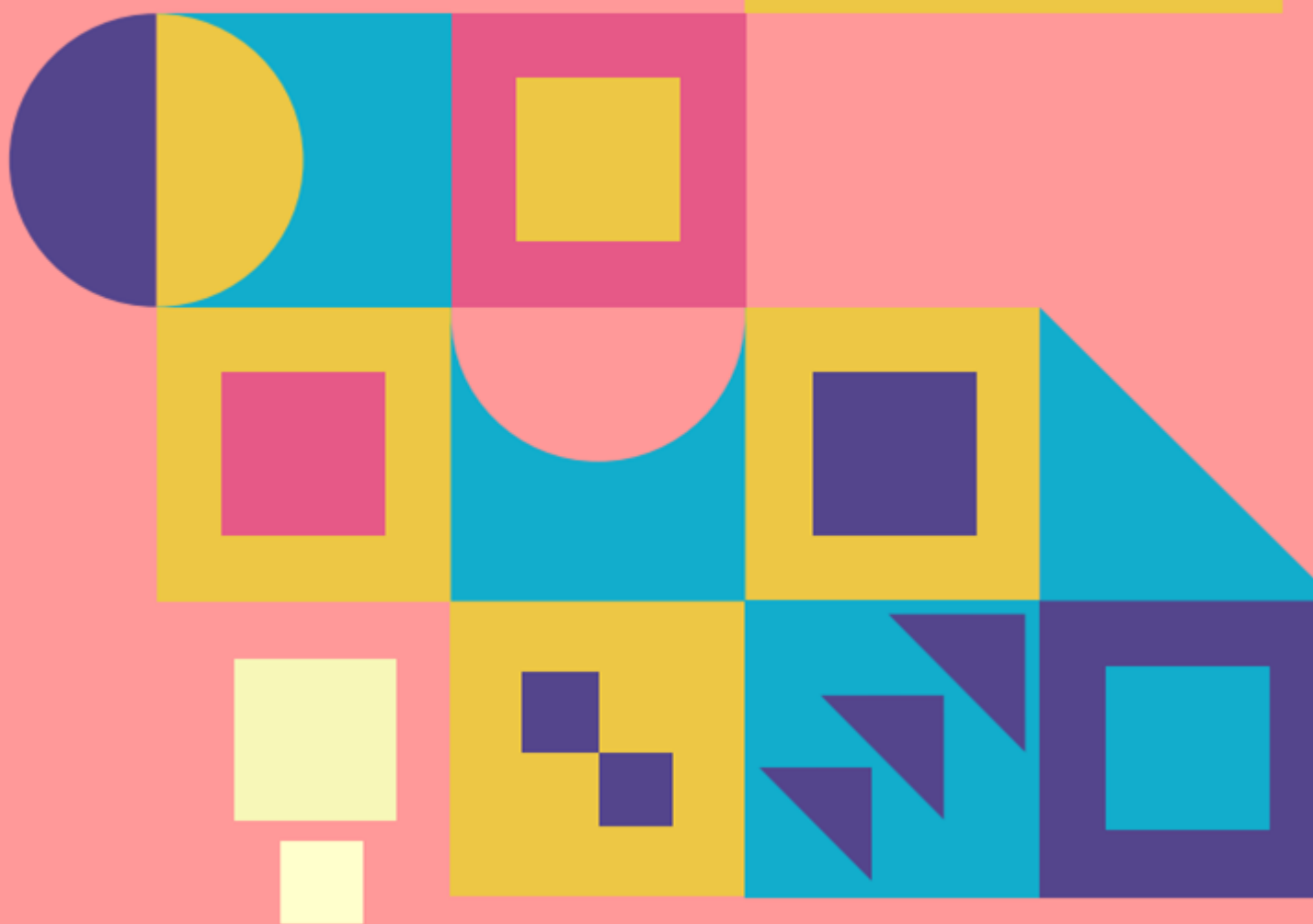


# MATRIZ DE REFERÊNCIA - CONTEXTO

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL



**MATRIZ**  
DE REFERÊNCIA



Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal



**Governador do Distrito Federal**

Ibaneis Rocha Barros Junior

**Secretário de Estado de Educação**

Leandro Cruz Fróes da Silva

**Subsecretário de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação**

Ernany Santos de Almeida

**Diretora de Avaliação**

Michelle Cruz Camargo de Oliveira

### **Coordenador técnico**

Felipe da Cruz Dias

### **Equipe responsável**

Bárbara Andrades Ribeiro Gomes

Héldher Xavier da Silva Pereira

Lívia Queiroz Rodrigues

Jacira Germana Batista dos Reis

Márcia Cristina Lima Diniz

### **Colaboradores**

Agilson Carlos de Andrade Arruda

Ana Neila Torquato de Arimatéa Ferreira

Andreia dos Santos Gomes Vieira

Fernanda Godoy Angelini

Graziela Jacynto Lara

Teresinha Rodrigues Pereira

### **Capa**

Wilbemar Silva Nogueira

### **Programação visual e diagramação**

Deise Afonso Ramos

Helson Barcelos Resende

## **Sumário**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS</b>   | <b>5</b>  |
| <b>APRESENTAÇÃO</b>   | <b>6</b>  |
| <b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS</b>                                      | <b>9</b>  |
| <b>Um breve histórico da avaliação do Sistema de Ensino do Distrito Federal</b> | <b>9</b>  |
| <b>Qualidade da educação e sua relação com o contexto escolar</b>               | <b>14</b> |
| <b>Infraestrutura</b>   | <b>16</b> |
| <b>Formação e atuação docente</b>   | <b>18</b> |
| <b>Prática pedagógica</b>   | <b>20</b> |
| <b>Nível socioeconômico</b>   | <b>22</b> |
| <b>Clima Organizacional</b>   | <b>24</b> |
| <b>METODOLOGIA</b>  | <b>26</b> |
| <b>Medição do nível socioeconômico</b>  | <b>29</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | <b>32</b> |

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**


- ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
- CCEB - Critério de Classificação Econômica Brasil
- CEDF - Conselho de Educação do Distrito Federal
- FGV - Fundação Getúlio Vargas
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IQEDF - Índice de Qualidade da Educação do Distrito Federal
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- NSE - Nível Socioeconômico
- ODS - Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PDE - Plano Distrital de Educação
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
- PNE - Plano Nacional de Educação
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- SIAD - Sistema de Avaliação do Desempenho
- SIPAEDF - Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal

## APRESENTAÇÃO

O desafio de propor políticas públicas que alinhem uma visão de qualidade da educação é comum a todos os estados brasileiros, principalmente a partir da democratização do acesso à educação e o prolongamento da escolaridade obrigatória. O próprio conceito de qualidade da educação não é consenso entre os estudiosos, contudo tem-se como unanimidade que um sistema educacional eficaz deve garantir a aprendizagem dos estudantes, sua aprovação e a conclusão da educação básica (KLEIN; FONTANIVE, 2009).

Assim, tentar compreender os fatores que influenciam a aprendizagem dos estudantes, bem como quais destes são plausíveis de mensuração, são de grande valia para os sistemas de ensino do país. As diversas realidades contidas no ambiente escolar dificultam a proposição de modelos que padronizem as ações: em tempo, uma mesma unidade escolar pode oferecer diferentes etapas em diferentes turnos com realidades socioculturais completamente díspares entre si e com grupos de professores heterogêneos em suas formações. Tais nuances são de suma importância para caracterizar o contexto educacional de uma escola e quais possíveis ações poderão ser tomadas, respeitando os diferentes níveis de gestão, para assegurar a aprendizagem e a permanência do estudante na unidade escolar.

