



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**QUALIDADE EDUCACIONAL E PERFIL SOCIOECONÔMICO: EXPRESSÃO
ESPACIAL DO ENSINO PÚBLICO NO DISTRITO FEDERAL**

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Dissertação de Mestrado

Brasília – DF: Fevereiro / 2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**QUALIDADE EDUCACIONAL E PERFIL SOCIOECONÔMICO: EXPRESSÃO
ESPACIAL DO ENSINO PÚBLICO NO DISTRITO FEDERAL**

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Orientador: Prof. Dr. Neio Lúcio de Oliveira Campos

Dissertação de Mestrado

Brasília – DF: Fevereiro / 2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**QUALIDADE EDUCACIONAL E PERFIL SOCIOECONÔMICO: EXPRESSÃO
ESPACIAL DO ENSINO PÚBLICO NO DISTRITO FEDERAL**

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Dissertação de Mestrado submetida ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Mestre em Geografia, área de concentração Gestão Ambiental e Territorial, opção Acadêmica.

Aprovado por:

Neio Lúcio de Oliveira Campos, Doutor (UnB)
(Orientador)

Fernando Luiz Araújo Sobrinho, Doutor (UnB)
(Examinador Interno)

Júlio Flávio Gameiro Miragaya, Doutor (CODEPLAN)
(Examinador Externo)

Brasília-DF, 13 de fevereiro de 2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1014678.

K96q

Kunz, Sidelmar Alves da Silva.

Qualidade educacional e perfil socioeconômico:
expressão espacial do ensino público no Distrito Federal
/ Sidelmar Alves da Silva Kunz. - 2014.
xviii, 189 f. : il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia,
Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Neio Lúcio de Oliveira Campos.

1. Qualidade (Educação) - Aspectos sociais - Aspectos
econômicos. 2. Educação e estado - Aspectos sociológicos
- Distrito Federal (Brasil). 3. Geografia humana.
I. Campos, Neio Lúcio de Oliveira. II. Título.

CDU: 301. 172. 1: 37(81)

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

Sidelmar Alves da Silva Kunz

DEDICATÓRIA

A dedicação primeira é a Deus, o criador de tudo. Depois, a minha mãe Maria, uma mulher maravilhosa que nunca valorizou privilégios acima dos princípios e valores morais. Também, as minhas duas irmãs Silvane e Sebastiana, pessoas que compartilhei suor e lágrimas na edificação da minha escolaridade e concepção de mundo, bem como aos meus familiares Jorge, Isaias, Neidinara, Noeli e Lírio. Ainda, dedico este esforço intelectual a minha esposa Edinara, uma mulher brilhante que me conquista a cada dia com seu olhar, entusiasmo e dedicação. Por fim, dedico a minha filha Sofia.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Neio Campos, por ter acolhido o projeto e ajudado em todos os momentos, principalmente nos mais críticos, com as suas qualificadoras e incisivas pontuações, e, por ser um exemplo de pesquisador.

Ao Prof. Dr. Fernando Sobrinho, pela amizade, paciência, apoio excepcional e espírito de liderança que me encorajou a fazer o meu melhor.

Ao Prof. Dr. Júlio Miragaya, pelo acolhimento, disponibilidade, confiança e considerações cirúrgicas para o andamento desta pesquisa, demonstrando apoio mesmo com sua agenda de muitos compromissos.

À Profa. Dra. Marli Sales, pela sua gentileza e sensibilidade em suas contribuições para este trabalho.

Aos mestres e colaboradores Everaldo Costa, Dante Júnior, Lúcia Cony, Marília Peluso, Marília Steinberger, Roberto Trancoso, Renan Boscariol, Valdir Steinke, Antônio Sérgio, Orlei Rofino, Oberdan Ataídes, Alexandre Santos, Éricka Sales, Fabiano Magdaleno, Marcus Dezemone, Danielle Costa, Diego Carvalho, George Augusto, Divonzir Gusso, Jane Machado, Gilvan Araújo, Jusçânio, Alisson Silva, José Reynaldo, Niedjha Abdalla-Santos, Marco César, Dorivan, Amanda, Raquel Daldegan, Tiago Esteves, Zaira Moutinho, Marco Castilho, André Teles, Ana Magna, Guilherme Rios, João Horta, Alexandre Jaloto, Saimon Cajado, Carlos Eduardo, Fábio Bravin, Audiney Pereira, Bruna Antunes, Ingrid Marise, Nathan Belcavelho, Agnes Serrano, Suâmi Abdalla-Santos, Rogério Junqueira, Patrícia Andréia, Lenice Medeiros, Gabriela, Raimundo, Gilcimar, Antônio, André Vitor, Eunylson Lopes, Michele Almeida, Vanessa Oliveira, Marcos Pereira, Davi Simões, Marcelo Cortez, Simoní Hiargles, Célia Gedeon, Natassia Coutinho, Cátia Pereira, Elizabeth Santos, Taíse Liocádio, Robert Lassance, Eduardo Sousa, Patrícia Gomes, Camila Karino, Clara Etienne, Cléia Macedo, Viviane Pinto pelas lições geográficas e de vida.

Aos amigos e familiares pela compreensão e por acreditarem em mim.

Aos profissionais das instituições IPEA, PNUD, ANPUR, CODEPLAN, UEG, UNB, SEDF, SEDHAB e, principalmente, do INEP pelo companheirismo, aprendizagem, eficiência e apoios indispensáveis para a concretização desse sonho.

EPÍGRAFE

A chegada é menor que o caminho percorrido.
(Sidelmar Alves da Silva Kunz, 2014)

RESUMO

Este trabalho tem o propósito de analisar a expressão espacial da relação entre qualidade educacional e o perfil socioeconômico da população do Distrito Federal por região administrativa. Ressalta-se que esta investigação tem como intenção contribuir para o amadurecimento intelectual desse debate (relação entre qualidade educacional e perfil socioeconômico), visto que se apresentam indicadores socioeconômicos inéditos construídos no nível de região administrativa do Distrito Federal acerca dessas variáveis, a saber: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Prova Brasil, Ambiente Escolar, Distorção Idade-Série e Índice de Qualidade Educacional. Ainda mais que a particularidade do olhar geográfico para essa temática, que normalmente é objeto de estudo de economistas e sociólogos, figura-se como oportunidade para preencher lacunas nesse campo de discussão e subsidiar o poder público na busca pela construção de alternativas para reduzir as desigualdades socioespaciais, em especial na área educacional. O marco teórico para a análise espacial é a proposta da noção de expressão espacial sustentada na teoria do espaço geográfico. Essa noção diz respeito à expressão da linguagem geo-cartográfica referente a um conjunto de informações geográficas, ou seja, localizáveis espacialmente. Em termos metodológicos, esta pesquisa utiliza-se de fonte documental – material sem tratamento analítico reelaborado conforme o interesse desta pesquisa – de natureza quantitativa e fonte bibliográfica, valendo-se de instrumentais estatísticos e geo-cartográficos. A título de resultado, aponta-se que a expressão espacial da relação entre qualidade educacional e o perfil socioeconômico da população do Distrito Federal revela que a localidade residencial dos estudantes de ensino fundamental das escolas públicas do Distrito Federal não possui correlação com os resultados escolares.

Palavras-chave: expressão espacial; qualidade educacional; perfil socioeconômico; localidade residencial.

ABSTRACT

This work has as target to analyze the spatial expression of the relationship between educational quality and the socioeconomic profile of the population from *Distrito Federal* (DF) by administrative region. It must be emphasized this research is intended to contribute to the intellectual maturity of this question (relationship between educational quality and socioeconomic profiles), by the fact that present study to present unprecedented socioeconomic indicators built in level of administrative region of the *Distrito Federal* on these variables, for example: *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB), *Prova Brasil*, *Ambiente Escolar*, *Distorção Idade-Série* and *Índice de Qualidade Educacional* (IQE). Even more than the particular of geographic look at this subject, which is usually studied by economists and sociologists has been as an opportunity to fill gaps in this scope of the discussion and subsidize the government in the search for alternatives for reducing construction of socio-spatial inequalities, particularly in education. The theoretical framework for spatial analysis is the notion of the concept spatial expression supported by theory of geographical space. This notion regards the expression of the geo-cartographic referring to a set of geographic information, or spatially localizable. Methodologically, this research makes use of documentary analysis – redesigned material without analytic treatment according to the interest of this research – quantitative in nature and bibliographic source, making use of geo-statistical and cartographic tools. As a result, it is pointing up that the spatial expression of the relationship between educational quality and the socioeconomic profile of the *Distrito Federal* population reveals that the residential location of elementary students from public schools from this region does not have any correlation with school results.

Keywords: spatial expression; educational quality, socioeconomic profiles, residential locality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de localização do Distrito Federal	5
Figura 2: Mapa – Regiões Administrativas do Distrito Federal (1).....	5
Figura 3: Mapa – Regiões Administrativas do Distrito Federal (2).....	65
Figura 4: Mapa – Distribuição das escolas públicas de ensino fundamental do Distrito Federal por região administrativa	67
4.3 ETAPA 3 – Construção do índice de desenvolvimento da educação básica – ideb – por região administrativa do distrito federal	67
Figura 5: Mapa – Prova Brasil por Região Administrativa do Distrito Federal.....	71
Figura 6: Mapa – IDEB por Região Administrativa do Distrito Federal.....	72
Figura 7: Mapa – Ambiente Escolar por Região Administrativa do Distrito Federal	80
Figura 8: Mapa – Distorção idade-série por Região Administrativa do Distrito Federal	81
Figura 9: Mapa – IQE por Região Administrativa do Distrito Federal	82
Figura 10: Mapa – Perfil Socioeconômico da População por RA do DF, conforme o segmento social: Miserável	84
Figura 11: Mapa – Perfil Socioeconômico da População por RA do DF, conforme o seg. social: Muito Pobres.....	85
Figura 12: Mapa – Perfil Socioeconômico da População por RA do DF, conforme o seg. social: Baixa/Pobre	86
Figura 13: Mapa – Perfil Socioeconômico da População por RA do DF, conforme o segmento social: Média	87
Figura 14: Mapa – Perfil Socioeconômico da População por RA do DF, conforme o segmento social: Rico.....	88
Figura 15: Localidade residencial dos estudantes de Águas Claras	91
Figura 16: Localidade residencial dos estudantes de Brasília	91

Figura 17: Localidade residencial dos estudantes de Brazlândia	92
Figura 18: Localidade residencial dos estudantes de Candangolândia	92
Figura 19: Localidade residencial dos estudantes de Ceilândia.....	92
Figura 20: Localidade residencial dos estudantes do Cruzeiro.....	93
Figura 21: Localidade residencial dos estudantes da Fercal	93
Figura 22: Localidade residencial dos estudantes do Gama	93
Figura 23: Localidade residencial dos estudantes do Guará	94
Figura 24: Localidade residencial dos estudantes do Lago Norte.....	94
Figura 25: Localidade residencial dos estudantes do Lago Sul	94
Figura 26: Localidade residencial dos estudantes do Núcleo Bandeirante	95
Figura 27: Localidade residencial dos estudantes do Paranoá.....	95
Figura 28: Localidade residencial dos estudantes do Park Way	95
Figura 29: Localidade residencial dos estudantes de Planaltina	96
Figura 30: Localidade residencial dos estudantes de Recanto das Emas.....	96
Figura 31: Localidade residencial dos estudantes do Riacho Fundo	96
Figura 32: Localidade residencial dos estudantes do Riacho Fundo II.....	97
Figura 33: Localidade residencial dos estudantes de Samambaia.....	97
Figura 34: Localidade residencial dos estudantes de Santa Maria	97
Figura 35: Localidade residencial dos estudantes de São Sebastião.....	98
Figura 36: Localidade residencial dos estudantes de Sobradinho	98
Figura 37: Localidade residencial dos estudantes de Sobradinho II.....	98
Figura 38: Localidade residencial dos estudantes do Sudoeste	99
Figura 38: Localidade residencial dos estudantes de Taguatinga	99
Figura 39: Localização de moradia dos estudantes do Distrito Federal	100

Figura 40: Utilização do sistema de ensino por RA do Distrito Federal	101
Figura 41: Boxplot de Brasília, Sudoeste.....	106
Figura 42: Boxplot de IQE	107
Figura 43: Gráfico de Dispersão Renda Per Capita vs IQE	108
Figura 44: Gráfico de Dispersão IQE vs Águas Claras.....	109
Figura 45: Gráfico de Dispersão IQE vs Brasília	109
Figura 46: Gráfico de Dispersão IQE vs Recanto das Emas.....	110
Figura 47: Gráfico de Dispersão IQE vs Guará.....	110
Figura 48: Gráfico de Dispersão IQE vs Gama.....	111
Figura 49: Gráfico de Dispersão IQE vs Park Way	111
Figura 50: Gráfico de Dispersão IQE vs Paranoá	112
Figura 51: Gráfico de Dispersão IQE vs Planaltina	112
Figura 52: Gráfico de Dispersão IQE vs Núcleo Bandeirante.....	113
Figura 53: Gráfico de Dispersão IQE vs Riacho Fundo II.....	113
Figura 54: Gráfico de Dispersão IQE vs Riacho Fundo.....	114
Figura 55: Gráfico de Dispersão IQE vs Lago Sul.....	114
Figura 56: Gráfico de Dispersão IQE vs Lago Norte	115
Figura 57: Gráfico de Dispersão IQE vs Itapoã.....	115
Figura 58: Gráfico de Dispersão IQE vs Cruzeiro	116
Figura 59: Gráfico de Dispersão IQE vs Fercal.....	116
Figura 60: Gráfico de Dispersão IQE vs Ceilândia	117
Figura 61: Gráfico de Dispersão IQE vs Candangolândia.....	117
Figura 62: Gráfico de Dispersão IQE vs Brazlândia	118
Figura 63: Gráfico de Dispersão IQE vs Sabambaia.....	118

