

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, GEOCIÊNCIAS E SAÚDE COLETIVA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - LICENCIATURA

JOEL DE SOUZA CARVALHO NETO

Território e políticas educacionais neoliberais:
relações entre desigualdade socioespacial e centralidade das avaliações externas
em escolas estaduais de ensino médio em Uberlândia-MG

Uberlândia-MG
2026

JOEL DE SOUZA CARVALHO NETO

Território e políticas educacionais neoliberais:
relações entre desigualdade socioespacial e centralidade das avaliações externas
em escolas estaduais de ensino médio em Uberlândia-MG

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em
Licenciatura em Geografia, do Instituto de Geografia,
Geociências e Saúde Coletiva, da Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito parcial para obtenção de
diploma de graduação.

Orientadora: Profa. Dra. Amanda Regina Gonçalves

Uberlândia-MG

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C331
2026 Carvalho Neto, Joel de Souza, 2004-
Território e políticas educacionais neoliberais [recurso eletrônico] : relações entre desigualdade socioespacial e centralidade das avaliações externas em escolas estaduais de ensino médio em Uberlândia-MG / Joel de Souza Carvalho Neto. - 2026.

Orientadora: Amanda Regina Gonçalves .
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Geografia.
Modo de acesso: Internet.
Inclui bibliografia.

1. Geografia. I. , Amanda Regina Gonçalves, 1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

Uberlândia, 04 de agosto de 2026.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Amanda Regina Gonçalves (IGESC/UFU) – Orientadora

Profa. Dra. Sandra de Castro de Azevedo (UNIFAL)

Profa. Dra. Glaucia Carvalho Gomes (IGESC/UFU)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe, Wilma Passos, sem cujo infinito apoio e por sua resiliência inquebrável na árdua tarefa de ser mãe e pai, nada disso teria sido possível, um apoio que transcende meu período de graduação e que esteve presente no decorrer de toda minha vida, na minha construção como pessoa, cidadão, filho e como profissional.

Agradeço também à minha companheira Luana por ter me amparado nos momentos difíceis de incertezas e dúvidas, por ser uma mulher que me faz cada vez mais humano e que inspira a sermos duas particulazinhas inseparáveis à deriva no cosmos, até os confins do universo.

À Profa. Dra. Amanda Regina Gonçalves, agradeço imensamente pelas aulas do Prointer e pela indispensável orientação e pelo apoio no decorrer de toda a elaboração da pesquisa e da minha formação como pesquisador.

Novamente à minha companheira Luana Gonçalves e à minha amiga Edla Guardenho, agradeço por terem me acompanhado na jornada pelas disciplinas de Prointer e por terem sido de grande inspiração para a construção do objeto de estudo deste trabalho.

Agradeço também aos meus amigos, Diego Jardim e Samuel Resende, por me ensinarem e me auxiliarem na interpretação dos dados e no georreferenciamento, assim como ao longo de toda a graduação.

Por fim, agradeço a todos os companheiros do PET Geografia, sob a orientação do Prof. Dr. Tulio Barbosa; aos companheiros do LAPUR e à orientação do Prof. Mirlei Fachini Vicente Pereira enquanto estive ligado ao laboratório. Estendo também os agradecimentos às professoras integrantes da banca avaliadora pelo empenho em analisar e oferecer grandes contribuições para o trabalho.

“Fechei os olhos e prestei atenção aos descendentes do Sputnik, mesmo agora circulando ao redor da Terra, a gravidade seu único elo com o planeta. Almas solitárias de metal, na escuridão desobstruída do espaço, encontravam-se, passavam umas pelas outras e se separavam, nunca mais se encontrando. Nenhuma palavra entre elas. Nenhuma promessa a cumprir.”
(Haruki Murakami, 2008, p. 183)

RESUMO

A presente pesquisa analisa as relações entre políticas educacionais neoliberais, avaliações externas em larga escala e produção das desigualdades educacionais em escolas estaduais de Ensino Médio localizadas na cidade de Uberlândia (MG), compreendendo a educação como um fenômeno socioespacial permeado por múltiplos fatores internos e externos à escola. Centra-se na discussão acerca da consolidação do neoliberalismo e de seus desdobramentos sobre a educação pública brasileira, evidenciando a centralidade assumida pelas avaliações externas, pelos modelos de *accountability* e pelos mecanismos de financiamento na reorganização das políticas educacionais. Nesse contexto, o estudo tem como objetivo compreender de que maneira essas políticas se articulam às desigualdades socioespaciais produzidas no espaço urbano, influenciando as condições de funcionamento das escolas e os resultados obtidos nos indicadores de desempenho. A pesquisa caracteriza-se como básica, de abordagem qualitativa e quantitativa, com caráter exploratório e descritivo, fundamentando-se em revisão bibliográfica e documental, análise de legislações e políticas públicas, levantamento de indicadores educacionais, socioeconômicos e de infraestrutura urbana, bem como na elaboração e interpretação de mapas temáticos referentes à cidade de Uberlândia. Os resultados evidenciam que a utilização de indicadores oriundos de avaliações externas como os do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para ranqueamento, responsabilização e distribuição de recursos tendem a desconsiderar as desigualdades historicamente produzidas no território, atribuindo às escolas e aos seus sujeitos responsabilidades que extrapolam sua capacidade de intervenção. A análise espacial demonstra que os resultados educacionais apresentam estreita relação com a distribuição desigual da infraestrutura urbana, dos equipamentos públicos e das condições socioeconômicas da população. Conclui-se que a compreensão da qualidade socialmente referenciada da educação exige incorporar a dimensão territorial à análise das políticas educacionais, reconhecendo que o enfrentamento das desigualdades demanda ações que superem a lógica da responsabilização individual e considerem as condições concretas de produção do espaço geográfico.

Palavras-chave: geografia da educação; políticas educacionais; neoliberalismo; avaliações externas; *accountability*; desigualdades socioespaciais.

ABSTRACT

This research analyzes the connections between neoliberal educational policies, large-scale external assessments, and the production of educational inequalities in state high schools in the city of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil, viewing education as a socio-spatial phenomenon shaped by multiple factors both internal and external to schools. It focuses on the consolidation of neoliberalism and its impact on Brazilian public education, highlighting the central role played by external assessments, accountability models, and funding mechanisms in the reorganization of educational policies. In this context, the study aims to understand how these policies intersect with socio-spatial inequalities produced in urban space, influencing school operating conditions and educational performance indicators. The research is classified as basic, exploratory, and descriptive, employing both qualitative and quantitative approaches. It is grounded in a review of literature and documents, an analysis of legislation and public policies, a survey of educational, socioeconomic, and urban infrastructure indicators, and the creation and interpretation of thematic maps of Uberlândia. The results show that using indicators from external assessments, such as the Basic Education Assessment System of Brazil (Saeb), for ranking, accountability, and resource allocation tends to overlook historically rooted territorial inequalities, placing responsibilities on schools and their individuals, exceeding their capacity for intervention. Spatial analysis reveals a close link between educational outcomes and the unequal distribution of urban infrastructure, public facilities, and the population's socioeconomic conditions. The study concludes that understanding educational quality requires incorporating the territorial dimension into the analysis of educational policies, recognizing that addressing inequalities demands actions that go beyond the logic of individual accountability and take into account the concrete conditions under which geographic space is produced.

Keywords: geography of education; educational policies; neoliberalism; external assessments; *accountability*; socio-spatial inequalities.

LISTA DE MAPAS – APÊNDICE A

Mapa 01 – Localização do perímetro urbano no município de Uberlândia, no estado de Minas Gerais e no Brasil	138
Mapa 02 – Bairros e setores censitários adjacentes ao perímetro urbano de Uberlândia-MG (2025)	139
Mapa 03 – Setores urbanos da cidade de Uberlândia-MG (2025)	140
Mapa 04 – Quantidade de Moradores em Domicílios Particulares Permanentes Ocupados (DPPO), por bairro, em Uberlândia-MG (2022)	141
Mapa 05 – Valor da renda média nominal mensal dos responsáveis pelo domicílio, em reais, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)	142
Mapa 06 – Porcentagem de pessoas alfabetizadas, com 15 anos ou mais, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)	143
Mapa 07 – Quantidade de Moradores em Domicílios que Usam Poço e Outros, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)	144
Mapa 08 – Quantidade de Moradores em Domicílios com Fossa, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)	145
Mapa 09 – Mosaico de domicílios com determinadas quantidades de moradores, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)	146
Mapa 10 – Porcentagem de Moradores em Domicílios com Iluminação Pública no Entorno, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)	147
Mapa 11 – Porcentagem de Moradores em Domicílios com Calçadas no Entorno, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)	148
Mapa 12 – Porcentagem de Moradores em Domicílios com Pavimentação no Entorno, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)	149
Mapa 13 – Porcentagem de Moradores em Domicílios com Ponto de Ônibus no Entorno, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)	150
Mapa 14 – Valor da renda média nominal mensal dos responsáveis pelo domicílio, em reais, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)	151
Mapa 15 – Valor da renda média nominal mensal dos responsáveis pelo domicílio, em reais, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)	152
Mapa 16 – Quantidade de Moradores em Domicílios Particulares Permanentes Ocupados (DPPO), nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)	153
Mapa 17 – Porcentagem de pessoas alfabetizadas, com 15 anos ou mais, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)	154
Mapa 18 – Porcentagem de pessoas alfabetizadas, com 15 anos ou mais, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)	155
Mapa 19 – Quantidade de Moradores em Domicílios que Usam Poço e Outros, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)	156
Mapa 20 – Quantidade de Moradores em Domicílios que Usam Poço e Outros, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)	157
Mapa 21 – Quantidade de Moradores em Domicílios com Fossa, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)	158

Mapa 22 – Quantidade de Moradores em Domicílios com Fossa, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)	159
Mapa 23 – Porcentagem de Moradores em Domicílios com Calçadas no Entorno, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)	160
Mapa 24 – Porcentagem de Moradores em Domicílios com Calçadas no Entorno, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)	161
Mapa 25 – Porcentagem de Moradores em Domicílios com Pavimentação no Entorno, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)	162
Mapa 26 – Porcentagem de Moradores em Domicílios com Pavimentação no Entorno, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)	163
Mapa 27 – Porcentagem de Moradores em Domicílios com Iluminação Pública no Entorno, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)	164
Mapa 28 – Porcentagem de Moradores em Domicílios com Iluminação Pública no Entorno, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)	165
Mapa 29 – Porcentagem de Moradores em Domicílios com Ponto de Ônibus no Entorno, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)	166
Mapa 30 – Porcentagem de Moradores em Domicílios com Ponto de Ônibus no Entorno, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)	167

LISTA DE MAPAS – APÊNDICE B

Mapa 01 – Bairros e setores censitários atendidos pela Escola A, de acordo com o PPP, em Uberlândia-MG (2022)	168
Mapa 02 – Bairros e setores censitários atendidos pela Escola A, segundo o PPP e hipótese de entorno, em Uberlândia-MG (2022)	169
Mapa 03 – Bairros e setores censitários atendidos pela Escola B, segundo o PPP e hipótese de entorno, em Uberlândia-MG (2022)	170

LISTA DE TABELAS E QUADROS – APÊNDICE C

Quadro 01 – Histórico de implementação e de aplicações do SAEB (1990-2019)	171
Quadro 02 – Detalhamento acerca dos três tipos de complementação da União pelo Fundeb: VAAF, VAAT e VAAR	175
Quadro 03 – Quantidade de Moradores em DPPO por bairro.....	177
Tabela 01 – Explicação sobre o PDDE Básico e Ações Integradas (Qualidade e Equidade)	179

LISTA DE ANEXOS

Mapa 01 - Mapa Base de Uberlândia-MG, 2025.....	181
Mapa 02 - Sistema Integrado de Transporte de Uberlândia, 2025.....	182
Mapa 03 - Densidade de equipamentos Culturais em Uberlândia-MG, 2025.....	183

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
1. Introdução	14
2. Percurso metodológico para análise das políticas públicas educacionais neoliberais e das desigualdades socioespaciais na cidade de Uberlândia frente à escola como território	16
3. Neoliberalismo e Educação Pública: contexto educacional global e reformas educacionais no Brasil.....	19
4. Políticas de avaliação externa: os modelos de <i>accountability</i>, a criação do Saeb e do Ideb	31
5. Financiamento federal educacional e gestão descentralizada a partir do Fundeb, do VAAR e do PDDE.....	40
6. Breve panorama das políticas e atores neoliberais na educação de Minas Gerais: Simave, CAEd/UFJF e modelos de <i>accountability</i>	52
7. Território Usado e Lugar: a escola como território de absorção das lógicas exógenas e como resistência através das dinâmicas dos lugares	66
8. Produção do espaço urbano de Uberlândia: breve histórico de formação dos setores urbanos da cidade atrelados às condições socioeconômicas, característica dos domicílios e infraestrutura urbana.....	75
8.1. Característica socioeconômicas dos moradores dos bairros.....	85
8.2. Característica dos domicílios, por bairros	90
8.3. Características do entorno dos domicílios	93
8.4. Padrões estabelecido nos mapas referentes às características socioeconômicas, características dos domicílios e do entorno dos domicílios.....	98
9. Análise das escolas estaduais de Uberlândia frente à segregação socioespacial e a manutenção das desigualdades através das políticas públicas educacionais	100
10. Discussão final dos resultados agregados e das análises exercidas	118
11. Considerações Finais	122
Referências	124
Apêndice A - Mapas temáticos do perímetro urbano de Uberlândia	137
Apêndice B - Mapas de Caracterização do entorno da “Escola A” e “Escola B”	167
Apêndice C - Quadros e tabelas confeccionados.....	170
ANEXOS.....	Erro! Indicador não definido.

1. Introdução

As transformações observadas na educação pública brasileira nas últimas décadas não podem ser compreendidas de maneira dissociada das mudanças econômicas, políticas e sociais que acompanharam a consolidação do neoliberalismo em escala global. A expansão da lógica de mercado, impulsionada pelo processo de globalização da economia (Harvey, 1992; Santos, 2020 [2000]), redefiniu o papel do Estado na garantia dos direitos sociais e ampliou a influência de organismos internacionais e de agentes privados na formulação das políticas públicas, especialmente no campo educacional na elevação da empresa como ideal normativo e na consolidação de uma escola neoliberal (Laval, 2019 [2004]). Nesse contexto, a educação sofre transformação com base no avanço do neoliberalismo e passa a ocupar posição estratégica para a formação da força de trabalho e para a competitividade econômica atual, sendo progressivamente submetida aos princípios da eficiência, da produtividade, da responsabilização e da gestão por resultados.

Essa racionalidade contribui para a constituição de uma nova ordem educacional (Laval, 2019 [2004]), caracterizada pela maior aproximação entre escola e empresa, pela valorização da lógica gerencial e pela redefinição das finalidades históricas da educação pública. Nesse processo, observa-se a consolidação de uma escola orientada pela pedagogia das competências e habilidades, pela centralidade do "aprender a aprender" e pela formação de sujeitos adaptáveis às constantes exigências do mercado de trabalho, em detrimento da formação crítica e da apropriação do conhecimento científico historicamente produzido (Laval, 2019 [2004]; Freitas, 2014; Gonçalves, Guerra e Deitos, 2020).

No Brasil essas transformações intensificaram-se a partir da década de 1990, acompanhando a reforma neoliberal do Estado e a crescente influência de organismos internacionais sobre a política educacional. A implementação de reformas curriculares, a expansão das avaliações externas em larga escala, a criação de mecanismos de *accountability*, a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Reforma do Ensino Médio e a reorganização dos mecanismos de financiamento da educação pública representam parte desse movimento de reconfiguração das políticas educacionais (Freitas, 2014; Girotto, 2016a, 2022; Gonçalves, Guerra e Deitos, 2020; Luz Neto, 2022; Andrade, 2025; Schneider e Nardi, 2014). Nesse cenário, as avaliações externas passam a ocupar posição central na organização da escola (Freitas, 2007; 2014), influenciando o currículo, a gestão escolar, o financiamento e o próprio trabalho docente.

Entretanto, as reformas educacionais extrapolam o âmbito da escola, uma vez que expressam projetos mais amplos de sociedade e de organização do espaço. Reformar a educação significa também reformar o mundo, pois cada proposta educacional carrega determinada concepção de Estado, de cidadania e de formação humana (Porto-Gonçalves, 1999). Sob essa perspectiva, as políticas educacionais neoliberais não apenas reorganizam os sistemas de ensino, mas procuram construir novas formas de pensar, agir e produzir a realidade social, tornando a escola um espaço estratégico para a difusão dessa racionalidade.

Ao mesmo tempo, os efeitos dessas políticas manifestam-se de forma desigual sobre o território. As diferenças na distribuição de renda, da infraestrutura urbana, dos equipamentos públicos e dos investimentos estatais produzem condições distintas de acesso e permanência na escola, fazendo com que as desigualdades educacionais também sejam desigualdades socioespaciais. Nessa perspectiva, as categorias de território usado e lugar permitem compreender que a escola não constitui um espaço isolado, mas integra um conjunto de relações sociais, econômicas, culturais e políticas que permeiam seu funcionamento cotidiano (Santos, 2020 [2000]; Santos 2023 [1996]; Braga; Juliasz, 2022; Silva; Azevedo, 2019; Giordani; Giroto; Soares, 2022). Assim, compreender a qualidade socialmente referenciada da educação exige considerar as especificidades territoriais nas quais cada instituição escolar está inserida.

É nesse debate que se insere a presente pesquisa. Parte-se do entendimento de que a crescente centralidade das avaliações externas, articulada aos modelos de *accountability* (Schneider e Nardi, 2014) e aos mecanismos de financiamento ligados ao desempenho escolar, fortalece processos de responsabilização das escolas e dos profissionais da educação, ao mesmo tempo em que invisibiliza as desigualdades estruturais presentes no território. Ao privilegiar indicadores quantitativos e metas padronizadas, tais políticas acabam reduzindo a complexidade do fenômeno educativo e dificultando a compreensão das múltiplas determinações que influenciam os resultados escolares.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de analisar criticamente as relações entre neoliberalismo, políticas educacionais e produção das desigualdades socioespaciais, compreendendo que a educação pública não pode ser interpretada apenas pelos resultados das avaliações externas, mas também pelas condições concretas de existência das comunidades escolares e pela forma como o território participa da produção dessas desigualdades.

Dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo analisar relações entre políticas educacionais neoliberais e produção das desigualdades educacionais em escolas estaduais de Ensino Médio do município de Uberlândia (MG). Para isso, discute inicialmente a inserção do

neoliberalismo na educação pública brasileira e a constituição da escola neoliberal; posteriormente, analisa a centralidade das avaliações externas e dos modelos de *accountability* na organização das políticas educacionais; em seguida, aborda os mecanismos de financiamento da educação pública, especialmente o Fundeb, o VAAR e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); e, por fim, realiza uma análise espacial das escolas estaduais em Uberlândia, através da noção de segregação socioespacial (Carlos, 2020; Corrêa, 2003) e retomando a formação dos bairros que compõem o perímetro urbano (Soares e Vasconcellos, 1995; Arantes, Repezza e Soares, 1996; Soares, 1997; Bessa e Soares, 1997; Moura e Soares, 2009; Chaves, 2020; Silva, 2025) relacionando indicadores educacionais, infraestrutura urbana, equipamentos públicos e a relação centro-periferia, buscando evidenciar que as desigualdades educacionais são indissociáveis das desigualdades produzidas no espaço geográfico.

2. Percurso metodológico para análise das políticas públicas educacionais neoliberais e das desigualdades socioespaciais na cidade de Uberlândia frente à escola como território

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza básica, com abordagem qualitativa e quantitativa, de caráter descritivo e exploratório, conforme a classificação proposta por Gerhardt e Silveira (2009). A investigação fundamentou-se em procedimentos bibliográficos, documentais e cartográficos, articulados a uma perspectiva multiescalar de análise, buscando compreender como políticas educacionais formuladas em diferentes escalas se materializam no espaço urbano e influenciam a realidade das escolas estaduais de Ensino Médio de Uberlândia (MG).

Partiu-se do entendimento de que a escola constitui um território de disputas entre agentes locais e globais, sendo produzida por múltiplas relações sociais, políticas e econômicas. Nessa perspectiva, foram considerados estudos da Geografia da Educação que discutem a relação escola-entorno e a categoria território usado, compreendendo que as condições socioespaciais influenciam o funcionamento das instituições escolares e os resultados educacionais.

A pesquisa foi organizada em dois momentos complementares. No primeiro, realizou-se uma análise bibliográfica e documental das transformações decorrentes do avanço do neoliberalismo sobre a educação pública brasileira, buscando compreender como políticas educacionais de diferentes escalas se articulam à lógica da responsabilização, da avaliação em larga escala e da distribuição de recursos. Nessa etapa, foram analisadas legislações, documentos oficiais e produções acadêmicas referentes às principais políticas nacionais —

Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), complementação Valor Aluno Ano por Resultados (complementação-VAAR) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) — e às políticas implementadas pelo Estado de Minas Gerais — Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), o programa Reconhecimento Mais Professores, o Prêmio Escola Transformação e o Educação que Prospera. A análise buscou compreender em que medida esses instrumentos reforçam processos de responsabilização, ranqueamento das escolas e indução de práticas alinhadas à racionalidade neoliberal.

No segundo momento, desenvolveu-se a análise espacial de Uberlândia-MG, considerando seu perímetro urbano. Para isso, foram elaborados mapas temáticos a partir dos dados do Censo Demográfico de 2022, disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes a indicadores socioeconômicos, infraestrutura urbana e equipamentos públicos. Foram considerados aspectos como renda, alfabetização, abastecimento de água, coleta de esgoto, pavimentação, transporte público e presença de equipamentos culturais. Os dados foram organizados em planilhas no Microsoft Excel e posteriormente vetorizados e espacializados no software QGIS, possibilitando sua representação cartográfica. Também foram utilizados mapas produzidos pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), obtidos em seu portal oficial, com o objetivo de complementar a caracterização espacial da área de estudo.

A etapa empírica concentrou-se na análise de duas escolas estaduais localizadas no perímetro urbano de Uberlândia que ofertam Ensino Médio. A opção por essa etapa da educação básica decorre das recentes reformas educacionais, especialmente da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Novo Ensino Médio, compreendidas neste trabalho como parte do avanço das políticas neoliberais sobre a educação pública. As escolas selecionadas localizam-se em setores distintos da cidade, um no setor Oeste e outro no setor Leste, marcados por diferentes processos históricos de produção do espaço e por contrastes nas condições socioeconômicas e de infraestrutura urbana. Para contextualizar essas diferenças, realizou-se uma breve caracterização histórica e espacial dos bairros e setores onde as escolas estão inseridas, fundamentada em estudos produzidos por pesquisadores da Universidade Federal de Uberlândia.

Os dados referentes ao desempenho das escolas nas avaliações do Saeb e do Simave, bem como informações sobre a origem territorial dos estudantes, foram obtidos por meio da

análise e consulta aos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas selecionadas. Essas informações possibilitaram relacionar os indicadores educacionais às características socioespaciais dos bairros de origem dos estudantes, contribuindo para a compreensão da relação entre escola, território e desigualdades educacionais.

Por questões éticas, optou-se por preservar a identidade das instituições analisadas, identificando-as apenas como "Escola A" e "Escola B", assim como optou-se também por não referenciar os seus respectivos PPPs. Da mesma forma, suas localizações exatas não foram divulgadas, evitando qualquer possibilidade de exposição, estigmatização ou reforço de processos de culpabilização das escolas e de suas comunidades escolares, considerando que o objetivo da pesquisa consiste em analisar criticamente as políticas educacionais e suas relações com as desigualdades socioespaciais, e não avaliar ou hierarquizar instituições específicas.

Parte-se da hipótese de que as desigualdades socioespaciais presentes no espaço urbano de Uberlândia influenciam as condições de funcionamento das escolas estaduais de Ensino Médio e, consequentemente, seus resultados em avaliações externas, especialmente no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e que tais mecanismos desconsideram determinadas realidades socioespaciais. A escolha pelas escolas que ofertam Ensino Médio se deu por conta das recentes reformas educacionais curriculares como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio que atingiram com intensidade a carga horária das disciplinas clássicas, o regime de trabalho dos professores e o funcionamento das escolas. Além disso, entende-se que os jovens nesta idade necessitam destes equipamentos públicos no seus respectivos entornos sociais como forma de garantir que sua formação cidadã e intelectual na escola se efetive da melhor forma possível no fim de todo o ciclo escolar e, adicionalmente, essa etapa do desenvolvimento dos jovens costuma ser conturbada e permeada por dúvidas quanto à questões de identidade e autoestima, portanto, considera-se que a centralidade das avaliações externas e a pedagogia de competências em detrimento de um ensino de qualidade socialmente referenciada, pode não cumprir o objetivo formativo da educação escolar e afetar fortemente o psicológico destes jovens.

Pressupõe-se que indicadores relacionados à infraestrutura urbana, às condições socioeconômicas da população, às características dos domicílios dos bairros e à disponibilidade de equipamentos públicos apresentam relação com o desempenho educacional das escolas, justamente por considerar que todas essas questões são indissociáveis na análise da realidade da escola e do seu público-alvo. Nessa perspectiva, considera-se que políticas educacionais baseadas na utilização de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(Ideb) e Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública ou Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) para a responsabilização das escolas e para a distribuição de recursos tendem a desconsiderar as especificidades territoriais em que essas instituições estão inseridas, contribuindo para a reprodução das desigualdades educacionais e socioespaciais já existentes.

3. Neoliberalismo e Educação Pública: contexto educacional global e reformas educacionais no Brasil

Para se discutir a interferência do neoliberalismo no contexto educacional é importante compreender o fenômeno de globalização da economia que difunde, em escala mundial, uma lógica de imposição à ação do Estado e à elaboração de políticas públicas.

Na direção das várias demandas do mundo globalizado, fomentam-se nos países, sobretudo os ocidentais, um conjunto de práticas que visam beneficiar o estabelecimento do grande capital no território, materializadas em políticas de austeridade fiscal, privatização de empresas estatais, terceirização de serviços públicos, concessões fiscais e inserções em um livre mercado desregulado. Essas práticas fragilizam a manutenção de direitos básicos sociais ao desviar do Estado a sua responsabilidade frente à garantia de investimentos em áreas basilares da sociedade como a educação, saúde e segurança pública, acrescentando barreiras à vivência digna da população em seu território. Como aponta David Harvey (1992, p. 160):

Hoje, o Estado está numa posição muito mais problemática. É chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e é forçado, ao mesmo tempo, também no interesse nacional, a criar um "bom clima de negócios", para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e mais lucrativas.

Ainda segundo o autor, pela inserção num modelo econômico que visa a acumulação flexível do capital, o Estado passa a enxergar que o acesso ao conhecimento científico e técnico têm ganhado relevância na luta competitiva de mercado, configurando-se em “[...] uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas” (Harvey, 1992, p.151). Mesmo sendo um fragmento referente à situação da pesquisa no ensino superior, também pode-se relacionar esse contexto frente à situação atual da educação básica.

Christian Laval (2019 [2004]) afirma que, em geral, a educação é cada vez mais vista como fator de atração tanto para capitais estrangeiros quanto para os grandes grupos

empresariais nacionais, a importância de se atentar à educação cresce nas estratégias das empresas, na atuação dos organismos internacionais e nos movimentos de reformas curriculares dos governos, “[...] reformas liberais na educação são, portanto, duplamente orientadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática entre as economias” (Laval, 2019 [2004], p.18).

Sobre a inserção do neoliberalismo na gestão pública, a década de 1990 apresenta-se como um marco para vários autores (Freitas, 2014; Giroto, 2016b; Hypólito, 2019; Luz Neto, 2022). Com a consolidação de uma nova racionalidade econômica do capitalismo globalizado, surgiram diversas imposições reformistas, especialmente direcionadas aos países subdesenvolvidos. Essas imposições promoveram mudanças significativas no campo educacional, essas políticas internacionais sob o viés do capitalismo neoliberal mobilizam alguns termos como “metas”, “resultados”, “competitividade”, “flexibilidade”, “gerenciamento”, “empreendedorismo”, “descentralização”, “desempenho” com intuito de uma racionalização extrema da avaliação de eficiência das políticas públicas nacionais, o que se converte, por exemplo, na centralidade das avaliações externas no processo de organização pedagógica da escola (Freitas, 2014; Giordani; Giroto; Soares, 2022; Luz Neto, 2022).

Partindo do pensamento de Luz Neto (2022), o conjunto de políticas neoliberais de mercado que compõem a Reforma Global Educacional (GERM) iniciada nos anos 1980 nos EUA, determinou aos países uma série de soluções para os seus “fracassos” frente à métricas educacionais internacionais estabelecidas pelo Programme for International Student Assessment/Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), soluções embasadas na padronização do ensino, na retirada de autonomia dos docentes, no modelo de gestão corporativa com foco nas habilidades básicas de português e matemática e na padronização da avaliação como forma de controle dos profissionais da escola. Além do GERM, o autor também traz à tona a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1990, na cidade de Jomtien (Tailândia), movimento financiado por grandes organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, que ditou, amplamente, os rumos da educação de diferentes países, entre eles a brasileira.

Laval (2019 [2004]) revela a influência desses grandes organismos internacionais que orientam um processo de construção em várias instâncias, um processo eficaz e difuso de imposição de uma vontade externa, internacional e globalizada sobre os diferentes contextos nacionais e locais, numa arquitetura que não é evidente ou clara inicialmente, soturno dentre

armadilhas do discurso e aparentes intenções éticas e benéficas, sobretudo frente às diretrizes endereçadas aos países subdesenvolvidos, o autor demonstra que:

Essa mutação da escola não é fruto de uma espécie de complô, mas de uma construção muito eficaz, na medida em que não é possível identificar facilmente uma ou várias instâncias responsáveis por ela, o processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções “éticas”. As organizações internacionais (Organização Mundial do Comércio – OMC, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, Comissão Europeia) contribuem para essa construção, transformando “constatações”, “avaliações” e “comparações” em oportunidades para produzir um discurso global que tira sua força justamente de sua dimensão planetária. Nesse plano, as organizações internacionais, além de sua força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica (Laval, 2019 [2004], p. 19)

Nesse conflito de interesses entre a política realizada em escala global e local, vale ressaltar também o importante pensamento de Carlos Walter Porto-Gonçalves no que concerne às reformas educacionais no decorrer da história:

As reformas do mundo da educação são sempre, como não poderia deixar de ser, reformas no mundo. A reforma urbana de Paris veio para evitar as barricadas radicais da democracia com o povo, tanto como as reformas na educação vieram para que os franceses se sentissem mais franceses. Reformas no espaço e reformas sociais, inclusive aquelas que se passam no campo específico da educação, são inseparáveis (Porto-Gonçalves, 1999, p.70).

Não podemos nos furtar à constatação óbvia, mas frequentemente ocultada, de que, por nos encontrarmos numa sociedade contraditoriamente estruturada por meio de interesses de classes sociais antagônicas, as propostas de reformas no mundo da educação, reformas do mundo que são, trazem em seu bojo diferentes mundos possíveis. Toda proposta de reforma da educação visa construir um determinado mundo; é assim, uma visão de mundo que está sendo proposta (Porto-Gonçalves, 1999, p.71).

A partir de como aborda o autor, entende-se que as reformas que visam alterar os rumos da educação também propõem que se altere o modo de pensar o indivíduo perante a sociedade, o Estado, a economia, a cultura, as relações trabalhistas, a família e a própria configuração do espaço que expressa todos esses aspectos anteriores. Então, sabendo que reformas na educação são também reformas do mundo, as reformas promovidas pela via neoliberal se impõem como mais do que um modo de gerir o Estado e a economia, essa via visa atacar as subjetividades, deve-se criar mais do que um Estado neoliberal, uma perspectiva de realidade tem de ser formada e a escola se apresenta como um alvo essencial já que se configura como um dos *locus* da formação humana mais elementar.

Se estabelece, segundo Laval (2019 [2004]), uma Nova Ordem Educacional que se ampara na construção de um novo modelo escolar pautado na “Desinstitucionalização” – com a retirada da responsabilidade do setor público no funcionamento da escola, com base nos princípios da organização da trabalho flexível, adequabilidade às demandas e respostas rápidas condizentes à um modelo de escola como “empresa educadora –; na “Desvalorização” – ao substituir e diminuir os objetivos de formação intelectual geral e dos significados culturais e políticos da escola, objetivos historicamente defendidos pelo conjunto de educadores, sujeitos escolares e defensores da educação pública como a emancipação política e intelectual, apesar de um discurso eleitoreiro que considera a educação como essencial para o progresso, muitas vezes não se luta verdadeiramente para que ela contribua para uma melhor qualidade socialmente referenciada que impulse o progresso social –; e na “Desintegração” – promoção da “escolha da família” por uma lógica consumerista do serviço público, reduzindo os agentes constituintes do processo educacional na escola à uma espécie de “atendimento ao cliente”.

O gerenciamento da instituição escolar, pela determinação dos objetivos norteadores da escola e pela lógica da relação entre Estado e população, passa a ser parametrizada pelo mercado, evidente no estímulo ao financiamento privado, ao “atendimento ao cliente” e ao “espírito empreendedor”: “O caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva da autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada a ideal normativo” (Laval, 2019 [2004], p.30), e tendo isso em vista, pode-se nos referir, enfim, à uma escola neoliberal que visa a “padronização dos objetivos”, “controle burocrático”, “descentralização institucional” e a “formação discente e docente para a produtividade” (Laval, 2019 [2004], p. 37, grifos do autor).

Se tratando do contexto brasileiro, desde a década de 1990, segue-se a tendência global da inserção de posturas neoliberais em seu território, com fomento à abertura comercial e à criação de uma esfera atrativa para o capital transnacional, um conjunto de reformas educacionais têm sido articuladas na esfera curricular, organizacional e política.

Segundo Gonçalves, Guerra e Deitos (2020), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos anteriormente citada, deu os rumos para a criação do “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993) no Brasil, referência para a elaboração de legislações e projetos, como a construção de um sistema nacional de avaliação, hoje consolidado através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Retomando o pensamento de Porto-Gonçalves (1999) acerca da indissociabilidade e interdependência entre as reformas econômicas, sociais, urbanas, políticas e educacionais, a reforma do Estado brasileiro durante a década de 1990, totalmente rendida aos ímpetos da lógica de mercado, fará com que a educação seja apropriada e abarcada em todo esse pacote neoliberal, nesse sentido, as reformas educacionais se inseriram “[...] em uma proposta economicista e tecnicista que foi elaborada no governo de Itamar Franco (1992-1995) e ganhou maior concretude com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)” (Gonçalves; Guerra; Deitos, 2020, p. 895).

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) de 1995 à 2003, com o Ministro da Educação Paulo Renato da Costa Souza, ocorre a chamada “primeira onda neoliberal” (Freitas, 2014) no âmbito da educação brasileira, através da elaboração de um Plano Diretor de Reforma do Estado lançado em 1995, que ampliava a privatização dos serviços públicos e das empresas estatais (Giroto, 2016a, p. 426). À época, 125 empresas federais e estaduais foram vendidas, como ocorreu com a Companhia Vale do Rio Doce, em 1997, e a Telebrás, em 1998, com a justificativa de “encher os cofres públicos”, o que agregou cerca de 80 bilhões aos cofres do Estado brasileiro (Fundação FHC, 2024).

Contudo, o investimento oriundo das privatizações, além de retirar do domínio público e da soberania do Estado serviços essenciais exercidos por essas empresas e delegar à iniciativa privada, Giroto (2016) ainda aponta que houve conjuntos de articulações entre o Estado brasileiro e organismos internacionais visando a adequação da política educacional ao neoliberalismo por toda a América Latina, acordos feitos através do que se concebe como “Consenso de Washington”, alicerçados pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) promovendo, entre vários efeitos recessivos, “[...] aumento da taxa de desemprego, da ampliação da desigualdade social e de cortes profundos nos investimentos em saúde, educação e cultura.” (Giroto, 2016a, p. 427).

Reportagem da Folha de São Paulo (2002) demonstra essa não-conversão do ganho de renda das privatizações em justiça social e qualidade de vida da população. A reportagem aponta que, mesmo com o controle da inflação através do Plano Real, implementado durante o governo de Itamar Franco e tendo como um dos principais formuladores o seu Ministro da Fazenda, FHC, não houveram melhoras nos anos seguintes frente à distribuição de renda pois, mesmo com os efeitos positivos primários, como a estabilização da moeda, o aumento da renda e a consequente diminuição da pobreza durante as duas gestões do governo FHC, a economia

brasileira ainda continuava a concentrar metade da riqueza produzida no país nas mãos de 10% da população.

A matéria ainda revela que os efeitos que vieram após essa fase inicial de melhora na condição da população, o que veio depois não foi tão promissor quanto parece, concluindo que nunca foi a meta do Plano Real a distribuição de renda ou diminuição da pobreza:

"Essa primeira fase foi a lua-de-mel do Plano Real", diz Neri. Mas **os efeitos positivos da estabilização se esgotaram**. Desde 1996, o número de pobres aumentou em 3 milhões. Entre 1996 e 1999, a renda dos brasileiros caiu 1,37%. Nas áreas rurais, o rendimento ficou praticamente estável (-0,01%), mas caiu 3,22% nas regiões metropolitanas. "Tivemos os ajustes das **privatizações**, a **reforma administrativa**, o **fechamento de postos de trabalho** por causa da abertura", explica Neri. O resultado foi o **empobrecimento das grandes cidades** (Folha de São Paulo, 2002, grifos nossos)

Estagnada ou crescendo, a economia continua a concentrar renda. "A tendência seria haver uma maior concentração, que só foi evitada pelo aumento das transferências de renda feitas pelo Estado", diz Guilherme Delgado, pesquisador do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, órgão do governo federal). Delgado explica que, sem o aumento no número de benefícios do INSS e dos gastos de assistência social, a situação da população mais pobre seria hoje pior do que no início dos anos 90. A Previdência funcionou como uma espécie de amortecedor, já que **o governo não adotou políticas organizadas de combate às desigualdades** (Folha de São Paulo, 2002, grifos nossos)

Culpa do Plano Real? Não, afirmam especialistas. **O plano foi desenhado para acabar com a inflação e estabilizar a economia - não para distribuir renda ou diminuir a pobreza**. Os ganhos obtidos foram, como diz Neri, um "efeito colateral" da estabilização, com o que concorda Rocha. (Folha de São Paulo, 2002, grifos nossos)

Ainda no âmbito educacional, apesar de mobilizações de movimentos sindicais docentes, movimentos sociais e entidades científicas contrárias ao projeto de educação que foi estabelecido no governo FHC, predominou-se um modelo pedagógico de “competências”, com ênfase em métodos e procedimentos básicos que representam o mínimo necessário para a inserção do aluno no mercado de trabalho e para ensiná-lo a ser um indivíduo “adaptável” à quaisquer condições trabalhistas impostas à ele, minimizando o direito cidadão à formação ampla e contextualizada dentro da escola, a palavra “competências” passa a substituir a palavra “conhecimento”, numa troca que, longe de ser inofensiva, vai distorcendo os objetivos históricos da escola (Brasil, 2013; Freitas, 2014; Laval 2019 [2004]).

Na segunda onda neoliberal (Freitas, 2014), novos agentes e mecanismos de pressão internacional se destacam nessa relação de concessões do Estado brasileiro à vontade internacional como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e ao movimento Todos Pela Educação (TPE).

Como referência internacional, a OCDE coordena o PISA que foi responsável por difundir, mundialmente, políticas de avaliação externa para a educação. Além disso, a OCDE é responsável por divulgar, através da publicação de documentos que orientam “passo a passo” uma série de ações a serem feitas no âmbito da política pública, diretrizes visando melhorar os índices educacionais e difundir suas perspectivas sobre os gastos com a educação, mas que também vão de encontro com políticas de austeridade ou com medidas que se aproximam de movimentos pela retirada da gratuidade do Ensino Superior público, por exemplo. Isto é visto no documento *A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional*, no capítulo 7 “10 passos para um sistema de Educação mais sólido”:

Com a maior flexibilidade orçamentária proposta no Passo 1, haverá a necessidade e a oportunidade de reavaliar as prioridades para os gastos com Educação, de modo que sejam protegidos os principais objetivos, sejam reduzidos custos sempre que possível e os gastos sejam reconfigurados para sustentar e cumprir as metas prioritárias) (OCDE, 2021, p. 318).

Poderiam ser feitas economias por meio da redução da prática onerosa de reprovar os alunos e por meio da introdução de arranjos de divisão de custos mais abrangentes na Educação Superior, incluindo o pagamento de taxas para aqueles de origens mais ricas ou programas de serviço social obrigatório. (OCDE, 2021, p.318).

Paralelo a isso, também difundindo diretrizes da OCDE, há articulações de grandes grupos empresariais nacionais, como Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, Instituto MRV, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Burger King, Editora Moderna (Saviani, 2007; Gonçalves; Guerra; Deitos, 2020) que culminou na criação de organizações como o TPE, a partir de 2006.

Junto ao TPE, vale citar também a Fundação Lemann, do empresário Jorge Paulo Lemann, um dos principais sócios da cervejaria Ambev e atuando a partir de sua *holding de investimentos*, a 3G Capital que é dona da AB-Inbev, Kraft-Heinz, Burger King, Lojas Americanas (Suno, 2021; 2026). Jorge Paulo Lemann, atuando simultaneamente através do Todos Pela Educação e da Fundação Lemann, destaca-se então:

Nesse contexto de elaboração da BNCC, o evento descrito sobre o encontro em Yale tipifica um vetor – a Universidade de Yale e reformadores curriculares dos Estados Unidos – que “condensa informação e inovação”, em seu elo com um grupo ávido pela gestão da nova reforma curricular brasileira – a Fundação Lemann – e caracteriza o que Ana Clara Torres Ribeiro e Cátia Antonia da Silva (2013, p. 144), a partir do pensamento de Milton Santos, chamam de “impulsos globais”, ou seja, “a emergência de uma forma de agir de natureza sistêmica e corporativa, que se apropria de condições

Essa articulação do empresariado, os reformadores empresariais da educação (Freitas, 2014), interessado em incidir influência sobre a educação pública brasileira é um sinal de que, cada vez mais, a empresa tem assumido um caráter de referência valorativa no qual a sociedade, como um todo, deve se espelhar. Deste modo, retorna-se às reformas empreendidas no Brasil, impulsionadas pela abertura neoliberal e materializadas na reforma curricular que originou a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), sancionada pelo ex-Presidente Michel Temer (2016-2019).

O contexto de elaboração e implementação da BNCC foi permeado por um período histórico conflituoso. Sua criação já era algo previsto pela LDB (Lei 9.394/1996), foi uma política amparada em determinação legal e legítima e que carregava grande complexidade, levando em conta que a meta 7 do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) – que garantia a criação da BNCC – era composta por 36 estratégias, isso tudo com intenção de que fosse assegurado o direito à educação pública e universal de qualidade socialmente referenciada através de sistemas avaliadores do rendimento escolar nacional e do estabelecimento de um conjunto de conhecimentos e aprendizagens comuns a todos os alunos brasileiros, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Giroto, 2016a, p.431; Guimarães, 2018, p.1039).

Todavia, apesar de serem reivindicações legítimas, foi evidente a diminuição da importância que carregava a elaboração de políticas educacionais de longo prazo ou, no mínimo, houve a intenção de demonstrar um certo desprezo frente à discussão que definiria os parâmetros básicos para a BNCC. Essa articulação pela base curricular foi apropriada por ideários neoliberais e neoconservadores (Luz Neto, 2021), e um fato que chama atenção para essa apropriação foi a velocidade pela qual se deu a elaboração do documento por parte do governo federal, processo que ocorreu num “[...] período de seis meses para a construção de uma proposta curricular que irá afetar 50 milhões de alunos em todo o país” (Giroto, 2016a, p. 433).

Essa apropriação pode ser melhor explicada pelo caráter conturbado que se delega à esse período de estabelecimento da BNCC. Guimarães (2018) faz uma retomada histórica desse período, lembrando que o PNE – que estabeleceu a BNCC – foi votado e sancionado pela ex-Presidente Dilma Rousseff (2011-2016) em junho de 2014 e, em abril de 2015, o MEC (Ministério da Educação) iniciou os trabalhos de instalação das comissões responsáveis pelo currículo. Ainda segundo a autora, o “documento normativo (a BNCC) deveria ter sido entregue

ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para sua aprovação final, dois anos depois, ou seja, em junho de 2016” (Guimarães, 2018, p. 1039), enfatizando a demora do governo federal em definir as suas métricas.

Cabe ressaltar, antes de elaborar mais sobre a institucionalização da BNCC, que uma série de reformas foram realizadas no período pós-impeachment, demonstrando como as reformas em vários âmbitos da sociedade se interligam e são necessárias que sejam realizadas em conjunto para que se sucedam:

No entanto, a crise política e econômica, instalada a partir de 2014, foi capaz de reduzir rapidamente a vitalidade do país, com claros prejuízos à classe trabalhadora, que viu crescer o desemprego e diminuir as vagas formais de trabalho, jogando milhares de famílias ao trabalho precário e aprofundando a vulnerabilidade social entre os mais pobres. Como as saídas possíveis à crise sempre passam pela produção de normas, é através de novos mecanismos normativos, absolutamente imersos na ideologia neoliberal, que supostamente os problemas poderiam ser vencidos. Assim, dentre as tantas investidas recentes da ideologia neoliberal de modernização societária no Brasil, caberia citarmos a Reforma Trabalhista de 2017 e uma nova vaga de alterações da legislação, já em 2019. Ao invés de garantir a ampliação dos postos de trabalho formais, tais normas permitiram a expansão da precarização do trabalho justamente dentre aqueles que ainda detinham alguns direitos e uma parca proteção (MATTEI, HEINEN, 2019). Mais uma vez, tratou-se de uma elaboração antecipada da ideologia e de uma psicofera perversas que apontavam para a necessidade de “mais modernização” (compreendida tantas vezes como necessária ao aumento da competitividade), capazes de administrar e fazer expandir as subjetividades que legitimam tais ações no conjunto da sociedade. (Pereira, 2021, p. 280)

No ano seguinte da definição das comissões, ocorre o processo impeachment da Presidente da República no Brasil que afastou Dilma Rousseff da presidência em 12 de maio de 2016, um golpe parlamentar-jurídico-midiático (Uchoa et al, 2020) que carregou consigo uma série de novos vetores norteadores da política nacional, mudanças que, como de praxe, também recaíram sobre a esfera educacional e sobre a equipe do MEC que liderava a pasta da elaboração da Base, deste modo:

[...] os novos dirigentes desconsideraram o que havia sido feito até então. Contratou-se outra equipe para construir uma nova proposta. Foi nesse contexto em que a terceira versão do documento foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação, aprovada e homologada pelo MEC, em dezembro de 2017” (Guimarães, 2018, p.1040).

Também vale ressaltar que, entre junho de 2014 – data de votação e sanção do PNE (2014-2024) e, portanto, de estabelecimento da BNCC – até maio de 2016, o Brasil passou por quatro ministros da educação sendo eles, segundo a “Galeria de Ministros” do MEC (Brasil,

2025a): José Henrique Paim¹ (fevereiro de 2014 a janeiro de 2015); Cid Gomes (janeiro de 2015 a março de 2015); Luiz Cláudio Costa (Interino, de fevereiro de 2014 à maio de 2016); Renato Janine Ribeiro² (abril de 2015 a outubro de 2015); e Aloizio Mercadante (outubro de 2015 a maio de 2016), outro fator que demonstra a instabilidade política que caracterizou a elaboração da Base e deu brechas para que outras decisões, como a Reforma do Novo Ensino Médio, fossem implementadas.

Por fim, sobre a implementação da BNCC como instrumento de controle do trabalho educativo na escola ao enfatizar determinadas habilidades valorizadas pelo mercado em detrimento do conhecimento científico, além da inserção de uma ideologia que difunde uma espécie de “espírito empreendedor” como um horizonte, individualismo e competitividade como norma em todas as instâncias da vida, e a crescente centralidade da avaliação externa na política educacional e no cotidiano escolar que também fortalece todos esses fatores anteriores, pode-se chegar à conclusão que:

A implementação da política de contenção e liberação compreende a ênfase na aprendizagem de habilidades básicas e indica determinado controle do acesso ao conhecimento científico. Portanto, a função social da educação e da escola, na perspectiva do neoliberalismo, contribui para cumprir a agenda capitalista no atual contexto, respondendo aos processos de regulação e controle do social. Esse processo se expressa nos mecanismos de avaliação em larga escala, e a BNCC, por sua vez, corrobora com a padronização almejada, cuja finalidade é a obtenção de resultados para atingir um determinado ranqueamento educacional [...] A BNCC representa a culminância do acirramento do processo de ajustes sociais e econômicos da década de 1990. Isso se deve ao fato de a BNCC se constituir como uma política de formação que conglomerava instituições nacionais e Organismos Internacionais, cuja forma de atuação se dá, principalmente, por meio de terceirizações e parcerias público-privada (Gonçalves, Guerra e Deitos, 2020, p.904-905)

Ainda que antecedendo à BNCC, mas já diretamente a ela vinculada, a Lei 13.415/2017 (lei da Reforma do Novo Ensino Médio) também institucionaliza a pedagogia de competências e habilidades como norteadoras da educação básica, especialmente no que concerne ao Ensino Médio. Baseando-se em uma pedagogia neotecnicista, “este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização” (Freitas, 2012, p.383), que age em benefício da formação técnica e em detrimento da formação integral do aluno, essa última etapa da Educação Básica exclui os conteúdos tradicionais e retiram os

¹ José Henrique Paim Fernandes inclusive está creditado como um dos “associados fundadores” do Todos Pela Educação (Todos pela Educação, 2024)

² Renato Janine Ribeiro também no Todos pela Educação como um dos “associados efetivos” (Todos pela Educação, 2024)

espaços das disciplinas escolares clássicas como a Geografia, História, Sociologia e Filosofia, e cria a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Recentemente, houveram movimentações do bloco de poder aliado ao governo Lula (2023-2026) para movimentar uma Contrarreforma do Ensino Médio à partir da sanção da Lei nº 14.945/2024, revogando parcialmente a Lei nº 13.415/2017.

Em prol de medidas há muito reivindicadas pelos profissionais da educação, algumas mudanças importantes foram realizadas com a contrarreforma como: 1) o aumento de parte da carga horária da formação geral básica para 2400h – que tinha sido diminuída para que os itinerários formativos ganhassem mais protagonismo e retirassem aulas sobretudo das matérias ligadas às humanidades – e diminuição de parte da carga horária dos itinerários formativos – que contavam com 1200h e agora contam com 600h – garantindo um aumento real das disciplinas anteriormente prejudicadas; 2) o estabelecimento de obrigatoriedade para os componentes curriculares de português, matemática, inglês, artes, educação física, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia), em todos os anos do ensino médio, já que na lei anterior somente português e matemática deveriam ser ministradas em caráter obrigatório.

Contudo, assim como elabora Andrade (2025) em seu trabalho sobre a contrarreforma e a ofensiva gerencial sobre o trabalho docente, apesar de a contrarreforma trazer mudanças significativas para o Ensino Médio, e há muito reivindicadas pelos educadores, no geral não se rompe com os problemas que se estabelecem numa escala macro, já que ainda se mantém ênfase no itinerários formativos, que acabam por reduzir a carga horária das disciplinas clássicas e aumentam a precariedade do trabalho dos professores das áreas com menor carga horária; o Ensino Médio continua submetido à uma pedagogia de competências estabelecidas pela BNCC e ao sistema de avaliações externas estaduais e nacionais, nesse sentido, os mecanismos do Ideb e do Fundeb acabam por exercer grande influência sobre as escolas como parte dos mecanismos ligados ao “*accountability* educacional”, ranqueamento e descentralização centralizada (Silva, 2020; Jeffrey, 2012) da gestão, questões que serão abordadas futuramente.

A escola que se objetivava em ensinar conhecimentos importantes para a emancipação e formação do cidadão é alvo de mutação e passa a ser objetivada na aquisição de “competências e habilidades”. Estas podem ser observadas tanto no discurso hegemônico que persiste na educação brasileira através da BNCC que dispõe as habilidades por códigos alfanuméricos e pela noção de “competências gerais e específicas” no decorrer do documento, quanto pelos quatro pilares elaborados pela Unesco (2010 [1996]): “aprender a ser”, “aprender a fazer”,

“aprender a conviver” e o “aprender a conhecer”, os quatro se traduzem em uma competência principal, o “aprender a aprender”.

O “aprender a aprender” exige que o estudante tenha a capacidade de ordenar e fazer seleção de uma multiplicidade de informações que estão ao seu dispor cotidianamente, mas sem uma análise crítica e problematizadora, se trata de uma análise que se confunde nos ímpetus mercadológicos de flexibilidade e adaptabilidade, “a escola, que não é mais a única fonte de saber, deve “aprender a aprender” para que a criança seja capaz de ordenar e fazer a triagem da informação confusa, lacunar e tendenciosa da cultura comercializada de massa” (Laval, 2019 [2004], p. 36, grifos do autor).

Então, a ênfase se dá, predominantemente, no manuseio de informação sem se atentar à qualidade desse manuseio ou da própria informação, nesse contexto, a escola seria uma instituição que deve dotar o aluno da capacidade de “aprender a aprender” constantemente.

Nesse sentido, é possível afirmar que o “aprender a aprender” se configura como uma competência que visa preparar o aluno para conviver em um cenário de insegurança na sua vida pessoal e profissional, ao invés de tentar oferecer ferramentas, através do ensino das disciplinas escolares e do estímulo ao pensamento crítico, para que o aluno consiga solucionar as problemáticas e dúvidas que permeiam a sua vida, essa competência “[...] consistiria em “aprender a aprender” para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e da vida profissional” (Laval, 2019 [2004], p.41, grifos do autor), ou como aponta Porto-Gonçalves (1999, p.81) “[...] se quer substituir o “aprender a pensar criticamente” por um “aprender a aprender”, reciclável, e não um sujeito autônomo e crítico”.

À exemplo das barreiras à disciplina de Geografia, dificulta-se que a escola ensine os conteúdos escolares clássicos ou que ela ajude os alunos a relacionarem esses conteúdos aprendidos para que ele possa se emancipar como um cidadão, mais que um indivíduo num contexto socioespacial específico, mas um indivíduo que se forma com determinado contexto, sem dissociação, uma pessoa transformadora do seu entorno e consciente dos agentes e fenômenos responsáveis pela construção do espaço em que vive. Para as reformas recentes na educação brasileira, a escola deve oferecer uma formação propedêutica para que se forme mão-de-obra adaptável, flexível e acrítica, o resto da formação do indivíduo seria delegada à sua própria vivência e ao mercado de trabalho.

Tendo em vista essa tentativa de diminuição da importância da instituição escolar e sua redução à formadora de mão-de-obra acrítica às demandas do mercado de trabalho, as reformas neoliberais na educação se aproximam de uma pedagogia tecnicista com base em competências

e habilidades e que fomenta uma série de políticas educacionais submetidas à vontade externa do capital transnacional e de organismos internacionais. Nesse sentido, é necessário adentrar-se nas formas de regulação e monitoramento de políticas públicas que adentram a educação no Brasil, pautadas por modelos de avaliações externas e de *accountability*.

4. Políticas de avaliação externa: os modelos de *accountability*, a criação do Saeb e do Ideb

As políticas educacionais encabeçadas por organismos internacionais – como Banco Mundial, OCDE e FMI – têm contribuído para a incorporação de um “novo idioma da escola” (Laval, 2019 [2004]) baseado no aluno “capital humano” (Becker, 1964) e no pai como um “usuário-cliente” da “empresa escolar”. Essa escola, com um “novo idioma”, também chega com uma nova proposta organizacional baseada no cidadão-consumidor do serviço público, um formato de gestão conhecida por *Consumerism*, como estabelece Schneider e Nardi:

O Consumerism ou "satisfação do consumidor" adotou a perspectiva da qualidade como estratégia para essa satisfação. As medidas encetadas buscavam tornar o poder público mais ágil e competitivo, para o que cabia, entre outras estratégias, operar a descentralização administrativa (para aproximar o centro de decisões aos consumidores) e mobilizar a competição entre organizações públicas (2014, p.10-11).

Neste modelo de organização do serviço público, um dos pilares estruturantes são os objetivos de *accountability*. Esse termo em questão é frequentemente tratado como significado de responsabilização ou prestação de contas, Schneider e Nardi (2014, p.13) dissertam que “[...] a concepção matricial remete seu significado ao direito de alguém exigir prestação de contas e à obrigação ou dever, de quem é chamado a prestar contas”, também estabelecendo que “[...] o uso de modelos e objetivos de *accountability* alastrou-se a partir dos anos de 1970, também para o campo educacional. Como parte do discurso político-ideológico que anuncia preocupação com a qualidade dos serviços públicos” (p.13).

Partindo da década de 1970, no qual o ramo da educação começa a ser atingido pelos modelos de *accountability* com base num discurso político-ideológico eficientista que busca criar “parâmetros de qualidade ideais” para o serviço público, medidos a partir de testes padronizados com resultados amplamente divulgados, estrutura-se uma espécie de *accountability* educacional num processo de responsabilização das escolas e dos professores, o educador é colocado como responsável (*accountable*) pelo desempenho nos testes padronizados, estabelecendo determinados efeitos sobre os responsabilizados de acordo com o grau de *accountability* exercido, podendo ser branda, ao divulgar somente as médias dos

resultados por escola ou por rede, ou ser forte, ao atribuir prêmios ou sanções tendo em vista o desempenho e a meta (Schneider e Nardi, 2014; Nardi, 2024).

Como base da *accountability* educacional, há de se considerar também a existência de um consumerismo escolar (Laval, 2019 [2004]) que incorpora as vertentes pedagógicas baseadas em tecnicismo e individualismo, assim como fatores econômicos e culturais das sociedades de mercado, “[...] podemos dizer que cada fase do capitalismo exige um *éthos* específico e que hoje o consumo torna-se o grande fundamentalismo da sociedade” (Kahil, 2010, p. 478). Além de uma lógica gerencial que estabelece um modelo de escola neoliberal (Laval, 2019 [2004]), retomam-se aos princípios estabelecidos anteriormente de desinstitucionalização, desvalorização e desintegração.

Aderindo a esses modelos e objetivos, as políticas educacionais assumem formas de monitoramento a partir de avaliações externas, padronizadas, aplicadas em larga escala e com resultados amplamente divulgados de maneira que se monitore os agentes encarregados dos resultados do dado programa. Entretanto, os efeitos do *accountability* têm sido a responsabilização unilateral de cada escola, uma verdadeira culpabilização de professores, alunos e gestores pelos resultados que não alcançam a meta determinada nacionalmente, essa culpabilização é realizada por meio de métricas advindas de fora do contexto local, estranhas ao ambiente escolar.

Para a efetivação de uma política de *accountability* baseada em prestação de contas e, posteriormente, culpabilização das pessoas que compõem o cotidiano escolar, a aplicação de avaliações em larga escala se torna essencial para o levantamento de dados, divulgação e, enfim, punição ou premiação, a depender se as metas determinadas foram alcançadas ou não.

Além de sua aplicação e de sua divulgação serem em larga escala, abarcando a educação pública em âmbito nacional, essas avaliações também advêm de demandas externas, “[...] a implantação das avaliações externas à escola seguidas de processos de responsabilização, como forma de alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e nos exames internacionais” (Freitas, 2014, p.1088).

Nessa conjuntura, partindo de uma visão mais ampla que enfatiza a exigência por parte de organismos internacionais de que se imponha avaliações como instrumentos de fomento à competição entre escolas, diretores, professores e alunos localmente e globalmente a partir de ranqueamento, Gonçalves, Guerra e Deitos elucidam que:

A avaliação educacional, no sentido estrito de ranqueamento dos resultados, é um dos componentes do discurso dos Organismos Internacionais que expressa o controle e a busca pela maximização dos resultados da educação no desenvolvimento econômico,

social e no alívio dos efeitos da pobreza como receituários para as políticas sociais. Não obstante, a avaliação em larga escala se torna o eixo de **monitoramento e controle estruturante** da política educacional brasileira a partir de 1990, e passou a influenciar e direcionar os **mecanismos para as políticas de gestão e financiamento da educação e as políticas curriculares nacionais** (2020, p. 892, grifos nossos).