Neste sentido, o uso dos resultados de avaliações em larga escala, também denominadas avaliações externas, tem se mostrado importante para diagnosticar e propor melhorias ao sistema de ensino. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aplicado sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem se destacado nas últimas décadas como norteador das políticas educacionais, permitindo a coleta de dados que subsidiem a discussão sobre a qualidade da educação.




Embora o SAEB seja constantemente utilizado como parâmetro de qualidade da educação, o domínio de determinados conteúdos, bem como a conclusão de uma etapa da Educação Básica, não asseguram que uma “educação de qualidade” tenha sido oferecida ao estudante, uma vez que a construção da cidadania não é mensurada através deste sistema (SOARES, 2005). Esse Sistema de Avaliação é composto por testes de língua portuguesa e matemática, além de questionários contextuais respondidos por gestores, professores e estudantes. Os questionários contextuais podem indicar importantes caminhos na melhoria do cenário da educação brasileira, no entanto suas informações ainda são mais utilizadas no meio acadêmico.

Ter um processo de avaliação estruturado é fundamental para que o ato de avaliar possa revelar ações que modifiquem a prática escolar e se traduzam em melhorias nas aprendizagens, além de possibilitar aos gestores informações pertinentes aos processos educacionais, as quais possam direcionar ações que subsidiem positivamente o processo de ensino-aprendizagem e tomada de decisões.

Para além de tudo isso, o presente documento traz a iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em avaliar o contexto das unidades escolares de sua rede de ensino, focando nas questões, doravante tratadas como variáveis contextuais, que mais influenciam na aprendizagem dos estudantes. Nesta tentativa de retratar o contexto escolar, gestores, professores e estudantes responderão questionários próprios que serão analisados para melhor compreender a unidade escolar.

Assim, temos uma ferramenta poderosa que é a análise de contexto escolar, um dos eixos estruturantes do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF), instituído pela Portaria nº 38 de 18 de fevereiro de 2020. A avaliação de contexto será realizada por meio de questionários com o objetivo de subsidiar a análise dos elementos que interferem direta ou indiretamente no desempenho dos estudantes, promovendo ações pedagógicas e administrativas que dirimam as fragilidades e fortaleçam as potencialidades institucionais, proporcionando a melhoria de



qualidade da educação. Ademais, o SIPAEDF avaliará também o desempenho dos estudantes com testes cognitivos, a partir de matrizes de avaliação construída por servidores da SEEDF, para melhor atender as necessidades locais.

Ressalta-se o caráter inovador do SIPAEDF em avaliar o contexto educacional, uma vez que as análises serão feitas através de metodologias estatísticas, com a construção de um banco de dados que garantirá o sigilo de todos os respondentes. Essa garantia é para que as respostas sejam mais fidedignas possíveis. Os resultados gerados servirão de base para a construção de relatórios, para uso pedagógico de cada unidade escolar.

A matriz da avaliação de contexto do SIPAEDF está em concordância com o Plano Distrital de Educação (PDE) e traz como seu construto a qualidade da educação, percebida por seus diferentes atores. Os pressupostos teóricos metodológicos deste documento serão apresentados nos capítulos a seguir, evidenciando os referenciais teóricos que foram utilizados para embasar a aferição da qualidade e a motivação para contemplar tais eixos a serem abordados na Avaliação de Contexto.



## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS**

### ***Um breve histórico da avaliação do Sistema de Ensino do Distrito Federal***

A garantia da educação pública e de qualidade é um desafio que permeia as políticas públicas e o Estado há muito tempo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), institui a década da educação:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se a partir da data da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

As tratativas para elaboração e implementação de um Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceram entre as suas metas a necessidade do desenvolvimento de Sistemas Municipais e Estaduais de Avaliação como elemento fundamental para promover a universalização do acesso e incentivar a melhoria do desempenho do Ensino Fundamental e Médio. Aprovado para vigorar no decênio entre 2001 a 2010, previa como estratégia “a consolidação e o aperfeiçoamento do SAEB e a criação de sistemas complementares nos Estados, Distrito Federal e Municípios”:

“Estabelecer, nos Estados, em cinco anos, com a colaboração técnica e financeira da União, um programa de avaliação de desempenho que atinja, pelo menos, todas as escolas de mais de 50 alunos de ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2001)

Assim, dada a imposição posta no PNE, a SEEDF, encaminha ao Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) a solicitação de elaboração

de um projeto de resolução definindo as normas sobre a avaliação das instituições educacionais do Sistema de Ensino do DF. O CEDF elaborou o Parecer nº 46/2006 – CEDF, no qual ressalta:

O processo de avaliação se constitui em múltiplas instâncias, em diversas dimensões, as quais envolvem, também, diferentes metodologias. Neste contexto, a avaliação é parte integrante e reguladora das práticas pedagógicas, orientadora das decisões de planejamento e gestão (DISTRITO FEDERAL, 2006).


Em razão das disposições da Lei Federal nº 9394/96 (LDB), da Lei orgânica do Distrito Federal e do Regimento da SEEDF, considerando disposições da Resolução nº 1/2005 – CEDF e do Parecer nº 46/2006 – CEDF, o Conselho de Educação do Distrito Federal publicou a Resolução nº 1/2006 estabelecendo a implantação do processo de Avaliação Institucional no Sistema de Ensino da SEEDF. Por meio desta resolução, foram definidos os componentes de qualidade da educação, conforme seu artigo 5º:

- I. **proposta pedagógica:** como documento definidor da identidade da escola e que pressupõe:
  - a) a coerência entre os pressupostos definidores da missão e das finalidades com os objetivos reais, as diretrizes, as metas e as estratégias de ensino/aprendizagem e de gestão;
  - b) a coerência entre os princípios definidos e a prática pedagógica;
  - c) o cumprimento da legislação e normas vigentes;
- II. **resultados obtidos na construção da aprendizagem:** considerando o rendimento escolar interno e as avaliações externas;
- III. **profissionais da educação:** planos de carreira, programas de capacitação, valorização, formação e desempenho profissional e compromisso dos profissionais com os propósitos da instituição e com o aperfeiçoamento pessoal e profissional;
- IV. **estudantes:** a mobilidade escolar, a participação em projetos, conselhos, entidades, programas sociais, relacionamentos

- interpessoais, considerando-se o respeito à pluralidade histórico-cultural;
- V. **condições do trabalho pedagógico:** compreendendo o apoio ao docente e ao discente, as condições físicas, ambientais, dos equipamentos escolares e dos recursos pedagógicos;
  - VI. **gestão escolar:** análise dos processos participativos, especialmente das instâncias colegiadas, os projetos institucionais, o cuidado com ambiente escolar físico e humano, a eficiência e a eficácia na utilização dos recursos financeiros e as políticas de desenvolvimento e de expansão da instituição e, especialmente, o compromisso coletivo com a qualidade da educação;
  - VII. **democracia e participação:** constituição e funcionamento de conselhos escolares, conselhos de classe, grêmio estudantil, associações de pais e mestres e outros;
  - VIII. **relações:** das instituições educacionais entre si e com a comunidade local;
  - IX. **currículo:** como documento definidor da concepção teórico-metodológica do processo de aprendizagem que define as competências e habilidades na formação do cidadão.

Ainda na Resolução nº 1/2006 - CEDF, a Avaliação Institucional abrange todo o sistema de ensino do Distrito Federal, compreendendo as instituições educacionais públicas e privadas, além dos diversos órgãos da estrutura da SEEDF. Ficou a cargo da SEEDF a elaboração de uma avaliação externa que, além de tratar do desempenho dos estudantes, baseada nas definições de componentes de qualidade, avaliasse também as “relações e as articulações entre as diversas instâncias do sistema”, conforme artigo 6º, inciso II (DISTRITO FEDERAL, 2006).