Figura 64: Gráfico de Dispersão IQE vs Santa Maria	119
Figura 65: Gráfico de Dispersão IQE vs São Sebastião	119
Figura 66: Gráfico de Dispersão IQE vs Sobradinho	120
Figura 67: Gráfico de Dispersão IQE vs Taguatinga.....	120
Figura 68: Gráfico de Dispersão IQE vs Varjão	121
Figura 69: Gráfico de Dispersão IQE vs Vicente Pires.....	121
Figura 70: Gráfico de Dispersão IQE vs Sudoeste.....	122
Figura 71: Gráfico de Dispersão: IDEB vs Prova Brasil.....	127
Figura 72: Gráfico de Dispersão: IQE vs Prova Brasil	128
Figura 73: Gráfico de Dispersão: IQE vs IDEB	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Divisão Administrativa do Distrito Federal.....	6
Tabela 2: Valores de desvio padrão por aspecto	75
Tabela 3: Porcentual de alunos na idade recomendada (%)	76
Tabela 4: IDEB (2007-2011).....	77
Tabela 5: Aspectos no Ambiente Escolar (MPA), pelo IDEB	78
Tabela 6: Indicador de Qualidade Escolar.....	79
Tabela 7 : Amostra de estudantes nas escolas por Região Administrativa	89
Tabela 8 : Quantidade de estudantes por Região Administrativa.....	90
Tabela 9: Estatísticas Descritivas	103
Tabela 10: Correlação com variável IQE	105
Tabela 11: Correlação com IQE após remoção de Outliers	106
Tabela 12: Variáveis Excluídos do Modelo	123
Tabela 13: ANOVA.....	123
Tabela 14: Coeficientes Significativos	124
Tabela 15: Análise da Variância (ANOVA); “Brasília” sem <i>outlier</i>	124
Tabela 16: Regressão com “Brasília” após excluir <i>outlier</i>	125
Tabela 17: Estatísticas Descritivas (IQE, IDEB, Prova Brasil).....	126
Tabela 18: Correlação de Variáveis IDEB, IQE, Prova Brasil.....	129
Tabela 19: Índice de Qualidade Educacional (IQE) por escola de ensino fundamental público do Distrito Federal (somente as que possuem IDEB para os anos de 2007, 2009 e 2011)	142
Tabela 20: Distribuição dos Domicílios por classe de renda (2010).....	151
Tabela 21: IDEB por Região Administrativa do DF - 2007, 2009 e 2011	152
Tabela 22: Taxa de aprovação no ensino fundamental por região administrativa do Distrito Federal (2007)	153

Tabela 23: Taxa de aprovação no ensino fundamental por região administrativa do Distrito Federal (2009)	154
Tabela 24: Taxa de aprovação no ensino fundamental por região administrativa do Distrito Federal (2011)	155
Tabela 25: Desempenho dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental na Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2007).....	156
Tabela 26: Desempenho dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental na Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2009).....	158
Tabela 27: Desempenho dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental na Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2011).....	160
Tabela 28: Desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental na Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2007).....	162
Tabela 29: Desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental na Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2009).....	164
Tabela 30: Desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental na Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2011)	165
Tabela 31: Quantitativos dos anos iniciais e finais da Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2007)	167
Tabela 32: Quantitativos dos anos iniciais e finais da Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2009)	169
Tabela 33: Quantitativos dos anos iniciais e finais da Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2011)	171
Tabela 34: Escolas de ensino fundamental público do Distrito Federal.....	173

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

- ANEB** – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANOVA** – Análise de Variância
- ANRESC** – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CLDF** – Câmara Legislativa do Distrito Federal
- CODEPLAN** – Companhia de Planejamento do Distrito Federal
- DATASUS** – Departamento de Informática do SUS
- DF** – Distrito Federal
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAO** – Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
- GPL** – General Public License
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- IQE** – Índice de Qualidade Educacional
- MEC** – Ministério da Educação
- NE** – Nível Educacional
- NO** – Nível Ocupacional
- NSE** – Nível Socioeconômico
- NV** – Nível de Vivenda
- OCDE** – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- OGC** – Open Geospatial Consortium
- OIT** – Organização Internacional do Trabalho
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- OMS** – Organização Mundial de Saúde
- PAR** – Planos de Ações Articuladas
- PDAD/DF** – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto
PNB – Produto Nacional Bruto
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSE – Perfil Socioeconômico
RDH – Relatório de Desenvolvimento Humano
RA – Região Administrativa
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAS – Statistical Analysis System
SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEDHAB – Secretaria de Habitação, Regularização e Desenvolvimento Urbano
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TV – Tipo de Vivenda
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	2
1.2 OBJETIVOS	8
1.2.1 Objetivo geral	8
1.2.2 Objetivos específicos.....	8
1.3 PROBLEMA	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO: EXPRESSÃO ESPACIAL E INDICADORES SOCIOECONÔMICOS	12
2.1 EXPRESSÃO ESPACIAL	12
2.2 INDICADORES SOCIOECONÔMICOS.....	21
3. CONCEPÇÃO DE QUALIDADE EDUCACIONAL	31
3.1 REFLETINDO SOBRE O PERCURSO	33
3.2 PERCURSO-BRASIL: ALGUMAS NOTAS.....	36
3.3 NOVOS PASSOS: PÓS CARTA MAGNA DE 1988	39
3.4 ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)	52
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60

4.1 ETAPA 1 – DELIMITAÇÃO DAS REGIÕES ADMINISTRATIVAS.....	62
4.2 ETAPA 2 – LOCALIZAÇÃO CARTOGRÁFICA DAS ESCOLAS.....	65
4.3 ETAPA 3 – CONSTRUÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB – POR REGIÃO ADMINISTRATIVA DO DISTRITO FEDERAL.....	67
4.4 ETAPA 4 – CONSTRUÇÃO DO ÍNDICE DE QUALIDADE EDUCACIONAL – IQE – POR REGIÃO ADMINISTRATIVA DO DISTRITO FEDERAL.....	72
4.5 ETAPA 5 – APRESENTAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DA POPULAÇÃO POR REGIÃO ADMINISTRATIVA DO DISTRITO FEDERAL.....	83
4.6 TRATAMENTO DOS DADOS E AMOSTRAGEM.....	88
4.7 DELINEAMENTO E SOLUÇÃO.....	101
5 INFLUÊNCIA DA LOCALIDADE RESIDENCIAL NO DESEMPENHO ESCOLAR.....	103
5.1 ANÁLISES.....	103
5.1.1 Correlações com a variável IQE.....	104
5.1.2 Aplicação do modelo de regressão linear múltipla Stepwise.....	123
5.1.3 Correlações entre o IQE e o IDEB e entre o IQE e a Prova Brasil.....	125
CONCLUSÕES.....	131
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICES.....	142

INTRODUÇÃO

Este trabalho é a expressão da canalização de esforços percorridos em vários processos formativos, sendo relevante registrar o entendimento de que nenhum trabalho acadêmico é individual, sempre, por essência, por mais que a individualidade persista, configura-se como resultado de construção coletiva.

O universo teórico de sustentação do presente estudo é o da teoria do espaço geográfico, cujo recorte, aqui delineado, é dado por meio da proposta da noção de expressão espacial. Entendida, neste estudo, como sendo a expressão da linguagem geográfica-cartográfica relativa a determinado conjunto de informações espaciais, considerando a espacialidade.

Assim, analisa-se a expressão espacial da relação entre qualidade educacional e o perfil socioeconômico da população do Distrito Federal por região administrativa, na perspectiva de responder a questão “Qual é a expressão espacial da relação entre qualidade educacional e perfil socioeconômico da população do Distrito Federal?”.

Para qual, a hipótese formulada é de que “A expressão espacial da relação entre qualidade educacional e o perfil socioeconômico da população do Distrito Federal pode evidenciar que a localização residencial dos estudantes do ensino fundamental público no Distrito Federal influencia nos resultados escolares”.

Tal investigação contribui para o amadurecimento intelectual do debate sobre qualidade educacional e sua relação com o perfil socioeconômico da população. Acrescenta-se que os resultados de indicadores socioeconômicos obtidos e apresentados sobre as regiões administrativas do Distrito Federal são inéditos/originais.

O ineditismo dos indicadores consiste no fato de o estudo produzir indicadores (por desagregação) como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Prova Brasil e Distorção Idade-Série no nível de região administrativa, já que nos órgãos oficiais constam apenas publicações na escala do Distrito Federal para esses indicadores. Além disso, em termos de originalidade, os índices Ambiente Escolar e Índice de Qualidade Educacional são propostas da pesquisa para a verificação da qualidade educacional.

Ademais, ressalta-se que normalmente essa temática é tratada por economistas e sociólogos, sendo significativa a particularidade do olhar geográfico para preencher lacunas nesse campo de discussão, em face às necessidades de subsidiar a atuação do poder público na busca de viabilizar soluções para os problemas sociais – em específico no campo educacional –, contexto de desigualdade no Distrito Federal.

1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O tema desta pesquisa é a relação entre qualidade educacional e o perfil socioeconômico da população. Para abordar essa temática, adota-se a noção de expressão espacial, entendida, neste estudo, como sendo a expressão da linguagem geo-cartográfica relativa a determinado conjunto de informações geográficas, considerando a espacialidade.

No contexto contemporâneo, o debate sobre a qualidade educacional, bem como sobre o perfil socioeconômico, tem alimentado significativos volumes de produções científicas e reflexões em diversos campos de estudos (pedagógico, sociológico, econômico). Sobretudo diante da tendência democrática expressa pelo avanço do número de países que adotaram essa orientação no decorrer do século XX e início do XXI.

Nesse sentido, assumir uma postura de superação da análise meramente econômica, colocando no centro do debate a dimensão espacial-humana, apresenta-se como uma proposta que busca pensar a sociedade em sua concretude histórica, por conseguinte, considerando a condição de vida e a capacidade de intervenção na realidade (SEN, 2010).

Como referenciais para proceder à análise da relação entre as variáveis qualidade educacional e perfil socioeconômico da população, são utilizados o Índice de Qualidade Educacional (IQE) e o estudo da distribuição das classes de renda do Distrito Federal elaborado pela CODEPLAN do Distrito Federal.

Esclarece-se que o Índice de Qualidade da Educação é composto por três dimensões, considerando os anos de 2007, 2009 e 2011: 1) ambiente escolar, 2) distorção idade série e o 3) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.¹ Seguem detalhamentos sobre essas dimensões componentes desse índice, respectivamente.

A avaliação do ambiente escolar leva em consideração quatro aspectos:

1. o estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio;
2. as salas de aula;
3. a segurança da escola e dos alunos; e
4. o uso da biblioteca (ou sala de leitura).

Também há a distorção idade série que é obtida a partir da análise da adequação teórica entre a série e a idade do aluno, como, no caso brasileiro, o ingresso no ensino fundamental deve ocorrer aos 6 anos e a duração, normalmente, é de 9 anos (com a

¹ A partir de dados obtidos nos questionários socioeconômicos (Questionário Escola) da Prova Brasil, nos resultados das provas padronizadas da Prova Brasil e nos Censos da Educação Básica, todos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

expectativa de conclusão dessa etapa até os 14 anos de idade) é possível identificar a idade adequada para cada série. Dessa forma, esse indicador permite avaliar o percentual de estudantes em cada série com idade superior à recomendada.²

E, por último, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados³ (provas português e matemática) com informações sobre rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono)⁴.

Tal índice é utilizado como referencial para o estabelecimento das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e serve de subsídio no desenho e redesenho das políticas públicas educacionais no âmbito dos entes federativos federal, distrital, estadual e municipal. Em razão disso, figura-se como elemento chave para a distribuição / transferência de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Dito isso, cumpre esclarecer que para a distribuição das classes de renda da população do Distrito Federal é utilizado um estudo⁵ elaborado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN –, no qual são indicados quem e quantos são os miseráveis, os muito pobres, os pobres, a classe média e a alta do Distrito Federal. Sendo relevante pontuar que não se trata de uma demarcação sociológica do conceito de classe social ou classe média, e sim de uma demonstração dos intervalos de renda das pessoas / famílias com o intuito de retratar melhor a realidade socioeconômica da população das regiões administrativas do Distrito Federal.

A separação entre as pessoas em situação de miséria e os pobres é estipulado pelo valor de renda familiar abaixo de 1/8 do salário mínimo oficial. Já a linha de separação entre as classes de renda baixa (pobre) e a média adotou-se o valor de salário mínimo necessário para o sustento de uma família padrão composta por quatro pessoas (pais e dois filhos) calculado pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos –

² O Censo Escolar obtém a informação sobre idade por meio do ano de nascimento, adotando o seguinte critério para identificar os alunos com distorção idade-série: considerando o Censo Escolar do ano t e a série k do ensino fundamental, cuja idade adequada é de i anos, então o indicador será expresso pelo quociente entre o número de alunos que, no ano t , completam $i + 2$ anos ou mais (nascimento antes de $t - [i + 1]$), e a matrícula total na série k . A justificativa deste critério é que os alunos que nasceram em $t - [i + 1]$, completam $i + 1$ anos no ano t e, portanto, em algum momento deste ano (de 1º de janeiro a 31 de dezembro) ainda permaneciam com i anos e, por isso, o critério aqui adotado, considera estes alunos como tendo idade adequada para esta série. Os que nasceram depois de $t - [i + 1]$ completam, no ano t , i anos ou menos. (INEP, 2013)

³ Prova Brasil – aplicada pelo INEP aos estudantes no final da antiga 4ª série ou atual 5º ano e da antiga 8ª série ou atual 9º ano do ensino fundamental).

⁴ Informações obtidas junto ao Censo da Educação Básica realizado pelo INEP.

⁵ Publicado na Revista Brasília em Debate, n. 2, março, 2013. Disponível em: www.codeplan.df.gov.br. Acesso em: 03 out. 2013.

Dieese –, que em 2012 foi estipulado em 4,5 salários mínimos oficiais por família ou 1,1 salário mínimo per capita.

E para a separação entre classe média e a alta (ricos) foi arbitrado valor em 20 salários mínimos oficiais (ou 5 salários mínimos oficiais per capita). Ancorado nesses parâmetros, a CODEPLAN distribuiu a população por classes de renda de modo a retratar o mais condizente possível o perfil socioeconômico da população do Distrito Federal por Região Administrativa.

Por mais que se reconheça que os referenciais apresentados anteriormente não são os únicos existentes para a compreensão da relação entre qualidade educacional e perfil socioeconômico, o entendimento deste estudo é no sentido de que tais referenciais são suficientes para a reflexão proposta neste trabalho.

O recorte espacial da pesquisa é o Distrito Federal, para o qual serão desagregados os dados (sobre qualidade educacional e perfil socioeconômico) por região administrativa representando avanço para o debate dessa temática no meio acadêmico e na sociedade em geral. Principalmente, em razão do silêncio do INEP em relação aos resultados dos indicadores educacionais por região administrativa do Distrito Federal. Essa Autarquia federal desconsidera as peculiaridades do Distrito Federal divulgando apenas um único resultado para todas as regiões administrativas, em flagrante homogeneização do espaço do Distrito Federal.