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil (desde 2019, as duas compõem uma avaliação só, com o nome de Saeb) são consideradas as primeiras avaliações externas que incorporaram os objetivos de *accountability* na educação básica, ao fornecerem dados censitários por escola, rede e por município (Schneider e Nardi, 2014). Para entender esse movimento de incorporação e apropriação do modelo de avaliação por uma lógica neoliberal de Estado, deve-se realizar um breve histórico sobre a formação do Saeb, como observa-se inicialmente, a partir de Fernandes e Gremaud (2020, p. 1105):

Enquanto as primeiras iniciativas voltadas à implantação e desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) datam do final dos anos 80 e que ocorreram duas aplicações anteriores (1990 e 1993), podemos considerar o ano de 1995 como o ano de institucionalização definitiva do Saeb. A partir dessa data, o Saeb vem divulgando resultados de leitura e matemática para uma amostra de estudantes do final de cada uma das etapas do ensino básico. Em conjunto com as informações de movimentação e fluxo escolar, extraídas do censo da educação básica, o Saeb permitiu a realização de um detalhado diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil e em cada uma de suas unidades federativas.

Apesar de se observar um exercício de implementação e desenvolvimento do Saeb (o que pode ser observado no “Quadro 01 - Histórico de implementação e de aplicações do Saeb (1990-2019)”, disposto no apêndice deste trabalho) que vem desde o final da década de 1980, com aplicações em 1990 e 1993, observa-se que a institucionalização definitiva do Saeb se dá, efetivamente, em 1995, justamente no período onde ocorreu a primeira onda neoliberal através do governo FHC, o que permite delinear a ligação entre as políticas de avaliações externas e os modelos de *accountability* ao avanço da políticas e da gestão neoliberal.

Gonçalves, Guerra e Deitos (2020) ainda elucidam que, apesar do Saeb ter sido criado em 1990, ele passou por reformulações em 1995 (ano de início do governo FHC), que possibilitaram novas metodologias de análise que permitiriam melhor comparabilidade entre os resultados das avaliações pela incorporação da Teoria de Resposta ao Item (TRI)³, o que ocorreu

³ “Pode-se destacar que a TRI é uma modelagem estatística de aplicação frequente em testes de conhecimento, e seu uso é consagrado na área de educação em vários países. O interesse por essa modelagem estatística vem crescendo entre os educadores e gestores brasileiros em virtude da sua aplicação em avaliações internacionais e nacionais em larga escala, inicialmente com o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), e nas avaliações regionais, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), nas quais a técnica vem sendo utilizada desde 1995 e 1996, respectivamente [...] Sendo a TRI um conjunto de modelos matemáticos em que a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade)

novamente em 1997 quando o público-alvo mudou o foco das turmas de 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do ensino fundamental (EF) das escolas públicas, levando em conta as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação, e passa a ser direcionada às turmas de 4^a e 8^a séries EF e 3^a série do ensino médio (EM) das escolas públicas e particulares, tendo em vista Língua portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia.

A partir do Quadro 01, também observa-se que a Geografia e a História como áreas avaliadas no Saeb, só foram adicionadas nas aplicações de quatro anos: em 1999 para as 4^o e 8^o séries do EF e 3^a série do EM, de forma explícita; em 2013, indiretamente, dentro da área de “Ciências Humanas” para as turmas do 9^o ano EF das escolas públicas; em 2019, também como “ciências humanas” nas turmas de 9^o ano EF de escolas públicas, com abrangência censitária, e de escolas privadas, com abrangência amostral; e em 2021, da mesma forma que no ano anteriormente citado, nas escolas públicas e privadas – ambas com metodologia amostral. Isso demonstra a preferência das avaliações frente ao monitoramento das disciplinas, reduzidas à simplesmente competências, que foram cooptadas pelo interesse dos reformadores empresariais e consideradas de maior utilidade para os ímpetos mercadológicos, como matemática e língua portuguesa, especialmente no que tange à leitura e raciocínio lógico básico.

Essa questão é aprofundada no caso específico de 2019 e 2021, quando o quadro demonstra que as matrizes de referência da BNCC passa a orientar as avaliações em larga escala (Brasil, 2023), portanto há em evidência um processo de seleção e exclusão dos conteúdos importantes para a formação cidadã do aluno, ligados à área de humanidades (Geografia, História, Sociologia, Filosofia) e ciências da natureza (Química, Física e Biologia), e a ênfase em matrizes de referência e competências provenientes da BNCC que, como mostrada anteriormente, é oriunda de ímpetos das políticas neoliberais e conservadoras que resultaram num golpe parlamentar-jurídico-midiático (Uchoa et al, 2020) em 2016 que ricocheteou violentamente sobre a educação pública e no controle sobre o acesso ao conhecimento científico produzido historicamente:

No atual contexto socioeconômico e político-ideológico, em que a BNCC orienta e é orientada pela elaboração das políticas de avaliação, cujo princípio de sua formulação se respalda na ideologia globalizante, a ênfase na educação infantil e no ensino fundamental, no que se refere à aprendizagem de habilidades básicas, tende a evidenciar uma das dimensões da política de contenção expressa no controle do acesso ao conhecimento científico, historicamente produzido e acumulado pela humanidade. Observa-se, portanto, que o esvaziamento escolar, curricular e/ou de conteúdos podem ser um indicativo de que a política de contenção está para além do ordenamento normativo (GUERRA, 2020), pois funciona como um mecanismo gerencial de

do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens, quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de acertar o item” (Tavares, 2013, p.64-65)

regulação e controle social das políticas educacionais (Gonçalves, Guerra e Deitos, 2020, p.897).

Há de se atentar também, baseando-se no Quadro 01, à metodologia exercida na coleta de dados para essas avaliações, desde 1990 até 2003, o Saeb manteve, exclusivamente, a metodologia amostral, ou seja, nem todas as escolas são necessariamente obrigadas a realizarem os testes do Saeb. Nesse sentido, algumas escolas são selecionadas – por meio de determinados critérios e de acordo com o público-alvo selecionado – e servem como auxílio para realização de uma síntese geral que dê um panorama sobre o desempenho geral da educação nacional. Um exemplo que explica mais sobre o processo de amostragem é posto de acordo com o documento “Saeb 2023: Detalhamento da população e resultados” (Brasil, 2024a), no qual têm-se que:

O objetivo do plano amostral da educação infantil é selecionar uma amostra que seja capaz de aferir, com base nos parâmetros nacionais de qualidade, as condições de infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos e situação de acessibilidade (Brasil, 2024a, p.09).

O objetivo do plano amostral do ensino fundamental e médio é selecionar uma amostra que seja capaz de produzir estimativas precisas para a média do desempenho escolar dos estudantes nas disciplinas avaliadas pelo Saeb 2023 – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas –, de forma que se possam fazer inferências para a população (Brasil, 2024a, p.11).

Na aplicação do Saeb de 2005, a metodologia amostral continua vigente nas turmas de 5º ano e 9º ano EF das escolas particulares e nas turmas de 3º ano EM das escolas particulares e públicas, todavia, a metodologia censitária passa a ser adotada para as turmas de 5º e 9º ano EF das escolas públicas (Brasil, 2023), no caso dessa metodologia, todas as escolas deste público-alvo específico são obrigadas a realizar os testes padronizados, “as aplicações censitárias são aquelas em que as escolas não precisam ser sorteadas para participar” (Brasil, 2025b, p.15).

Schneider e Nardi (2014) complementam a análise das mudanças realizadas no sistema em 2005, ligadas à implementação de uma metodologia da análise censitária, ao pontuar que o Saeb passa a ser composto por duas avaliações: Anresc (Avaliação Nacional de Rendimento Escolar), conhecida como Prova Brasil e de metodologia censitária; e a Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), com metodologia amostral, que manteve os objetivos e as características do Saeb, tanto que manteve esse nome nos documentos publicados e divulgados oficialmente. Os autores, sobre o histórico do Saeb e da Prova Brasil, ainda demonstram que:

Desde então, o Saeb caracteriza-se por ser uma avaliação bienal e amostral, de larga escala, externa aos sistemas de ensino, que fornece informações sobre a

situação educacional brasileira de alunos de **5ª e 9ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio**, por **regiões, redes de ensino pública e privada, e unidades da federação**. As informações são coletadas a partir da realização de um exame de proficiência em **Língua Portuguesa (leitura) e Matemática** (resolução de problemas) e pelos dados de um questionário destinado a diretores e professores de todas as escolas, a cada edição do exame. Por sua vez, a **Prova Brasil** compreende uma avaliação também externa, realizada nas mesmas disciplinas do Saeb e com a mesma frequência (bianualmente). Porém, ao contrário do **Saeb**, ela tem abrangência censitária, ou seja, avalia o desempenho dos estudantes de 5ª e 9ª séries do ensino fundamental de todas as escolas públicas com pelo menos 20 alunos, situadas nas áreas rural e urbana do país (Schneider e Nardi, 2014, p.17, grifos nossos).

Só em 2019, a Aneb e a Anresc se tornaram uma só, com o nome de Saeb, como adequação à BNCC, no qual “começa a avaliação da educação infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos” (Brasil, 2023), a adição dos questionários para professores e diretores fortalece ainda mais o controle sobre o trabalho escolar pelas políticas educacionais em questão.

O Quadro 01 (no apêndice deste trabalho) também mostra outra alteração na metodologia em 2017, em consonância com a implementação da BNCC e a sanção da Lei nº 13.415/2017, desde então todas as turmas de 5º a 9º ano EF e do 3º e 4º ano EM das escolas públicas tiveram que ser submetidas ao modelo de ranqueamento e *accountability* que a metodologia censitária fortalece. Sobre isso, Freitas (2014) aponta a necessidade de se desvincular das avaliações de caráter censitário fomentadas pelos reformadores empresariais da educação:

Liberta da necessidade de pressionar a escola a conformar-se a decisões externas, uma avaliação da política pública não precisará ser censitária. Os reformadores empresariais da educação bastando que seja amostral. Só esta decisão já rompe toda a cadeia de pressões sobre a escola, liberando seu potencial criativo paralisado pelas avaliações externas e pelas pressões de responsabilização verticalizadas – uma avaliação amostral não identifica escolas e, portanto, não tem por finalidade padronizar e pressionar a escola e, sim, apenas avaliar a política pública (p.1107-1108).

Em síntese, a mudança paulatina de uma metodologia amostral para uma metodologia censitária que passa a monitorar as médias de todas as escolas públicas, o acréscimo de formas de monitoramento pelo preenchimento de questionários eletrônicos para os trabalhadores da educação nas escolas, a expansão das avaliações externas para todas as etapas da educação básica, além de maior atrelamento com a pedagogia de competências institucionalizadas por via da BNCC, demonstra a constante necessidade de aumentar o controle sobre o trabalho na escola e sobre os resultados frente às metas estabelecidas, tornando os modelos de *accountability* educacional cada vez mais controladores e agressivos à instituição escolar.

Retomando às mudanças ocorridas no decorrer da história do Saeb, em 2007 foi criado o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), como peça do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) como meio de aferir o desempenho no âmbito das escolas, Municípios, Estados e em abrangência nacional. Assim, o Saeb inserido no Ideb constitui como uma referência para o modelo de prestação de contas/*accountability* frente às metas estabelecidas como parâmetro de qualidade para a educação brasileira (Schneider e Nardi, 2014).

O Ideb é constituído por dois fatores, o 1) fluxo escolar e as 2) médias de desempenho nas avaliações de larga escala, sendo “calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (Brasil, 2026a), sendo sintetizado da seguinte maneira:

Como o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/ escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 2 1, ou seja, $Ideb = 2,5$. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá $Ideb = 5,0$. (Brasil, 2024b).

Em suma, as políticas educacionais, fomentadas por uma lógica externa alheia aos interesses nacionais e orientadas por uma ideologia neoliberal, amparadas em ferramentas como o Ideb que levam em conta o desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala para a composição de modelos de *accountability*, provocam a culpabilização da instituição escolar e dos agentes constituintes deste ambiente. Além disso, outro resultado da junção de todos esses fatores mencionados, é que, pela ampla divulgação de resultados, ocorre ranqueamento das escolas em todas as escalas, podendo impactar a relação de confiabilidade dos indivíduos que desenham os vínculos inseridos na escola, proliferam-se discursos individualistas de que unicamente o esforço de cada profissional é suficiente para aumentar a eficiência escolar, um fomento à gestão meritocrática. Todos estes efeitos condizem com a difusão dos ideais neoliberais na educação brasileira (Freitas, 2014; Giordani; Girotto; Soares, 2022).

A centralidade que a avaliação externa ganha no processo educativo, em detrimento da ênfase na avaliação formal do aluno, realizada pelo professor que é o profissional capacitado para realizar tal ato no chão da sala de aula e com base no contexto específico dos alunos, faz com que não se garanta igualdade de aprendizado na escola, ao invés disso, ao considerar apenas as médias das escolas nos testes padronizados do Saeb e os dados do Censo Escolar,

selecionando variáveis interessantes para se alcançar o desempenho almejado – como a preferência pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ou a coleta de dados amplos e padronizados pelo Censo Escolar – em consonância com as políticas de avaliação externa, a dupla Ideb-Saeb promove a exclusão dos alunos com o aprendizado prejudicado e das escolas que vivem situações de fragilidade ao ocultá-los na elaboração das médias e ao não considerá-los integralmente dentro do cotidiano da comunidade escolar, ou seja, como o monitoramento recai sobre o desempenho mais global deste sistema, não se sabe se todos estão aprendendo de fato, ampliando e perpetuando as desigualdades historicamente construídas na educação brasileira, ao passo que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep)⁴ é convertido, em quase sua totalidade, numa agência nacional de avaliação, servindo aos interesses dos reformadores empresariais da educação ao travar avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico e ao fortalecer o controle ideológico sobre a educação nacional (Freitas, 2007; Freitas, 2014, Girotto, Oliveira e Graton, 2020).

Freitas ainda destaca o risco dessa ocultação da má qualidade feita pelo modelo de gestão pública atual com base em médias das avaliações externas, como um risco também para a ocultação da desigualdade social na escola regida por uma lógica economicista de resultados, ao qual:

No estado atual, as avaliações de sistema podem terminar ocultando esta realidade. A pobreza só se torna alvo de reflexão quando as médias de desempenho começam a cair. Caso a inclinação das curvas de desempenho seja positiva, em média, o sistema se salva. Mas a pobreza continua “excluída por dentro” e, de certa forma, a exclusão é legitimada pela positividade geral das curvas estatísticas (2007, p.980).

Uma outra forma de influência externa é mostrada ao considerar que as médias estabelecidas no Ideb para serem superadas em âmbito nacional, foram baseadas em métricas de outros países da OCDE e participantes do PISA, ou seja, outros contextos sociais, econômicos, históricos, políticos, espaciais e educacionais totalmente diferentes foram usados de base e transferidos para que se estabelecessem as metas brasileiras, sobretudo para as avaliações destinadas à educação pública de abrangência censitária. Os níveis de desempenho adotados pelo PISA foram base para as metas de performance no Saeb, o próprio documento “Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB” (Brasil, 2024c) aponta a compatibilização matemática e quantitativa como pressuposto para

⁴ Desde 2001 sob o nome de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2020).

estabelecimento das médias almejadas, assim como o próprio documento oficial delinea as contradições ao se realizar tal processo:

A compatibilização dos níveis de desempenho adotados pelo Programme for International Student Assessment (PISA) de 2003 com a escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003 consiste em identificar notas da escala do SAEB que correspondam a um determinado desempenho no PISA (e vice-versa). A partir dessa compatibilização, por exemplo, é possível realizar uma comparação entre o desempenho dos alunos brasileiros e estrangeiros, e estabelecer metas de performance no SAEB condizentes com níveis de referência do PISA (Brasil, 2024c, p.01).

Existem, entretanto algumas limitações para executar esse processo. Primeiramente, as duas avaliações não estão na mesma escala de proficiência e não possuem itens comuns que possam ser utilizados para isso seja feito. Além disso, participam do PISA somente alunos com 15 anos, independentemente da série em que estudam. O SAEB, por sua vez, é destinado a alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (EF), e de 3º ano do Ensino Médio (EM). Dessa maneira, optou-se por considerar o desempenho dos alunos brasileiros no PISA como uma aproximação do desempenho dos alunos de 8ª série no SAEB. Outra limitação que deve ser considerada está relacionada as diferenças existentes nas matrizes de referência, especialmente na prova de Leitura, que no SAEB avalia os conhecimentos do aluno em “língua portuguesa”, com ênfase em leitura enquanto o PISA avalia a “capacidade de leitura” de forma a contemplar todos os países participantes (Brasil, 2024c, p.01).

Deste modo, há de se considerar o pensamento de Laval, no qual a medida que a escola se torna uma “[...] supermáquina social dirigida de cima por um “centro organizador” diretivo e poderoso [...] comandado por estruturas internacionais e intergovernamentais que definem de maneira uniforme os “critérios de comparação”, as “boas práticas” gerenciais e pedagógicas” (2019 [2004], p.24), sendo parte da construção desse centro organizador internacional e intergovernamental os organismos internacionais como a OCDE através do PISA, observa-se que o Ideb ao estabelecer as metas com referência em realidades e contextos socioespaciais diametralmente distintos através de uma quantificação vazia e um pressuposto errôneo de conseguir abarcar algo próximo à totalidade do trabalho escolar, acaba por não diagnosticar as questões que atrapalham o desenvolvimento de uma educação pública nacional de qualidade socialmente referenciada.

Além disso, percebe-se que, nem se levar em conta que o Ideb teria capacidade de medir integralmente a qualidade da educação brasileira de forma verossímil, as metas estabelecidas não foram, em sua maioria, alcançadas, mesmo com todo um sistema arquitetado para que a educação funcione com base na centralidade das avaliações externas tenha se estabelecido desde a reforma neoliberal de Estado promovida desde a década de 1990.

Esse não-cumprimento de metas é evidente ao retomarmos o quadro que se esperava para o ciclo 2007-2021, no qual somente o Ensino Fundamental Anos Iniciais alcançou 6,0 que

era a meta prevista, enquanto o Ensino Fundamental Anos Finais alcançou 5,3 e o Ensino Médio alcançou 4,3 ambos distantes das metas, respectivamente, de 5,5 e 5,2 (Brasil, 2024d). Saviani (2007) elabora mais sobre a questão:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª do ensino médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. **Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8.** À luz dessa constatação, **foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),** que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil. (Saviani, 2007, p. 1234, grifos nossos)

Importante ressaltar que a escrita aqui não busca reproduzir o discurso neoliberal vigente e nem culpabilizar as escolas ou os sujeitos que a compõem, o que se busca mostrar é a ineficiência das políticas de avaliações externas e de *accountability*, políticas educacionais neoliberais que são, frente à medição da qualidade educacional para estabelecimento de parâmetros para intervenções, premiações ou punições das escolas que não conseguem alcançar as metas. A questão que busca-se evidenciar é que, além de não auxiliar no aferimento da qualidade, não se pretende melhorar a educação básica pública do Brasil, porque a vontade do capital transnacional, dos interesses privados (internos ou externos) e da elite política e econômica brasileira não quer que haja horizonte para a melhora do sistema educacional, visa-se um processo de gestão da desigualdade (Giroto, Oliveira e Gratton, 2020) que nunca intentou, de fato, a solução dos problemas históricos da educação, somente há esforços para velar, gerir e manter a desigualdade por meio de, dentre vários fatores, políticas públicas eleitoreiras e de um financiamento inefetivo como será discutido a seguir.

5. Financiamento federal educacional e gestão descentralizada a partir do Fundeb, do VAAR e do PDDE

As políticas de avaliações externas também contribuem para o estabelecimento de mecanismos de financiamento da educação básica pública. Inicialmente, como uma política sucessora do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), o Fundeb (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação) entra em vigência pela Lei nº 11.494/2007 para se manter até o ano de 2020, neste último ano foi definido que o Fundeb se tornaria permanente através da Lei nº 14.113/2020 e, além disso, elevaria a participação da União no financiamento da educação básica, abrangendo a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 2021a). O Fundeb é definido como:

“O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal [...]. Os recursos oriundos do Fundeb são destinados/distribuídos aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para o financiamento de ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, levando-se em consideração os respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido no art. 211, §§2º e 3º da Constituição Federal. Nesse sentido, os Municípios utilizarão os recursos provenientes do Fundeb na educação infantil e no ensino fundamental e os Estados no ensino fundamental e médio (Brasil, 2021a).

No resumo feito por Cara e Nascimento (2021, p. 4), “[...] o Fundeb é um sistema de fundos e de remanejamento de receitas criado para distribuir recursos destinados à educação básica pública”, colaborando “[...] na resolução de um problema estrutural da República Federativa do Brasil: o direito à educação é um atributo nacional de cidadania (CF 1988, art. 6)”. Todavia, no decorrer desse seu trabalho, os autores apontam como o federalismo brasileiro marcado pela desigualdade acaba por configurar-se em uma estrutura de desigualdade vertical (Cara; Nascimento, 2021), frente à uma arrecadação centralizada pela União e à uma implementação e execução descentralizada das políticas públicas no governos estaduais e municipais, ou seja, um movimento de subfinanciamento da educação por parte da União e a sobrecarga sobre os Municípios e Estados que deverão aplicar as políticas para oferta da educação básica.

Além da desigualdade vertical entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), o autor também aponta uma desigualdade horizontal (Cara e Nascimento, 2021) no qual alguns Estados e Municípios possuem maior capacidade de financiar a sua educação pública do que outros, assim:

A consequência desse desequilíbrio federativo (vertical e horizontal) é a obstrução do primeiro princípio da educação (CF/1988, art. 206, inc. I): igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Em outras palavras, a depender de onde vive (Estado e Município), um estudante terá melhores ou piores condições de exercer seu direito à educação [...] Como decorrência, a desigualdade de receitas entre Estados e entre municípios faz com que algumas redes de ensino tenham condições muito mais

favoráveis para a realização das políticas educacionais do que outras (Cara e Nascimento, 2021, p.04-05).

Nesse sentido, o Fundeb busca sanar essa desigualdade estrutural ao determinar que todos os estados e o Distrito Federal terão uma porcentagem mínima de gastos em educação, “o instrumento do Fundeb tornou-se um dos mecanismos mais importantes no trabalho de equalização do ensino obrigatório e na busca da universalização da educação no Brasil” (Gluz, 2021, p.02). Para isso, além das “[...] fontes de receita de impostos e de transferências constitucionais dos Estados, Distrito Federal e Municípios” (Brasil, 2026b), como prevê o artigo 212 da Constituição Federal (Brasil, 1988) “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”, há também recursos provenientes da União “[...] a título de complementação aos entes federados que não atingiram o valor mínimo por aluno/ano definido nacionalmente” (Brasil, 2026b).

Essa porcentagem de complementação da União para os entes federados têm sido motivo de luta política no fim do século XX e início do século XXI. O primeiro Fundeb, constitucionalizado em 2006 durante o fim do primeiro governo Lula, foi oriundo de uma série de articulações e disputas entre a CNDE (Campanha Nacional pelo Direito à Educação), que “[...] conquistou a condição de interlocutora do governo, especialmente a partir da gestão de Tarso Genro como titular do Ministério da Educação (MEC)” (Cara e Nascimento, 2021, p.12), e entre o MEC.

Como observa Cara e Nascimento (2021), após essas disputas e articulações, inclusive entre a área econômica, que mantinha “[...] continuidade do programa econômico do segundo mandato de FHC: cumprimento de contratos (nacionais e internacionais) e manutenção do tripé macroeconômico (câmbio flutuante, metas fiscais e metas de inflação) adotado em 1999” (p.12), e a pasta da educação, o primeiro Fundeb estabeleceu a complementação da União, como previsto na Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006 nos incisos V e VI do artigo 2, da seguinte maneira:

V - a **União complementar**á os recursos dos Fundos a que se refere o inciso II do caput deste artigo **sempre que, no Distrito Federal e em cada Estado, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente**, fixado em observância ao disposto no inciso VII do caput deste artigo, vedada a utilização dos recursos a que se refere o § 5º do art. 212 da Constituição Federal;

VI - **até 10% (dez por cento) da complementação da União prevista no inciso V** do caput deste artigo **poderá ser distribuída para os Fundos por meio de**

programas direcionados para a melhoria da qualidade da educação, na forma da lei a que se refere o inciso III do caput deste artigo (Brasil, 2006, grifos nossos).

No Fundeb Permanente, estabelecido em 2020 pela Lei nº 14.113/2020, mais um cenário de disputa se estabeleceu em prol de definir as métricas para a complementação da União e as cotas mínimas de financiamento que os entes federados devem destinar para a educação. Durante esse período, dois agentes principais se apresentaram nessa luta pelo novo Fundeb, a CNDE e o TPE, como demonstra Cara e Nascimento (2021), o CNDE representando o *subsistema*⁵ do direito à educação, e o TPE compondo o *subsistema* direito à aprendizagem, que se fortalece a partir do governo Michel Temer e incorpora a racionalidade das reformas econômicas globais para a educação, focando em resultados das redes e escolas públicas, o subsistema do direito à aprendizagem racionaliza o processo de ensino-aprendizagem, além de reduzir a luta pelo direito à educação, assim o subsistema do direito à aprendizagem:

Sinalizando que a interlocução do Poder Executivo com a sociedade civil tomava outros rumos, após o processo de impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff, **Temer concedeu às associações, institutos e fundações empresariais o espaço programático de sua gestão. Foi assim que o TPE reemergiu no governo Michel Temer**, que se abriu como uma **janela de oportunidade para todo o campo empresarial do qual a ONG faz parte**. Íntimo do Poder Executivo, esse subsistema também foi composto pelo Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, pela secretária-executiva do MEC de Temer e **ex presidente do Inep no governo FHC, Maria Helena Guimarães de Castro**, e pela presidente do Inep, também **ex-membro do governo FHC, Maria Inês Fini**. Além disso, estabeleceu firme parceria com o **Consed** e com setores majoritários da **Undime**. Como resultado, este monopólio culminou com a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)**, que estavam sendo elaboradas por associações e fundações empresariais o início do primeiro governo Dilma Rousseff (Cara e Nascimento, 2021, p.17, grifos nossos).

Importante ressaltar nesse trecho os membros do governo Temer que estavam presentes também no governo FHC, justamente o governo efetivamente responsável por abrir, de vez, os portões do Brasil para o neoliberalismo, aparece nesse subsistema figuras como Maria Helena Guimarães de Castro, a secretária-executiva do MEC de Temer e ex-presidente do Inep no governo FHC, e Maria Inês Fini, a presidente do Inep e ex-membro do governo FHC.

⁵ Para Sabatier, os subsistemas não se resumem a grupos de interesse. Também compõe um subsistema servidores públicos e – até mesmo – órgãos governamentais, parlamentares, comissões do Parlamento, formadores de opinião, jornalistas, pesquisadores, figuras públicas, entre outros atores individuais e coletivos que desempenham papéis importantes na proposição, comunicação, legitimação, julgamento de ideias, tomada de decisão e construção de imagens de políticas públicas (Sabatier, 1988, p. 138). Na maioria dos subsistemas, haverá uma coalizão dominante e outras subordinadas a ela. E há aquelas que habitam o ecossistema, mas são concorrentes: é o caso da CNDE e da ONG empresarial Todos pela Educação (Cara e Nascimento, 2021, p.16).

Gluz (2021), conclui sobre as disputas pela definição do Fundeb Permanente ao mostrar que a via admitida pelo TPE – retomando à influência dos reformadores empresariais da educação inclusive no âmbito legislativo – apontava a não-necessidade de aumento da contribuição mínima da União aos Fundos dos Estados e do Distrito Federal, mantendo o aumento da porcentagem para, no máximo 15% e dando ênfase no recorrente discurso neoliberal das cartilhas de organismos internacionais de melhorar a gestão sem aumento de gastos e, além disso, com corte de gastos para a educação, por outro lado, a CNDE, desde o início da tramitação, persistiu na necessidade de aumentar consideravelmente o percentual mínimo para 40% ao denunciar a carência de recursos financeiros e, portanto, materiais para a educação pública.

Por fim, o Fundeb configurou-se numa vitória relativa para a luta pelo direito à educação, o que fez com que a CNDE recuasse e acordasse, com a deputada Dorinha (DEM/TO), um percentual de 20%, para que pudessem focar em frear os outros retrocessos (Gluz, 2021, p.14). Nesse sentido, para a implementação das novas diretrizes do Fundeb, mantêm-se o que foi está colocado no artigo 212 da Constituição Federal acerca do mínimo de recursos a serem aplicados na educação pelos entes federados, contudo, a complementação mínima da União foi aumentada como se apresenta a seguir de acordo com informações da página da internet sobre o “Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação” no site oficial do MEC e a legislação vigente que regulariza o repasse de recursos:

A contribuição da União neste novo Fundeb sofrerá um aumento gradativo, até atingir o percentual de 23% (vinte e três por cento) dos recursos que formarão o Fundo em 2026. Passará de 10% (dez por cento), do modelo do extinto Fundeb, cuja vigência se encerrou em 31 de dezembro de 2020, para 12% (doze por cento) em 2021; em seguida, para 15% (quinze por cento) em 2022; 17% (dezesete por cento) em 2023; 19% (dezenove por cento) em 2024; 21% (vinte e um por cento) em 2025; até alcançar 23% (vinte e três por cento) em 2026 (Brasil, 2026b).

Art. 5º A complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o art. 3º desta Lei, nas seguintes modalidades (Brasil, 2020).

Dentro dos mecanismos de complementação que partem da União, o percentual de complementação de 23% é dividido entre três tipos de complementação: o VAAF (Valor Anual por Aluno); o VAAT (Valor Anual Total por Aluno); e o VAAR (Valor Aluno Ano Resultado) (Brasil, 2020; Brasil, 2025c). Apesar de serem, todos os três, importantes para compor os repasses do Fundeb, o trabalho em questão terá mais enfoque no VAAR e o que ele representa para o financiamento da educação pública brasileira frente aos modelos de *accountability* e ao Saeb.

Como descrito através do “Quadro 02 - Detalhamento acerca dos três tipos de complementação da União pelo Fundeb: VAAF, VAAT e VAAR” disposto no apêndice, o VAAR corresponde à uma parcela de 2,5% da receita da contribuição dos outros entes federados ao Fundeb, essa complementação é estruturada principalmente através do art. 14 da Lei nº 14.113/2020, no qual há de se destacar alguns trechos:

Art. 14. A complementação-VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso III do **caput** do art. 5º desta Lei.

§ 1º As condicionalidades referidas no **caput** deste artigo contemplarão:

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos **exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica**;

III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos **exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica**, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução [...]

V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino. Brasil, 2020, grifos do autor, grifos nossos)

Nesses fragmentos apresentados sobre o VAAR, alguns aspectos podem ser apreendidos referente especificamente às condicionalidades exigidas para se receber a complementação - VAAR.

Em primeiro lugar, disserta-se sobre a exigência de que os gestores escolares sejam escolhidos referente ao que é colocado no inciso VI do art. 206 da Constituição Federal, “VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988) com participação da comunidade escolar na escolha dos gestores, “as redes de ensino devem comprovar, cumulativamente, que possuem legislação própria sobre o provimento do cargo ou função de gestor escolar [...] que adotam processo de seleção para provimento desses cargos ou funções, mediante publicação de edital” (Brasil, 2026c), também levando em conta, critérios “técnicos”, de “mérito” e de “desempenho”. Esses critérios supostamente neutros, técnicos e baseados em

questões supostamente objetivas como mérito e desempenho levam a crer que há maior exercício de democracia, já que faz menção à participação da comunidade escolar e processos de seleção com base em sufrágio, porém numa perspectiva da escola neoliberal e da individualização dos sujeitos educacionais na escola, esse pressuposto de maior exercício democrático em alguns casos direcionou o imaginário da gestão “[...]a incensar os méritos do "gestor educacional" eficiente, o único capaz de "encarnar o estabelecimento escolar e representar seu projeto" (Laval, 2019 [2004], p.240), o que acaba possibilitando maior precarização dos gestores pela ideologia do individualismo. Porém, vale ressaltar que, sobre os critérios meritocráticos e técnicos para escolha e avaliação dos gestores escolares, isso será um pouco mais elaborado quando o PDDE vier em questão.

Em segundo lugar, nos termos do art. 14 da Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2020) aponta-se a necessidade da participação de, ao menos, 80% dos alunos de cada ano escolar avaliado nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, sob essa perspectiva, a participação dos alunos nos testes padronizados do Saeb, assim retomamos ao que foi abordado anteriormente e confirma-se a centralidade da avaliação externa no cotidiano escolar já que a presença dos alunos nos exames do Saeb coloca em xeque se os recursos do VAAR serão direcionados para a unidade de ensino, a presença e a avaliação no Saeb corre o risco de ser colocada como algo mais importante que o próprio processo de ensino-aprendizagem e emancipação, que seriam os objetivos de formação intelectual geral e dos significados culturais e políticos da escola.

Outro ponto colocado na lei é a exigência de redução das desigualdades raciais e socioeconômicas monitoradas também através dos exames do Saeb (Brasil, 2020), voltamos à reafirmação da centralidade do sistema de avaliação no repasse de recursos federais.

O penúltimo ponto colocado, diz respeito à efetivação do regime de colaboração entre o Estado e o Município formalizado em legislação, “[...] a norma faz referência à legislação estadual do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) Educacional” (Brasil, 2026c) e, além disso, exige que os Estados atualizem “[...] no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec), as informações relativas à implementação de suas normativas e à distribuição da cota-parte desse tributo aos municípios com base em critérios educacionais” (Brasil, 2026c).

Por último, a exigência de alinhamento entre os referenciais curriculares e a BNCC, que denotam mais ainda a relação da BNCC com as políticas de *accountability* e com o Saeb no aumento da importância de competências específicas para o ensino em detrimento de

conhecimento sistematizado historicamente produzido. Um trecho é importante para entendermos como a BNCC interfere no VAAR, inclusive com um exemplo de quais competências realmente importam para o mercado e para o repasse de recursos:

Entre as iniciativas, a principal novidade aprovada pela comissão abrange a condicionalidade V. Para fins de comprovação do requisito, também previsto no art. 14 da lei que regulamenta o Fundeb, **as redes de ensino deverão demonstrar**, além da existência de **referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, a aprovação do Referencial Curricular alinhado à **Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC**, conforme estabelecido na Resolução CEB/CNE nº 1/2022.

Dessa forma, as redes deverão comprovar que possuem referencial curricular **alinhado à BNCC Computação** devidamente aprovado pelo respectivo sistema de ensino ou que adotam o referencial curricular do estado que contemple esse alinhamento. **A não comprovação desse requisito poderá resultar na inabilitação da rede para o recebimento da complementação-VAAR.** A rede de ensino deve habilitar-se em todas as condicionalidades e avançar em pelo menos um dos indicadores para garantir o recebimento da complementação-VAAR (Brasil, 2026c, grifos nossos)

Quanto à metodologia de cálculo dos indicadores a serem melhorados pelas escolas estabelecida no § 2º do artigo 14 da Lei nº 14.113/2021, apreende-se que há grande peso em alguns fatores, como: no avanço nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, ou em outros termos, um avanço no desempenho dos testes padronizados do Saeb, avaliando a eficiência dos estudantes das redes públicas municipais e estaduais além de suas taxas de participação e a medida de equidade da aprendizagem; leva-se em conta as taxas de aprovação no ensino fundamental e médio das redes de ensino; e, por último as taxas de atendimento escolar das crianças e jovens na educação básica, visando os números de evasão escolar (Brasil, 2020). Essa parte da legislação sobre a metodologia de cálculo dos indicadores pode ser vista abaixo:

Art. 14. A complementação-VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso III do **caput** do art. 5º desta Lei [...]

§ 2º A metodologia de cálculo dos indicadores referidos no **caput** deste artigo considerará obrigatoriamente:

I - **o nível e o avanço**, com maior peso para o avanço, dos resultados médios dos estudantes de cada rede pública estadual e municipal nos **exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica**, ponderados pela **taxa de participação** nesses exames e por **medida de equidade de aprendizagem**;

II - **as taxas de aprovação** no ensino **fundamental e médio** em cada rede estadual e municipal;

III - as **taxas de atendimento escolar das crianças e jovens na educação básica presencial em cada ente federado**, definido de modo a captar, direta ou indiretamente, **a evasão no ensino fundamental e médio** (Brasil, 2020, grifos do autor, grifos nossos).

A ligação entre o Saeb e o repasse dos recursos advindos do VAAR mostra de forma clara como as políticas de avaliações externas e os modelos de *accountability* já orientam, em alguma medida, a quantidade de recursos que as escolas públicas terão para se desenvolverem e melhorarem as condições de ensino-aprendizagem destes estudantes, já que a escola deve cumprir todas as condicionalidades expostas no parágrafo 1º do artigo 14 da lei em questão e avançar ao menos em um dos três indicadores estabelecidos no parágrafo 2º, todos ligados ou à dados do Censo Escolar ou à avanços no desempenho dos testes do Saeb, sempre ligado à mecanismos de monitoramento e prestação de contas às instituições escolares.

Podemos retomar também ao que foi elaborado anteriormente neste trabalho, sobre a inserção do Estado no modelo de gestão neoliberal e a influência dos reformadores empresariais da educação, que passam a promover a centralidade da avaliação como parâmetro para distribuição de recursos, configurando-se num aspecto de “contenção e liberação” (Gonçalves, Guerra e Deitos, 2020) atrelado ao movimento do capital e, concomitantemente, ao controle social, seja numa perspectiva geral da sociedade e no ambiente de trabalho docente, no qual:

A partir dessa nova lógica de gestão, o ambiente de trabalho é alterado: incentivos ao protagonismo e liderança, vigilância contínua, pressão pelo desempenho, estrutura burocratizada e repleta de instrumentos de avaliação que, por vezes, são difíceis de detectar, em uma intensa obsessão pelo controle dos resultados e ampliação da produtividade [...] A imersão nesta lógica, em uma espécie de agente duplo, faz dos docentes vigilantes e vigiados, ao mesmo tempo (Giroto, Oliveira e Gratton, 2020, p. 25).

A influências dos reformadores empresariais também é vista indiretamente considerando a sua grande influência na implementação da BNCC, que também consta como critério essencial para o acesso aos recursos federais oriundos da complementação-VAAR, a base curricular brasileira acaba servindo também como instrumento de contenção e liberação.

Algumas contradições da complementação-VAAR são mostradas na “NT nº 03/2024 - Regras da complementação VAAF, VAAT e VAAR da União ao Fundeb” da Confederação Nacional dos Municípios (CNM), no qual se aponta a necessidade de revisão de algumas condicionalidades e dos indicadores definidos para o repasse das três complementações, no que concerne ao VAAR, principalmente no que concerne à necessidade de redução de desigualdades educacionais para se ter acesso à complementação, no qual a CNM defende que “[...] essa redução das desigualdades educacionais é resultado e, portanto, não deveria ser considerada

como condição para habilitação das redes de ensino a concorrerem à complementação-VAAR (CNM, 2024, p.10-11), além disso, a CNM ainda defende que seja “[...] assegurada a devida transparência dos resultados obtidos pelas redes de ensino, o que não vem ocorrendo, de forma a viabilizar o acompanhamento dos indicadores alcançados para que as ações de melhoria possam ser buscadas por Estados e Municípios” (CNM, 2024, p.11). Inclusive, essa carência de transparência nos resultados obtidos pelas redes de ensino foi observada no decorrer do levantamento de dados deste trabalho e foi um entrave para análise da área de estudo, entretanto, essa questão será melhor abordada em outro momento da escrita.

No âmbito das políticas públicas que destinam recursos à educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), atualmente regulamentado pela Resolução FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021, constitui uma importante política de financiamento voltada à manutenção e ao desenvolvimento da infraestrutura física e pedagógica das unidades escolares. O mecanismo de funcionamento do programa está detalhado na “Tabela 01 – Explicação sobre o PDDE Básico e Ações Integradas (Qualidade e Equidade)”, apresentada no apêndice.

O PDDE consiste em um programa federal executado anualmente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destinado às escolas públicas de educação básica e às instituições de educação especial. Sua finalidade é prestar assistência financeira suplementar para garantir o funcionamento das unidades escolares e promover melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica. No âmbito do PDDE Básico, o programa busca fomentar a autogestão escolar e o exercício da cidadania por meio do controle social, permitindo a transferência direta de recursos sem a necessidade de convênios. Para o recebimento direto dos recursos, as escolas com mais de 50 alunos devem constituir uma Unidade Executora Própria (UEx), com inscrição no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ).

Além do PDDE Básico, o programa contempla ações complementares destinadas à promoção da qualidade da educação e à redução das desigualdades educacionais. Essas ações estão organizadas em modalidades como o PDDE Qualidade, que financia políticas específicas da Secretaria de Educação Básica, incluindo iniciativas como o Programa de Inovação Educação Conectada e o Ensino Médio Mais, e o PDDE Equidade, voltado ao aprimoramento das condições de oferta educacional em contextos específicos. Entre suas ações destacam-se o PDDE Campo, destinado a reformas e melhorias estruturais, o PDDE Água, voltado ao abastecimento e saneamento, e programas de apoio às escolas do campo, indígenas e quilombolas. O acesso aos recursos dessa modalidade exige processo de adesão específico,

incluindo a elaboração de plano de trabalho e a pactuação de responsabilidades entre as secretarias de educação e as unidades escolares.

Ao aferir o que é necessário para que a escola receba o PDDE, é utilizado o Índice de Desempenho da Gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola (IdeGES-PDDE) que se define da seguinte forma:

O Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE) é um instrumento para mensurar o desempenho da gestão descentralizada do PDDE em todo território nacional, com o objetivo de viabilizar iniciativas de monitoramento e avaliação, orientar a ação governamental para melhoria do desempenho do Programa, favorecer o exercício do controle social e reconhecer iniciativas exitosas de gestão[...] O IdeGES-PDDE agrega três indicadores relativos a dimensões representativas do desempenho do programa nos entes federados: adesão, execução e prestação de contas dos recursos. A proposta parte do pressuposto que o bom desempenho do PDDE não é alcançado apenas quando, por exemplo, as entidades recebem os recursos. Entende-se que o desempenho do programa em determinado ente federado apenas pode ser considerado satisfatório se alcança o máximo de seu público alvo (adesão), se os recursos são utilizados (execução) e empregados nas finalidades do programa (prestação de contas) (Brasil, 2021b, p. 03).

A partir dos fragmentos acima, observa-se que o IdeGES-PDDE se constitui numa ferramenta analítica e normativa voltada à mensuração da eficácia da gestão do programa em âmbito nacional. Além disso, o IdeGES-PDDE é composto por três dimensões interdependentes: a adesão, que avalia o alcance do programa em relação ao público elegível e verifica se as entidades estão devidamente vinculadas; a execução, que analisa a utilização efetiva dos recursos disponibilizados; e a prestação de contas, que monitora a conformidade da aplicação dos recursos com as finalidades legais e normativas estabelecidas pelo programa (Brasil, 2021b).

Há de se evidenciar que a aplicação contínua do IdeGES-PDDE possibilita a construção de um banco de dados histórico capaz de subsidiar a tomada de decisões em diferentes níveis institucionais, esse banco de dados permite que o monitoramento da política e dos executores dela ocorra em escalas mais locais, nas Unidades Executoras Próprias (UEX) podendo ser escolas individuais – caso a escola possua mais de 50 alunos – ou na escala da rede de ensino – caso sejam escolas pequenas que não são obrigadas a ter uma UEX.

O discurso envolto no programa afirma visar o aperfeiçoamento dos processos de monitoramento e avaliação, permitindo a realização de estudos que identifiquem fatores determinantes do desempenho das entidades e a influência da gestão financeira sobre os resultados educacionais, contribuindo para o direcionamento mais eficiente da assistência técnica, uma vez que permite ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação identificar localidades com desempenhos críticos e concentrar esforços de capacitação e apoio técnico onde as necessidades são mais evidentes.

Há de se dizer que o PDDE é um importante componente de recebimento de verba direcionado às escolas, compõe parte importante do recurso destinado para melhoria das condições do cotidiano escolar e da estrutura da instituição, todavia, há de se deixar claro também que todo esse discurso sobre uma gestão caracterizada por termos como “descentralizada”, “autônoma”, “democrática”, “eficiente”, “transparente” e “objetiva” pode parecer palpável e até justo frente ao financiamento educacional. Contudo, ao avaliar o PDDE e o IdeGES-PDDE dentro de um contexto de políticas neoliberais, gestão pública consumerista e controle minucioso de cada passo realizado no âmbito escolar, percebe-se um processo de descentralização centralizada, no qual “[...] se transfere algumas atribuições aos estados e municípios da federação, ao mesmo tempo em que se torna mais fácil de culpabilizá-los por problemas no processo. Isso tudo sob o discurso de oferecer maior autonomia às diversas secretarias de educação” (Silva, 2020).

No fim das contas, todos estes termos citados anteriormente para descrever a gestão escolar sob as vias da descentralização envolve uma descentralização e uma autonomia relativa, no qual o Estado estabelece numa escala macro o que deve ser alcançado e realizado pelas gestões escolares em escala micro, o Estado estabelece o ponto de chegada enquanto a gestão escolar local fica encarregada de estabelecer métricas financeiras, pedagógicas e administrativas, entretanto, ao mesmo tempo que a escola consegue estabelecer essas métricas, os objetivos determinados pelo Estado – não por conta própria, mas influenciado por uma série de agentes privados e externos – de forma centralizada cerceia as possibilidades de ações locais, ou seja, cai-se na ideia estabelecida anteriormente de centralidade da avaliação externa em busca de resultados pré-determinados com risco de penalidades nos recursos federais a serem repassados

O novo modelo de gestão pública consiste em encarregar o Estado de determinar linhas gerais e objetivos finais, e incumbir as unidades autônomas de base da missão de cumpri-los ou aproximar-se deles com a maior liberdade possível no uso dos recursos. Espera-se o mesmo da nova forma escolar, que, segundo especialistas em organização, deve repousar sobre uma nova articulação entre centro e periferia. O Estado continua responsável pela definição dos objetivos, dos conteúdos, dos orçamentos; em grande parte continua a recrutar, organizar e formar os "recursos humanos" (embora isso seja objeto de dissensão entre os descentralizadores), mas transfere para as unidades periféricas tudo que esteja relacionado à gestão territorial e quotidiana, segundo uma divisão de tarefas que se apresenta como "técnica", mas envolve questões políticas importantes. (Laval, 2019 [2004], p.235-236)

A descentralização centralizada de cunho neoliberal vista no PDDE acaba entrando nesse processo de interdependência entre uma política e outra, configurando uma grande arquitetura de monitoramento e responsabilização individual dos educadores e dos alunos, no qual Saeb, Ideb, Fundeb e VAAR e PDDE, todos esses programas num contexto nacional e internacional de políticas curriculares, financeiras e organizacionais neoliberais agem em prol do controle do processo educativo brasileiro. Jeffrey estabelece essa relação muito bem ao evidenciar que:

Além da descentralização, a criação de um sistema nacional de avaliação configurou o processo de regulação (centralização) do sistema educacional, com intuito de controlar as redes/sistemas de ensino e proporcionam a indução de políticas educacionais através do monitoramento, que segundo Sousa e Oliveira (2003), torna-se um mecanismo de controle essencial que é transferido das estruturas intermediárias para a ponta (escola) através de testagem sistêmica; e ainda induz procedimentos competitivos entre escolas e sistemas (Jeffrey, 2012, p.54-55).

Por fim, na análise das políticas públicas para educação, em nível multiescalar, que interferem no funcionamento do cotidiano escolar, cabe empreender uma análise do caso específico do estado de Minas Gerais em relação à situação previamente descrita sobre as políticas de *accountability* e de avaliações externas, para que se possa entender da forma mais integral possível como esses mecanismos da gestão neoliberal são apropriados por Minas Gerais e como isso se desenrola frente ao contexto educacional mineiro, para que, posteriormente, seja possível analisar a situação de Uberlândia com maior nível de detalhes e, enfim, espacializar a política pública no contexto urbano.

6. Breve panorama das políticas e atores neoliberais na educação de Minas Gerais: Simave, CAEd/UFJF e modelos de *accountability*

Se aproximando à esfera do poder público de Minas Gerais, observa-se a construção de políticas educacionais estaduais que seguem as mesmas lógicas que orientam o Ideb, Saeb, Fundeb (pela complementação-VAAR) e PDDE, também pautadas na ideia de: amplo ranqueamento e culpabilização das escolas por meio de índices padronizados; centralização do ensino e da aprendizagem nas avaliações externas; modelos de *accountability* para distribuição de recursos ou ao menos responsabilização dos docente pelo desempenho em avaliações; além de controle/monitoramento através de mecanismos de gestão descentralizada.

Com intuito de localizar a situação de Minas Gerais como um estado inserido na lógica de construção de uma Nova Ordem Educacional (Laval, 2019 [2004]) através da

implementação de um arcabouço de políticas educacionais neoliberais cujas lógicas são oriundas de várias escalas, com influência de atores desde escalas globais, perpassando pelo território brasileiro e alcançando as instâncias estaduais. Para se verificar tal questão, foram selecionadas algumas políticas educacionais estaduais como: Simave, Prêmio Escola Transformação, “Reconhecimento Mais Professores”, “Educação que Prospera” e os projetos de Parcerias Público-Privadas nas escolas, além da análise de atores envolvidos na política nacional e estadual em prol da centralidade das avaliações externas e dos modelos de *accountability*, através de instituições como o CAEd/UFJF.

O sistema de avaliações externas aplicado no âmbito do estado de Minas Gerais é o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) que foi criado em 2000 com a função de monitorar o desempenho da educação pública no estado e “[...] aferir se os alunos estão desenvolvendo as habilidades esperadas para sua etapa escolar, fornecendo informações para os gestores de rede pensarem em políticas públicas” (Simave, 2024a), num viés de controle e de verificação se o conteúdo ensinado está de acordo com as matrizes e as habilidades que o sistema se propõe a avaliar.

O Simave é estruturado a partir de avaliações formativas (aplicadas ao longo do ano direcionadas à avaliação das escolas estaduais e subdividindo-se entre Avaliação Diagnóstica e Avaliação Intermediária) e avaliações somativas (direcionadas às redes estaduais e municipais de ensino). Um ponto interessante de se destacar é a diferença frente ao que é estabelecido no Saeb, já que todos os componentes curriculares são avaliados, ao invés de limitar-se às áreas de matemática e língua portuguesa, como demonstrado abaixo:

Atualmente, o Simave se estrutura através da realização de avaliações formativas - realizadas ao longo do ano letivo - e somativas. As **avaliações formativas** do Simave são aplicadas duas vezes ao ano: a **Avaliação Diagnóstica**, ocorre no primeiro trimestre do ano letivo [...] A segunda avaliação formativa, nomeada como **Avaliação Intermediária**, é aplicada no início do segundo semestre letivo [...] **Essas duas avaliações são direcionadas para as escolas estaduais, sendo aplicadas para todas as etapas de escolaridade** - do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, abrangendo as etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Outro diferencial delas é que ambas avaliam todos os componentes curriculares: **Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Educação Física, Artes, Língua Inglesa, Ciências da Natureza, Física, Química e Biologia**. Seguindo a tradição, o Simave realiza, ao final do ano letivo, a **avaliação somativa, voltada para a rede estadual e as redes municipais** de ensino. O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), criado em 2000, avalia os estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Médio e do 3º ano do Ensino Médio. Enquanto o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), estabelecido em 2006, avalia os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Ambos os programas verificam as

habilidades desenvolvidas pelos estudantes apenas em Língua Portuguesa e Matemática. (Simave, 2024a, grifos nossos)⁶

O Simave contempla diferentes etapas da Educação Básica: no Ensino Fundamental, são avaliados, de forma censitária, tanto com os estudantes dos 2º e 5º anos das redes municipais e da rede estadual, quanto com os alunos do 7º ano na rede estadual e do 9º ano nas redes municipais, já no Ensino Médio a avaliação é aplicada no 1º ano, de forma censitária e, no 3º ano, de forma amostral e online (Minas Gerais, 2025a). Assim como no Saeb, o sistema de avaliação de Minas Gerais também utiliza a metodologia do TRI aplicada amplamente nos países avaliados pelo PISA e também se ampara em “Matriz de Referência” e “habilidades” no qual se exige que os alunos tenham domínio sobre, ao realizar as avaliações do Simave:

Por sua vez, **a Matriz de Referência baseia-se no currículo, selecionando determinadas habilidades** que podem aferir o desenvolvimento cognitivo dos estudantes em avaliações – internas e externas. Portanto, **a matriz de referência é um recorte do currículo**, e não deve substituí-lo. Outro ponto de atenção é que as matrizes de referência **orientam a elaboração dos itens presentes na avaliação**, de modo que, é importante conhecê-las para uma apropriação dos resultados completa e eficaz (Simave, 2024b, grifos nossos)

A Matriz de Referência que seleciona as habilidades exigidas pelos exames do Simave é definida, em partes, pela BNCC. Isso se dá ao considerar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996), no artigo 26, a BNCC deve ser norteadora para a confecção dos currículos de todos os entes federados, no caso analisado seria referente ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2018)

Sendo assim, se a BNCC norteia o CRMG que, por sua vez, determina a Matriz de Referência e as habilidades que estabelecerão como os itens presentes nas avaliações que compõem o Simave serão dispostos e aplicados, portanto, é possível afirmar que o Simave se encaixa nas mesmas contradições concernentes ao Saeb, no qual há uma diminuição do ensino

⁶ Conforme a publicação da Resolução SEE nº 5.138/2025 (Minas Gerais, 2015), o sistema passou por um processo de padronização que resultou na unificação dos antigos programas Proalfa e Proeb sob a denominação de Avaliação Externa Somativa do Simave.

e da aprendizagem na escola em prol de uma pedagogia de competências institucionalizada pela BNCC que busca o controle sobre a prática em sala de aula e melhor desempenho dos resultados educacionais, no caso do Simave, a Matriz de Referência e as habilidades definidas por ela vão nortear o trabalho docente, revelando novamente a centralidade da avaliação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo que se intenta criar uma ideia de melhor “qualidade” educacional, também se prejudica a educação através da centralidade da avaliação externa que mobiliza a escola em torno dos índices do Simave e do Saeb.

Também é de grande relevância pontuar que o Simave foi criado justamente durante a gestão de Itamar Franco (1999-2003) como governador de Minas Gerais e tendo como seu secretário de educação Murílio de Avellar Hingel que, por outra vez, foi também o Ministro da Educação durante o mandato de Itamar Franco (1992-1995) como Presidente da república.

A inserção dessas duas figuras enfatiza que os mandatos de Itamar Franco, nos períodos em que foi autoridade máxima do executivo de Minas Gerais e do Brasil, e os mandatos do ex-secretário e ex-ministro Murílio Hingel estão ligados com reformas educacionais neoliberais, o principal indício disso sendo o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), em âmbito nacional como uma proposta economicista e tecnicista para a educação brasileira (Gonçalves; Guerra; Deitos, 2020); e a própria criação do Simave em âmbito estadual.

Outro ponto importante é a parceria do Simave com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). De acordo com o próprio CAEd/UFJF (2024a) ele é “[...] um centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que reúne professores, pesquisadores e colaboradores atuantes nas áreas de avaliação e políticas públicas educacionais”, o papel desempenhado pelo centro de pesquisa é o “[...] desenvolvimento de instrumentos e sistemas de avaliação e gestão da educação básica e programas de capacitação e desenvolvimento profissional”. Atualmente, no âmbito das avaliações estaduais, o CAEd/UFJF tem parceria com os estados do Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, Roraima, Sergipe, Tocantins e Minas Gerais (CAEd/UFJF, 2024a).

A importância do CAEd/UFJF para impulsionamento das avaliações externas é evidente ao analisar o seu papel desde a segunda metade da década de 1990, consonante com o mesmo período no qual a Plano Diretor de Reforma do Estado de 1995 começa a ganhar força na política brasileira e propõe “[...] a transferência de atividades públicas para o setor privado ou terceiro setor e a adoção do modelo de administração pública gerencial” (Silva, 2025, p. 06):

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) consiste em um centro público de pesquisa que atua, **desde a segunda metade dos anos de 1990**, na criação e implantação de sistemas de avaliação externa em larga escala e plataformas digitais de gestão e na formação de profissionais da educação básica, **em articulação com o Ministério da Educação (MEC), secretarias estaduais e municipais de educação e institutos, fundações e empresas privadas**. A importância desse Centro na consolidação dos sistemas de avaliação externa da educação básica do país pode ser identificada pelo grande número de estados que contrataram sua assessoria nos últimos anos (Silva, 2025, p.02, grifos nossos)

Como elucida Andréia da Silva (2024), o centro de políticas públicas adota uma postura de neutralidade e um pressuposto cientificista, assim eles atuam na busca de se colocar como uma organização longe de qualquer acusação de parcialidade e na intenção de ampliar a influência das avaliações externas numa esfera nacional e mundial. Refere-se à uma esfera mundial, pois o centro da UFJF possui atuação além do território brasileiro, com ações internacionais em países como Angola e Moçambique (CAEd/UFJF, 2024b), além de atuar junto à organismos internacionais já anteriormente citados, como a OCDE (através do PISA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Unesco (Silva, 2025), a postura de neutralidade se alinha ao comportamento e discurso dos organismos internacionais e de agentes reformadores da educação brasileira, como aponta a autora:

Além do exposto, vale mencionar que o CAEd/UFJF atua no desenvolvimento de projetos educacionais promovidos pela iniciativa privada – **Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Fundação Natura, Instituto Ayrton Senna, Fundação Oi Futuro e Confederação Nacional da Indústria (CNI)**. Também desenvolve projetos com organizações internacionais, como o **Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco)**, e com governos de diferentes países (CAEd, 2021). Segundo o próprio CAEd (2021), da “cidade de Juiz de Fora, conquistamos o Brasil com a aplicação de avaliações e a implementação de tecnologias em redes de ensino de todas as regiões do país, bem como projetos e parcerias de nível nacional e internacional” (Silva, 2025, p.12, grifos nossos)

Deste fragmento, apreende-se que alguns dos mesmos agentes empresariais mobilizados na criação do TPE também estão presentes em articulação com o CAEd/UFJF que tem parceria com estado de Minas Gerais para organização e elaboração do Simave, a mobilização dos reformadores empresariais da educação pela criação de um novo ideal normativo baseado na cultura de empresas privadas se expressa tanto na educação pública nacional quanto na educação pública mineira.

Assim, ao retratarmos o papel do CAEd/UFJF, outra figura de interesse aparece em prol das avaliações externas mineiras. Segundo Silva (2025), no momento de criação e formação do centro de políticas públicas da UFJF, Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo destaca-se

como um dos fundadores do CAEd/UFJF, ao mesmo tempo que aparece em cargos de destaque do MEC:

“[...] destaca-se a presença de Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo – professor da UFJF, fundador e diretor do CAEd/UFJF – em cargos de destaque no MEC. Esse processo poderia ser denominado “porta-giratória” (revolving door), em que profissionais transitam entre instituições reguladoras e instituições reguladas. Segundo Scheffer et al. (2020), esse tipo de movimento pode resultar em decisões políticas que favoreçam as instituições reguladas. Assim, a atuação de Palácios junto ao MEC abre portas e fortalece a ação desse Centro na própria definição das políticas de avaliação externa da educação básica e nos parâmetros de regulação do mercado especializado da avaliação. Entre março de 2004 e abril de 2007, o professor Palácios assumiu várias funções na Secretaria de Ensino Superior do MEC, inclusive a de seu titular. Em 2015, retornou ao MEC, dessa vez ocupando a Secretaria de Educação Básica (SEB). Nesse período, enquanto não esteve no MEC, esteve na coordenação geral do CAEd/UFJF. Em 2018, foi homenageado com a Ordem Nacional do Mérito Educativo, no grau de Cavaleiro, em reconhecimento aos seus excepcionais serviços à educação no país (Decreto n. 4.797, 2003). Essas informações revelam, por um lado, as articulações políticas do CAEd/UFJF com o MEC e, por outro, o reconhecimento, pelo governo federal, de sua atuação na educação brasileira, o que certamente fortaleceu o Centro na definição e na implantação das políticas educativas dirigidas à avaliação externa e à gestão da educação básica no país. (Silva, 2025, p.12, grifos nossos)

Então, visto que Manuel Palacios, figura importante para a efetivação do CAEd/UFJF, conseguiu mais prestígio ao centro de política que ajudou a fundar através de seus cargos de destaque no MEC, abrindo portas para fortalecimento do Centro frente à definição de políticas de avaliações externas para a educação básica brasileira, outro fato se torna interessante ao percebermos que, desde 2023, Manuel Palacios é presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Tendo em vista sua atuação em prol da difusão de avaliações externas como base para se alcançar uma “educação de qualidade”, a crítica anteriormente estabelecida de que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) se converte numa agência nacional de avaliação que serve aos interesses de reformadores empresariais, de certa maneira, ainda parece ter suas bases concretas.