Em 2008, no intuito de se adequar à Resolução nº1/2006 - CEDF e com o propósito de promover uma avaliação mais fidedigna das escolas do Distrito Federal, tanto pública quanto privadas, a Fundação CESGRANRIO foi contratada para desenvolver o Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE),



que foi a responsável pelo processo da Avaliação Institucional da SEEDF. Entre os anos de 2008 e 2010 foram aplicados formulários contextuais à equipe gestora, docentes, estudantes e pais/responsáveis por meio de aferições do SIADE além de testes cognitivos aos estudantes.

Com o encerramento do SIADE, o Distrito Federal ainda era uma das dez unidades da federação que não possuía um programa de avaliação da Educação do seu sistema de ensino. O processo de acompanhamento da qualidade da educação ficava restrito a avaliações externas que eram realizadas em períodos bianuais alternados e a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores em sua unidade escolar.

A aprovação do Plano Distrital de Educação (PDE), lei nº 5.499/2015, cujo período de vigência é de 2015 a 2024, traz em suas metas, por essência, a necessidade de fomentar a qualidade da educação, através de 20 metas a serem cumpridas pela SEEDF. Entre elas destaca-se, para fins de avaliação e monitoramento, a Meta 7 e sua Estratégia 7.22:

**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 as médias do IDEB para o Distrito Federal, em todas os anos de vigência deste Plano, dando uniformidade aos processos de avaliação das escolas.

(...)

**Estratégia 7.22:** Constituir e implementar o sistema permanente de avaliação educacional do Distrito Federal, articulando-o com os indicadores de avaliação institucional e com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Ainda no que tange a Avaliação, até mesmo a Educação Infantil é abordada pelo PDE e a importância de se avaliar a abrangência da oferta e sua qualidade:

**Meta 1:** Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches públicas e conveniadas, de forma a atender no mínimo 60% da população dessa faixa etária, sendo no mínimo 5% a cada ano até a final de vigência deste Plano Distrital de Educação – PDE, e ao menos 90% em período integral.

(...)

**Estratégia 1.7:** Implantar, até o segundo ano da vigência deste Plano, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade e infraestrutura, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos e a situação de acessibilidade (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Ao analisar profundamente os documentos da SEEDF, percebe-se que Avaliação Institucional previa uma avaliação dos setores educacionais, tanto escolar como de suporte à educação. Entretanto, devido às várias modificações estruturais e regimentais, ao longo da história desta Secretaria, notou-se que era necessária uma alteração nesse modelo objetivando aprofundar o contexto em que ocorre a aprendizagem, isto é, observar de forma permanente a realidade escolar e suas características mais profundas como: a complexidade da gestão, condições de infraestrutura, formação e atuação da equipe docente e nível socioeconômico dos estudantes, de modo a auxiliar o planejamento das intervenções administrativas e pedagógicas, a fim de garantir o sucesso escolar e as aprendizagens.

Mesmo com todo arcabouço legal que respalda e obriga a promoção da avaliação de seu sistema de ensino, apenas com a publicação da Portaria nº 420 de 21 de dezembro de 2018, que a SEEDF instituiu o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do DF (DISTRITO FEDERAL, 2018). O SIPAEDF tem como proposta uma avaliação contínua, permanente, participativa, com função

diagnóstica, prognóstica e investigativa, cujas informações deverão proporcionar o redirecionamento do planejamento pedagógico e educativo, reorganizando as ações do professor, do estudante, da turma e da unidade escolar, a fim de prosseguir no desenvolvimento da aprendizagem, bem como subsidiar o Estado nas decisões sobre os rumos das políticas públicas para a educação básica. Além da avaliação de desempenho do estudante, o SIPAEDF tem por objetivo realizar uma análise contextualizada dos fatores associados ao processo educacional, de forma a garantir o cumprimento do dever da família e do Estado, no que diz respeito a uma educação pública de qualidade (DISTRITO FEDERAL, 2020).

A estratégia de integração das informações da Avaliação de Contexto e da Avaliação de Desempenho, bem como o tratamento, cruzamento, análise das variáveis de interesse e suas correlações, permitem ao gestor obter a percepção quanto à atuação da unidade escolar como um todo, em seu contexto socioeducativo. Os dados coletados servem de subsídio à análise dos elementos que contribuem ou interferem direta ou indiretamente no desempenho do estudante, permitindo identificar potencialidades e fragilidades institucionais, promovendo uma reflexão com vistas à melhoria da educação.

### ***Qualidade da educação e sua relação com o contexto escolar***

A Organização das Nações Unidas (ONU), em 2015, discutiu e elaborou em sua assembleia geral a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. A Agenda 2030 é composta por 17 (dezessete) Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que buscam compor um plano de ação para que Estados e pessoas busquem a erradicação da pobreza em todas as suas dimensões, além de combaterem os efeitos das mudanças climáticas, com ações nas três dimensões do desenvolvimento sustentável: econômica, social e ambiental.

O quarto ODS trata da Educação inclusiva, equitativa e de qualidade, nos seguintes termos:


**Objetivo 4:** Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (Organização das Nações Unidas, 2015).

Assim, este esforço global corrobora com a ideia e o papel central que a educação tem no desenvolvimento socioeconômico e na erradicação da pobreza. Busca-se, nesse sentido, a compreensão que a educação propõe um dos caminhos para suprir as desigualdades sociais históricas.

Neste sentido, ainda hoje atribui-se elevada importância nos resultados obtidos em testes cognitivos, muitas vezes superando a relevância que o meio e suas interações têm sobre o resultado do processo educacional de qualidade (VYGOTSKY, 1996). Um contraponto a esta teoria melhor se evidencia nos estudos conduzidos por Bordieu, que introduz o conceito de capital para estudar as desigualdades escolares, diferenciando assim os indivíduos e seus avanços educacionais a seu Nível Socioeconômico (NSE) (GUTIERREZ, 2005). Outros trabalhos já apresentaram estudos que corroboram com a hipótese de que o NSE interfere significativamente nos resultados educacionais (ALVES, SOARES, 2013, ALVES, SOARES, *et al.*, 2014). Dourado et al. (2007) aponta que fatores externos à escola, como nível sociocultural, são determinantes para acentuar ainda mais o processo de exclusão dos já excluídos, bem como aceitar como *normal* e *natural* padrões de desempenho e permanência inadequados.

O novo documento de referência do SAEB traz a importância de considerar as situações onde ocorrem as aprendizagens:

Considera-se, então, que o resultado da educação escolar não se limita ao desempenho alcançado pelos estudantes nas avaliações externas e, portanto, não pode se resumir a medir apenas sua aprendizagem nas áreas de conhecimentos curriculares contidas nos testes cognitivos. Nesse sentido, é preciso conceituar este



resultado como algo que inclua o acúmulo das discussões na área educacional, superando o enfoque nos desempenhos cognitivos e que abranja os diferentes sujeitos, e diversas situações materiais em que ocorre o fazer educativo (BRASIL, 2018).

Considerando todos os documentos legais, tanto no âmbito federal, quanto no Distrito Federal e, preconizando que uma escola de qualidade é aquela em que o estudante tem garantida as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pleno, permitindo completar o seu ciclo de escolarização na idade correta e em ambiente adequado, definiram-se os seguintes eixos de contexto:

- I. Infraestrutura
- II. Formação docente e atuação docente
- III. Prática pedagógica
- IV. Nível socioeconômico dos estudantes
- V. Clima organizacional

Os eixos acima apresentados estão consoantes com os documentos que preconizam a qualidade da educação, inclusive na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, onde o foco principal está no contexto educativo organizado para o favorecimento das aprendizagens, tomado como: "o conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e seus familiares [...]" (BRASIL, 2018, p.27). A função social de cuidar e educar, definida na legislação, com vista a educação integral do educando, implica considerar no processo de avaliação de contexto da SEEDF, diferentes elementos intrínsecos que vão desde a gestão de sistemas e redes de ensino; a formação e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação; a Proposta Pedagógica; os Currículos, interações e práticas pedagógicas; a Interação com a família e comunidade; a Intersetorialidade, Espaços, materiais e mobiliários, até a Infraestrutura (DISTRITO FEDERAL, 2019).