Com base nesse recorte espacial, expõe-se a figura 2, cuja função é representar a área de estudo desta pesquisa constituída pela divisão do Distrito Federal em 31 (trinta e uma) regiões administrativas (identificadas na tabela 1). Essa unidade federativa localiza-se na segunda maior região brasileira em extensão territorial (Centro-Oeste), composta pelo Distrito Federal e os estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, conforme se pode verificar na figura 1.

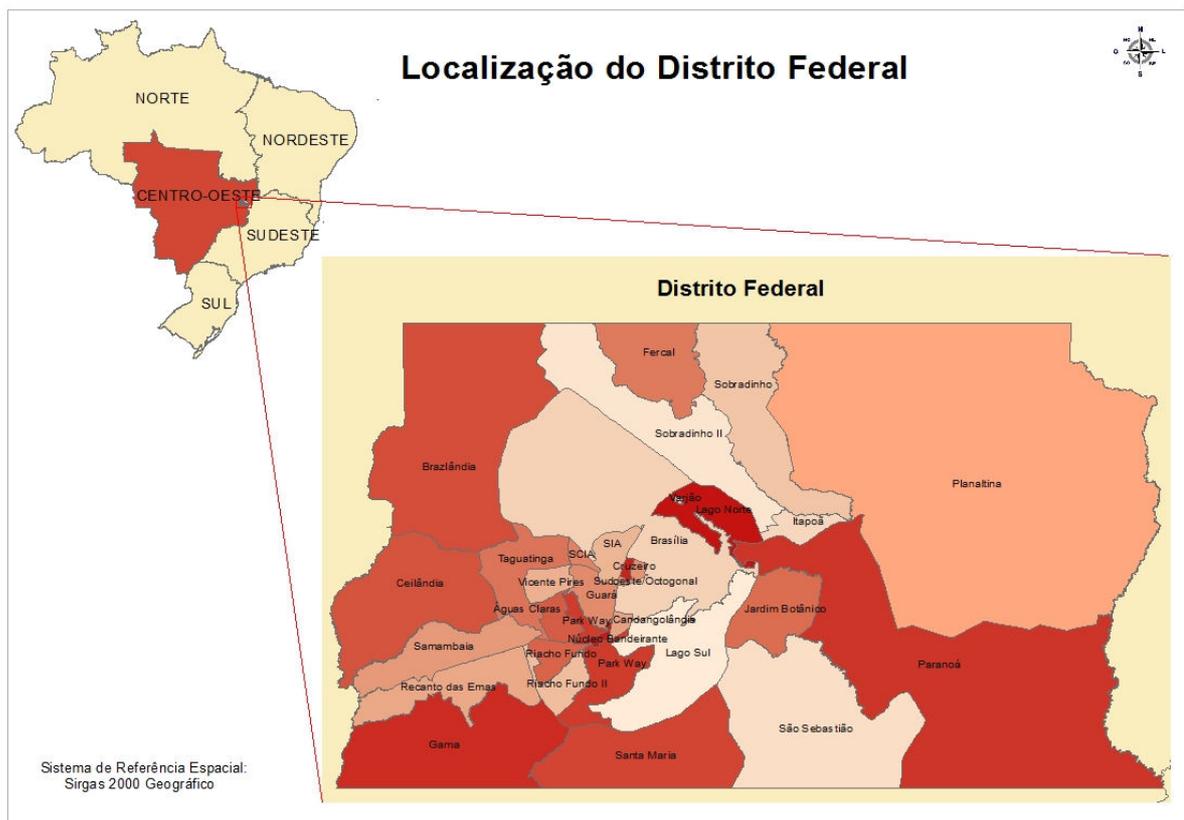


Figura 1: Mapa de localização do Distrito Federal
Fonte: Organizado por Kunz; Daldegan, 2014.

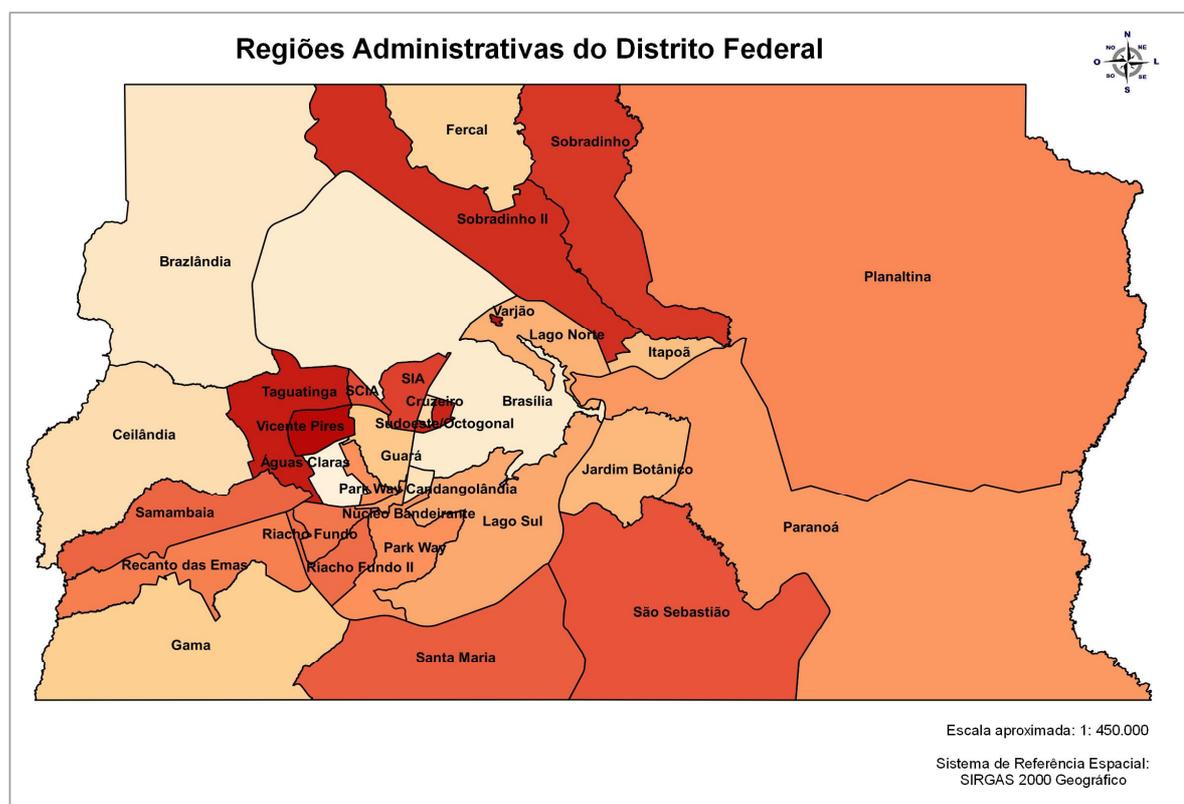


Figura 2: Mapa – Regiões Administrativas do Distrito Federal (1)
Fonte: Organizado por Kunz; Daldegan, 2014 (a partir de dados da CODEPLAN).

Tabela 1: Divisão Administrativa do Distrito Federal

	Regiões Administrativas	Lei de criação
RA-I	Brasília	Lei 4.545 de 10/12/1964 ⁽¹⁾
RA-II	Gama	Lei 4.545 de 10/12/1964 ⁽¹⁾
RA-III	Taguatinga	Lei 4.545 de 10/12/1964 ⁽¹⁾
RA-IV	Brazlândia	Lei 4.545 de 10/12/1964 ⁽¹⁾
RA-V	Sobradinho	Lei 4.545 de 10/12/1964 ⁽¹⁾
RA-VI	Planaltina	Lei 4.545 de 10/12/1964 ⁽¹⁾
RA-VII	Paranoá	Lei 4.545 de 10/12/1964 ⁽¹⁾
RA-VIII	Núcleo Bandeirante	Lei 049 de 25/10/1989
RA-IX	Ceilândia	Lei 049 de 25/10/1989
RA-X	Guará	Lei 049 de 25/10/1989
RA-XI	Cruzeiro	Lei 049 de 25/10/1989
RA-XII	Samambaia	Lei 049 de 25/10/1989
RA-XIII	Santa Maria	Lei 348 de 4/11/1992
RA-XIV	São Sebastião	Lei 705 de 10/05/1994
RA-XV	Recanto das Emas	Lei 510 de 28/07/1993
RA-XVI	Lago Sul	Lei 643 de 10/01/1994
RA-XVII	Riacho Fundo	Lei 620 de 15/12/1993
RA-XVIII	Lago Norte	Lei 641 de 10/01/1994
RA-XIX	Candangolândia	Lei 658 de 27/01/1994
RA-XX	Águas Claras	Lei 3.153 de 06/05/2003
RA-XXI	Riacho Fundo II	Lei 3.153 de 06/05/2003
RA-XXII	Sudoeste/Octogonal	Lei 3.153 de 06/05/2003
RA-XXIII	Varjão	Lei 3.153 de 06/05/2003
RA-XXIV	Park Way	Lei 3.255 de 29/12/2003
RA-XXV	SCIA ⁽²⁾	Lei 3.315 de 27/01/2004
RA-XXVI	Sobradinho II	Lei 3.315 de 27/01/2004
RA-XXVII	Jardim Botânico	Lei 3.435 de 31/08/2004
RA-XXVIII	Itapoã	Lei 3.527 de 03/01/2005
RA XXIX	SIA ⁽³⁾	Lei 3.618 de 14/07/2005
RA XXX	Vicente Pires	Lei 4.327 de 26/05/2009
RA XXXI	Fercal	Lei 685 de 14/12/2011

(1) Data ratificada pela Lei 049 de 25/10/1989.

(2) Setor Complementar de Indústria e Abastecimento. Inclui-se a Estrutural.

(3) Setor de Indústria e Abastecimento.

Fonte: Anuário Estatístico 2013

Fonte: CODEPLAN - Anuário Estatístico -, 2013

O recorte temporal da pesquisa é dos anos 2007 a 2011, em razão da criação do IDEB em 2007 e, por este ser de publicação bianual, as outras edições ocorreram em 2009 e 2011. Além disso, os dados referentes ao perfil socioeconômico da população do Distrito Federal foram extraídos do Censo do IBGE de 2010.

O recorte empírico do trabalho diz respeito à reflexão acerca da prática de publicação de índices socioeconômicos dissociados da dimensão espacial e com viés homogeneizador. No caso do INEP, publicam-se os índices educacionais considerando como referência o Distrito Federal, sem desagregar os dados no nível das regiões administrativas. Ressalta-se que essa postura deve ser repensada porque os indicadores socioeconômicos merecem atenção no que tange as diferenciações e as especificidades espaciais no contexto socioeconômico, no particular desta investigação, nas questões relacionadas à qualidade educacional e ao perfil socioeconômico da população.

Desse modo, considerando a necessidade de subsidiar a edificação de políticas públicas mais eficientes sob o ponto de vista social, esta pesquisa visa realizar um estudo da relação entre qualidade educacional e perfil socioeconômico articulando a noção de expressão espacial aos indicadores socioeconômicos.

1.1 JUSTIFICATIVA

A presente proposta ajusta-se às inquietações geradas pela necessidade de se contribuir para o aprimoramento das ações desenvolvidas pelo Estado brasileiro, bem como para o conhecimento geográfico que, em perspectiva espacial, vem considerando crescentemente as questões socioeconômicas em razão do seu caráter multipolarizado e diferencialmente espacializado. Nesse sentido, investigar essas questões sob a ótica dos indicadores socioeconômicos faz-se necessário em virtude da existência de contrastes expressos pelas diferenças de condições de vida.

Justifica-se, também, por poder contribuir com a produção de conhecimentos sobre a relação à qualidade educacional e o perfil socioeconômico da população, o que permitirá conhecer melhor as condições de vida da população no Distrito Federal. Dessa forma, colaborando para a construção de caminhos por meio da ação do poder público, em escala local, tendo em vista a necessidade de redução das desigualdades sociais.

Além disso, a relevância dessa proposta reside na contribuição para o amadurecimento intelectual do debate sobre qualidade educacional e sua relação com o perfil socioeconômico

da população. Nota-se, ainda, a carência de estudos dessa natureza, sobretudo no campo de estudo da geografia. Ainda mais que este estudo valer-se-á de resultados inéditos sobre indicadores (como o IDEB, Prova Brasil, Distorção Idade Série, etc.) das regiões administrativas do Distrito Federal.

Acrescenta-se que essa temática normalmente é tratada por economistas, sociólogos e educadores, o que torna significativa a particularidade do olhar geográfico como fundamental para preencher uma lacuna nesse campo de discussão, tendo em vista as necessidades de encontrar soluções para os problemas sociais no bojo de uma estrutura de desigualdade social como a brasileira.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa é analisar a expressão espacial da relação entre qualidade educacional e o perfil socioeconômico da população do Distrito Federal por região administrativa.

1.2.2 Objetivos específicos

São objetivos específicos:

1. Construir o índice IDEB por região administrativa do DF, por meio da desagregação dos dados utilizados no cálculo do IDEB do DF;
2. Construir o Índice de Qualidade Educacional (IQE) por região administrativa do Distrito Federal;
3. Identificar o perfil socioeconômico da população por região administrativa do Distrito Federal;
4. Identificar e mapear o local de residência dos estudantes do Distrito Federal;

5. Analisar as representações cartográficas da relação entre qualidade educacional e perfil socioeconômico por região administrativa do Distrito Federal.

1.3 PROBLEMA

É sabido que o quadro socioeconômico do Distrito Federal, ao longo da última década, passou por profundas transformações sociais e econômicas. Para Paviani (2003, p. 1) “[...] a cidade vem passando por uma crise urbana expressiva” sendo necessário enfrentar os desafios de um projeto de mudanças profundas no espaço urbano. Para ele, a origem da crise urbana da Capital centra-se no “processo de exclusão sócio-espacial”. Dessa forma, o Distrito Federal está hoje assemelhado às grandes cidades brasileiras: “[...] bem equipados núcleos centrais e periferias detentoras de bairros pobres, favelas, desequipados e depósitos de violência e criminalidade com crescentes tensões sociais” (PAVIANI, 2003, p. 71).

De acordo com Gadotti (2009, p. 1), “[...] somos um país com um enorme atraso educacional impedindo o desenvolvimento econômico e a justiça social”. Essa reflexão dialoga com a presente pesquisa, porque considera a atualidade do debate da relação entre qualidade educacional e perfil socioeconômico da população diante dos desafios que a sociedade tem diante de si. De acordo com esse autor, os estudos vêm indicando que a capacitação de homens e mulheres, com o objetivo de participação plena na vida comunitária e para atuação efetiva na cidadania, apresenta-se como fundamental para o acesso à melhor qualidade de vida.