Atualmente, algumas das políticas educacionais para a educação pública de Minas Gerais são marcadas pelas lógicas neoliberais demonstradas no decorrer desse trabalho, para exercício de exemplificação e caracterização do Estado frente à política educacional estabelecida nacionalmente, é importante que se elabore brevemente sobre o que têm sido desenvolvido recentemente pela SEE-MG no âmbito dos governos mais recentes e divulgado pelas fontes oficiais da secretaria de educação.

No site da SEE-MG há uma série de notícias referentes à determinadas ações da secretaria que se encaixam nas análises empreendidas no decorrer deste trabalho, no que concerne às punições e premiações das escolas que se adequam às demandas das avaliações

externas. Nota-se que, no ano de 2023, houve “incentivos” para que as escolas se mobilizassem em prol da aplicação das avaliações do Saeb, Proalfa e Proeb (ambas que compunham o Simave antes de 2025, quando foram unificadas), incentivos que vieram, por exemplo, na forma de uma live promovida pela SEE-MG e por meio de aditivos financeiros direcionados à montagem de “kits escolares”:

Para incentivar a participação de toda a rede e tirar dúvidas sobre as avaliações, que ajudam a formar o diagnóstico da educação básica brasileira e atuam como ferramentas norteadoras de políticas públicas, **a SEE/MG promoveu a live “SAEB 2023: Vamos todos participar!”**, disponível no canal do Estúdio Educação [...] Com previsão de duração de até 2h30, **as escolas estaduais receberam um aditivo de R\$25 por estudante participante das avaliações para montagem de kits escolares** (Minas Gerais, 2023)

Em outra notícia veiculada no mesmo site, há um outro programa que não é originado das políticas educacionais de Minas Gerais, mas sim de uma iniciativa federal nomeada de “Reconhecimento Mais Professores”, parte do Programa Mais Professores que foi lançado em outubro de 2025 instituído pela Portaria MEC Nº 698/2025 (Brasil, 2025e), no qual “são selecionados 100 mil professores das escolas com maior nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), incluindo aquelas com contextos desafiadores de acordo com o nível socioeconômico” (Brasil, 2026d).

Esses professores selecionados, elegíveis a partir de dados oriundos do Censo Escolar e do Saeb recebem incentivos financeiros para alavancarem a nota do Ideb de suas respectivas escolas, ou como aborda o texto da iniciativa “[...] **os vencedores** recebem um crédito de R\$ 3 mil para a aquisição de computadores” (Brasil, 2026d, grifos nossos).

Minas Gerais foi justamente um dos estados contemplados com esse adicional financeiro que teve como base os dados do Ideb de 2023. As escolas contempladas estão localizadas nos municípios de Vazante, Montes Claros e Uberlândia.

Destacam-se abaixo alguns fragmentos referentes à comentários de funcionários das escolas premiadas, evidenciando um discurso que é intrínseco às políticas neoliberais e que acabam por orientar a prática e o pensamento no cotidiano escolar, com indícios de responsabilização docente e certo individualismo ao tratar os sujeitos que compõem a escola.

“Os alunos amam a escola, a frequência é muito boa e há um **forte protagonismo estudantil**. Mantemos um diálogo constante entre escola, estudante e família, o que impacta diretamente na aprendizagem. **Também somos exigentes com os professores, que participam de capacitações contínuas**” [...] “Esse prêmio mostra que a escola pública tem, sim, ensino de qualidade. Nossos professores trabalham diariamente para desenvolver as habilidades e competências de cada estudante, com foco em uma aprendizagem consistente”, afirma. Segundo ele, **a escola investe na**

aplicação de simulados frequentes, elaborados a partir de provas anteriores, como estratégia para preparar os alunos e fortalecer o desempenho acadêmico (Minas Gerais, 2025b, grifo nosso)

Outras ações referentes à repasses financeiros com base em desempenho em avaliações estão representadas no programa “Educação que Prospera”, que “[...] é uma forma de premiação e de reconhecimento para as escolas que cumprirem a meta estabelecida [...] explicou o Secretário de Estado de Educação, **Rossieli Soares**” (Minas Gerais, 2025c, grifo nosso), uma iniciativa do governo de Romeu Zema (2019-2026) que se utiliza da complementação-VAAR para atrelar repasses financeiros aos desempenho de estudantes no Saeb e aos dados do Ideb, no mesmo esquema de premiação e punição, materializando o atrelamento entre as políticas de monitoramento e avaliação externa às complementação financeiras federais direcionadas à educação:

A iniciativa reconhece o trabalho dos servidores da Educação com base no desempenho dos estudantes em avaliações nacionais e no cumprimento de condicionalidades da política educacional. “Fico muitíssimo satisfeito com esse tipo de iniciativa. Posso afirmar que estamos na direção correta, longe do paraíso, mas cada vez mais distantes daquela situação que já vivenciamos em Minas”, destacou **Romeu Zema** (Minas Gerais, 2025c)

O programa contemplará servidores em exercício nas escolas, nas 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e na sede da SEE/MG. A valorização será calculada a partir do cumprimento de metas estabelecidas para o **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**, o **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IdEB)** e das condicionalidades do **Valor Aluno Ano por Resultado (VAAR)** do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Minas Gerais, 2025c)

“Esse prêmio é para valorizar a criança, o adolescente e o jovem mineiro que vão mais longe por conta do trabalho de vocês, que estão na linha de frente das escolas, fazendo com que eles acreditem no poder revolucionário da educação”, disse Mateus Simões (Minas Gerais, 2025c)

É a primeira vez que Minas Gerais atrela diretamente a valorização dos servidores à complementação do VAAR, criando **um incentivo claro para a melhoria dos indicadores de aprendizagem.** A iniciativa contempla **todos os profissionais em exercício nas escolas estaduais**, nas Superintendências Regionais de Ensino e na sede da SEE, incluindo **professores, especialistas, técnicos e administrativos** (Minas Gerais, 2025c, grifos nossos)

Em tom similar, o Prêmio Escola Transformação, “a premiação, criada para reconhecer o mérito e o sucesso nas avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave)” (Minas Gerais, 2025d) também se propõe à distribuir recursos financeiros para as escolas e para os alunos que demonstrarem melhores desempenhos nas avaliações externas, as falas do ex-governador Romeu Zema e do ex-secretário Rossieli Soares chamam atenção pelo fato de

colocar a responsabilidade pelo bom e mau desempenho nas costas dos professores e alunos que compõem a escola, isentando a política educacional de qualquer possível culpa e promovendo a individualização e competitividade dos sujeitos escolares:

“Muito satisfeito com a implantação desse sistema de reconhecimento às melhores escolas, aos melhores alunos. **Nós precisamos valorizar aqueles que se esforçam.** Queremos mostrar que o trabalho das escolas pode ter um impacto enorme no desempenho dos alunos e **servir de referência para as demais instituições de ensino.** Isso realmente precisa de um reconhecimento”, afirmou o governador **Romeu Zema.** (Minas Gerais, 2025d, grifos nossos)

“Nossas escolas têm melhorado muito, o esforço dos professores, e **a gente sabe da grande capacidade dos estudantes da nossa rede,** que temos condições de brilhar. É uma **geração que pode, tenho certeza, colocar Minas onde ela merece**”, enalteceu o secretário de Estado de Educação, **Rossieli Soares.** (Minas Gerais, 2025d, grifos nossos)

Esta modalidade foi criada para reconhecer e premiar a participação e o esforço das escolas na realização do Saeb [...] O principal critério é que **a escola obtenha mais de 80% de presença no dia da aplicação da prova do Saeb** nas turmas participantes. Ao atingir esse objetivo, **cada escola receberá um valor, por estudante,** para realização de atividades extracurriculares, excursões e para custeio de formatura dos estudantes do 3º ano do ensino médio. (Minas Gerais, 2025d, grifos nossos)

Esta modalidade é voltada para o reconhecimento da excelência no desempenho e na melhoria do fluxo escolar. Ela premia as escolas que: **Melhem o resultado de fluxo e do desempenho** comparado ao **Saeb 2023**; **Atinjam a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**; **Alcançam o melhor resultado da Superintendência Regional de Ensino (SRE)**; **Obtenham o melhor resultado do Polo de SRE**; **Conquistem o melhor resultado dentre os Colégios Tiradentes do Estado de Minas Gerais.** (Minas Gerais, 2025d, grifos nossos)

Outra novidade desta edição refere-se à possibilidade de **premiação dos estudantes.** **As escolas contempladas deverão destinar até R\$ 10 mil, ou até 10% do valor total** do prêmio recebido em 2026, **para conceder premiação individual para estudantes** que se destacarem **com as melhores notas** e/ou com maior crescimento de nota. (Minas Gerais, 2025d, grifos nossos)

O Governo de Minas, por meio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), deu início ao **repasse de R\$ 28,8 do prêmio Escola Transformação para as escolas da rede estadual de ensino,** iniciativa que contempla as escolas e estudantes que participaram ativamente na aplicação da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) [...] O montante planejado para **o repasse é de R\$ 28.812.480** (Minas Gerais, 2025e, grifos nossos)

Há também outras iniciativas do estado que merecem, pelo menos, uma menção, como o projeto de Parcerias Público-Privadas (PPPs) com empresas para “[...]fornecimento de utilidades (água, energia, gás e esgoto), limpeza, jardinagem, tecnologia da informação, com internet em todos os ambientes e manutenção de equipamentos, além de vigilância 24 horas e controle de acesso” (Minas Gerais, 2025f). O projeto de PPPs para gestão das escolas estaduais realizado através de edital que, em 2026, “[...] prevê uma concessão administrativa para a

reforma, conservação, manutenção, gestão e operação de serviços não pedagógicos em 95 unidades educacionais da rede pública estadual, distribuídas em 34 municípios mineiros” (Minas Gerais, 2026), com vigência através de um “[...] contrato terá duração de 25 anos e prevê **investimentos superiores a R\$ 5,1 bilhões**” (Minas Gerais, 2026a, grifos nossos).

O que a notícia veiculada em janeiro de 2026 pela SEE-MG não conta, é que essa concessão da gestão à iniciativa privada seria realizada através de “leilões” na bolsa de valores de São Paulo das 95 escolas estaduais, assim como demonstra a reportagem, de março de 2026, do veículo de comunicação Outras Palavras:

No último dia 30 de março, **o governo de Minas Gerais realizou na B3 — a bolsa de valores de São Paulo — um leilão para concessão da infraestrutura de 95 escolas públicas estaduais** por meio de um modelo de Parceria Público-Privada (PPP). O contrato prevê que um **fundo de investimentos- IG4 – BTG Pactual Health Infra-assuma, por 25 anos, a gestão de serviços considerados “não pedagógicos”** nas escolas (2026)

Essas notícias nos elucidam sobre a situação atual da educação estadual de Minas Gerais. No que concerne aos incentivos financeiros e ao discurso ideológico em prol de maior adesão às avaliações externas do Simave, vale a pena que seja estabelecido alguns questionamentos: 1) Por que esse repasse de recursos financeiros em prol da montagem de kits escolares não pode ser distribuído entre as escolas no decorrer do ano escolar com base nos contextos específicos de cada unidade escolar? 2) Se esse recurso existe e pode ser disponibilizado às escolas, por que somente em época de avaliações externas o governo estadual direciona recursos para as provas? 3) Mesmo se nos atermos à lógica das avaliações externas, será que a garantia de recursos financeiros que auxiliam a vida escolar desses alunos não seria um incentivo mais efetivo se acontecesse no decorrer de toda a trajetória escolar, ao invés de vésperas das avaliações?

Agora, frente ao “Reconhecimento Mais Professores”, além do atrelamento com o Ideb, Saeb e Censo Escolar, que demonstra a presença dos modelos de *accountability* em várias escalas do território, se torna claro a extrema pressão em torno dos alunos e dos professores, colocando os alunos como “fortes protagonistas” e enfatizando, com orgulho, como a gestão é “exigente com os professores”. Se os alunos são submetidos aos exames padronizados que nada tem relação com uma formação cidadã crítica e emancipadora, se eles não têm escolha alguma frente ao estabelecimento destes sistemas de avaliações, será que eles são realmente “protagonistas”? Ou essa seria mais uma das ferramentas discursivas que visam jogar a responsabilidade sobre a educação em cima dos indivíduos educandos?

Outras questões ainda são pertinentes, se todo o processo ocorre de forma verticalizada, com demandas hierárquicas de cima para baixo, no qual os professores não têm praticamente nenhum controle sobre o que será avaliado nos exames, se a Matriz de Referência já é padronizada e pré-determinada para ser aplicada em larga escala, que culpa os professores têm e por que eles têm de receber essa forte cobrança? Ou isso acontece porque, se não for deste modo, o sistema de monitoramento da qualidade educacional por meio de índices e metas cai por terra?

Finalizando a discussão acerca do “Educação que Prospera” e do “Prêmio Escola Transformação”, duas personalidades do governo Zema se destacam frente às ações veiculadas pela SEE-MG que estão ligadas à repasses financeiros com base no Ideb, Saeb e complementação-VAAR, essas são o secretário de educação Rossieli Soares e o próprio governador Romeu Zema.

Ambas as figuras são ativas na valorização de preceitos meritocráticos para a premiação de escolas e de alunos que vão bem nas metas estabelecidas nas avaliações – e se há escolas e sujeitos “premiados” com aditivos financeiros, há aqueles que não recebem por não cumprirem as metas e acabam entrando na lista de “punidos” com menos dinheiro que outros –, no fomento à competitividade e ranqueamento entre os mais e os menos exitosos em alcançarem e superarem as metas estabelecidas, além de uma elevação dos “Colégios Tiradentes”⁷, ou seja, colégios militares, à ideal normativo e ideológico a serem modelos seguidos.

É interessante citar que Romeu Zema é reconhecido como um empresário do ramo de varejo, segundo reportagem da CNN Brasil (2022) “ele é bisneto do empresário Domingos Zema, que fundou em 1929 a primeira empresa do que seria no futuro o Grupo Zema, e assumiu a administração das empresas em 1991” e “herdeiro de um dos maiores grupos empresariais de Minas Gerais, Romeu Zema é formado em administração de empresas pela Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo”, se encaixando no grupo recorrentemente referido como reformadores empresariais da educação.

Já Rossieli Soares, além de ter exercido mandato como secretário de educação de Minas Gerais (2025-2026), também atuou como secretário de educação do Pará (2023-2025), secretário de educação de São Paulo (2019-2022) e secretário de educação do Amazonas (2012-2016). Além dos mandatos como secretário de educação, Rossieli Soares também foi Ministro

⁷ Pontua-se que esses colégios são definidos como: “Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM) [...] modelo de ensino reconhecido pela qualidade pedagógica e pela gestão compartilhada com a Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG)” (Minas Gerais, 2026b)

da Educação (10/04/2018 - 31/12/2018) no governo Temer, “durante sua gestão, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio” (Brasil, 2025a).

Inclusive, vale mencionar que os mandatos de secretário de Rossieli Soares perpassam por algumas polêmicas. Segundo reportagem do Brasil de Fato (2025), em 2016, durante sua passagem pela Secretaria de Educação do Amazonas, surgiram questionamentos relacionados à sua gestão, envolvendo acusações de improbidade administrativa e problemas apontados por órgãos de controle, no qual “em 2017, o Tribunal de Contas do Estado do Amazonas determinou que Rossieli devolvesse R\$ 2,2 milhões aos cofres públicos por pagamentos indevidos em obras não realizadas em escolas estaduais”:

Em 2016, enquanto era secretário de Educação do Amazonas, foi condenado por improbidade administrativa por omitir documentos solicitados pelo Ministério Público sobre a contratação irregular de obras escolares. A multa, à época, foi de dez vezes o valor de seu salário, e outros servidores também foram punidos. (Brasil de Fato, 2025)

Em 2017, o Tribunal de Contas do Estado do Amazonas determinou que Rossieli devolvesse R\$ 2,2 milhões aos cofres públicos por pagamentos indevidos em obras não realizadas em escolas estaduais. (Brasil de Fato, 2025)

O ex-secretário de Educação do Amazonas, Rossieli Soares da Silva, foi condenado a devolver R\$ 2,2 milhões aos cofres públicos do Estado. As multas e glosa também foram aplicadas a empresas de construção e servidores da Seduc por obras em escolas que foram pagas sem a execução dos serviços, informou o Tribunal de Contas do Estado (TCE-AM). (G1, 2017)

Entre 2019 e 2022, anos aos quais ele foi secretário da Educação de São Paulo, “Rossieli foi denunciado ao Ministério Público Eleitoral por suposto abuso de poder político. Ele teria usado a estrutura da Secretaria de Educação para promover sua candidatura” (Brasil de Fato, 2025). Já no Pará, onde assumiu a Secretaria de Educação em 2023, sua gestão foi marcada pela aprovação da Lei Estadual nº 10.820/2024, “[...] que extinguiu o ensino presencial nas comunidades indígenas e quilombolas do estado, substituindo-o por um sistema de aulas a distância, via televisão e internet, mesmo em regiões sem energia elétrica ou conectividade” (Brasil de Fato, 2025). A reação resultou em mobilizações, “[...] cerca de 300 indígenas de 22 etnias ocuparam a sede da Secretaria de Educação (Seduc) em Belém, em protesto contra o projeto. O movimento contou com o apoio de quilombolas, professores, estudantes e movimentos populares” (Brasil de Fato, 2025) culminando na revogação da legislação e na demissão de Rossieli do cargo em 2025.

Após assumir a Secretaria de Educação de Minas Gerais durante a gestão de Romeu Zema, seu nome voltou a ser associado a questionamentos públicos. A Assembleia Legislativa

de Minas Gerais debateu investigações envolvendo sua atuação no cargo, através da SEE-MG, em ações como um aulão sobre Inteligência Artificial, um leilão para compra de materiais escolares, sobre a iniciativa de PPPs na gestão das escolas estaduais e sobre as parcerias com o BTG Pactual e o fundo IG4:

Em novembro do ano passado, um aulão sobre inteligência artificial (IA) promovido pela Secretaria no estádio Mineirão, com cerca de 30 mil alunos, terminou em pancadaria. Incitados pelo mestre de cerimônias sobre os times rivais Atlético e Cruzeiro, as agressões se generalizaram, e o evento teve que ser suspenso por horas. (Minas Gerais, 2026c, grifos nossos)

Um mês depois, às vésperas do Natal, foi realizado um **leilão para compra de materiais escolares, sem licitação, no valor de R\$ 348,4 milhões**. (Minas Gerais, 2026c, grifos nossos)

Recentemente, a Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia tem realizado visitas a escolas estaduais, alvos da Concorrência Internacional 001/26, que prevê repassar à iniciativa privada a gestão e a operação de serviços não pedagógicos a 95 instituições de ensino. (Minas Gerais, 2026c, grifos nossos)

Averiguações constataram investimentos em infraestrutura e melhoria nas escolas, mesmo após o vencimento da parceria pelo fundo IG4, em parceria com o BTG Pactual, o qual receberá R\$ 23,3 milhões por mês do Estado por 25 anos. Beatriz Cerqueira questiona o uso de dinheiro público para obras que deveriam ser assumidas pelos concessionários. (Minas Gerais, 2026c, grifos nossos)

Vale citar também que Rossieli Soares foi orientado na sua dissertação de mestrado pela Profa. Dra. Lina Kátia Mesquita de Oliveira, com o trabalho intitulado “Avaliação De Desempenho Docente: uma proposta para a rede estadual de ensino do Amazonas” (Silva, 2017); Lina Kátia que foi também uma das fundadoras do CAEd/UFJF (Silva, 2025). Por fim, pontua-se o atrelamento de Rossieli Soares à reformadores empresariais da educação ligados a empresas como a Cogna e o banco Itaú (também alinhado ao anteriormente citado, Todos pela Educação):

Rossieli é co-presidente do Grupo de Lideranças Empresariais (Lide Educação), fundado por João Doria, e defensor da presença do setor privado na formulação de políticas públicas. **Sua campanha de 2022 foi financiada pelo grupo SOMOS Educação, pertencente à Cogna** (ex-Kroton-Anhanguera), o maior conglomerado educacional do mundo, **ligado ao banco Itaú** (Brasil de Fato, 2025, grifos próprios)

Com isso, observamos que as políticas educacionais estabelecidas em âmbito nacional endossam a criação de outras políticas similares em escalas cada vez mais locais, através de agentes e instituições diferentes, mas que, no fim, se complementam e acabam girando em torno daquele mesmo grupo seleto de empresários e atores políticos que compõem uma elite econômica nacional fomentadora de séries de reformas à serviço de vetores externos. Um

exercício que se amplia até atingir os indivíduos particulares no cotidiano, cooptando suas formas de enxergar o mundo e de agir sobre ele, abre-se margem para que haja continuidade de uma precarização multiescalar do trabalho educativo em cada unidade escolar, seja qual for o nível (federal, estadual, municipal).

Para prosseguir para a análise espacial da situação das escolas estaduais de Uberlândia, antes é imprescindível afirmar que a evidenciação desses fragmentos de notícias e das falas de funcionários das escolas não busca culpar os indivíduos que expressaram essas ideias. O que, de fato, se busca é evidenciar um discurso que adentra nas subjetividades dos sujeitos escolares através de uma estrutura que coopta a escola e distorce seu papel frente à sociedade ao colocar a avaliação externa no cerne da melhoria das condições educacionais e difundir ideais meritocráticos e competitivos para manutenção de um sistema de subalternização dos discentes e docentes e de predomínio dos interesses dos reformadores empresariais da educação.

A culpa não é dos sujeitos individualmente, se aqui fosse tratado dessa forma, essa escrita só serviria como instrumento de reprodução das práticas neoliberais que já se impõem amplamente, aqui intenta-se mostrar que os vetores que direcionam a escola a certos rumos, partem, em sua maioria, de decisões na esfera do poder público dos entes federados, encabeçadas por um conjunto específico de atores transnacionais, pelas elites econômicas nacionais e por reformadores empresariais que buscam se apropriar da educação pública para promoção de interesses particulares.

A reprodução por parte de práticas e falas cotidianas é um sintoma de algo que, mesmo não sendo determinante, paira acima de forma coercitiva e, por vezes, soturna e implícita, essa questão pode ser entendida através do conceito de psicosfera (Santos, 1994a), que se configura como “[...] o resultado das crenças, desejos, vontades e hábitos que inspiram comportamentos filosóficos e práticos, as relações interpessoais e a comunhão com o Universo” (p.14). Samira Kahil (2010) enfatiza a força da psicosfera como *Zeitgeist* e como ideia essencial para se entender a construção do espaço geográfico como território, um pensamento que dialoga também com o que Laval (2019 [2004]) denuncia ao descrever sobre a formação de uma escola neoliberal e do alcance desse modelo individualista para além da economia e da educação, alcançando instituições mais intrínsecas ao ser como suas próprias subjetividades:

Portanto, considerando a natureza do “espaço geográfico como um conjunto de sistemas de objetos indissociável dos sistemas de ações” e tomando o conceito de território como dimensão política do espaço geográfico poderíamos definir “psicoesfera” muito mais como um fator em um duplo sentido: ela não é isolável e acha-se entretecida à esfera técnica do território e, portanto, a um momento nodal histórico e, sem nenhum romantismo de nossa parte, poderíamos dizer, – é o espírito de uma época (*Zeitgeist*) (Kahil, 2010, p.477)

Todas as instituições, além da economia, foram afetadas por essa mutação, inclusive a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa a eliminação de toda "rigidez", inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida. Mais que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal. Isso não pode deixar incólume o sistema normativo da sociedade e seu sistema de educação (Laval (2019 [2004], p.39)

Assim, para analisar a amplitude da produção desigual do território atrelado às políticas públicas que guiam a educação brasileira, cabe ir além da análise das legislações vigentes, das parcerias institucionais entre atores e instituições públicas ou privadas, cabe ir além da análise de uma lógica hegemônica global regida pelas cartilhas neoliberais. Para se produzir uma análise que auxilie no maior entendimento do efeito das políticas públicas neoliberais sobre as escolas estaduais, é necessário compreender também a produção do espaço cotidiano e da escola como objeto localizado no meio urbano, partindo de uma visão que considere a escola como território de disputas e lugar de resistência, e que abarque a dimensão do embate entre os vetores mundiais e locais.

7. Território Usado e Lugar: a escola como território de absorção das lógicas exógenas e como resistência através das dinâmicas dos lugares

Partindo das análises exercidas até o momento, sobre as questões educacionais, agora à luz do espaço geográfico e do território, inicialmente apreende-se através do pensamento de Milton Santos que o espaço se configura “[...] como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (2023 [1996], p.21). Através disso, Santos disserta sobre o território e sua ontologia, partindo também da ideia de um conjunto de sistemas de objetos e de ações, conjuntos de sistemas naturais e sistemas antrópicos que convivem em interdependência e disputa, sendo estes últimos construídos através do trabalho, das trocas e da vida humana.

Portanto, a partir de Santos, o território configura-se num processo dialético, sendo ele a base para que o trabalho, as trocas materiais e imateriais e a vida cotidiana existam, ao mesmo passo que o território depende desse mesmo trabalho, das trocas e da vida cotidiana, por meio de diferentes atores em determinadas condições, para que se constitua como território, em suma, as ações humanas se realizam sobre uma base territorial, enquanto o território adquire conteúdo e significado por meio dessas mesmas ações, chegando assim à ideia de território usado, tal como elucida Santos (2020 [2000]):

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. **Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população.** Um faz o outro, à maneira da célebre frase de Churchill: primeiro fazemos nossas casas, depois elas nos fazem. **A idéia de tribo, povo, nação e, depois, de Estado nacional decorre dessa relação tornada profunda.** (p.96-97, grifos nossos)

Deste modo, a importância do território usado se destaca, o território utilizado por determinada população, o uso do território é que o torna poderoso objeto de análise da sociedade, “o território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (Santos, 1994b, p.16). O entendimento dessa apropriação humana do território, através de determinados atores (pessoas, empresas, instituições, lugares), é essencial para se criar uma análise verossímil da formação espacial de determinadas formas e conteúdos que orientam as diferentes escalas espaciais para rumos específicos, “seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro” (Santos, 1994b, p.15).

O território usado movido por uma série de relações entre diferentes agentes em diferentes escalas se relaciona diretamente ao que foi abordado inicialmente nesta escrita, sobre a ascensão de lógicas neoliberais sobre todos as instâncias da vida em sociedade. Ao nos referirmos a um período atual de globalização, a noção do que é o território e quais são os atores que o constituem, sofre com ímpetos de mudança frente à disputa entre decisões globais e locais, dentre essas disputas, o Estado é alvo de distorção quanto à sua função norteadora e suas responsabilidades, no qual:

Há um verdadeiro retrocesso quanto à noção de bem público e de solidariedade, do qual é emblemático o encolhimento das funções sociais e políticas do Estado com a ampliação da pobreza e os crescentes agravos à soberania, enquanto se amplia o papel político das empresas na regulação da vida social (Santos, 2020 [2000], p.38)

O território, em uma dinâmica de relações globais, se insere num contexto de globalização em seu caráter perverso, como “[...] base dos novos totalitarismos – isto é, dos globalitarismos – a que estamos assistindo” (Santos, 2020 [2000]) que surgem através de um controle da produção de informação e da difusão dessa informação à humanidade.

Junto ao ímpeto da informação – que age em detrimento da comunicação no lugar – o dinheiro também é elevado à motor da vida econômica e social, num processo violento no qual um número seleto de atores fomentam e fabricam objetos e ações, intencionalmente fabricados

e colocados em determinados lugares, em prol de objetivos particulares que vão de contramão às vontades coletivas e à solidariedade, contudo, além da informação e dinheiro como motor da vida, a competitividade também estrutura-se como o braço armado de todo essa máquina global que combusta tamanhas reorganizações materializadas em reformas econômicas, sociais, políticas e geográficas (Santos, 2020 [2000]; 2023 [1996]).

Quando olha-se para o território usado, é imprescindível que se olhe também para o lugar, pois é no lugar onde os atores globais e locais firmam suas ações, é no cotidiano do lugar que pessoas, empresas e instituições (particulares ou públicas) exercerão dinâmicas relacionais de conflito e cooperação entre si, no lugar é que há o confronto entre uma organização demandada pelo motor do Mundo (dinheiro, competitividade, informação) e a espontaneidade que permeia o fazer do lugar, por isso, é onde também a política se territorializa:

No lugar - **um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições, cooperação e conflito são a base da vida em comum**. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. **O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo**, do qual lhe vêm **solicitações e ordens precisas de ações condicionadas**, mas é também o **teatro insubstituível das paixões humanas**, responsáveis, através da **ação comunicativa**, pelas mais diversas manifestações da **espontaneidade e da criatividade** (Santos, 2023 [1996], p.322, grifos nossos)

Partindo ainda do pensamento de Santos (2020 [2000]), p. 92-93), o lugar é onde se experiencia, em primeira mão, o conflito entre lógicas exógenas obedientes às vontades distantes, externas aos interesses da nação e intrínsecas às empresas globais e aos grandes organismos internacionais, com vista a criação de lugares de vulnerabilidade para situações de alienação que são evasivas às práticas de soberania local e regional, são lógicas estranhas que influenciam aspectos do comportamento, da moeda, do gasto público e do emprego na medida que alteram-se os comportamentos políticos, a forma de administração pública e o conteúdo da informação que orientam práticas territoriais e a vivência no lugar.

Ao retratar o conflito entre lógicas exógenas do Mundo e lógicas endógenas do lugar, o nosso Próximo, Santos (2023 [1996]) estabelece uma condição de oposição da localidade à globalidade, mas também pontua que elas se misturam na produção do espaço, as lógicas do Mundo têm relativa capacidade de se embrenhar no nosso Próximo, a noção da realidade é heterogênea e dialética, ao mesmo tempo que o Mundo visa o controle do Próximo, o Próximo também se opõe ao Mundo, os lugares oferecem uma revanche ao que é postulado pelas forças hegemônicas, ao mesmo tempo que agrega parcialmente o que o Mundo oferece, nesse sentido Santos define que, tanto o território como o lugar, são esquizofrênicos:

A localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. O Mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto se, pela sua essência, ele pode esconder-se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares. No lugar, nosso Próximo, se superpõem, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e de tempo (Santos, 2023 [1996], p. 321)

O território tanto quanto o lugar são esquizofrênicos, porque de um lado acolhem os vetores da globalização, que neles se instalam para impor sua nova ordem, e, de outro lado, neles se produz uma contra-ordem, porque há uma produção acelerada de pobres, excluídos, marginalizados (Santos, 2020 [2000], p.142)

Por fim, cabe reafirmar a importância da análise espacial partindo do território usado e do lugar, compreendendo que o Mundo impõe uma racionalidade ao território, “esse mundo é o do mercado universal e dos governos mundiais. O FMI, o Banco Mundial, o GATT, as organizações internacionais, as Universidades mundiais, as Fundações que estimulam com dinheiro forte a pesquisa” (Santos, 1994b, p.18), e que o território usado definido pelas dinâmicas dos lugares permite contrapor-se à racionalidade hegemônica, deste modo a exaltação do lugar como vetor de mudança em prol das vontades internas coletivas e da ação comunicativa “[...] permite compreender que o lugar é o cotidiano mas, é, ao mesmo tempo, os futuros nele contidos, inclusive os que foram negados no passado” (Ribeiro, 2004, p.45).

Partindo da ideia de produção do espaço pelos processos dialéticos entre território, lugar e o Mundo, as questões educacionais também se inserem em todo esse contexto de conflitos e disputas. Como demonstrado no início deste trabalho, um amplo processo de reformas educacionais em escala global (se referindo sobretudo aos países do ocidente), tem se desenrolado à partir de atores globais representado por organismos internacionais e reformadores empresariais da educação que se apresentam, de alguma forma, em todas as escalas de análise, fomentando reformas que alcançam os âmbitos nacionais e estaduais até chegar no chão da escola, seja por vias materiais, ao interferir no financiamento da verba pública sobre a escola e promover precariedade de sua estrutura, ou por vias imateriais, ao prejudicar a reputação da escola e a autoestima dos sujeitos escolares por meio de ranqueamentos, modelos de *accountability* e do estabelecimento de uma psicosfera neoliberal sobre as subjetividades desses sujeitos.

Essas reformas locais e globais da educação, como demonstrado pelo pensamento de Porto-Gonçalves (1999) também são reformas do mundo, em conflitos relacionais de oposição e aproximação mútua na escala do território e do lugar, portanto, para que as reformas que ocorrem no âmbito do planejamento territorial se efetivem, a educação também deve ser alvo

desses mesmos processos adequados à distorção da função da escola frente à sociedade, como o que ocorre ao elevar a empresa como ideal normativo para a escola (Laval, 2019 [2004]), assim como ocorre distorção no que tange à função do Estado como organizador soberano do território e de suas bases institucionais, como acontece com a escola.

Nesse sentido, os reformadores empresariais da educação e os organismos internacionais seriam representantes desses interesses hegemônicos e particulares do Mundo, buscando a imposição de uma racionalidade globalizante sobre os lugares. Simultaneamente e em contrariedade ao Mundo, as instituições que se relacionam com a escola (unidades escolares, as secretarias de ensino, os ministérios, os sindicatos) e a comunidade escolar (famílias, alunos, gestores, professores, funcionários da escola, comunidade urbana local) envolvidas, direta ou indiretamente, no cotidiano escolar seriam os atores que compõem as dinâmicas dos lugares que oferecem uma oposição, uma revanche, um desacordo e um desafio à lógica exógena e desagregadora das vontades coletivas.

Lembrando sempre de que não se trata de uma dicotomia “Mundo vs. lugar”, é mais complexo que isso, se trata de todo um processo de embate, articulação e heterogeneidade, se configurando em uma amálgama de fatores que fazem Mundo e lugar comporem um todo que nos permite apreender a realidade da forma mais integral possível. Isso nos auxilia a compreender, de fato, como se dão os processos que orientam a educação brasileira, é uma relação dialética no qual o Mundo busca se apropriar do lugar e o lugar como resistência se opõe ao Mundo, deste modo, os lugares desafiam o Mundo ao mesmo tempo que se apropria dele, e o Mundo se impõe sobre os lugares que resistem e alteram as dinâmicas globais.

Dessa maneira, a escola se apresenta como território usado, ela faz parte desse processo de apropriação, utilização e construção do território ao compor a dinâmica dos lugares.

André Silva e Sandra Azevedo (2019) abordam que a escola na atualidade abarca uma série de relações importantes nas salas de aula, pátios, salas dos professores e até poderíamos considerar também as relações tecidas em outros locais como na porta da escola, nas áreas próximas de praças, lanchonetes, pontos e terminais de ônibus. Assim, os autores demonstram que escola possibilita e impulsiona a criação de convívios e vínculos que direcionam as perspectivas dos jovens frente ao Mundo e ao lugar, essa ideia de escola a torna tanto um local de criação de momentos importantes para o desenvolvimento dos jovens alunos (como os momentos de ensino e aprendizagem, de debates de ideias e troca de costumes e vivências entre os sujeitos escolares) como “[...] a escola também pode ser enxergada como um ambiente tênue,

em que algumas relações de poder se encontram fortemente presentes, em que esta pode se configurar como um território (Silva; Azevedo, 2019, p.56).

Deste modo, nessa dialética lugar-Mundo, as instituições escolares e seus sujeitos se colocam como via de oposição à lógica economicista de uma sociedade capitalista, ao lutar por uma educação que supere o reprodutivismo de uma pedagogia de competências como foi institucionalizado pela BNCC e pela Lei nº 14.945/2024, e ao se contrapor à culpabilização unilateral através de políticas de avaliação externa e *accountability* que orientam a escola rumo à um modelo de empresa.

Contudo, denota-se que as instituições escolares disputam o poder de definir os rumos da escola com diversos outros atores que também buscam o controle da educação pública “neste campo de forças se inclui as Políticas Públicas como currículo e resoluções e todos os agentes presentes na escola, como os alunos, professores, direção, pais e funcionários” (Silva e Azevedo, 2019, p.56). Deste modo, o pensamento de Silva e Azevedo também é de grande auxílio para retomar a discussão amplamente desenvolvida neste trabalho sobre a centralidade das avaliações externas e dos modelos de *accountability* educacional, mas agora, alinhando esse processo de precarização à um projeto territorial alinhado desde os governos federais até os governos estaduais:

A escola tem que passar por constantes avaliações externas que determinam os planos de intervenção na escola e muitas vezes até a quantidade de verbas que a escola pode receber, **é comum nas escolas mineiras, ocorrerem aulas que se preocupam em atender as avaliações e não as necessidades dos alunos, ainda esse princípio de controle obrigam a gestão da escola a alimentar um sistema de forma excessiva**, ocupando grande parte do seu tempo de trabalho ao Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), ficando com pouco tempo para ter preocupações com o pedagógico ou acompanhar a rotina da escola, (Silva e Azevedo, 2019, p.66, grifos próprios)

Com isso, os interesses em suprir as demandas mercadológicas estão cada vez mais presentes nas Políticas em educação em detrimento de uma educação voltada para as questões sociais e a realidade de cada educando. Isso faz parte de um projeto em que cada vez mais a educação entra em uma crise e se deteriora, esse é o objetivo. Para que a Educação também fique a mercê do Capital. Desta forma percebe-se que o jogo em que se encontram as Políticas educacionais é totalmente unilateral. (Silva; Azevedo, 2019, p.63)

Nessa disputa de forças no qual há exacerbação das avaliações de desempenho em detrimento de questões pedagógicas mais relevantes ao desenvolvimento da educação frente à realidade cotidiana de seus educandos, a escola se torna “[...] um território dominado por indecisões e vulnerabilidade, em que o poder das Políticas acaba se sobressaindo neste território” (Silva; Azevedo, 2019, p.61).

Para que analisemos a escola como território, a escala urbana também deve ser enfatizada para que se compreenda com maior integralidade quais os fatores que interferem no desempenho dos alunos na escola. Ao se compreender que as políticas educacionais de avaliações externas vão além de um monitoramento estatístico sistemático do recursos transferidos, das atividades realizadas e de supostas métricas de aferimento da “qualidade” do ensino, apreende-se que essas políticas interferem também no financiamento, no “fortalecimento do controle social” e na valorização de “práticas de gestão consideradas bem-sucedidas” pelos mecanismos de culpabilização docente fantasiados pela ideia de “prestação de contas”, como já estabelecido nas análises da complementação-VAAR, do PDDE, do Saeb e do Simave, além de outros programas da SEE-MG que caminham no mesmo rumo.

Cabe ir além dos dados exclusivamente quantitativos, dos desempenhos em testes padronizados e do monitoramento da gestão escolar que acarreta na individualização das unidades escolares e seus sujeitos.

Deve-se considerar os fatores que vão além dos dados que intencionalmente se inibem da crítica e desconsideram o cotidiano da comunidade escolar. Há necessidade de se analisar como a escala mais próxima dos indivíduos, como as dinâmicas cotidianas dos lugares e o território usado tendo em vista o “espaço banal, o espaço de todos” (Santos, 1994b, p.16), sofre interferência de uma condição que é oriunda de articulações em níveis macro, de uma escala de planejamento territorial e de políticas educacionais que se espacializam no meio urbano através de equipamentos e formas urbanas, desencadeando processos de reprodução e manutenção das desigualdades.

Partindo da compreensão do território usado como categoria de análise estruturada através da dinâmica dos lugares, principalmente pelo pensamento de Mariane Braga e Paula Juliasz (2022), no qual as autoras destacam que o planejamento e produção do espaço localizado no entorno da escola revela-se essencial para a garantia do direito à uma educação verdadeiramente benéfica aos jovens estudantes da classe trabalhadora que são o maior público-alvo das escolas públicas, “[...] a escala do entorno faz de cada escola uma centralidade da qual é possível pensar as suas especificidades para construir territórios de ação que coloquem em evidência a comunidade escolar, os lugares de convivência e a construção coletiva” (p.13),

Nessa perspectiva, a escola deve deixar de ser considerada apenas como equipamento público destacado de todo um contexto urbano e deve passar a ser abordada como uma das centralidades no planejamento, como um território usado com dinâmicas cotidianas compartilhadas que podem ser capazes de articular políticas públicas, equipamentos urbanos e

ações coletivas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. Ao reconhecer a escola como referência para a organização do espaço vivido, o planejamento territorial pode aproximar educação, cultura, esporte, lazer, assistência social e demais serviços públicos, fortalecendo as condições concretas para a formação humana:

A partir da análise do entorno da escola, buscamos evidenciar a importância do planejamento, da construção e do uso do território para o desenvolvimento dos estudantes que encontrarão, nos objetos e estruturas contidas no entorno da escola, as ferramentas e ações que colaboram em diversos níveis para as transformações vivenciadas durante a adolescência (Braga; Juliasz, 2022, p.02).

Sendo assim, compor uma área ao redor das escolas que se caracterize como entorno significa colocar cada escola como uma centralidade para analisar a partir da forma, técnica, movimento, interação e tempo quais as possibilidades de usos que cada uma delas apresenta para os adolescentes e para toda a comunidade escolar, bem como demonstrar a potencialidade do entorno da escola como território usado para a construção de novas políticas públicas que coloquem outros agentes como sujeitos da transformação e construção do território. (Braga; Juliasz, 2022, p.03).

Além de lutar em prol de um entorno que seja uno com a escola, essa concepção fundamenta-se na compreensão de que o desenvolvimento dos adolescentes não depende exclusivamente do desempenho individual ou das práticas pedagógicas realizadas no interior da escola, mas também das condições materiais e imateriais presentes no território, esse exercício de análise é essencial para se quebrar um processo de reprodução de ideais individualistas que permeiam a formação da escola neoliberal (Laval, 2019 [2004]) e a formação de uma psicosfera (Santos, 1994a; Kahil, 2010) que a fortaleça.

As autoras Braga e Juliasz deixam claro que, especialmente se tratando do período referente à adolescência, permeado de dúvidas e desenvolvimentos cognitivos importantes para os estudantes desta etapa, é necessário que o meio urbano em que convivem no entorno da escola ofereça oportunidades para sua formação intelectual e cidadã, especialmente num contexto mundial que a informação tendenciosa, o dinheiro como moral e a competitividade como regra (Santos, 2020 [2000]; 2023 [1996]) não os permitem compreenderem-se como indivíduos em coletivo produtores do lugar e do território:

A adolescência é também um período em que as estruturas, para além da escola e em especial os equipamentos públicos, devem estar preparadas para colaborar com esse processo de reestruturação do pensamento e desenvolvimento, oferecendo as ferramentas adequadas para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos adolescentes como é apontado por Reuven Feuerstein na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) que tem como premissa básica. Nós, como seres humanos, somos capazes de alterar a nós mesmos e nosso destino, mas a responsabilidade disso é nossa e do ambiente em que estamos. (Braga; Juliasz, 2022, p.02, grifos próprios)

Assim, precisamos compreender que **não se trata apenas de mérito ou merecimento, ou até mesmo do quanto um estudante se esforça individualmente, é preciso garantir que todos os adolescentes tenham acesso a ferramentas que os auxiliem em seu desenvolvimento cognitivo** a fim de criar mecanismos que os ajudem a passar pelo desajuste causado durante essa etapa, assim é **necessário considerar o papel da formação escolar, do conhecimento científico e das políticas públicas como estruturas materiais e imateriais capazes de oferecerem aos estudantes ferramentas** adequadas para que atravessem a adolescência protegidos das pressões externas geradas pela **cultura do consumo em massa e pela velocidade da informação** e das transformações internas em relação ao desenvolvimento cognitivo e humano (Braga; Juliasz, 2022, p.02-03, grifos próprios)

O ambiente em que vivem, as oportunidades de acesso a equipamentos públicos e as interações estabelecidas no cotidiano constituem elementos que influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Desse modo, o planejamento do entorno escolar assume papel decisivo ao organizar sistemas de objetos e ações que favoreçam processos educativos para além dos limites físicos da escola, oferecendo espaços de convivência, cultura, esporte e lazer articulados às necessidades da comunidade escolar.

Assim, compreendemos que o entorno da escola é o território onde as políticas e ações efetivas para a comunidade escolar deveriam estar localizadas e mais do que isso deveriam estar alinhadas com as políticas e atividades desenvolvidas dentro do ambiente escolar, objetivando condições concretas de desenvolvimento integral dos sujeitos. **Com isso, a partir dos objetos que nesse caso são os equipamentos públicos, os adolescentes poderiam ter acesso a atividades culturais, de lazer e esportes que contribuíssem em conjunto com a escola para o seu desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e humano** (Braga; Juliasz, 2022, p.12, grifos próprios).

Consequentemente, pensar o território a partir da centralidade da escola significa construir políticas públicas que superem perspectivas fragmentadas e individualizantes, reconhecendo a comunidade escolar como agente ativo na produção e transformação do espaço. O planejamento territorial, nessa lógica, deve priorizar a constituição de entornos escolares capazes de garantir o acesso democrático a equipamentos públicos e serviços essenciais, fortalecendo redes de proteção, aprendizagem e convivência. Dessa forma, a escola consolida-se como núcleo articulador do território e como referência para a formulação de políticas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes e a qualificação dos espaços urbanos em benefício de toda a comunidade.

Tendo em vista tudo que foi escrito até o momento, os conceitos mobilizados e interligados sobre centralidade das avaliações externas, modelos de *accountability* educacional, mecanismos de financiamento da educação, todos atrelados à análise da escola como um território usado (abarcando o entorno da escola e o próprio ambiente escolar) definido pelas dinâmicas dos lugares em contradição (conflito e apropriação mútua) com ímpetos

globalizantes e lógicas exógenas (o Mundo) que visam a difusão de um ideário neoliberal pela distorção da função social de instituições públicas que atuam em âmbitos basilares da produção do espaço como território (política, economia, educação), este trabalho visa, por fim, analisar a situação geográfica mais próxima das escolas estaduais que ofertam ensino médio em Uberlândia-MG.

Para a análise da situação de Uberlândia, foram confeccionados e analisados mapas temáticos com base em dados do IBGE dispostos no Censo de 2022, esses dados oferecem um panorama sobre as condições socioeconômicas dos moradores, sobre a característica dos domicílios frente, e sobre a infraestrutura urbana no entorno destes domicílios, considerando como escala de análise, os bairros e alguns setores censitários da cidade de Uberlândia, considerando somente seu perímetro urbano. Além de mapas confeccionados através de dados do IBGE, também foram analisados alguns mapas elaborados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, com intuito de localizar os equipamentos urbanos de transporte público e a densidade dos equipamentos culturais no decorrer da cidade.

8. Produção do espaço urbano de Uberlândia: breve histórico de formação dos setores urbanos da cidade atrelados às condições socioeconômicas, característica dos domicílios e infraestrutura urbana

Para estabelecer um contexto no qual se inserem as escolas estaduais selecionadas para análise, cabe reiterar o que Ana Fani Carlos (2020) defende sobre o direito à cidade num contexto de segregação socioespacial na relação periferia-centro. Num período no qual se estabelece o modo de produção capitalista, a cidade se orienta nos rumos da valorização do capital, sendo condição e meio para esse objetivo, a cidade, portanto, se torna mercadoria. Sendo mercadoria, o solo urbano é estabelecido como produto num grande mercado de moradia que, associada à existência de ampla desigualdade social intrínseca à sociedade capitalista, cria uma situação no qual a propriedade privada do solo, no processo de compra e venda da habitação, constrói um cenário urbano de fragmentação:

Essa fragmentação se explica pelo fato de que a extensão do valor de troca do solo urbano divide e parcela o espaço, disponibilizando-o para o mercado de moradia e, nessa condição, a propriedade privada do solo, associada à existência de rendas diferenciadas no seio da sociedade como produto da subordinação ao valor de troca e à realização do mundo da mercadoria, efetivando um dos momentos de realização do processo de acumulação do capital – a compra e venda da habitação (Carlos, 2020, p. 414).

Essa produção do espaço urbano como mercadoria e como condição para acumulação do capital transcende a produção do próprio espaço urbano, o mundo da mercadoria se estende à todas as esferas da vida, “[...] a cidade, produzida como mercadoria orientada pela realização do valor de troca, orienta e define todos os momentos da vida (a partir da posse da habitação), privando o indivíduo de seu conteúdo social” (Carlos, 2020, p.415). Partindo da exclusão no acesso à moradia, a segregação urbana se estende para o acesso a outros tipos de bens e serviços localizados nas centralidades:

Assim, a segregação vivida na dimensão do cotidiano (em que se manifesta concretamente a concentração da riqueza, da propriedade e do poder que daí decorre) apresenta-se, inicialmente, como diferença, tanto nas formas de acesso à moradia (como a expressão mais evidente da mercantilização do espaço urbano), quanto em relação ao transporte urbano como limitação de acesso às atividades urbanas (como expressão da separação do cidadão da centralidade), bem como pela deterioração/cercamento/diminuição dos espaços públicos (como expressão do estreitamento da esfera pública) (Carlos, 2020, p. 415).

Nessa conjuntura, no qual determinados habitantes da cidade possuem acesso ilimitado à compra de terras e aos serviços e bens ofertados no espaço urbano enquanto outros são segregados e restringidos às parcelas de solo de menor valor, por vezes localizadas em áreas de risco ou em locais desprivilegiados e distantes das centralidades, a cidade perde seu caráter de encontro, perde “o sentido da cidade como reunião de todos os elementos definidores da vida humana e simultaneidade dos atos e atividades de sua realização, como possibilidade do uso dos espaços-tempos que compõem a vida” (Carlos, 2020, p. 416), nega-se a cidade que:

Historicamente, a cidade se constitui por meio da reunião de um conjunto de elementos que governam e tornam possível a vida em sociedade. Reunião, mas também simultaneidade das relações sociais e das ações dos grupos, esses elementos permitem a participação de cada um nos destinos da cidade. Assim, como nó de tudo que é passível de ser reunido, a existência de um centro é a concretização da participação dos indivíduos e da realização da cidadania como exercício da esfera pública, apontando a importância dos espaços públicos que materializam essa possibilidade (Carlos, 2020, p.416).

Nesse processo, o urbano deixa de expressar a realização da vida coletiva e passa a reproduzir a fragmentação do espaço e das relações sociais. A expansão das periferias, que no caso brasileiro é marcada pela autoconstrução e pela precariedade das condições de moradia, ao contrário da proliferação de condomínios fechados e espaços privatizados pelas classes abastadas, todo esse processo evidenciando a contradição entre a aparente homogeneização promovida pela lógica mercantil e a fragmentação concreta produzida pela apropriação privada do solo urbano (Carlos, 2020, p.417). Roberto Lobato Corrêa (2003) nos auxilia a compreender

a questão da segregação socioespacial para as classes dominantes e para as classes subalternizadas:

Já vimos o papel do Estado na segregação residencial. Subjacente à ação estatal está a classe dominante ou algumas de suas frações. Sua atuação se faz, de um lado, através da auto-segregação na medida em que ela pode efetivamente selecionar para si as melhores áreas, excluindo-as do restante da população: irá habitar onde desejar. A expressão desta segregação da classe dominante é a existência de bairros suntuosos e, mais recentemente, dos condomínios exclusivos e com muros e sistema próprio de vigilância, dispondo de áreas de lazer e certos serviços de uso exclusivo, entre eles, em alguns casos, o serviço de escolas públicas eficientes. A classe dominante ou uma de suas frações, por outro lado, segrega os outros grupos sociais na medida em que controla o mercado de terras, a incorporação imobiliária e a construção, direcionando seletivamente a localização dos demais grupos sociais no espaço urbano. Indiretamente atua através do Estado. Em realidade pode-se falar em auto-segregação e segregação imposta (p.63-64)

A produção do urbano, desse modo, transforma a cidade em fonte de privação, o predomínio das determinações econômicas subordina as necessidades humanas aos interesses da acumulação, reduzindo a participação política, enfraquecendo o exercício da cidadania e convertendo o indivíduo em mero consumidor. Essa dinâmica ultrapassa a esfera econômica, alcançando as formas de organização do Estado, a definição das políticas públicas e os próprios mecanismos de participação democrática, aprofundando as desigualdades e os conflitos em torno da apropriação do espaço, desumaniza-se a vida e a minimiza à esfera econômica, “o predomínio do econômico é justamente o inumano, a essência do homem restrita a uma coisa, ao dinheiro, a uma estrutura social fundada na propriedade” (Carlos, 2020, p.421), assim como demonstra o Ana Fani Carlos:

O inumano não se reduz à simples presença e domínio do econômico, bem como da estratégia política, revela-se numa dimensão mais ampla, que envolve um conjunto de mediações que vão da organização do orçamento pública e do destino das verbas para educação ou saúde, aos até o modo como a democracia representativa se desenvolve, eliminando a participação da sociedade na escolha de projetos de mudança. A produção do urbano como fonte de privação explica a existência das lutas em torno do espaço como produto da constatação das contradições que estão em seu fundamento, explodindo em conflitos que questionam suas estruturas. Mas o desenvolvimento da propriedade e da apropriação privada da riqueza social gerada encontra seus limites na existência social real e na consciência que surge da massacrante desigualdade, do desaparecimento das condições de exercício da cidadania (no momento em que o cidadão desaparece, envolvido no mundo das coisas, transformado em consumidor de bens e serviços, e nesta condição, reduzido à passividade (2020, p.421)

Tendo em vista o processo de fragmentação da cidade capitalista e de segregação socioespacial, é importante considerar também que Uberlândia se insere nessa mesma lógica, sendo um município com uma população estimada de 713.224 pessoas (IBGE, 2022),

considerado o maior núcleo urbano do Triângulo Mineiro e “capital regional A” e se consagrando como um conhecido polo logístico de caráter nacional (IBGE, 2020).

Visto a apropriação do papel do planejamento urbano pela sociedade capitalista, o planejamento acaba se apresentando como um entrave para a consolidação da cidadania e para a realização do sentido da cidade como um lugar de encontros entre pessoas, quaisquer sejam suas origens e condições. A cidade perde a sua função como possibilitadora da vida em sociedade à partir das trocas e das relações tecidas no espaço urbano, observa-se que Uberlândia segue a mesma tendência de um planejamento urbano excludente e alheio à população pobre e segregada que é jogada para longe das centralidades.

Ermínia Maricato (2017) em seu artigo para o Brasil de Fato, denuncia a condição de Uberlândia ao dissertar que a ocupação urbana dispersa, acarretada pelos mecanismos de segregação socioespacial, leva ao encarecimento da vida na cidade, como ocorre no alongamento das distâncias para deslocamento e, conseqüentemente, maior custo para tal, assim como leva ao “[...] aumento do custo social da implementação de infraestrutura de água, esgoto, iluminação pública, coleta de lixo, equipamentos sociais de educação, saúde, lazer etc” (Brasil de Fato, 2017), evidenciando uma condição de desigualdade que perdura principalmente sobre as classes subalternizadas que são as que pagam mais caro pelo desenvolvimento urbano e as que menos desfrutam das facilidades da infraestrutura urbana. Deste modo, a autora enfatiza que:

Uberlândia, importante cidade do estado de Minas Gerais, repete os problemas de grande parte das cidades de porte médio no Brasil: expandiu-se de forma exagerada a partir do último boom imobiliário brasileiro (2009/2014) e do Programa Minhas Casa Minha Vida (PMCMV). Apesar da impressionante retenção de terras servidas de infraestrutura, **as moradias populares do PMCMV são jogadas para a periferia da periferia – verdadeiro depósito de pessoas, gerando viagens longas em tempo de aquecimento global.** E mais, há perto de 20 ocupações de terra: grande parte dos trabalhadores pobres são constrangidos a ocupar terra ilegalmente, pois, no reino da fatura fundiária não lhes sobra um pedacinho onde abrigar a família. Nem Estado e nem mercado reconhece sua óbvia necessidade. Gostariam que eles evaporassem após a jornada de trabalho (Maricato, 2017, grifos próprios)

Beatriz Soares junto a outros autores (Soares e Vasconcellos, 1995; Arantes, Repezza e Soares, 1996; Soares, 1997; Bessa e Soares, 1997) dissertam sobre a expansão urbana de Uberlândia no decorrer de sua história, aqui visa-se destacar alguns pontos relevantes para a análise do perímetro urbano.

O processo de urbanização de Uberlândia foi marcado, desde suas primeiras décadas de expansão, pela produção desigual da cidade. Ainda na primeira metade do século XX, a

expansão urbana ocorreu por meio da formação de bairros e vilas populares que passaram a concentrar a população trabalhadora, evidenciando que a segregação socioespacial se constituiu como um elemento presente desde o início da consolidação do espaço urbano municipal.

Até a década de 1940, “a periferia de Uberlândia era formada pelo bairro Patrimônio e pelas vilas Operária (1925), Martins (1925), Osvaldo (1938), Carneiro (1938), Santa Teresinha (1936) e Brasil (1936)” (Moura e Soares, 2009, p.25). Em contraposição aos bairros periféricos direcionados à população pobre subalternizada, surgiram ao longo da década de 1940 bairros para grupos de renda mais elevada como os bairros “Fluminense (atual bairro Brasil), o Belo Horizonte (atual bairro Saraiva), a Vila Vasco Gifone (hoje parte do bairro Martins), Aclimação, Tabajaras e Aparecida (atual bairro Nossa Senhora das Graças)” (Moura e Soares, 2009, p.27).

Apesar de todo o desenvolvimento, a população uberlandense não era atendida em sua totalidade por tais melhorias, ao contrário, algumas poucas viviam em ótimas condições, ao passo que a maioria – os trabalhadores – não tinha sequer um lugar para morar, pois seus salários não eram suficientes para pagar o aluguel, uma vez que os preços eram altos demais, devido à especulação imobiliária que já se fazia presente no cenário urbano. (Moura e Soares, 2009, p. 25)

Visto a importância de Uberlândia na hierarquia urbana brasileira e, especialmente, para o Triângulo Mineiro e Minas Gerais, na década de 1950, há grandes movimentos em prol da integração da cidade através da abertura de rodovias integrando o Triângulo Mineiro ao cenário nacional impulsionaram um rápido crescimento populacional e físico (Soares, 1997). A autora ainda reflete sobre como a elite local consolidou o discurso da "Cidade Jardim", focando no embelezamento e higienização das áreas centrais, com avenidas largas e arborizadas como a Afonso Pena e Floriano Peixoto. Enquanto o centro se modernizava com palacetes e infraestrutura, as camadas populares ocupavam "vilas periféricas imediatas" (como Vila Martins, Operária e Roosevelt). “Os Códigos de Obras e Posturas de 1950 e 1970 de Uberlândia legislavam apenas quanto às questões de eugenia e higiene do espaço público, ao decoro urbano, ao controle e à observação de leis de trânsito e a algumas regras para a construção civil” (Soares, 1997, p.120).

Durante a década de 1960, com a criação do Distrito Industrial e a fixação de grandes empresas atacadistas dinamizaram a economia, atraindo novos fluxos migratórios, a necessidade de construção de habitações se torna importante para garantir alguma moradia à um grande contingente de trabalhadores (Soares, 1997).

Em 1964, a criação do Banco Nacional de Habitação (BNH) mudou a lógica de expansão, assim o Estado passou a financiar grandes conjuntos habitacionais, o primeiro grande exemplo na cidade de Uberlândia foi o Bairro Industrial com moradias financiadas na cidade à partir de 1968, construído a 7 km do centro, estabeleceu um padrão de ocupação descontínua que saltava grandes vazios urbanos para baratear custos de terra, o que reforçou a segregação socioespacial (Soares e Vasconcellos, 1995).