A avaliação constitui-se em uma proposta complexa e contextualizada, que envolve os resultados obtidos por cada unidade escolar, em relação aos parâmetros de qualidade especificados nos documentos legais e do seu próprio contexto. Consiste, de acordo com Schlindwein e Dias (2018), em olhar a instituição por dentro, com o propósito de mediante a realidade, analisá-la, criticá-la e definir ações para um plano de melhorias.

Assim sendo, as respostas dos gestores, professores e estudantes em cada eixo definido serão coletadas possibilitando a análise e o estudo de suas influências no desempenho dos estudantes e nas taxas de evasão e reprovação, abarcando todos os sujeitos que fazem parte da construção do conhecimento. Cabe ressaltar que no caso da Educação Infantil, as crianças, não respondem os questionários.

## **Infraestrutura**

Diversos estudos, ao longo dos últimos anos, procuram estabelecer relação entre infraestrutura e sua influência no desempenho dos estudantes. Entretanto, nem sempre há clareza na relação entre a causalidade das variáveis estudadas e os resultados educacionais. Conforme citado por CAPELLINI e outros (2004) existem múltiplos fatores que podem influenciar na aprendizagem, sobretudo na Educação Infantil.

Assim, o processo de escolarização requer uma série de habilidades e competências que se constituem pré-requisitos para as aprendizagens que se processarão. É muito comum que escolares enfrentem problemas de ordens diversas nos primeiros anos de escolarização; existe neste período uma gama de fatores de ordem interna e externa, tanto próprios do indivíduo, quanto da escola ou do seu ambiente, capazes de interferir na aprendizagem e constituírem obstáculos à integração do




pensar, sentir, falar, ouvir e agir (CAPELLINI, TONELOTTO e CIASCA, 2004).

Infraestrutura escolar, sobretudo a destinada à Educação Infantil, deve atender as necessidades dos usuários dos espaços, com ambientes planejados para assegurar autonomia e segurança às crianças/estudantes, professores, funcionários, ou membros da comunidade. Em especial na Educação Infantil, o ambiente físico da unidade escolar deve ser promotor de descobertas, criatividade, desafios, aventuras e aprendizagem e facilitar a interação entre as crianças, crianças e adultos e de todos com o meio ambiente. Deve ser um espaço lúdico, dinâmico, vivo, explorável, transformável, com acessibilidade universal às pessoas com deficiência, sejam elas crianças ou adultos (BRASIL, 2006).

Nesse contexto, o Ministério da Educação – MEC, elaborou os Parâmetros de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) com base nos estudos e pesquisas do Grupo Ambiente-Educação, que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares, com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da sua adequação ao meio ambiente. Participaram da elaboração colaboradores de diversas áreas, inclusive professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares de diferentes localidades do Brasil. Para o projeto arquitetônico inicial dos Centros de Educação da Primeira Infância - CEPI foram consideradas as condições geográficas e climáticas, a densidade demográfica, os recursos socioeconômicos, o contexto sociocultural, delegando à administração pública local (prefeituras, estados e Distrito Federal) as adaptações de acordo com as suas especificidades.

Embora os estudos realizados por Biondi e Felicio (2007) apontem que o tamanho das salas de aula não tem relação considerável com o desempenho dos estudantes outros estudos apontam no impacto da infraestrutura na qualidade da educação ofertada. Soares e Sátyro (2008) estudaram o impacto de variáveis do censo escolar na taxa de defasagem idade-série entre os anos de 1998 a 2005. Em todos os cenários e nos diferentes modelos estudados,




uma melhoria na infraestrutura diminuiu significativamente a defasagem idade-série.

Pieri e dos Santos (2014) compreenderam que a criação de índices, utilizando análise fatorial, para infraestrutura escolar e formação docente, explica, de forma eficiente, a proficiência de estudantes que realizaram a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Os resultados apresentaram não somente uma resposta satisfatória do índice de infraestrutura, como foi possível acompanhar que as melhorias na infraestrutura resultam em melhoras no IDEB da escola. Já Neto (2013) propõe criar uma escala para aferir a infraestrutura escolar utilizando os dados do Censo Escolar da Educação Básica, pois, desta forma, cada escola tem uma “proficiência” em infraestrutura, possibilitando sua categorização.

Tendo em vista os estudos apresentados no que tange infraestrutura escolar fica evidenciado que a melhora nas instalações e equipamentos ofertados promovem avanços no desempenho dos estudantes. Assim, a análise destas relações torna-se parte importante na compreensão do contexto das unidades escolares do DF.

## **Formação e atuação docente**

A formação docente causa grande impacto na aprendizagem dos estudantes. Dentro da universidade busca-se formar profissionais competentes, isto é, dotados de certas habilidades conforme constata Barnes e Perrenoud (2008). Para eles, essas competências devem ser associadas em um fazer prático, através da práxis. Ora, sabe-se que a formação universitária é a pautada por currículo que aprofunda os conhecimentos, porém se torna resistente a aceitar a prática como uma parte expressiva da formação profissional. É comum ainda que temas como didática e pedagogia sejam deixados em posições inferiores (BARNES, PERRENOUD, 2008).



A formação continuada é essencial para que as mudanças, cada vez mais velozes da sociedade, possam ser acompanhadas no ambiente escolar. No contexto atual, destaca-se o domínio de tecnologias tanto de aparatos como técnicas pedagógicas atualizadas. Dessa forma, para Tozetto (2017), a formação continuada, além de necessária para o professor, precisa entender a práxis docente em sua amplitude e complexidade.

Ao docente é dado a função de agente social e cultural, para quem o estudante deve confiar a superação das barreiras que podem impedir o seu desenvolvimento. Os professores passam a ser propositores de problemas, considerando seus conhecimentos e experiências, e conduzindo seus estudantes para aquilo que deve ser transmitido (TOZETTO, 2017). Paulo Freire (1985) enfatiza a importância de que o professor assuma o seu papel em uma educação emancipadora, provocando reflexões críticas para que os estudantes, dentro de sua própria realidade, possam desenvolver sua criatividade e mudanças conscientes de si e do meio em que vive. Por via de regra, a formação inicial e continuada dos profissionais precisa compreender as crianças/estudantes em suas mais variadas dimensões. É necessário pensar sobre as formas apropriação dos conhecimentos a partir das imensas possibilidades e suas potencialidades.

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, vem sendo atualizada desde a sua promulgação, com novas redações dadas aos seus artigos. Assim, ao refletir sobre “Formação e atuação docente”, destacamos o art. 62, *in verbis*:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.(Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

(...)

Art. 62A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Observa-se a legislação estabelece a formação continuada dos docentes, inclusive no local de trabalho. O que precisa ser aferido é:

- a) esse direito está sendo respeitado pela equipe gestora da unidade escolar;
- b) o professor está se aperfeiçoando continuamente;
- c) os reflexos da formação continuada são percebidos no contexto escolar;
- d) a equipe gestora acompanha a formação continuada dos professores.

A formação continuada torna o docente cada vez mais capaz de se adaptar aos movimentos do contexto educacional e permite ao educador agregar conhecimento capaz de gerar transformação positiva nos contextos profissional, escolar e social.


Ora, se o professor não aperfeiçoa constantemente seus conhecimentos, como ele pode guiar estudantes do século XXI para vivências de sua própria realidade? Nesse sentido, verifica-se a necessidade de aferir como está essa situação e o seu impacto real no sucesso ou fracasso escolar do ensino do Distrito Federal.