Considerar a espacialidade revela-se importante para não limitar a compreensão da totalidade⁶, a qual é concebida como algo dinâmico sustentado pelo agir e fazer humano. Sendo assim, as referências espaciais atribuem maior consistência aos resultados dos indicadores, desse modo, contribui para que as pessoas possam ter respostas mais coerentes sobre o estado de sociedade em que se encontram.

Nesse sentido, a desagregação dos dados por regiões administrativas colabora para que se faça uma leitura que não dissocie espaço da sociedade e, por conseguinte, respeite as peculiaridades e singularidades manifestadas pelas configurações espaciais do DF. Essa desagregação estimula ações que projetem para melhor as condições de vida das pessoas.

⁶ A totalidade aludida aqui não é fundada no entendimento de um devir histórico fechado numa perspectiva essencial e universalizante, marcada por uma teleologia-holística-racionalista. A totalidade deste trabalho diz respeito a uma lógica que visa possibilitar a reflexão de conjunto tendo como centro o espaço, visualizando a história como algo em construção e contingente – uma totalidade aberta.

A geografia enquanto disciplina só se dá devido ao ajuste do olhar geográfico inclinado para o espaço⁷, constituindo-se num saber ontologicamente autônomo que permite um enfoque não fragmentador (sob o ponto de vista das relações). Souza (1988), por exemplo, ao discutir os constrangimentos que a epistemologia burguesa tem causado no sentido de atrapalhar o surgimento de saberes críticos, registra que “[...] os geógrafos, pelos fatos de sua formação e de sua situação, podem contribuir com relevantes questões para o desabrochar de conhecimentos socialmente críticos” (SOUZA, 1988, p. 38).

Entender como indissociável as relações sociais e o espaço é visto como crucial para a compreensão dos processos de interação entre qualidade educacional e perfil socioeconômico, pois oferece instrumental para o aprimoramento do raciocínio geográfico no sentido de dar o contexto sob o qual as ações humanas ocorrem. É indiscutível que tal relação deve ser interpretada pela busca de explicação partindo da concepção de que o movimento do social transforma o espaço, e ao mesmo tempo, por ele é influenciado.

Nesse sentido, a compreensão de que “[...] os indicadores fazem partições da realidade para estudá-la” (SOLIGO, 2012, p. 19), traz como necessidade o exercício de voltar esses indicadores para a realidade em seu todo, ou seja, a reincorporação dos aspectos extraídos. Para tanto, esse retorno, que envolve a contextualização e a situação, exige a leitura dos resultados levando em consideração a dimensão espacial capaz de situar tais aspectos no espaço-tempo.

Conforme Ottoni (2006) é importante proceder a identificação espacial da população, porque isso permite a quantificação com maior precisão possível das necessidades básicas, sobretudo, em nosso país que busca (mesmo com todas as limitações) a efetivação de estratégias socioeconômicas e políticas tendo em vista o atendimento das necessidades da população ou o bem-estar social.

Assim, para que a discussão sobre a relação entre qualidade educacional e o perfil socioeconômico seja mais profícua não se pode tratar o Distrito Federal de forma homogênea, una, plana⁸, e sim trabalhar com dados que representem as suas regiões administrativas.

Feitas essas considerações, o problema deste trabalho é saber qual é a expressão espacial da relação entre qualidade educacional e o perfil socioeconômico da população do Distrito Federal?

⁷ Souza (1988) ao discutir a atração especial exercida pela perspectiva espacial no universo dos geógrafos de formação, afirma que a Geografia encerra uma dependência da sua “radical conversão numa Espaciologia” (SOUZA, 1988, p. 23).

⁸ No entendimento da totalidade espacial, enquanto concreta e abstrata, a diversidade atribui sentido, corpo e substrato ao todo, pois o uno só se realiza com o múltiplo.

Cuja hipótese é de que a expressão espacial da relação entre qualidade educacional e o perfil socioeconômico da população do Distrito Federal pode evidenciar que a localização residencial dos estudantes do ensino fundamental público no Distrito Federal influencia nos resultados escolares.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: EXPRESSÃO ESPACIAL E INDICADORES SOCIOECONÔMICOS

2.1 EXPRESSÃO ESPACIAL

É relevante mencionar, para o entendimento desta pesquisa, o que é a noção de expressão espacial. Com esse intuito, ela se apresenta como a configuração cartográfica de informações geográficas; ou seja, a expressão de determinado conjunto de informações geográficas, considerando a espacialidade, alcançada por meio do uso da linguagem cartográfica.

Cumprе esclarecer que o entendimento de informações geográficas utilizado neste estudo se sustenta na definição formulada por Julião (1999, p. 5), a saber: “[...] todo o tipo de dados diretamente materializáveis sobre a representação cartográfica susceptíveis de análise espacial”. Vê-se que tal formulação não restringe a informação geográfica ao campo diminuto da informação cartográfica, visto que diz respeito às informações georeferenciáveis, incluindo-se aí todas as informações qualitativas e quantitativas desde que o conjunto de dados seja passível de ser referenciado a uma localização específica. A referenciação pode se dar por meio de endereço, coordenadas geográficas, código postal, limite administrativo ou até mesmo implicitamente.

Para Silva e Carvalho (2011, p. 105), “[...] um plano de representação do espaço só se consolida se apoiado na linguagem cartográfica”. Essa posição põe em evidência que os conceitos, as categorias e os elementos da cartografia são muito importantes para a compreensão do espaço geográfico.

Sob essa perspectiva, o olhar geográfico expõe a configuração espacial com vista a permitir melhor apreensão do momento social, constituindo-se numa prática de leitura social, a qual tem na cartografia temática o seu principal instrumento para reflexão, pois se valer dessa técnica possibilita a construção de mapas temáticos para apresentação de informações geográficas relativas a determinado tema.

Segundo Martinelli (2010), a cartografia temática possui as funções de registrar, tratar dados e comunicar informações reveladas por eles. Tem como propósito central evidenciar as relações fundamentais de diversidade, ordem e proporcionalidade, em que a realização de mapa temático para a geografia é uma atividade de comunicação utilizada na construção do conhecimento geográfico a fim de permitir melhor esclarecimento e maior apropriação dos objetos de estudo da ciência geográfica.

A consciência desse papel essencial do mapa fez com que Martinelli (2010) o defendesse como uma linguagem conceitual da geografia, sustentando a existência de “mapa temático da Geografia”, em razão da condição ímpar do mapa temático no contexto dessa ciência.

É relevante ressaltar que na atualidade há uma proliferação do emprego do signo imagético em suas diversas aplicações; sendo assim, é urgente e necessário enfrentar essa onda de informações. Segundo Francischett (2012), a representação é primordial para compreender o espaço geográfico, consolidando-se enquanto elemento fundamental para o processo de conhecimento e de relações, pois tem como caráter ultrapassar a dimensão tecno-informacional, procurando a essência dos fenômenos representados. Nesse sentido, os pontos, as linhas e as áreas utilizados pela cartografia têm como objetivo tornar mais práticas e visuais as representações.

De acordo com Duarte (1991, p. 135), o mapa é “ciência e arte ao mesmo tempo”. Já para Silva e Carvalho (2011), o mapa possui abrangência artística, científica e técnica com utilização em diferentes finalidades, tratando-se de:

[...] um esquema relativo de parte da superfície terrestre, define-se por ponto, linhas e polígonos postos sob a estrutura da linguagem cartográfica, suscitando os significados e significantes de sinais, signos e símbolos na base da comunicação dos fenômenos, a partir de um tema sob o qual se organiza a informação, numa base composta pelos chamados elementos gerais do mapa⁹. (SILVA; CARVALHO, 2011, p. 104)

Francischett (2012, p. 151), assevera que o “[...] mapa ocupa um lugar de destaque na Geografia porque é, ao mesmo tempo, instrumento de trabalho, registro e armazenamento de informação, além de um modo de expressão e comunicação, uma linguagem gráfica”. Esse destaque do mapa como linguagem fundamental do fazer geográfico ou linguagem conceitual geográfica deve-se ao fato de que o mapa é um “[...] veículo de comunicação com papel de formador de opinião” (FRANCISCHETT, 2012, p. 147), um porta-voz com autoridade intelectual que possibilita estudar e aprender a ler o espaço.

Nesse contexto a cartografia constitui-se numa técnica de eminente significado para a ciência geográfica, pois se sedimenta como meio de expressão indispensável “[...] para aparecer elementos que poderão orientar determinado trabalho” (DUARTE, 1991, p. 135).

⁹ “A base cartográfica é composta pelos chamados *elementos gerais do mapa*, que são pelo menos cinco que contribuem para a leitura e interpretação, sem os quais a representação cartográfica não pode ser chamada de mapa ou carta. São eles: o *título*, a *orientação*, a *projeção*, a *escala* e a *legenda*” (SILVA; CARVALHO, 2011, p. 93, itálicos dos autores).

Esse destaque dá-se em razão de ser possível representar, inclusive, fatos invisíveis como é o caso da densidade demográfica ou índices socioeconômicos, desde que sejam informações geográficas localizáveis. Ademais, a expressão de um raciocínio empreendido diante da realidade pode ser representada por um mapa.

Essa inteligência de representação é indispensável para o trabalho do geógrafo, pois tem como objetivo comunicar uma determinada ideia de modo mais preciso possível sem desprezar a preocupação com a beleza do trabalho; ou seja, as técnicas empregadas visam alcançar a melhor expressão dos fatos observados no espaço. Para tanto, vale-se de um mapa de fundo, ou fundo básico, que serve de suporte “[...] para a informação a ser dada sobre determinado tema através de simbologia adequada” (DUARTE, 1991, p. 136), objetivando atender interesses específicos.

Na análise espacial os documentos cartográficos são de suma importância. Isso fortalece o entendimento de que há uma forte relação entre geografia e a cartografia, já que esta é uma “[...] linguagem aplicada ao tratamento e comunicação da informação” (ARCHELA; ARCHELA, 2002, p. 165). Tal relação colabora para a aquisição de novos saberes concernentes à realidade representada. Torna-se possível construir imaginações, despertar pensamentos e conscientizar leitores.

Segundo Archela e Archela (2002) a apresentação dos dados em um contexto espacial mapeado torna possível compreender o conteúdo informacional dos dados. Isso porque:

[...] representação visual dos dados explora de maneira eficaz a habilidade do sistema visual humano para reconhecer padrões e estruturas espaciais. Isto pode fornecer a chave para a aplicação crítica e compreensiva dos dados, beneficiando a análise, o processamento e as decisões posteriores. A visualização possibilita uma apreciação de características apresentadas por um conjunto de dados e a representação de aspectos que podem ser visuais por natureza ou não, transformando-os em representações visuais que podem ser melhor compreendidas pelo usuário. (ARCHELA; ARCHELA, 2002, p. 168)

A linguagem cartográfica incorporada no pensar geográfico é uma “[...] poderosa ferramenta de entendimento, representação e interpretação do espaço geográfico e dos fenômenos e objetos inerentes a ele” (SILVA; CARVALHO, 2011, p. 87). É um instrumental conceitual que desempenha as funções de subsídios aos trabalhos de planejadores e de recurso educacional, dentre outras.

A geografia está associada aos mapas. Em consonância com Martinelli (2010 p. 7) os mapas “[...] representam a Geografia, o que é geográfico”. Para esse autor a geografia e

mapas chegam a ser sinônimos, ou seja, no universo de representações simbólicas o mapa surge como representante simbólico da geografia. Martinelli (2010, p. 7) acentua que: “[...] tudo o que é Geografia, em geral, tem como logotipo um planisfério ou globo terrestre, mesmo que não se reflita ou discuta nada sobre mapas, nem acerca de seu conteúdo político, ideológico, temático”.

Trabalhar com o ramo temático da ciência dos mapas numa abordagem geográfica tem como orientação a construção de raciocínio crítico consciente do papel da Geografia no sentido de vislumbrar o mapa temático como “[...] um meio de registro, de pesquisa e de comunicação dos resultados obtidos em seus estudos” (MARTINELLI, 2010, p. 11), funções que não restringem o mapa a uma mera ilustração.

Martinelli (2010, p. 97) afirma que “[...] estamos certos de que os mapas da Geografia são aqueles, quando os fazemos, estamos fazendo Geografia”. Nesse sentido, o ramo da cartografia temática é um “[...] corpo de conhecimentos teóricos e práticos, capaz de participar do saber geográfico” (Idem). O papel dos mapas no processo de conhecimento geográfico é inegável porque busca a essência, ao mesmo tempo, que em si já é uma parte da própria essência. Sendo que a “[...] essência aparece na aparência da representação em mapa e é nele que a reflexão pode procurá-la e encontrá-la” (Idem). Logo, a realidade e os mapas, por mais contraditórios que sejam, encontram-se unidos.

Pensando na construção de uma geografia com eficácia por meio da utilização de mapas, é importante não reduzi-lo a uma mera ilustração, mas, sim, um meio com capacidade de revelação do conteúdo da informação geográfica. Dessa forma, objetiva-se estimular o desenvolvimento de reflexão crítica e promoção do conhecimento, a partir da abertura de horizontes via entendimento e exploração com o máximo proveito da linguagem geográfica dos mapas.

Na visão de Moreira (2001), compreender o espaço é compreender a sociedade; por conseguinte, a teorização do espaço é também da sociedade. Nesse prisma, visualiza-se que a expressão espacial permite uma leitura mais ampla da sociedade e consequentemente do espaço, já que o espaço geográfico é um objeto específico de análise da sociedade.

O espaço “[...] categoriza uma determinação da realidade social – a espacialidade –, que se constrói um olhar geográfico” (CAVALCANTI, 2002, p. 128). A dimensão privilegiada é a espacial, cujo esforço em compreendê-la exige a construção de conceitos e modos de apreensão, a fim de integrar tal dimensão à complexidade da realidade.

Tendo em vista a materialização dos fenômenos sociais por meio de representações espaciais, Moreira (2009) percebe o mapa como o repertório mais conspícuo do vocabulário geográfico, tratando-se da melhor representação do olhar geográfico e “[...] a expressão da verdade de que todo fenômeno obedece ao princípio de organizar-se no espaço” (MOREIRA, 2009, p. 174). Dessa forma, a expressão espacial reitera o pressuposto “[...] de a linguagem cartográfica ser a expressão da linguagem conceitual da geografia” (MOREIRA, 2009, p. 174).