Na mesma década, a expansão do tecido urbano foi fortemente conduzida pela atuação do mercado imobiliário, que, em conjunto com o Estado, direcionou a abertura de novos loteamentos conforme os interesses da valorização fundiária. Nesse período surgiram:

Além do Estado, as empresas imobiliárias tinham uma participação significativa na construção do espaço urbano, pois, como eram proprietários de vasta área de terras, as próprias imobiliárias loteavam e vendiam os terrenos, dando origem a vários bairros, como: Vila Maria (1966), hoje conhecida como Pacaembu, Jardim Brasília (1966) e Maravilha (1966), cujas terras pertenciam à empresa Imobiliária Novo Horizonte; o bairro Santa Mônica (1964), que era da Imobiliária Segismundo Pereira; e os loteamentos que originaram o Roosevelt (1969), Jaraguá (1964), Jardim Califórnia (1966) e Marta Helena (1967) [...] que eram da primeira imobiliária que surgiu na cidade, a Imobiliária Tubal Vilela. Dessa forma, verifica-se a participação decisiva desse novo agente na organização espacial de Uberlândia, principalmente na formação da periferia da cidade (PMU, 1996). (Moura e Soares, 2009, p.31)

No decorrer da década de 1970 e da década de 1980, Uberlândia viveu um crescimento urbano acelerado devido às transformações no mundo do trabalho associado à industrialização, o acelerado crescimento urbano ampliou a demanda por habitação e reforçou as práticas de autoconstrução como principal alternativa para a população de baixa renda (Soares e Vasconcellos, 1995; Arantes, Repezza e Soares, 1996). A autoconstrução consolidou-se como uma das principais formas de acesso à moradia, contribuindo para a expansão de bairros periféricos como “[...] Aclimação, o Nossa Senhora das Graças, o Maravilha, o Santo Inácio, o Laranjeiras, o Jardim Canaã, Tocantins, entre outros [...] que também apresentavam vários problemas com infra-estrutura” (Moura e Soares, 2009, p.34). enquanto a ocupação de áreas às margens de córregos e ferrovias tornou mais evidente o crescimento dos assentamentos precários na cidade (Soares e Vasconcellos, 1995). Se estabelece, assim, uma notória fragmentação do espaço urbano identificada na:

[...] separação entre bairros habitados pela elite (Altamira, Cidade Jardim e Morada da Colina), bairros habitados pela classe média (Martins, Saraiva, Brasil e Roosevelt) e bairros habitados pela classe trabalhadora (Jardim Brasília, Maravilha, Lagoinha, Aclimação, entre outros, além das favelas), estruturando-se, assim, a segregação social e espacial, pela qual os “pobres” habitam a periferia, ou seja, as áreas mais distantes e desprovidas de infraestruturas; enquanto que os “ricos” habitam as áreas

melhor localizadas e providas de todas as infra-estruturas e equipamentos públicos necessários a uma população, apesar de, nesse período, ser obrigatório por lei dotar os novos loteamentos de infra-estrutura básica. (Moura e Soares, 2009, p.31)

Na década de 1990 observa-se um aprofundamento da fragmentação e uma expansão ao sul, até meados de 1995, a cidade apresentava uma estrutura extremamente compartimentada, com o setor sul consolidando-se como área de alta renda, enquanto os setores leste, oeste e sudeste concentraram a expansão da população trabalhadora (Bessa e Soares, 1997). Destacaram-se, nesse processo, os bairros São Jorge, marcado pela autoconstrução, e Laranjeiras, caracterizado pela implantação de grandes conjuntos habitacionais financiados. Embora o Plano Diretor de 1991 buscasse disciplinar esse crescimento, a lógica especulativa da produção do espaço urbano permaneceu predominante, favorecendo a continuidade da segregação socioespacial e da formação de novos núcleos de pobreza urbana (Arantes, Repezza, Soares, 1996; Bessa e Soares, 1997).

Essa retomada da produção espacial dos bairros de Uberlândia no decorrer da década de 1940 até 1990, revela que uma série de atores privados e públicos se relacionam em torno da mercantilização do espaço urbano e da fragmentação deste a partir do cerceamento das populações pobres e trabalhadores às franjas da cidade num processo de segregação desses indivíduos marginalizados e da restrição dessa grande parcela da população ao acesso à determinados serviços e bens localizados nas centralidades, uma limitação que ocorre tanto por questões concernentes ao poder aquisitivo quanto pela limitação geográfica de uma infraestrutura urbana que não permite o acesso integral à cidade.

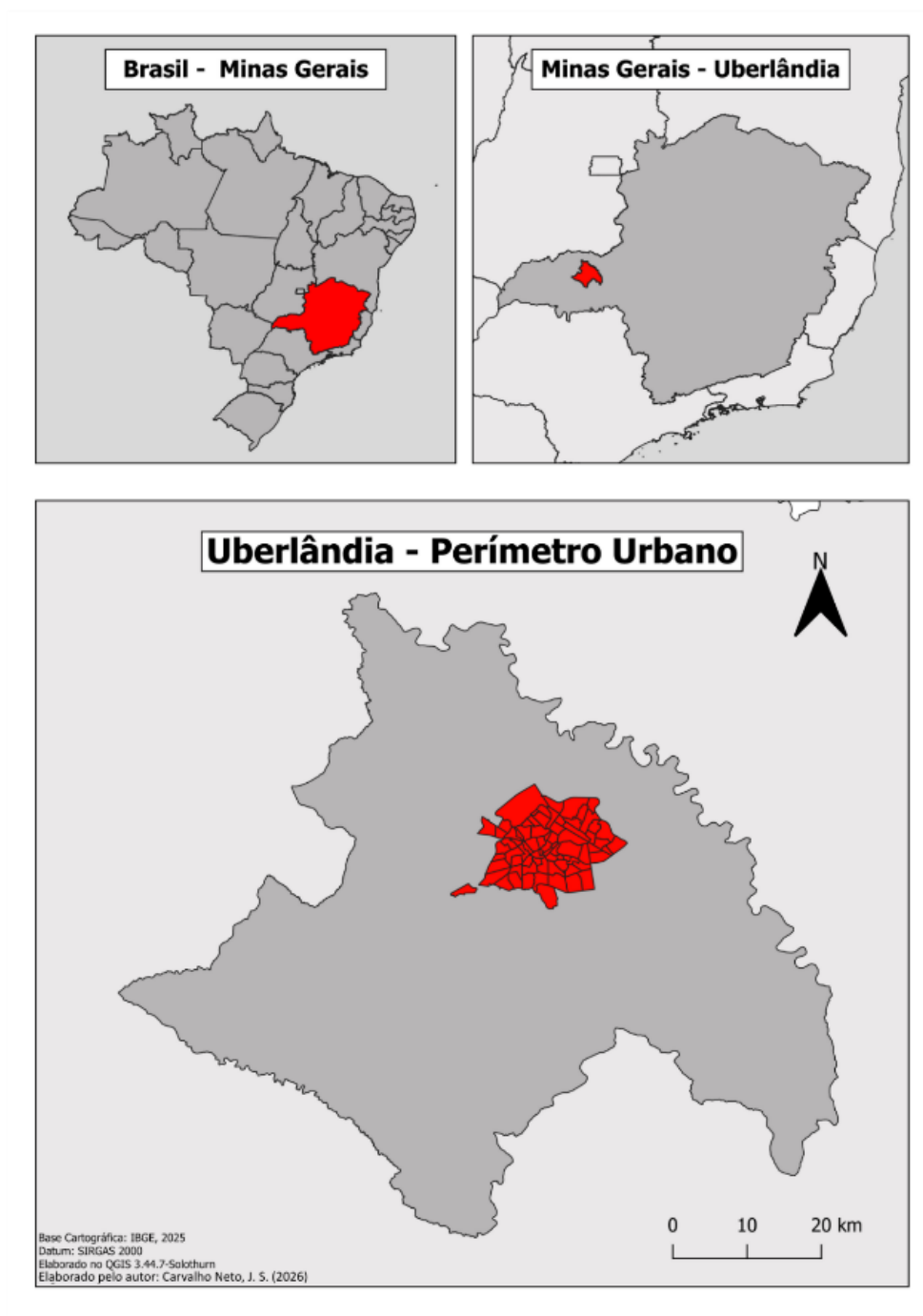
O planejamento urbano na sociedade capitalista, e aqui analisando em especial o caso de Uberlândia, privilegiou as elites locais e a inserção econômica regional e nacional da cidade nas dinâmicas econômicas territoriais, desumaniza-se a classe trabalhadora e espera-se que ela seja escondida e isolada do acesso à cidade, as elites locais buscam, historicamente, a difusão de uma ideia de “Cidade Jardim” imaculada e sem problemas a serem destacados, na busca de estabelecer um imaginário fora da realidade do que consta na cidade de Uberlândia.

Analisando a questão urbana, alguns mapas que foram confeccionados através de dados do Censo do IBGE de 2022 são de grande auxílio para evidenciar a segregação socioespacial e a vulnerabilização de determinados bairros e determinadas populações da cidade.

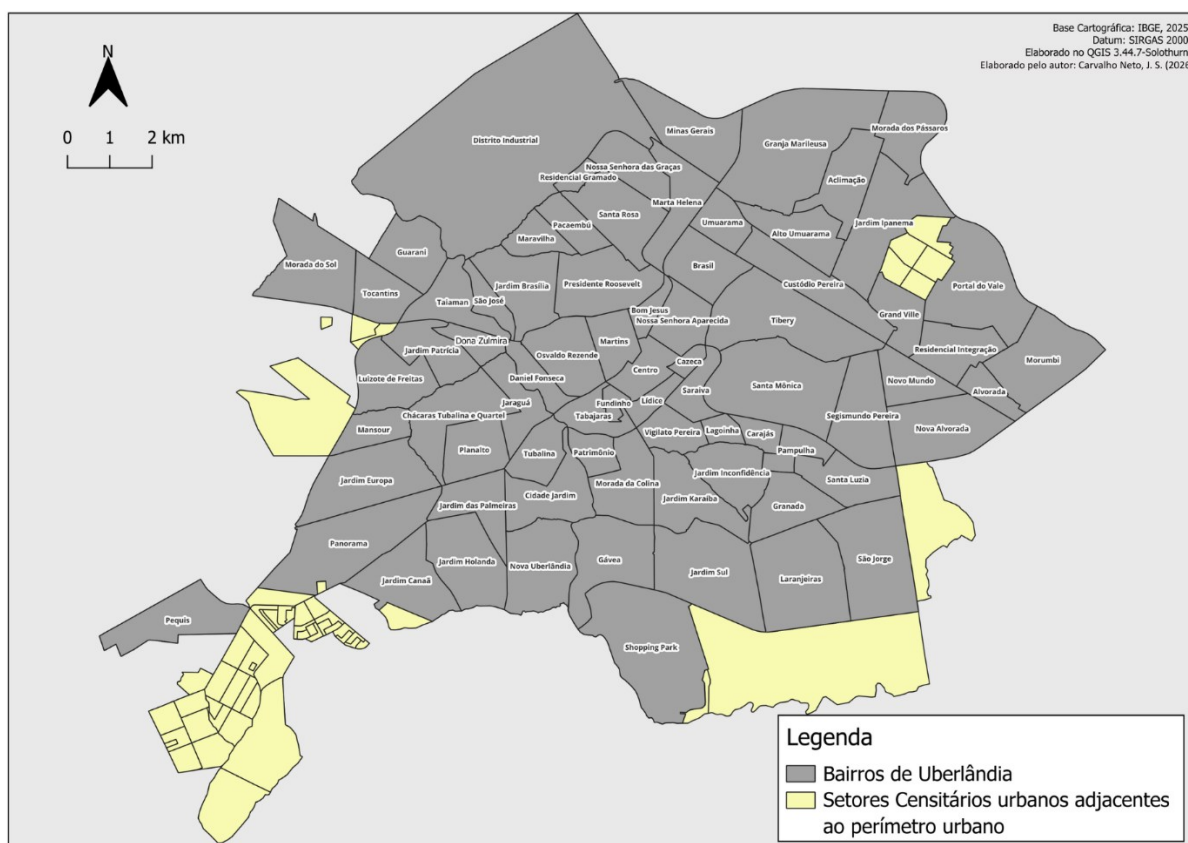
Como dito anteriormente, Uberlândia é uma cidade média com cerca de 713 mil habitantes e o maior núcleo urbano do Triângulo Mineiro (Mapa 01 - “Localização do perímetro urbano no município de Uberlândia, no estado de Minas Gerais e no Brasil”, no Apêndice A). O perímetro urbano de Uberlândia é composto de 74 bairros, junto aos bairros, foram mapeados

também os setores censitários que estão adjacentes ao perímetro urbano (Mapa 02 - “Bairros e setores censitários adjacentes ao perímetro urbano de Uberlândia-MG (2025)” no Apêndice A), contudo, os setores censitários analisados foram somente aqueles adjacentes aos setores urbanos Oeste e Leste, que é onde as escolas analisadas se localizam.

Mapa 01 - Localização do perímetro urbano no município de Uberlândia, no estado de Minas Gerais e no Brasil



Mapa 02 - Bairros e setores censitários adjacentes ao perímetro urbano de Uberlândia-MG (2025)

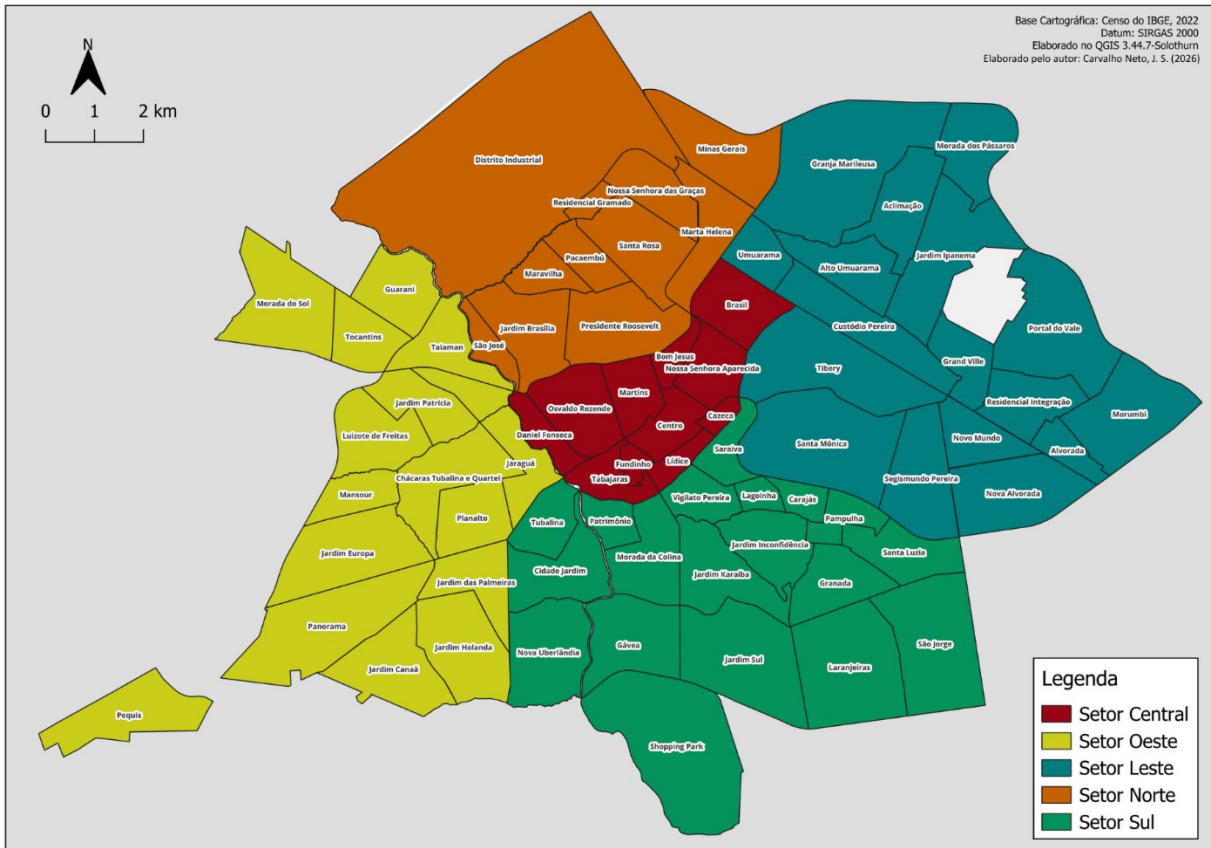


Adjacente ao Setor Oeste, há alguns setores censitários (como definido pelo IBGE) que estariam na jurisdição do Distrito de Miraporanga, contudo, eles fazem parte do perímetro urbano de Uberlândia, como demonstra mapa elaborado pela PMU (“Mapa 01 - Mapa Base de Uberlândia, 2025”, presente nos Anexos). Ao lado do bairro Pequis, observa-se que a área está nomeada como “Morada Nova”, e foi acrescentado à análise dos mapas nesse trabalho pois consideramos que seria uma área importante para a análise da escola localizada no Setor Oeste.

Já no Setor Leste, há um conjunto de setores censitários (frisando, definidos de acordo com o IBGE), que são considerados como loteamentos pela PMU (Mapa 01, nos Anexos), contudo, são frequentemente nomeados como “Mansões Aeroporto”, e também foram considerados no mapeamento e análise referente à escola localizada no Setor Leste.

Outro mapa confeccionado como forma de caracterizar o perímetro urbano da cidade, foi o mapa com os setores urbanos (“Mapa 03 - Setores urbanos da cidade de Uberlândia (2025)”, no Apêndice A) representando os setores: Norte, Sul, Central, Leste e Oeste. Esse mapa será essencial para que se possa identificar padrões no decorrer da análise do perímetro urbano.

Mapa 03 - Setores urbanos da cidade de Uberlândia-MG (2025)



Vale a pena explicar também que, na legenda dos mapas, há uma classificação denominada de “Dados desconsiderados”, essa categorização se deu por alguns motivos: 1) os dados foram desconsiderados pela carência de resultados referentes à alguns bairros da cidade em determinados mapas temáticos; 2) no caso do Distrito Industrial, que possui pouquíssimos moradores (12 moradores no total, segundo o Censo de 2022), o mapa acaba o apontando como uma área de urgência na cidade frente a qualquer um dos indicadores, o que acarreta numa representação “inflada” que não condiz com uma situação de urgência, não visamos ignorar ou apagar quaisquer problemas que o bairro possui, mas para a análise com foco nas escolas estaduais selecionadas e no seu entorno, o Distrito Industrial não se mostrou relevante para a análise, por isso ele não tem seus dados representados no mapa; 3) nos mapas que analisam o Eixo Leste-Oeste, os dados dos outros bairros foram desconsiderados para que os setores Leste e Oeste ficassem em evidência, o mesmo se deu frente aos mapas que representam exclusivamente os setores censitários adjacentes à parte Oeste e Leste da cidade.

8.1. Característica socioeconômicas dos moradores dos bairros de Uberlândia-MG

Inicialmente, através do “Mapa 04 - Quantidade de Moradores em Domicílios Particulares Permanentes Ocupados (DPPO), por bairro, em Uberlândia-MG (2022)” (Apêndice A) é importante compreender quais os tipos de domicílios que foram analisados neste trabalho e como eles se distribuem no decorrer do perímetro urbano de Uberlândia. A categoria de domicílios utilizada foram os “Domicílios Particulares Permanentes Ocupados” (DPPO)⁸, e o mapa representa mais especificamente a quantidade de pessoas que moram nesses tipos de domicílio, por bairro.

Ao analisar o mapa, evidencia-se uma expressiva mancha de coloração marrom-escura concentrada no bairro Santa Mônica, caracterizando o bairro como um grande polo de moradores em DPPO. Simultaneamente, volumes expressivos de moradores (em tons vermelhos vibrantes) estendem-se pelo bairro Morumbi e Segismundo Pereira (Setor Leste), assim como no bairro São Jorge, Shopping Park e Laranjeiras (os três no Setor Sul), no Jardim Canaã (Setor Oeste) e no Presidente Roosevelt (Setor Norte).

Ao analisar o mapa e a tabela com a população de cada bairro⁹ (“Quadro 03 - Quantidade de Moradores em DPPO por bairro”, no Apêndice C), o Setor Oeste apresenta a maior quantidade de moradores em DPPO (185.494), seguido do Setor Sul (que possui a maior quantidade de bairros, com 19 bairros no total e 169.148 moradores em DPPO), do Setor Leste (165.992), do Setor Norte (90.712) e do Setor Central (67.027)¹⁰.

Essa ordem de grandeza com base na quantidade de moradores em DPPO condizem com o que é demonstrado no decorrer da produção do espaço urbano de Uberlândia. É visto que, na década de 1990, já delimita-se com certo padrão no qual: os setores Oeste e Leste foram orientados para a construção de conjuntos habitacionais para grandes contingentes populacionais de uma classe trabalhadora em crescimento; assim como o setor Sul também possui conjuntos habitacionais no Shopping Park e moradias oriundas de autoconstrução no São Jorge para uma grande parte da população, apesar do vetor de valorização em prol de um

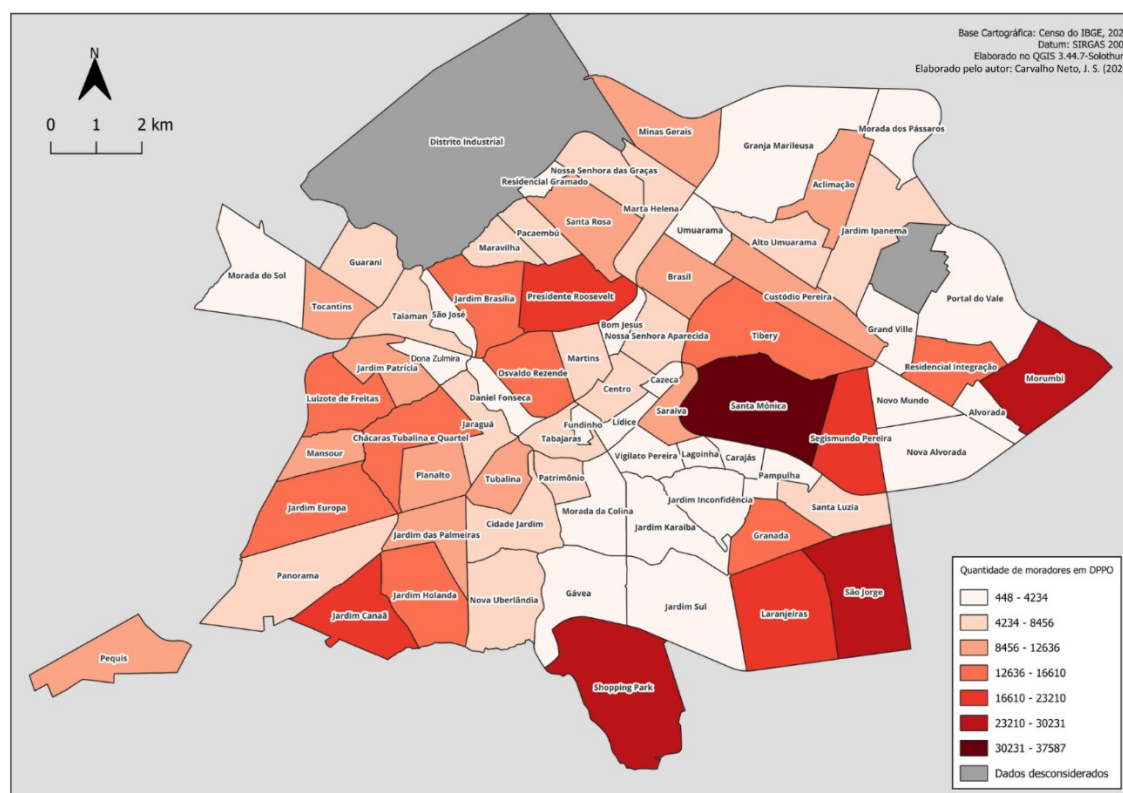
⁸ “**Domicílio Particular Permanente:** É o domicílio cuja edificação foi construída para habitação, com a finalidade de servir de moradia a uma ou mais pessoas. Ex.: Casas, os apartamentos em edifícios ou apart-hotéis e as habitações em cortiço, cabeças de porco, casas de cômodos, habitações indígenas sem paredes ou malocas, etc [...] **Domicílio Particular Permanente Ocupado:** É o domicílio particular permanente que, na data de referência, estava ocupado por moradores e no qual foi realizada a entrevista” (IBGE, 2022, grifos do autor)

⁹ Frisando que aqui não consideramos os setores censitários adjacentes ao perímetro urbano, somente os bairros considerados pelo IBGE no Censo de 2022.

¹⁰ Esses valores poderiam ser diferentes caso considerássemos os setores censitários adjacentes, mas optamos por seguir as classificações consideradas pelo IBGE na análise.

consumo de alta renda e moradias de luxo (Arantes, Repezza, Soares, 1996; Bessa e Soares, 1997; Silva, 2025); algo parecido também ocorre com o Setor Norte que estabeleceu as condições de moradia em torno do Distrito Industrial, também com infraestrutura a partir de financiamento do Banco Nacional de Habitação (BNH), para uma classe trabalhadora da indústria que vem para Uberlândia através de fluxos migratórios na década de 1960 (Soares e Vasconcellos, 1995; Soares, 1997); e, por fim, o Setor Central com os bairros de ocupação mais antiga, portanto, com moradores mais antigos que conseguiram manter suas propriedades ou com uma população de maior renda que conseguiu comprar lotes valorizados no ramo imobiliário, possui a menor quantidade de bairros (11 bairros, assim como ocorre no Setor Norte) e de moradores em DPPO.

Mapa 04 - Quantidade de Moradores em Domicílios Particulares Permanentes Ocupados (DPPO), por bairro, em Uberlândia-MG (2022)



No “Mapa 05 - Valor da renda média nominal mensal dos responsáveis pelo domicílio, em reais, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)” (Apêndice A), apresentam-se dados correspondentes ao “Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas responsáveis com

rendimentos por domicílios particulares permanentes ocupados”¹¹, compreendendo os bairros que possuem moradores responsáveis por domicílios com maior rendimento nominal mensal bruto, em reais.

No geral, observa-se um gradiente espacial da renda, no qual os bairros centrais e os bairros com maior valorização imobiliária (através de condomínios fechados) no Setor Sul¹² apresentam os maiores rendimentos, destacam-se os bairros Fundinho (Central), Morada da Colina, Jardim Karaíba, Jardim Inconfidência, Gávea, Jardim Sul, Nova Uberlândia (Sul), Granja Marileusa (Leste), Morada do Sol (Oeste), que apresentam renda média superior às demais áreas da cidade. Trata-se de bairros caracterizados pela maior valorização imobiliária, elevada oferta de infraestrutura urbana, serviços especializados e maior concentração de atividades econômicas para populações de alta renda.

Enquanto isso, as áreas periféricas no Setor Leste, Oeste, Norte e Sul, áreas historicamente destinadas às moradias para a classe trabalhadora como nos bairros: Morumbi, Portal do Vale, Custódio Pereira, Alvorada, Jardim Ipanema e Residencial Integração, através do Jardim Residencial Sucupira no setor Leste (Moura e Soares, 2009; Chaves, 2020); Luizote de Freitas (também com financiamento do BNH), Panorama, Pequis, Jardim Canaã, Tocantins no Setor Oeste (Soares e Vasconcellos, 1995; Chaves, 2020; Silva, 2025); Jardim Brasília, Maravilha no Setor Norte (Moura e Soares, 2009), Shopping Park, São Jorge no Setor Sul (Arantes, Repezza, Soares, 1996; Bessa e Soares, 1997; Moura e Soares, 2009) concentram os menores índices.

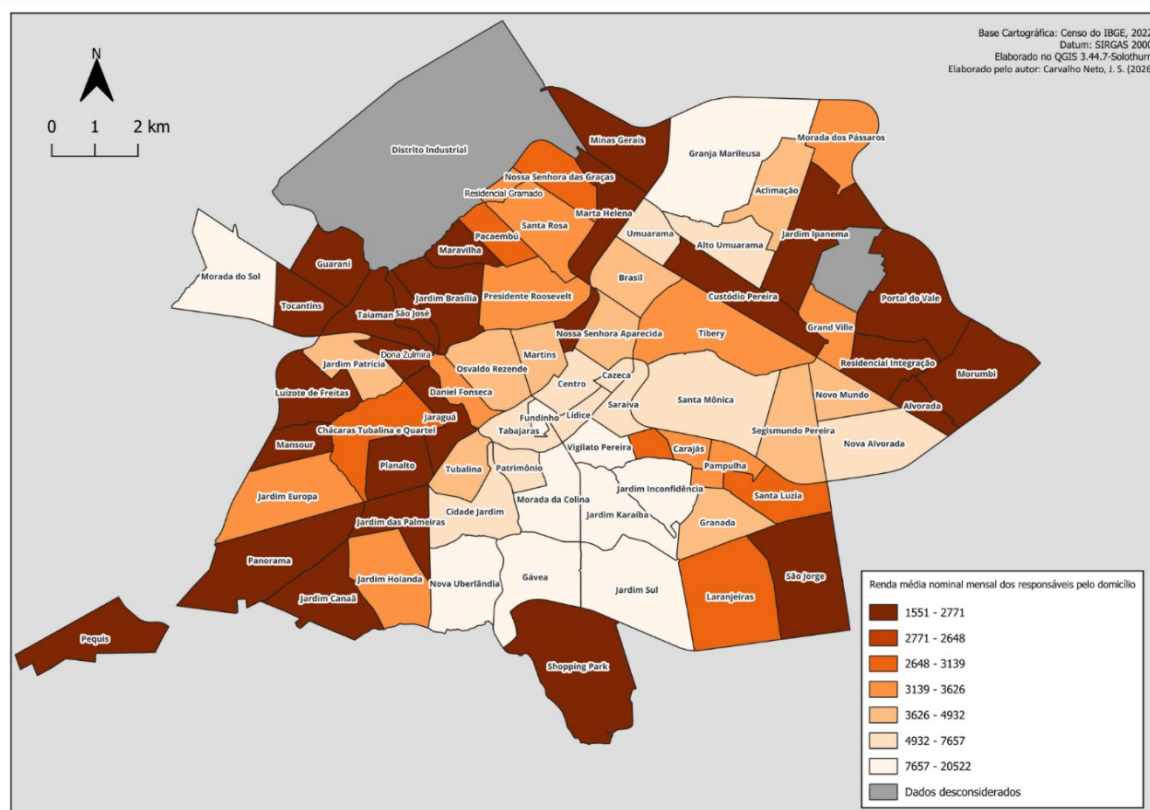
Esse padrão evidencia a permanência da segregação socioespacial produzida ao longo da urbanização de Uberlândia, expressando diferenças no acesso à moradia orientado pela renda dos responsáveis do domicílio, esses bairros estão localizados longe do centro e contribuem para a fragmentação do urbano e a perda da cidade como lugar de encontros, além de serem vinculadas ao processo de expansão periférica e à produção de habitação popular na cidade. Além disso, demonstra-se a forte desigualdade econômica presente em Uberlândia entre a renda

¹¹ “Considerou-se como rendimento nominal mensal habitualmente recebido do trabalho o valor do rendimento bruto ou da retirada bruta mensal recebida como pagamento pelo trabalho de um mês completo, no trabalho principal que a pessoa tinha na semana de referência” (IBGE, 2022), ou seja, é um indicador do IBGE que mede o valor bruto médio do rendimento que os responsáveis pelo domicílio (do tipo DPPO) recebem, por mês, sendo que a “pessoa responsável pelo domicílio - para a pessoa (homem ou mulher), de 12 anos ou mais de idade, reconhecida pelos moradores como responsável pela unidade domiciliar” (IBGE, 2022)

¹² “De acordo com uma pesquisa encomendada pelo Sindicato da Indústria da Construção Civil do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (Sinduscon-TAP), a Zona Sul de Uberlândia registrou um número expressivo de novos lançamentos imobiliários no segundo trimestre de 2024. Ao todo, 21 novos empreendimentos foram lançados no período apenas nos bairros Morada da Colina, Jardim Karaíba, Jardim Sul e Gávea, refletindo um aumento significativo da atividade no setor e a valorização da região” (Diário de Uberlândia, 2025)

das pessoas responsáveis pelos domicílios, demonstrando que a distribuição da renda se relaciona diretamente com o processo histórico de expansão urbana e de valorização diferenciada do território pela segregação socioespacial.

Mapa 05 - Valor da renda média nominal mensal dos responsáveis pelo domicílio, em reais, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)



Já o “Mapa 06 - Porcentagem de pessoas alfabetizadas, com 15 anos ou mais, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)” (Apêndice A) demonstra que, no geral, Uberlândia apresenta elevados índices de alfabetização no seu perímetro urbano concernente aos bairros, já que na maioria dos bairros mais de 90% das pessoas com 15 anos ou mais estão alfabetizadas¹³, apesar disso, ainda persistem diferenças que acompanham, em grande medida, a distribuição das condições socioeconômicas da população no espaço urbano.

Os maiores percentuais de alfabetização concentram-se no Setor Central, principalmente nos bairros Lídice, Centro, Cazeca, Tabajaras e Fundinhos, com todo o setor apresentando mais de 97% de pessoas alfabetizadas. O mesmo ocorre nos bairros do Setor Sul que foram apontados no mapa anterior de renda como áreas de valorização imobiliária e com

¹³ O IBGE considera como “alfabetizadas”, as pessoas com faixa etária de 15 anos ou mais que conseguem ler e escrever, pelo menos, um bilhete simples (IBGE, 2026)

responsáveis pelo domicílio com alta renda mensal, bairros como o Morada da Colina, Vigilato Pereira Jardim Karaíba, Jardim Inconfidência, Jardim Sul e Gávea possuem mais de 99% da população alfabetizada. Nos outros setores, o Morada do Sol se destaca no Setor Oeste, também sendo uma área que é vetor de valorização imobiliária por conta de condomínios fechados, possuindo mais de 99% das pessoas alfabetizadas; no Setor Leste os bairros Granja Marileusa, também relacionada à valorização imobiliária por ser um bairro planejado e local onde há responsáveis pelo domicílio com alta renda mensal, além de ser interessante de citar o Umuarama e o Santa Mônica que desenvolveram-se por conta da UFU, dos equipamentos públicos e dos serviços distribuídos no entorno (Moura e Soares, 2009), além da proximidade com o centro da cidade, estes bairros citados apresentando mais de 98% da população, de 15 anos ou mais, alfabetizada.

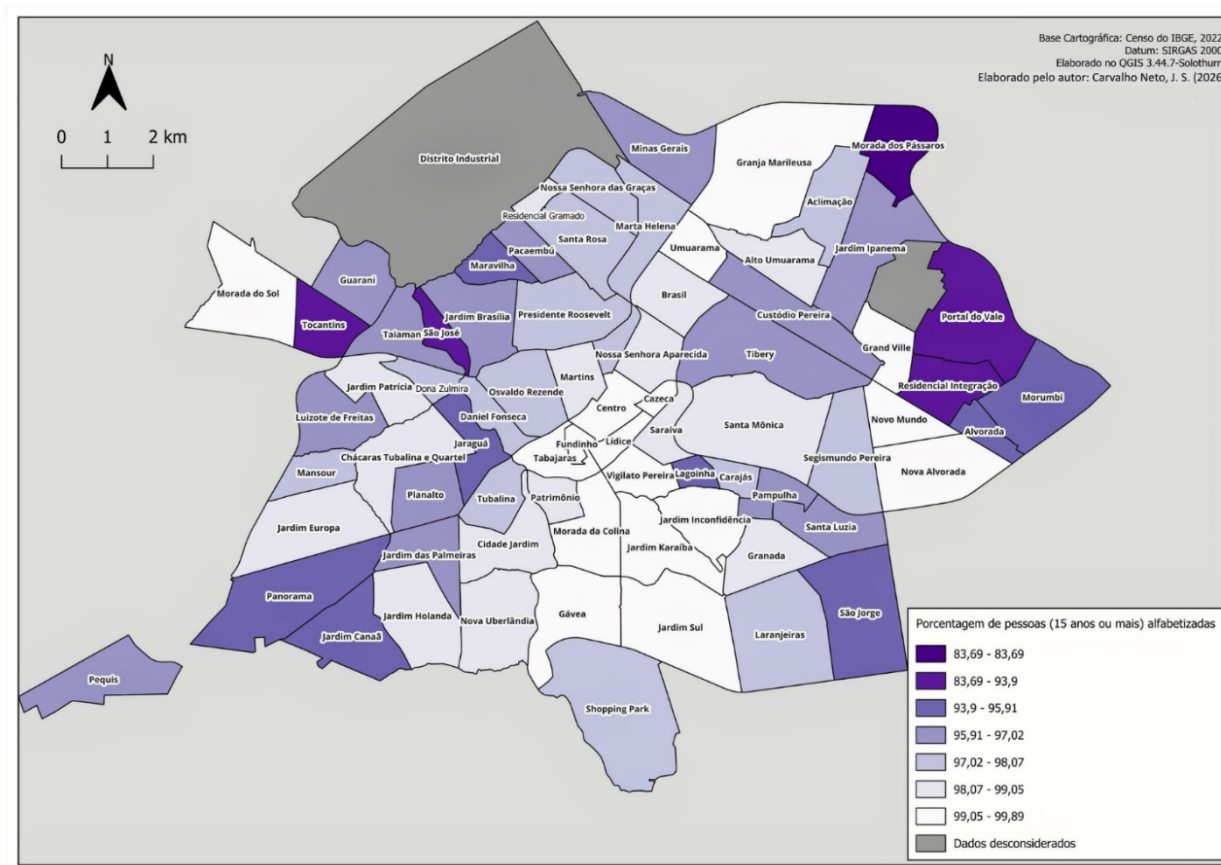
Por outro lado, os menores índices são observados principalmente nos bairros Morada dos Pássaros, Residencial Integração, Portal do Vale, Alvorada, Morumbi (Leste), Tocantins, Panorama, Jardim Canaã, Jaraguá (Oeste), São Jorge e Lagoinha (Sul), o que observamos é que também são bairros que historicamente foram relacionados à presença de moradores de baixa renda e da classe trabalhadora.

Alguns exemplos são o bairro São Jorge (93,9% à 95,9% de pessoas alfabetizadas) que tem sua história ligada à produção do espaço pela autoconstrução de moradias e hoje a média da renda mensal bruta dos responsáveis pelo domicílio está a redor de R\$1551 e R\$2771 (Mapa 05, no Apêndice A), sem contar que o São Jorge é um dos bairros com maior quantidade de moradores em DPPO, com um valor que está entre 23210 e 30231 moradores; o bairro Residencial Integração (83,69%) que possui a mesma faixa de renda citada e também foi local da construção de conjuntos habitacionais; o Jardim Canaã (93,9% - 95,9%) e o Tocantins (83,69%), também construídos, por partes, através do processo de autoconstrução (Moura e Soares, 2009), além do Panorama (93,9% - 95,9%) que também foi local de construção de conjuntos habitacionais pelo Minha Casa, Minha Vida como o Jardim Célia (Silva, 2025), sendo estes três últimos bairros citados, na mesma faixa de renda entre R\$1551 e R\$2771.

Embora mesmo nessas localidades os percentuais permaneçam relativamente elevados, a distribuição espacial revela que os menores índices tendem a localizar-se nas áreas periféricas. A alfabetização em Uberlândia, à primeira vista se considerarmos uma média geral que tende a esconder às especificidades e a problemática dos dados, aparenta ser universalizada, contudo, o mapa evidencia que as desigualdades econômicas parecem se relacionar às diferenças nas

condições educacionais da população, reproduzindo padrões espaciais semelhantes aos observados para a distribuição da renda.

Mapa 06 - Porcentagem de pessoas alfabetizadas, com 15 anos ou mais, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)

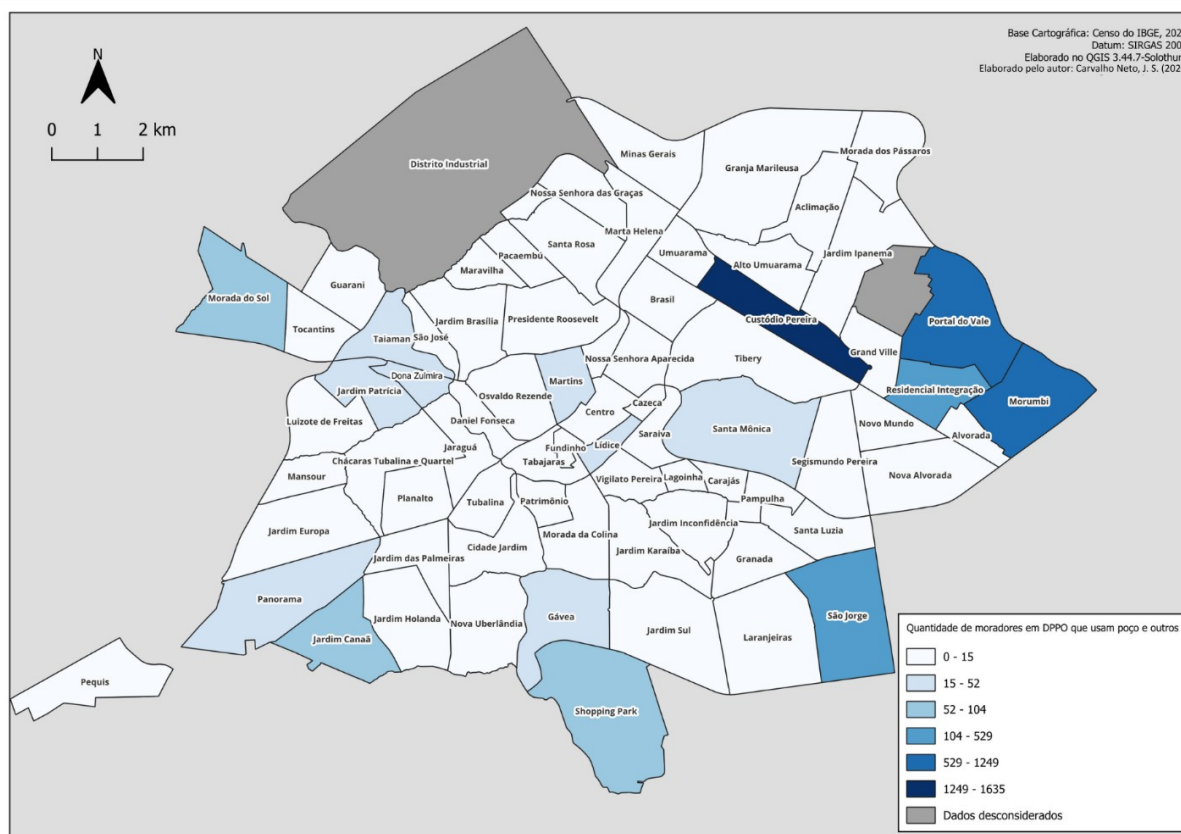


8.2. Característica dos domicílios, por bairros

No “Mapa 07 - Quantidade de Moradores em Domicílios que Usam Poços e Outros¹⁴, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)” (Apêndice A), a distribuição dos moradores em DPPO que dependem de poços ou outras fontes alternativas de captação de água revela como as contradições do desenvolvimento urbano impõem vulnerabilidades específicas a determinadas parcelas do território, a concentração de moradores que não possuem acesso à rede geral de água em seus domicílios reflete um processo de desigualdade frente à infraestrutura urbana de saneamento diferenciada dentre determinadas áreas do espaço urbano.

¹⁴ Essa categoria utilizada no trabalho de “Poços e Outros” se refere à uma das variáveis de análise das características dos domicílios que o IBGE (2025) utiliza para avaliar o saneamento básico dos domicílios, assim, se refere à “Rede geral de distribuição”; “Poço profundo ou artesiano”; “Poço raso, freático ou cacimba” “Fonte ou nascente” “Outra”.

Mapa 07 - Quantidade de Moradores em Domicílios que Usam Poço e Outros, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)

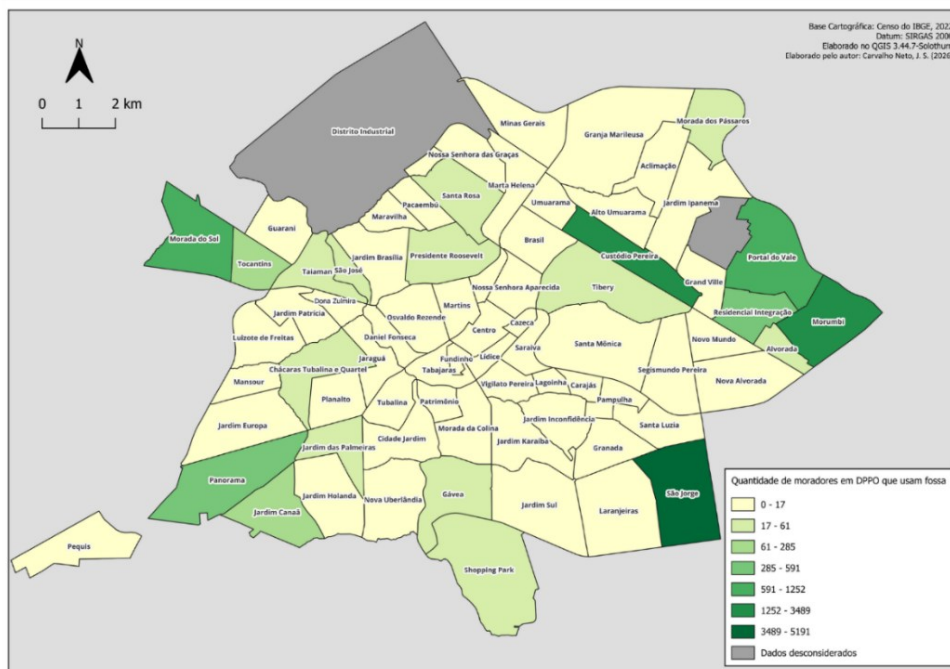


Observa-se que os maiores contingentes populacionais de pessoas que utilizam poços e outras fontes de água concentram-se em bairros como o Custódio Pereira (Leste), onde de 1249 à 1635 moradores em DPPO não tem acesso à rede geral de distribuição de água, paralelamente, como o Portal do Vale e Morumbi (ambos no Setor Leste também) assinalados pelas colorações azuladas mais escuras, ressaltando que o Morumbi possui entre 23210 e 30231 moradores em DPPO, sendo que destes, de 529 à 1249 moradores dependem de poço e outras alternativas de acesso à água. Os bairros São Jorge, Shopping Park (ambos Sul) e Jardim Canaã (Oeste) também apresentam entre 104 e 529 moradores que também utilizam poço e outras formas de abastecimento¹⁵. É importante ressaltar que São Jorge, Jardim Canaã, Morumbi, Portal do Vale e Custódio Pereira apresentaram também índices de rendimento mensal bruto do responsável e porcentagem de pessoas alfabetizadas menores em comparação aos bairros centrais e aos próprios bairros dentro de seus respectivos setores urbanos.

¹⁵ O bairro Morada do Sol também apresenta usos significativos de poço e outras formas alternativas, mas é importante relacionar esse dado aos dados de renda, por exemplo, o que denota que essas pessoas não vivem condição de vulnerabilidade já que são os responsáveis pelo domicílio com maior renda na cidade de Uberlândia, com uma média mensal bruta de R\$20522.

Seguindo a mesma linha de análise sobre o saneamento básico, o “Mapa 08 - Quantidade de Moradores em Domicílios com Fossa¹⁶, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)” (Apêndice A) funciona como um indicador explícito da ausência ou insuficiência da rede coletora de esgoto estrutural, desnudando os limites da atuação estatal na universalização do saneamento.

Mapa 08 - Quantidade de Moradores em Domicílios com Fossa, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)



O padrão espacial expõe que as maiores concentrações de pessoas submetidas a essa condição, se localizam no bairro São Jorge (Sul), Custódio Pereira, Morumbi, Portal do Vale e Residencial Integração (Leste) e vale citar também o bairro Panorama (Oeste). No São Jorge, entre 3489 e 5191 moradores de DPPO não possuem acesso à rede geral de esgoto em seus domicílios¹⁷, enquanto no Custódio Pereira e Morumbi o valor fica entre 1252 e 3489, no Portal do Vale fica entre 591 e 1252 moradores e no Residencial Integração e Panorama fica entre 285 e 591 moradores. Uma análise parecida com a que se deu no mapa anterior também se dá aqui,

¹⁶ Segundo o IBGE (2020, p.14), fossa se dá “quando o esgoto do banheiro estiver ligado a um ou mais tanques de concreto, plástico, fibra de vidro ou outro material impermeável, como, por exemplo, pneu usado, em geral dividido em duas ou três câmaras, onde o esgoto passa por um processo de tratamento (decantação, decomposição ou filtração), sendo a parte líquida canalizada para a rede geral de esgoto” ou “[...] sendo a parte líquida absorvida pelo próprio terreno ou lançada no terreno para ser absorvida por plantas diversas, como bananeira, por exemplo” ou “quando o esgoto do banheiro for destinado para uma fossa rústica, buraco, fossa negra, poço etc. Esse tipo de fossa é escavado no terreno, os resíduos caem diretamente no solo e a parte líquida se infiltra na terra. Esse buraco não possui revestimento, mas pode ter algum material para auxiliar sua sustentação, e pode contar ou não com uma cobertura”.

¹⁷ O mesmo que ocorreu com o Morada do Sol se dá aqui novamente, referente aos domicílios que usam fossa, os moradores do Morada do Sol não vivem em situação de vulnerabilidade pelo que indicam os dados até aqui analisados.

os bairros com moradias destinadas às populações da classe trabalhadora, de baixa renda, com menor escolarização, nas franjas da cidade e com menos acesso à rede geral de distribuição de água também possuem menos acesso à rede geral de esgoto.

A análise combinada dos mapas dispostos no “Mapa 09 - Mosaico de domicílios com determinadas quantidades de moradores, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)” (Apêndice A), que quantifica o número de moradores por domicílio, joga luz sobre a distribuição da quantidade de moradores em DPPO no decorrer do perímetro urbano da cidade.

O primeiro mapa do mosaico, focado em domicílios com 1 ou 2 moradores, mostra sua maior proporção concentrada no Setor Central, em parcelas do Setor Leste e do Setor Sul, áreas majoritariamente adjacentes ao centro da cidade nos bairros Centro, Fundinho, Martins, Bom Jesus, Nossa Senhora Aparecida, Cazeca (Setor Central), Santa Mônica (Leste) Saraiva, Patrimônio e Gávea, bairros que no geral possuem responsáveis com rendimentos médios brutos mensais acima de R\$4932 e R\$7657, porcentagem de alfabetização acima de 99% e menor contingente de moradores em DPPO. No segundo mapa que representa domicílios com 3 ou 4 moradores, a mancha mais escura se desloca para o Setor Sul, nos bairros Jardim Sul, Jardim Karaíba e Nova Uberlândia, que são bairros também que possuem responsáveis por domicílios com alta média de renda mensal, taxas de pessoas alfabetizada acima de 98% e 99%.

Em contrapartida, à medida que se caminha para os mapas de domicílios maiores (com 5 a 6, ou de 7 a 10 moradores), os domicílios com maiores quantidades de moradores migram nitidamente para as franjas da cidade, alcançando suas colorações mais escuras nos setores Oeste (em bairros como o Panorama, Jardim Canaã e Luizote de Freitas), Leste (nos bairros Residencial Integração, Portal do Vale e Custódio Pereira, por exemplo) e Sul (Shopping Park e São Jorge, principalmente). Esses bairros foram caracterizados como sendo bairros com moradores de baixa renda, com menor porcentagem de pessoas alfabetizadas e, alguns destes, também apresentam maior quantidade de moradores em DPPO que não possuem acesso à rede geral de distribuição de água e à rede geral de esgoto.

Essa distribuição espacializada revela como a densidade intradomiciliar é maior justamente onde a renda é menor, forçando o compartilhamento do teto por vários indivíduos como estratégia de sobrevivência frente à carência habitacional.

8.3. Características do entorno dos domicílios

O “Mapa 10 - “Porcentagem de Moradores em Domicílios com Iluminação Pública no Entorno, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)” revela que a distribuição da iluminação pública

reflete a cobertura quase universalizada deste serviço básico, mas preserva fraturas específicas que acompanham a lógica de valorização e exclusão do espaço urbano. A esmagadora maioria das unidades de bairros está coberta por tonalidades claras que indicam índices de atendimento entre 98,2% e 100%.

Contudo, as contradições emergem justamente nas margens da cidade, os bairros Custódio Pereira e o Morumbi (Leste) possuem 87% de moradores em DPPO que possuem iluminação pública no entorno dos domicílios, enquanto no Residencial Integração (Leste) e Residencial Gramado (Norte) essa porcentagem fica um pouco acima, chegando até 93,3% e, além destes, os bairros Panorama, Jardim Holanda (Oeste) e Maravilha¹⁸ também apresentam uma média menor que a maioria dos bairros, com uma porcentagem indo até 98,2% de moradores com iluminação no entorno dos domicílios.

O “Mapa 11 - “Porcentagem de Moradores em Domicílios com Calçadas no Entorno, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)” (Apêndice A) do passeio público revela uma das faces mais nítidas da segregação socioespacial por meio da infraestrutura de circulação pedestre. Enquanto o núcleo central e os bairros adjacentes à Região Central (de todos os lados) apresentam maiores índices de moradores em domicílios com calçadas no entorno, o cenário altera-se drasticamente em direção às periferias da cidade. Nesse caso, o Setor Leste apresenta o cenário mais chamativo, visto que em bairros como Portal do Vale, somente 14,8% dos moradores em DPPO vivem em domicílios com calçadas no entorno, número que também é alarmante no Morada dos Pássaros chegando à no máximo 31,7% e que também chama atenção nos bairros Morumbi, Alvorada, Nova Alvorada e Custódio Pereira, no qual a porcentagem vai de 31,7% à 85,3% dos moradores que vivem em domicílios com calçadas no entorno, revelando um padrão de desassistência nas franjas do Setor Leste.

O “Mapa 12 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Pavimentação no Entorno, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)” (Apêndice A) mostra que a presença de vias pavimentadas atua como um dos indicadores fundamentais da consolidação da infraestrutura urbana direcionada à efetivação da mobilidade na cidade. O mapa ilustra que há uma carência de pavimentação que materializa-se com grande intensidade no Portal do Vale (Leste), destacando somente 23,3% dos moradores em DPPO possuem pavimentação no entorno do domicílio, mas que no geral, é uma carência que se estabelece em bairros do Setor Leste (Portal do Vale, Custódio Pereira, Morada dos Pássaros, Morumbi, Alvorada, Residencial Integração),

¹⁸ O bairro Maravilha também é um bairro que historicamente aparece como moradia para população da classe trabalhadora (Moura e Soares, 2009)

do Setor Sul (São Jorge) e do Setor Oeste (Chácara Tubalina e Quartel, Panorama, Jardim Canaã e Jardim Holanda).

O “Mapa 13 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Ponto de Ônibus no Entorno, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)” (Apêndice A) aborda a distribuição espacial da porcentagem de moradores em DPPO com pontos de ônibus no entorno revela que, no geral, os pontos de ônibus não são distribuídos de acordo com uma análise da dicotomia centro-periferia. Na verdade, à primeira vista, o mapa mostra que a concentração de moradores com acesso à pontos de ônibus no entorno de seus domicílios é heterogênea, contudo, há alguns fatores a serem considerados.

Como têm sido observado, nas periferias do Setor Oeste e Setor Leste, há manchas escuras que revelam a pouca quantidade de moradores que possuem pontos de ônibus no entorno do domicílio, o que pode representar uma dificuldade ao utilizar o transporte público já que será necessário que as pessoas realizem deslocamento adicional além do que já terão que realizar já que moram à 10km ou 15km da região central da cidade em busca de acesso a determinados serviços, é um fator que interfere na qualidade de vida dos moradores dos bairros, a maior abundância dos pontos de ônibus e a melhoria da qualidade das frotas talvez fossem questões a serem consideradas.

Contudo, observam-se também manchas escuras no Setor Central e em parte do Setor Leste adjacente ao centro da cidade, assim como no Setor Sul, em bairros que já se observaram melhores condições no entorno dos domicílios, melhor condição da infraestrutura urbana e do rendimento dos responsáveis pelos domicílios. O que ocorre é que nessas áreas centrais, o ponto de ônibus, de fato, não se apresenta necessário porque a maior renda possibilita utilizar com mais frequência aplicativos de transporte assim como possibilita a oportunidade de se ter um automóvel próprio, porém, há outro fator que torna a existência de pontos de ônibus menos necessária nessas áreas do Setor Central e do Setor Leste, o Corredor Estrutural da João Naves ou BRT da João Naves¹⁹.

Nesse corredor estrutural, há estações de ônibus fechadas e limitadas por catracas, no qual o transporte público é facilitado e mais seguro por conta da estrutura fechada e coberta, além de que os ônibus passam com mais frequência do que nos pontos de ônibus, portanto, se alguém dessas áreas necessita de utilizar o transporte público por ônibus, é só acessar uma

¹⁹ “O corredor estrutural sudeste ou BRT João Naves de Ávila está em operação desde 2006. Possui 7,5 km de extensão, conta com 13 estações com distância média de 500 metros entre eles e dois terminais de integração (Terminal Central e Terminal Santa Luzia). Nos dias úteis, o corredor atende uma média de 18.500 passageiros, aos sábados uma média de 10 mil e aos domingos e feriados, cerca de 5.500. A cobrança da tarifa única é feita antes do embarque em estações fechadas, o que reduz o tempo de espera dos veículos nas estações” (PMU, 2026)

dessas estações dispostas que será possível pegar ônibus com mais facilidade em direção à um dos terminais.

Deste modo, essas manchas escuras revelam que o transporte público, apesar de ser necessário para que as pessoas da classe trabalhadora se desloquem para seus trabalhos, elas não são pensadas para garantir conforto e rapidez aos trabalhadores, elas são pensadas para serem o mais efetivas possíveis com o menor pensamento de infraestrutura possível, ao passo que, observam-se manchas claras nas áreas de maior valorização no Setor Sul e no Setor Leste, no qual se tornam necessárias para que os trabalhadores destas áreas consigam alcançar esses locais de trabalho em abundância e que consigam também sair em abundância, aprofundando o processo de fragmentação e de deterioração da cidade como lugar do encontro entre diversos indivíduos.

No “Mapa 14 - Valor da renda média nominal mensal dos responsáveis pelo domicílio, em reais, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)” (Apêndice A), a infraestrutura cicloviária apresenta-se como um elemento de mobilidade urbana extremamente restrito e segregado, conforme atesta a predominância de tonalidades escuras por quase todo o mapa urbano. A imensa maioria dos bairros, tanto os destinados à população de alta renda como os de baixa renda, registra índices próximos de zero (0% a 0,94%), revelando a marginalização histórica da bicicleta como modal de transporte planejado. As raras exceções de cobertura significativa (tons claros) restringem-se a eixos viários pontuais, localizados em áreas de valorização imobiliária e de população de maior renda, destacam-se o Setor Sul com os bairros Jardim Sul, Morada da Colina e Nova Uberlândia.

Para a classe trabalhadora das periferias leste e oeste, que frequentemente adota a bicicleta por necessidade econômica, a ausência de ciclovias sinalizadas traduz-se em severa vulnerabilidade viária cotidiana.

De acordo com o mapa elaborado pela PMU (“Mapa 02 - Sistema Integrado de Transporte de Uberlândia”, nos Anexos), as rotas do Sistema Integrado de Transporte (SIT) de Uberlândia, abrangem todos os bairros da cidade, todavia, a distribuição espacial do corredor estrutural só opera em direção aos terminais Santa Luzia, Novo Mundo e Central, apesar de ter sido projetado para abranger todos os outros terminais (Umuarama, Industrial, Dona Zulmira, Planalto, Canaã e Universitário). Portanto, a distribuição espacial do Sistema Integrado de Transporte (SIT) se apresenta centralizada, organizada a partir de eixos estruturais que convergem para a região central da cidade e para os terminais do Setor Leste (Santa Luzia e Novo Mundo), já que os corredores exclusivos e, logo, a maior concentração de estações

encontram-se no centro e em suas áreas adjacentes, reforçando o Setor Central como principal articuladora dos fluxos de transporte urbanos.

Embora o sistema alcance praticamente todos os setores do município por meio das rotas alimentadoras, observa-se que a população residente nas periferias, especialmente nos setores Oeste, Leste e Sul, permanece mais dependente de deslocamentos longos e de múltiplas integrações para acessar equipamentos públicos, empregos e serviços especializados. Assim, o transporte coletivo, apesar de ampliar a mobilidade territorial, também revela a permanência de uma lógica centro-periferia, na qual a periferia é integrada ao centro principalmente como espaço de origem da força de trabalho.

Nesse sentido, o mapa demonstra que o SIT contribui para conectar o território urbano, porém sua organização continua subordinada à concentração das atividades econômicas e dos serviços na área central, reproduzindo a segregação socioespacial discutida ao longo do trabalho.

O mapa elaborado pela PMU (“Mapa 03 - Equipamentos Culturais”, nos Anexos) dos equipamentos culturais apresenta um padrão de concentração espacial muito evidente. Museus, teatros, galerias de arte, centros culturais, bibliotecas e demais equipamentos encontram-se fortemente agrupados na região central de Uberlândia, formando uma clara centralidade cultural.

À medida que se avança em direção aos bairros periféricos dos setores Oeste, Leste, Norte e Sul, observa-se uma redução significativa da presença desses equipamentos, indicando que o acesso à determinadas atividades culturais permanecem condicionado ao deslocamento até a área central. A superfície de concentração representada no mapa reforça visualmente essa lógica, evidenciando elevada densidade de equipamentos no centro e baixa oferta nas periferias.