## **Prática pedagógica**

A prática pedagógica deve ser compreendida como uma ação de caráter humanístico, onde professores e estudantes têm papel de grande relevância naquele que é o resultado esperado da ação: a aprendizagem. Segundo Franco (2016):

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.


Consoantes com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), tendo em vista os eixos estruturantes da Educação Infantil - Educar e Cuidar, Brincar e Interagir - as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a integrar todas as experiências das crianças na sua compreensão do mundo, feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca afeto e intelecto, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL,



2013). As ações educativas devem também respeitar e atender ao direito da criança de apropriar-se dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, organizadas de forma intencional pelos professores. Considerar as formas como a cultura permeia as relações da criança consigo mesma, com diversidade cultural e étnico-racial originária das famílias, da comunidade e de seu território, as especificidades em relação à diversidade das crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Salgado Jr e Novi (2014) utilizaram uma metodologia para identificar práticas administrativas e pedagógicas que apresentaram impacto positivo no desempenho de estudantes do ensino fundamental de escolas da rede pública municipal na Prova Brasil 2011. Dentre as diversas práticas estudadas destacam-se: *i)* frequência de leitura; *ii)* recuperação paralela e reforço no contraturno; *iii)* projeto pedagógicos que colaborem para o desempenho em língua portuguesa; *iv)* monitoramento do professor no rendimento do aluno e *v)* regras claras e definidas.

Independente da etapa, segundo as teorias que embasam o trabalho pedagógico da SEEDF, Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-crítica, o desenvolvimento dos estudantes, sejam eles crianças ou adolescentes, acontece em meios às relações sociais com o outro e com o ambiente, daí a importância do professor, com uma intencionalidade pedagógica clara, pensar os tempos, os ambientes, os materiais e também as rotinas que são organizadas no contexto educativo. Portanto, é fundamental oferecer aos professores e profissionais da educação condições para refletirem sobre suas práticas pedagógicas, considerando as singularidades de cada partícipe nesse processo. Além disso, não se deve desassociar a importância do projeto pedagógico, que precisa ser coletivamente construído e implementado, visando a formação e transformação dos indivíduos e a da realidade na qual a escola está inserida (DISTRITO FEDERAL 2018a, 2018b).



Assim, busca-se compreender como a prática pedagógica está fundamentada e qual sua influência no interesse e desempenho dos estudantes e em qual profundidade é percebido pelos docentes e pelos professores.


## **Nível socioeconômico**

Aferir os fatores que influenciam as aprendizagens é um desafio que perpassa por várias camadas da sociedade brasileira, em particular, a sociedade do Distrito Federal. Esse esforço, no entanto, se justifica sobretudo a uma melhor aplicação de políticas públicas que fomentam o desenvolvimento de toda a população. Dessa forma, averiguar o real impacto das diferenças sociais nas aprendizagens é um compromisso com toda a construção de sociedade que se quer para uma boa convivência e bem-estar social.

Ora, motiva-se essa práxis por meio de estudos feitos em outros países como o Relatório Coleman, produzido nos Estados Unidos no ano de 1966, onde a conclusão foi que as diferenças sociais fortalecem as diferenças nas aprendizagens (SOARES 2004; NETO 2007 APUD COSTA, 2010). Um estudo relacionado à educação brasileira constatou que pais com maior grau de instrução estimulam mais os estudantes, por sua vez, estes obtêm resultados melhores na obtenção de conhecimento (DEL PORTO e FERREIRA, 2007 APUD COSTA, 2010).

Na Educação Infantil, mesmo sendo considerada a primeira etapa da Educação Básica, as creches e escolas voltadas para este atendimento muitas vezes consideram o critério de vulnerabilidade social como prioridade na matrícula, frente a disponibilidade de vagas, por mais que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de 2009 nega o caráter meramente assistencialista e passa a reconhecer o direito das crianças à assistência de suas necessidades educacionais básicas (BRASIL, 2013).





É possível obter bons resultados em aprendizagem sem acesso a material básico como os de papelaria, livro didático, livros complementares e acesso à internet? Em contrapartida, pais que não valorizam tanto a educação comprometeriam sua baixa renda a esse investimento? Segundo Soares e Collares (2006) os insumos necessários para uma boa educação estão correlacionados ao grau de instrução dos adultos que residem com o estudante.

Se isso só não bastasse, a atenção de um estudante é afetada por fatores relacionados à nutrição. Um estudante que não se alimenta adequadamente em casa, pode ter sua atenção voltada a preocupação das refeições oferecidas pela escola e desviar o foco dos assuntos relacionados a sala de aula. (SANTOS ET AL, 2016). Tomazzi (1997 APUD SANTOS ET AL, 2016) conclui que para se falar em educação igual para todos é preciso garantir o mínimo de igualdade no que tange a nutrição, alimentação e saúde das crianças.

Uma outra grande preocupação em relação às questões econômicas das famílias e seu grau de envolvimento com a educação é a necessidade de trabalho precoce dos jovens para auxiliar na renda familiar. Oliveira e Robazzi (2001) constatam que são vários os motivos do trabalho precoce como, por exemplo, a necessidade de contribuir nas despesas familiares, por vontade dos pais ou mesmo o desejo de liberdade econômica. Os autores ainda observam que este comportamento resulta, *a posteriori*, em subemprego, emprego em condições precárias, rotatividade e desemprego devido a escolha em trocar uma dedicação exclusiva do estudo ao ingresso prematuro ao mercado de trabalho.

Na atualidade essas tendências ainda se confirmam em todas as etapas da Educação Básica. As políticas públicas de igualdade social estão obtendo os resultados para o qual elas foram planejadas?

Com intuito de compreender a influência do nível socioeconômico médio dos estudantes no desempenho da unidade escolar propõem-se a utilização da

metodologia denominada Critério Brasil. Os estratos socioeconômicos, de acordo com o CCEB, são apresentados na Tabela 1, juntamente com as estimativas de tamanho dos estratos, segundo estudos probabilísticos do Kantar IBOPE Media (base 2018). Já as estimativas de renda média domiciliar baseiam-se na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) de 2018 (ABEP, 2019).


**Tabela 1 – estratos socioeconômicos e renda média domiciliar no DF**

| <b>Estrato Socioeconômico</b> | <b>Pontos</b> | <b>Renda Média Familiar</b> | <b>Distribuição no DF</b> |
|-------------------------------|---------------|-----------------------------|---------------------------|
| A                             | 45 - 100      | 25.554,33                   | 12,1%                     |
| B1                            | 38 - 44       | 11.279,14                   | 11,2%                     |
| B2                            | 29 - 37       | 5.641,64                    | 23%                       |
| C1                            | 23 - 28       | 3.085,48                    | 20,4%                     |
| C2                            | 17 - 22       | 1.748,59                    | 19,4%                     |
| D - E                         | 0 - 16        | 719,81                      | 13,9%                     |

## **Clima Organizacional**

O Clima organizacional é uma dimensão deveras importante para ser analisada no contexto da educação do Distrito Federal. Considerando o conceito de Libâneo (2004) e Chiavenato (1983), (apud MELLO; PIASSA 2012) pode se considerar a unidade escolar como uma organização, pois trata-se de uma unidade social onde pessoas se reúnem e interagem entre si.

Para Chiavenato (1994, apud Mello e Piassa, 2012), às questões motivacionais do trabalho é que definem o clima organizacional. Partindo da crença que as necessidades humanas vêm do meio, McClelland (1961; 1972 apud MELLO; PIASSA, 2012) citou três categorias do comportamento humano: necessidade de poder, necessidade de realização e necessidade de afiliação.




