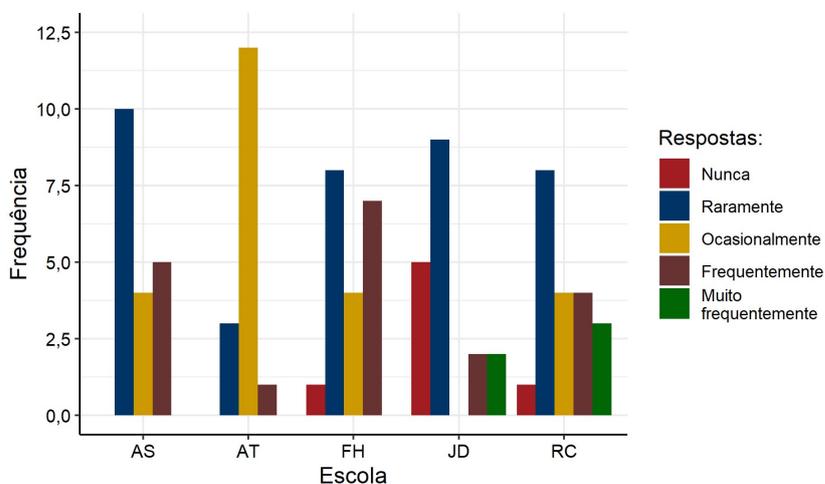
**Figura 26 - Em sua escola, a organização das atividades visa a promoção da cooperação na comunidade escolar, considerando as necessidades da vida social local?**



Elaboração própria.

Notamos que 91 estudantes responderam à essa pergunta, dos quais 31 (34,10%) afirmaram que a organização das atividades ocasionalmente visa a promoção de cooperação na comunidade escolar, considerando as necessidades da vida social local. Outros 29 alunos (31,90%) afirmaram que isso acontece frequentemente. De um total de 91 alunos, 4 afirmaram que isso nunca ocorre, 18 que ocorre raramente. Apenas 9 responderam que muito frequentemente as atividades visam a promoção de cooperação na comunidade, sendo que, desses 9 alunos, 4 são do centro de ensino médio Anísio Teixeira, outros 4 são do RC e apenas 1 aluno do AS. As outras escolas não tiveram alunos afirmando que esse fato acontece muito frequentemente.

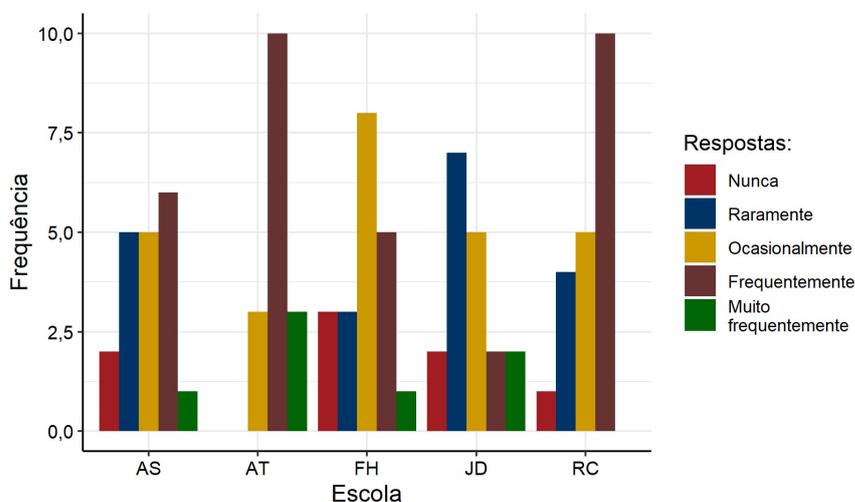
**Figura 27 - O trabalho pedagógico de sua escola prioriza ações práticas (observação/manipulação/experimento) em seu ensino?**



Elaboração própria.

Analisando a Figura 27, tem-se que 93 alunos responderam à essa pergunta. Quando questionados se o trabalho pedagógico de sua escola prioriza ações práticas em seu ensino, 38 alunos (40,90%) afirmaram que isso ocorre raramente. Outros 24 (25,80%) alunos disseram que isso ocorre ocasionalmente, sendo que, desses 24 alunos, 12 são do AT. Por outro lado, 19 (20,40%) alunos marcaram que frequentemente suas escolas priorizam ações práticas e 5 alunos (5,40%) afirmaram que isso é muito frequente, sendo que 2 são alunos do centro de ensino médio JD e 3 são do RC.

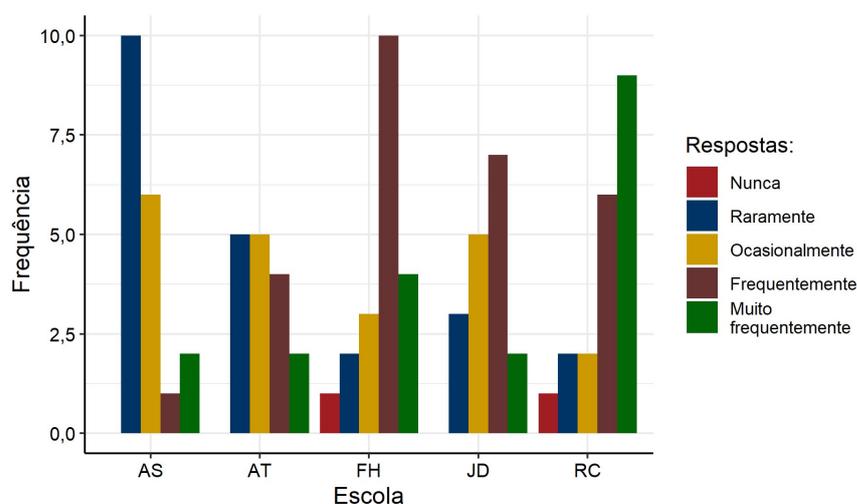
**Figura 28 - As avaliações ou os feedbacks (retornos) que você recebe na escola, por parte dos professores, contém sugestões para melhoria dos aspectos avaliados?**



Elaboração própria.

Verifica-se que 33 (35,50%) responderam que isso ocorre frequentemente, sendo que desses alunos, 10 são do Anísio Texeira e 10 são do RC. Em seguida, tem-se que 26 alunos (28%) marcaram que isso ocorre ocasionalmente e 20,40% raramente, sendo que 7 dos 19 alunos que marcaram que isso ocorre raramente são alunos do centro de ensino JD. Dos 93 alunos que responderam à pesquisa, 8 ainda disseram que os feedbacks que recebem na escola nunca contem sugestões de melhorias.

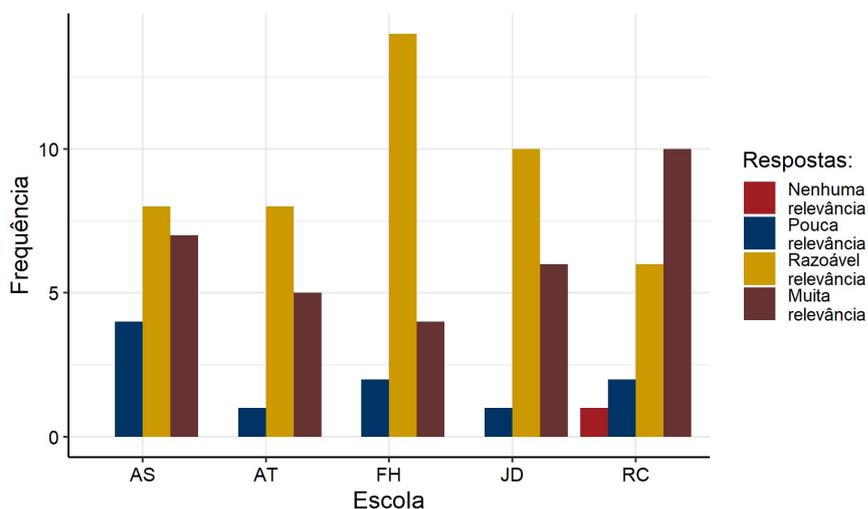
**Figura 29 - A escola incentiva a participação dos pais no processo educativo?**



Elaboração própria.

Depreendemos que 30,40% dos alunos afirmam que isso ocorre frequentemente. Ao avaliar os alunos que responderam que a escola muito frequentemente incentiva a participação dos pais, nota-se que 9 dos 19 alunos (20,70%) que marcaram essa opção, são alunos do centro de ensino RC. Apenas 2,20% dos alunos responderam que isso nunca acontece em sua escola, sendo um do centro de ensino FH e um do RC. Outros 22 alunos (23,90%) marcaram que isso acontece raramente sendo que 10 são alunos do AS.

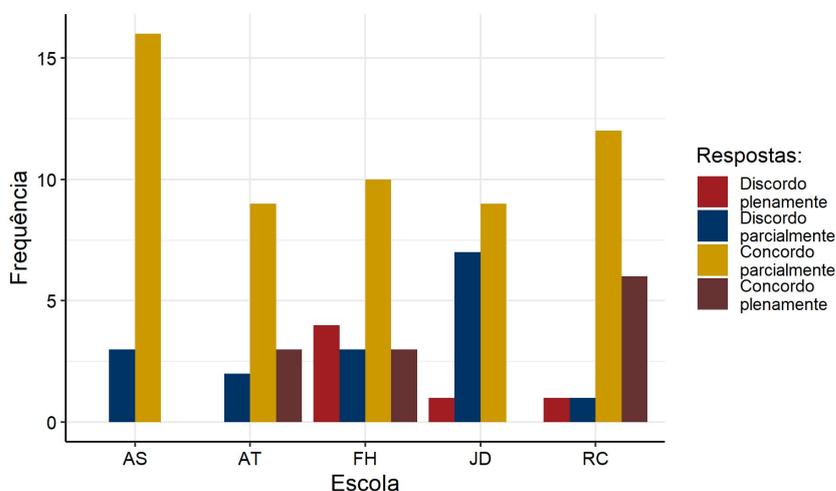
**Figura 30 - Qual é a relevância da localização espacial da escola na Região Administrativa do Distrito Federal para o desempenho positivo apresentado?**



Elaboração própria.

Essas informações revelam que 46 dos 89 alunos que responderam a essa questão, representando 51,70% dos alunos, afirmaram ter uma razoável relevância. Já 36% afirmaram que a localização tem muita relevância para o resultado positivos, sendo que dos 32 alunos que afirmaram isso, 10 são alunos do centro de ensino RC. Apenas 1 aluno marcou não haver nenhuma relevância e 10 alunos alegaram pouca relevância.

**Figura 31 - Em sua opinião, a articulação entre a universidade e o ensino médio tem acontecido de modo suficiente?**



Elaboração própria.

Ficou demonstrado que 62,20% dos alunos afirmaram que concordavam parcialmente, totalizando 56 alunos. Apenas 12 alunos sinalizaram concordar plenamente com essa frase. Por outro lado, 6,70% afirmaram discordar plenamente e 16 alunos, que representam 17,80% do total que respondeu, disseram discordar parcialmente. No total, 90 alunos responderam à essa pergunta.

Na questão que solicita que o estudante especifique até três motivações dele para cursar o ensino médio, pudemos elaborar três nuvens de palavras, uma para cada linha disponibilizada no questionário.

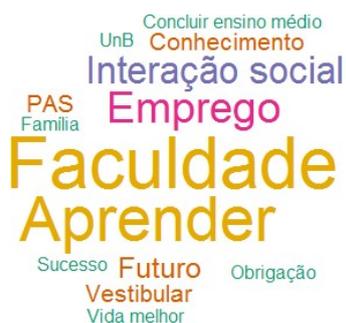
**Figura 32 - Primeiro motivo**



Elaboração própria.

A faculdade é o motivo mais forte pelo qual os estudantes cursam o ensino médio, observada 22 vezes. Há outros motivos como conhecimento, com oito respondentes. Ainda há de concluir estudos, citado seis vezes pelos alunos. Tanto ter profissão quanto diploma foram mencionadas cinco vezes. Os outros motivos, em que as palavras nas nuvens são menores, foram observados com menor frequência. Oitenta e sete pessoas deram respostas no primeiro motivo.

**Figura 33 - Segundo motivo**



Elaboração própria.