Portanto, a noção de expressão espacial explora as possibilidades proporcionadas pelas técnicas cartográficas para oferecer melhor compreensão do espaço e de suas relações, com o intuito de ampliar a capacidade de intervenção na realidade. Assim, diz respeito à manifestação de aspectos captáveis por meio da representação de informações geográficas com o objetivo de estabelecer a configuração ou o modo como essas informações se apresentam espacialmente.

Foucault (2008) atribui aos geógrafos, comprometidos com a superação de uma geografia responsável pelo enraizamento e pela inculcação do espírito cívico e patriótico, enfrentar os confrontos de poder em que a geografia está envolvida. Para tanto, Foucault (2008, p. 155) defende a importância de se “[...] forjar os instrumentos para este combate”.

Portanto, trabalhar com a noção de expressão espacial apresenta-se como um meio de articulação entre a linguagem cartográfica com a realidade espacial contemporânea, atribuindo forma ao conteúdo. É uma combinação de espaço e representação, retirando o conceito convencional cartesiano e assumindo a dimensão qualitativa, sem dispensar a abordagem quantitativa. A análise sobre esse horizonte é profícua porque estimula a diversificação de olhares, permitindo a ampliação do leque de reflexões em outros campos acadêmicos.

Sustentando-se nas ideias de Moreira (2004) quando define a geografia como “[...] a atitude de representação e reflexão analíticas do homem-no-mundo, a partir do modo como este nele organiza sua relação com a sociedade e a natureza – portanto consigo mesmo – no vir-a-ser” (MOREIRA, 2004, p. 22), podemos afirmar que a geografia discute a contextualidade e existencialidade do espaço do homem no mundo, diferenciando-se conforme as relações históricas que ele está inserido. Deste modo, compreender que o homem passa necessariamente pelo entendimento do movimento de ser e estar no mundo (ação).

Nesse contexto, a expressão espacial busca abarcar traços essenciais de modo a colaborar para a produção de explicações via expressão da configuração dos elementos

componentes do espaço, refletindo a ideia geral e abstrata de produção de esclarecimentos sobre determinado fenômeno.

Cabe salientar que o entendimento da ciência geográfica, aqui adotado, versa em sua concepção enquanto ciência do presente capaz de romper com o passado e inovar¹⁰. Assim, trata-se de um presente necessariamente histórico e transitório. E, enquanto tal, exige dos que o produzem uma postura de intelectual. Levando em consideração que o intelectual deve gostar do risco, porque sem este a descoberta não acontece, assim como estar disposto “[...] a se indispor com os que o ouvem para trazer a verdade em que acredita naquele momento, que tem a coragem de ir descobrindo que a verdade não é mais, voltar atrás, isto é, dar um passo a frente trazendo a nova verdade” (SANTOS, 2011, p. 5)¹¹. Portanto, é preocupar-se com a prestação de um real serviço à sociedade.

Pensar no presente não significa estar preso a ele, o olhar é para o futuro. Santos (2011, p. 13) afirma que “[...] o presente só é enquanto não se faz, não há presente completo, o presente é apenas a aurora quando ela se mostra, quando ela se faz ela já é passado”. Diante disso, caso a ciência geográfica não leve em consideração o presente, tal ciência está fadada a prestar desserviço à sociedade. Destarte, enquanto ciência do presente deve ter o compromisso com os temas de relevância social, empenhando-se em obter uma compreensão mais clara das dinâmicas da realidade, assim como dos processos envolvidos.

Foucault (2008) aponta a espacialidade como central nos seus estudos. Esse filósofo entendia a época contemporânea como sendo a do espaço, das simultaneidades, da justaposição, do próximo e do distante, do lado a lado, do disperso. Nesse sentido, nota-se que a obsessão espacial assumida por Foucault contribuiu para desvelar “[...] o que no fundo procurava: as relações que podem existir entre poder e saber” (FOUCAULT, 2008, p. 158). Importante frisar que essa valorização do espaço considera inadmissível pensá-lo como algo morto, fixo, não dialético, imóvel.

Clara está a importância das espacialidades para o estudo das ideologias e estratégias do espaço, permitindo a percepção das transformações dos discursos “[...] através de e a partir das relações de poder” (FOUCAULT, 2008, p. 158). Essa leitura espacial coloca em realce as

¹⁰ Nota de aula: COSTA, Everaldo Batista da (Prof. Dr.). **Teoria do Espaço Geográfico**. Disciplina ministrada no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (UnB), no período letivo de 2012/01. Aula ministrada em 16 de mar. de 2012.

¹¹ Este texto é fruto da Conferência “Geografia e planejamento: o uso do território - geopolítica”, proferida no dia 16 de junho de 1980 pelo Prof. Milton Santos a convite do Departamento de Geografia e do Centro Acadêmico de Geografia da Universidade de Brasília. Trata-se de transcrição realizada pelos Professores Ignês Barbosa Ferreira e Aldo Paviani, em 28 de novembro de 2011.

potencialidades da compreensão do espaço no cenário das práticas políticas, o que reforça a relevância dessa categoria para outras ciências que não somente a geografia.

A geografia ao admitir o espaço como um produto social inscreve-se numa postura crítica, pois o entende como revelador de contradições da própria sociedade, permitindo “[...] mostrar ao mundo como está ocorrendo a produção, quem são seus agentes, como atuam, como se revelam as intenções que comandam essas ações e seus resultados para a sociedade” (BARBOSA FERREIRA, 2004, p. 938), alinhando-se, assim, à postura crítica das ciências sociais. Desta forma, o olhar para a dimensão espacial sintoniza-se com a desconstrução de uma geografia abstrata consagradora das abstrações mecânicas, concentradora de técnicas, descritiva e a-crítica.

Essa afirmação da totalidade para compreender a realidade tem na leitura espacial o seu ponto chave. Sobre a importância espacial, Santos (2004) adverte que a desconsideração do espaço e a conseqüente desumanização atende ao postulado condicionador de todos os modos burgueses de pensamento que é a crença inabalável na impossibilidade teórica e prática de explicar e compreender a realidade social em sua totalidade. De acordo com Santos (2004, p. 112), desconsiderar a totalidade do espaço resulta no “[...] rebaixamento da geografia a um conjunto informe e incoerente, um *puzzle* a armar conforme o interesse do freguês”. Pensar nessa direção possibilita construir debates capazes de produzir resultados práticos sem a ineficiência do pensamento fragmentário e estático.

Esse esforço implica em interpretar o espaço como produto de processo histórico dotado de dinâmica. Cabendo pontuar que conforme Barbosa Ferreira (2004) não se trata de algo neutro (interfere nos processos sociais) nem inocente (é estratégico para alcançar resultados). Nesse sentido, sob o ponto de vista de Claval (2002), é inadmissível conceber o espaço limitado à organização e à hierarquização. O espaço é dinâmico, sendo a transformação inerente aos processos de sua produção; de tal sorte que as forças da natureza não submetem a dinâmica da sociedade aos seus contornos.

Nesse aspecto, fica evidenciada a condição humana de sujeito histórico transformador da realidade. Cabe nessa discussão registrar uma reflexão, com base no pensamento lefebvriano, na qual aponta o homem como motor das transformações. Enquanto tal, Claval (2002, p. 24) menciona que atribui-se ao “[...] fato das camadas populares recusarem as condições que lhes são impostas, aspirarem a outras maneiras de viver e lutarem para consegui-las que a realidade acaba se transformando”. Dado esse raciocínio, conclui-se que o

que movimenta as mudanças é o desejo humano de realização de sonhos de melhores condições de vida, capaz de alterar as situações em que se encontram.

Sendo assim, essa visão do homem na condição de sujeito histórico dialoga com a pretensão assumida neste trabalho: fazer uma leitura da totalidade social. Sob tal ótica, faz-se notório mencionar a perspectiva da geografia dos sujeitos. Uma geografia que deve levar em consideração o debate sobre a existência. Esta por sua vez, para Silveira (2006), é um problema do homem, pelo fato de o homem ser o único ser na vida capaz de se questionar sobre o que é a existência.

Silveira (2006, p. 86) afirma, ainda, que “[...] existir é estar no mundo, existir não é unicamente estar dentro de mim, mas estar fora de mim, estar no mundo, estar fora” (SILVEIRA, 2006, p. 86). Desse modo, estar no mundo relaciona-se com outra dimensão: a de situação. Assim, estar no mundo é estar em determinada situação ou situações, portanto, a existência figura-se como conjunto de situações em interação com coisas e outros homens.

Considerando esse aspecto, as reflexões sobre a existência apresentam-se como fundamentais para a construção de possibilidades visando à alteração da situação do presente. Sem prejuízo da importância da abstração, construir possibilidades necessita de conhecimentos sólidos da situação concreta ou realidade. Note-se que na visão de Silveira (2006), pensar a existência é, numa maneira mais concreta, pensar o espaço, por dizer respeito “[...] ao que há de mais básico na vida de cada um de nós e na vida de uma sociedade” (SILVEIRA, 2006, p. 87).

INK posicionamento colabora para a sustentação da análise espacial como privilegiada para o entendimento da vida social e geração de oportunidades enquanto construção de projetos políticos. Portanto, o entendimento do presente, tendo como referência a construção de possibilidades diante da conscientização de que as escolhas se dão no contexto de relações de poder, constitui-se como insumos que permitem repensar práticas a fim de estabelecer melhores condições de vida e uma leitura mais completa do espaço.

Assim, considera-se a geografia enquanto ciência do espaço ter a função de proporcionar esse tipo de leitura espacial que coloca a vida como central na análise, buscando investigar seus processos e conteúdos. Dessa forma, “[...] o espaço é o existir, a sociedade é o ser. A sociedade só se realiza no espaço” (SILVEIRA, 2006, p. 88) numa complexificação entre existências materiais e imateriais em que somos convocados à compreensão do funcionamento espacial na perspectiva da totalidade da existência.

O espaço, assim pensado, permite ser compreendido como relação entre prática social e política, o que proporciona a relação entre as transformações do espaço com as da vida. Nesse sentido, o planejamento espacial é necessariamente estratégico, inclusive o capitalismo se vale desse instrumento para garantir sua reprodução de relações essenciais de produção e oxigenação diante das crises.

Ainda, cabe tomar nota que a importância da espacialidade é crucial para a sobrevivência do modo de produção capitalista (tanto quanto para qualquer outro sistema), apresentando-se como instrumento; sendo a espacialidade mistificada socialmente por meio de densas camadas de ilusão e ideologia a fim de desviar-se de uma leitura crítica de suas bases de sustentação.

A análise das contradições espaciais torna possível revelar o que se busca esconder por meio do espaço, em que a reprodução das relações de produção se realiza por meio do conflito. Dessa maneira, fortalece-se o argumento da ligação primordial entre forma espacial e processo social capazes de explicar as desigualdades geográficas.

De acordo com Soja (1993), o capitalismo utiliza como estratégia a inclinação à construção de homogeneização, de fragmentação e de hierarquização, com o intuito de fortalecer elementos próprios da produção e reprodução das desigualdades geográficas de desenvolvimento. De modo ampliado, as concepções de subdesenvolvimento, de dependência, de periferia, dentre outras, externam a consciência do desenvolvimento social desigual (DAMIANI, 2009).

Destarte, ao se privilegiar a espacialidade da vida social, tendo como escopo a totalidade social, parte-se para a interpretação do espaço como fruto das relações entre o espaço físico, o tempo e o ser social; portanto, produto social, constituindo-se de articulação das estruturas espaciais com as sociais, em que uma se dá em função da outra. Assim, a espacialidade da vida social é, concomitantemente, contingente e condicionadora, resultado e meio da construção histórica sendo central na interpretação do cenário contemporâneo.

Partindo das considerações formuladas, torna-se possível afirmar que a adoção da noção de expressão espacial como elemento de análise é de notória relevância para a compreensão das práticas espaciais, consideradas basilares para a leitura social sustentada nos pressupostos da teoria espacial (com foco na desigualdade espacial, assim como no sentido do ser no mundo).

Pensando sob o prisma da dimensão temporal que permeia a análise espacial, é adotada a percepção do espaço e tempo como conceitos indissociáveis, sendo que a respeito

do tempo é relevante pontuar que aqui é visto sob o viés da construção de possibilidades diante da realidade social¹².

Dado o exposto, a expressão espacial se constitui como um instrumento da geografia para análise espacial com vistas à compreensão da realidade, tendo por base informações geográficas referenciadas. Os indicadores socioeconômicos em razão de serem localizáveis são considerados informações geográficas, o que permite a aplicação da noção de expressão espacial para melhor explicar relações entre as variáveis trabalhadas pelos índices socioeconômicos – como são os casos do IDEB (qualidade educacional), do IQE (Índice de Qualidade Educacional), do perfil socioeconômico da população e correlatos. A seguir, apresenta-se o entendimento sobre indicadores socioeconômicos.

2.2 INDICADORES SOCIOECONÔMICOS

A expressão espacial dos indicadores socioeconômicos (enquanto informações geográficas) constitui-se como fundamental para a compreensão do espaço geográfico, pois a utilização de mapas temáticos (linguagem conceitual da geografia) para representar os resultados obtidos possibilita maior aprofundamento na análise e reflexão. Isso porque associa dois mecanismos de leitura da realidade: a representação espacial e os indicadores.

Os indicadores são medidas quantitativas portadoras de densidade de significados, as quais permitem a sua utilização para se quantificar ou operacionalizar um conceito, isso se dá porque o papel dos indicadores é “[...] dar visibilidade aos conceitos permitindo a observação empírica de um fenômeno, a mensuração de mudanças promovidas a partir da intervenção na realidade” (OTTONI, 2006, p. 24). Tratam a informação de modo a permitir entendimento, compreensão e crítica das informações obtidas.

Jannuzzi (2005, p. 138) explica que:

[...] os indicadores sociais são medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático. Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente. (JANNUZZI, 2005, p. 138)

Por meio dos indicadores ofertados pelos órgãos de pesquisa se torna possível visualizar um panorama da realidade de maneira a permitir comparações de situações, o que

¹² A esse respeito consultar BRAUDEL (1990).

possibilita avançar na avaliação de fenômenos e construção de parâmetros para as ações de planejamento. Além disso, a utilização de técnicas estatísticas de análise é preciosa para o trabalho do geógrafo, servindo como instrumental na interpretação dos resultados obtidos e contribui para o aprimoramento do raciocínio geográfico, principalmente se associada à comunicação cartográfica.