Segundo o estudo de Litwin e Stringer (1968) (apud MOREIRA, 2008), no contexto empresarial, o grupo que participava de um clima voltado à realização de suas atribuições era capaz de produzir mais e com maior qualidade que os grupos pesquisados em outro contexto. Infere dessa análise que o incentivo aos indivíduos é um importante atributo para o engajamento e sucesso na produtividade de suas atividades.

O clima organizacional deve ser observado pela gestão com o intuito de produzir o melhor engajamento. Para entender o conceito de atitude, utilizar-se-á as palavras de Wiebe (1953, n.p., apud CAVAZZA 2008, p.21) “a atitude é concebida como uma orientação permanente a responder de modo favorável ou desfavorável a uma classe de estímulos”. Dessa forma, o gestor deve conduzir o seu grupo de trabalho com atitude de encorajar e criar um clima organizacional capaz de produzir o engajamento necessário à realização de suas atribuições no trabalho.

No ambiente escolar é necessário um clima organizacional harmônico, pois problemas de saúde, sobretudo de cunho mental, podem advir de um ambiente desestimulante e desmotivante. A terceira categoria mais afetada pela síndrome de Burnout é a do magistério (MELLO; PIASSA, 2012). Esse esgotamento é produzido por uma série de fatores que merecem atenção no ambiente escolar, como a violência, a desmotivação dos estudantes, a baixa participação da família, a falta de recursos pedagógicos etc. Por conseguinte, o estudo da influência dessa dimensão no desempenho dos estudantes se torna essencial, pois os mesmos argumentos apresentados para a necessidade de um clima organizacional saudável aos professores servem também para os estudantes, quem quando motivados e engajados alcançam melhores resultados.

Ofertar um atendimento educativo de qualidade, alinhando-se aos marcos legais, pressupõe que o ato de educar não se separa do ato de cuidar, o que amplia o papel e a responsabilidade da instituição educativa, considerando desde as especificidades das crianças que necessitam do adulto até adquirir autonomia para cuidar de si até os estudantes que necessitam da



mediação dos professores no seu pleno desenvolvimento. Todos que trabalham nas unidades escolares participam e são responsáveis pela construção de um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças/estudantes e favorecedor da participação das famílias na gestão da proposta pedagógica e do acompanhamento partilhado do desenvolvimento.

Segundo Silva (2001) o grande princípio da gestão moderna é o de atender às necessidades do ser humano, e a unidade escolar é uma organização que tenta satisfazer as necessidades e anseios das crianças/estudantes, pais, professores, funcionários e comunidade. Uma vez que a gestão se apropria dessas necessidades e cuida de manter o equilíbrio em sua unidade escolar poderia, então, reduzir os casos de afastamento de docentes? Quais melhorias podem ser implementadas em cada unidade escolar para assegurar melhor rendimento e permanência dos estudantes? O clima escolar é um elo entre as várias participações que compõe o ambiente escolar e deve ser analisado com cuidado a fim de garantir um trabalho saudável e com resultados satisfatórios.

## METODOLOGIA

A análise de contexto de cada unidade escolar se dará pela resposta a questionários ‘específicos para gestores, professores e estudantes. Salienta-se que apenas os estudantes do 5<sup>os</sup> ano e 9<sup>os</sup> ano do Ensino Fundamental e 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio, irão responder os questionários. Os questionários, eixos, variáveis e tópicos a serem medidos são apresentados nas Tabelas 2 a 4, apresentadas abaixo:

**Tabela 2 – Quadro descritivo de eixos e variáveis do questionário de Gestor**

| <b>Gestor</b>            |   |  |
|--------------------------|---|--|
| <b>Eixo da qualidade</b> | <b>Justificativa</b>  | <b>Tópicos a serem medidos</b>   |
| Identificação            | A identificação da unidade escolar permite aferir a complexidade da gestão e aspectos correlatos.                   | <ul style="list-style-type: none"><li>● Complexidade de gestão (etapas e modalidades, funcionamento e recursos humanos e financeiros, número de estudantes)</li></ul>  |
| Infraestrutura           | A qualidade (caracterização) do ambiente físico e o quão adequado ele é para proporcionar a aprendizagem.           | <ul style="list-style-type: none"><li>● Infraestrutura (Condições dos espaços físicos)</li><li>● Acessibilidade (atendimento e recursos para os estudantes com necessidades especiais)</li></ul>   |
| Clima organizacional     | O ambiente escolar e a forma como a comunidade escolar se (inter)relaciona é determinante na qualidade da educação. | <ul style="list-style-type: none"><li>● Proposta pedagógica</li><li>● Fatores que influenciam a aprendizagem</li><li>● Formação gestor</li><li>● Gestão democrática</li><li>● Participação e Engajamento da comunidade escolar</li><li>● Planejamento das ações pedagógicas junto aos docentes</li><li>● Participação nas coordenações pedagógicas</li><li>● Autoavaliação</li><li>● Preparo técnico para exercer a função de gestor</li><li>● Violência no ambiente escolar</li><li>● Mediação de conflito</li><li>● Incentivo ao trabalho coletivo</li><li>● Comunicação com os membros da comunidades escolar</li><li>● Organização do ambiente</li></ul> |

**Tabela 3 – Quadro descritivo de eixos e variáveis do questionário de Professor**

| <b>Professor</b>           |  |  |
|----------------------------|--|--|
| <b>Eixo da qualidade</b>   | <b>Justificativa</b>   | <b>Tópicos a serem medidos</b>   |
| Formação e atuação docente | Compreende a dimensão e a relação da formação inicial e continuada com a prática docente e os resultados alcançados referente ao desempenho.                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Formação</li> <li>● Atuação</li> <li>● Adequação entre formação e atuação</li> <li>● Participação em formação continuada</li> <li>● Precarização do trabalho docente</li> </ul>   |
| Prática pedagógica         | As práticas pedagógicas permitem ao professor a proposição de diferentes situações de aprendizagem e faz com que o estudante se torne partícipe motivado ao longo do processo. | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilização de diferentes espaços e metodologias para favorecer a aprendizagem</li> <li>● Prática docente</li> </ul>   |
| Clima organizacional       | O ambiente escolar e a forma como a comunidade escolar se (inter)relaciona é determinante na qualidade da educação.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Gestão Democrática da unidade escolar</li> <li>● Participação da gestão escolar no trabalho pedagógico</li> <li>● Planejamento coletivo das ações pedagógicas</li> <li>● Coordenação Pedagógica Coletiva e individual</li> <li>● Proposta pedagógica</li> <li>● Engajamento da comunidade escolar</li> <li>● Violência no ambiente escolar</li> <li>● Troca de experiências</li> <li>● Respeito mútuo</li> <li>● Trabalho colaborativo</li> <li>● Interação entre os membros da comunidade escolar</li> </ul> |

**Tabela 4 – Quadro descritivo de eixos e variáveis do questionário de Estudante**

| <b>Estudante</b>         |  |  |
|--------------------------|--|--|
| <b>Eixo da qualidade</b> | <b>Justificativa</b>   | <b>Tópicos a serem medidos</b>   |
| Identificação            | A identificação permite às unidades escolares adequar seus projetos para melhor atender os interesses e anseios dos estudantes   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Fatores motivacionais</li> <li>● Idade, o que permite verificar a distorção idade-ano/série;</li> <li>● Capital cultural</li> </ul>   |
| Nível socioeconômico     | Trata-se de uma característica de grande relevância no sucesso escolar, além de influenciar diretamente no esforço docente e na adoção de programas e políticas públicas de proteção a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Nível socioeconômico</li> <li>● Acesso a bens e serviços e identificação de estrato social</li> </ul>   |
| Prática pedagógica       | As práticas pedagógicas permitem ao estudante diferentes situações de aprendizagem e faz com que se torne participante motivado ao longo do processo.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Prática pedagógica e utilização de recursos pedagógicos</li> <li>● Hábitos de estudos dos estudantes</li> <li>● Utilização de diferentes recursos/estratégias visando a aprendizagem</li> </ul>   |
| Clima organizacional     | O ambiente escolar e a forma como a comunidade escolar se (inter)relaciona é determinante na qualidade da educação.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Influência da família</li> <li>● Interação entre a unidade escolar e a comunidade</li> <li>● Projetos desenvolvidos na unidade escolar</li> <li>● Violência escolar</li> <li>● Comunicação com diretores e professores</li> <li>● Respeito mútuo e à diversidade</li> <li>● Participação no Conselho Escolar</li> </ul> |

As respostas de cada eixo serão classificadas em escalas próprias, com intuito de facilitar a divulgação e interpretação das respostas. Para tanto, cada resposta do questionário terá um valor atribuído, permitindo assim a agregação dos resultados e atribuição de valores em uma escala própria. Esta metodologia será utilizada também no cálculo do indicador de contexto do Índice de Qualidade da Educação do Distrito Federal (IQEDF), e será descrita em nota técnica a ser publicada a posteriori.