É interessante ver que faculdade foi o mais citado, como no primeiro motivo. A frequência dessa vez foi de treze vezes. Em seguida vem o motivo aprender, que foi observado onze vezes. Aqui o motivo emprego aparece sete vezes, seguido por interação social que foi visto seis. Os outros motivos não foram observados tantas vezes, por isso as palavras estão menores. Dois alunos responderam que uma motivação para cursar o ensino médio é a obrigação. Oitenta e três alunos colocaram um segundo motivo.

**Figura 34 - Terceiro motivo**

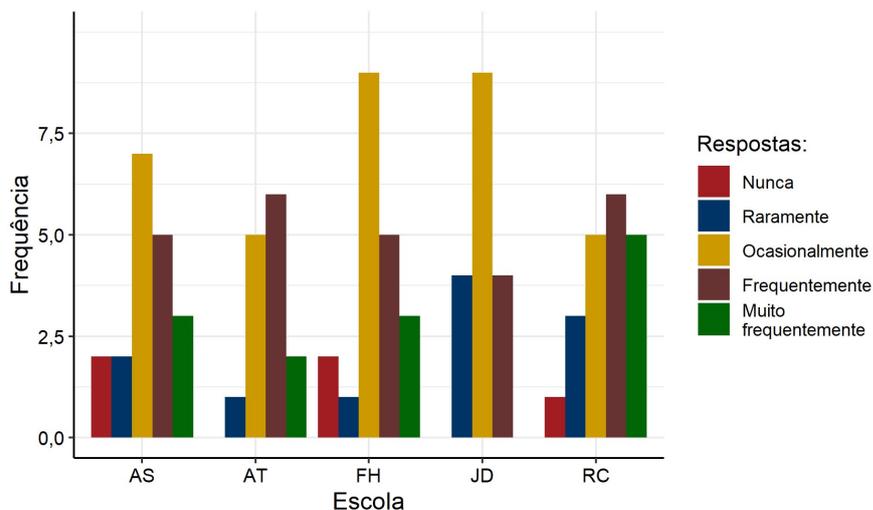


Elaboração própria.

As respostas para o motivo três se diferenciam um pouco mais dos outros motivos. Aprender é o motivo mais citado, com 16 ocorrências. Depois tem-se emprego oito vezes e então aparece faculdade, respondido sete vezes. Aqui dinheiro é um motivo observado duas vezes. Setenta e quatro pessoas colocaram respostas nesse motivo.

É possível perceber que, de acordo com o motivo, o número de respostas dadas pelos alunos foi diminuindo.

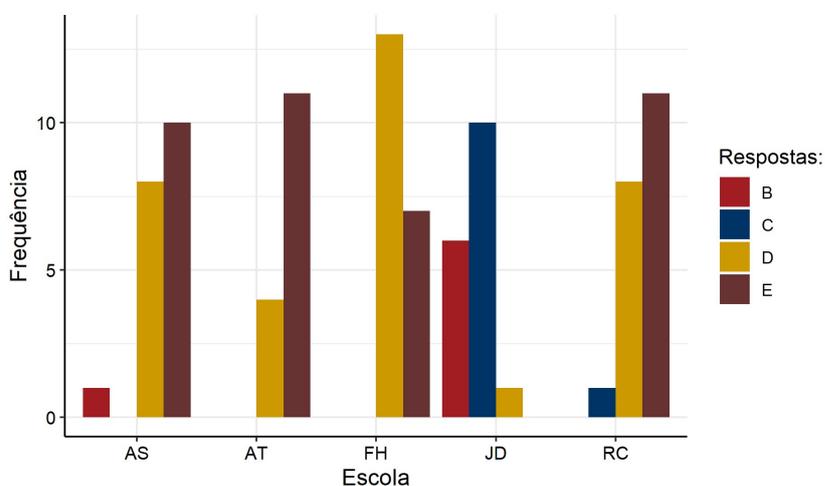
**Figura 35 - Em sua escola, os conhecimentos disciplinares, na medida do possível, são tratados como meios estratégicos para ampliação da compreensão da base social dos estudantes?**



Elaboração própria.

Ao serem questionados se em sua escola os conhecimentos disciplinares são tratados como meios estratégicos para ampliação da compreensão da base social dos estudantes, 38,90% dos estudantes responderam que isso ocorre ocasionalmente. Outros 26 alunos, representando 28,90% informaram que ocorre frequentemente. Apenas 14,40% afirmaram ocorrer muito frequentemente, totalizando 13 alunos, dos quais 5 são alunos do centro de ensino RC. Ademais, somente 5,60% dos alunos afirmaram que isso nunca ocorre, sendo 2 alunos do centro de ensino AS e 2 do FH.

**Figura 36 - Em relação à quadra poliesportiva, assinale a alternativa que representa a realidade em sua escola:**



Elaboração própria.

As respostas para as letras A, B, C, D e E são, respectivamente:

A - Não temos quadra poliesportiva.

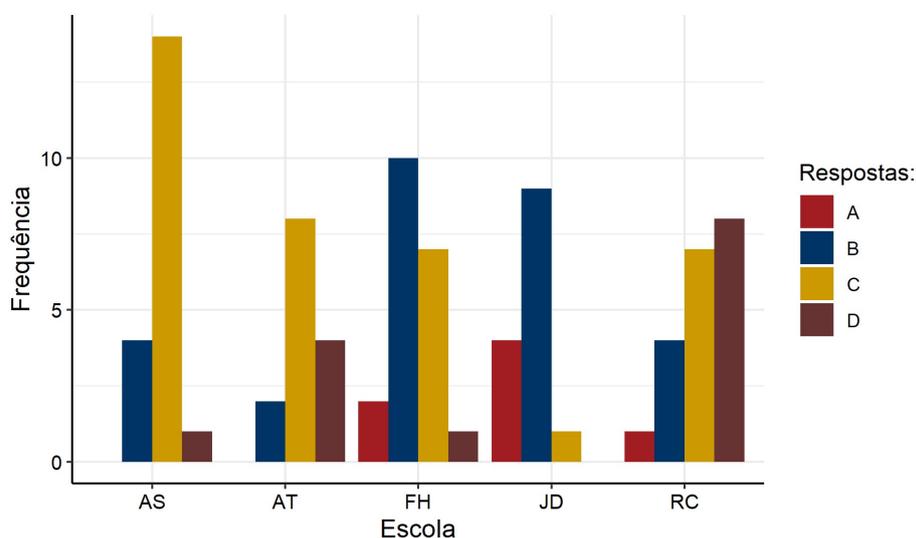
B - Sem cobertura e sem segurança (com riscos de quedas e lesões). C - Sem cobertura, mas aparentemente com segurança.

D - Com cobertura e aparentemente com segurança. E - Com cobertura, segura e estimulante.

Não houve respostas para a letra A.

Assinala-se que 42,90% dos alunos responderam que a quadra possui cobertura, é segura e estimulante. Outros 37,40% disseram que a quadra é coberta e aparentemente segura, sendo que dos 34 alunos que marcaram essa opção, 13 são do centro de ensino FH e 8 do Alexandre Santos. Por outro lado, 7 alunos marcaram que a quadra não tem cobertura e não tem segurança, sendo que dos 7,6 alunos são do centro de ensino JD. E ainda, 11 sendo 10 alunos do JD.

**Figura 37 - Em que condições se encontra o laboratório de informática da sua escola?**



Elaboração própria.

As respostas para as letras A, B, C e D são, respectivamente:

A - Não temos laboratório de informática.

B - Os aparelhos não estão em perfeitas condições de uso.

C - Os aparelhos recebem manutenção e atualização periódicas, com baixa velocidade de conexão.

D- Os aparelhos recebem manutenção e atualização periódicas e permitem a realização de pesquisas orientadas, com alta velocidade de conexão e número adequado de computadores por aluno.

Evidencia-se que 42,52% dos alunos afirmaram que os aparelhos recebem manutenção e atualizações periódicas, com baixa velocidade de conexão sendo que 14, dos 37 alunos que assinalaram essa resposta, são alunos do centro de ensino AS. Enquanto isso, 33,30% afirmaram que os aparelhos não estão em perfeitas condições de uso. Analisando por um outro lado, 7alunos, sendo 4 do centro de ensino JD, afirmaram não ter laboratório de informática. Dos 87 alunos que responderam à essa pergunta, apenas14 (16,10%) disseram que os aparelhos recebem manutenção e atualizações periódicas e permitem a realização de pesquisas orientadas, com alta velocidade e número adequado de computadores por aluno. Vale ressaltar que 8 desses 14 alunos estudam no centro de ensino RC.

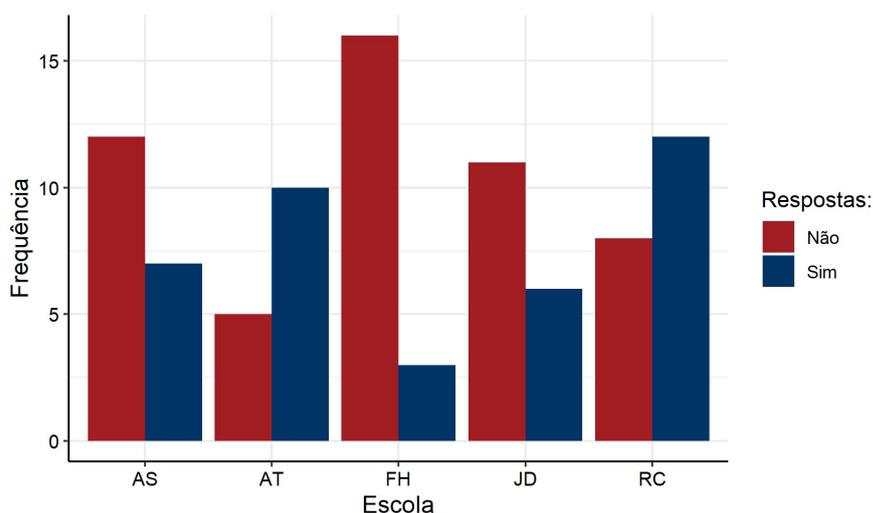
Depreende-se, a partir da análise desses dados, que embora o laboratório de informática seja um importante recurso complementar à educação, podendo influenciar diretamente na qualificação do ensino ao proporcionar uma linguagem mais atual e acesso a diversas fontes de pesquisa, ele ainda está aquém do que se espera. Em perspectiva quantitativa, esses dados conjugam com o retrato nacional, em que 82,1% dos estabelecimentos escolares têm laboratórios de informática (CRUZ; MONTEIRO, 2019).

Não obstante, no que se refere à esfera qualitativa, problemas relacionados à infraestrutura e à qualidade desses laboratórios estão em consonância a realidade brasileira. Estudos apontam parte significativa das escolas do país que contam com laboratório de informática não tem computadores com acesso à internet ou conexão de qualidade. O número de equipamentos por aluno e sua obsolescência também é um aspecto de importante impacto no aprendizado (TIC EDUCAÇÃO, 2017).

Na esteira dessa discussão, pensamos no laboratório de informática como instrumento que pode agregar valor em razão de sua dimensão qualitativa, ou seja, mais que tê-lo espacialmente na escola é o que ele pode representar no projeto educativo e na percepção dos alunos. Assim, suas condições de uso, que envolvem a qualidade de seu funcionamento, são tão vitais quanto a existência do laboratório em si.

Quanto ao questionamento “Você frequenta a biblioteca da sua escola?”, apresentamos o gráfico para as respostas e uma nuvem para os que responderam sim e outra para os que disseram não.

**Figura 38 - Você frequenta a biblioteca da sua escola?**



Elaboração própria.

**Figura 39 - Nuvem com as respostas do grupo que respondeu “sim”**



Elaboração própria.

Nove alunos responderam “diversidade de livros” na opinião sobre a biblioteca e ainda há cinco que escreveram que a biblioteca é boa e quatro responderam que os livros são bons e organizados. Mesmo sendo uma resposta de teor positivo, há aqueles que criticaram a biblioteca da escola, mesmo frequentando o ambiente. Três alunos declararam que tem pouca variedade de livros.

Figura 40 - Nuvem com as respostas do grupo que respondeu “não”



Elaboração própria.

Para os que responderam não, 9 não frequentam a biblioteca pois não têm tempo e 7 porque tem pouca variedade de livros. Ainda há 2 alunos que usam internet ao invés da biblioteca e 4 disseram não frequentar o local, pois não é acessível (no sentido de sua disponibilidade ou constituição de projetos que considerem a utilização de forma plena desse espaço), a mesma quantidade de alunos disse que não frequenta porque não gosta.