Os indicadores socioeconômicos ou somente indicadores sociais são os destinados à medição de fenômenos sociais. Indicadores de perfil socioeconômico e de qualidade educacional enquadram-se neste estudo como sendo tipos de indicadores socioeconômicos.

As relações de indicadores no campo das ciências sociais não se dão de forma determinística – como ocorre nas ciências naturais –, aqui, as relações serão analisadas numa perspectiva estocástica sem buscar uma relação direta de causa e efeito, ou seja, o raciocínio é na ampliação das possibilidades de uma causa proporcionar aumento das chances de certo efeito ocorrer. Cabe pontuar que os fenômenos objetos de estudo das ciências sociais são complexos não podendo ser analisados sob um prisma unidimensional, devendo então “[...] considerá-lo na sua multiplicidade de aspectos, procurando suas várias dimensões analíticas” (SOLIGO, 2012, p. 14).

Para Santos (1977, p. 81), “[...] a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo é social”. Diante dessa perspectiva, a construção de mapas para representar os indicadores socioeconômicos assume valor significativo porque amplia as possibilidades de explicação das relações entre indicadores e com isso produzir compreensões mais refinadas da realidade sócio-espacial. Tal realidade possui múltiplas dimensões podendo ser expressas tendo em vistas a unidade e a totalidade. Em que, numa perspectiva crítica, o espaço concebido enquanto abstrato e concreto deve ser levado em consideração¹³.

Num breve resgate, cumpre registrar que após a II Guerra Mundial verificou-se a intensificação da atuação de departamentos, agências e instituições públicas fazendo uso de estatísticas, fato esse que colaborou para a ampliação desses estudos para além de economistas.

Quanto ao uso de indicadores, pensando num momento histórico pode-se definir como marco a década de 1960, pois nesse período “[...] ocorreram tentativas mais sistemáticas de organização e acompanhamento das transformações sociais e aferição do impacto das políticas sociais nas sociedades desenvolvidas e subdesenvolvidas” (SOLIGO, 2012, p. 15),

¹³ Para maior aprofundamento sobre esse aspecto, consultar DAMIANI (2009).

apesar de ter ocorrido nos anos 1920 e 1930 contribuições importantes tendo em vista a construção de um marco conceitual.

O PIB era considerado um indicador de nível de desenvolvimento econômico por mais que em alguns países à medida que se aumentava o PIB permaneciam níveis acentuados de pobreza e se acirravam as desigualdades. Esse paradigma foi superado e não se discute o PIB de forma tão reduzida, sendo necessário associá-lo a outros referenciais para a compreensão do nível socioeconômico.

Com o objetivo de mensurar o bem-estar e a mudança social, instituições como Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁴, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹⁵, Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO)¹⁶, Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹⁷, Organização Mundial de Saúde (OMS)¹⁸ e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)¹⁹, dentre outras, de cunho multilateral investiram significativos esforços conceituais e metodológicos no intuito explicar a realidade.

No entendimento de Soligo (2012), a incorporação de novas dimensões investigativas em setores de estatísticas de vários países tem relação com o convencimento crescente de que sistemas abrangentes de indicadores socioeconômicos proporcionam o aumento das chances de melhor organização das ações dos governos e, conseqüentemente, permite vislumbrar níveis crescentes de bem-estar. Assim, o uso da estatística propicia a geração de expectativas; e na década de 1970 os tecnocratas com seus excessos no campo do planejamento geraram ceticismos ao planejamento público e a utilização dos indicadores sociais.

A década de 1980 viu uma ampliação das abordagens com ênfase nas políticas públicas, como o planejamento local e participativo, nesse cenário a pertinência instrumental dos indicadores para a quantificação e qualificação das “[...] condições de vida, da pobreza

¹⁴ Organização internacional e intergovernamental cuja responsabilidade é agrupar os países mais industrializados da economia de mercado com foco na maximização do crescimento econômico dos países membros. Para aprofundamento, consultar www.cgu.gov.br/ocde.

¹⁵ Visa contribuir para a construção de uma cultura da paz, erradicação da pobreza, desenvolvimento sustentável e diálogo intercultural.

¹⁶ Fórum com presença de países desenvolvidos e em desenvolvimento, no qual tal organização lidera os esforços internacionais de erradicação da fome e da insegurança alimentar. Para aprofundamento, consultar www.fao.org.br.

¹⁷ Visa promover oportunidades de acesso a um trabalho decente e produtivo, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade, sendo essas condições fundamentais para a superação das desigualdades sociais. Para aprofundamento, consultar www.oitbrasil.org.br.

¹⁸ Lidera questões e parcerias para o desenvolvimento da saúde, de estimular a pesquisa científica, de estabelecer normas na área, de prestar apoio técnico e de monitorar a situação da saúde no mundo. Para aprofundamento, consultar www.who.int/en/.

¹⁹ Promove ações para proteção dos direitos das crianças, satisfazendo suas necessidades básicas e expandindo suas oportunidades de pleno desenvolvimento. Para aprofundamento, consultar www.unicef.org.

estrutural e outras dimensões da realidade social” (SOLIGO, 2012, p. 16). Depois da Constituição Federal de 1988 em virtude do movimento de descentralização administrativa e tributária, os municípios e os estados têm estabelecido demandas crescentes por informações sociais almejando viabilizar as atividades de planejamento e execução de políticas públicas.

Essa repercussão está relacionada à necessidade de operacionalização de debates como a medição da qualidade educacional que envolve múltiplos aspectos (sociais, econômicos e políticos). Dessa forma, a constatação da impraticabilidade de uma medida direta de um fenômeno dessa natureza conduz a utilização dos indicadores para tornar possível a realização de tal objetivo.

É inegável a importância dos indicadores socioeconômicos neste século XXI, em que a mensuração da qualidade de vida e do desenvolvimento social tem se mostrado como pauta presente em diversos espaços de discussão, sobretudo, em função da acessibilidade de informações a governos e população em geral. A grande quantidade de indicadores presentes no cotidiano, com a finalidade de revelar e sinalizar inúmeros aspectos da realidade social, é um sintoma desse movimento.

Segundo Ottoni (2006, p. 12), a “[...] massa crítica de profissionais do governo e da sociedade civil vem sendo gradativamente fortalecida para a construção de indicadores visando atender a demanda do setor público e da opinião pública em geral”. São, inquestionavelmente, de interesse para as reflexões teóricas (acadêmica) e tendo em vista a aplicação prática no estabelecimento de programas de intervenção (políticas públicas). Assim, apresentam-se como importantes meios para abordar questões de caráter socioeconômico.

A expressão espacial dos indicadores propicia qualificação das análises e com isso incorpora maior segurança nas conclusões alcançadas e, por conseguinte, conduz a adoção de decisões mais equilibradas. No que tange às tomadas de decisões, Soligo (2012) defende que os indicadores são auxiliares “[...] fundamentando as argumentações mediante o fornecimento das informações dos processos” (SOLIGO, 2012, p. 18), cabendo no exercício de análise a extração do significado mais amplo dos dados e resultados a fim de apoiar a avaliação do progresso e as tomadas de decisões. Isso engendrado na visão de que a “[...] produção do conhecimento da ciência geográfica não é linear e as verdades são relativas” (BARBOSA FERREIRA, 2004, p. 928), bem como que esse conhecimento produzido deve ser destinado à promoção de vida digna para as pessoas.

Costa (2011) sinaliza que os geógrafos podem valer-se de instrumentos úteis ao planejamento – como é o caso da cartografia temática sustentada numa linguagem conceitual geográfica – primando pela:

[...] construção de indicadores complexos e sua representação em mapas sobre: índice de pobreza, índice de desenvolvimento, índice de exclusão social, distribuição de renda, vulnerabilidade social, serviços públicos, qualidade da água, qualidade ambiental, conforto térmico e outros possíveis (COSTA, 2011, p. 9).

Essa defesa no sentido de primar pela construção de mapas para representar indicadores está em consonância com a proposta desta pesquisa, sustentada na noção de expressão espacial via mapas temáticos para representar as variáveis qualidade educacional e perfil socioeconômico da população do Distrito Federal a partir dos indicadores socioeconômicos – informações geográficas georeferenciáveis.

Para Costa (2011, p. 15), “pensarmos criticamente e agirmos conscientemente em nossas cidades” exige construção de oportunidades e esses instrumentos analíticos devem ser percebidos como meios de capturar o movimento da totalidade e estabelecer novas maneiras de pensar. Direcionam o pensamento e fortalecem as ações com implicações concretas, práticas e estratégicas. O reconhecimento desse papel é evidenciado nas últimas décadas em que as pesquisas sociais têm ampliado a utilização desses mecanismos com a intensificação de abordagens que envolvem universidades, institutos de pesquisa, governo e agências estatísticas.

De acordo com Guimarães e Jannuzzi (2005), a intensificação das atividades de pesquisa está associada à necessidade de aprofundamento, em meios acadêmicos, de estudos relativos à pobreza e exclusão social num cenário de disputas de centralidade da agenda social que passam a se valer de instrumentos técnicos para focalizar as ações sociais como foi o caso emblemático do *Mapa da Fome*²⁰ produzido na virada da década de 1980 para 1990 e do fortalecimento de órgãos componentes do Sistema Estatístico Nacional (IBGE, INEP, Datasus, Ministério do Trabalho, institutos estaduais de estatísticas).

A aplicação dos indicadores sociais nas atividades que envolvem o planejamento governamental e o ciclo de formulação e avaliação de políticas públicas tem sido apontada por Jannuzzi (2005) como motivo para a ampliação do interesse em razão das mudanças institucionais provocadas pela consolidação do sistema de planejamento plurianual, aumento

²⁰ Estudo do IPEA que expressa espacialmente a miséria, desenhando o mapa da fome no Brasil.

do controle administrativo dos ministérios, intensificação das auditorias de tribunais de contas e impactos da reforma gerencial ocorrida em meados da década de 1990.

Diante desse raciocínio, nota-se uma tendência que reflete o aprimoramento do controle social do Estado ocorrido nos últimos 20 anos. Para Jannuzzi (2005, p. 138), instâncias como a mídia, os sindicatos e a sociedade civil “[...] passaram a ter maior poder de fiscalização do gasto público e a exigir o uso mais eficiente, eficaz e efetivo dele, demandando a reorganização das atividades de planejamento em bases mais técnicas”. Ora, como se percebe os indicadores socioeconômicos já fazem parte do cenário de discussões e encaminhamentos da realidade social e política brasileiras.

Assim, tais indicadores subsidiam as atividades de “[...] planejamento público e a formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo” (JANNUZZI, 2005, p. 138). Além disso, colaboram no monitoramento (pelo poder público e pela sociedade civil) do bem-estar e das condições de vida, e permitem em meios acadêmicos o refinamento da investigação científica a respeito de mudanças sociais, assim como sobre os determinantes de diversos fenômenos sociais. Esse amplo uso repercute o fato dos indicadores “[...] traduzirem em cifras tangíveis e operacionais várias das dimensões relevantes, específicas e dinâmicas da realidade social” (JANNUZZI, 2005, p. 138).

Os indicadores são construídos com base em dados administrativos oriundos de programas específicos ou gerados em cadastros oficiais, fundamentados em estatísticas públicas produzidas por instituições imbuídas dessa competência como são os casos do INEP, da CODEPLAN, do IBGE, do IPEA²¹. Os valores reorganizados no formato de “[...] taxas, proporções, índices ou mesmo em valores absolutos, transformam-se em indicadores sociais” (JANNUZZI, 2005, p. 139). Portanto, os indicadores guardam consonância com os objetivos programáticos, pois possuem relação direta com a operacionalização das ações com base nos dados administrativos e estatísticos disponíveis, tal característica demonstra a sua importância para a agenda político-social.

O fato de que nenhuma ciência consegue de modo completo abarcar o objeto de estudo em sua total concretização faz com que o pesquisador volte sua atenção para as propriedades características que se relacionam a um determinado conceito ou até mesmo ao objeto de estudo ou pesquisa em realização. Nesse sentido, os indicadores visam cumprir o propósito de designar ou selecionar certas propriedades características.

²¹ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, vinculado à Presidência da República.

Os critérios de indicadores devem cumprir a responsabilidade de decifrar cada um dos conceitos amplos. No manuseio de indicadores é preciso ter clareza que ao estabelecer um indicador o pesquisador está levando em consideração apenas uma parte, apesar de poder possuir, concomitantemente, o anseio de esboçar relações entre as partes. Destarte, para estudar um fenômeno é preciso buscar estabelecer indicadores para cada uma das partes.

Como complemento a esse raciocínio, é interessante expor a formulação de dois requisitos para os indicadores, construída por Trujillo Ferrari (1982)²²: “1) têm que ser facilmente determináveis; 2) devem corresponder razoavelmente a um universo de características mais amplas do que quando se utiliza o conceito.” (TRUJILLO FERRARI, 1982, p. 102). A leitura desses critérios deixa evidenciado que o indicador não comporta uma relação absoluta²³ com a matéria-objeto da pesquisa, entretanto, trata-se, tão somente, de um grau elevado de probabilidade de caracterização, mensuração ou dimensionamento.

Além disso, um indicador sinaliza a respeito de apenas um plano da matéria-objeto. A matéria-objeto é composta por incontáveis indicadores, ou seja, ela é o somatório de n indicadores. A título de exemplo, caso se queira fazer uma pesquisa de classes sociais é possível utilizar vários indicadores objetivos como nível de vivenda (NV)²⁴, nível educacional (NE), nível sócio-econômico (NSE), nível ocupacional (NO) e tantos outros indicadores²⁵. Observa-se, assim, que para dar conta ou captar as dimensões que envolvem a matéria-objeto classes sociais foram eleitos diversos indicadores.

A escolha desses indicadores, bem como o limite da reunião dos mesmos para trabalhar uma matéria-objeto é sempre uma seleção que exige precisão e critérios com vistas a garantir a qualidade do estudo. Em muitos casos é preciso construir novos indicadores e em outros eliminar alguns para evitar certas incorreções nos resultados.

²² Essa formulação foi inspirada na obra de Paul Lazarsfeld e Allen Barton, Cf. Algunas observaciones sobre el uso de índices. In: **Medición y construcción de Índices**. Buenos Aires. Ediciones Nueva Vision, 1971, p. 127-140.