Esse padrão revela que a produção do espaço urbano também se manifesta por meio da distribuição desigual dos bens culturais. Assim como discutido por Ana Fani Carlos (2020), a cidade produz centralidades que concentram oportunidades, serviços e equipamentos, enquanto as periferias permanecem marcadas pela escassez desses recursos. A cultura, portanto, acompanha a mesma lógica observada para outros serviços urbanos, reforçando a fragmentação do espaço urbano, a segregação socioespacial e restringindo o direito à cidade para parcela significativa da população periférica.

8.4. Padrões estabelecido nos mapas referentes às características socioeconômicas, características dos domicílios e do entorno dos domicílios

A análise dos 11 mapas temáticos confeccionados nesse trabalho através dos dados do IBGE, e os dois mapas confeccionados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, reafirma-se um padrão espacial recorrente na organização socioespacial do município. Os bairros periféricos dos setores Oeste, Leste e Sul aparecem repetidamente entre aqueles que apresentam os indicadores mais desfavoráveis para as diferentes variáveis analisadas.

No Setor Oeste, destacam-se os bairros Jardim Canaã e Panorama, que concentram simultaneamente as menores taxas de alfabetização e de renda, além de apresentarem maiores fragilidades quanto às características dos domicílios, especialmente no acesso à rede geral de abastecimento de água e à rede geral de esgotamento sanitário. Esses bairros também se destacam pelas deficiências na infraestrutura urbana do entorno dos domicílios, sobretudo em relação à pavimentação e à iluminação pública, quando comparados aos demais bairros do município e do próprio setor.

Situação semelhante é observada no Setor Leste, onde os bairros Morumbi, Residencial Integração, Portal do Vale e Custódio Pereira apresentam indicadores socioeconômicos menos favoráveis, associados a condições mais precárias dos domicílios e da infraestrutura urbana. Nesse setor, sobressaem principalmente as deficiências relacionadas à iluminação pública, à existência de calçadas e à pavimentação das vias. Já no Setor Sul, o bairro São Jorge também reúne características semelhantes às verificadas nos bairros anteriormente citados, evidenciando um contexto de maior vulnerabilidade socioespacial.

Além disso, observa-se que todos esses bairros citados se destacam no mosaico de mapas referente à quantidade de moradores por domicílios, especialmente nos mapas de “Domicílios com 5 ou 6 moradores” e “Domicílios com 7, 8, 9 ou 10 moradores”. Há também uma certa homogeneidade frente à menor presença de ponto de ônibus que se relaciona à grande distância destes bairros em relação ao centro da cidade e à dependência do transporte público já que são bairros com moradores de menor renda, além de haver menor presença de vias sinalizadas para bicicleta, tornando esse modal de transporte menor seguro para os moradores que o utilizam cotidianamente.

Frente aos mapas da prefeitura, identifica-se um padrão espacial nítido e coerente com a discussão desenvolvida no trabalho acerca da segregação socioespacial. Os serviços especializados, os equipamentos culturais e a própria estrutura organizacional do transporte coletivo permanecem fortemente concentrados na região central. Esse padrão confirma que as

centralidades urbanas continuam reunindo as principais funções econômicas, administrativas, culturais e de serviços especializados, ao passo que as periferias assumem predominantemente uma função residencial, mantendo elevada dependência dos deslocamentos cotidianos em direção ao centro. Dessa forma, a organização espacial dos equipamentos públicos reforça a lógica centro-periferia, evidenciando que a fragmentação do espaço urbano ultrapassa a dimensão da moradia e alcança também o acesso à mobilidade e à cultura, reproduzindo desigualdades historicamente construídas no processo de produção da cidade.

Embora este trabalho tenha identificado padrões espaciais recorrentes, buscou-se evitar interpretações fundamentadas exclusivamente em médias e generalizações. Nesse sentido, cabe destacar bairros que, embora não figurem entre aqueles com os piores indicadores em todos os mapas analisados, também apresentam resultados expressivos em algumas variáveis. No Setor Leste destacam-se os bairros Morada dos Pássaros, Alvorada e Jardim Ipanema; no Setor Oeste, os bairros Pequis, Luizote de Freitas e Tocantins; no Setor Norte, os bairros Jardim Brasília e Maravilha; e, no Setor Sul, o bairro Shopping Park. A consideração dessas especificidades permite compreender que a segregação socioespacial não se manifesta de forma homogênea, mas apresenta diferentes intensidades e configurações no interior da cidade.

À primeira vista, as médias gerais do município e de muitos bairros poderiam sugerir que Uberlândia apresenta elevados níveis de alfabetização, ampla cobertura dos serviços de saneamento básico e boas condições de infraestrutura urbana. Sob essa perspectiva, poderia ser argumentado que os mapas enfatizam os problemas urbanos em detrimento das condições favoráveis experimentadas pela maior parte da população.

Entretanto, a própria distribuição espacial dos indicadores demonstra que essa interpretação é insuficiente. Ainda que a parcela da população dependente de poços de extração de água, fossas sanitárias ou residente em áreas com infraestrutura precária represente percentuais relativamente reduzidos, trata-se de milhares de moradores cujos direitos básicos permanecem parcialmente atendidos. O mesmo ocorre com a população não alfabetizada ou residente em áreas com deficiências de iluminação pública, pavimentação e calçadas. Se os índices de cobertura dos serviços básicos frequentemente ultrapassam 98%, cabe questionar por que ainda não se alcança sua universalização. Por que persistem bolsões de precariedade em uma cidade que apresenta indicadores médios tão elevados? Por que essas desigualdades continuam sendo reproduzidas no espaço urbano? Essas questões evidenciam que a análise das médias municipais, isoladamente, tende a ocultar as desigualdades intraurbanas e reforça a necessidade de compreender o território a partir de sua distribuição espacial, permitindo

identificar grupos populacionais que permanecem à margem dos investimentos públicos e das condições urbanas consideradas adequadas.

9. Análise das escolas estaduais de Uberlândia frente à segregação socioespacial e a manutenção das desigualdades através das políticas públicas educacionais

A análise das escolas realizada nesta parte da monografia, norteará da compreensão de que a unidade escolar não pode ser interpretada de forma dissociada do território em que está inserida. Nesse sentido, adota-se como eixo norteador o conceito de entorno social, entendido por Luana Almeida (2017) como um conjunto de elementos que ultrapassa a dimensão física do espaço, abrangendo também as condições socioeconômicas, culturais e as relações sociais estabelecidas no território onde a escola e seus estudantes se inserem:

Tomando o entorno social tanto como espaço físico (estrutura e serviços disponíveis) quanto socioeconômico e cultural no qual a escola se localiza e seus alunos habitam, abarca-se na análise não apenas a família dos alunos atendidos pela escola e o território em que habitam como também outros sujeitos que ali vivem e se relacionam sem obrigatoriamente serem pais/responsáveis por alunos daquela unidade escolar. (Almeida, 2017, p.361)

Em outros termos, procura-se construir a crítica às perspectivas que tomam a desigualdade escolar, após isolamento do nível socioeconômico, esquecendo-se da desigualdade social que a originou, análise na qual trazer o entorno social permite recolocar a questão da desigualdade social como problema posto ao trabalho da escola. (Almeida, 2017, p.364)

Sob essa perspectiva, busca-se compreender as escolas a partir das características do seu entorno, considerando que as desigualdades educacionais estão intrinsecamente relacionadas às desigualdades sociais que estruturam o espaço urbano. A autora destaca que a análise da escola não deve restringir-se ao nível socioeconômico dos estudantes, mas incorporar o entorno social como dimensão fundamental para compreender os desafios e as potencialidades presentes no cotidiano escolar, essa abordagem também considera que as condições socioeconômicas, culturais e de subsistência da população atendida influenciam as possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico e do desempenho escolar, deste modo, reconhece-se que o bairro exerce papel relevante na constituição dessas oportunidades, podendo favorecer ou limitar o desenvolvimento dos estudantes em função de sua infraestrutura urbana, das condições socioeconômicas e dos recursos disponíveis:

Isso porque, pensar na possibilidade de alcançar altos patamares de qualidade passa, sem dúvida, por pensar no que López (2005) chama de **condições de educabilidade**, perspectiva que questiona a possibilidade concreta de a escola atingir elevados níveis

de desempenho sem que se problematize a realidade da população atendida. Em outras palavras, as condições socioeconômicas, culturais e de subsistência em que as crianças chegam e frequentam a escola são essenciais para que o projeto escolar logre êxito, avaliado em parte por meio de testes padronizados. (Almeida, 2017, p. 368, grifo nosso)

A influência do bairro, nesse sentido, é uma importante peça de análise, já que é vista pelos sujeitos como um ativo para os estudantes que moram em localidade com melhor estrutura urbana, socioeconômica e cultural por poderem vivenciar relações positivas e oportunidades mais efetivas para seu desenvolvimento, e passiva para aqueles que, pelo contrário, têm nessa influência uma ação que limita seu horizonte formativo e seu leque de oportunidades. (Almeida, 2017, p.374)

Assim, a análise das escolas selecionadas busca interpretar as escolas públicas de Uberlândia não apenas como equipamentos educacionais isolados, mas como instituições inseridas em diferentes contextos territoriais, cujas características do entorno contribuem para a compreensão das dinâmicas educacionais observadas.

Ao analisarmos o espaço urbano para entendermos as desigualdades educacionais, se a população pobre tem a cidade negada a si, mesmo que seja ela que mais faça parte de sua produção cotidianamente através do trabalho, a educação não fica longe dessa mesma questão.

Mesmo que os trabalhadores da educação e a comunidade escolar sejam os maiores responsáveis pelo funcionamento da educação nacional, a escola pública é negada como perspectiva de centralidade (Braga; Juliasz, 2022) à essas mesmas pessoas que a produzem, nega-se a escola como um território que pode ser articulador de políticas em prol da efetivação da cidadania e do desenvolvimento intelectual e social de seus educandos, nega-se a cidade aos habitantes subalternizados, nega-se à escola de qualidade socialmente referenciada aos docentes e discentes, e nega-se a escola ao próprio espaço urbano como se ela não existisse como estruturadora das dinâmicas dos lugares, do espaço banal ou fosse algo destacado, independente, fragmentado de um todo.

Contudo, ao mapearmos o entorno das escolas e exercemos uma análise dos bairros que essas escolas atendem, percebe-se como os dados sobre condições socioeconômicas da população, a distribuição de infraestrutura urbana adequada ao bem-estar cotidiano e os equipamentos públicos são desiguais e revelam a segregação intrínseca à sociedade vigente, indo além disso, também revelando que o atrelamento entre escola e a cidade é mais profundo do que se busca ignorar.

A avaliação do funcionamento das escolas, considerando a composição domiciliar dos estudantes, a infraestrutura urbana e equipamentos públicos adjacentes à escola, são fatores significativos, ainda que não determinantes, para entendermos integralmente seu funcionamento. Considerá-la uma parte de todo um espaço urbano complexo e repleto de

nuances nos oferece um rol de interpretações que nos possibilita compreender mais precisamente o que afeta a educação básica e a materialização da política educacional na escola.

Ao contextualizar a escola nas dinâmicas da cidade, há de se evidenciar que a defesa do direito à educação “se materializa, em primeiro lugar, na luta pela construção de escolas, pela ampliação de vagas, pela contratação de professores, pelas condições de acesso e permanência é, nesses termos, uma luta que resulta na reapropriação territorial” (Giordani; Giroto; Soares, 2022), e que nessa luta que persiste historicamente, “a escola, instituição antes “fechada” em si, vem se tornando, paulatinamente, aberta, um lugar sensível às mudanças do seu tempo, e que reproduz, amiúde, lógicas e dinâmicas “extramuros” em seu cotidiano” (Gomes, 2014, p.69, grifos do autor).

Assim como os fatores extramuros, outros fatores intrínsecos ao ambiente escolar devem ser considerados para o entendimento das condições que permeiam o funcionamento do espaço escolar e a elaboração de soluções para as suas problemáticas. Neste quesito, Giroto (2016b, p.1129) aponta que:

[...] no campo das pesquisas sobre ensino-aprendizagem na educação escolar há uma consolidação de resultados que demonstram que são diversas as variáveis que influem no processo. Por exemplo, ao revisitar a literatura científica nesse campo de investigação, é possível afirmar que os alunos e alunas aprendem mais em salas com turmas menores, quando têm acesso a laboratórios de ciência, informática, quando podem realizar trabalhos de campo, estudos do meio, quando têm possibilidade de visitar museus, teatros, cinemas. Os alunos e alunas aprendem mais quando o professor não precisa ter 30 turmas para completar sua carga horária, quando não se vê obrigado a dar atendimento individual para 900 alunos por semana, quando não tem que se desdobrar em três escolas, de três redes diferentes, para conseguir pagar as contas ao final do mês. Os alunos aprendem mais quando o professor tem tempo para preparar as aulas, quando sua formação continuada está vinculada aos problemas reais do cotidiano escolar, quando não é obrigado a preparar os alunos para a realização de testes padronizados, quando é valorizado, material e imaterialmente

Tendo em vista a atuação do Estado, em várias escalas, sobre a constituição da cidade e sobre as instituições sociais que regem esse processo, a escola não é excluída dos fenômenos urbanos, seja no fortalecimento do ensino ou na sua precarização. É importante ressaltar que a escola não está afastada desse contexto, as reformas na educação também incidem sobre outras instâncias sociais, políticas e econômicas, o inverso também ocorre, assim como já demonstrado por Porto-Gonçalves (1999).

A análise das escolas selecionadas foi orientada pelo estabelecimento de um critério comparativo. Para tanto, a Escola A localiza-se no Setor Oeste e a Escola B no Setor Leste. Conforme discutido ao longo da formação histórica dos bairros de Uberlândia, ambos os setores foram marcados por processos de expansão urbana associados à implantação de conjuntos

habitacionais e à ocupação por populações trabalhadoras nas áreas periféricas. Entretanto, os mapeamentos e as análises desenvolvidas nesta pesquisa evidenciaram diferenças significativas entre esses setores no que se refere às condições socioeconômicas da população, às características dos domicílios e à infraestrutura urbana. Assim, torna-se pertinente examinar os indicadores educacionais de cada escola, buscando identificar se essas diferenças territoriais encontram correspondência, em alguma medida, nos resultados educacionais apresentados por cada unidade de ensino.

No que se refere aos indicadores educacionais, foram priorizados os resultados do Simave, do Ideb e do Saeb referentes ao ano de 2023. A escolha desse recorte temporal justifica-se por se tratar das informações mais recentes disponíveis e, sobretudo, por terem sido produzidas posteriormente ao Censo Demográfico de 2022, principal base de dados utilizada para a caracterização socioespacial desenvolvida ao longo desta pesquisa. Dessa forma, busca-se estabelecer uma análise temporalmente coerente entre os indicadores censitários e os resultados educacionais das escolas investigadas.

A Escola A é uma escola estadual que oferta ensino médio e está localizada em um bairro do Setor Oeste de Uberlândia “[...] no ano de 2022, a escola atende a um total de 1.588 alunos, oriundos do próprio bairro onde está localizada e de bairros e assentamentos vizinhos” (PPP da escola A, 2022), ainda segundo informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola A:

A Escola Estadual [...] está localizada na zona oeste e periférica da cidade de Uberlândia, e atende **alunos em sua maioria advindos dos Bairros Canaã, Monte Hebrôm e Pequis**, bairros compostos por uma **clientela de condições socioeconômicas limitadas bem como caracterizada em sua maioria pelo baixo nível de instrução/escolaridade**. A maioria dos **pais compõe a classe proletária social apresentando renda mensal baixa**. A Escola [...] conta ainda com uma margem entre **25 a 30% de famílias/alunos que estão inseridos no Programa Bolsa Família**, que é um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza (PPP da escola A, 2022, p.09, grifos próprios)

Os índices socioeconômicos da nossa escola ainda estão ligados ao **baixo nível de instrução/formação da família**, o que interpretamos também gerar impacto no processo educacional, visto que **o meio social** em que esse aluno é inserido **tende a não condicionar os hábitos de estudo extraclasse**, as diferentes **formações e inserção em atividades culturais como: teatro, cinema, esporte, oficinas dentre outros**, que são essenciais para a formação plena do educando, **melhor desempenho escolar** e perspectiva de acesso futuro na vida acadêmica do ensino superior (PPP da escola A, 2022, p.10, grifos próprios)

Destaca-se que a Escola A atende, predominantemente, estudantes oriundos de famílias caracterizadas por menor renda e de escolaridade, tanto dos pais ou responsáveis quanto dos próprios alunos. Trata-se, em sua maioria, de uma população pertencente à classe trabalhadora uberlandense, sendo que, conforme apontado no Projeto Político-Pedagógico (PPP), entre 25% e 30% das famílias dependem de programas de transferência de renda, especialmente do Programa Bolsa Família, como complemento para a garantia das condições mínimas de subsistência diante de situações de vulnerabilidade social e pobreza.

O PPP também evidencia a necessidade de ampliação da oferta de equipamentos culturais próximos às áreas de residência dos estudantes, compreendendo esses espaços como importantes para o fortalecimento do meio social, podendo relacionar à ideia de entorno social trabalhada por Almeida e para a consolidação das aprendizagens construídas no ambiente escolar durante o tempo extracurricular. Entre as atividades consideradas fundamentais para a formação dos estudantes são citados o teatro, o cinema, as práticas esportivas e as oficinas culturais.

Essa realidade conecta-se diretamente com os resultados obtidos na análise cartográfica do município. O mapa referente à distribuição dos equipamentos culturais (PMU – Cultura) demonstra a forte concentração desses serviços na região central de Uberlândia, evidenciando sua reduzida presença nos bairros periféricos. Dessa forma, as demandas expressas no PPP refletem as condições concretas vivenciadas pela comunidade escolar e reforçam que a qualidade socialmente referenciada da educação não depende exclusivamente das ações desenvolvidas no interior da escola, mas também das oportunidades oferecidas pelo território onde ela está inserida. Nesse sentido, a ausência de equipamentos culturais nas proximidades da residência dos estudantes constitui mais um elemento das desigualdades socioespaciais identificadas ao longo desta pesquisa, demonstrando que o desenvolvimento da escola está diretamente relacionado ao desenvolvimento do espaço urbano e às condições de acesso da população aos bens, serviços e equipamentos públicos.

No que se refere aos índices de proficiência média da Escola A, os resultados do Simave de 2023 para os estudantes da 3ª série do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, indicam proficiência média de 254 pontos, conforme apresentado no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Nos anos anteriores, a escola registrou 244 pontos em 2022 e 264 pontos em 2021, evidenciando uma oscilação no desempenho ao longo do período analisado. Quanto

à participação dos estudantes na avaliação, observa-se um crescimento progressivo, passando de 45% (2021)²⁰ para 66% (2022) e alcançando 77% em 2023.

Ao analisar especificamente os resultados de 2023, verifica-se que a maior parte dos estudantes se concentrou nos padrões de desempenho baixo e intermediário. Dos alunos participantes, 45% foram classificados no padrão baixo e 33% no padrão intermediário, totalizando 78% dos estudantes abaixo do nível considerado recomendado. Apenas 21% alcançaram o padrão recomendado e 1% atingiu o padrão avançado. Os resultados dos anos anteriores apresentam distribuição semelhante entre os diferentes padrões de desempenho, conforme ilustrado na figura a seguir, indicando a permanência desse perfil de aprendizagem ao longo do período analisado.

Mantendo-se a mesma taxa de participação dos estudantes apresentada anteriormente, os resultados do Simave de 2023 referentes à disciplina de Matemática indicam proficiência média de 252 pontos. Nos anos anteriores, a escola registrou 249 pontos em 2022 e 248 pontos em 2021, evidenciando uma leve evolução no período analisado.

Apesar desse discreto aumento na proficiência média, a distribuição dos estudantes entre os padrões de desempenho revela um quadro de maior dificuldade em comparação à Língua Portuguesa. Em 2023, 71% dos estudantes participantes foram classificados no padrão de desempenho baixo e 26% no padrão intermediário, totalizando 97% dos alunos abaixo do nível recomendado. Apenas 1% alcançou o padrão de desempenho recomendado e 1% o padrão avançado, evidenciando que a aprendizagem em Matemática constitui um dos principais desafios enfrentados pela escola.

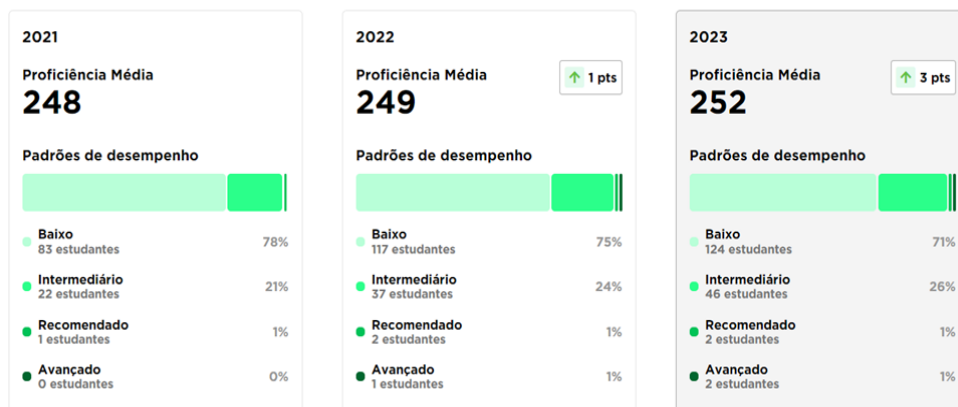
Imagem 01 - Taxas de participação dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola A no Simave de 2021, 2022 e 2023



Fonte: PPP da Escola A, 2025

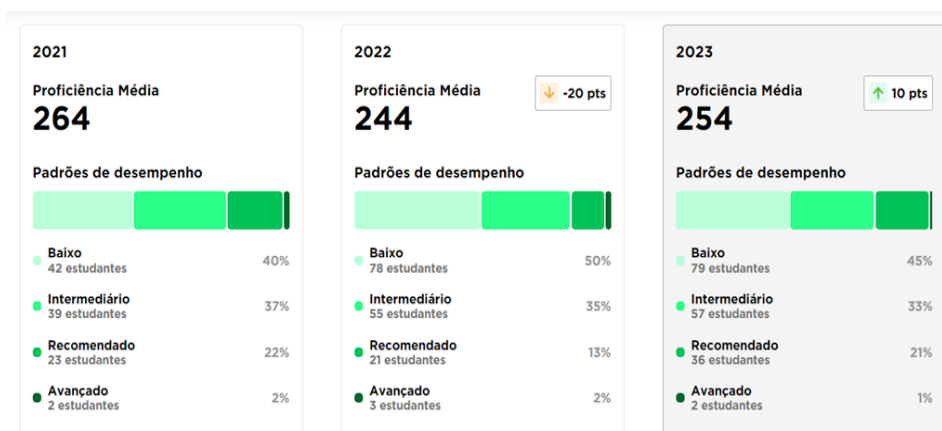
²⁰ Essa menor participação pode ser explicada pelo período da pandemia de Covid-19, contudo, as escolas continuaram sendo avaliadas pelo Simave.

Imagem 02 - Proficiência média de Língua Portuguesa dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola A nos anos de 2021, 2022 e 2023



Fonte: PPP da Escola A, 2025

Imagem 03 - Proficiência média de Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola A nos anos de 2021, 2022 e 2023



Fonte: PPP da Escola A, 2025

Quanto aos resultados do Ideb, verificou-se que, no portal oficial do MEC, responsável pela divulgação dos indicadores das escolas públicas brasileiras, há uma expressiva incompletude das informações referentes às escolas estaduais de Ensino Médio de Uberlândia. Até o período de realização desta pesquisa, diversas unidades escolares não possuíam seus resultados disponibilizados publicamente, o que limitou a utilização dessa base de dados para uma análise comparativa mais abrangente.

Entretanto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola A apresenta um gráfico com a série histórica do Ideb da instituição, bem como as metas estabelecidas para cada período. Observa-se que, em nenhum dos anos apresentados, a escola alcançou a meta projetada. Ainda assim, verifica-se que essas metas continuaram a aumentar ao longo da série histórica, especialmente entre 2021 (alcançou a média 3,6 enquanto a média era de 4,1) e 2023 (alcançou

a média 3,6, enquanto a média era 5,4). Esse comportamento indica que sua definição não está condicionada exclusivamente aos resultados obtidos pela própria escola, uma vez que, mesmo sem o alcance das metas anteriormente estabelecidas, os objetivos projetados para os anos seguintes permaneceram em trajetória ascendente.

Ao analisar os resultados da Escola A nas avaliações do Saeb de 2023, apresentados no Projeto Político-Pedagógico (PPP da Escola A, 2025), observa-se que a instituição alcançou 259,29 pontos em Matemática e 253,15 pontos em Língua Portuguesa. De acordo com a escala de desempenho do Painel Educacional do Saeb (Brasil, 2023), ambas as proficiências se enquadram no Nível 2²¹, em uma escala composta por oito níveis de desempenho.

No que se refere ao indicador de rendimento, o fluxo escolar da instituição foi de 0,86 (PPP da Escola A, 2025), valor próximo de 1, indicando elevada taxa de aprovação e progressão dos estudantes entre as séries do Ensino Médio. Dessa forma, embora os resultados de proficiência revelem que a maioria dos estudantes permanece nos níveis iniciais da escala de desempenho, o indicador de fluxo demonstra que a trajetória escolar dos alunos ocorre com reduzidos índices de reprovação ou abandono, evidenciando que a permanência e a progressão na escola não são necessariamente acompanhadas por níveis mais elevados de aprendizagem aferidos pelas avaliações externas.

Outro indicador relevante para a caracterização da Escola A é o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE)²², divulgado pelo Saeb. Em 2023, a escola foi classificada no Nível V, o qual representa estudantes situados até meio desvio-padrão acima da média nacional do indicador. Segundo o Painel Educacional do Saeb:

Neste nível, os estudantes **estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse**. É característico dos estudantes deste nível responder que **possuem em casa até uma geladeira, um carro, três ou mais celulares com Internet, rede Wi-Fi, máquina de lavar roupa, TV por Internet, freezer, garagem, mesa para estudar e forno de micro-ondas**. Alguns padrões de resposta não atingiram o critério para torná-los característicos deste nível, mas parte dos estudantes relatou possuir **dois ou mais quartos para dormir, uma ou duas televisões, um computador, um ou dois banheiros, aspirador de pó**, escolaridade da mãe (ou responsável) variando entre **ensino médio completo e ensino superior completo** e escolaridade do pai (ou

²¹ Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer a ideia comum entre textos de gêneros diferentes e a ironia em tirinhas; Reconhecer relações de sentido estabelecidas por conjunções ou locuções conjuntivas em letras de música e crônicas; Reconhecer o uso de expressões características da linguagem (científica, profissional etc.) e a relação entre pronome e seu referente em artigos e reportagens; Inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges” (Brasil, 2023a).

²² “Desenvolvido na edição do Saeb de 2019, o Inse do Saeb foi formado pela combinação de escolaridade dos pais e posse de bens, sem envolvimento de informações ocupacionais. Esse índice permite posicionar o estudante frente aos seus colegas quanto à sua condição econômica e social, bem como contribuir para a formulação, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação com base em informações socioeconômicas das famílias e do contexto em que o processo educativo se materializa” (Brasil 2024e)

responsável) entre ensino fundamental completo e ensino superior completo. (Brasil, 2024e, grifos próprios)

Já se tratando da escola B, que também é uma escola estadual que oferta ensino médio, localizada no Setor Leste, “o percentual aproximado de estudantes que residem no território em que a escola está inserida é de 61%” (PPP da Escola B, 2024). A descrição de um território da escola, como disposto no PPP, indica forte ligação entre a comunidade escolar e o espaço de abrangência da instituição. Ao longo do documento, observa-se que a escola é compreendida como um importante elemento articulador das dinâmicas do território, estabelecendo relações constantes com a comunidade e com os equipamentos públicos presentes em seu entorno. Essa característica é favorecida, em parte, pela maior proximidade em relação à região central da cidade, possibilitando melhores condições de acesso aos serviços e equipamentos urbanos.

O PPP também destaca que o perfil socioeconômico dos estudantes constitui um elemento favorável ao processo de ensino e aprendizagem, apontando que as condições estruturais e econômicas das famílias contribuem para o acompanhamento da vida escolar e para o desenvolvimento dos alunos. Essas questões trazidas aqui, são evidentes nos fragmentos abaixo retirados do PPP da Escola B:

1 biblioteca de acesso à comunidade, com condição de uso considerada 1. Boa pela escola e com a seguinte frequência de utilização pelos alunos: 1-2 vezes por semana.

3 espaços(s) público(s) para a realização de atividades esportivas e/ou de lazer, com condição de uso considerada 1. Boa pela escola e com a seguinte frequência de utilização pelos alunos: 1-2 vezes por semana.

1 espaço público para acesso à internet, com condição de uso considerada 1. Boa pela escola e com a seguinte frequência de utilização pelos alunos: 1 vez por semana.

1 espaço público para acesso a atividades culturais (como teatros, cinemas e outros), com condição de uso considerada 2. Razoável pela escola e com a seguinte frequência de utilização pelos alunos: 1 vez no mês.

1 Unidade Básica de Saúde (UBS), com condição de uso considerada 1. Boa pela escola (PPP da Escola B, 2024, p.12)

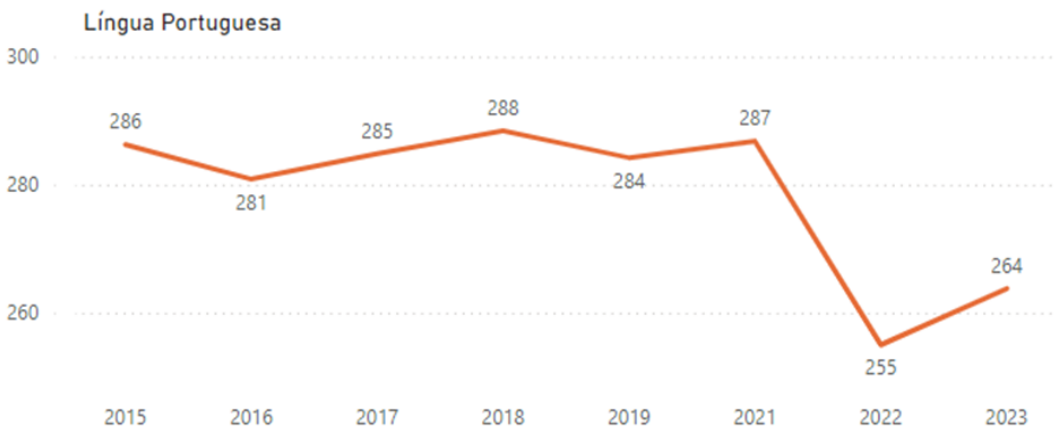
O Índice Socioeconômico da escola é considerado Alto 68%/médio alto, 22%/médio baixo e 7%/baixo 3%. Esse índice é calculado a partir dos questionários contextuais das avaliações do SIMAVE, respondidos pela escola anualmente. A escola interpreta esse índice da seguinte forma: devido a maioria dos alunos terem o Índice Socioeconômico alto, fazem parte de família melhores estruturas que auxiliam os alunos no processo de ensino aprendizagem (PPP da escola B, 2024, grifos próprios)

Em 2023, a taxa de participação dos estudantes da Escola B nas avaliações do Simave foi de 88%. No que se refere aos índices de proficiência média da 3ª série do Ensino Médio, os

resultados apresentados no Projeto Político-Pedagógico (PPP da Escola B, 2024) indicam 264 pontos em Língua Portuguesa. Nos anos anteriores, a escola registrou 255 pontos em 2022 e 287 pontos em 2021, evidenciando uma oscilação na proficiência ao longo do período analisado.

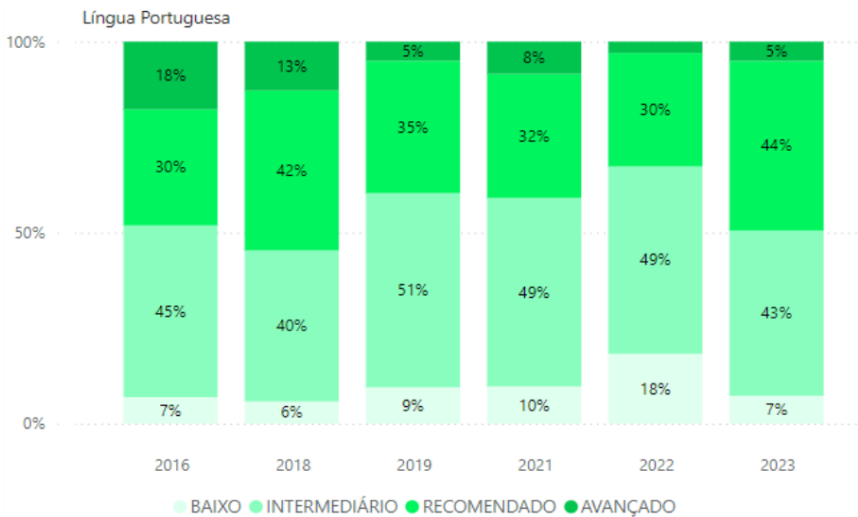
Ao analisar especificamente os resultados de 2023, observa-se que a maior parte dos estudantes se concentrou nos padrões de desempenho intermediário e recomendado. Dos alunos participantes, 43% foram classificados no padrão intermediário e 44% alcançaram o padrão recomendado, totalizando 87% dos estudantes nesses dois níveis de desempenho. Em contrapartida, apenas 7% permaneceram no padrão baixo e 5% atingiram o padrão avançado.

Imagem 04 - Índice de desempenho dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio na Escola B em Língua Portuguesa no Simave



Fonte: PPP da Escola B, 2024

Imagem 05 - Nível de proficiência dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola B, em Língua Portuguesa, no Simave



Fonte: PPP da Escola B, 2024

No que se refere à proficiência média em Matemática²³, considerando a mesma taxa de participação observada na avaliação de Língua Portuguesa, a Escola B alcançou 268 pontos em 2023. Nos anos anteriores, a proficiência média foi de 260 pontos em 2022 e 283 pontos em 2021, indicando, assim como em Língua Portuguesa, uma oscilação nos resultados ao longo da série histórica.

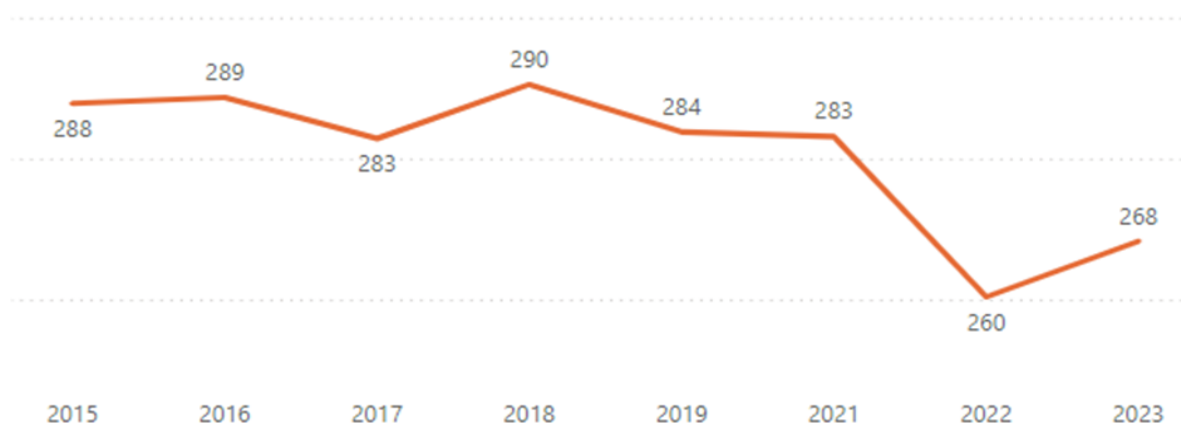
Ao analisar a distribuição dos estudantes entre os padrões de desempenho em 2023, observa-se que a maioria se concentrou nos níveis intermediário (58%) e recomendado (22%). Esses resultados indicam que grande parte dos estudantes alcançou níveis de aprendizagem superiores aos verificados na Escola A, reforçando as diferenças observadas entre as duas instituições.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola B também destaca que, de forma recorrente, os resultados obtidos pela instituição nas avaliações externas situam-se acima das médias da Superintendência Regional de Ensino, do município de Uberlândia e do estado de Minas Gerais, evidenciando um desempenho educacional superior ao observado nessas diferentes escalas de comparação, conforme apresentado na figura a seguir.

Com relação à média do município, da Superintendência Regional de Ensino e ao Estado, o percentual de estudantes da escola com nível abaixo do recomendado pode ser descrito da seguinte forma: em relação aos percentuais de estudantes com nível abaixo do recomendado, a nossa escola está melhor que a média do município, da regional e do estado (PPP da escola B, 2024).

Imagem 06 - Índice de desempenho dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio na Escola B em Língua Portuguesa no Simave

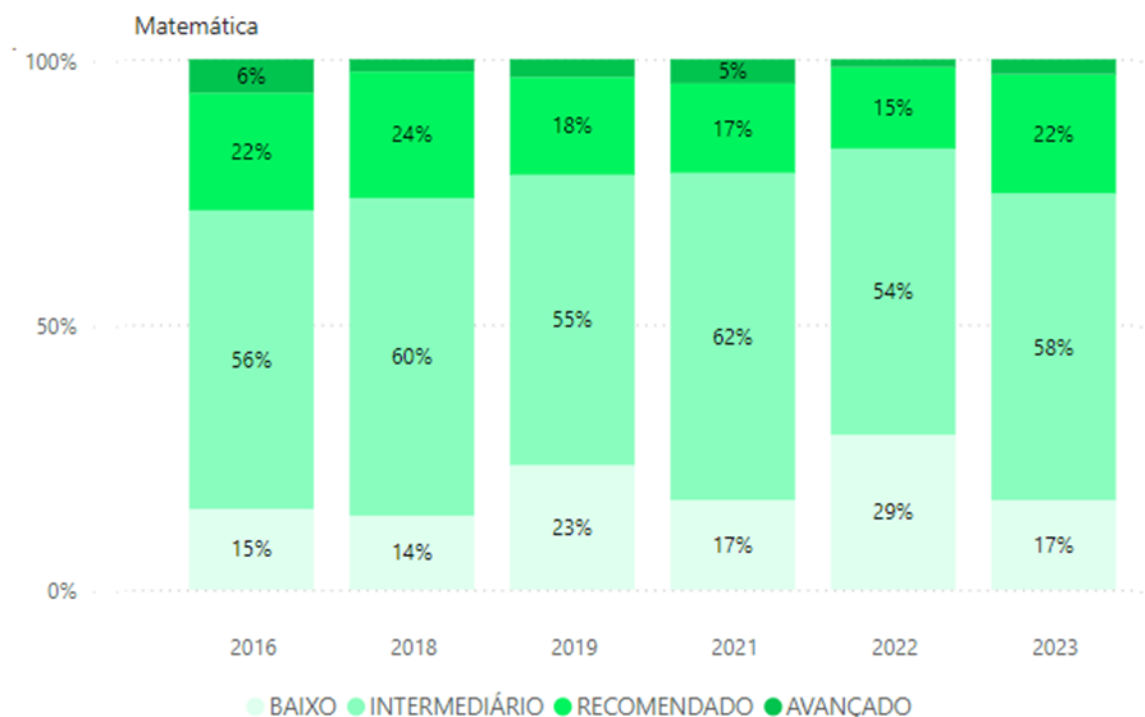
Matemática



Fonte: PPP da Escola B, 2024

²³“Até 2018 a escola estava apresentando uma pequena variação do percentual de estudantes nos padrões de desempenho abaixo do recomendado, no ano de 2021 tivemos um aumento, provavelmente devido às consequências da pandemia de Covid-19” (PPP da Escola B, 2024).

Imagem 05 - Nível de proficiência dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola B, em Matemática, no Simave



Fonte: PPP da Escola B, 2024

Quanto aos resultados do Ideb, permanece a limitação anteriormente apontada em relação à disponibilidade dos dados. Assim como ocorreu na análise da Escola A, a incompletude das informações disponibilizadas pelo MEC impossibilita a construção de uma série histórica mais detalhada para a Escola B. Além disso, diferentemente da Escola A, seu Projeto Político-Pedagógico não apresenta esses resultados. Ainda assim, os dados disponíveis permitem verificar que a Escola B obteve desempenho superior ao da Escola A, registrando 4,2 em 2017, 5,1 em 2019 e 4,6 em 2023. Destaca-se, ainda, que, em 2019, a escola alcançou a meta projetada de 4,4.

Ao analisar os resultados da Escola B nas avaliações do Saeb de 2023 (Painel Educacional do Saeb, 2023), observa-se que a instituição alcançou 290,67 pontos em Língua Portuguesa e 287,36 pontos em Matemática. De acordo com a escala de desempenho do Saeb, ambas as proficiências se enquadram no Nível 3²⁴, posicionando a escola um nível acima da Escola A, cujos resultados situam-se no Nível 2.

²⁴ “Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Números e operações; álgebra e funções: Reconhecer o valor máximo de uma função quadrática representada graficamente. Reconhecer, em um gráfico, o intervalo no qual a função assume valor máximo. Determinar, por meio de proporcionalidade, o gráfico de setores que representa uma situação com dados fornecidos textualmente. Determinar o quarto valor em uma relação de proporcionalidade direta a partir de três valores fornecidos em uma

No que se refere ao indicador de rendimento, o fluxo escolar da Escola B variou entre 0,82 e 0,86 no período de 2017 a 2023, revelando elevados índices de aprovação e progressão dos estudantes entre as séries, comportamento semelhante ao observado na Escola A. Dessa forma, embora ambas as instituições apresentem bons indicadores de fluxo escolar, a Escola B distingue-se pelos níveis mais elevados de proficiência nas avaliações externas, evidenciando um desempenho acadêmico superior quando comparado à Escola A.

Outro indicador relevante é o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE). Em 2023, a Escola B foi classificada no Nível VI, o qual corresponde ao seguinte perfil:

Neste nível, os estudantes **estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse**. É característico dos estudantes deste nível responder que possuem em casa até uma geladeira, três ou mais celulares com Internet, rede Wi-Fi, máquina de lavar roupa, TV por Internet, freezer, garagem, mesa para estudar, forno de micro-ondas, um carro e aspirador de pó. Alguns padrões de resposta não atingiram o critério para torná-los característicos deste nível, mas parte dos estudantes relatou possuir **dois ou mais quartos para dormir, duas ou mais televisões, um ou mais computadores, um ou dois banheiros e escolaridade da mãe (ou responsável) e do pai (ou responsável) variando entre ensino médio completo e ensino superior completo**. (Saeb, 2023, grifos próprios)

Embora a diferença entre os níveis V e VI no INSE seja relativamente pequena, evidencia-se um perfil socioeconômico ligeiramente mais elevado entre os estudantes da Escola B. Enquanto no Nível V alguns bens, como o aspirador de pó e a posse de mais de um computador, ainda aparecem apenas entre parte dos estudantes, no Nível VI esses elementos passam a caracterizar o grupo de forma mais recorrente. Da mesma forma, observa-se um nível de escolaridade dos pais mais elevado, uma vez que, no Nível VI, tanto a mãe quanto o pai ou responsável apresentam, predominantemente, escolaridade variando entre o Ensino Médio completo e o Ensino Superior completo, diferente do que ocorre no Nível V, onde a escolaridade da mãe varia entre ensino médio completo e ensino superior completo e a do pai varia entre ensino fundamental completo e ensino superior completo.

Os resultados apresentados evidenciam diferenças significativas entre a Escola A e a Escola B, tanto no desempenho educacional quanto no perfil socioeconômico dos estudantes e de suas famílias. Entretanto, é importante destacar que a condição socioeconômica, por si só, não determina a qualidade dos indicadores educacionais ou o desempenho nas avaliações externas e, da mesma forma, os resultados alcançados pelas escolas não podem ser

situação do cotidiano. Determinar um valor reajustado de uma quantia a partir de seu valor inicial e do percentual de reajuste. Resolver problemas utilizando operações fundamentais com números naturais” (Brasil, 2023).

compreendidos como responsabilidade exclusiva dos estudantes, de suas famílias ou dos profissionais da educação.

Os resultados podem refletir uma conjuntura mais ampla da política pública educacional e da própria produção desigual do espaço urbano, marcada por uma lógica que privilegia determinados territórios em detrimento de outros, nesse contexto, retoma-se a ideia da construção de uma psicossfera individualizadora que transfere aos sujeitos responsabilidades que são, em grande medida, produzidas pelas desigualdades estruturais presentes no território.

A Escola B apresenta índices no Ideb, no Saeb e no Simave superiores aos da Escola A, ao mesmo passo que os estudantes da Escola B pertencem, em média, a estratos socioeconômicos mais elevados e dispõem de maior proximidade aos equipamentos culturais e demais serviços urbanos. Ao avaliarmos, comparativamente, a situação dos setores Leste e Oeste, onde se localizam as duas escolas, percebe-se que essas diferenças educacionais acompanham desigualdades territoriais já evidenciadas ao longo da análise cartográfica.

Na questão que concerne ao valor da renda bruta média mensal, em reais, das pessoas responsáveis pelos domicílios, percebe-se no mapa ("Mapa 15 - Valor da renda média nominal mensal dos responsáveis pelo domicílio, em reais, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)") (Apêndice A) que os bairros Panorama, Jardim Canaã, Pequis e Jardim Holanda (Oeste), bairros atendidos pela Escola A²⁵, possuem responsáveis por domicílios com menor renda média mensal do que os responsáveis por domicílios dos bairros Santa Mônica, Tibery, Segismundo Pereira (Leste), Saraiva, Carajás, Pampulha e Lagoinha (Sul) (Mapa 05, Apêndice A), que configuram o entorno da Escola B²⁶.

Se adicionarmos à análise os setores censitários possivelmente atendidos²⁷ pelas escolas A e B, observa-se que os setores censitários no Setor Oeste, correspondentes, por exemplo, às áreas do Morada Nova e do Monte Hebrum, possuem responsáveis por domicílios com menor renda média do que aqueles dos setores censitários correspondentes ao Mansões Aeroporto, já que nos setores censitários do Oeste há médias que chegam a ser inferiores ao salário mínimo (olhar "Mapa 16 - Quantidade de Moradores em Domicílios Particulares Permanentes

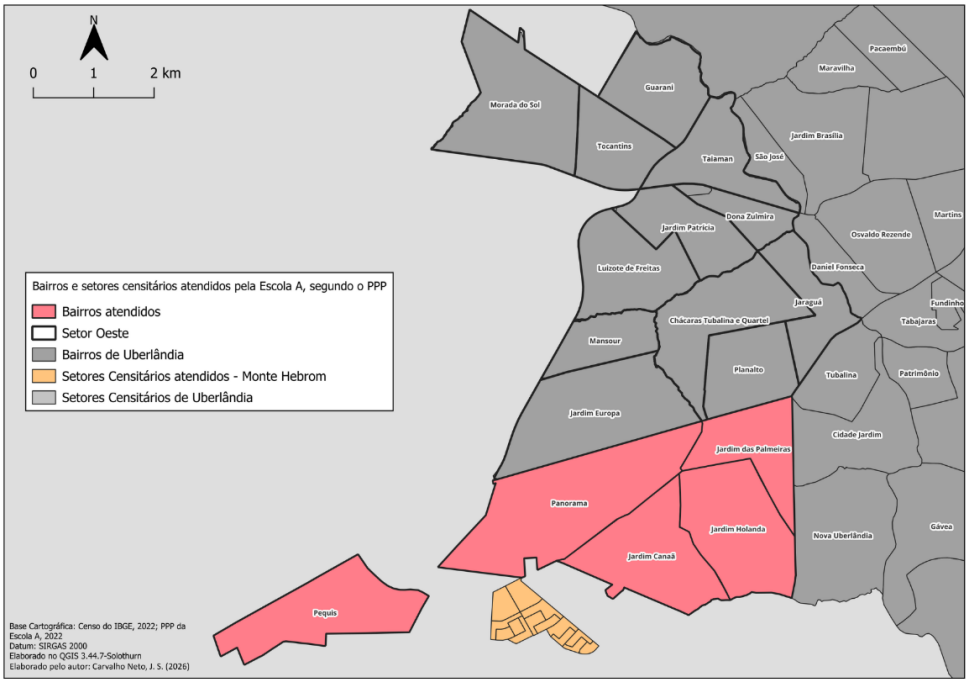
²⁵ "Mapa 01 - Bairros e setores censitários atendidos pela Escola A, de acordo com o PPP, em Uberlândia-MG (2022)", ambos no Apêndice B e Mapa 02 - Bairros e setores censitários atendidos pela Escola A, segundo o PPP e hipótese de entorno, em Uberlândia-MG (2022", no Apêndice B

²⁶ "Mapa 03 - Bairros e setores censitários atendidos pela Escola B, segundo o PPP e hipótese de entorno, em Uberlândia-MG (2022)", no Apêndice B

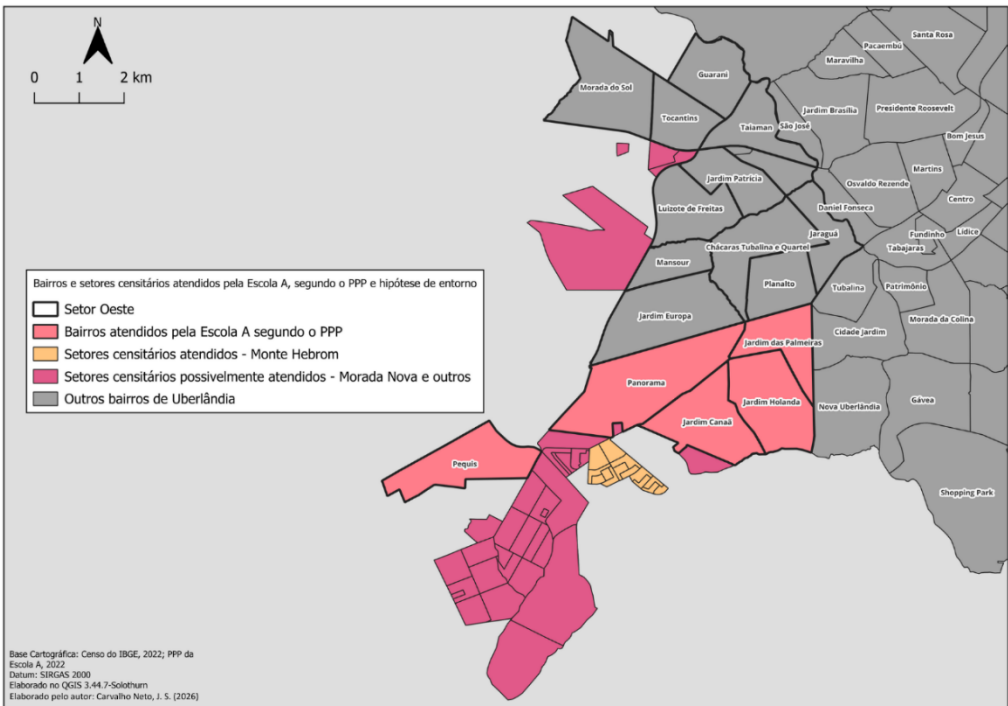
²⁷ Na confecção dos mapas sobre o entorno das escolas analisadas, foram considerados dois fatores. O primeiro fator foi o que o PPP indicava como sendo os bairros de origem dos alunos que a escola atendia. Já o segundo fator considerado foi oriundo de uma hipótese de que, talvez os bairros adjacentes aos apontados pelo PPP possam também ser bairros de origem de alguns dos alunos que frequentam as escolas, então o trabalho tomou a liberdade de fazer uma espécie de "extrapolação" ao mapear o entorno social dos estudantes e das escolas.

Ocupados (DPPO), nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)", disposto no Apêndice A).

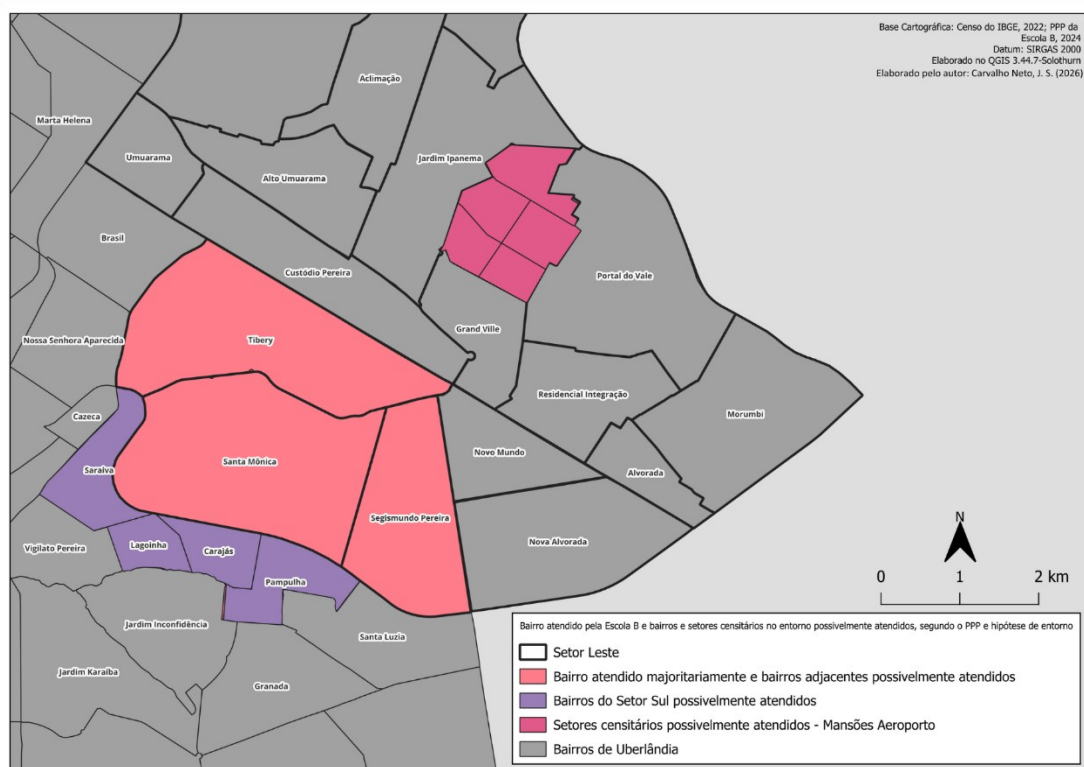
Mapa 07 - Bairros e setores censitários atendidos pela Escola A, de acordo com o PPP, em Uberlândia-MG (2022)



Mapa 08 - Bairros e setores censitários atendidos pela Escola A, segundo o PPP e hipótese de entorno, em Uberlândia-MG (2022)



Mapa 09 - Bairros e setores censitários atendidos pela Escola B, segundo o PPP e hipótese de entorno, em Uberlândia-MG (2022)



Pode-se argumentar que esses setores censitários concentram poucas pessoas. Contudo, quando observamos o mapa ("Mapa 16 - Quantidade de Moradores em Domicílios Particulares Permanentes Ocupados (DPPO), nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia" no Apêndice A), apreende-se que grande parte deles possui entre 199 e 1.621 moradores em domicílios particulares permanentes ocupados, demonstrando que a baixa renda média identificada não corresponde a situações isoladas, mas à realidade vivenciada por um contingente expressivo da população residente nesses setores.

Essa discrepância entre os dois setores urbanos também se estende aos dados de alfabetização. De acordo com o mapa ("Mapa 17 - Porcentagem de pessoas alfabetizadas, com 15 anos ou mais, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)", no Apêndice A), as taxas de alfabetização dos bairros atendidos pela Escola A são, de maneira geral, inferiores às observadas nos bairros possivelmente atendidos pela Escola B. Apesar dessa discrepância, existem algumas semelhanças, como o bairro Lagoinha (Mapa 06), que apresenta dados próximos aos observados no bairro Panorama e no Jardim Canaã, e os bairros Pampulha, Santa Luzia e Tibery, cujos indicadores se aproximam daqueles verificados no Pequis. Todavia, quando comparados aos bairros Santa Mônica, Segismundo Pereira, Saraiva e Carajás, a

diferença torna-se mais evidente, alcançando variações de aproximadamente cinco a seis pontos percentuais.

Agregando os setores censitários à análise da alfabetização ("Mapa 18 - Porcentagem de pessoas alfabetizadas, com 15 anos ou mais, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)"), observa-se certa heterogeneidade. No bairro Mansões Aeroporto há um setor censitário com apenas 43% de pessoas alfabetizadas, o que corresponderia a cerca de 100 ou 150 pessoas não alfabetizadas. Entretanto, os demais setores censitários adjacentes apresentam taxas entre 97,8% e 100%. No Setor Oeste, por outro lado, verifica-se maior presença de setores censitários — inclusive mais populosos que os do Leste — com manchas escuras ou levemente escuras, indicando que, de maneira geral, essa porção da cidade apresenta menores taxas de alfabetização.

Nos dados de uso de poços ("Mapa 19 - Quantidade de Moradores em Domicílios que Usam Poço e Outros, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)" no Apêndice A) e de outras formas alternativas de acesso à água, também se observa um padrão no qual os bairros atendidos pela Escola A concentram maior número de moradores que não acessam a rede geral de distribuição de água em seus domicílios do que aqueles atendidos pela Escola B. Os bairros do Setor Sul (Mapa 07, no Apêndice A), por exemplo, apresentam poucos moradores nessa condição. Entre os bairros do Setor Leste, Santa Mônica é o que apresenta a mancha mais escura; contudo, ao analisar o Jardim Canaã, verifica-se que este constitui a mancha mais intensa entre todos os bairros atendidos pelas duas escolas. Observando os setores censitários ("Mapa 20 - Quantidade de Moradores em Domicílios que Usam Poço e Outros, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)" no Apêndice A), a situação do Setor Oeste mostra-se ainda mais grave, com número significativamente maior de moradores dependentes de poços de extração de água e outras formas alternativas de abastecimento.

Na questão das fossas sanitárias ("Mapa 21 - Quantidade de Moradores em Domicílios com Fossa, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)", no Apêndice A), a discrepância é ainda mais evidente, visto que as manchas mais escuras aparecem tanto no mapa que agrega todos os bairros quanto no mapa comparativo entre os setores Leste e Oeste e na análise por setores censitários ("Mapa 22 - Quantidade de Moradores em Domicílios com Fossa, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)", no Apêndice A), demonstrando que a maior concentração de moradores sem acesso à rede geral de esgotamento sanitário ocorre justamente nos bairros atendidos pela Escola A.

Analisando os fatores referentes ao contingente de moradores que vivem em domicílios com determinadas características em seu entorno, percebe-se que, em relação à presença de calçadas²⁸, pavimentação²⁹ e iluminação pública³⁰, o mesmo padrão se repete nos três conjuntos de mapas. Os bairros do Setor Oeste e os setores censitários dessa porção da cidade, que compõem o entorno da Escola A, apresentam maiores carências desses elementos de infraestrutura urbana do que os bairros que compõem o entorno da Escola B. No que se refere aos pontos de ônibus ("Mapa 29 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Ponto de Ônibus no Entorno, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)", no Apêndice A), a mesma interpretação realizada para o mapa geral dos bairros de Uberlândia (Mapa 13) se confirma e torna-se ainda mais evidente quando os setores censitários são analisados ("Mapa 30 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Ponto de Ônibus no Entorno, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)", no Apêndice A), visto que alguns setores censitários do Oeste apresentam cobertura entre 0% e 1,9% de moradores em domicílios particulares permanentes ocupados com ponto de ônibus em seu entorno. No caso das vias de sinalização para bicicletas, a mesma situação se confirma, uma vez que diversos setores censitários não apresentam dados referentes à sinalização para ciclistas ou simplesmente não possuem infraestrutura destinada a esse modal.

Em conjunto, esses resultados reforçam a compreensão de que as diferenças observadas entre a Escola A e a Escola B extrapolam os indicadores educacionais. Elas expressam distintas condições de produção do espaço urbano e diferentes configurações do entorno social. Assim, os resultados do Ideb, do Simave, do Saeb e do INSE dialogam diretamente com as condições materiais do território onde as escolas estão inseridas, evidenciando que a aprendizagem também é influenciada pelas oportunidades, pelos equipamentos públicos, pela infraestrutura

²⁸ "Mapa 11 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Calçadas no Entorno, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)"; "Mapa 23 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Calçadas no Entorno, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)"; "Mapa 24 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Calçadas no Entorno, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)"

²⁹ "Mapa 12 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Pavimentação no Entorno, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)"; "Mapa 25 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Pavimentação no Entorno, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)"; "Mapa 26 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Pavimentação no Entorno, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)"

³⁰ "Mapa 10 - "Porcentagem de Moradores em Domicílios com Iluminação Pública no Entorno, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)"; "Mapa 27 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Iluminação Pública no Entorno, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)"; "Mapa 28 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Iluminação Pública no Entorno, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)"

urbana e pelas condições socioeconômicas que caracterizam o cotidiano dos estudantes para além dos muros da escola.