Entre críticas e a ausências, duas possibilidades aparecem. A primeira relacionada ao próprio sucateamento do ensino público, tal como acontece com os laboratórios de informática. Infelizmente, apenas 44,7% das escolas brasileiras contam com bibliotecas ou salas de leitura, isso sem considerar as estruturas existentes como número e qualidade dos livros, instalações prediais, entre outros (CRUZ; MONTEIRO, 2019).

O segundo aspecto refere-se ao hábito da leitura. Pesquisas do Instituto Pró-livro (2016) apontam que a leitura para os brasileiros ainda é um desafio. Segundo o estudo, a falta de tempo lidera o ranking entre os motivos para a não leitura, possivelmente pelo uso de novas tecnologias da internet e do celular (redes sociais, Whatsaap, entre outras). Possivelmente esses dados explicam as informações advindas da presente pesquisa.

Em face do pedido “Na sua visão, aponte até três atividades pedagógicas que você acredita terem contribuído para o destaque de sua escola no Programa de Avaliação Seriada/UnB” foram constuídas nuvens de palavras para retratar cada uma das indicações.

Figura 41 - Nuvem da primeira indicação



Elaboração própria.

Oitenta alunos responderam. Dentre eles, ciência na vida foi citada seis vezes. Reforço em turno contrário e simulados foram mencionados cinco vezes cada, para motivo de destaque na escola no PAS/UnB. Até matérias em específico, como: literatura, artes, sociologia e biologia foram declaradas duas vezes. Redações, aulas voltadas para o PAS, aulões e simulados foram destacados por três estudantes.

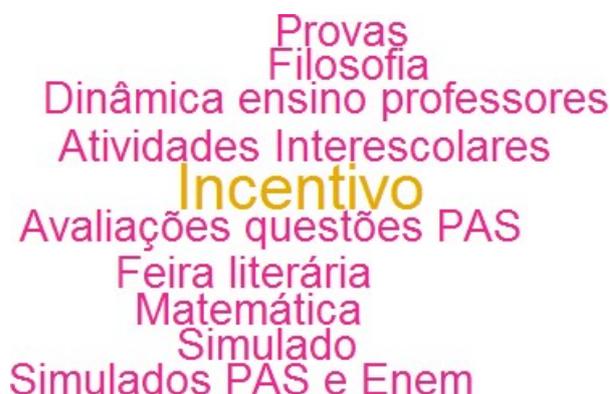
Figura 42 - Nuvem da segunda indicação



Elaboração própria.

Aqui as análises de obras do PAS ganharam destaque. Dos 72 alunos que responderam um segundo motivo, seis responderam que as análises das obras foi motivo de sucesso da escola. Quatro citaram a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que também apareceu na Figura 42. Há três alunos que mencionaram a feira de ciências.

Figura 43 - Nuvem da terceira indicação

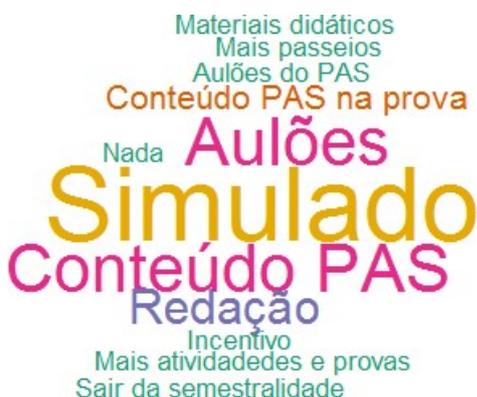


Elaboração própria.

Aqui três pessoas responderam que incentivo é motivo de sucesso da escola no PAS. As outras observações foram mencionadas apenas duas vezes. O número de alunos que responderam à essa pergunta foi de 58.

A seguir são apresentadas sugestões de melhoria, na visão dos estudantes, acerca da relação da sua escola com o PAS/UnB.

Figura 44 - Sugestões de melhoria na escola

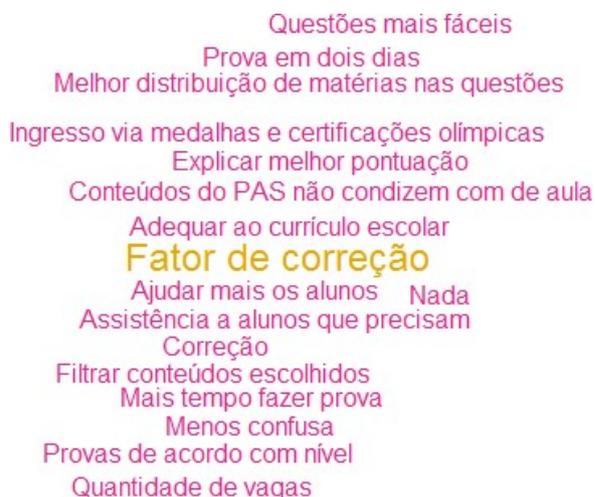


Elaboração própria.

Dos 74 alunos que responderam à essa pergunta, treze citaram simulados como um fator que pode ser melhorado em sua escola. Conteúdo do PAS e aulões foram observados oito vezes, cada. Redação foi mencionado cinco vezes. Há três alunos que acham que colocar conteúdo do PAS nas provas da escola é algo que pode ser melhorado. As outras respostas

foram observadas duas vezes, inclusive “nada”, dois alunos acham que a instituição não tem nada que precise ser melhorado.

**Figura 45 - sugestões de melhoria no PAS/unB**



Elaboração própria.

Em relação ao que pode ser melhorado no PAS, foi observada uma grande variedade de respostas. Fator de correção foi citado três vezes. As outras opiniões, como: ter questões mais fáceis, a prova ser dividida em dois dias e até mesmo nada sobre o que o PAS pode melhorar, foram vistas duas vezes. Somente 57 alunos responderam a essa pergunta.

Na sequência apresentamos uma síntese dos indicadores sugeridos pelos estudantes para avaliar a qualidade do ensino médio.

**Quadro 36 - Síntese dos indicadores sugeridos pelos estudantes para avaliar a qualidade do ensino médio**

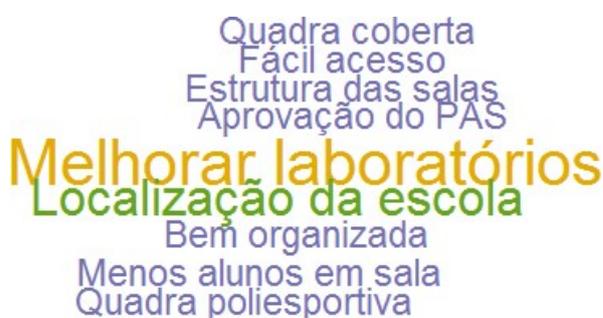
Acessibilidade para pessoas com deficiência
Ambiente apropriado com atendimento psicológico para os estudantes
Ar condicionado
Área de lazer para o descanso mental
Áreas cobertas
Áreas verdes (jardins, praças)
Condições de transporte público (ônibus, metrô)
Condições físicas da escola (laboratórios de informática, de biologia e de química, biblioteca, quadra poliesportiva coberta com bebedouros, auditório, banheiro, bancos no pátio, ar condicionado, ventilação)
Cores neutras e com espaço para os alunos realizarem atividades práticas
Equipamentos de ventilação funcionais
Espaço de convivência
Espaço para plantação de hortaliças e aulas de jardinagem

Estímulos ao estudo por meio de projetos pedagógicos
Excursões e atividades práticas
Investimento em segurança no espaço escolar
Localização da escola
Menor quantidade de alunos em sala de aula
Modernização dos equipamentos
Objetos de estudo de maior qualidade
Organização do espaço escolar
Presença de árvores no espaço escolar
Qualidade do Refeitório
Quantitativo adequado de professores por alunos
Realização de simulados para os vestibulares
Salas de aulas mais amplas e com aparatos tecnológicos
Utilização de novas metodologias com maior participação dos estudantes

Elaboração própria.

Para melhorar a visualização e permitir uma melhor exploração dessas propostas expostas pelos estudantes no intuito de contribuir com a construção de indicadores de avaliação do ensino médio, são apresentadas, a seguir, nuvens de palavras com o propósito de representar as principais ocorrências de palavras conforme o limite de até três indicações que foram solicitadas aos estudantes. Sendo que elaboramos uma nuvem para cada sugestão.

**Figura 46 - Primeira sugestão de indicadores**



Elaboração própria.

Como primeira sugestão de indicador, destacamos no primeiro plano a necessidade de melhoria dos laboratórios. Já, no segundo plano, na percepção dos estudantes, tivemos a localização da escola e seus fatores associados como ponto fundamental para a avaliação da qualidade. Em terceiro plano, registramos fatores como quadra coberta, facilidade de acesso, número de alunos em sala.

**Figura 47 - Segunda sugestão de indicadores**



Elaboração própria.

Na segunda sugestão, o laboratório também figura como primeiro plano. No segundo plano, questões associadas ao espaço físico e a acessibilidade para pessoas com deficiência ganharam realce. E, em terceiro plano, pontuamos a presença de equipamentos de ventilação funcionais e até a higiene no banheiro.

Percebemos que questões estruturais são fatores relevantes para os alunos, pois impactam diretamente na qualidade do ensino:

A deficiência de infraestrutura nas escolas (...) afeta diretamente a qualidade da educação. Prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos (PIRES, 2015. p.23).

Uma instituição estruturada, com condições de higiene, conforto e acessibilidade assegurados podem influenciar de forma positiva ou limitante na relação ensino-aprendizagem, impactando no desempenho escolar, tanto dos alunos quanto dos professores.

**Figura 48 - Terceira sugestão de indicador**



Elaboração própria.

Como terceira indicação, no primeiro plano da nuvem encontramos novamente a necessidade de laboratórios e de um espaço físico adequado para a aprendizagem. No segundo

plano assinala-se a necessidade de salas de aulas estruturadas que viabilizem um melhor trabalho dos professores e que comportem melhores dinâmicas e a implementação de novas metodologias mais ativas para o ensino. No terceiro plano, figuram a segurança, o melhores equipamentos e a aquisição de materiais escolares para serem utilizados no espaço escolar com melhor qualidade.

Com base na visão apresentada pelos estudantes acerca da Reforma do Ensino Médio, sobretudo em relação à questão da existência de conteúdos obrigatórios e outros eletivos, notamos que há uma discordância com a Reforma, dado que os conteúdos obrigatórios atuais são, na visão dos alunos, bem selecionados para a vida.

Entendem, ainda, que com a Reforma será mais difícil realizar o aprofundamento em alguns assuntos, no entanto, a ideia de escolha do que se quer estudar é interessante. Uma parcela se posiciona como sendo um retrocesso em razão de uma orientação voltada para o enfraquecimento do ensino de ciências humanas, sobretudo disciplinas críticas como história, sociologia e filosofia. Manifestaram que a Reforma é muito confusa e tende a redução de conteúdos.

Também se acredita que conteúdos importantes não serão trabalhados por falta de tempo, com prejuízos para a formação dos estudantes dado que todos são importantes para o desenvolvimento social. Expressa-se o entendimento de que a Reforma pode ser relevante se for conduzida com vistas a facilitação dos estudos das matérias. Entretanto, defendem que a Reforma deveria se posicionar em busca de um sistema anual, abolindo a semestralidade.

Demonstraram a compreensão de que a escolha de um itinerário interferirá na consolidação de uma formação mais ampla e de qualidade. Isso porque disciplinas como sociologia, filosofia e história são apontadas como de extremo significado para uma formação para a cidadania e fortalecimento dos processos democráticos.

Na perspectiva dos estudantes, a escolha de itinerários complica a vida dos estudantes porque os alunos ainda não sabem qual profissão seguir, então, como exigir esse tipo de escolha já no ensino médio. Além disso, alegam que nos concursos futuros não poderão escolher conteúdos e, portanto, faz sentido cursar todas as matérias.