²³ Ottoni (2006) alicerçado em trabalhos como o de M. Carley autor da obra *Indicadores sociais: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, alerta que não é conveniente perseguir (buscar), em trabalhos desta natureza (que lida com indicadores sociais), “a verdade absoluta sobre os fenômenos socioeconômicos, mas sim indicações sobre as suas tendências, possível magnitude, grupos sociais mais afetados, **localização espacial** etc.” (OTTONI, 2006, p. 22, grifo nosso).

²⁴ Trujillo Ferrari (1982), sustentado por estudos como o de Gino Germani em Buenos Aires, define que “o nível de vivenda apoiar-se-á no indicador ‘tipo de vivenda’ (TV), que respondeu à classificação da vivenda efetuada por meio de avaliação exterior.” (TRUJILLO FERRARI, 1982, p. 103). Conceitos indicadores foram utilizados para validar o tipo de vivenda (TV) como o tamanho da vivenda, número de habitações, quartos de dormir, relação habitação-pessoa, dentre outros.

²⁵ Cabe a observação de que em razão desses indicadores figurarem como construídos sobre o alicerce de outros indicadores mais simples, podem ser considerados como índices.

A respeito da construção de novos indicadores é válido lembrar as considerações de Jannuzzi (2002, p. 58) a respeito da prática com os indicadores, para ele “[...] nem sempre o indicador de maior validade é o mais confiável; nem sempre o mais confiável é o mais inteligível; nem sempre o mais claro é o mais sensível.”, cabe pontuar, ainda, que por mais que o indicador reúna todas essas qualidades mesmo assim deve se ter atenção para o atendimento de condições fundamentais como a obtenção do mesmo na escala espacial e periodicidade demandadas.

Assim, a ideia dos indicadores associa-se a compreensão de uma realidade de modo a permitir a identificação e reconhecimento de determinados elementos, aspectos, combinações e fatores que podem configurar tendências. Além disso, em virtude da definição de parâmetros, facilitam implacavelmente o fluxo de informações entre os públicos interessados.

Logo, os indicadores funcionam como sinalizadores permitindo o monitoramento dos processos que envolvem (nível macro) a situação, conseqüentemente, se estabelecem como medidores expressando fatores que podem ser mensurados, então, podendo, também, serem comparados. Isso facilita a detecção de desajustes e a canalização de esforços no sentido de buscar intervir com base nas informações iniciais oferecidas pelos indicadores que servem como balizadores do ponto a ser atacado de maneira mais exaustiva.

De acordo com Ottoni (2006) no exercício de estabelecimento das prioridades no campo social, os indicadores têm sido incorporados aos discursos e ações dos agentes políticos. Para esse autor, os indicadores sociais são instrumentos positivos e vitais no combate à pobreza, à desigualdade e à exclusão social.

Nesta esteira de ideias, os indicadores figuram-se como cruciais para as atividades de planejamento, constituindo a sua base de operacionalização apoiando a análise crítica, bem como qualificando as tomadas de decisões e o movimento de replanejamento, quando for o caso. Assim sendo, está intimamente relacionado à tomada de decisões, tendo em vista o que se pretende retratar ou o que se objetiva traduzir. Além disso, deve-se atentar ao detalhamento da unidade de medida, o método de cálculo e a procedência dos dados, dentre outros aspectos significativos.

A definição de índice como sendo “[...] um número composto de dois ou mais números diferentes” (KERLINGER, 1975, p. 108 *apud* TRUJILLO FERRARI, 1982, p. 104) demonstra o poderio de aplicação de um índice como instrumento de tradução de determinadas situações com o objetivo de caracterizar o problema matéria-objeto de uma determinada investigação. Na sequência tem-se um exemplo que deixa bem claro o

entendimento de um índice apontado pelo autor, note que se tem um índice formado por quatro indicadores

[...] num concurso para cátedra em que vários candidatos concorrem, é necessário combinar vários *indicadores* (prova de títulos, exame escrito, prova de didática e defesa de tese) a fim de estabelecer um *índice* para cada concorrente. Aquele que alcançar o índice mais elevado será o vencedor. (TRUJILLO FERRARI, 1982, p. 104)

Pode-se afirmar que os índices são combinações de indicadores implicadas em apenas um número, podendo ser útil principalmente para estudos que visam comparar no tempo e no espaço. Dessa forma, os índices socioeconômicos enquanto conjugados de indicadores visam a captação das variações espaciais sobre as condições de vida da população.

Como bem salienta Jannuzzi (2002, p. 55) no sentido da pesquisa acadêmica, o indicador social é visto como sendo “[...] o elo entre os modelos explicativos da teoria social e a evidência empírica dos fenômenos sociais observados”, ou seja, trata-se de um instrumento operacional tendo em vista o monitoramento da realidade social.

Indicadores como esperança de vida ao nascer, taxa de mortalidade infantil, taxa de alfabetização e população economicamente ativa já são considerados por Ottoni (2006) como indicadores tradicionais ou clássicos em razão do nível de confiança de seus instrumentos, bem como devido à ampla utilização em estudos comparativos e por servirem de suporte para a tomada de decisão²⁶.

Uma alerta importante feita por Jannuzzi (2002) para o trabalho com indicadores é no sentido de não se cometer o equívoco de confundir o conceito pela medida construída para sua operacionalização, deve-se ter a clareza de que indicadores ou índices não são a expressão exata ou ideal dos conceitos, e sim uma tentativa de operacionalizar conceitos abstratos complexos como é o caso de qualidade educacional, qualidade de vida, responsabilidade social e afins.

²⁶ É importante ressaltar que neste trabalho a compreensão da tomada de decisão não é viciada pelo deslumbramento que invade algumas paisagens intelectuais, no sentido de adotar uma crença cega de que a ferramenta juntamente com a disponibilidade dos dados, *per se*, são capazes de assegurar a melhor gestão dos recursos e dos programas sociais. A leitura feita a esse respeito é na direção de que com bons indicadores a reflexão assume maior facilidade para a apresentação de afirmações claras e, em certa medida, de maior rigor, o que pode gerar melhor compreensão do problema por meio desse adicional. Além disso, a ideia que permeia os indicadores no campo da tomada de decisão é a sua capacidade de ofertar possibilidades ou alternativas de leitura para que se projetem opções de análises. Isso, reconhecendo que a “decisão envolve relações de poder e, tal fato, afeta diretamente a alocação de recursos públicos, não seguindo somente os critérios de decisão técnica” (OTTONI, 2006, p. 40).

Como se percebe, o indicador contempla uma determinada dimensão por meio da medida, o que não significa que não possa ter outros indicadores que busquem dar conta das outras dimensões do fenômeno, dessa forma, não se pode reduzir a realidade a um indicador ou um índice. A tarefa de seleção de um indicador é extremamente delicada “[...] pois não existe uma teoria formal que permita orientá-la com estrita objetividade” (JANNUZZI, 2002, p. 57), o ponto principal é assegurar a existência da relação entre o indicando (conceito) e o indicador proposto.

Destarte, os indicadores iluminam alguns aspectos da matéria-objeto e consolida-se como processo responsável pela particularização (ou setorização) de uma área do conhecimento. Essa particularização necessariamente apresenta prejuízos. No exercício de redução é procedida a construção de índices que são responsáveis pela junção das partes.

Nesse contexto, a análise numa abordagem da expressão espacial desses índices (conjunto de indicadores) apresentando a configuração espacial dos seus resultados atribui maior coerência com a realidade em estudo, pois amplia a capacidade de construir explicações a respeito das relações entre as partes e com isso produz melhor compreensão do espaço geográfico.

Percebe-se, a partir do que foi apresentado, que na busca da compreensão do espaço geográfico, trabalhar com a noção de expressão espacial, aqui proposta, em articulação com os indicadores socioeconômicos permite a ampliação das possibilidades de intervenção na realidade com maior eficiência e coerência. Isso porque o uso da linguagem cartográfica incorporada ao pensamento geográfico para lidar com informações referenciadas espacialmente constitui-se numa prática de leitura social capaz de atribuir a centralidade do espaço visto enquanto produto social.

Tendo em vista que esta pesquisa busca analisar a relação entre qualidade educacional e perfil socioeconômico da população do Distrito Federal, a expressão espacial dos indicadores socioeconômicos apresenta-se como um mecanismo de elevado potencial para a produção de explicações a respeito das relações entre essas variáveis, já que utiliza o mapa enquanto linguagem conceitual da geografia para tratar de determinado fenômeno captado pelos indicadores. Ademais, oferecem informações geográficas construídas com base em critérios estruturados com o objetivo de garantir fidedignidade e segurança para a atuação dos que desenvolvem trabalhos na área social.

3. CONCEPÇÃO DE QUALIDADE EDUCACIONAL

A concepção de qualidade educacional esboçada neste estudo reflete a compreensão de educação enquanto direito social nos marcos da Constituição Federal de 1988. O significado desse entendimento repercute na necessidade de meditar sobre o papel da educação na condução das políticas públicas adotadas pelo Estado frente às desigualdades socioespaciais.

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

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

É importante esclarecer que o paradigma neoliberal concebe a cidadania num recorte restritivo de democracia política, tal enfoque inibe o avanço nas conquistas sociais. A preocupação central dessa visão refere-se aos interesses de mercado, o que na prática tem resultado em prejuízos em razão do entendimento de educação como mercadoria, fato que reduz o papel do Estado e implica em prejuízos na qualidade da oferta e compromete os avanços em termos de desenvolvimento social.

Para Azevedo (2011) tal perspectiva não articula a democracia política ao “[...] atendimento de direitos sociais por parte do Estado e sim como tarefa a ser delegada às forças do livre mercado” (AZEVEDO, 2011, p. 418). Esse modelo assume uma abordagem tecnicista com novas roupagens e tem contribuído para impulsionar os processos de acumulação. Diante dessas considerações sobre o direcionamento do horizonte neoliberal fica evidenciado que o significado social da educação, nessa compreensão, não se configura como essencial.

Explicitados esses elementos nos parágrafos antecedentes, fortalece-se que esta pesquisa leva em consideração os processos e contextos que envolvem o direito à educação. Tal direito insere-se numa conjugação de forças e é resultado de conflitos sociais. Para Cury

(2002, p. 253), o “[...] direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX”, o que demonstra as dificuldades de consolidação desse direito em razão das divergências no contexto das disputas por poder.

Embora os avanços educacionais possam ser interpretados em certa medida como parte de estratégias das classes dirigentes²⁷ que descobriram, “[...] na solução coletiva, diversas vantagens que o anterior sistema de autoproteção não continha” (CURY, 2002, p. 253), é possível posicionar no sentido de que a educação integra um conjunto de reformas sociais em horizontes de contestação da sociedade capitalista em busca da consolidação de nova sociedade.

Neste recorte, a educação demonstra-se como um “[...] canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância” (CURY, 2002, p. 254). Em visão complementar, Buffa (2010, p. 19) explica que, ainda na concepção de Galileu ao tentar compreender o universo, a educação tinha como objetivo o aperfeiçoamento da vida humana e contribuir para a diminuição do sofrimento dos homens.

Dessa maneira, a educação apresenta-se como um elemento fundamental na edificação da igualdade dos indivíduos concretos, pois, sabe-se que a igualdade jurídica tem escamoteado a desigualdade dos indivíduos. Face a essa noção, fica explicitada a magnitude da educação enquanto meio que permite ao homem se conhecer melhor, disponibilizando mecanismos para influenciar nos destinos de sua comunidade bem como construindo caminhos para a efetivação da igualdade.

Portanto, percebe-se que pensar a educação enquanto transformação da ordem vigente não exclui a consciência de que ao mesmo tempo pode representar espaço de reprodução das desigualdades espaciais. Tais contradições compõem o mesmo processo que permeia o projeto político de sociedade.

²⁷ A esse respeito é importante mencionar a interpretação de Ester Buffa (2010) que leciona no sentido de que a ordem econômica instaurada na manufatura não exigia o trabalhador qualificado, mas, tão somente, disciplinado e disposto ao trabalho diligente e à frugalidade. Enquanto que a ordem burguesa emergente precisa de uma educação mais específica, por mais que a educação seja tida como comum, nota-se com isso que a sociedade surgida nesse terreno torna inexistente os direitos do homem enquanto cidadão. No Brasil, por exemplo, os despossuídos em suas tentativas de conseguir garantir seus direitos são encarados como “[...] problemas de polícia e tratados com todo o rigor do aparato repressor de um Estado quase onipotente” (BUFFA, 2010, p. 32). Sendo assim, a realização do capital se dá à custa da exploração da maioria dos brasileiros, nesse contexto, a formação de cidadãos é um grande desafio.

3.1 REFLETINDO SOBRE O PERCURSO

O direito à educação é um direito social da cidadania, fazendo-se de grande relevância refletir sobre o mesmo. De acordo com a leitura de Horta (2008) a definição dos direitos sociais da cidadania se deu por processo complexo, no qual se evidencia as marcas das relações entre as transformações da sociedade e as exigências dos direitos sociais.

A intensificação do clamor pela efetivação dos direitos sociais se deu na proporção da velocidade e profundidade das mudanças no âmbito social, impulsionadas pelas inovações técnicas que criam novas exigências face à crença de que para a consolidação de um regime do povo e para o povo é necessária formação política ampla a todos os cidadãos. Nessa configuração, a educação figura-se como central para os propósitos de cidadania, igualdade e liberdade.

Considera-se interessante pontuar que no cerne das interpretações dos processos que permeiam a constituição das sociedades modernas a relação entre educação e estruturação da nova ordem política projetava que “[...] a educação quem venceria a barbárie, afastaria as trevas da ignorância e constituiria o cidadão” (ARROYO, 2010, p. 41).

Como se percebe, nessa visão a educação aparece como miraculosa capaz de configurar um novo homem portador de liberdade capaz de se adaptar ao mercado econômico, social e político. É importante acrescentar que neste estudo não se concebe a educação como redentora; embora, em consonância com o pensamento emancipatório freiriano, parte-se do pressuposto de que as transformações da sociedade passam necessariamente pela educação porque ela é parte fundamental para os projetos da sociedade.

Mesmo estando evidente que a educação se apresenta como mecanismo central, esse direito só foi proclamado e protegido posteriormente a direitos como igualdade, propriedade privada e segurança jurídica. Essa incorporação com substancial atraso no rol dos direitos humanos afetou profundamente a visão sobre esse direito e isso acarretou implicações quanto ao seu alcance, por mais que seja notório o seu significado social. Esse descompasso é resultado de interpretações da realidade que visam sustentar um modelo articulado em concepções de poder que atribuem a uma minoria “[...] sábia, esclarecida, moderna e racional” (ARROYO, 2010, p. 43) o direito de governar e decidir em nome de todos, isso enquanto a maioria não estiver apta a compreender os valores da nova ordem instaurada²⁸. Desta feita, não há evidentemente pressa na constituição de cidadãos.