10. Discussão final dos resultados agregados e das análises exercidas

Após a realização das análises propostas nesta monografia, constata-se que a hipótese inicialmente formulada ganha consistência frente aos resultados obtidos. As evidências reunidas ao longo da pesquisa indicam que as escolas estaduais de Ensino Médio inseridas em territórios marcados por maiores fragilidades do entorno social tendem a apresentar indicadores de desempenho inferiores nas avaliações externas quando comparadas àquelas localizadas em áreas com melhores condições socioeconômicas e urbanas. Esses resultados sugerem que as desigualdades educacionais não podem ser compreendidas de forma dissociada da produção desigual do espaço urbano, tampouco das políticas públicas educacionais que se estruturam em consonância com racionalidades de caráter neoliberal.

Esses resultados dialogam com as reflexões de Maurício Érnica e Antônio Batista (2012), ao demonstrarem que, embora os recursos culturais familiares permaneçam importantes para compreender parte das diferenças de desempenho entre os estudantes, as variações observadas entre alunos submetidos a condições semelhantes indicam que as desigualdades também são produzidas pelas características do entorno onde as escolas se inserem. Segundo os autores, os territórios marcados por maiores níveis de vulnerabilidade social tendem a acumular desvantagens que restringem as condições de realização de uma oferta educacional de qualidade, ao passo que as escolas localizadas em áreas menos vulneráveis acumulam vantagens relativas que favorecem seu funcionamento e a obtenção de melhores resultados.

[...] os educadores relatam ainda episódios de dificuldades para lidar com alunos que vivem em situações limite produzidas pela violência, pela precariedade das condições de saúde ou de habitabilidade de seus lares. Em todos esses casos, a escola precisa lidar com essas necessidades, sem poder contar com o apoio de uma rede de serviços públicos bem estruturada e facilmente acessível (Érnica; Batista, 2012, p.651).

Nesse cenário de disputa por recursos escassos, as escolas que estão localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social tendem a estar em posição de desvantagem, enquanto as escolas situadas em regiões de vulnerabilidade média e baixa tendem a estar em vantagem, seja na concorrência no quase-mercado de serviços educacionais, seja que na concorrência no quase mercado de trabalho educacional (Érnica; Batista, 2012, p. 656).

Naturalmente, esta pesquisa não pretende esgotar a problemática abordada. Para compreender de maneira mais abrangente a realidade educacional de Uberlândia seria

necessário aprofundar a investigação acerca da formação histórica do perímetro urbano e da constituição socioespacial de sua população, bem como ampliar o número de escolas analisadas, de modo a verificar se o padrão identificado nesta pesquisa se confirma em outras realidades do município. Da mesma forma, a incorporação de novas variáveis permitiria uma compreensão mais completa da relação entre educação e território, como as condições estruturais internas das escolas, o entorno imediato das unidades de ensino, observado por meio de trabalhos de campo, entrevistas com estudantes, professores, gestores e famílias, além da análise de questões relacionadas às desigualdades étnico-raciais, à evasão escolar, ao analfabetismo funcional, à violência urbana, aos índices de alfabetização da própria comunidade escolar e à distribuição mais detalhada dos equipamentos públicos e privados presentes no entorno das escolas.

Entretanto, mesmo considerando essas limitações, a análise comparativa entre as duas escolas investigadas evidencia um padrão coerente com a hipótese desta pesquisa. Os estudantes da Escola B, inseridos em um território caracterizado por melhores condições socioeconômicas, maior disponibilidade de equipamentos públicos, melhores condições de infraestrutura urbana e famílias com maior nível socioeconômico, apresentam resultados superiores nas avaliações do Ideb, do Saeb e do Simave quando comparados aos estudantes da Escola A. Essa constatação não significa que a condição socioeconômica determine, por si só, o desempenho educacional dos estudantes, mas evidencia que as oportunidades oferecidas pelo território e pelo entorno social constituem elementos importantes para a compreensão das desigualdades educacionais.

Como afirmam Braga e Juliasz (2022), o entorno constitui uma importante ferramenta para a construção de um sistema de objetos e ações capaz de contribuir com a escola para o desenvolvimento integral dos estudantes, articulando educação, cultura, esporte e lazer. Desse modo, a responsabilidade pela formação dos sujeitos não pode ser compreendida apenas como uma atribuição da escola ou da família, mas também das políticas públicas que, na escala local, estruturam o espaço vivido e oferecem as condições necessárias para o exercício do direito à educação:

Para a educação e, em especial a educação de adolescentes, o entorno se revela como uma ferramenta importante para a construção de um sistema de objetos e ações capaz de contribuir com a escola para o desenvolvimento integral de cada um desses sujeitos, englobando escola, cultura, lazer e esporte, de modo que o desenvolvimento seja pensado a partir de uma visão global do ser e do território. (Braga; Juliasz, 2022, p.13)

Desse modo, a responsabilidade de zelar pelo desenvolvimento dos estudantes não é apenas uma responsabilidade de ordem pessoal ou familiar, entendemos que passa também pelos investimentos públicos, pelas políticas que a nível local atendem diretamente esses adolescentes, revelando assim a necessidade de pensar e planejar

ações a partir de outra escala, uma escala que perpassa a rotina, o dia a dia e a vida dos estudantes e que faz da escola uma referência para a construção do entorno que contém o espaço banal, o espaço do vivido. (Braga; Juliasz, 20, p.13)

Ao mesmo tempo, observa-se uma contradição presente na própria política pública educacional. Considerando que parte do financiamento da educação básica, especialmente por meio da complementação-VAAR do Fundeb, está vinculada ao desempenho aferido pelas avaliações externas, escolas que atendem populações submetidas a maiores vulnerabilidades sociais tendem a enfrentar maiores dificuldades para alcançar os indicadores exigidos. Como consequência, justamente as instituições que atendem estudantes cujas condições de vida demandariam maiores investimentos podem encontrar mais obstáculos para acessar parte desses recursos. Nessa perspectiva, estabelece-se um projeto de manutenção das desigualdades, no qual os territórios mais vulneráveis enfrentam maiores dificuldades para romper um ciclo que ultrapassa os limites da própria escola e se materializa nas condições de vida de seus estudantes.

Sob uma perspectiva geográfica, compreendendo o espaço como território usado e resultado das relações sociais estabelecidas nos lugares, evidencia-se que as políticas públicas educacionais não se territorializam de forma neutra. Elas encontram uma cidade produzida de maneira desigual, marcada por processos históricos de segregação socioespacial, e passam a atuar sobre essa realidade. Assim, os vetores do Mundo, estruturados por racionalidades exógenas e orientados pela lógica econômica neoliberal, incidem sobre o território escolar, fortalecendo uma psicosfera que tende a individualizar responsabilidades e a deslocar para estudantes, famílias e professores problemas que possuem origem em processos sociais, econômicos e espaciais muito mais amplos. Dessa forma, o território revela-se não apenas como palco onde a política pública se realiza, mas também como elemento ativo na produção e na reprodução das desigualdades educacionais.

Essa compreensão aproxima-se da análise de Santos (2020 [2000], p.18-19), para quem o Mundo se expressa, sobretudo, por meio do mercado, cuja racionalidade atravessa não apenas a economia, mas também a política, a informação e a própria consciência dos indivíduos. Nessa perspectiva, a democracia de mercado e o neoliberalismo constituem os principais instrumentos da globalização perversa, impondo racionalidades externas aos lugares e reduzindo as possibilidades de fortalecimento das formas de solidariedade construídas no território compartilhado. Desse modo, compreender as políticas públicas educacionais requer reconhecer o conflito permanente entre essas racionalidades exógenas e as dinâmicas produzidas nos lugares, uma vez que seus efeitos se materializam de forma diferenciada no território.

Todavia, a própria dinâmica dos lugares permite vislumbrar possibilidades de transformação, os lugares oferecem uma revanche ao Mundo. É no território usado, no espaço banal apropriado cotidianamente pela maioria da população, oriunda da classe trabalhadora, que as relações sociais se constituem e se desenvolvem, nesse exercício de produção do espaço que também emergem as possibilidades de resistência, no lugar, às racionalidades impostas pelos vetores do Mundo. Como afirma Santos (1994b, p. 15), "mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo, uma revanche". Essa perspectiva evidencia que, embora os processos globais e as racionalidades neoliberais incidam sobre os territórios escolares, os lugares não constituem espaços passivos. Ao contrário, por meio das relações sociais construídas cotidianamente, produzem possibilidades de resistência, cooperação e construção de alternativas capazes de tensionar as lógicas impostas pelo Mundo.

A escola pública, inserida nesse contexto, permanece como um espaço privilegiado para a construção de práticas coletivas capazes de fortalecer e ampliar as oportunidades de formação cidadã e reivindicar melhores condições para a comunidade escolar. Sob essa perspectiva, a superação das desigualdades educacionais não pode ser dissociada da superação das desigualdades produzidas no espaço urbano. Como afirma Carlos (2020):

O direito à cidade, portanto, aponta a negação do “mundo invertido”, aquele das cisões vividas na prática socioespacial, das representações que criam a identidade abstrata; da indiferença da constituição da vida como imitação de um modelo de felicidade forjado na posse de bens; da preponderância da instituição e do mercado sobre a vida; do poder repressivo que induz à passividade pelo desaparecimento das particularidades; da redução do espaço cotidiano ao homogêneo, destruidor da espontaneidade e do desejo (Carlos, 2007). Assim, a superação da segregação socioespacial encontra sua superação no caminho da construção do direito à cidade como projeto social (Carlos, 2020, p.422).

Assim, reconhecer a influência do entorno social sobre a educação e reconhecer a escola como território nos auxilia a compreender que as vias de superação da desigualdade dependem da articulação entre políticas públicas comprometidas com a justiça social, uma produção do espaço urbano menos desigual e a valorização das potencialidades construídas no próprio lugar. É justamente nessa relação indissociável entre território, escola e sociedade que se encontra a principal contribuição desta pesquisa e o horizonte para futuras investigações.

Nesse sentido, o espaço precisa ser pensado e realizado enquanto locus da possibilidade, da abertura, do diálogo e do conflito. Uma nova política espacial requer outra espacialidade da política, outra configuração das relações sociais, uma redefinição dos homens e mulheres, não mais como abstrações, mas enquanto seres

sociais nascidos a partir da ação. Pensar a escola pública nessa nova política da espacialidade passa, necessariamente, por pensar a construção do espaço público e do bem comum. Identificados os interesses predominantes hoje na escola e seus principais agentes, é preciso destituí-los como únicas trajetórias possíveis (Giroto, 2016, p.1137).

Por fim, compreender a escola pública como território permite reconhecer que a superação das desigualdades educacionais não depende exclusivamente das transformações ocorridas no interior da instituição escolar, mas da construção de um projeto de sociedade e de um projeto educacional comprometido com a garantia dos direitos fundamentais e com a produção de um espaço urbano menos desigual.

Nesse sentido, a superação das racionalidades neoliberais que têm orientado a precarização da educação pública brasileira, impulsionadas por organismos internacionais, reformadores empresariais da educação e outros agentes que atuam em diferentes escalas, perpassa pela defesa de uma educação pública, gratuita e comprometida com a formação integral dos sujeitos, bem como das condições socioespaciais de vida cotidiana dos indivíduos.

Retomando à Santos (1994b), os sujeitos que constituem o território usado e o lugar com suas dinâmicas endógenas produzidas, na ação coletiva, na organização da comunidade escolar e na vontade popular é que constroem possibilidades concretas de resistência às racionalidades exógenas impostas pelo mercado. A cidade, especialmente em suas periferias, abriga grandes contingentes da classe trabalhadora que continuam projetando na educação pública a possibilidade de transformação de suas condições de vida e de construção de um futuro mais justo. É justamente nessa força produzida no território usado, nas relações cotidianas e nas lutas pelo direito à cidade e à educação, que reside a possibilidade de construir uma escola pública capaz de reafirmar seu papel social e contribuir para a produção de um espaço urbano mais democrático, integrado e comprometido com a justiça social e uma educação cidadã.

11. Considerações Finais

A presente pesquisa permitiu compreender que as políticas educacionais de orientação neoliberal não se restringem à reorganização administrativa da educação, mas integram um projeto mais amplo de redefinição do papel do Estado e da própria escola pública. Ao longo do trabalho, evidenciou-se que a centralidade atribuída às avaliações externas, aos modelos de *accountability* e aos mecanismos de financiamento atrelados ao desempenho fortalece

processos de responsabilização das escolas e de seus profissionais, ao mesmo tempo em que desconsidera as profundas desigualdades socioespaciais que permeiam o cotidiano escolar.

A análise demonstrou que os indicadores de desempenho apresentam limitações quando utilizados como principal parâmetro para definir a qualidade da educação. A utilização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), articulada a mecanismos de distribuição de recursos e de responsabilização no âmbito federal e em Minas Gerais, tende a invisibilizar as diferentes condições materiais, sociais e territoriais nas quais as escolas desenvolvem suas atividades, produzindo comparações entre realidades profundamente desiguais.

A espacialização dos indicadores educacionais e das variáveis socioespaciais de escolas estaduais de Ensino Médio de Uberlândia evidenciou que as desigualdades educacionais acompanham a própria produção desigual do espaço urbano. A concentração de infraestrutura, equipamentos públicos e melhores condições socioeconômicas nas áreas centrais contrasta com a realidade vivenciada pelas escolas localizadas em áreas periféricas, revelando que as oportunidades educacionais são fortemente influenciadas pelo território e pelas condições de vida da população atendida.

Nesse sentido, a pesquisa reforça a contribuição para a compreensão da escola como parte constitutiva do espaço geográfico. A escola como território usado, articuladora e produtora das ações do lugar, possibilita compreender que os resultados educacionais não decorrem exclusivamente das práticas desenvolvidas no interior da escola, mas são produzidos por múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas e territoriais que se articulam em diferentes escalas.

Conclui-se, portanto, que o enfrentamento das desigualdades educacionais exige políticas públicas que ultrapassem a lógica da responsabilização individual e da competição entre escolas, que também representa o motor da racionalidade econômica globalizada, reconhecendo a educação como direito social e considerando as especificidades territoriais na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais. A construção de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada depende da ampliação dos investimentos, da redução das desigualdades urbanas e da valorização das condições concretas em que estudantes, professores e comunidades escolares vivem e produzem o espaço.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem a análise da relação entre escola como território usado e desempenho educacional por meio de estudos em diferentes municípios e redes de ensino, incorporando indicadores de infraestrutura urbana, equipamentos públicos e

privados, condições socioeconômicas e políticas públicas locais. Também se mostra relevante investigar os impactos das recentes alterações no financiamento da educação pública e das reformas curriculares sobre a organização territorial das desigualdades educacionais, contribuindo para o fortalecimento das escolas e para a formulação de políticas públicas comprometidas com a equidade e a garantia do direito à educação.

Referências

ALMEIDA, Luana C.. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 361–384, abr. 2017.

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. A contrarreforma do Ensino Médio: dilemas e ofensiva gerencial sobre o trabalho docente. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 64, p. 386–417, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3706>.

ARANTES, Ákila de Oliveira; REPEZZA, Roberta; SOARES, Beatriz Ribeiro. Bairros São Jorge e Laranjeiras: a periferia que mais cresce em Uberlândia - MG. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 3, n. 16, p. 5-14, jan./dez. 1996.

BESSA, Kelly Cristine F. O.; SOARES, Beatriz Ribeiro. A fragmentação do espaço urbano e o processo de favelização de Uberlândia. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 9, n. 17, p. 145-165, jan./jun. 1997.

BRAGA, Mariane Marcia Barros; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. O ENTORNO DA ESCOLA COMO TERRITÓRIO USADO: UMA ESCALA DE PLANEJAMENTO E AÇÃO. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 23, n. 89, p. 01–14, 2022. DOI: 10.14393/RCG238959835. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/59835>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **História**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Histórico do Fundeb. Brasília, DF: FNDE, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/historico>.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Nota técnica IdeGES 2021**. Brasília, DF: FNDE, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/area-para-gestores/2021/copy_of_NotaTcnicaIDEGES2021.pdf.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Manuel Palacios assume a presidência do Inep**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/manuel-palacios-assume-a-presidencia-do-inep>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2023**: detalhamento da população e resultados: nota técnica N° 18/2023/CGMEB/DAEB. Brasília, DF: Inep, 2024a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota técnica n.º 1**: concepção do IDEB. Brasília, DF: Inep, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota técnica n.º 3**: compatibilização entre PISA e Saeb. Brasília, DF: Inep, 2024c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n3_compatibilizacao_PISA_SAEB.pdf.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) – Saeb 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024e. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2023_nota_tecnica.pdf.

BRASIL, Ministério da Educação. **Galeria de ministros da Educação (1985-atualmente)**. Brasília, DF: MEC, 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros/1985-atualmente>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Cartilha Saeb 2025**: diretrizes da edição. Brasília, DF: Inep, 2025b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/cartilha_saeb_2025_diretrizes_da_educacao.pdf.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Desempenho da gestão: áreas finalísticas – Fundeb**. Brasília, DF: FNDE, 2025c. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-2024/desempenho-da-gestao/areas-finalisticas/fundeb>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**: como funciona. Brasília, DF: MEC, 2025d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pdde/como-funciona>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 698, de 14 de outubro de 2025**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-698-de-14-de-outubro-de-2025-662673941>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília, DF: Inep, 2026a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Fundeb**. Brasília, DF: FNDE, 2026b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aprovada metodologia de aferição das condicionalidades do VAAR**. Brasília, DF: MEC, 2026c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/marco/aprovada-metodologia-de-afericao-das-condicionalidades-do-vaar>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reconhecimento**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2026d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/reconhecimento>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): resultado final externo**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>.

BRASIL. Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. IDEB: **Brasil avança nos anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2024d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/ideb-brasil-avanca-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/web-caderno-1.pdf>.

BRASIL DE FATO. **Sob gestão de Zema, Rossieli Soares assume Educação com histórico de escândalos e derrotas**. Belo Horizonte, 6 ago. 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/08/06/sob-gestao-de-zema-rossieli-soares-assume-educacao-com-historico-de-escandalos-e-derrotas/>.

CARA, Daniel; NASCIMENTO, Iracema Santos do. A construção do primeiro Fundeb (2005-2007) e do Fundeb Permanente (2015-2020): análise comparada sobre processos legislativos. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, n. 168, 2021. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6781>.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Segregação socioespacial e o "Direito à Cidade". **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 3, p. 412–424, 2021. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2020.177180. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geousp/article/view/177180>.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd/UFJF). **Sobre o CAEd**. Juiz de Fora: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2024a. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/#!/sobre-o-caed>.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd/UFJF). **Parcerias**. Juiz de Fora: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da

Universidade Federal de Juiz de Fora, 2024b. Disponível em:
<https://institucional.caeddigital.net/#!/parcerias>.

CHAVES, Gabriel Augusto da Silva. Segregação Socioespacial e Programa "Minha Casa, Minha Vida": uma análise do Residencial Pequis em Uberlândia-MG. 2020. 153 f.
Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.319>.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS (CNM). **Regras da complementação VAAT e VAAR: nota técnica n.º 03/2024**. Brasília, DF: CNM, 2024. Disponível em:
https://cnm.org.br/storage/biblioteca/2024/Notas_tecnicas/202404_NT032024_EDUC_Regras_complementacao_vaar_vaat.pdf.

DIÁRIO DE UBERLÂNDIA. **Zona Sul de Uberlândia se destaca com investimentos e ofertas de empreendimentos imobiliários**. Uberlândia, 21 abr. 2025. Disponível em:
<https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/37851/zona-sul-uberlandia-destaca-investimentos-ofertas-empreendimentos>.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G.. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 640–666, maio 2012.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Avaliação educacional em larga escala e *accountability*: uma breve análise da experiência brasileira. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1103–1137, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32023>.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Plano Real completa oito anos e ainda divide economistas**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2002. Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1710200228.htm>.

FREITAS, Luiz C. DE. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da school e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965–987, out. 2007.

FREITAS, Luiz C. DE .. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379–404, abr. 2012.

FREITAS, Luiz C. DE. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, out. 2014.

FUNDAÇÃO FHC. **Um compromisso com a estabilidade e a modernização**. 2024 (página na internet). Disponível em: <https://fundacaofhc.org.br/acao-politica/um-compromisso-com-a-estabilidade-e-a-modernizacao/>.

G1. **TCE condena ex-secretário de Educação do AM a devolver R\$ 22 milhões aos cofres públicos**. *G1*, Amazonas, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/tce-condena-ex-secretario-de-educacao-do-am-a-devolver-r-22-milhoes-a-cofres-publicos.ghtml>

BECKER, Gary S. **Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education**. New York: National Bureau of Economic Research (NBER), 1964.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (coord.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIORDANI, Ana; GIROTTTO, Eduardo Donizeti; SOARES, Marcos de Oliveira. Produzir a política a partir da school: geografia da educação, docências e espacialidades escolares. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], 2022. DOI: 10.5418/ra2022.v18i36.16308. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/16308>

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs A Bncc: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419–439, 2016a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781>.

GIROTTTO, Eduardo D. A Dimensão Espacial da Escola Pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1121–1141, out. 2016b.

GIROTTTO, Eduardo D.; DE OLIVEIRA, J. V. P.; GRATON, B. B. Geografia, política educacional e desigualdade: o caso do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018). Giramundo: **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 23–38, 2020. DOI: 10.33025/grgcp2.v6i12.2758. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2758>.

GLUZ, Micaela Passerino. O Novo Fundeb É uma Vitória? Análise das disputas políticas pelo projeto do Novo Fundeb. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 11, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/110856>.

GOMES, Marcus V. Para além dos muros da escola: a relação cidade-educação em debate. Giramundo: **Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 67–80, 2015. DOI: 10.33025/grgcp2.v1i2.59. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/59>.

GONÇALVES, Amanda Regina. Aspectos da política curricular da BNCC e evidências de processos de regulação e controle social e de acesso ao conhecimento científico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFAS E GEÓGRAFOS, 8., 2024, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: AGB, 2024. Disponível em: <https://www.cbg2024.agb.org.br/anais/trabalhos/lista?simposio=33>

GONÇALVES, Amanda M.; GUERRA, Dhyovana; DEITOS, Roberto A. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 891–908, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14018>.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 1036–1055, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456>.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola. 1992.

HYPÓLITO, Álvaro M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 187–201, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>.

IBGE. IBGE Cidades – Uberlândia. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/29/21910>.

IBGE. Regiões de Influência das Cidades: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=210172>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Alfabetização**. Rio de Janeiro: IBGE Educa, 2026. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/22321-alfabetizacao.html>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

Características gerais dos domicílios e dos moradores 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/15ec1d59965a24b0bb2817eaf9b6f490.pdf.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua: características gerais dos domicílios e dos moradores 2019**: [apresentação]. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 1 PDF (30 slides). Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/83c637a1fd0998066b65cfadbc90eaa7.pdf.

JEFFREY, Debora Cristina. A constituição do gerencialismo na educação brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 51–60, 2016. Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/103>.

KAHIL, Samira P. Psicoesfera: uso corporativo da esfera técnica do território e o novo espírito do capitalismo. **Sociedade & Natureza**, v. 22, n. 3, p. 475-485, 2010.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1 Ed. São Paulo: Boitempo, 2019 [2004].

LUZ NETO, Daniel R. S. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC?. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 56, p. 370–397, 2022. DOI: 10.62516/terra_livre.2021.2205. Disponível em:

<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2205>.

MARICATO, Ermínia. **Em Uberlândia (MG) o Estatuto da Cidade é letra morta**. Brasil de Fato, Belo Horizonte, 4 dez. 2017. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2017/12/04/artigo-or-em-uberlandia-mg-o-estatuto-da-cidade-e-letra-morta/>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Governo de Minas anuncia novo formato do Prêmio Escola Transformação 2025**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2025a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-anuncia-novo-formato-do-premio-escola-transformacao-2025/>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Escolas estaduais são reconhecidas com prêmio por desempenho no Ideb 2023**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2025b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas-estaduais-sao-reconhecidas-com-premio-por-desempenho-no-ideb-2023/>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Governo de Minas lança programa inédito de valorização dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2025c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-lanca-programa-inedito-de-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao/>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Governo de Minas anuncia novo formato do Prêmio Escola Transformação 2025**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2025d. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-anuncia-novo-formato-do-premio-escola-transformacao-2025/>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Governo de Minas inicia repasse de R\$ 288 milhões do Prêmio Escola Transformação para a rede estadual**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2025e. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-inicia-repasse-de-r-288-milhoes-do-premio-escola-transformacao-para-a-rede-estadual/>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Governo de Minas propõe parceria para modernizar infraestrutura de 95 escolas estaduais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2025f. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-propoe-parceria-para-modernizar-infraestrutura-de-95-escolas-estaduais/>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Governo de Minas lança PPP que prevê investimentos de R\$ 5,1 bilhões em escolas da rede estadual**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2026a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-lanca-ppp-que-preve-investimentos-de-r-51-bilhoes-em-escolas-da-rede-estadual/>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Governo de Minas amplia rede do Colégio Tiradentes com duas novas unidades na Zona da Mata**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2026b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-amplia-rede-do-colegio-tiradentes-com-duas-novas-unidades-na-zona-da-mata/>.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.138, de 02 de abril de 2025**: dispõe sobre o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), no âmbito da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte:

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2025. Disponível em:
https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/04/SEI_110776286_Resolucao_SEE_N_5.138_2025-1-2.pdf.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **SIMAVE 2022**: Revista de Resultados – Avaliações Trimestrais. Juiz de Fora: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), 2022. Disponível em:
<https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/mg/colecoes/2022/SIMAVE%202022%20-%20Revista%20de%20Resultados%20-%20Web.pdf>.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Educação mobiliza rede estadual para aplicação de avaliações que norteiam políticas públicas**: Saeb, Proalfa e Proeb. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/secretaria-de-educacao-mobiliza-rede-estadual-para-aplicacao-de-avaliacoes-que-norteiam-politicas-publicas-saeb-proalfa-e-proeb/>.

MOURA, Gersa Gonçalves; SOARES, Beatriz Ribeiro. A PERIFERIA DE UBERLÂNDIA/MG: DA SUA ORIGEM ATÉ A SUA EXPANSÃO NOS ANOS 1990. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 10, n. 32, p. 22–40, 2010. DOI: 10.14393/RCG103216156. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/16156>.

NARDI, Elton Luiz. *Accountability* de resultados em cenário de desigualdade educacional. **Revista Em Aberto - INEP**, v. 37, p. 67-79, 2024.

OCDE. **A Educação no Brasil**: uma perspectiva internacional. 2021. Disponível em:
https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2010 [1996]. Disponível em:
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por#:~:text=ruarzh-Educa%C3%A7%C3%A3o:%20um%20tesouro%20a%20descobrir%2C%20relat%C3%B3rio%20para%20a%20UNESCO%20da,para%20o%20S%C3%A9culo%20XXI%20\(destaques](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por#:~:text=ruarzh-Educa%C3%A7%C3%A3o:%20um%20tesouro%20a%20descobrir%2C%20relat%C3%B3rio%20para%20a%20UNESCO%20da,para%20o%20S%C3%A9culo%20XXI%20(destaques)

PEREIRA, Mirlei Fachini Vicente. Território e psicosfera: o Brasil e os desafios sob o horizonte neoliberal. In: KAHIL, Samira Peduti (org.). **O tamanho do Brasil**: território de quem? São Paulo: Editora Max Limonad, 2021. p. 271-285.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Reformas no Mundo da Educação. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (org.). **Reformas no Mundo da Educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 68-86.

Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU). **Corredores de Ônibus**. Uberlândia: Secretaria de Trânsito e Transportes, [2026]. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/transito-e-transportes/corredores-de-onibus/>.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. **Plano Diretor**. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, [2025]. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/plano-diretor/>.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. **Lugares dos saberes**: diálogos abertos. In: BRANDÃO, Maria de Azevedo (org.). Milton Santos e o Brasil: território, lugares e saber. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 39-50.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994a

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura; SOUZA, Maria Adélia A. de (Orgs.). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1994b.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020 [2000]

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2023 [1996].

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. esp. 100, p. 1231-1255, out.2007.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 07–28, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4295>.

SILVA, A. F. Action of CAED/UFJF in the “specialized assessment market”: Constitution, expansion and conformation (1997-2018). **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 33, 2025. DOI: 10.14507/epaa.33.8669. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8669>.

SILVA, André de Paula; AZEVEDO, Sandra de Castro de. A escola como território: relações de poder e políticas educacionais. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 55–69, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/geografia/article/view/20620>.

SILVA, Gabriela Candido. As condições de acessibilidade e mobilidade urbana das pessoas com deficiência no bairro residencial Pequis na cidade de Uberlândia (Mg). 2025. 159 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025. DOI 10.14393/[ufu.di.2025.5582](https://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5582)

SILVA, Gabriel Guimarães Melgaço da. Reações dos docentes da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro às reformas gerenciais. 2020.189 f. **Tese** (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

SILVA, Rossieli Soares da. Avaliação de desempenho docente: uma proposta para a rede estadual de ensino do Amazonas. 2017. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/ROSSIELI-SOARES-DA-SILVA.pdf>.

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE). **Sistema de avaliação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2024a. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/sistema>.

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA (SIMAVE). **Sistema de avaliação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2024b. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/sistema>.

SOARES, Beatriz Ribeiro; VASCONCELLOS, Luiz G. Falcão. A moradia em Uberlândia. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 7, n. 13/14, p. 91-97, jan./dez. 1995.

SOARES, Beatriz Ribeiro. Uberlândia: da boca do sertão à cidade jardim. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 9, n. 18, p. 95-124, jul./dez. 1997.

SUNO. **3G Capital**: história, empresas e investimentos. Florianópolis: Suno Research, 2021. Disponível em: <https://www.suno.com.br/artigos/3g-capital/>.

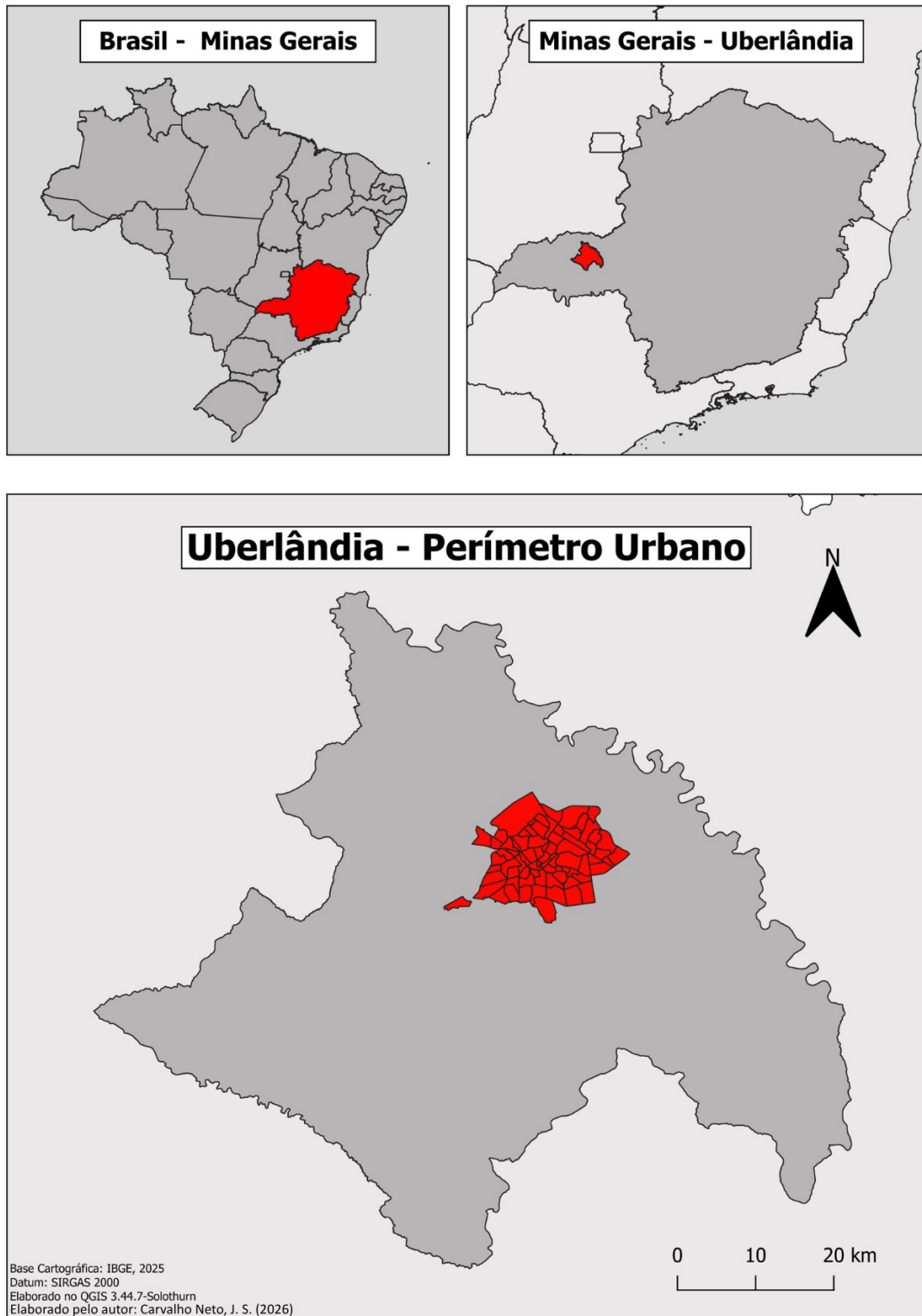
SUNO. **Jorge Paulo Lemann**. Florianópolis: Suno Research, 2026. Disponível em: <https://www.suno.com.br/tudo-sobre/jorge-paulo-lemann/>

TAVARES, C. Z. Teoria da resposta ao item: uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 56–76, 2013. DOI: 10.18222/ae245420131902. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/1902>.

UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Org.). **Diálogos Críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre: Editora Fi, , 2020.

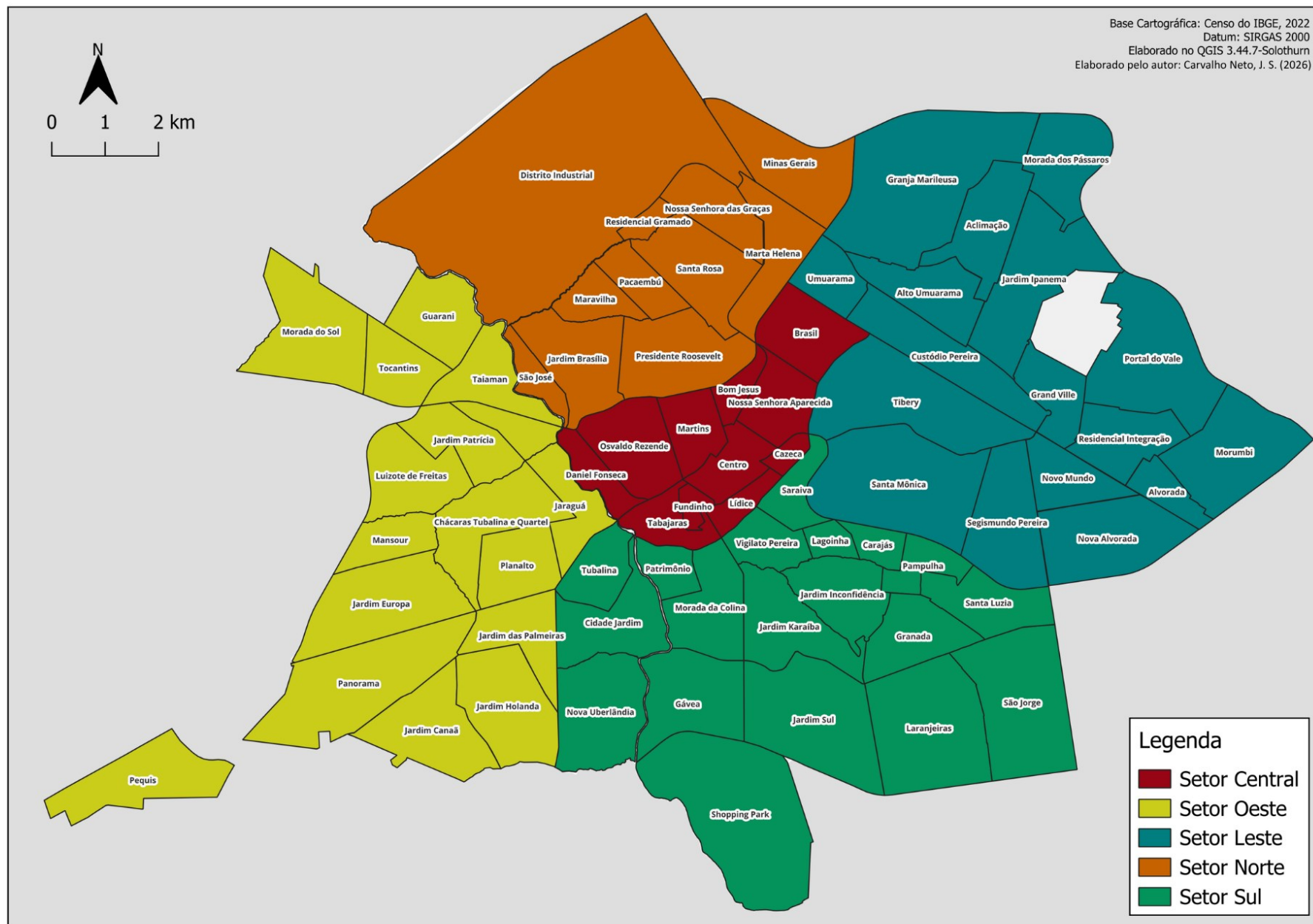
APÊNDICE A - MAPAS TEMÁTICOS DO PERÍMETRO URBANO DE UBERLÂNDIA

Mapa 01 - Localização do perímetro urbano no município de Uberlândia, no estado de Minas Gerais e no Brasil

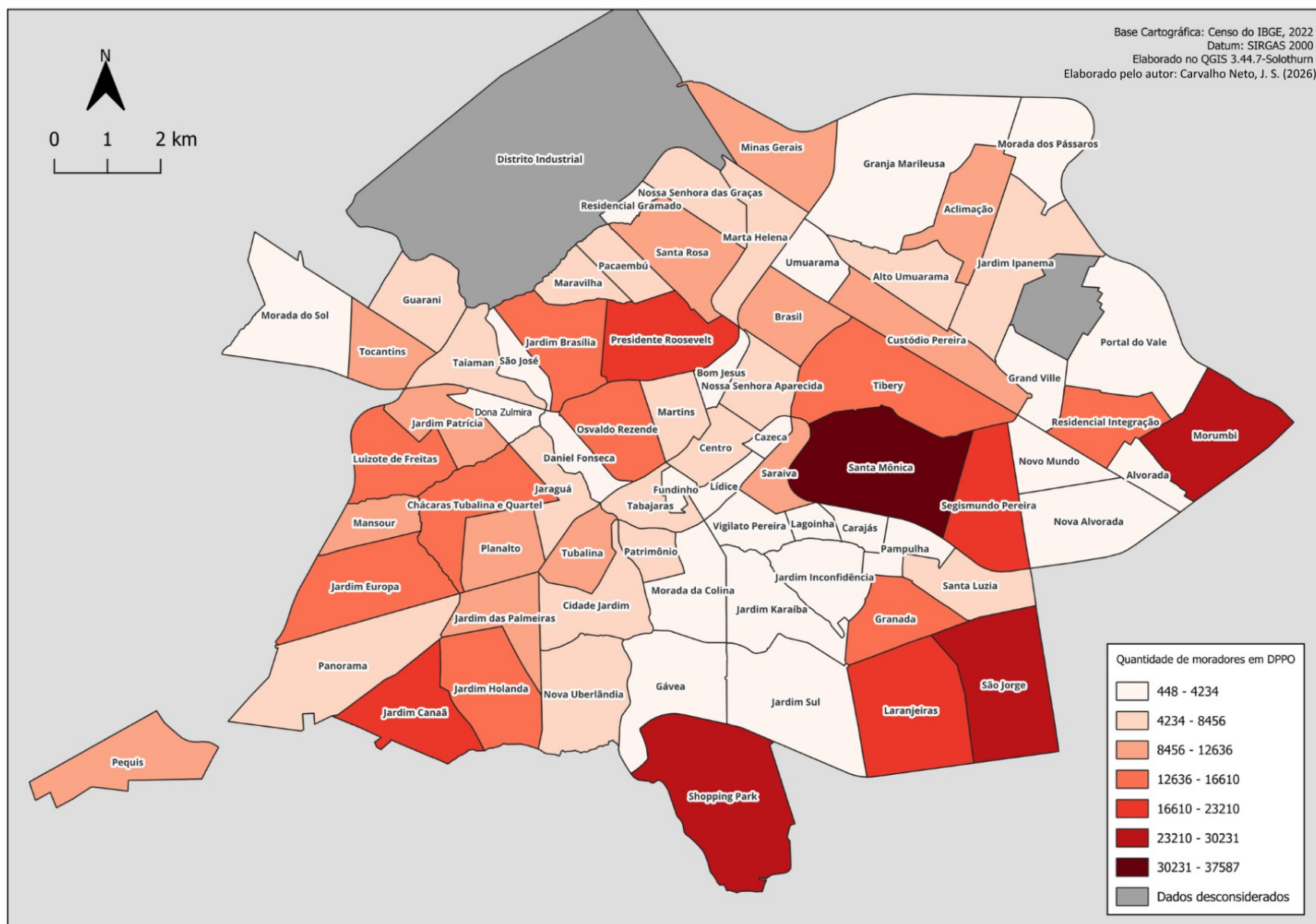


[illegible]

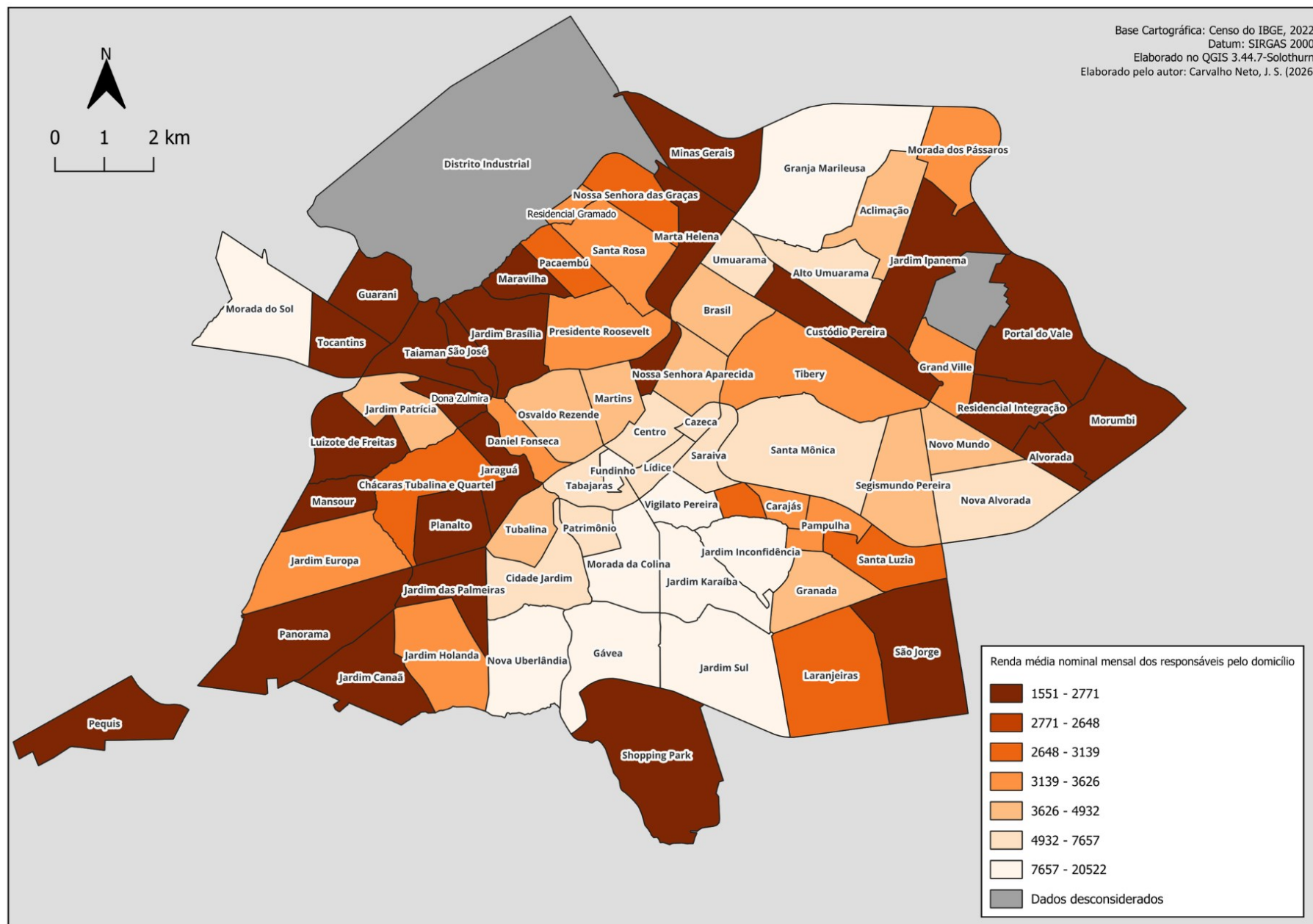
Mapa 03 - Setores urbanos da cidade de Uberlândia-MG (2025)



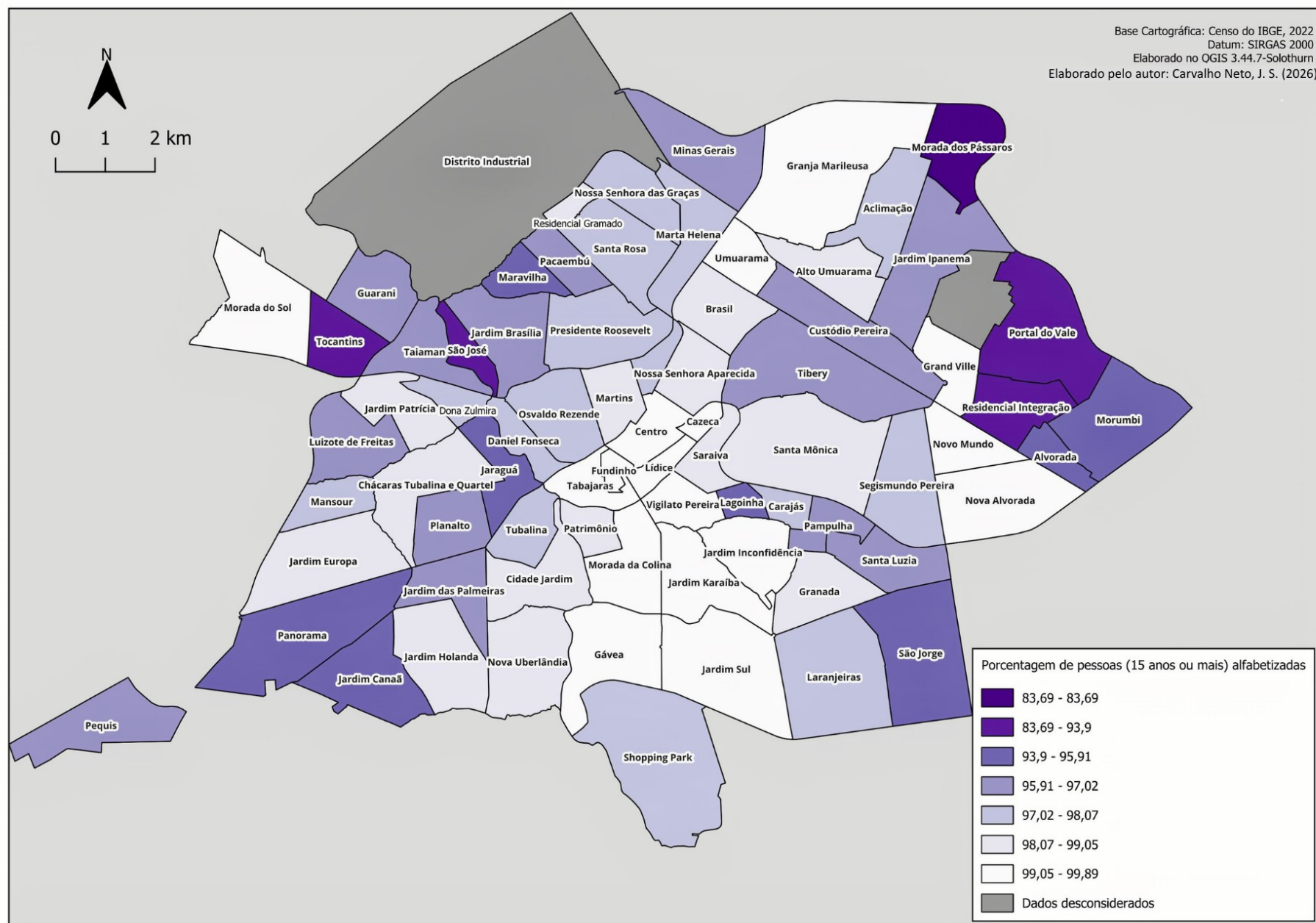
Mapa 04 - Quantidade de Moradores em Domicílios Particulares Permanentes Ocupados (DPPO), por bairro, em Uberlândia-MG (2022)



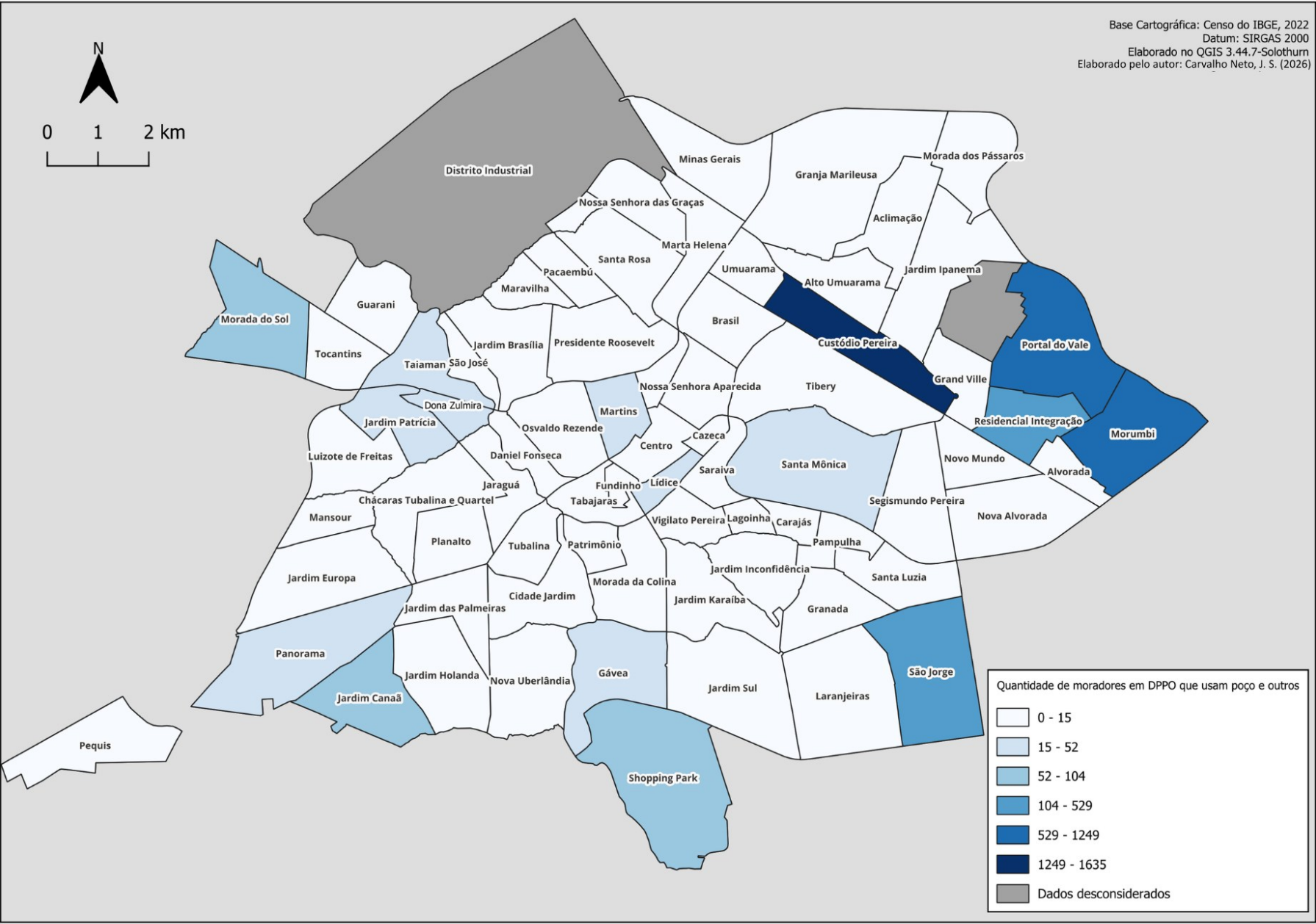
Mapa 05 - Valor da renda média nominal mensal dos responsáveis pelo domicílio, em reais, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)



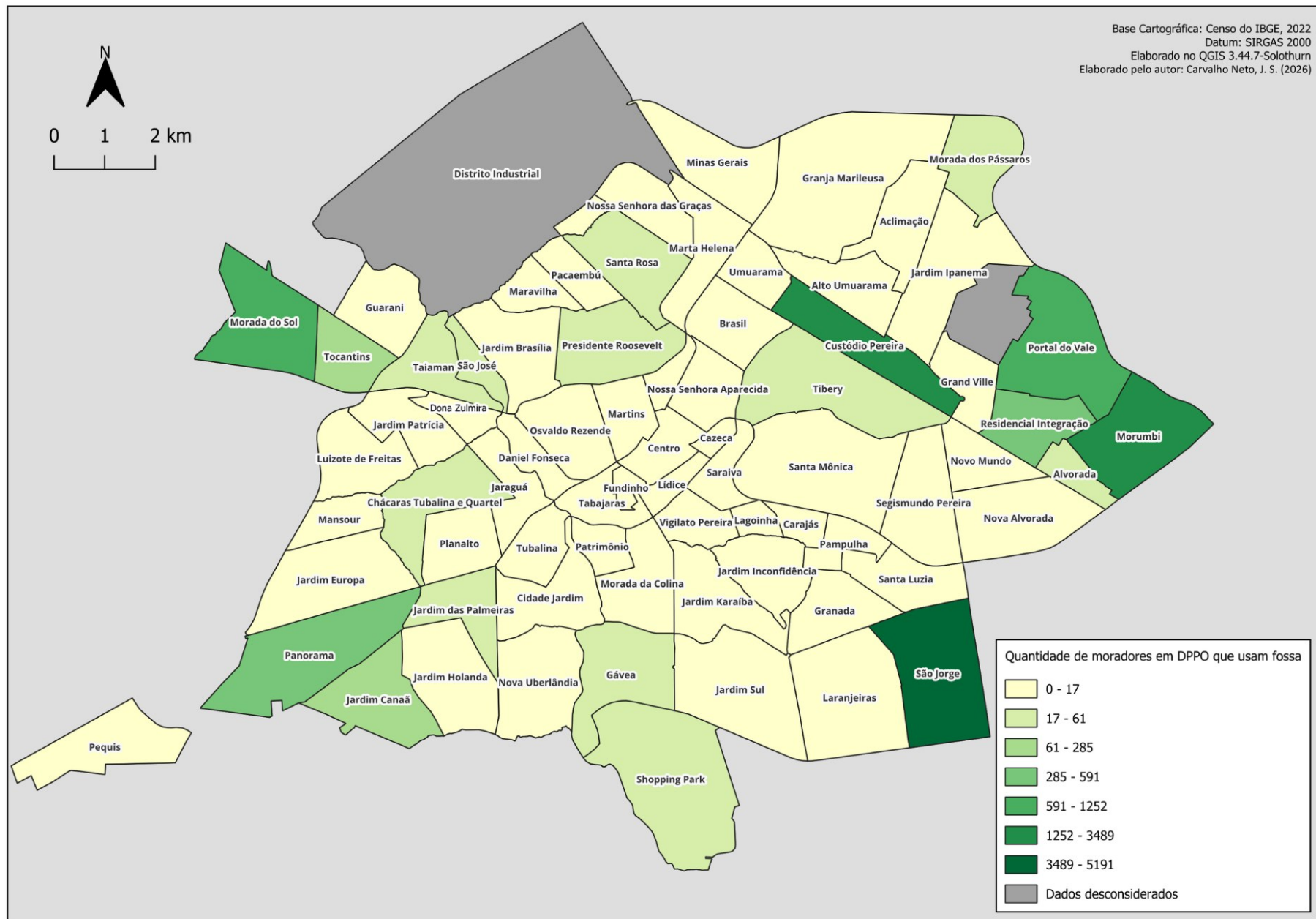
Mapa 06 - Porcentagem de pessoas alfabetizadas, com 15 anos ou mais, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)



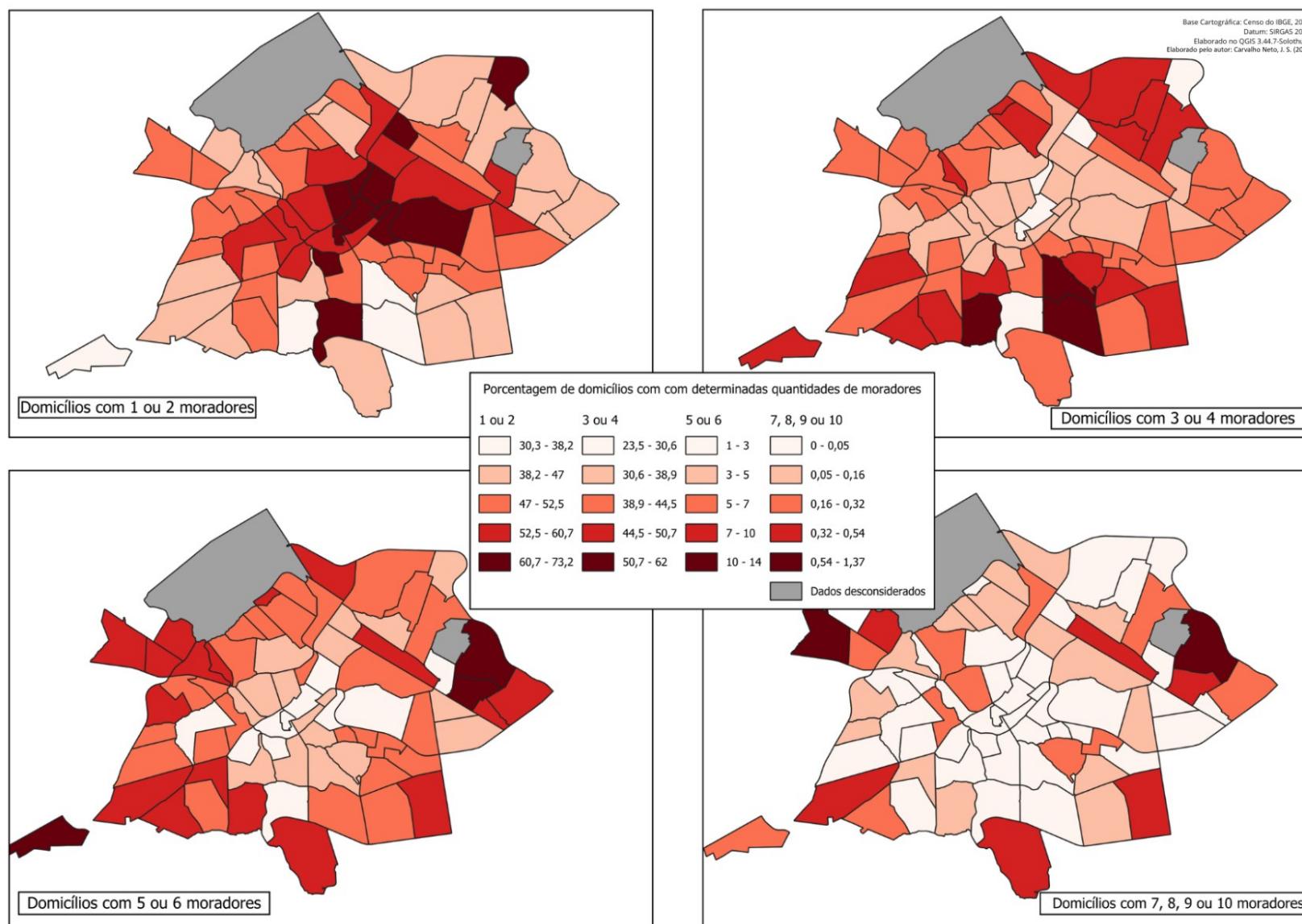
Mapa 07 - Quantidade de Moradores em Domicílios que Usam Poço e Outros, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)