Por fim, registraram que mesmo que o desenho da Reforma seja bom para que o estudante escolha conforme suas habilidades e interesses, a realidade é que as estruturas das escolas não estão preparadas para essas novas dinâmicas suscitadas pela Lei da Reforma. Ademais, a organização em semestralidade impede o desenvolvimento a contento do trabalho pedagógico da escola em face de exames como o PAS e de novas possibilidades como a

Reforma do Ensino Médio. Na perspectiva dos estudantes, inclusive, os professores não possuem tempo para finalizar o conteúdo além de ser desvantajoso para o preparo do aluno para o vestibular.

Na verdade, o PAS mesmo sendo uma alternativa avançada, até em relação ao ENEM, precisa superar desafios para poder se adequar a contento com o novo ensino médio. E, a semestralidade deve considerar esses movimentos para que não seja vista como um arranjo que gera dificuldades para a interdisciplinaridade, marca importante que garante uma relação forte com o ENEM.

Ao tratarmos da visão dos estudantes acerca da possibilidade futura de inserção, também, da Educação a Distância no quantitativo de horas obrigatórias do ensino médio, manifestaram que não compartilham com essa ideia porque isso pode resultar em um distanciamento maior e consequente desestímulo para os estudos. Isso porque os estudantes vêem o ensino presencial como muito mais funcional do que o desenvolvido na modalidade a distância.

Outro ponto sinalizado é a percepção de que a evasão do ensino médio aumentaria em função desse tipo de adoção da educação a distância no ensino médio. Registraram ainda que o momento que estão vivendo demanda um apoio presencial que viabiliza uma formação social mais consistente. Defendem que a escola é um espaço de presença onde muitos fazem a sua primeira refeição do dia, em que os pais se sentem seguros porque os filhos estão na escola, a escola é vista como um espaço de inclusão e de desenvolvimento social com laços afetivos que envolvem os educadores. E o contato presencial é essencial, não podendo ser fragilizado em nenhuma hipótese como é o caso da educação a distância para não colocar ainda mais em risco o tecido social.

Sentenciam que a educação a distância para o ensino médio não daria certo, pois, na ótica dos estudantes, já é difícil aprender em sala de aula e a distância seria algo mais difuso e complexo. Alegam, ainda, que mesmo que a maioria dos alunos tenham computador, a educação a distância não será acessível a todos. Ainda há aqueles de baixa renda que não tem computador. E que não seria interessante, haja vista que seria uma maneira mais fácil e sem qualidade de cursar o ensino médio. Por outro lado, houveram registros de que a ideia é interessante, porém ainda distante da realidade de funcionamento das escolas de ensino médio.

A partir do trabalho de campo realizado, nota-se que na construção dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio é necessário considerar a expressão espacial de onde

se realiza o processo de formação educacional dos estudantes. Nesse sentido, questões como as condições físicas da escola (laboratórios, bibliotecas, auditórios) e as condições físicas das salas de aula (arejamento, ventilador, ar condicionado) foram recorrentes nas indicações resultantes da percepção dos estudantes.

Assinala-se que com relação à quadra poliesportiva, 42,90% dos alunos responderam que a quadra possui cobertura, é segura e estimulante. A escola que apresentou pior avaliação nesse quesito foi a do centro de ensino médio JD. Dos 87 alunos que responderam quanto à condição dos laboratórios de informática da sua escola, 42,52% afirmaram que os aparelhos recebem manutenção e atualizações periódicas. O Centro de Ensino Médio com piores respostas nesse assunto foi o JD, onde 4 alunos afirmaram não ter laboratório. O indicador de qualidade ter laboratórios na escola se apresentou com expressivo número de observações em todas as ocorrências de sugestões. Há alunos que frequentam a biblioteca de suas escolas que criticaram a pouca variedade de livros, não colocando um fator positivo que faz com que eles utilizem o espaço.

A escola com maior número de respostas foi a RC, enquanto a com menor número de respostas foi a AT. Das 88 respostas em relação ao sexo dos alunos, 30 foram homens, 57 foram mulheres e uma pessoa respondeu “outro”. Em todas as escolas, exceto a FH, as alunas são maioria. Das 93 respostas em relação ao diálogo entre professores para a realização de projetos ou atividades pedagógicas em conjunto, 38 responderam que ocorre frequentemente, 3 que ocorre muito frequentemente, 20 que ocorre raramente e 32 que ocorre ocasionalmente.

A escola JD teve a maioria das suas respostas como sendo rara a comunicação entre professores, enquanto o restante das escolas respondeu, em sua maioria, que esta comunicação é frequente. Como motivações para cursar o ensino médio, a mais forte delas foi fazer faculdade, aparecendo nas três nuvens de palavras.

A participação de projetos da área científica na escola, como é o caso do “Ciência na Vida” foi apontada, pelos estudantes, como a principal atividades pedagógicas que contribuiu para o destaque de sua escola no PAS.

Quanto à organização das atividades visarem a promoção de cooperação na comunidade escolar, considerando as necessidades da vida social local, 34,10% dos estudantes responderam que isso acontece ocasionalmente. As melhores escolas nesse ponto foram AT e RC. Ao que nos parece, isso se reflete no fato de que o trabalho pedagógico raramente prioriza ações prática de acordo com 40,90% dos alunos. A escola que apresentou mais alunos marcando que isso ocorre frequentemente foi a escola RC.

As avaliações ou feedbacks frequentemente contém sugestão de melhorias segundo 35,50% dos alunos sendo que as escolas que mais se destacaram positivamente nesse ponto foram AT e RC. A participação dos pais no processo educativo, segundo 30,40% dos estudantes, é muito frequentemente incentivada pela escola. Por outro lado, 10 alunos do centro de ensino AS afirmaram que isso ocorre raramente.

Percebemos uma consciência no sentido de que a localização espacial da escola na Região Administrativa do Distrito Federal possui razoável relevância para o desempenho positivo da escola, pois 51,70% dos alunos se posicionaram nessa direção.

Há uma concordância parcial em 62,20% dos alunos de que a articulação entre a universidade e o ensino médio tem acontecido de modo suficiente. Para 38,90% dos alunos entrevistados, ocasionalmente em sua escola os conhecimentos disciplinares são tratados como meios estratégicos para ampliação da compreensão da base social dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Tendo em vista a questão de pesquisa “*considerar a expressão espacial do fenômeno educativo contribui para o aprimoramento dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio?*”, procedemos a análise da expressão espacial, com base na experiência do Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB), com vistas a identificar os indicadores para a avaliação da qualidade do ensino médio no Distrito Federal.

Essa investigação em cinco escolas de alto desempenho da SEEDF no PAS revelou que as condições para a realização do ensino foram pontos chave para que essas instituições conseguissem realizar uma educação de qualidade. Notamos que essas escolas de ensino médio têm estabelecido diálogo com a universidade e consideram isso como um fator muito importante para o seu desenvolvimento. Além disso, evidenciamos o peso do componente espacial para a construção de indicadores e as suas possíveis repercussões positivas no sentido da racionalização e melhoria da tomada de decisões nas políticas públicas educacionais.

Por conseguinte, ancorados no nosso entendimento de qualidade da educação como fundamento da cidadania que parte de pressupostos imprescindíveis para a comparabilidade, os quais expressam os projetos de educação de uma dada sociedade, exteriorizamos que, de fato, nessas instituições participantes da pesquisa se notou a ousadia e a exploração de novas abordagens e metodologias de trabalho. Este ponto dialoga com a perspectiva da atualização constante do fazer pedagógico.

O sistema escolar do Distrito Federal surgiu como um projeto para ser inovador no conjunto das unidades federativas brasileiras. As orientações técnicas desse sistema receberam contribuições da cultura de planejamento constituída pelos cardeais da educação por intermédio de Anísio Teixeira que era na época o Diretor do INEP. Até mesmo o Plano de Construções Escolares de Brasília ficou na responsabilidade da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), a qual Anísio era membro. Assim sendo, o Distrito Federal gozou das melhores condições para a instauração do seu sistema de ensino. E, na atualidade, o DF é a unidade federativa com o maior aporte de recursos do Brasil, entretanto, os seus resultados no IDEB não refletem esse esforço de recursos do poder público em termos de receitas vinculadas à área da educação.

A pesquisa oportunizou o desenvolvimento de discussões no campo da avaliação educacional por meio da aplicação do raciocínio geográfico nas escolas participantes da

investigação *in loco*, com o propósito de aprofundar, por intermédio da leitura do fenômeno educativo, a partir da experiência do PAS/UnB. Este foi explorado com base em um desenho metodológico que construímos para avaliar o desempenho das escolas de ensino médio, sem reduzir o debate ao quantitativo de aprovados e, para isso, alargamos nossas reflexões para o debate dos efeitos que a escola conseguiu gerar no conjunto dos seus estudantes, sejam eles os aprovados ou os eliminados no processo seletivo para a UnB.

O PAS é um importante mecanismo que surgiu com o propósito de inovar a relação entre a universidade e a educação básica e em um movimento de repensar a universidade e a formação para a cidadania. Assim, estruturou essa forma de acesso à UnB como alternativa ao vestibular tradicional em uma época em que ainda não tínhamos o ENEM, nem o SISU. O PAS valoriza a trajetória do estudante e, ao longo das três etapas do ensino médio, acompanha o desenvolvimento e estimula uma formação mais sólida dos estudantes. Esse programa teve seu projeto apresentado como alternativa ao vestibular ainda em 1985, no entanto, só foram abertas as inscrições para ingresso pelo PAS no mês de maio de 1996. A literatura da área consagrou a experiência do PAS como proporcionadora de benefícios pedagógicos como recuperação tempestiva, respeito aos ritmos individuais dos estudantes, repensar de projetos pedagógicos das escolas, resgate da formação continuada dos professores, referenciação na comunidade dos professores da escola e da universidade e contribuição decisiva para a adoção da contextualização e da interdisciplinaridade.

O PAS/UnB se configurou como um sinalizador de instituições de ensino de qualidade no cenário do ensino médio do Distrito Federal. Nesse sentido, ficou explícito que existe uma relação significativa entre o desempenho dos estudantes das escolas no PAS/UnB e as condições e concepções que favorecem a consolidação da qualidade da educação nessa etapa de ensino.

Além disso, registramos, com base no estado da arte das pesquisas sobre o PAS/UnB, que os estudantes que ingressam pelo PAS na Universidade de Brasília apresentam características distintas em relação aos que ingressam pelo vestibular, a saber: maior participação das escolas públicas; maior presença de naturais do Distrito Federal; possuem uma melhor imagem dos cursos que ingressam; maior presença feminina; maior reflexão acerca da utilidade dos conteúdos; melhor capacidade de resolução de problemas; vantagens em termos de origem socioeconômica; maior grau de escolaridade dos pais; e melhor desempenho ao longo do curso.

Notamos que o fenômeno educativo da qualidade educacional no ensino médio é reflexo do aprimoramento constante de ações pedagógicas que entendem a educação como pertencente a um conjunto de processos e conexões que podem materializar a desigualdade, mas também pode ser vista como uma possibilidade de construção de iniciativas para enfrentar as desigualdades sociais. E, a dimensão espacial ganha realce na consolidação de contrapesos no jogo social do Distrito Federal, que é a unidade federativa com a maior desigualdade de aprendizagem entre ricos e pobres do Brasil.

O conhecimento do que essas escolas fazem e como atuam (com base nas percepções dos seus diretores, coordenadores, secretários, professores e estudantes) serve como base para pensar os processos promotores de qualidade, assim como geram subsídios para a necessária articulação desses saberes com a elaboração de indicadores de avaliação da qualidade educacional.

Nesse sentido, a expressão espacial despontou como uma alternativa epistêmica e metodológica, pois para revelar a realidade concreta no campo das políticas públicas educacionais, o espaço como componente do social se constitui como o meio de produção e reprodução da sociedade e, dessa forma, a sua compreensão é fundamental para dimensionar as condições que são capazes de estabelecer os determinantes para a qualidade. A pesquisa realizada demonstrou que para acontecer a qualidade é necessário reunir vantagens espaciais, pois a qualidade acontece em um determinado espaço, o qual é, concomitantemente, condição, meio e resultado.

Sob esse ponto de vista, fatores geográficos da escola como a sua localização no território do DF, a distribuição dos recursos e equipamentos culturais com maior facilidade de acesso para os que frequentam a instituição, as distâncias mediadas e relativizadas pelos meios de transporte e pela acessibilidade, as densidades de alunos por professores e de alunos por sala de aula e a compreensão dos fenômenos em um plano interestelar que oriente a condução das atividades pedagógicas, dos projetos e dos contatos com os conteúdos com foco na interdisciplinaridade, aprendizagem significativa e contextualização, se mostraram como vantagens do ponto de vista da expressão espacial que impactam diretamente na qualidade dessas escolas.