Os resultados obtidos nos questionários de professores e estudantes, que são respondidos em maior número, serão tabulados e apresentados a cada unidade escolar em relatórios contendo os números totais agregados e a média das respostas, quando for conveniente, para fins de consolidação de resultados. Sob hipótese alguma os resultados farão menção aos respondentes: o objetivo da avaliação de contexto é obter um panorama da escola e não sobre as respostas individualizadas.

Cabe destacar que as crianças da etapa da Educação Infantil, não responderão esse questionário.

### ***Medição do nível socioeconômico***

Para aferição do nível socioeconômico, será utilizada a metodologia conhecida como Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), proposto pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). Segundo Meirelles e Sabio (2014) a metodologia proposta considera além do consumo a capacidade de tirar proveito dos recursos da sociedade.

A indicação do estrato socioeconômico da unidade escolar será dada pela média dos pontos dos estudantes. Ressalta-se que a indicação do nível socioeconômico da escola não deve ser interpretada como uma barreira à aprendizagem dos estudantes e sim, como uma característica da comunidade escolar, trazendo aos gestores uma importante informação a ser considerada na elaboração de projetos e implementação de políticas públicas.




## **RESULTADOS ESPERADOS: A UTILIZAÇÃO DE DADOS PARA SUBSIDIAR AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS**

Diversas políticas públicas foram fomentadas, principalmente nas últimas duas décadas, visando garantir duas principais vertentes na educação brasileira: o acesso e a qualidade da educação. A aferição da qualidade da educação, ficou em um primeiro momento a cargo da esfera federal, embora a Constituição Federal de 1988, e corroborada com o PNE, já previa a paridade de responsabilidades entre os entes federados (União, Estados e Municípios) neste objetivo comum (WERLE, 2011). Ainda assim, o SAEB continua a ser considerado como o principal norteador de políticas públicas voltadas para educação, embora muitos estados já desenvolvam seus próprios exames e índices de qualidade educacional.

O Distrito Federal, no intuito de adequar-se às determinações legais vigentes, como PNE e PDE, instituiu o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF). A avaliação de contexto, como um dos eixos do sistema de avaliação, apresenta uma série de informações relevantes a cada unidade escolar, coletadas através de questionários respondidos pela própria comunidade. Diversos autores trazem a importância para o olhar diferenciado que a avaliação deve ter, considerando as muitas nuances envolvidas no processo, mas sempre tendo em vista seu caráter formativo, que leve à reflexão do processo de ensino aprendizagem. Segundo Valente (1996, apud VALENTE, 2003, p. 76)

Consideramos que a avaliação, por envolver uma gama de planos – epistemológico, político, pedagógico, psicológico, cultural –, talvez seja não só o mais complexo dos aspectos do processo pedagógico, como o seu calcanhar de Aquiles (Valente, 1996), visto que expõe os pontos positivos e negativos, seja do sistema, da escola ou da sala de aula, aí compreendidos professores e alunos.




De acordo com Luckesi (1996, p. 165, apud CASTRO & STRADA, 2014, p. 5), avaliar, significa, identificar impasses e buscar soluções. Neste sentido, a avaliação no contexto escolar, busca o diagnóstico da situação do ambiente onde se dá a aprendizagem, no universo da instituição e quais os recursos oferecidos que incidem nos resultados de desempenho.

Assim, considera-se que avaliar o contexto da educação é um processo contínuo de buscas de respostas e situações que estão em cada uma das unidades escolares avaliadas e suas dimensões. É importante que a instituição aproprie-se dos dados quantitativos apresentados ao final da pesquisa, e por meio desses resultados, promova o diálogo e reflexões para o planejamento de metas, ações que incidam sobre a aprendizagem dos estudantes e as demais questões que cerceiam a dinâmica do processo educativo.

Uma unidade escolar de qualidade é aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de suas crianças/estudantes, que dispõe de infraestrutura necessária, que trata a relevância do ensino e disponibiliza os recursos humanos, e que valorizem as práticas pedagógicas pertinentes ao processo educacional. Seus servidores e pais mostram-se satisfeitos e envolvidos na dinâmica da unidade escolar. Os resultados obtidos na avaliação podem subsidiar os atores educacionais com informações e orientar a reflexão de toda a comunidade, quanto à relevância dos serviços prestados. O gestor e todos os agentes envolvidos na promoção de uma educação de qualidade devem compreender e utilizar os dados para a realidade na qual foram coletados.

A relação entre indicadores de qualidade da educação e equidade é uma reflexão profunda e necessária no atual cenário educacional do país, tendo com princípio uma sociedade mais justa e democrática. É preciso mapear e cruzar o entendimento das diversas variáveis de contexto com indicadores de desempenho para um olhar mais amplo sobre a avaliação e a qualidade da educação ofertada.



Cabe destacar que os fatores e eixos de qualidade propostos na matriz de contexto, aplicada à educação do Distrito Federal, são apenas um instrumento de monitoramento da qualidade do ensino ofertado, cujo objetivo maior é a definição de políticas públicas que assegurem e atestem a qualidade do ensino nas escolas públicas, parceiras e privadas do DF.

... são muitos os fatores que interferem na vida da escola, e não podemos cultivar a ilusão de um único indicador de qualidade. A escola é uma instituição complexa e que exige muitos olhares. (BRASIL, 2007).

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Alterações na aplicação do Critério Brasil, válidas a partir de 01/06/2019**. Disponível em <[http://www.abep.org/criterioBr/01\\_cceb\\_2019.pdf](http://www.abep.org/criterioBr/01_cceb_2019.pdf)>. Acesso em: 20 de junho de 2020

ALVES, M. T. G., SOARES, J. F. "Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional", **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 177–194, mar. 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100012&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100012&lng=pt&tlng=pt)>.

ALVES, M. T. G., SOARES, J. F., XAVIER, F. P. "Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras", **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 84, p. 671–703, set. 2014. DOI: 10.1590/S0104-40362014000300005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362014000300005&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000300005&lng=pt&tlng=pt)>.

BARNES, J. C., PERRENOUD, P. **El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria**. 1ª ed. Barcelona, Editorial Octaedro, 2008.

BIONDI, R. L.; FELICIO, F. Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do SAEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2007. 19 p. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Atributos+escolares+e+o+desempenho+dos+estudantes+uma+análise+em+painel+dos+dados+do+Saeb/f6bf15c8-3919-4225-a45b-0ecfc2c51fc9?version=1.3>>.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. *Aprova o Plano Nacional de Educação (2001 - 2010) e dá outras providências*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, *Aprova o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) e dá outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. *Sistema de Avaliação da Educação Básica. Documentos de Referência. Versão 1.0*. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, 2018. Disponível em <<https://educacao.caieiras.sp.gov.br/img/download/parametros-qualidade.pdf>>. Acesso em 14 de ago. 2020.

CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F.; CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 79-90, Aug. 2004. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2004000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2004000200006&lng=en&nrm=iso)>.

CASTRO, R. M. S.; ESTRADA, A. A. Avaliação da aprendizagem no contexto escolar: concepções e práticas com vistas ao encaminhamento para a sala de recursos multifuncional. **Cadernos PDE**, 2014. Disponível em <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unioeste\\_ped\\_artigo\\_rosimeri\\_mariano\\_da\\_silva.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_ped_artigo_rosimeri_mariano_da_silva.pdf)>. Acesso em 05 ago. 2020

COSTA, R. O Aspecto Socioeconômico e sua influência na Qualidade do Ensino Fundamental Público no Brasil. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Escola Brasileira de Administração Pública (EBAPE), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010.

DEL PORTO, F. BRIGANTE; FERREIRA, C. DA S. Os fatores socioeconômicos associados ao desempenho dos alunos no PISA 2003 (Brasil, México, Espanha e Portugal). In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007.

DISTRITO FEDERAL, Conselho De Educação Do Distrito Federal. **Parecer nº 46/2006 de 24 de maio de 2006**. Normas para avaliação institucional no Sistema de Ensino do Distrito Federal. Disponível em <[https://docs.google.com/document/d/1\\_uezYE4-ljru0jxfmPI2tDBbREHNWWFIDf1Ixln6kc4/edit](https://docs.google.com/document/d/1_uezYE4-ljru0jxfmPI2tDBbREHNWWFIDf1Ixln6kc4/edit)>.

\_\_\_\_\_. Conselho De Educação Do Distrito Federal. **Resolução nº 1/2006 de 21 de março de 2006**. Estabelece normas para avaliação institucional no Sistema de Ensino do Distrito Federal. Disponível em <[http://cedf.se.df.gov.br/images/Docs/RESOLUÇÃO\\_nº\\_1-2006-CEDF\\_-\\_Estabelece\\_normas\\_para\\_a\\_Avaliação\\_Institucional\\_no\\_Sistema\\_de\\_Ensino\\_do\\_Distrito\\_Federal.pdf](http://cedf.se.df.gov.br/images/Docs/RESOLUÇÃO_nº_1-2006-CEDF_-_Estabelece_normas_para_a_Avaliação_Institucional_no_Sistema_de_Ensino_do_Distrito_Federal.pdf)>

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.499 de 14 de julho de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação - PDE e dá outras providências. Disponível em <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/07/lei-nº-5.499-de-14-de-julho-de-2015.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 420 de 21 de dezembro de 2018**. Institui o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF). Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/223124594/dodf-integra-24-12-2018-pg-7>>

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 38 de 18 de fevereiro de 2020**. Revoga a Portaria nº 420 de 21/12/2018 e regulamenta o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF). Disponível em <<http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/portaria-38.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.** Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil. 2ª edição, Brasília, 2018a. Disponível em <[http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Currículo-em-Movimento-Ed-Infantil\\_19dez18.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Currículo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.** Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental. 2ª edição, Brasília, 2018b. Disponível em <[http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Currículo-em-Movimento-Ens-fundamental\\_19dez18.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Currículo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.** Indicadores de Qualidade da Educação Infantil. Brasília, 2019. Disponível em <[http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/05/indicadores\\_de\\_qualidade\\_na\\_educacao\\_infantil\\_do\\_distrito\\_federal\\_27mai19](http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/05/indicadores_de_qualidade_na_educacao_infantil_do_distrito_federal_27mai19)>. Acesso em 14 ago. 2020.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2007. 65 p. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educação+conceito+s+e+definições/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139ccedddb4?version=1.3>>.

FRANCO, M. A. do R. S. "Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito", **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534–551, dez. 2016. DOI: 10.1590/s2176-6681/288236353. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&tlng=pt)>.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Paz e Terra, 1985.

GUTIERREZ, G. C. **Gabriela Carrasco Gutierrez Estimação das escalas dos construtos capital social , capital cultural e capital econômico e análise do efeito escola Gabriela Carrasco Gutierrez Estimação das escalas dos construtos capital social , capital cultural e capital.** 2005. 106 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

HACKMAN, D. A.; FARAH, M. J.. Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(2), 65-73, 2009. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3575682/>>.

KLEIN, R., FONTANIVE, N. "Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje", **São Paulo em Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 19–28, 2009. .

MELLO, P. L. P.; PIASSA, Z. A. C. O trabalho pedagógico e a articulação com os segmentos de gestão da escola e as instâncias colegiadas. O professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense. Produção Didático-Pedagógica, Vol. II, Londrina, 2012.

MEIRELLES, F. S.; SABIO, R. P. Um novo critério de estratificação social. *Rev. Adm. Empres.*, vol. 54, nº .5. São Paulo, set/out., 2014. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0034-759020140512>>.

NETO, J. J. S. et al. Uma escala para medir infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1903/1887>> . Acesso em: 09 de jun. 2020.

OLIVEIRA, B. R. G.; ROBAZZI, M.L.C.C. O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. *Rev Latino-am Enfermagem* 2001 maio; 9(3):83-9.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **A agenda 2030**. Disponível em <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>>.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

PIERI, R. G.; SANTOS, A. A. Uma proposta para o índice de infraestrutura escolar e o índice de formação de professores. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2014. 40 p. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Uma+Proposta+para+o+Índice+de+Infraestrutura+Escolar+e+o+Índice+de+Formação+de+Professores/19746685-13b1-4daf-88cb-08871cd79b42?version=1.0>>.

SALGADO JUNIOR, A.; NOVI, J. C. Proposta de práticas administrativo-pedagógicas que possam contribuir para o desempenho dos alunos de escolas municipais do ensino fundamental na Prova Brasil. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 631-662, set. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362015000300631&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000300631&lng=pt&nrm=iso)>.

SANTOS, E. B.; SANTOS, I. O.; SOUZA, M. A. V.; SANTOS, R. S. Fatores Socioeconômicos: Os “Descaminhos” da Educação, 2016.

SILVA, J. J. C. “Gestão escolar participada e clima organizacional”, **Gestão em Ação**, Salvador, v.4, n.2, p.49-59, jul./dez.2001. Disponível em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n201.PDF#page=49>>.

SOARES, J. F. "Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades", **Os Desafios da Educação no Brasil**, p. 87–114, 2005.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **DADOS: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-481, 2006.

SOARES, J. F. Qualidade e Equidade na Educação Básica Brasileira. A evidência do SAEB 2001. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 12, n. 38, p. 1-24, 2004.

SOARES, S.; SÁTYRO, N. **O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental - 1998 a 2005**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2008. 22 p.

Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/O+impacto+da+infra-estrutura+escolar+na+taxa+de+distorção+idade-série+das+escolas+brasileiras+de+ensino+fundamental+;+1998+a+2005/0f491ce7-50f9-4e44-b437-c6fa625f06d9?version=1.0>>.

SCHLINDWEIN, L. M.; DIAS, J. Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente. **Pro-Posições**, Campinas , v. 29, n. 2, p. 137-158, 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072018000200137&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000200137&lng=en&nrm=iso)>.

TOMAZI, N. D. Sociologia da Educação: 3ª edição. São Paulo, Atual: 1997.

TOZETTO, S. S. "Docência e formação continuada". 2017. **Anais** , 2017. p. 13. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503\\_13633.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf).

VALENTE, S. M. P. A avaliação da aprendizagem no contexto da reforma educacional brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, jul-dez/2003. Disponível em <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/977/977.pdf>>. Acesso em ago. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro, Martins Fontes, 1996.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769 - 792, out/dez. 2001.