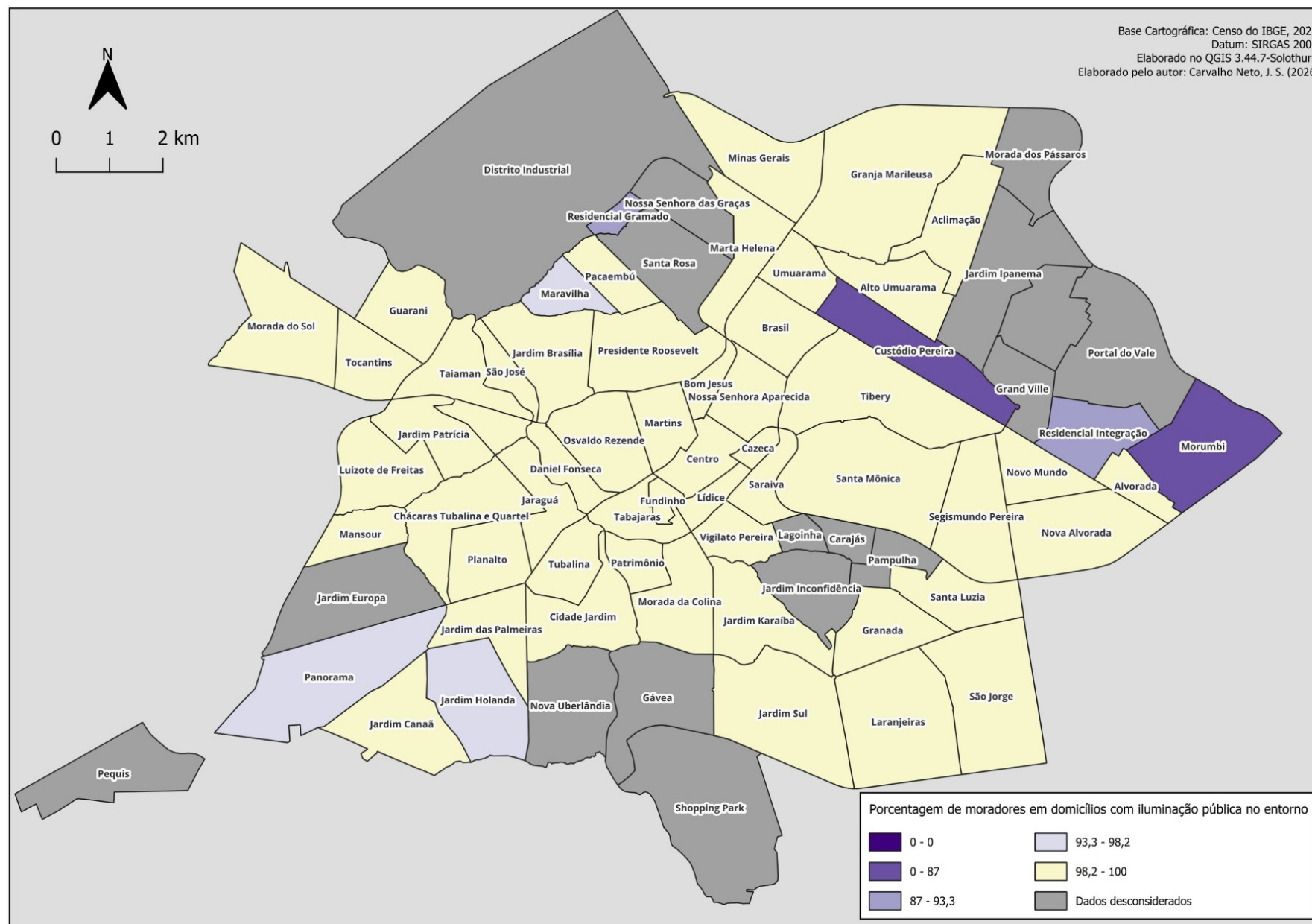
Mapa 08 - Quantidade de Moradores em Domicílios com Fossa, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)



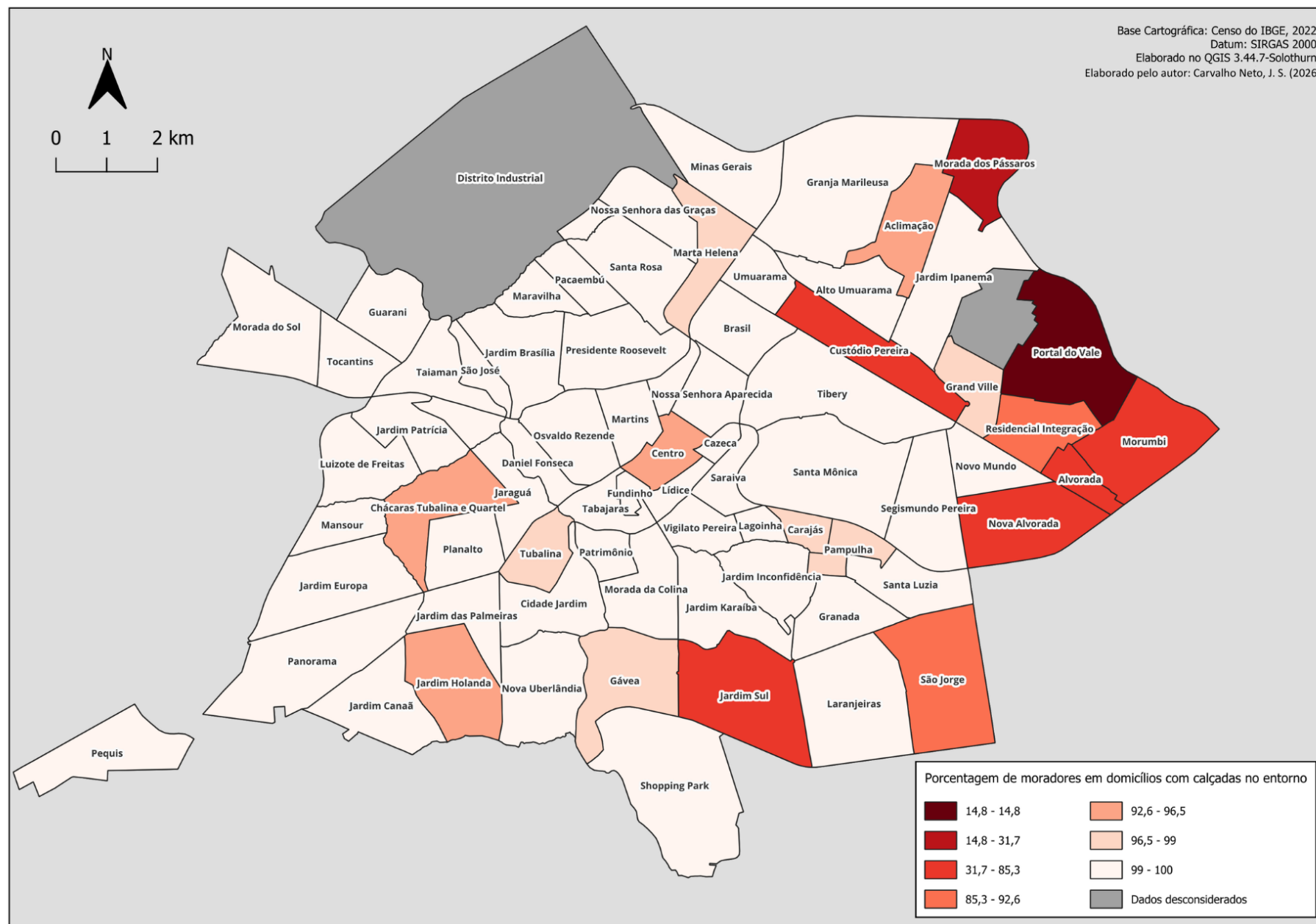
Mapa 09 - Mosaico de domicílios com determinadas quantidades de moradores, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)



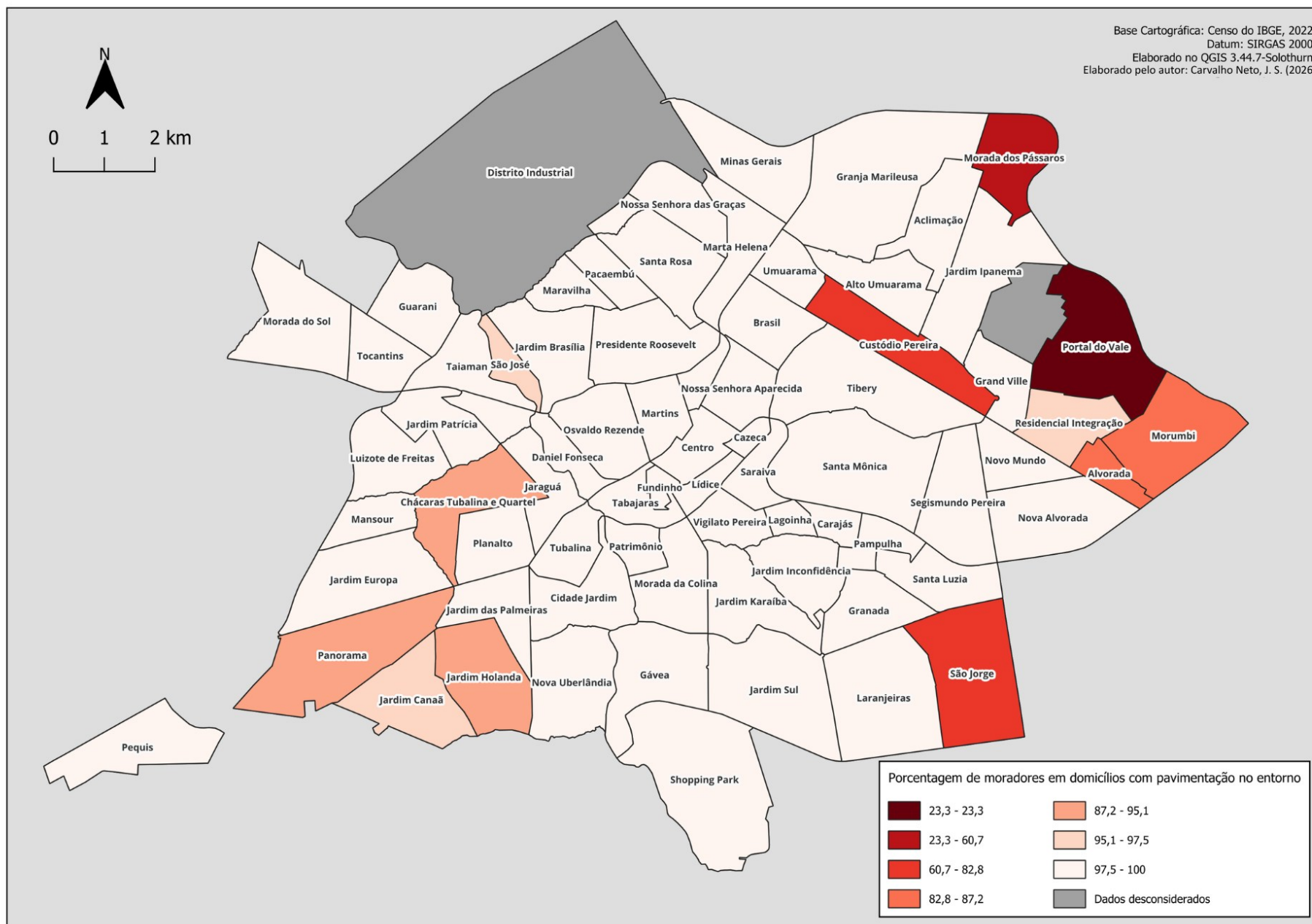
Mapa 10 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Iluminação Pública no Entorno, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)



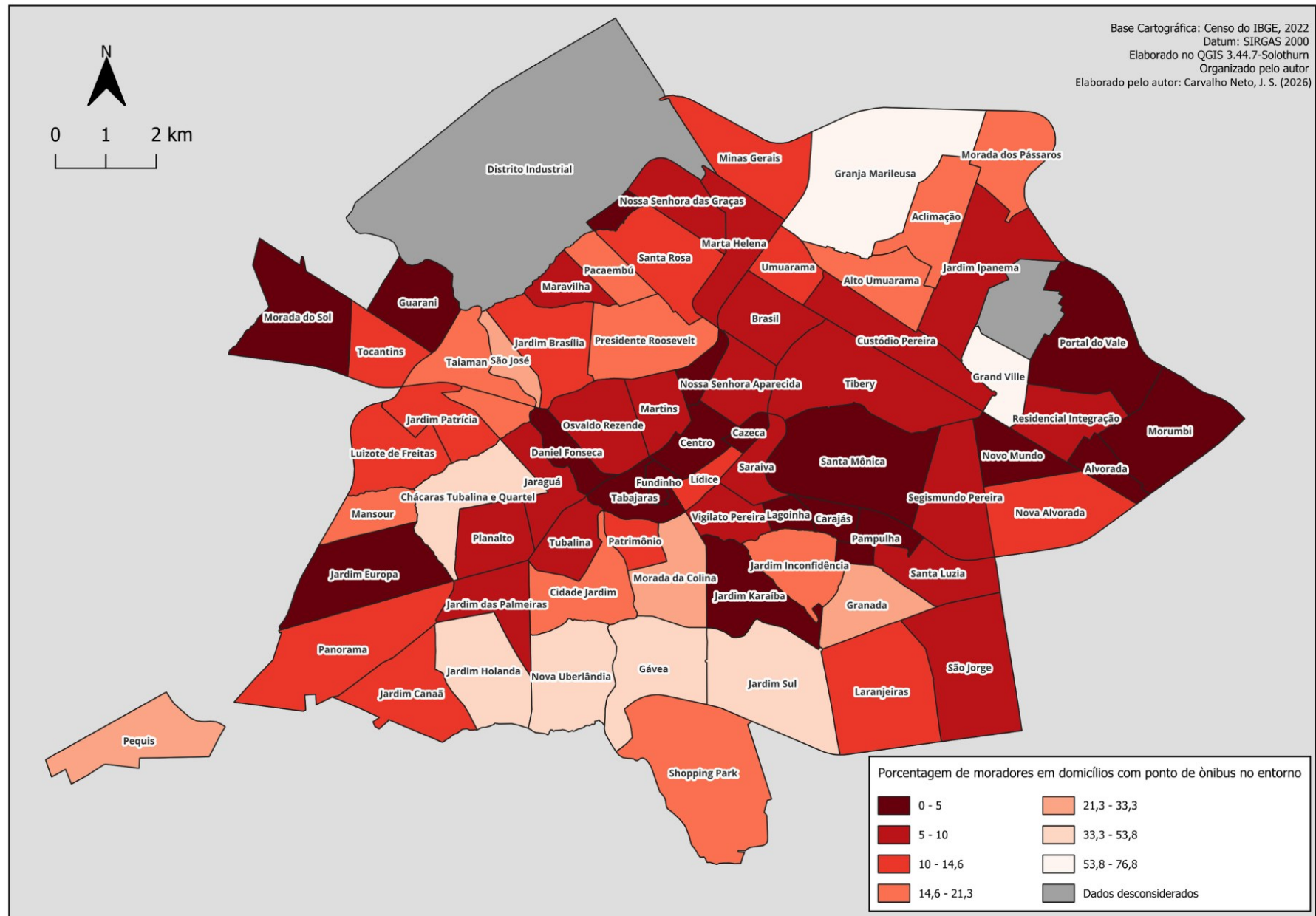
Mapa 11 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Calçadas no Entorno, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)



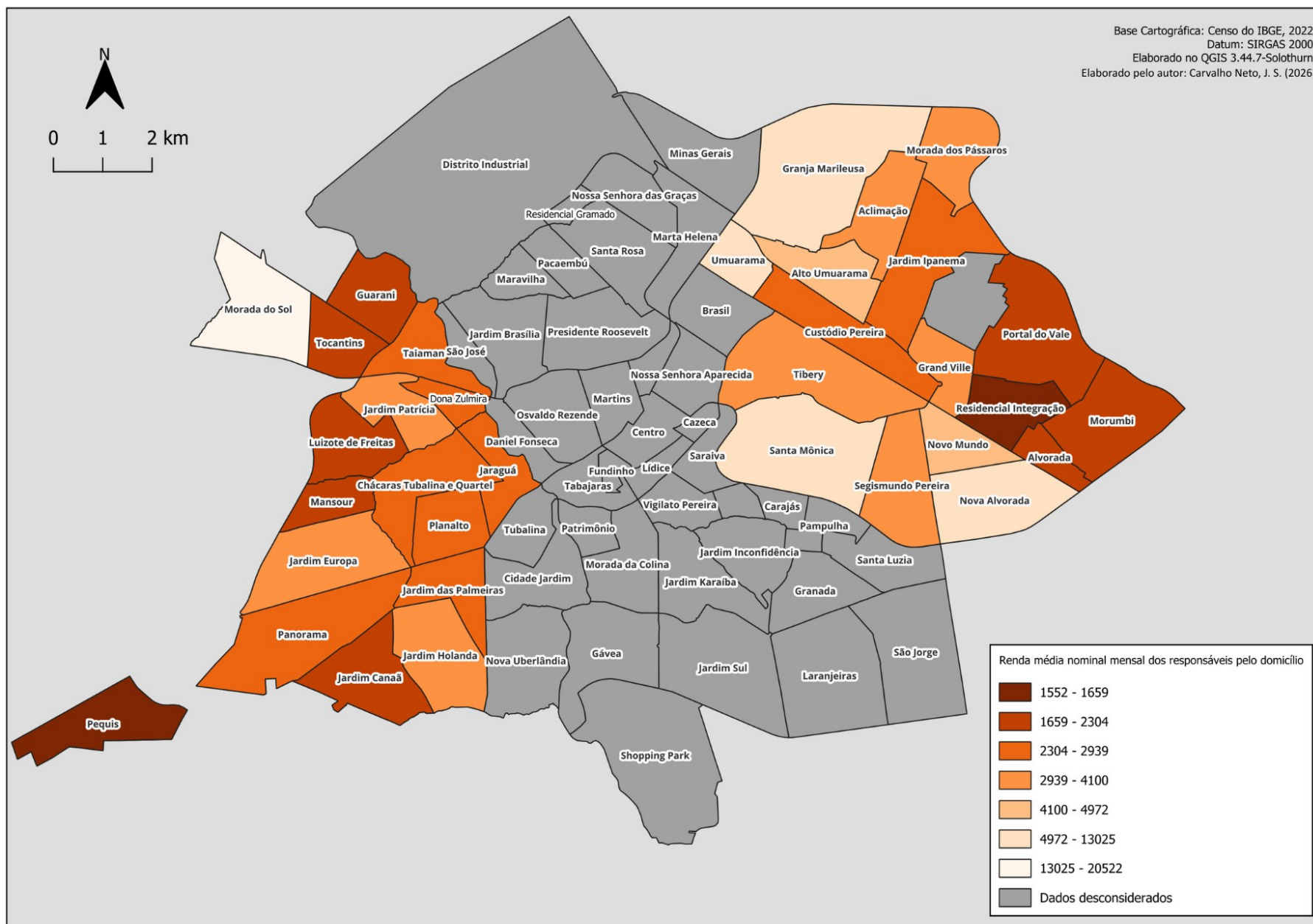
Mapa 12 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Pavimentação no Entorno, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)



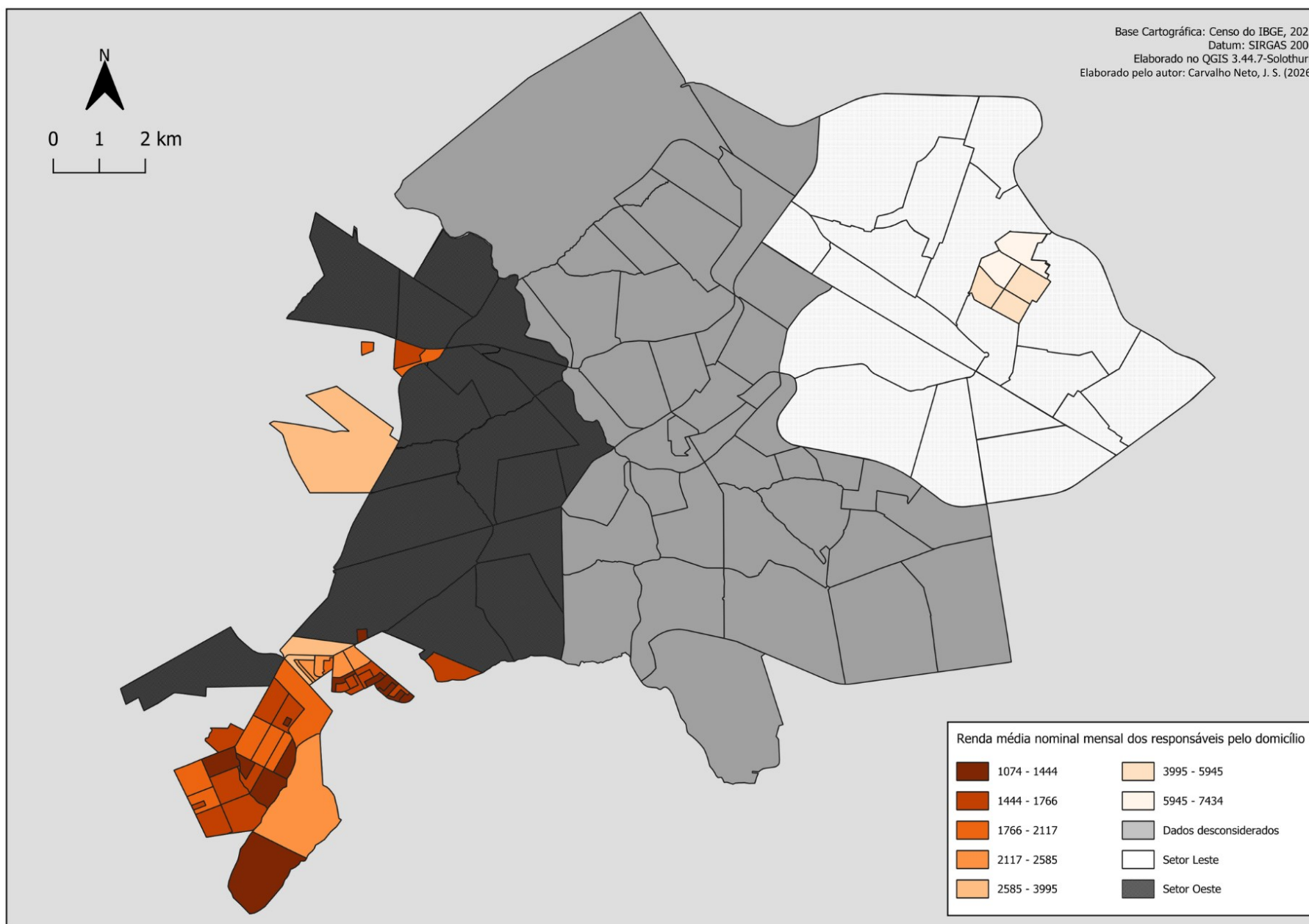
Mapa 13 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Ponto de Ônibus no Entorno, por bairro, em Uberlândia-MG (2022)



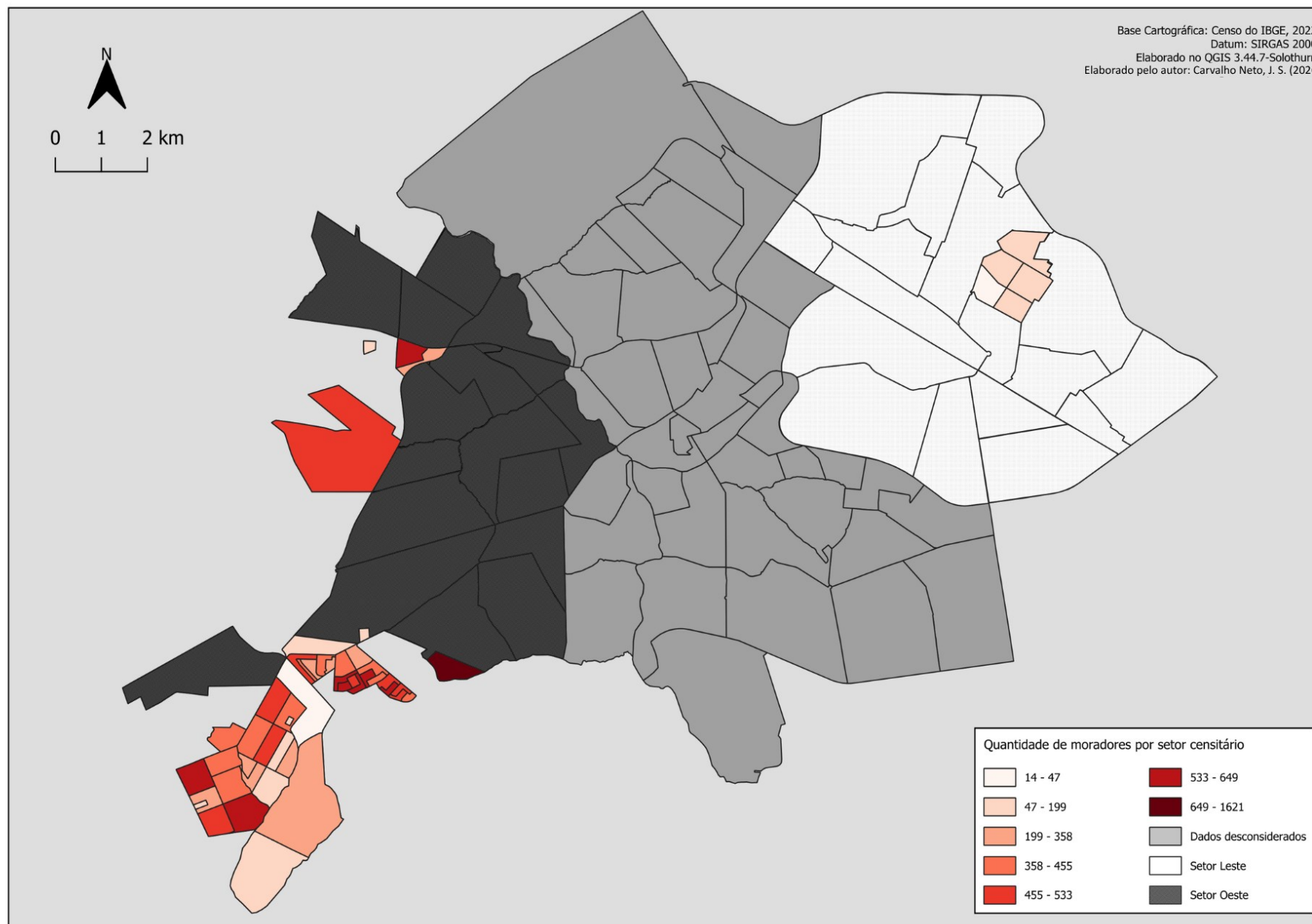
Mapa 14 - Valor da renda média nominal mensal dos responsáveis pelo domicílio, em reais, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)



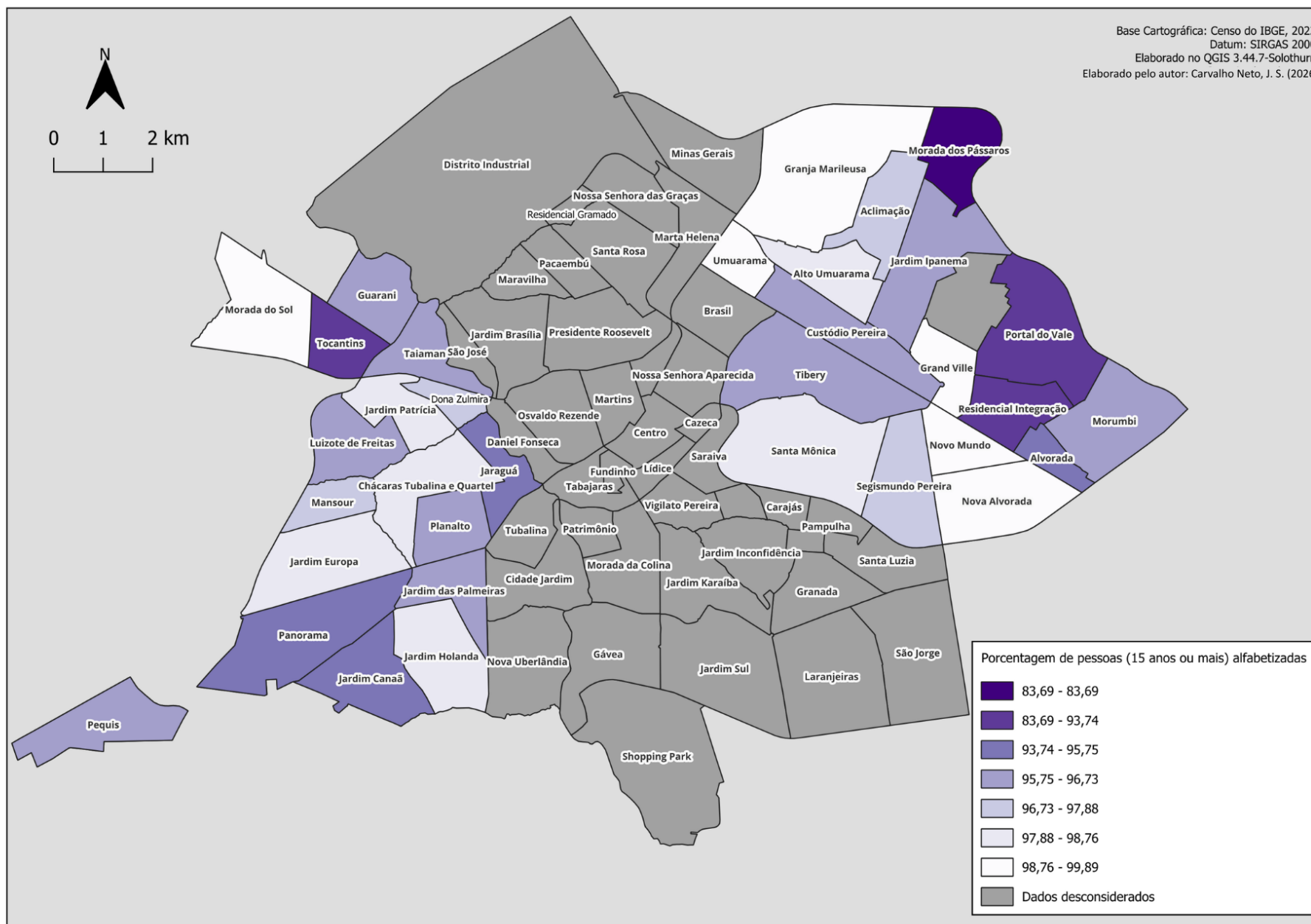
Mapa 15 - Valor da renda média nominal mensal dos responsáveis pelo domicílio, em reais, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)



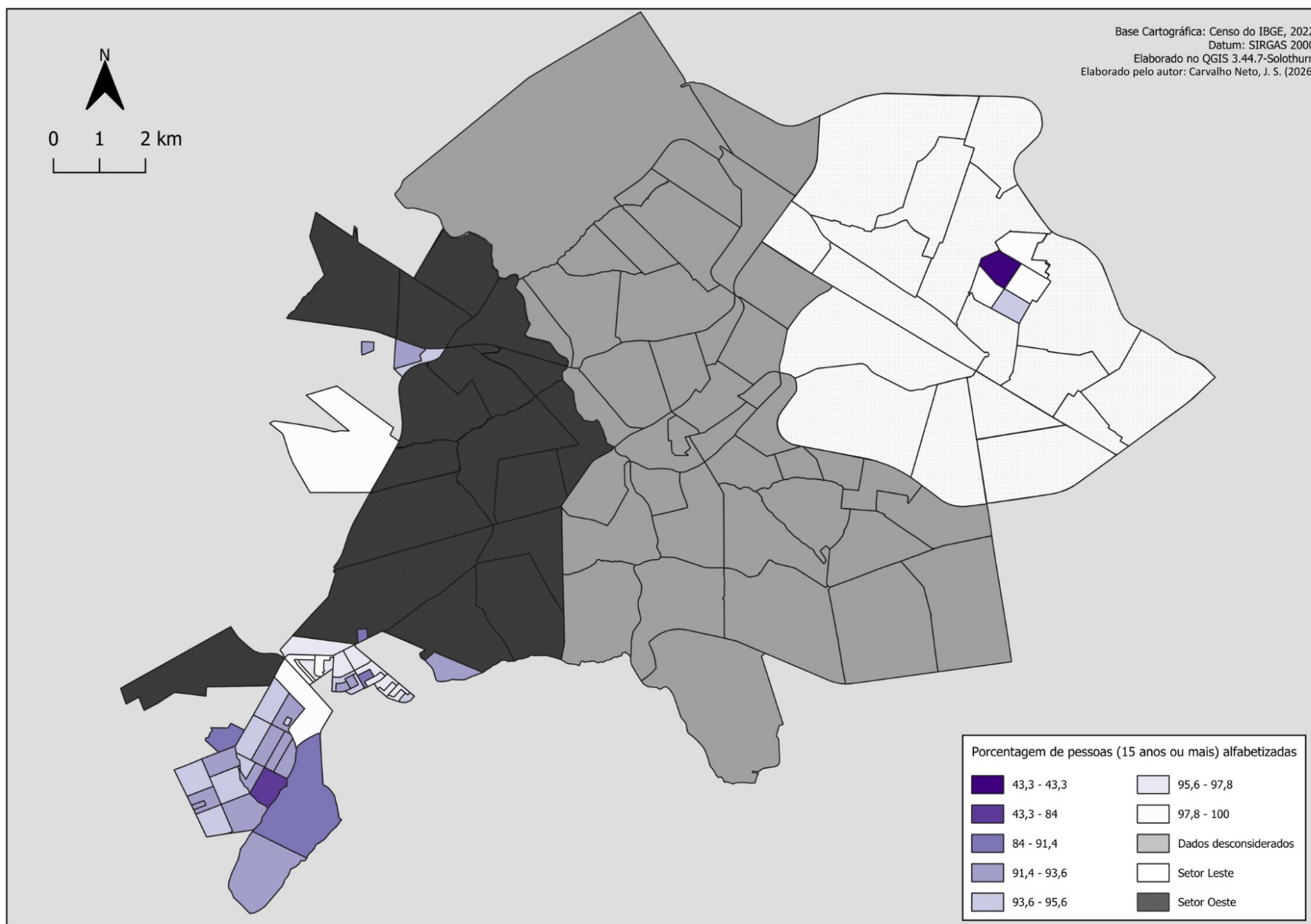
Mapa 16 - Quantidade de Moradores em Domicílios Particulares Permanentes Ocupados (DPPO), nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)



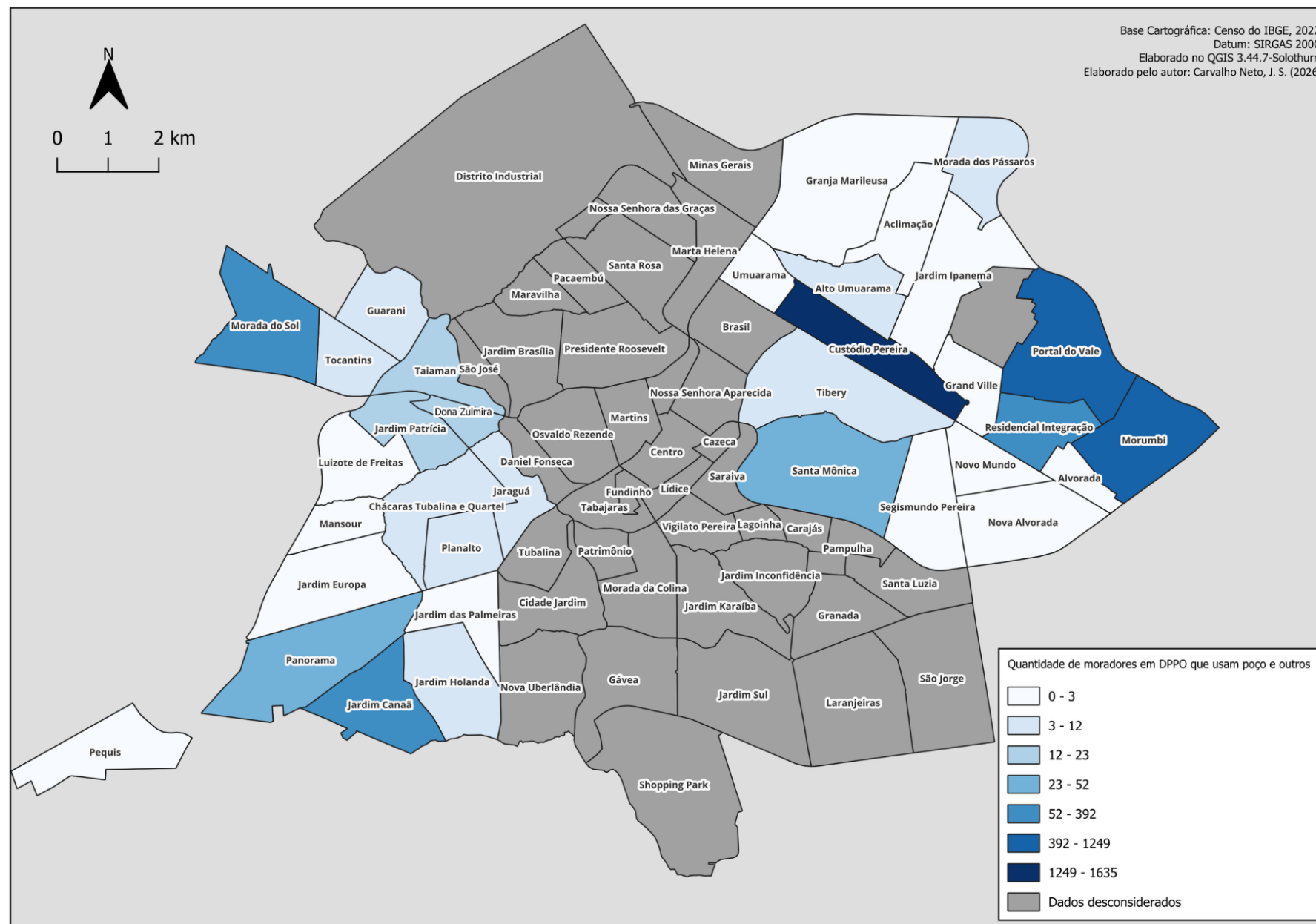
Mapa 17 - Porcentagem de pessoas alfabetizadas, com 15 anos ou mais, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)



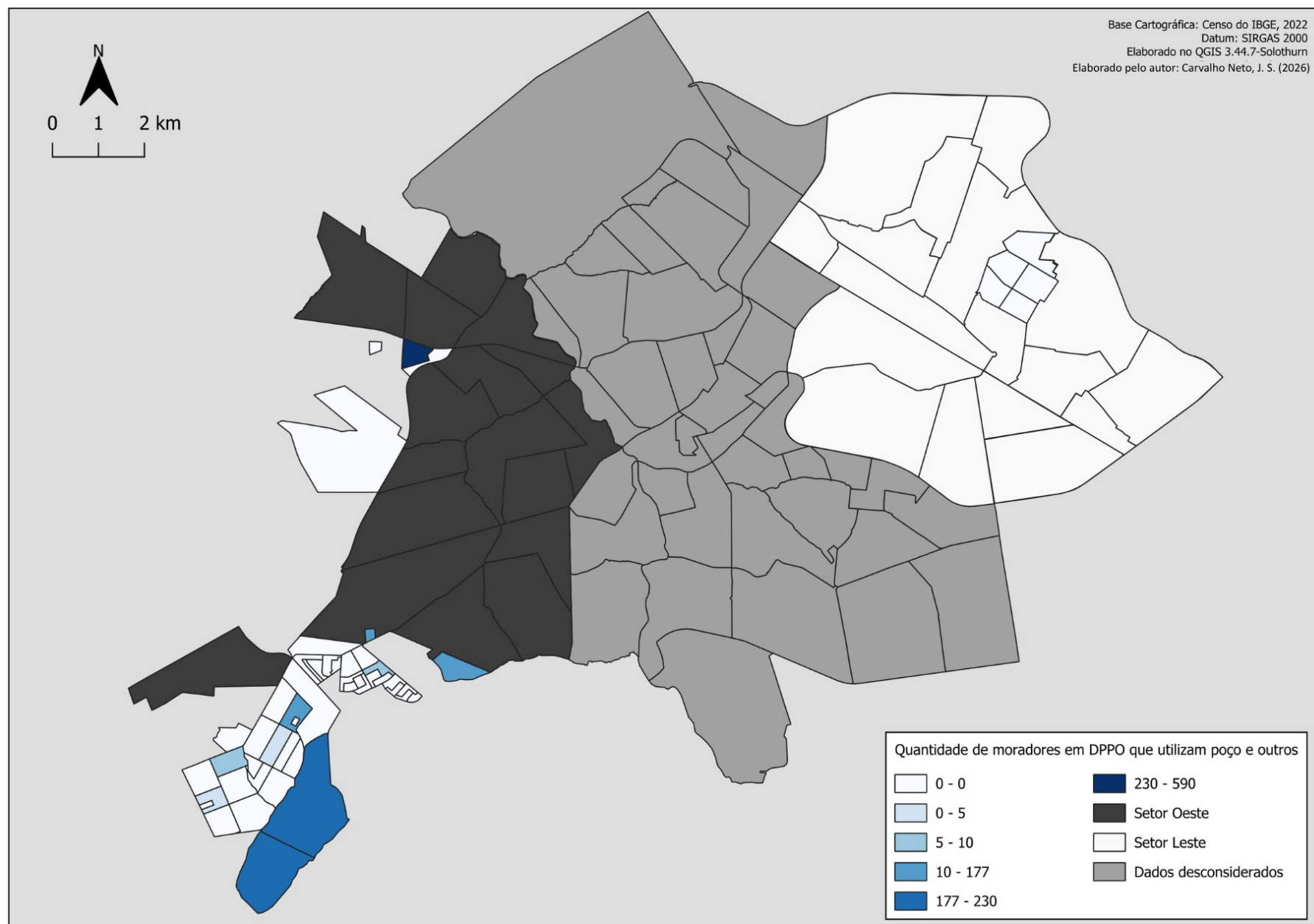
Mapa 18 - Porcentagem de pessoas alfabetizadas, com 15 anos ou mais, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)



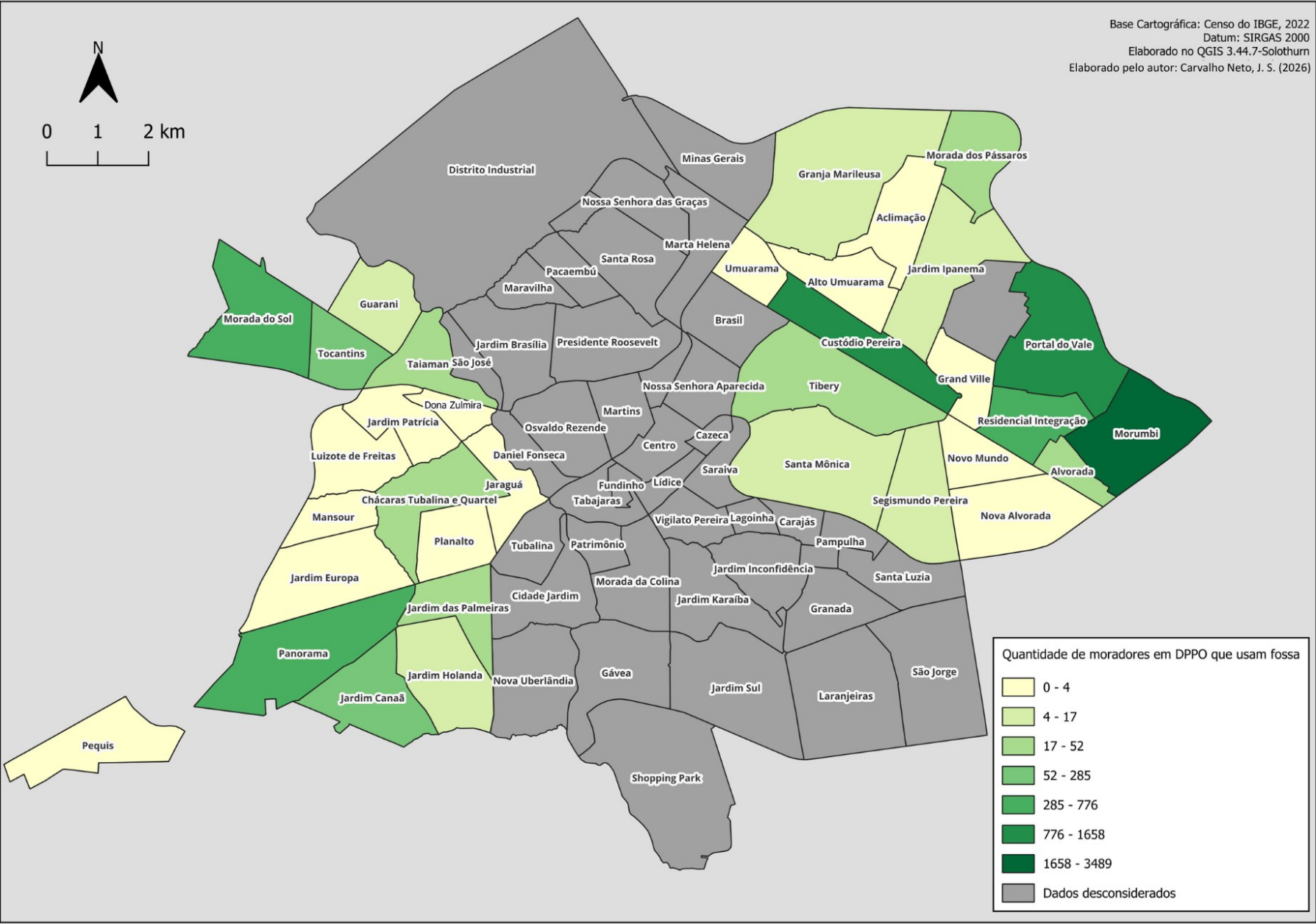
Mapa 19 - Quantidade de Moradores em Domicílios que Usam Poço e Outros, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)



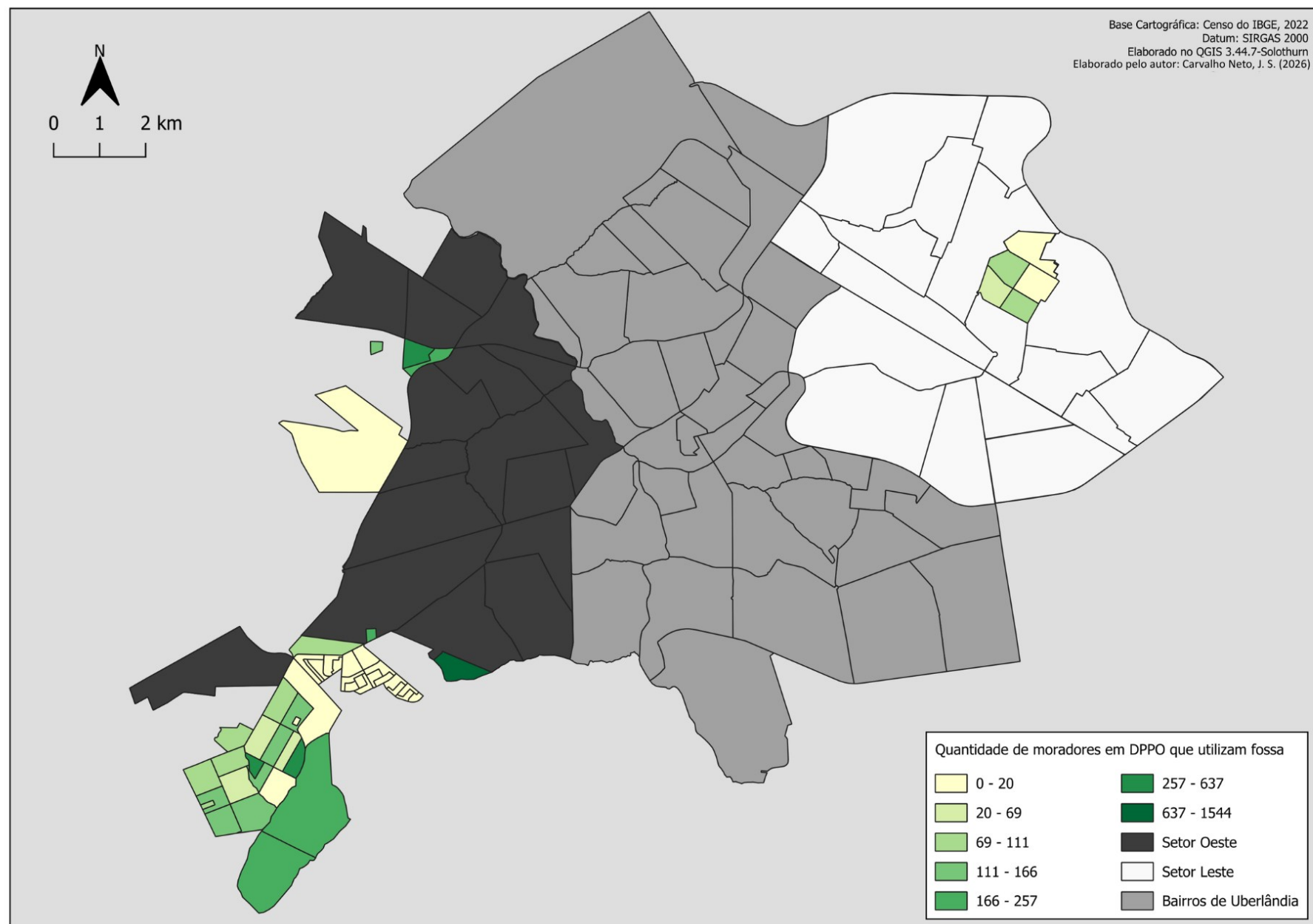
Mapa 20 - Quantidade de Moradores em Domicílios que Usam Poço e Outros, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG
(2022)



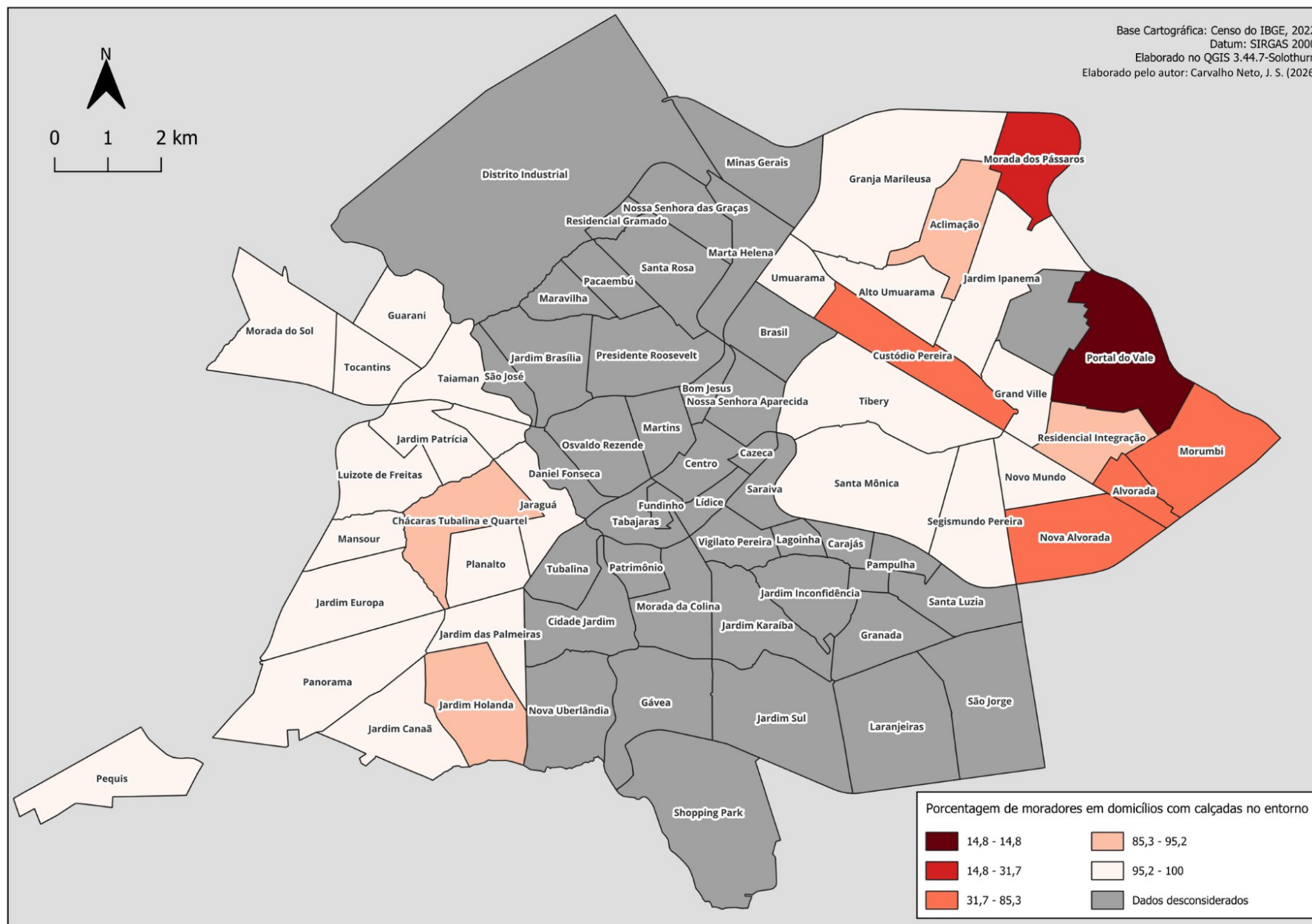
Mapa 21 - Quantidade de Moradores em Domicílios com Fossa, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)



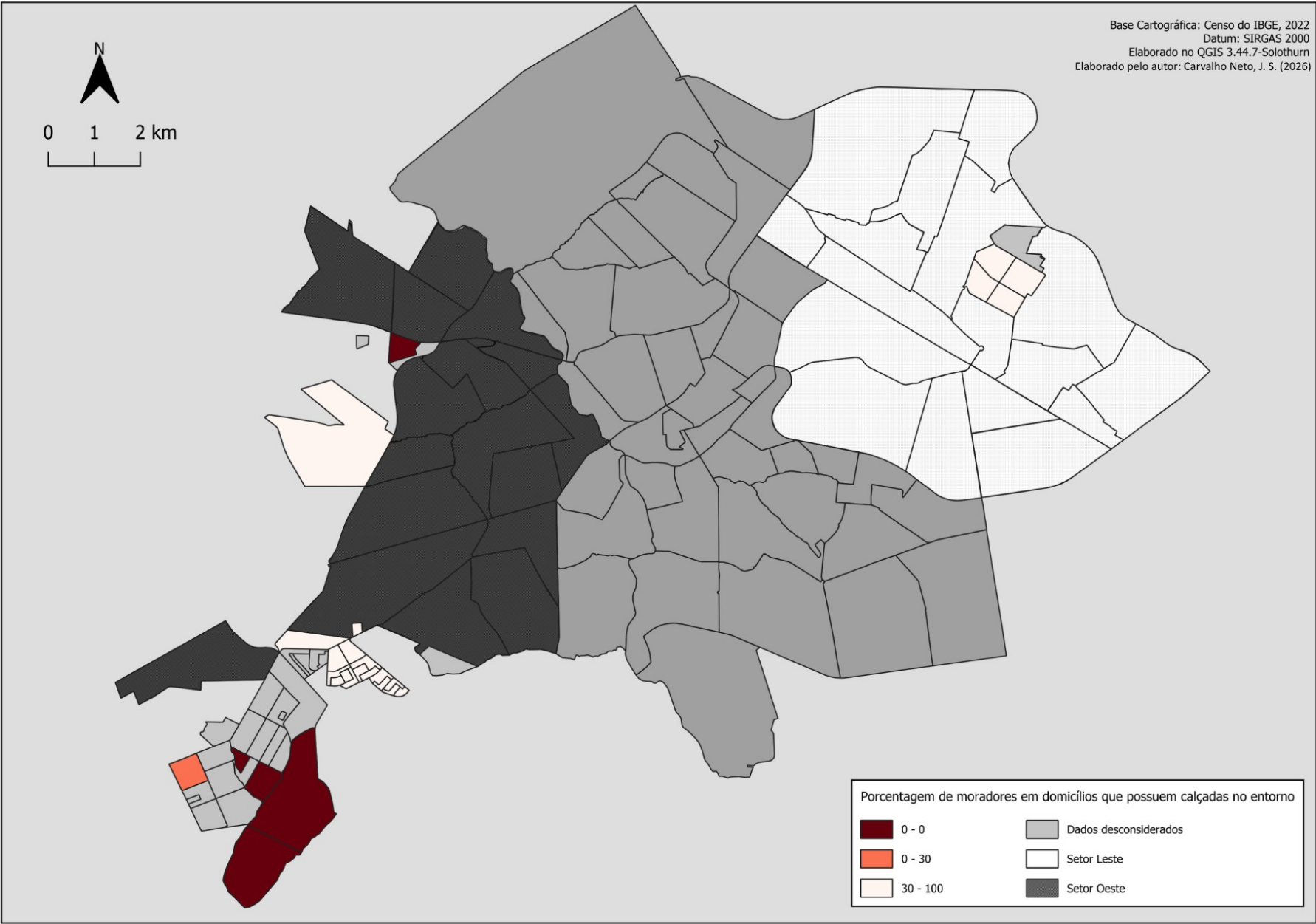
Mapa 22 - Quantidade de Moradores em Domicílios com Fossa, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)



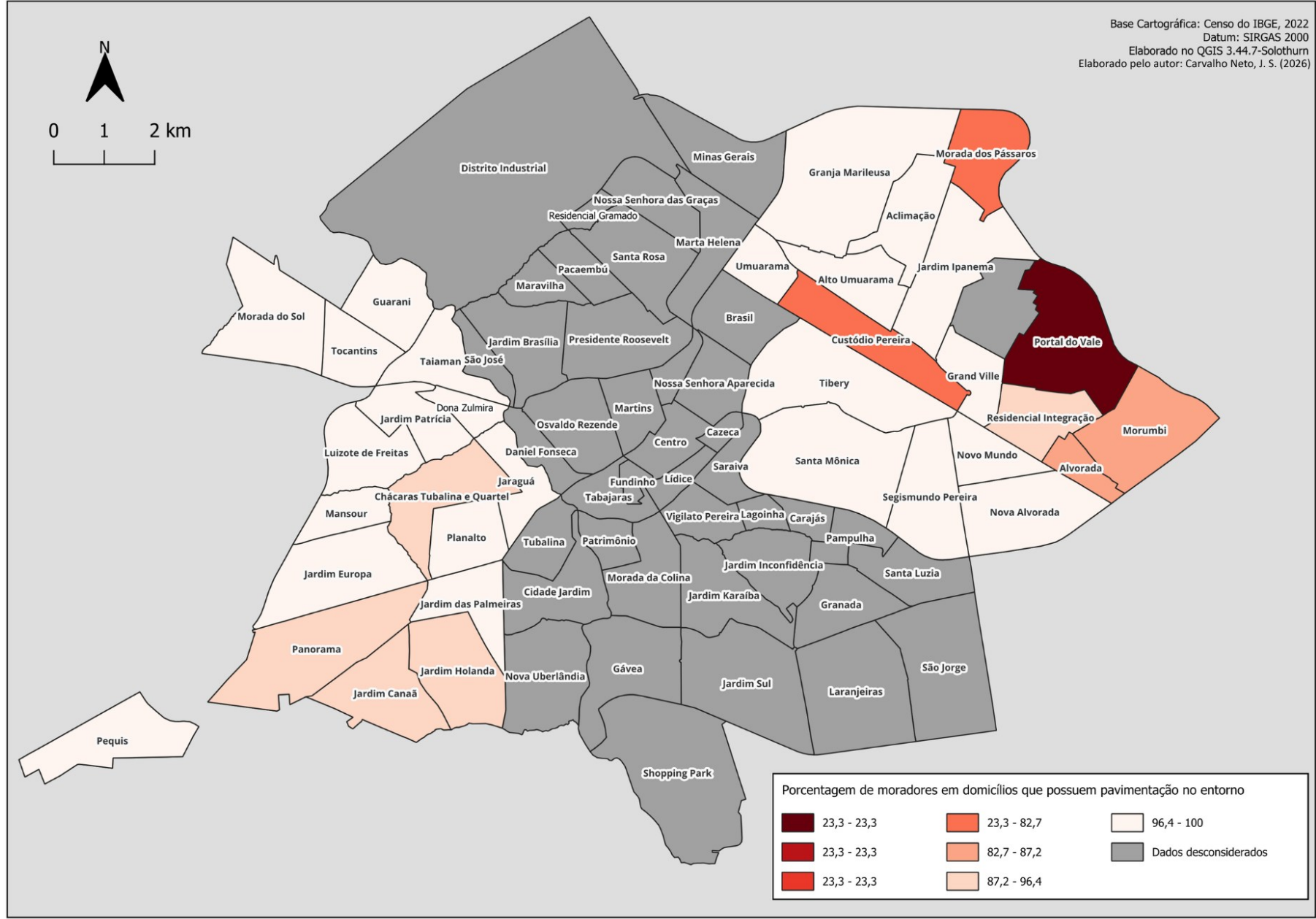
Mapa 23 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Calçadas no Entorno, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)