Revelamos que questões não tão aparentes como, por exemplo, o engajamento do grupo, as relações humanas saudáveis e a formação docente sólida, estão diretamente relacionadas ao espaço como base, meio e consequência foram pontos identificados na pesquisa *in loco*. Esses fatores estão imbricados à ordem tópica (que combina a forma com o

significado de cada objeto) associada à organização espacial dos grupos e suas condicionantes. Além do mais, percebemos que essa ordem tópica está no bojo da concretização dos aspectos relacionados à identidade e ao pertencimento que são basilares para o processo de apropriação de experiências dos estudantes dessas escolas, em face do jogo de determinações nessa ordem do fenômeno educativo.

Apreendemos que as influências e as complexidades das relações responsáveis pelos resultados de destaque verificados nessas escolas no PAS/UnB podem ser iluminadas pela exploração da expressão espacial como visão geográfica de mundo. Isso porque o espaço geográfico é produto e condicionante da produção social. A própria localização geográfica das escolas com os melhores desempenhos expressou que a identificação das escolas com qualidade educacional tem refletido a materialização das desigualdades sociais, a qual a leitura espacial exprime significado para a construção do entendimento do cotidiano e das vivências.

Posicionamos-nos no sentido de que o combate às desigualdades deve ser uma prioridade das políticas públicas e essas escolas nos apresentaram lições importantes e direcionamentos que colaboram para a discussão da qualidade da educação com vistas à promoção da mudança social sustentada na consciência espacial.

Isto posto e com base no referencial teórico de Anísio Teixeira, John Dewey, Milton Santos, Doreen Massey, Paulo Jannuzzi, Alicia Bonamino e Valdecir Soligo, dentre outros, a pesquisa nos permite manifestar que o futuro da escola pública exige de todos nós uma postura no sentido de pensarmos o espaço como oportunidade de criação. Para tanto, os nossos achados deixam evidente que existem novas alternativas como as que foram explanadas nessa pesquisa com o propósito de tornar inteligível a face dos indicadores educacionais sob, o ponto de vista espacial.

Registramos que os resultados de destaque obtidos por essas cinco escolas pesquisadas são resultantes de múltiplos fatores, que assinalamos alguns, a seguir, com base no que pudemos compreender acerca do que essas instituições fazem, suas vantagens, as estratégias didático-pedagógicas que utilizam e como atuam, a partir:

- a) da valorização e alinhamento da formação acadêmica dos professores com a área de atuação;
- b) da valorização das experiências anteriores para a atuação na gestão da escola;

- c) do reconhecimento da autonomia e do diálogo como princípios fundamentais para a gestão escolar conseguir a promoção de um trabalho cooperativo e colaborativo no ambiente escolar, de modo a viabilizar o engajamento de professores e estudantes;
- d) da promoção de projetos escolares em articulação com as realidades dos estudantes, bem como é freqüente a realização de análises de obras do PAS, aulões, avaliações específicas, feiras, ações interdisciplinares, dentre outros;
- e) da abordagem interdisciplinar e contextualizada dos conteúdos escolares, tornando a aprendizagem significativa para os estudantes, sobretudo, por meio de projetos pedagógicos e um ensino com foco na prática;
- f) da tendência de figurar na coordenação das escolas os professores que demonstram grande vigor funcional e compromisso com o aprendizado dos estudantes, bem como significativas experiências administrativas anteriores, inclusive em espaços não escolares;
- g) da qualificação do corpo docente, sendo que a cada 2/3 dos professores possuem pós-graduação (*lato sensu* e/ou *stricto sensu*);
- h) das espacialidades das escolas, que agregam vantagens para a promoção do aprendizado por meio da presença de infraestrutura mínima, da possibilidade de uso de bibliotecas, da existência de algumas salas equipadas com data-show, da utilização de áreas de convivência, da viabilidade do número de alunos por sala, da existência de quadras de esporte, das distâncias entre escola e aparatos culturais, dentre outros pontos;
- i) de que os professores dessas instituições apresentam média de idade superior aos demais professores e isso indica uma maior maturidade profissional e experiência de vida para lidar com o público do ensino médio;
- j) dos dados do PAS/UnB costumam ser acompanhados e utilizados pelas escolas em seu planejamento;
- k) do acesso e da acessibilidade que são considerados fundamentais para a qualidade da educação;
- l) da maior motivação dos estudantes para cursar o ensino médio é conseguir ingressar em um curso superior;
- m) da relevância do papel da universidade na estruturação do ensino médio e enaltecem o diálogo com a universidade como fundamental para consolidar os caminhos com vistas ao enfrentamento dos novos desafios do século XXI.

Desse modo, o espaço se apresenta no cenário dessas escolas como um elemento integrador que propicia o desenvolvimento de um pensamento crítico, do espírito científico, da exploração de novas metodologias mais ativas para o ensino, da realização de maiores interações entre os estudantes, do engajamento dos estudantes aos projetos escolares, enfim, suscita uma maior atenção e cuidado com o aprendizado do estudante. Portanto, a compreensão da expressão espacial confere uma melhor apreensão da realidade por intermédio dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio, pois para a edificação de uma escola democrática e de qualidade é preciso assumir uma preocupação com a construção de seu espaço.

Dado o exposto, advogamos pelo entendimento de que os estudos na área de políticas educacionais precisam considerar a expressão espacial como primordial para o aprimoramento da construção dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio, como forma de ampliar a capacidade de elaborar instrumentos capazes de explicar a realidade em suas múltiplas dimensões e com mais clareza em relação ao momento espaço-temporal da sociedade.

Com base nos resultados obtidos, entendemos que uma escola de qualidade se distingue porque expõe uma realidade na qual possui recursos necessários para o trabalho pedagógico, seus professores estão estimulados/motivados a trabalhar e bem formados e seus alunos têm garantido o direito de aprender.

Os indicadores de qualidade amparados pela Meta 7 do PNE, com base no IDEB, explicitaram que o ensino médio é a etapa mais crítica da educação básica, pois se encontra estagnado quanto aos seus resultados. Enquanto que os anos iniciais do ensino fundamental têm conseguido alcançar as metas e os anos finais do ensino fundamental podem melhorar significativamente, os dados do ensino médio se encontram distantes das metas do PNE para o período de 2005 a 2021.

O Brasil ao incumbir-se dessas metas do PNE contribui para a superação das desigualdades regionais e locais que ainda são muito expressivas e no caso do Distrito Federal a maior força da desigualdade é entre ricos e pobres. Essa situação de estagnação no ensino médio prejudica a constituição de uma formação sociocultural a contento para nossa juventude que consiga subsidiar no exercício de correção das desigualdades escolares no contexto do ideal de igualdade cidadã.

Essa urgência se sustenta na LDB que assegura oportunidades educacionais com padrão mínimo de qualidade do ensino, cabendo aos entes federativos salvaguardar esse

padrão. Respalda-se, também, no PNE (2014-2024) que dispõe sobre as diretrizes para melhorar a qualidade da educação a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica como uma fonte de informação a fim de orientar as políticas educacionais, assim como incentivar a elaboração e divulgação de índices de avaliação da qualidade como é o caso do IDEB. E, ainda, o Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024) que corrobora os referenciais do PNE para se elevar o patamar de qualidade da educação brasileira. Ademais, o PDE instituiu a relevância de se alcançar as metas do IDEB e do PISA até 2021, com vistas a dar uniformidade aos processos de avaliação das escolas.

Diante desses mecanismos sustentados no nosso arcabouço, percebemos que enfrentar a discussão da qualidade da educação requer esforços afim de aprimorar os indicadores e se constitui como meio para diminuir a discrepância entre o IDEB verificado e o projetado para os próximos anos, haja vista que a meta para o ensino médio chegar em 5,2 no IDEB em 2021 está praticamente descartada pelo poder público em face dos resultados obtidos nos últimos anos. Atualmente alcançamos, em 2017, 3,5 no IDEB, longe do IDEB projetado para 2017 que era 4,4.

Face a essa realidade, esta investigação contribuiu, de igual modo, para o conjunto de estudos que buscam verticalizar suas interpretações com foco na educação do Distrito Federal, esclarecendo a dimensão espacial que não costuma gozar da devida atenção quando se discute os indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio.

Em tal horizonte, nos parece relevante olhar para as escolas de reconhecida qualidade como possibilidade de fomentar estratégias que venham a impulsionar a construção de novos referenciais para toda a rede de educação do DF. Para tanto, uma das alternativas postuladas é a constituição de programas de intercâmbio entre instituições, conforme a proximidade geográfica, de modo a viabilizar a produção de saberes e trocas de experiências entre os segmentos (diretores, coordenadores, secretários, professores e estudantes) participantes dos programas de interação com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Esse intercâmbio precisa dar conta de proporcionar não só palestras ou orientações entre instituições, mas sim conduzir propostas concretas que possam envolver inclusive a lotação temporária de servidores e mobilidade estudantil entre as instituições. Inclui-se, ainda, no rol das alternativas de troca de experiência a efetivação de visitas técnicas programadas entre instituições, realização de feiras e projetos conjuntos, integração curricular, utilização compartilhada dos espaços escolares disponíveis entre as instituições, formação de grupos de estudos interinstitucionais com enfoque no aprofundamento de questões específicas de área de

conhecimento e elaboração conjunta de estratégias para a ampliação da curva de aprendizagem acerca do uso das novas tecnologias. Assim, o poder público pode assumir a expressão espacial dessas instituições que, na nossa visão, ultrapassa a estrutura física e alcança o nível das relações humanas, visando promover a qualidade do ensino médio no Distrito Federal, a partir da inovação e valorização dos profissionais e estudantes, assim como das boas experiências em desenvolvimento.

A constituição dessas alternativas de organização pode se sustentar na ideia de territorialização de determinados grupos que detêm um conjunto de saberes e que as suas desterritorializações podem agregar novas oportunidades de visão, haja vista que a possibilidade de reterritorializações pode ser capaz de constituir novos territórios culturais que, em certa medida, contribuem, fundamentalmente, para a qualidade da educação. Nesse sentido, autores como Rogério Haesbaert e Milton Santos são relevantes para avançar nessa empreitada em prol de novas colaborações espaciais com reflexões na qualidade da educação.

O tema abordado suscita desdobramentos daqueles que façam uso de conhecimentos no entrecruzamento de saberes geográficos, históricos, sociológicos, econômicos, artísticos, entre outros, com vistas a dar continuidade a essa pesquisa, tendo em conta que o aprofundamento acerca dos diferenciais concernentes à gestão educacional e as suas relações com o substrato do jogo político que favorecem as condições para a qualidade das instituições e assim demarcar as nuances dos processos educativos.

Outrossim, sugerimos que se constitua novas investigações que ressaltem a expressão espacial das escolas com foco na construção de bases teóricas e empíricas que colaborem para a promoção do desenvolvimento humano e de cidadania. Reafirmamos a garantia do direito à educação de qualidade para todos os sujeitos, ou seja, a educação precisa ser compreendida como um direito e não como um privilégio ou uma herança.

## REFERÊNCIAS

---

ACKER, Leonardo Van. Dewey e dois de seus livros. In: DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução Godofredo Rangel Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

AJZENBERG, Armand. As classes sociais e suas formas modernas de luta. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, n. 17, p. 09-19, 2005. Disponível em: <[http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geosp/Geosp17/Artigo1\\_Armand.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geosp/Geosp17/Artigo1_Armand.pdf)> Acesso em: 04 mar. 2013.

ALVES, Elisa. **O Programa de Avaliação Seriada PAS e a língua portuguesa no ensino médio. Dissertação**. 1998. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

AMADO, João. Ciências da Educação – que estatuto epistemológico? **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Extra Série, p. 45-55, 2011. Disponível em: <<http://iduc.uc.pt/index.php/rpppedagogia/article/view/1304>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

AMÂNCIO, Márcia Helena. As batalhas de Anísio Teixeira: análise do contexto de influência do I Plano Nacional de Educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/94141155.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2019.

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. A evolução do pensamento geográfico e suas consequências sobre o ensino da geografia. **Revista Geografia e Ensino**. Belo Horizonte, n. 1, v. 1, mar., p. 5-18, 1982.

ANDRADE, Mario de. **Poesias completas**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. Políticas educacionais: refletindo sobre seus significados. **Revista Educativa**, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/1247/863>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

ARAÚJO, Herton Ellery; CODES, Ana; UDERMAN, Leonardo. **O IDEB como instrumento de gestão para uma educação de qualidade – a educação brasileira vista pelas lentes do IDEB**. Texto para discussão 2474. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Brasília). Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

ARROYO, Miguel González. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, p. 35-98, 2010.

ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969/11600>> Acesso em: 19 mai. 2018.

ARSHAM, Hossein. Kuiper's P-value as a Measuring Tool and Decision Procedure for the Goodness-of-fit Test. **Journal of Applied Statistics**, v. 15, n. 3, p. 131-135, 1988. Disponível em:< <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02664768800000020>>. Acesso em: 10 out. 2019.

AZEVEDO, Janete Maria Linz de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/26412/15404>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

BACCHETTO, João Galvão. O vestibular seriado e suas contribuições para o aperfeiçoamento do acesso ao ensino superior. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 43, p. 726 – 736, abr./jun. 2004.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane; SANTOS, Daniel Domingues dos; QUINTAES, Giovani. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 1-42, 2001. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5065/1/PPE\\_v31\\_n01\\_Determinantes.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5065/1/PPE_v31_n01_Determinantes.pdf) Acesso em: 29 mar. 2017.

BASALI, Rogério A. de Mello; FERLIM, Uliana Dias Campos. Atualizar para avaliar: A revisão de obras sugeridas para o PAS/UnB no contexto da interação educacional. **Pesquisa & Avaliação – Passei**, n. 2, set. 2013. Disponível em:

<[http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PASSEI\\_online\\_menor\\_Edicao\\_2.pdf](http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PASSEI_online_menor_Edicao_2.pdf)>. Acesso em 27 jun. 17.

BELLO, Isabel Melero; JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 2, p. 369-393, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/894/89430983005.pdf>> Acesso em: 10 out. 2019.

BESSA, Kelly. Diferenciação espacial como elemento próprio à natureza da geografia. **Mercator**, v. 9, n. 20, p. 43-56, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/mercator/article/view/695/672>> Acesso em: 19 mai. 2018.

BOBÁNY, Denise de Mello; MARTINS, Roberta Rollemberg Cabral. Do textual ao visual: um guia completo para fazer seu trabalho de conclusão de curso. Rio de Janeiro: Novas Ideias, 2008.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Aheadofprint, fev., 2012.

BORGES, José Leopoldino das Graças; CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 113-139, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/mercator/article/view/695/672>> Acesso em: 19 mai. 2018.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> Acesso em: 09 dez. 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/96**. Brasília: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 04 mai. 2016.

BROCANELLI, Cláudio Roberto; CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Vandeí Pinto da. Formação de professores na França e no Brasil: comparativos e possibilidades de atuação. **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 1, p. 123-133, 2019. Disponível em:

<<http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2976>>. Acesso em: 12 out. 2019.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPOS, Neio Lúcio de Oliveira. **Mudança no padrão de distribuição social a partir da localização residencial: Brasília, década 90.** 2003. 196f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.ippur.ufrj.br/download/pub/NeioCampos.pdf>> Acesso em: 09 dez. 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

CASTIONI, Remi. Formação de pesquisadores em educação no Brasil, o papel das agências e a educação básica. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, v. 24, n. 90, p. 199-224, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n90/1809-4465-ensaio-24-90-0199.pdf>> Acesso em: 04 mai. 2016.

CASTRO, Elianice Silva. O perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes na UnB pelo PAS, subprograma 2011-2013, e o índice de efetividade das cotas para escolas públicas. In: VIII Reunião da ABAVE - Avaliação de Larga Escala no Brasil: Ensinos, Aprendizagens e Tendências n. 2, p. 221-232, 2015. **Anais.** Florianópolis: 2015. Disponível em: <[http://abave.com.br/ojs/index.php/Reunioes\\_da\\_Abave/article/view/304/98](http://abave.com.br/ojs/index.php/Reunioes_da_Abave/article/view/304/98)> Acesso em: 07 abr. 2017.

CEBRASPE. Sítio oficial do Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos. 2018. Disponível em: <<http://www.cespe.unb.br/cebraspe/>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CEPE – CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Ata da 263ª Reunião do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão.** UnB, Brasília, 18/08/1995.

CEPE – CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução nº 132/95.** UnB, Brasília, 07/12/1995.

CESAR, Layla Jorge Teixeira. **Mecanismos de seleção para o ensino superior e desigualdade educacional:** um estudo sobre o PAS e o vestibular na Universidade de

Brasília. 2013. 68f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CHAUÍ, Marilene. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. **As perspectivas dos estudos geográficos**. São Paulo: Diefel, 1982.

CLAVAL, Paul. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da Geografia. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salette (Orgs.). **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: UFPR, 2002. p. 11-43.

CLAVAL, Paul. **História da geografia**. Tradução José Braga Costa. Lisboa: Edições 70, 2006.

CODEPLAN. **A companhia**. O site da CODEPLAN. Governo do Distrito Federal, 2016. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/a-companhia/a-secretaria.html>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

COLISTETE, Renato Perim. **O atraso em meio à riqueza: uma história econômica da educação primária em São Paulo, 1835 a 1920**. 2016. Tese (Livre Docência em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

COLOSSI, Nelson; CONSENTINO, Aldo; QUEIROZ, Ety. Guerra de. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista FAE**, Curitiba, v.4, n.1, p. 49-58, jan./abr. 2001.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil. Texto para discussão**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2014. Disponível em:

<[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD\\_1950.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD_1950.pdf)> Acesso em: 11 out. 2019.

COSTA, Cláudia Rosana de Araújo. **Ensino superior: instrumento de mobilidade econômica?** Uma análise da experiência da UnB. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14662/1/2013\\_ClaudiaRosanaDeAraujoCosta.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14662/1/2013_ClaudiaRosanaDeAraujoCosta.pdf). Acesso em: 19 mai. 2018.

COSTA, Everaldo Batista da; SUZUKI, Júlio César. Materialismo histórico e existência: discurso geográfico e utopias. *Espaço & Geografia*, v. 15, n. 1, p. 115-147, 2012. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11787/1/ARTIGO\\_MaterialismoHistoricoExistencia.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11787/1/ARTIGO_MaterialismoHistoricoExistencia.pdf)>. Acesso em: 09 dez. 2015.

COSTA, Jonatas Maia da; KIPNIS, Bernardo. O debate epistemológico na formação do pesquisador da educação: reflexões a partir de alguns epistemólogos modernos. **Educação em Perspectiva**, v. 5, n. 1, p. 9-29, jan./jul. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/285/127>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

COUTO, Marcos Antônio Campos; ANTUNES, Charlles Da França. A formação do professor e a relação escola básica-universidade: um projeto de educação. **Terra livre**, v. 1, n. 14, p. 29-40, 2015. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/372/354>>. Acesso em: 12 out. 19.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019*. Tpdos pela Educação. Moderna: São Paulo. 2019. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf)> Acesso em 16 Set. 2019.

CUNHA, Egláisa Micheline Pontes. **Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília**: um estudo de desempenho. 2006. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/987.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2018.

CUNHA, Marcus Vinicius. Uma obra de pedagogia além da pedagogia. In: DEWEY, John. **Democracia e educação**. Apresentação e comentários de Marcus Vinicius da Cunha. Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2013.

CUSTÓDIO, Vanderli. Do colégio D. Pedro II à Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro: desestigmatizando geografias. In: BOMFIM, Paulo Roberto Albuquerque; SOUSA NETO, Manoel Fernandes de (Orgs.). **Geografia e Pensamento Geográfico no Brasil**. São Paulo: Annablume, FFLCH-USP, GEOPO-USP, 2010. p. 81-97.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/03.pdf> Acesso em: 23 jun. 2016.

DARLING-Hammond, L., LAPOINTE, M., MEYERSON, D., Orr. M. T., & COHEN, C. **Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs**. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, 2007.

DAY, C., G., Q., & SAMMONS, P. The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. **Educational Administration Quarterly**, 221–258.2016.

DAY, C., S.et. Tal. **The impact of school leadership on pupil outcomes: final report**. London: DCSF, 2009.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**.7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DERZE, Farley Jorge. **A música no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília**. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira. 9. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

DIAS, Lucas da Rosa. **A importância da formação continuada em serviço de professores de educação física**. TCC de Especialização, Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16688>> Acesso em: 11 out. 2019.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 2, p. 333-353, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6008/4052>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Brasília 50 anos**: coletânea de dados do censo escolar 2000 – 2009. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Coleção ensino médio em debate: textos para discussão do ensino médio no Distrito Federal - Volume 2: Perspectivas para o Ensino Médio; Brasília, DF: SEEDF, 2018. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Cole%c3%a7%c3%a3o-EM-Vol2-25jun18.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Série histórica do censo escolar 2005-2014**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília: SEEDF, 2016.

DONOSO-DÍAZ, Sebastián; ALARCÓN-LEIVA, Jorge. Aproximaciones epistémicas y resolución ontológica de la política educativa. **ReLePe - Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 105-122, enero/jun. 2016. Disponível em: <http://www.relepeenrevista.org/index.php/revista1/article/view/43/7> Acesso em: 23 jun. 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: Inep, 2007.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BF84EADE4-B76E-49DB-8B35-D196B9568685%7D\\_DISCUSS%C3%83O%20N%C2%BA%2024.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BF84EADE4-B76E-49DB-8B35-D196B9568685%7D_DISCUSS%C3%83O%20N%C2%BA%2024.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2013.

FAGUNDES, Cristiane KutianskiMarchis; DELAZARI, Luciene Stamato. Proposição de projeto cartográfico para representação de redes sociais. **Revista Brasileira de Cartografia**, Rio de Janeiro, Edição Especial 40 anos da RBC, n. 63, p. 27-37, 2011. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/279653150\\_PROPOSIO\\_DE\\_PROJETO\\_CARTOGRFICO\\_PARA\\_REPRESENTAO\\_DE\\_REDES\\_SOCIAIS](https://www.researchgate.net/publication/279653150_PROPOSIO_DE_PROJETO_CARTOGRFICO_PARA_REPRESENTAO_DE_REDES_SOCIAIS)>. Acesso em: 09 dez. 2015.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Rev. Bras. Educ.** Vol.13, n.38, p. 239-251, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/04.pdf>> Acesso em: 26 out. 2019.

FERREIRA, Ignez Costa Barbosa. A visão geográfica do espaço do homem. In: SIMON, Samuel (Org.). **O conhecimento no século XX.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. p. 917-944.

FERREIRA, Márcia Santos. **Centros de Pesquisa do INEP: pesquisa e política educacional entre as década de 1950 a 1970.** S.P. Tese de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062007-150919/publico/TeseMarciadosSantosFerreira.pdf>> Acesso em: 26 out. 2019.

FERREIRA, Viviane Lovatti; PASSOS, LaurizeteFerragut. A disciplina estatística no curso de pedagogia da USP: uma abordagem histórica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 461-476, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022015041819>. Acesso em: 12 ago. 2016.

FLORIANI, Dimas. Diálogos interdisciplinares para uma agenda socioambiental: breve inventário do debate sobre ciência, sociedade e natureza. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 1, p. 21-39, jan./jun. 2000. Disponível em:

<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article/viewFile/3055/2446>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

FOUCAULT, Michel. Sobre a Geografia. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008. p. 244-261.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 2, n. 4, p. 53-63, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15028/10076>. Acesso em: 19 mai. 2018.

FRANCO, C., F., C., SOARES, J. F., BELTRÃO, K., BARBOSA, M. E., & ALVES, M. T. G.. O Referencial Teórico na Construção dos Questionários Contextuais do Saeb 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, 28, 39–74.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GAMBOA, Sílvio A. Sánchez. Evolução da análise da produção do conhecimento em educação e educação física: a dialética de um espectador (1987-2012). **Filosofia e Educação**, v. 5, n. 2, p. 7-28, out. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635392/3185>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

GATTI, Bernardete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da flexibilidade ética na Sociologia da Educação. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 100-122.