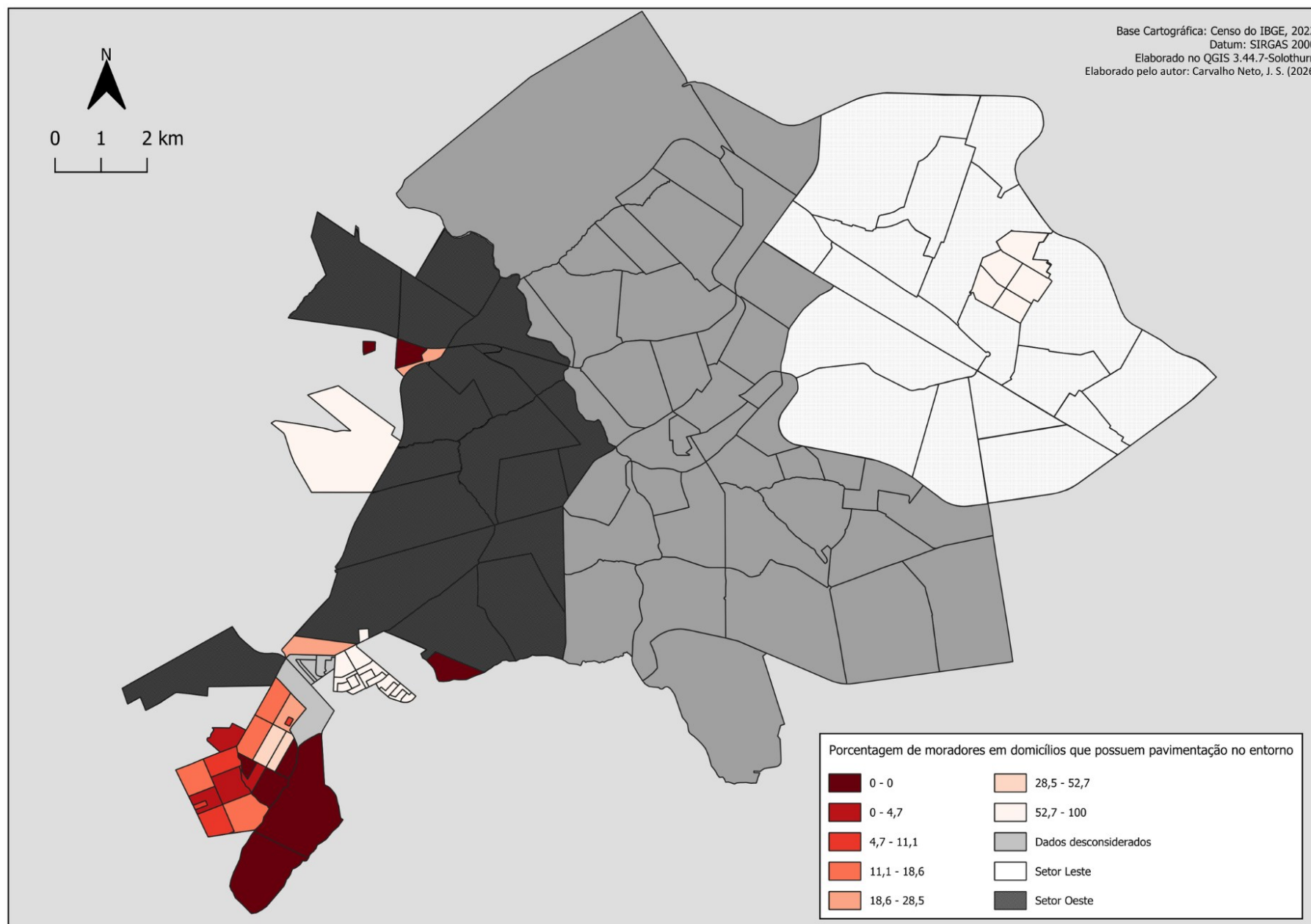
Mapa 24 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Calçadas no Entorno, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)



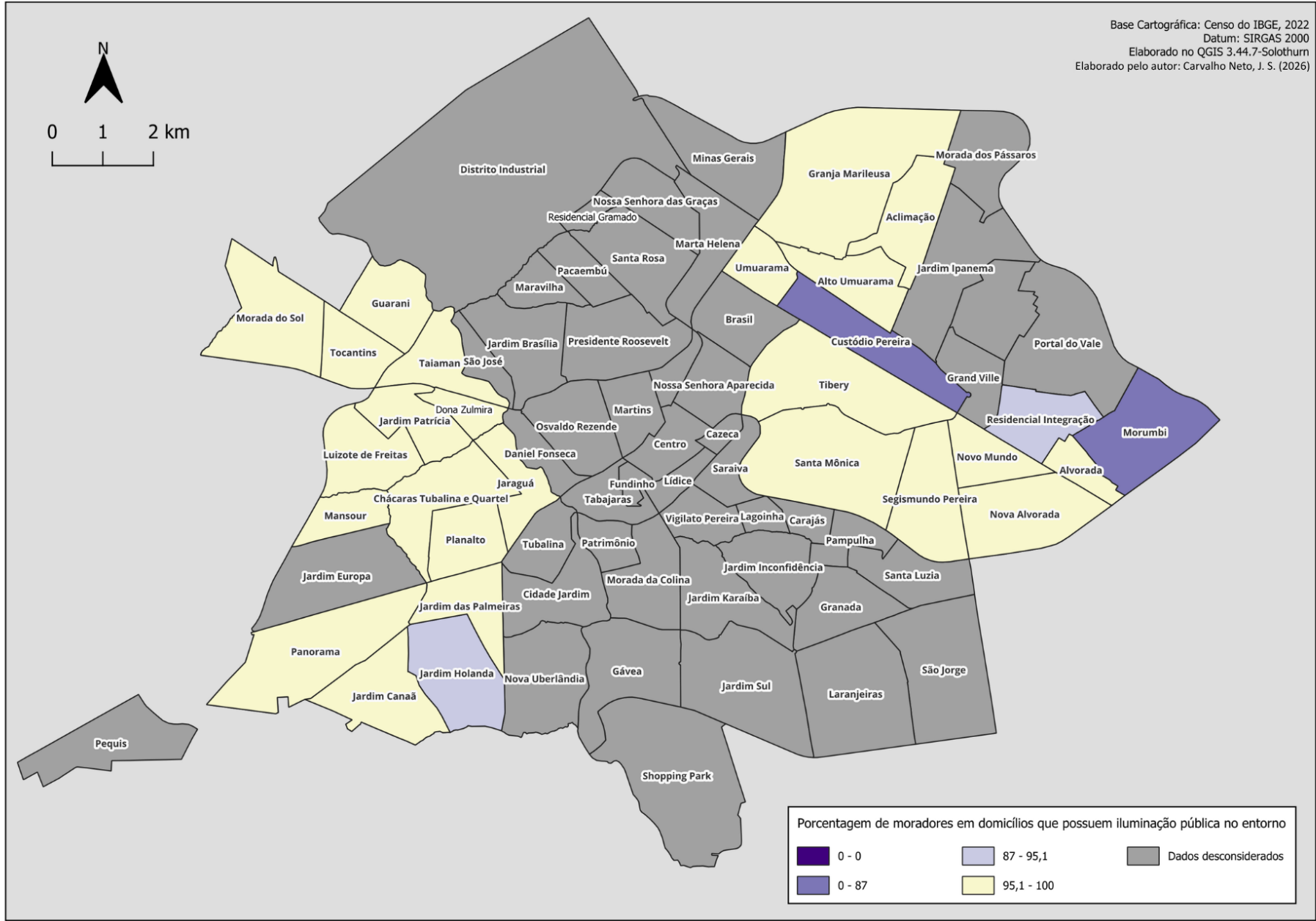
Mapa 25 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Pavimentação no Entorno, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)



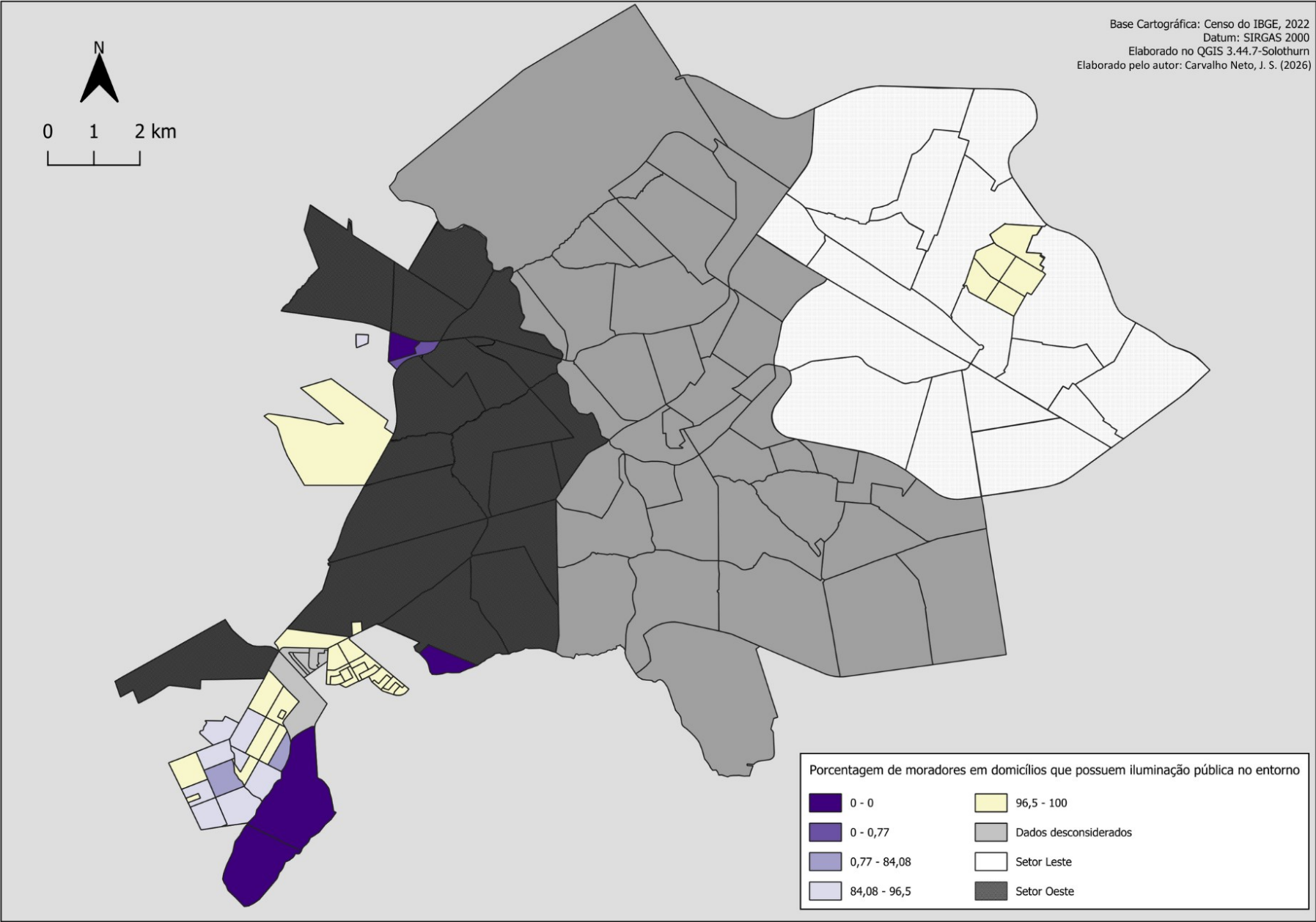
Mapa 26 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Pavimentação no Entorno, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)



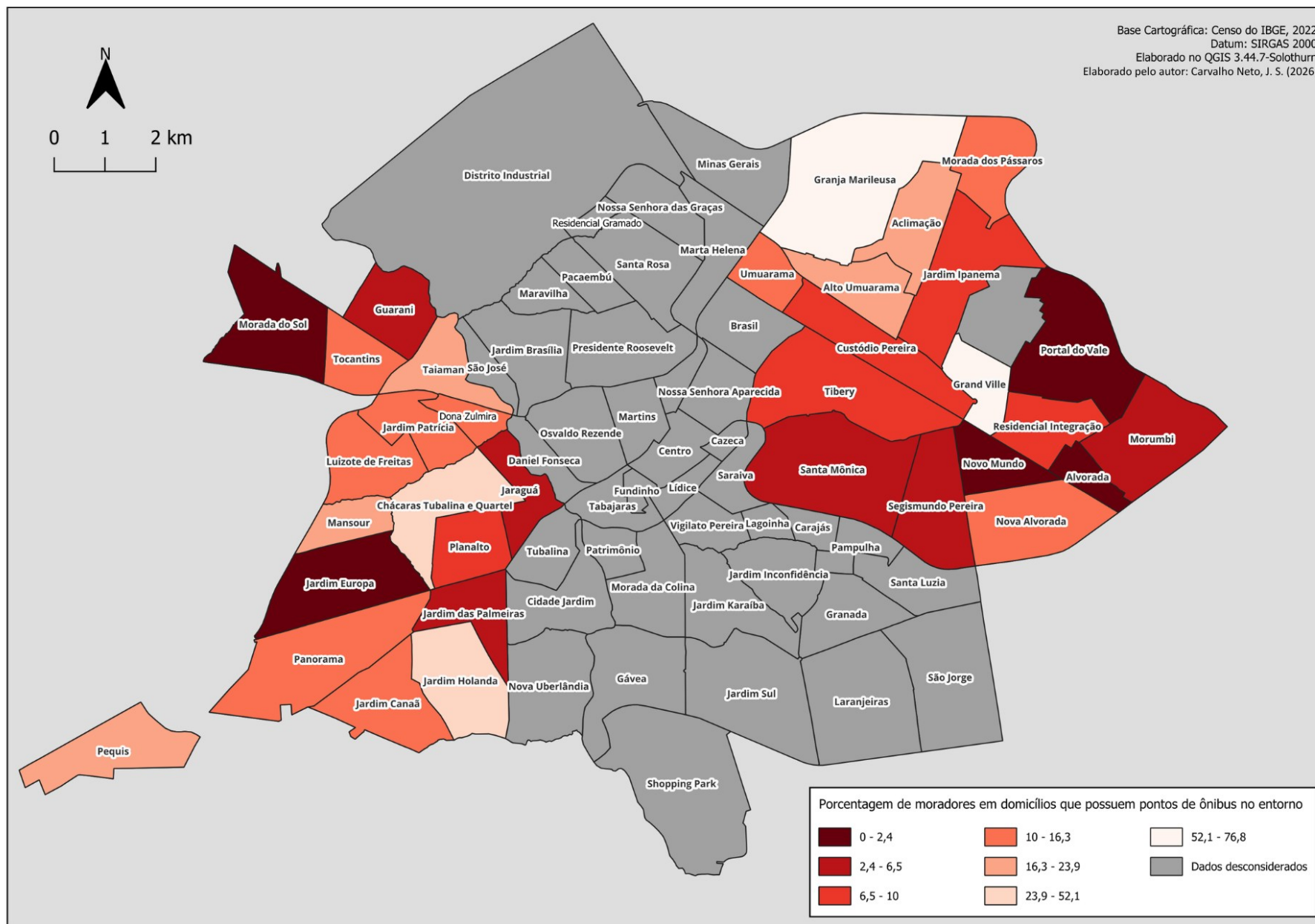
Mapa 27 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Iluminação Pública no Entorno, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)



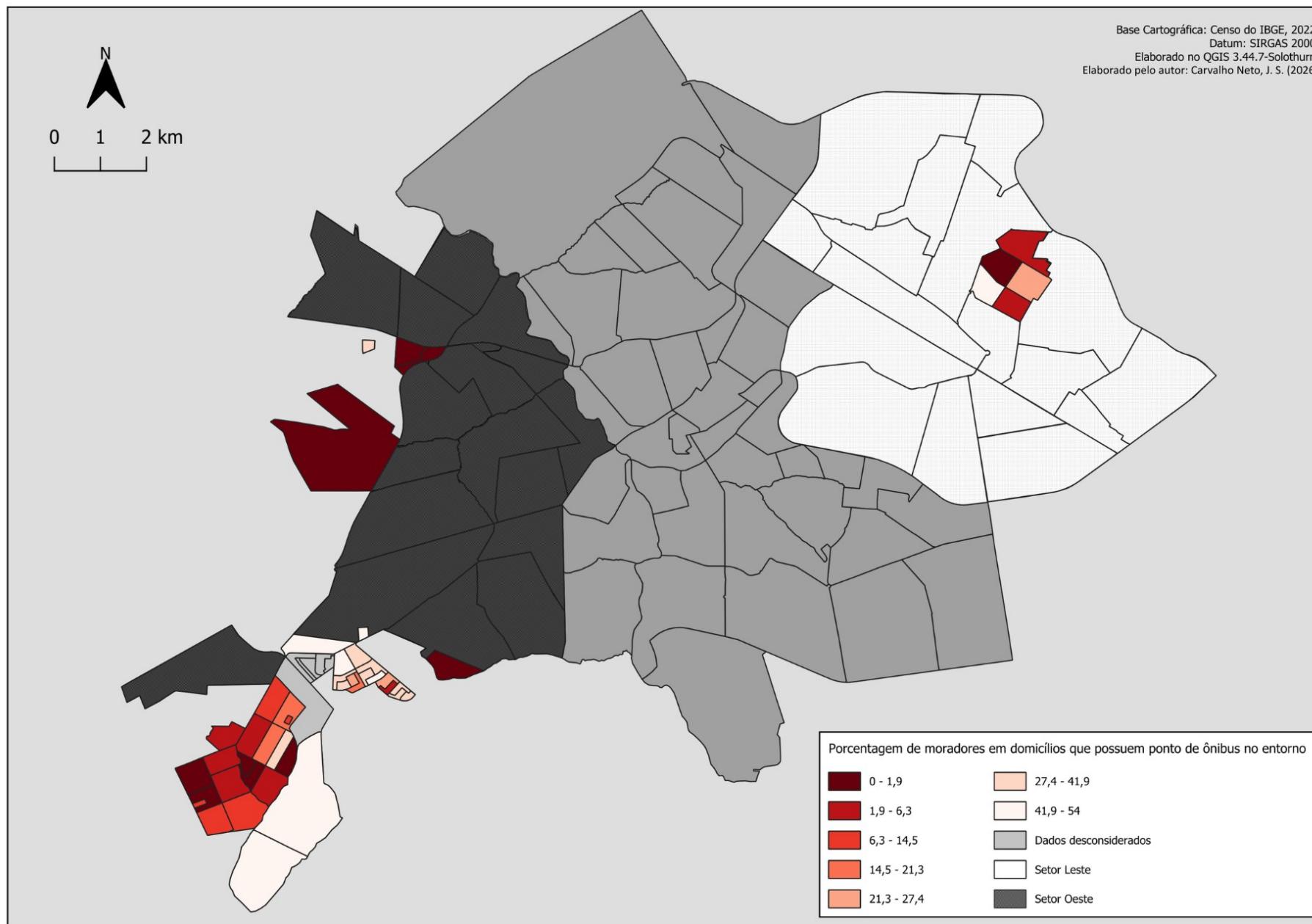
Mapa 28 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Iluminação Pública no Entorno, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)



Mapa 29 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Ponto de Ônibus no Entorno, nos bairros dos setores urbanos Oeste e Leste, em Uberlândia-MG (2022)

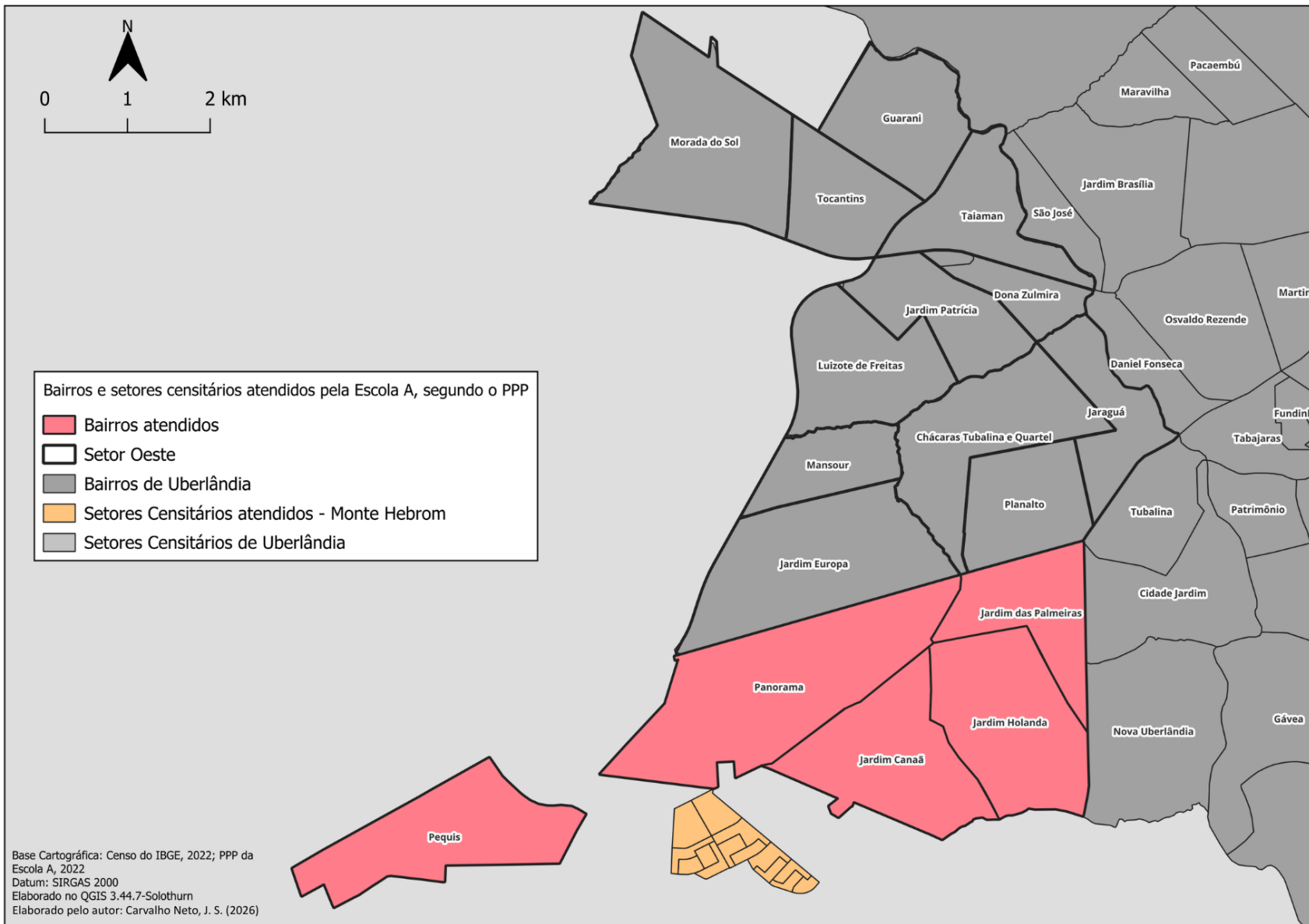


Mapa 30 - Porcentagem de Moradores em Domicílios com Ponto de Ônibus no Entorno, nos setores censitários ao leste e ao oeste de Uberlândia-MG (2022)

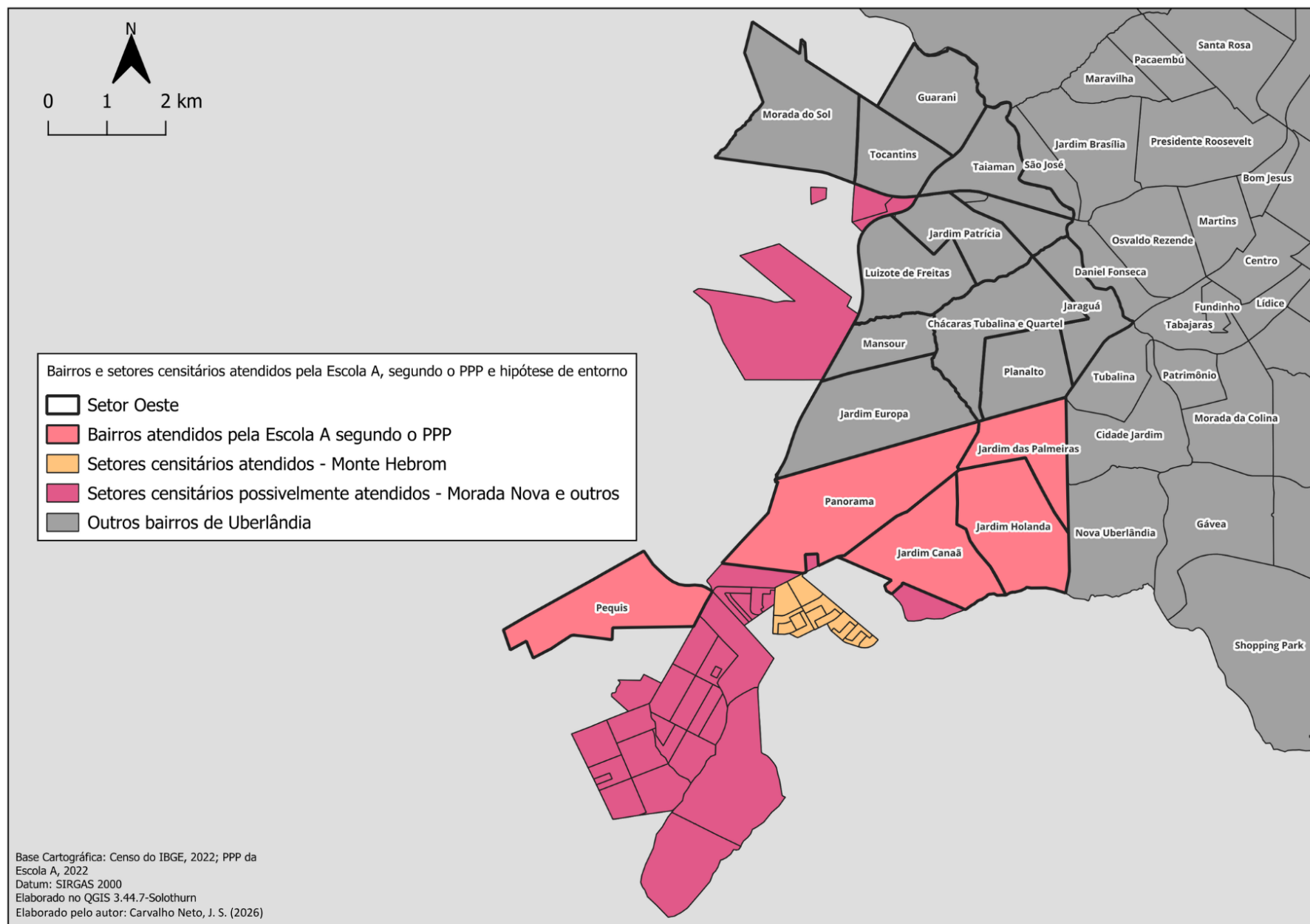


APÊNDICE B - MAPAS DE CARACTERIZAÇÃO DO ENTORNO DA “ESCOLA A” E “ESCOLA B

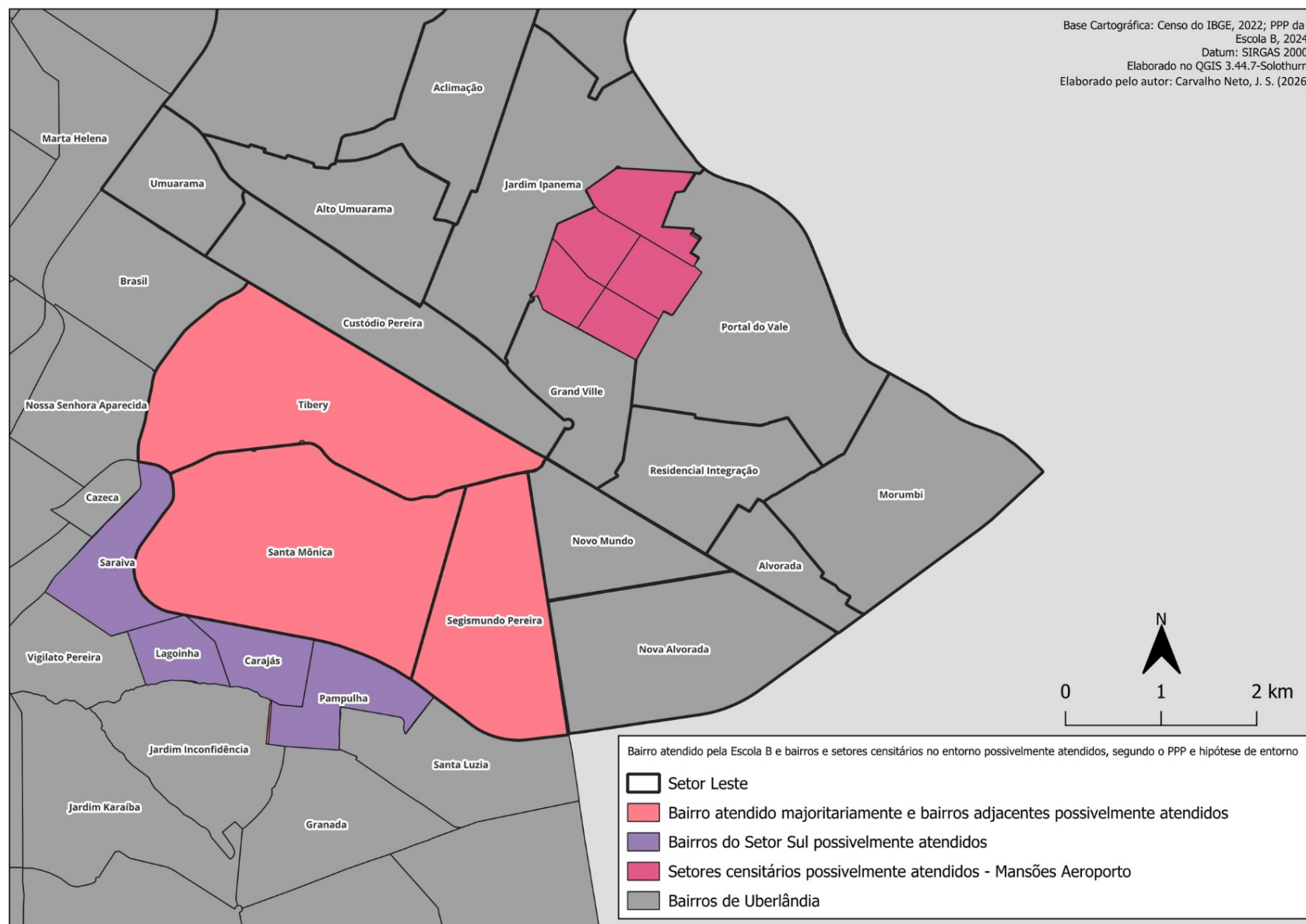
Mapa 01 - Bairros e setores censitários atendidos pela Escola A, de acordo com o PPP, em Uberlândia-MG (2022)



Mapa 02 - Bairros e setores censitários atendidos pela Escola A, segundo o PPP e hipótese de entorno, em Uberlândia-MG (2022)



Mapa 03 - Bairros e setores censitários atendidos pela Escola B, segundo o PPP e hipótese de entorno, em Uberlândia-MG (2022)



APÊNDICE C - QUADROS E TABELAS CONFECCIONADOS

Quadro 01 - Histórico de implementação e de aplicações do SAEB (1990-2019)

Ano	Público-alvo	Abrangência	Áreas Avaliadas	Características e Reformulações
1990	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas (amostral)	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação	Com a criação do Saeb, o Governo Federal passa a conhecer a qualidade da educação básica brasileira. A primeira edição avalia uma amostra de escolas públicas.
1993	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas (amostral)	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação	A segunda edição do Saeb repete o formato da avaliação-piloto e permite um aprimoramento dos processos
1995	4ª, 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática	É adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Dessa forma, passou a ser possível comparar os resultados das avaliações ao longo do tempo. Começou, também, o levantamento de dados contextuais por meio de questionários. A avaliação foi aplicada nas escolas públicas e privadas, de forma amostral, para alunos da 4ª e 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, com foco nos finais de ciclo.
1997	4ª, 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais (física, química e biologia)	Na edição de 1997, os itens para os testes cognitivos da avaliação passam a ser elaborados a partir de matriz de referência própria. A análise do desempenho dos alunos na avaliação foi realizada por meio dos níveis das escalas de proficiência. Diversos especialistas das disciplinas avaliadas estabeleceram associações ou relações entre momentos dos ciclos escolares (e os desempenhos mínimos ou básicos que a eles correspondiam) e os níveis de proficiência da escala.
1999	4ª, 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa, matemática, ciências naturais (física, química e biologia) e ciências humanas (história e geografia)	A novidade da quinta edição do Saeb é a realização de estudo-piloto para a avaliação de ciências humanas. Não houve divulgação dos resultados dessa área.
2001	4ª, 8ª séries do EF e 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática	O Saeb passa a aplicar testes apenas de língua portuguesa e

				matemática e são adotadas novas matrizes de referência.
2005	4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do EF	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática	O Saeb é reestruturado pela Portaria Ministerial n.º 931, de 21 de março de 2005. O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo dez estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que, até então, vinha sendo realizada no Saeb Já a Anresc passa a avaliar, de forma censitária, as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série) ou dos anos finais (8ª série) do ensino fundamental de escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola.
	3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática	
2007	4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do EF	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática	O novo formato, lançado na edição anterior, permite ao Inep combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, e calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O índice também foi calculado retroativamente com os dados de 2005.
	3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática	
2011	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática	“O Saeb segue o mesmo formato de suas edições anteriores”, porém, altera-se o público-alvo
	3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática	
2013	3º ano do EF	Escolas públicas (censitária)	Leitura, escrita e matemática	A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no

	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), passa a compor o Saeb a partir da divulgação da Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação da edição foi a inclusão, em caráter experimental, de testes de ciências humanas e ciências da natureza para estudantes do 9º ano do ensino fundamental.
	9º ano do EF	Escolas públicas (amostral)	Ciências humanas e ciências da natureza (sem resultados divulgados)	
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas e privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática	
2015	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática	É disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a plataforma traz diversas funcionalidades para ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas e privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática	
2017	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática	A avaliação torna-se censitária para a 3ª série do ensino médio e é aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do ensino médio. Assim, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, consequentemente, no Ideb.
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral + adesão)	Língua portuguesa e matemática	
2019	Creche e pré-escola da educação infantil	Escolas públicas (amostral) – estudo-piloto	Matrizes de Referência 2018	Às vésperas de completar três décadas de realização, o Saeb passa por uma nova reestruturação para se adequar à BNCC. Começa a transição para novas matrizes de referência, alinhadas à base. Dado o cenário legal, priorizou-se a implementação das matrizes para a avaliação de língua portuguesa e matemática no 2º ano do ensino fundamental e de ciências humanas e ciências da natureza no 9º ano do ensino fundamental, de forma a não impactar o cálculo do Ideb.
	2º ano do EF	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC) Língua portuguesa e matemática	
	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas (censitária)	Matrizes de Referência vigentes desde 2001	

		Escolas privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática	As siglas Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. A avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do ensino fundamental, de forma amostral. Começa a avaliação da educação infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos.
	9º ano do EF	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC) Ciências da natureza e ciências humanas	
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência vigentes desde 2001 Língua portuguesa e matemática	
2021	Creche e pré-escola da educação infantil	Escolas públicas (amostral) – estudo-piloto	Matrizes de Referência 2018	Em 2021, a aplicação manteve as mesmas características da aplicação anterior, houve ações para garantir as condições sanitárias de aplicação. A avaliação da educação infantil é implementada.
	2º ano do EF	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC) Língua portuguesa e matemática	
	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência vigentes desde 2001 Língua portuguesa e matemática	
	9º ano do EF	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC) Ciências da natureza e ciências humanas	
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência vigentes desde 2001 Língua portuguesa e matemática	

Fonte: Brasil (2023). **Elaborado pelo autor:** Carvalho Neto, J. S. (2026)

Quadro 02 - Detalhamento acerca dos três tipos de complementação da União pelo Fundeb: VAAF, VAAT e VAAR

	Explicação	Origem e cálculo	Destino	Requisitos
V A A F	“Valor Anual por Aluno”: Parcela de recursos federais referente a 10% da receita da contribuição dos outros entes federados (Estados, Distrito Federal e Municípios). Ps: Parcela da complementação da União correspondente a 10 pontos percentuais da complementação total federal ao Fundeb	O cálculo do VAAF é realizado por Estado e Distrito Federal e tem como base a arrecadação e o número de alunos matriculados, se diferenciando entre os Estados. Porém, o valor estabelecido por aluno ao ano (VAAF-MIN), é igual para todas as redes públicas do Brasil, o VAAF-MIN é parâmetro para distribuição da complementação VAAF.	A parcela de recursos federais é repassada para os Fundos de cada Estado/Unidade da Federação e, posteriormente, para cada Município.	Sempre que o VAAF, calculado por Estado, não alcançar o valor mínimo decidido nacionalmente para cada aluno (VAAF-MIN). Em suma, cada Estado tem seu VAAF, e este deve estar em consonância com o VAAF-MIN estabelecido nacionalmente, caso não esteja, a União deve realizar a complementação-VAAF
V A A T	“Valor Anual Total por Aluno”: Parcela de recursos federais equivalente a um mínimo de 10,5% da receita da contribuição dos outros entes federados ao Fundeb. Ps: Parcela da complementação da União correspondente a 10,5 pontos percentuais da complementação total federal ao Fundeb	O cálculo do VAAT considera o conjunto das receitas vinculadas constitucionalmente à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), incluindo receitas do Fundeb, complementação da União e demais receitas educacionais vinculadas. Sendo estas receitas: 1) Impostos/ Transferências Fundeb + Complementação da União; 2) 5% desses impostos/ transferências; 3) 25%: IRRF + 3 Impostos municipais (ISSQN, IPTU, ITBI); 4) IOF Ouro + Petróleo/Gás; 5) Salário Educação; 6) Programas Universais (PNAE, PNATE, PDDE E PNLD). Assim como no caso do VAAF, há um valor mínimo nacional total por aluno (VAAT-MIN), caso o VAAT de algum outro ente federado não esteja de acordo com o mínimo nacional, a União realiza a	Diferentemente da complementação-VAAF, a complementação-VAAT destina a parcela de recursos diretamente às redes de ensino públicas estaduais, distritais ou municipais e não à Unidade da Federação.	É destinado às redes de ensino com baixa disponibilidade fiscal, promovendo maior equalização na distribuição de recursos, ou seja, ao olhar especificamente para o contexto de cada rede de ensino, nem todos os Municípios no Estado que têm complementação-VAAF receberão a complementação-VAAT. Em suma, cada Estado, Município e o Distrito Federal tem seu VAAT calculado, e este deve estar em consonância com o VAAT-MIN estabelecido nacionalmente, caso não esteja, a União realiza a complementação-VAAT.

		complementação.		
V A A R	“Valor Aluno Ano Resultado”: Parcela de recursos federais condizente a 2,5% da receita da contribuição dos outros entes federados ao Fundeb. Ps: Parcela da complementação da União correspondente a 2,5 pontos percentuais da complementação total federal ao Fundeb	O cálculo do VAAR se diferencia do VAAF e do VAAT, já que considera o que está disposto no § 2º do art. 14 da Lei nº 14.113/2020. Assim, considera que a metodologia dos cálculos se baseia em questões como: 1) O nível e o avanço, com mais enfoque no avanço dos estudantes das redes estaduais e municipais nos exames nacionais do Saeb, avaliando a taxa de participação nos exames e a medida de equidade de aprendizagem; 2) As taxas de aprovação no ensino fundamental e médio de cada rede municipal e estadual; 3) As taxas de atendimento escolar na educação básica em cada ente federado, visando captar a taxa de evasão no ensino fundamental e médio.	A distribuição é realizada por rede de ensino, o critério de distribuição dos recursos federais se baseia nos “indicadores de melhoria da aprendizagem”. Tem como base se as redes de ensino conseguiram cumprir as condicionalidades dispostas no § 1º do art. 14 da Lei nº 14.113/2020.	Os recursos são disponibilizados aos entes federados que alcançaram alguns parâmetros (estabelecidos no § 1º do art. 14 da Lei nº 14.113/2020), como: 1) Melhorias na gestão a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho; 2) Maior conformidade com a BNCC; 3) Maior aprovação e diminuição da evasão no ensino fundamental e médio; 4) Melhoria do desempenho e participação dos estudantes na realização das avaliações do Saeb e, consequentemente, possível evolução nos indicadores educacionais.

Fonte: Brasil (2020); Brasil (2025d), CNM (2024). **Elaborado pelo autor:** Carvalho Neto, J. S. (2026)

Quadro 03 - Quantidade de Moradores em DPPO por bairro, 2022

Código do bairro	Nome do Bairro	Quantidade de moradores em domicílios particulares permanente ocupados
3170206060	Distrito Industrial	12
3170206020	São José	448
3170206064	Morada dos Pássaros	832
3170206025	Morada do Sol	853
3170206054	Alvorada	1435
3170206052	Novo Mundo	1614
3170206066	Portal do Vale	1649
3170206040	Fundinho	1831
3170206057	Jardim Sul	1942
3170206029	Residencial Gramado	2294
3170206067	Carajás	2364
3170206056	Granja Marileusa	2366
3170206022	Cazeca	2486
3170206063	Jardim Inconfidência	2489
3170206061	Gávea	2591
3170206062	Grand Ville	2996
3170206004	Bom Jesus	3153
3170206068	Lagoinha	3248
3170206028	Morada da Colina	3525
3170206005	Umuarama	3583
3170206044	Lídice	3687
3170206031	Daniel Fonseca	3756
3170206053	Nova Alvorada	3761
3170206065	Pampulha	4004
3170206042	Dona Zulmira	4093
3170206038	Vigilato Pereira	4169
3170206030	Jardim Karaíba	4234
3170206069	Nova Uberlândia	5805
3170206021	Patrimônio	5854
3170206034	Tabajaras	5911
3170206035	Centro	6027
3170206046	Jaraguá	6092
3170206043	Santa Luzia	6538
3170206011	Maravilha	6792
3170206024	Cidade Jardim	6835
3170206013	Martins	7215
3170206050	Panorama	7239
3170206055	Alto Umuarama	7327
3170206003	Marta Helena	7630

3170206008	Guarani	7764
3170206073	Jardim Ipanema	7790
3170206071	Nossa Senhora das Graças	7867
3170206019	Nossa Senhora Aparecida	7992
3170206045	Pacaembú	8257
3170206036	Taiaman	8456
3170206032	Saraiva	9178
3170206016	Minas Gerais	9455
3170206012	Tubalina	9549
3170206049	Custódio Pereira	9550
3170206002	Brasil	10371
3170206006	Jardim Patrícia	10836
3170206072	Santa Rosa	11155
3170206075	Pequis	11652
3170206059	Aclimação	11883
3170206037	Jardim das Palmeiras	11974
3170206009	Mansour	12037
3170206027	Tocantins	12571
3170206015	Planalto	12636
3170206026	Chácaras Tubalina e Quartel	13756
3170206051	Granada	13833
3170206014	Osvaldo Rezende	14598
3170206001	Tibery	15208
3170206058	Residencial Integração	15444
3170206048	Jardim Holanda	15459
3170206010	Luizote de Freitas	15796
3170206074	Jardim Europa	16212
3170206018	Jardim Brasília	16610
3170206023	Segismundo Pereira	17073
3170206047	Jardim Canaã	18068
3170206007	Presidente Roosevelt	20192
3170206039	Laranjeiras	23210
3170206041	Morumbi	25894
3170206033	São Jorge	29549
3170206070	Shopping Park	30231
3170206017	Santa Mônica	37587

Fonte: Censo do IBGE, 2022. **Elaborado pelo autor:** Carvalho Neto, J. S. (2026)

Tabela 01 - Explicação sobre o PDDE Básico e Ações Integradas (Qualidade e Equidade)

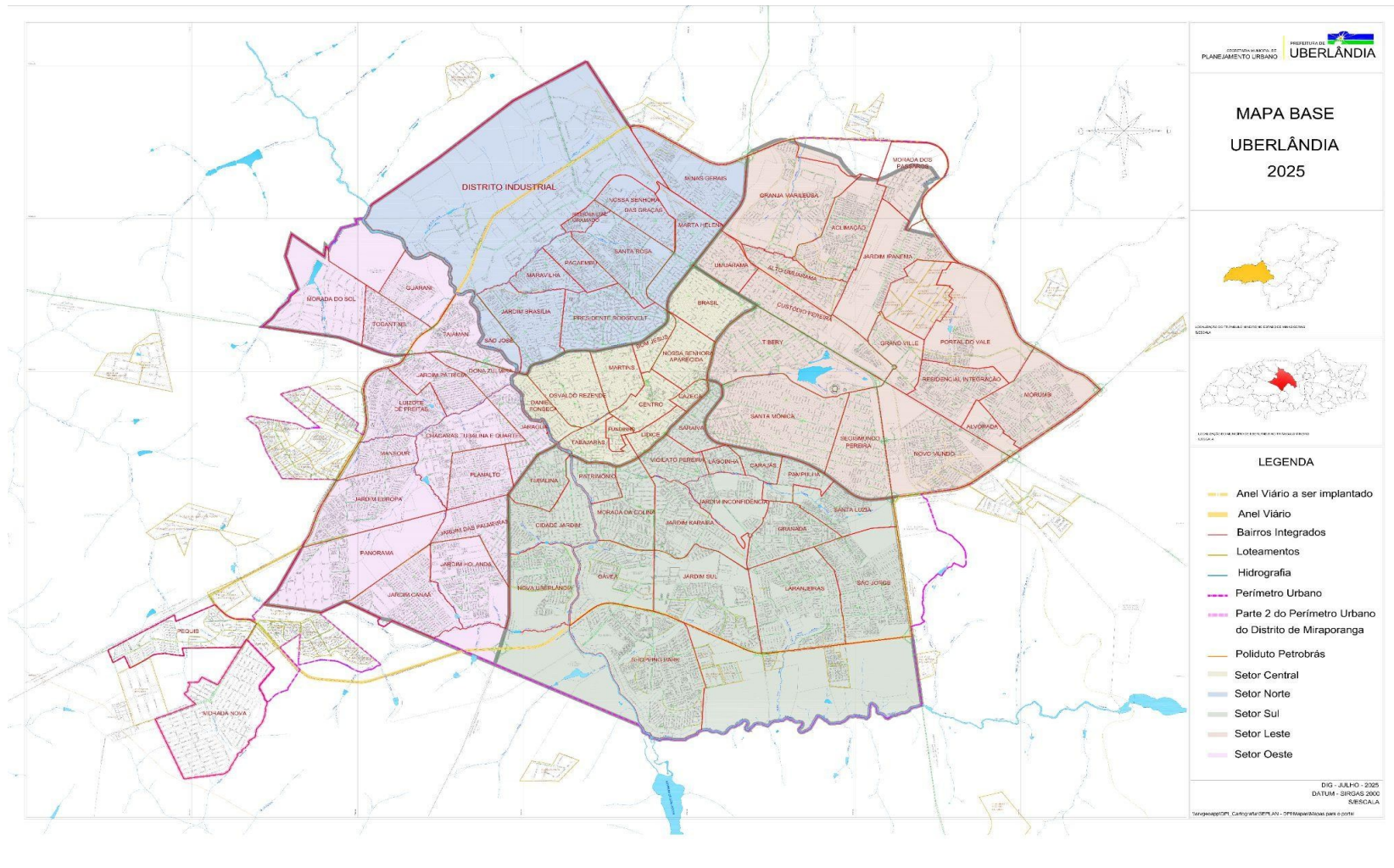
P D D E	PDDE Básico	Explicação	Por meio deste, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) destina, anualmente, recursos financeiros suplementares para que as escolas: 1) Garantam o funcionamento dos estabelecimentos 2) Promovam melhorias na infraestrutura física e pedagógica 3) Incentivem a autogestão escolar e ao exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social	
		Público-alvo	Escolas públicas estaduais, municipais e distritais de educação básica; escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público.	
		Funcionamento	A transferência de recursos financeiros é feita sem necessidade da celebração de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento. A escola precisa constar no Censo Escolar do ano anterior ao repasse. Em caso de escola com mais de 50 alunos, é necessária a constituição de CNPJ, passando a ser denominada Unidade Executora Própria (UEX).	
	Ações Integradas	PDD E Qualidade	Explicação	Destinação de recursos financeiros, pelo FNDE, às escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e distritais, para fomentar políticas públicas da Secretaria de Educação Básica (SEB). Em 2024, foram investidos 566 milhões de reais e beneficiadas 164 mil escolas.
			Condições	As unidades de ensino devem se enquadrar nas especificidades das políticas implementadas pela Secretaria de Educação Básica.
			Programas	Programa de Inovação Educação Conectada; PDDE Emergencial; Programa Brasil na Escola; Programa Itinerários Formativos; Programa Primeira Infância na Escola, Programa Cantinho da Leitura, Programa Escola das Adolescências, Programa Ensino Médio Mais, e Programa Escola e Comunidade.
		PDD E Equidade	Explicação	Destinação anual, pelo FNDE, de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e distritais para aprimorar as condições de oferta, bem como a infraestrutura física e pedagógica das escolas. Em 2024, foram investidos R\$ 59,91 milhões para reformas (PDDE Campo); R\$ 47,81 milhões para abastecimento e esgotamento sanitário (PDDE Água); R\$ 153,6 milhões para atendimento de escolas indígenas, quilombolas e do campo (PDDE Sala de Recursos Multifuncionais). Foram ainda beneficiadas 2,3 mil escolas pelo PDDE Campo; 1,48 mil escolas pelo PDDE Água e 7.643 escolas indígenas, quilombolas e do campo pelo PDDE Sala de Recursos Multifuncionais.
			Condições	O processo de adesão é realizado em duas etapas: 1) adesão das UEX representativas das escolas indicadas pela Secadi/MEC, por meio do preenchimento da adesão no sistema do PDDE Equidade; 2) adesão pelas secretarias municipais, estaduais e distrital de educação (Entidades Executoras (EEx), por meio do sistema do PDDE Equidade, em que pactuam a responsabilidade de apoiar todas as UEX indicadas pela Secadi/MEC. A documentação necessária varia de acordo com o tipo de entidade e a instituição, Contudo, um dos documentos principais para o processo de adesão é o plano de trabalho, com a lista de itens demandados pela escola.
			Programas	Programa Sala de Recursos Multifuncionais; Programa Água e Esgotamento Sanitário nas Escolas Rurais; Programa PDDE Escolas Rurais: Campo, Indígenas e Quilombolas, e Programa PDDE Diversidades (Educação Especial; Educação Bilíngue de Surdos; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação para as Relações Étnico-

				Raciais; Escolas Sustentáveis; Educação para as Juventudes; e Educação em Direitos Humanos).
--	--	--	--	--

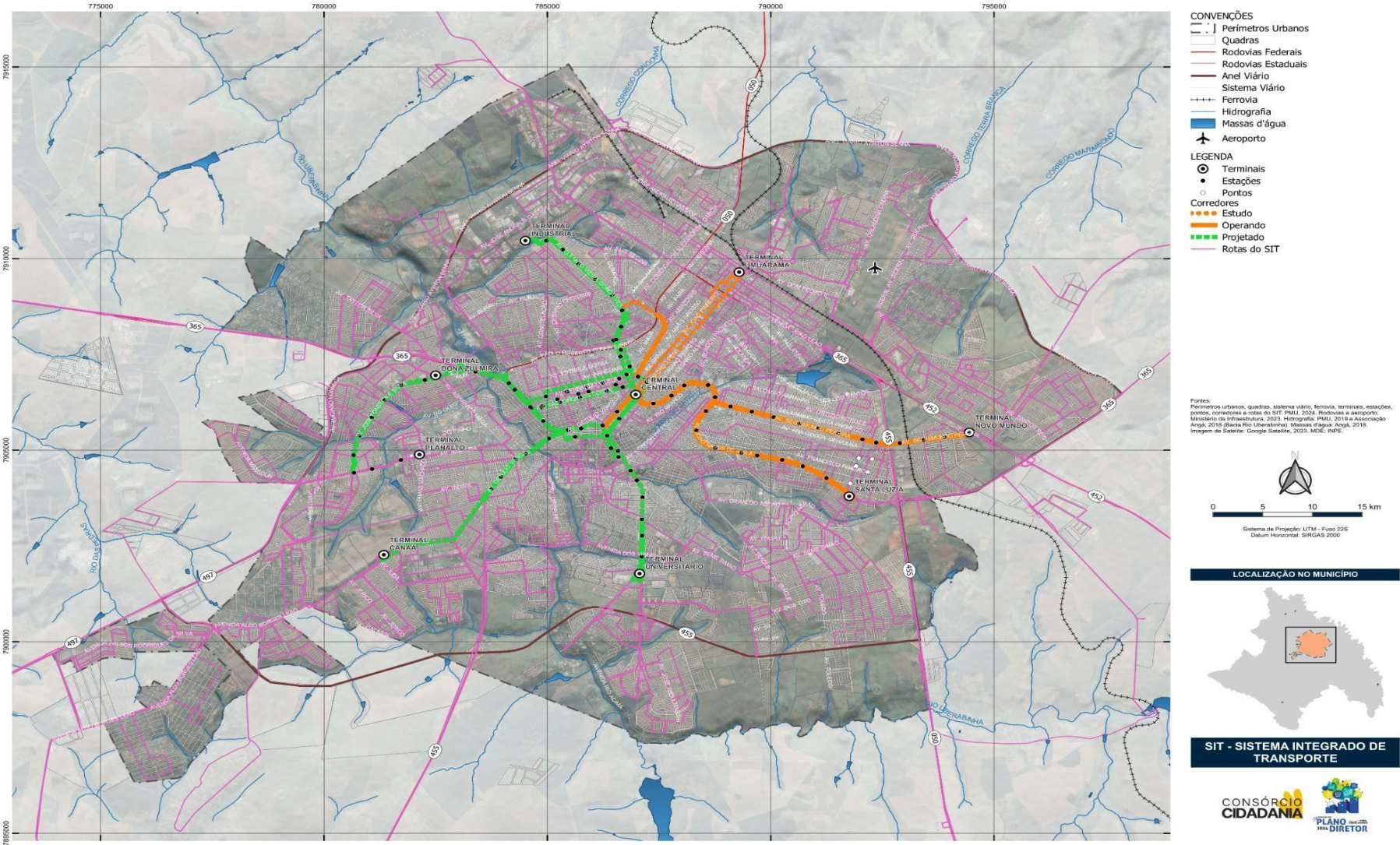
Fonte: Brasil 2025d. **Elaborado pelo autor:** Carvalho Neto, J. S. (2026)

ANEXOS

Mapa 01 - Mapa Base de Uberlândia-MG, 2025

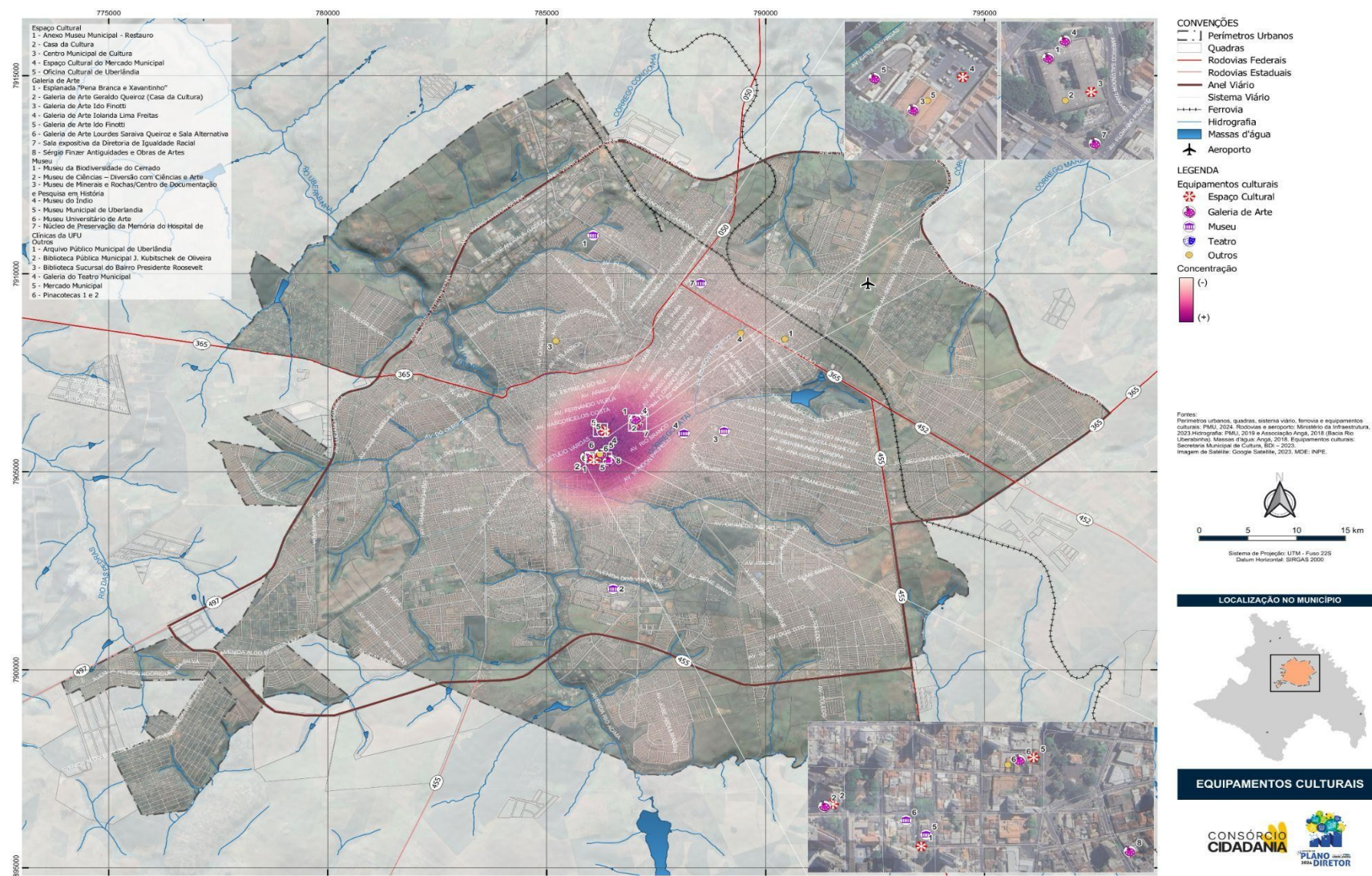


Mapa 02 - Sistema Integrado de Transporte de Uberlândia, 2025



Fonte: PMU, 2025

Mapa 03 – Densidade de equipamentos Culturais em Uberlândia-MG, 2025



Fonte: PMU, 2025