GODOY, Vanessa Ferraz; MOURA, Ana Clara Mourão; MENEZES, Paulo Márcio Leal de. A Cartografia digital e navegação virtual na promoção do usuário como agente central na

produção da representação do espaço. **Revista Brasileira de Cartografia**, Rio de Janeiro, n. 62/04, p. 1-9, dez. 2010.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2010.

GOMEZ, Lucas Gabriel Franco; RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. A formação de professores no Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 21, n. 1, p. 159-176, 2018. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5732/4045>> Acesso em: 12 out. 2019.

GONÇALVES, Thalimar Matias. Leituras de mapas de propaganda imobiliária como possibilidade de investigação do espaço urbano. **Geografares**, n. 6, p. 89-99, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/viewFile/1018/753> Acesso em: 19 mai. 2018.

GOTTSCHALL, Luciana Mendonça. **A influência do Programa de Avaliação Seriada - PAS/UnB no ensino médio: o caso da matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica de Brasília, 2008. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/880/1/Texto%20completo.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2018.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HARVEY, David. Modelos da evolução dos padrões espaciais na geografia humana. In: CHORLEY, Richard J.; HAGGETT, Peter. **Modelos Integrados em Geografia**. Tradução Arnaldo Viriato de Medeiros. São Paulo: Edusp, 1974.

HENRIQUES, Francisco Gonçalves. Evolução histórica, expansão e financiamento da educação superior no Brasil: das primeiras faculdades à expansão do início do século XXI. **Comunicologia-Revista de Comunicação da Universidade Católica de Brasília**, v. 11, n. 2, p. 124-145, 2019. Disponível em: Acesso em: 11 out. 2019.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

HONORATO, H. G. O gestor escolar e suas competências: a liderança em discussão. **Associação Nacional de Política e Administração Pública (ANPED)**. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/HerculesGuimaraesHonorato\\_res\\_int\\_GT8.pdfhttp](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/HerculesGuimaraesHonorato_res_int_GT8.pdfhttp)>. Acesso em: 10 out. 2019.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1512/1313>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n104/n104a01.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

LAZARO, André. Editorial. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, n.3, jan./jun., 2013. Disponível em: <[http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno\\_GEA\\_N3.pdf](http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2019.

LEMME, Paschoal. **Memórias: vida de família, formação profissional, opção política**. São Paulo: Cortez/INEP, v. 2, 1988.

INEP. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010. Disponível em: <<https://publications.iadb.org/en/publication/16127/melhores-praticas-em-escolas-de-ensino-medio-no-brasil>>. Acesso em: 19 set. 2019.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, 2016. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRRWFyakMxOTNyblk/view>> Acesso em: 06 jul. 2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil* - 4º edição. IBOPE Inteligência. São Paulo, 2016. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)>. Acesso em 17 Set. 2019.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51-72, jan./fev., 2002. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6427/5011>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

JESUS, Wellington Ferreira de. Do valor/aluno/ano ao custo-aluno-qualidade-inicial: o controle social na consolidação dos fundos constitucionais como política de Estado. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 38, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/530/432>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

JOBERT, Bruno; MULLER, Pierre. **L'État en action**: politiques publiques et corporatismes. Paris: PUF, 1987.

JULIÃO, Rui Pedro. Geografia, informação e sociedade. **GEOINOVA -Revista do Departamento de Geografia e Planejamento Regional**, n. 0, p. 95-108, 1999. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/rpj/docs/GIS.pdf> Acesso em: 09 dez. 2015.

KOYRÉ, Alexandre. **Galileu e Platão**: do mundo mais ou menos ao universo da precisão. Tradução Maria Teresa Brito Curada. Lisboa: Gradiva, 1986.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 754-771, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf> Acesso em: 19 mai. 2018.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. Expressão espacial e indicadores socioeconômicos: em busca da compreensão do espaço geográfico. In: KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; ARAUJO,

Gilvan Charles Cerqueira de; OLIVEIRA, Nathan Belcavello de. (Orgs.). **Elementos de teoria do espaço geográfico**. Brasília: ACLUG, 2013. p. 133-172.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. **Qualidade educacional e perfil socioeconômico: expressão espacial do ensino público no Distrito Federal**. 2014. 187p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15475>. Acesso em: 20 jul. 2016.

LACOSTE, Yves. **A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução Maria Cecília França. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

LAKATOS, Imre. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan. (Orgs.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cultrix/EdUSP, 1979. p. 109-243.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2005.

LIMA, Angela; LIMA FILHO, Raimundo Cosmo de. **O papel do Cespe/UnB na sociedade: processos de prestação de serviços**. 2008. 78f. Monografia (Especialização em Gestão Universitária) - Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1243/1/2008\\_AngelaLima\\_RaimundoLimaFilho.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1243/1/2008_AngelaLima_RaimundoLimaFilho.pdf). Acesso em: 19 mai. 2018.

LIMA, Elias Lopes de. O lugar do sujeito em “A natureza do espaço geográfico”, de Milton Santos. **Revista de Geografia**, v. 3, n. 2, p. 1-8, 2013.

LIMA, William de Mendonça; FREIRE, Flavio Henrique Miranda de Araujo; OJIMA, Ricardo. Mobilidade e rendimento escolar dos estudantes de ensino médio em Natal (RN, Brasil). urbe, Rev. Bras. Gest. Urbana, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 346-356, Aug. 2018. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-33692018000200346&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-33692018000200346&lng=en&nrm=iso)>. access on 11 Oct. 2019. Epub Feb 26, 2018. <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3369.010.002.ao13>>.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000.

MACHADO, Adriana Maria Barbosa et al. A formação docente na rede pública de ensino do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 4, p. 10-14, 2018.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @ambienteeducação**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 70 - 82, dez. 2017. ISSN 1982-8632. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/117/385>>. Acesso em: 11 out. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: [http://www.nupe.ufpr.br/Dia18\\_1.pdf](http://www.nupe.ufpr.br/Dia18_1.pdf). Acesso em: 05 ago. 2016.

MANZANO, Maíra Elias; LOPES, Sonia Bueno Carvalho. Conteúdos de biologia em vestibulares seriados. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 199-211, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a10.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2018.

MARCON, Telmo. Epistemologia e política educacional: contribuições de Santos e Wallerstein. **ReLePe - Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 30-55, enero/jun. 2016. Disponível em: <http://www.relepeenrevista.org/index.php/revista1/article/view/39/2> Acesso em: 23 jun. 2016.

MARE, Robert. Social background and school continuation decisions. **Journal of the American Statistical Association**, v. 75, n. 370, p. 295–305, jun. 1980.

MARTIN, Geoffrey. **All possible worlds: a history of geographical ideas**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2005.

MARTINELLI, Marcelo. Cartografia dinâmica: tempo e espaço nos mapas. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 18, p. 53-66, 2005. Disponível em: <http://www.relepeenrevista.org/index.php/revista1/article/view/39/2> Acesso em: 23 jun. 2016.

MARTINELLI, Marcelo. **Mapas da geografia e cartografia temática**. 5. ed., 2. Reimpr. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

MARTINS, Élvio Rodrigues. Pensamento geográfico é geografia em pensamento. In: KATUTA, Angela Massumi (Org.). **Geografia e mídia impressa**. Londrina: Moriá, 2009. p. 13-36.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MELO, Alessandra Pessoa Coimbra de; TELES, Lúcio França. O processo de institucionalização da educação a distância na Universidade de Brasília: desafios e consequências. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, São Carlos, SP, 2014. **Anais**. São Carlos: 2014. Disponível em: <<http://www.sied-ened2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/759/259>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Ideologias geográficas**: espaço, cultura e política no Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1991.

MOREIRA, Laélia Portela. Desafios da pesquisa em política educacional: reflexões sobre os modelos e abordagens. **ReLePe - Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 90-104, enero/jun. 2016. Disponível em: <http://www.relepeenrevista.org/index.php/revista1/article/view/49/5>. Acesso em: 23 jun. 2016.

MOREIRA, Ruy. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: MOREIRA, Ruy (org.). **Geografia**: teoria e crítica. O saber posto em questão. Petrópolis: Vozes, p. 33-63, 1982. Disponível em: [http://geografialinks.com/site/wp-content/uploads/2008/06/moreira-ruy\\_a-geografia-serve-para-desvendar-mascaras-sociais.pdf](http://geografialinks.com/site/wp-content/uploads/2008/06/moreira-ruy_a-geografia-serve-para-desvendar-mascaras-sociais.pdf). Acesso em: 09 dez. 2015.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, Ruy. Velhos temas, novas formas. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Saete (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002. p. 47-62.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

NIQUITO, T. W.; SACHSIDA, A. **Efeitos da inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio sobre o desempenho escolar**. Brasília/Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018. [Texto para Discussão 2384]. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=33067:td-2384-efeitos-da-insercao-das-disciplinas-de-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio-sobre-o-desempenho-escolar&catid=411:2018&directory=1](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33067:td-2384-efeitos-da-insercao-das-disciplinas-de-filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio-sobre-o-desempenho-escolar&catid=411:2018&directory=1)>. Acesso em 02 out. 19.

NOBRE, José Aguiar. **Anísio Teixeira e os desafios para a educação democrática e pública de qualidade no Brasil atual**. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/701/1/Jose%20Aguiar%20Nobre.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2018.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã: contribuições dos princípios geográficos. **Boletim de Geografia**, v. 26/27, n. 1, p. 25-37, 2008/2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/8434/4736> Acesso em: 19 mai. 2018.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 9-40, 2000.

NUNES, Eliana dos Reis et al. Interdisciplinaridade: relato de uma pesquisa com professores do ensino médio da área de ciências da natureza e matemática e suas tecnologias. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, São Paulo, 2005. Disponível em: <[http://www.cienciamao.usp.br/dados/snef/\\_interdisciplinaridaderel.trabalho.pdf](http://www.cienciamao.usp.br/dados/snef/_interdisciplinaridaderel.trabalho.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2017.

OLIVA, Jaime Tadeu. O espaço geográfico como componente social. **Terra Livre**, n. 17, p. 25-48, 2001. Disponível em: [http://www.agb.org.br/files/TL\\_N17.pdf](http://www.agb.org.br/files/TL_N17.pdf). Acesso em: 25 dez. 2015.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro. 2015. 284 f. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/2016/Mencoes-Honrosas/Educacao-Ana-Cristina-Prado-Oliveira.pdf>>. Acesso em 02 out. 19.

PEREIRA, E. A. et al. A contribuição de John Dewey para a educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 1, p. 154-161, 2009.

PEREIRA, Mirlei Fachini Vicente. Território e política: práxis invertidas e desafios da existência. **Sociedade & Natureza (UFU)**, v. 1, p. 95-104, 2011. Disponível em: [http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/11255/pdf\\_34](http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/11255/pdf_34). Acesso em: 09 dez. 2015.

PEREIRA, Sérgio Nunes. Assim se passaram cem anos: um olhar sobre o I Congresso Brasileiro de Geografia (1909). In: BOMFIM, Paulo Roberto Albuquerque; SOUSA NETO, Manuel Fernandes de (Orgs.). **Geografia e pensamento geográfico no Brasil**. São Paulo: Annablume. FFLCH-USP/GEOPO-USP, 2010. p. 27-46.

PINHO, Péricles Madureira de. **Anísio Teixeira**: episódios de sua vida e de sua luta. In: ABREU, Jaime. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960.

PINTO, F. C. F.; GARCIA, V. C.; LETICHEVSKY, A. C. Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, v. 14, n. 53, p. 527-542, 2006.

PIRES, Silas D. **A influência da estrutura física no ensino aprendido**. *Geografia Ensino & Pesquisa*. v. 09, n. 03. 2009. pp.19-28. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/14315/pdf>>. Acesso em 12 de Set. 2019.

POPPER, Karl. As origens do conhecimento e da ignorância. In: POPPER, Karl. **Conjecturas e refutações**. 5. ed. Brasília: UnB, 2008.

PIZZOLATO, Nélio Domingues et al . **Localização de escolas públicas: síntese de algumas linhas de experiências no Brasil**. *Pesqui. Oper.*, Rio de Janeiro , v. 24, n. 1, p. 111-131, Apr. 2004 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-74382004000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-74382004000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 out. 2019.

PORTAL ACTION. Estatística Básica: Boxplot. 2018. Disponível em:<<http://www.portalaction.com.br/estatistica-basica/31-boxplot>> Acesso em: 26 abr. 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Da Geografia às Geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECEÑA, Ana Esther; SADER, Emir. (Orgs.). **La guerra infinita: hegemonía y terror mundial**. Buenos Aires: Clacso, 2002. p. 217-256. Disponível em: <<http://bbdo.no.sapo.pt/documentos/porto.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de Freitas. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, Mauro Luiz. Vinte anos do PAS: O significado desse processo para a UnB e para a comunidade. **Pesquisa & Avaliação. Passei**, n. 4, nov. 2015. Disponível em: <[http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PASSEI\\_online\\_menor\\_Edicao\\_4.pdf](http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PASSEI_online_menor_Edicao_4.pdf)>. Acesso em 01 jul. 17.

REIS, Liège Pinheiro dos. **A inserção da música no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) e sua repercussão em escolas do ensino médio**. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10197/1/2011\\_LiegePinheiroDosReis.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10197/1/2011_LiegePinheiroDosReis.pdf)>. Acesso em: 19 mai. 2018.

RITTER, Matias do Nascimento; THEY, NgHaig. **Introdução ao Software estatístico R**. Imbé-RS: UFRGS/CECLIMAR, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/188778/001087242.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 11 set. 2019.

ROBINSON, V., HOHEPA, M., & LLOYD, C. **School leadership and student outcomes: Identifying what works and why**. Auckland, New Zealand: University of Auckland, 2009.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Anísio Teixeira e a cultura**: subsídios para o conhecimento da atuação de Anísio Teixeira no campo da cultura. Brasília: Editora Universidade de Brasília e Salvador: EDUFBA, 2014.

RODRIGUES, Maria José; RAMIRES, Júlio Cesar de Lima. Saúde da Família nos municípios mineiros com população superior a 100 mil habitantes: uma análise da cobertura populacional. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n.34, v.1, p.117-137, 2012. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/viewFile/1873/1799>. Acesso em: 09 dez. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, ano 9, p. 515-540, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638>. Acesso em: 29 mar. 2017.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 457-467.

SAMPAIO, Antônio Carlos Freire; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. A cartografia ensinada na educação básica: experiências de Atlas Geográfico escolar municipal. **RBCRevista Brasileira de Cartografia** (Online), v. 66, p. 921-929, 2014. Disponível em: [http://www.cartografia.org.br/cbc/trabalhos/9/579/CT09-31\\_1404777740.pdf](http://www.cartografia.org.br/cbc/trabalhos/9/579/CT09-31_1404777740.pdf). Acesso em: 09 dez. 2015.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: Genealogia do Conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>. Acesso em: 25 set. 2013.

SANTOS, Douglas. O significado de escola. **Construção psicopedagógica**, v.16, n. 13, p. 22-61, 2008a. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v16n13/v16n13a03.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2015.

SANTOS, Douglas. Um objeto para a geografia: sobre as armadilhas que construímos e o que devemos fazer com elas. **Terra Livre**, v. 1, n. 30, p. 27-40, 2008b. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/487/461>. Acesso em: 25 dez. 2015.

SANTOS, Elizabeth Oliveira; VALVERDE, Vanderlei Crisóstomo. **A evasão no curso de química da UnB: o que mudou após 1997**. 2006. 44f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Gerencial) - Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1317/1/2006\\_ElizabethSantos\\_VandeleiValverde.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1317/1/2006_ElizabethSantos_VandeleiValverde.pdf). Acesso em: 19 mai. 2018.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **O trabalho do geógrafo no terceiro mundo**. São Paulo: Hucitec, AGB, 1978.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 54, p. 81-99, 1977. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1092/949>. Acesso em: 19 mai. 2018.

SANTOS, Vanessa Carvalho dos. **O Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília: análise dos determinantes de acesso ao ensino superior e avaliação do desempenho dos alunos na universidade**. 2013. 80f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade

de Brasília, 2013. Disponível em:  
[http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/14600/1/2013\\_VanessaCarvalhoSantos.pdf](http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/14600/1/2013_VanessaCarvalhoSantos.pdf).  
Acesso em: 19 mai. 2018.

SCHWARTZMAN, Simon. Aprendendo com os erros e os acertos do passado: pontos essenciais para a definição de políticas públicas de educação superior. **Estudos**, Ano 27, n. 39, dez. 2010. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/2010particular.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 13-24, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19915/11556>. Acesso em: 05 mar. 2013.

SILVA, Angela Maria Naves da. Avaliação da experiência do Programa de Avaliação Seriada – PAS da Universidade de Brasília sob a luz da Teoria da Complexidade e da Gestão do Conhecimento. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Informática) – Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, Armando Corrêa da. **Geografia e lugar social**. São Paulo: Editora Contexto, 1991.

SILVA, Christian Nunes da; CARVALHO, João dos Santos. A representação espacial e a linguagem cartográfica. **Revista GEOMAE**, v. 2, n. 2, p. 85-106, 2011. Disponível em: [http://www.fecilcam.br/revista/index.php/geomae/article/viewFile/170/pdf\\_48](http://www.fecilcam.br/revista/index.php/geomae/article/viewFile/170/pdf_48) Acesso em: 09 dez. 2015.

SILVA, Lair Miguel da; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Livros didáticos de geografia: uma análise sobre o que é produzido para os anos iniciais do ensino fundamental. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 15, n. 52, p. 173-185, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/26355/15968>. Acesso em: 09 dez. 2015.

SILVA, Alex Sander da; AZEREDO, Jéferson Luis de; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. Formação de professores: articulações entre história, histórias de vida e formação. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 3, n. 3, p. 1-2, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1311/1002> Acesso em: 12 out. 2019.

SOARES, Adriana Benevides; MARTINS, Janaína Siqueira Rodrigues. Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular. **Paideia**, v. 20, n. 45, p. 57-62, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2010000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2010000100008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 19 mai. 2018.

SOBRAL, Dejanio T.; OLIVEIRA, Paulo Gonçalves de. Avaliação Seriada versus Exame Vestibular: semelhanças e diferenças entre coortes no curso de medicina da Universidade de Brasília. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 30, n. 3, p. 181-191, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-55022006000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt&userID=-2](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-55022006000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt&userID=-2). Acesso em: 19 mai. 2018.

SOJA, Edward William. Espacializações: a Geografia marxista e a teoria social crítica. In: SOJA, Edward William. **Geografias Pós-Modernas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. p. 57-116.

SOLIGO, Valdecir. Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 52, p. 12-25, mai./ago. 2012. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1724/1724.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **ReLePe - Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, enero/junio, 2016. Disponível em: <http://www.relepeenrevista.org/index.php/revista1/article/view/55/4>. Acesso em: 22 jun. 2016.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. “Espaciologia”: uma objeção (crítica aos prestigiamentos pseudo-críticos do espaço social). **Terra Livre**, São Paulo, n. 5, p. 21-45, 1988.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **A prisão e a ágora: reflexões em torno da democratização do planejamento e a gestão das cidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. Tradução Max Altman. São Paulo: Editora 34, 2002.

TAKAHASHI, A. R. W., & SARSUR, A. M. Estratégia, Liderança e Clima Organizacional em Instituições de Ensino: contextualizando conceitos para a compreensão de um setor específico. **V Encontro de Estudos em Estratégia**. Porto Alegre/RS, 2011.

TAVARES, Odorico. Prioridade número um para a educação. Entrevista de Anísio Teixeira ao Diário de Notícias da Bahia, 1952. In: ROCHA, João Augusto de Lima et al.. **Anísio em Movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1956.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 70, n.166, 1989. p. 435-462. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html>>. Acesso em: 26 out. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. A falta da universidade moderna para a formação da cultura nacional. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio Editor, 1957.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33. Disponível In : <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/> Acesso em: 30 out. 2019.

TELLO, César Gerônimo. La producción de conocimiento en política educacional: entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 39, p. 749-770, mai./ago. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8375>. Acesso em: 19 mai. 2018.

TEODORICO, Igor Luis Ribeiro. Um olhar analítico sobre o público e o privado no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília – PAS/UNB. 2013. 44f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

TIC EDUCAÇÃO. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2017 / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. -- São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. Disponível em: <[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic\\_edu\\_2017\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_edu_2017_livro_eletronico.pdf)> .Acesso em 16 Set. 2019.

TINÉ, Sandra Zita Silva. O processo avaliativo em uma escola de Ensino Médio do Distrito Federal. 2009. 332f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6405/1/2009\\_SandraZitaSilvaTine.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6405/1/2009_SandraZitaSilvaTine.pdf)>. Acesso em: 19 mai. 2018.

TRAVITZKI, R. Avaliação da qualidade do Enem 2009 e 2011 com técnicas psicométricas. Estudos em Avaliação Educacional, v. 28, n. 67, p. 256-288, 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3910>>. Acesso em 02 out. 19

TRES, J. A. A. Desafios do gestor escolar para a mudança organizacional da escola. FAFIRE- Faculdade Frassinetti do Recife, p. 1- 12, 2008.

TURINI, Leide Alvarenga. A crítica da História linear e da ideia de progresso: um diálogo com Walter Benjamin e Edward Thompson. Educação e Filosofia, v. 18, n. 35/36, p. 93-125, jan./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/587/531>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

UnB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Cespe. **Jornal do CESPE/UnB**. Ano 6 n.º 21 - janeiro, fevereiro e março de 2011. Disponível em:

<[http://ead.cebraspe.org.br/gie/pluginfile.php/21070/mod\\_resource/content/0/PDF/Jornal\\_20do\\_20Cespe\\_20n21.pdf](http://ead.cebraspe.org.br/gie/pluginfile.php/21070/mod_resource/content/0/PDF/Jornal_20do_20Cespe_20n21.pdf)>. Acesso em 20 jun. 17.

UnB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Cespe. Pesquisa & Avaliação. Passei. **Revista de divulgação de iniciativas pedagógicas desenvolvidas no PAS/UnB**, n. 2, set/2013 – Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PASSEI\\_online\\_menor\\_Edicao\\_2.pdf](http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PASSEI_online_menor_Edicao_2.pdf)>. Acesso em 27 jun. 17.

UnB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Cespe. Pesquisa & Avaliação. Passei. **Revista de divulgação de iniciativas pedagógicas desenvolvidas no PAS/UnB**, n. 2, set/2013 – Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PASSEI\\_online\\_menor\\_Edicao\\_2.pdf](http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PASSEI_online_menor_Edicao_2.pdf)>. Acesso em 27 jun. 17.

UnB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Cespe. Pesquisa & Avaliação. Passei. **Revista de divulgação de iniciativas pedagógicas desenvolvidas no PAS/UnB**, n. 2, set/2013 – Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PASSEI\\_online\\_menor\\_Edicao\\_2.pdf](http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PASSEI_online_menor_Edicao_2.pdf)>. Acesso em

UnB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Cespe. **Programa de Avaliação Seriada – Princípios Orientadores**. Disponível em: <<http://www.cespe.unb.br/interacao/p-orientadores.htm>>. Acesso em 01 jul. 17.

VARAJÃO, Guilherme Fortes Drummond Chicarino; DINIZ, Alexandre Magno Alves. A pluralidade do pensamento geográfico: um breve retrospecto dos seus primórdios ao início do século XXI. **Revista Discente Expressões Geográficas**. Florianópolis, n. 9, p. 93-110, ano IX, ago. 2014.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 621-644, 2009.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Ensino de geografia e história do pensamento geográfico: notas a respeito do papel da idéia de território no Brasil (1822-1934). In: BOMFIM, Paulo Roberto Albuquerque; SOUSA NETO, Manoel Fernandes de (Orgs.). **Geografia e Pensamento Geográfico no Brasil**. São Paulo: Annablume, FFLCH-USP, GEOPO-USP, 2010. p. 47-62.

WELLER, Wivian. Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília: experiências de jovens negras e suas visões sobre o sistema de cotas. **Política & Sociedade**, v. 6, n. 11, p. 133-158, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7344/1/ARTIGO\\_DiferencasDesigualdadesUnB.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7344/1/ARTIGO_DiferencasDesigualdadesUnB.pdf)>. Acesso em: 19 mai. 2018.