²⁸ Sobre essa relação Miguel Arroyo (2010) afirma que as “camadas populares ainda são consideradas bárbaras demais, por não estarem educadas para o uso racional da liberdade e da participação política. Essa educação

Isto é expressivo no fato de somente no período moderno estruturado sob a égide do trinômio (burguesia - filosofia racionalista e individualista - Estado nacional) que figura o entendimento do ensino como direito de todos, cabendo ao Estado a sua efetivação, isso já no século XVIII. A morosidade é expressiva, fato é que somente em 1763 ocorreu na Prússia de Frederico II a instituição da educação primária como obrigatória (o primeiro país a tomar essa decisão). Mesmo na França, berço revolucionário, a escola primária sob a tríade obrigatória-gratuita-laica só veio acontecer durante a Terceira República (1878-1882). Período relativamente coincidente com a obrigatoriedade do ensino elementar na Inglaterra e no País de Gales.

Um salto expressivo é notado neste percurso histórico da efetivação do direito à educação no período posterior a Segunda Guerra Mundial. Segundo Horta (1998) nesse período houve um aumento considerável na duração da escolaridade obrigatória, bem como relativa democratização do ensino. Nesse contexto, é importante registrar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos²⁹, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) na Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, assevera no artigo XXVI que “toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória”. Percebe-se, assim, que essa disposição coaduna com o entendimento de que a educação apresenta-se como instrumento por meio do qual torna-se possível garantir a observância dos direitos humanos.

A Declaração dos Direitos da Criança³⁰ é outro documento internacional que colaborou substancialmente para a promoção de avanços no sentido da compreensão da educação enquanto direito. Nela é reafirmada a determinação apontada a respeito da obrigatoriedade da instrução elementar. Como se vê diante desses referenciais,

moderna passou a ser pensada como um dos mecanismos para estabelecer as novas cercas de uma liberdade conquistada, porém vigiada e limitada” (ARROYO, 2010, p. 43).

²⁹ Esse documento constitui-se como a base de sustentação das lutas universais relativas ao combate à opressão e à discriminação. No rol de suas defesas encontra-se a igualdade, a dignidade das pessoas, tendo como escopo a ideia de aplicação de seus dispositivos a todos os cidadãos do planeta, já que a concepção propalada pela Declaração a respeito dos direitos humanos os situa como sendo direitos essenciais a todos os seres humanos. Os direitos humanos são de diversas naturezas, podendo ser civis (vida), políticos (igualdade perante à lei, liberdade de expressão), econômicos (trabalho), sociais (educação) e coletivos (desenvolvimento). A promulgação ocorreu num período histórico de reflexão sobre as atrocidades da Segunda Guerra Mundial, num movimento que representa a continuidade de ações como a Declaração de Direitos Inglesa (1689), imediatamente após as Guerras Civis Inglesas, assim como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), após a Revolução Francesa.

³⁰ A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou em 20 de novembro de 1959, por unanimidade, esta Declaração que enumera direitos e liberdades que, segundo o entendimento internacional, toda criança faz jus. Diz respeito a uma abordagem especial em busca da proteção das crianças devido a sua imaturidade física e mental, fato esse que exige da sociedade, segundo a Declaração, o melhor de seus esforços.

indubitavelmente, a educação é aporte capaz de agregar valor e contribuir para a ampliação das oportunidades e construção de alternativas.

Isso se dá em razão da educação representar projeto propício à integração de ações que impulsionam mudanças ou transformações em realidades afetadas por desigualdades ofensivas a condição humana. Na análise de Azevedo (2011), é fundamental sempre ter por base nas reflexões sobre a educação a ideia de que é concernente a um direito universal “[...] cujo usufruto pode largamente contribuir para a construção de outro padrão das relações sociais, distanciado do injusto padrão ora imperante entre nós” (AZEVEDO, 2011, p. 412). Veja-se que é atinente ao ponto de tensão que põe a escolarização como questão de debate constante no intuito de construir novas possibilidades de intervenção social.

Então, diante de tal pensamento, vislumbra-se a educação sob a ótica do contexto das conquistas sociais, enquanto tal é atribuída à Revolução Francesa, no século XVIII, a origem do pensamento da educação como direito social, todavia, conforme Barbosa (2011) as características dessa concepção podem ser encontradas em período anterior assentado na Reforma Protestante do século XVI e melhor detalhado nas ações de Martinho Lutero em seu movimento de defesa do Estado assumindo a responsabilidade pela educação escolar.

A tese dessa autora baseada nos escritos do próprio Lutero é interessante porque trazem elementos para o questionamento se os princípios que envolvem o direito à educação como, por exemplo, “[...] universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade” (BARBOSA, 2011, p. 868) são conquistas da Revolução Francesa.

É certo que o direito à educação sofreu ampliações quanto ao alcance e efetivação. Barbosa (2011) chama a atenção para o fato de que em escritos de Lutero produzidos nos anos de 1520, 1524 e 1530 constam várias orientações, dentre outras, sobre organização de sistemas de ensino escolar e currículos. Cabendo ressaltar que mesmo diante da tradição da época que era no sentido da Igreja ser responsável pelas escolas, Lutero

Chama a atenção das autoridades seculares, mais especificamente dos conselhos municipais da Alemanha, e as incumbe dos encargos da educação escolar; desta forma, o sustento econômico para a criação e manutenção das escolas seria de responsabilidade das instituições políticas locais. (BARBOSA, 2011, p. 870).

Nota-se que, com essa postura, se fortalece a visão de que a educação deveria ser destinada a todos, não fazendo distinção entre classe social ou gênero. Essa dimensão de educação popular de acesso a todos é seguida com a conclamação, por Lutero, para que todos

enviem suas crianças para serem instruídas. Entende que as autoridades deveriam obrigar seus súditos a enviarem seus filhos à escola e essa posição foi insistentemente chamando a atenção para a consolidação de escolas via autoridades públicas.

Na compreensão de Barbosa (2011), primeiramente a educação tornou-se pública nos países atingidos pelo movimento conhecido como Reforma para que posteriormente expandissem essa influência para os demais. Diante desse fato, fica patente e reafirma a influência da postura de Lutero no sentido de querer uma educação para todos de cunho obrigatório e estatal. Portanto, esse movimento representou um significativo empreendimento educacional capaz de impulsionar a maneira de se pensar educação no território alemão, já que a escola passou a ter um papel vital para a formatação da vida civil e religiosa. Certamente a perspectiva de Lutero ultrapassou a dimensão da igreja enquanto instituição e alcançou o patamar de questão e interesse público.

Dito isto sobre o avanço no entendimento da educação como direito social, cabe agora refletir sobre sua individualidade ou distinção em relação aos demais, antes de desenvolver breve raciocínio sobre o caminho percorrido no Brasil tendo por fim a consolidação desse direito na realidade social brasileira. Nesse tom, o direito à educação é um direito especial no campo dos direitos sociais.

Na visão de Horta (1998), esse direito difere da dimensão dos outros serviços prestados à sociedade porque enquanto que os direitos como assistência médica gratuita e habitação são oferecidos somente àqueles que solicitam, podendo o cidadão escolher conforme seus interesses individuais a educação é ao mesmo tempo direito e obrigação, já que os pais ou as crianças não podem optar em dispensá-la. Isso porque o desenvolvimento de um coeficiente mínimo de educação significa melhor exercício da cidadania política, sendo esse direito entendido como um elo entre os direitos políticos e os direitos sociais.

3.2 PERCURSO-BRASIL: ALGUMAS NOTAS

Na história da educação brasileira a obrigatoriedade escolar enquanto uma face do direito à educação assumiu várias feições conforme o período histórico. No Império, a Constituição Imperial de 1824 via o direito à educação inscrito como instrumento para garantia de outros direitos, como os civis e políticos, percebe-se que essa norma dispõe de maneira extremamente difusa e dissolvida, seguindo uma lógica circunscrita pela gratuidade da instrução primária distante da ideia de obrigatoriedade. Lembrando que nesse período o

discurso que imperava sobre a relação entre educação e cidadania, era de uma cidadania nos marcos da garantia dos direitos civis e políticos.

A ideia de gratuidade prosseguiu durante o período Imperial com algumas legislações esparsas em províncias como Minas Gerais que previam a obrigatoriedade, entretanto, a efetivação se dava de modo quase inexistente ou bastante insipiente por alegações variadas, atribuindo o descumprimento às condições ou circunstâncias as quais o país passava. No final do Império os debates em torno da obrigatoriedade educacional, inclusive com declarações de intelectuais como o Conselheiro Luiz Corrêa de Azevedo no ano de 1874 na qual afirmava ser a instrução uma obrigação filosófica de todos, não culminando em atentado à liberdade individual, mas uma necessidade de apropriação cultural e de melhoramento humano, ou melhor, um meio de alcançar a liberdade tendo como base o esclarecimento.

Obviamente, a instrução popular dependia de maneira *sine qua non* da obrigatoriedade para a sua concretização. Nesse sentido a instrução popular é vista como uma obrigação que a lei deve imputar àqueles que não o querem. O que se deve ressaltar é que as camadas populares não eram educadas por sua culpa ou descuido, e sim por fatores alheios aos seus domínios e ligados aos interesses dos poderosos.

Na Primeira República a Constituição deixou a cargo das Constituições estaduais se posicionarem a respeito da obrigatoriedade. Estados como São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina e Mato Grosso se posicionaram garantindo a obrigatoriedade do ensino nesse período. Horta (1998) ao discutir a obrigatoriedade escolar no início da República afirma que a “[...] defesa da obrigatoriedade escolar, presente entre os intelectuais do final do Império não foi suficiente para consagrá-la como princípio federativo” (HORTA, 1998, p. 14). Essa postura de não obrigatoriedade reduziu as possibilidades de efetivação dos direitos, bem como para a consolidação dos princípios republicanos.

A Constituição de 1891 não destinou para o Estado a obrigação de prover educação a todos, com isso perdeu oportunidade constitucional de avançar no debate tendo como objetivo a consolidação do direito à educação. Nesse sentido, pode-se asseverar que na legislação federal anterior a 1930 não tinha lugar para “[...] a obrigatoriedade escolar, tanto no que se refere à obrigatoriedade dos pais, já inscrita na legislação estadual, quanto no que se refere à obrigatoriedade do Poder Público, ainda presente de forma muito débil nos debates” (HORTA, 1998, p. 16).

Impulsionada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, a Constituição de 1934 materializou os institutos da gratuidade e obrigatoriedade em seu texto. Segundo Horta:

O texto definitivo da Constituição de 1934 consagrará o princípio do direito à educação, que ‘deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos’ (art. 149) e o princípio de obrigatoriedade, incluindo entre as normas a serem obedecidas na elaboração do plano nacional de educação, o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos, e a tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário. (HORTA, 1998, p. 18).

É bom lembrar que por mais que essa Constituição cultivou o princípio da obrigatoriedade, já que há uma restrição de frequência obrigatória somente para aqueles que estão matriculados, esse aspecto é apresentado no artigo 150 alínea a, desta Carta Maior, e isso provocou prejuízos, pois não significou o condão de obrigar o Estado em relação a proceder investimentos volumosos com a finalidade de ampliar o atendimento na educação pública.

Em relação à Constituição de 1946, por mais que nos debates constituintes não houvesse formalmente definição contrária à obrigatoriedade e gratuidade de quatro anos para todos os cidadãos, a afirmação do dever do Estado e o sentido de obrigatoriedade escolar foi reforçado por educadores como Otávio Martins. Logicamente, houve posicionamento não formal de educadores, como Sud Menucci, contra a obrigatoriedade por entenderem que a educação não era dever do Estado e sim de toda a sociedade. De todo modo, Horta (1998) pontua que para Gustavo Capanema:

[...] na legislação ‘quando se diz obrigatoriedade, tem de entender-se que ela é para o aluno’ (Brasil, 1946, v.XXIII, p. 384). Assim, para Capanema, o conceito de obrigatoriedade escolar, tal como se apresentava na legislação, não implicava dever do Estado. E será essa concepção restrita de obrigatoriedade escolar que se fará presente na Carta Constitucional de 1946. (HORTA, 1998, p. 20).

Desta forma, a versão final da Constituição de 1946 aprisionou o conceito de obrigatoriedade e ceifou o avanço no sentido de firmar (explicitamente) o dever do Estado de oferecer educação a todos. Contraditoriamente, essa Carta Magna reconhece o direito à educação a todos e dispõe a garantia de “[...] a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino

primário e a gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”. (HORTA, 1998, p. 20).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 é estabelecido que a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola (art. 2º), além disso outra determinação relevante para essa discussão é a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos (art. 27) e a obrigatoriedade de comprovação de matrícula por parte dos pais ou responsáveis para poder exercer função pública, cabendo isenção somente nos casos de insuficiência de escolas, estado de pobreza e doença ou anomalia grave na criança (art. 30 e seu parágrafo único).

Com a Emenda Constitucional de 1969 inaugurou no ordenamento constitucional brasileiro que a educação era dever do Estado de maneira explícita e relacionou faixa etária, obrigatoriedade e nível de ensino. Essas relações foram fundamentais para a elaboração da Lei nº 5692/1971. Por fim, com o advento da Constituição Federal de 1988 é recuperado o conceito de direito público subjetivo presente nos debates da década de 1930. Estabelece-se previsões de punição e remédios jurídicos a fim de resguardar o direito à educação para todos enquanto dever do Estado.

3.3 NOVOS PASSOS: PÓS CARTA MAGNA DE 1988

O grande salto presente na Constituição de 1988 é o fato de “[...] o direito à educação deixa de ser respeitado não só quando o ensino obrigatório não é oferecido pelo Poder Público, mas também quando esta oferta se faz de forma ‘irregular’.” (HORTA, 1998, p. 26-27). Além desse aspecto, o Estatuto da Criança e do Adolescente que tem previsão de responsabilização pela oferta irregular, assim como o Código Penal Brasileiro que declara como crime de abandono intelectual o não provimento de instrução primária de filho em idade escolar, podendo imputar pena de até um mês de detenção. Diante disso, com a Carta Cidadã de 1988 fica garantido o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, e é colocado como necessária a progressiva universalização do ensino médio gratuito.

A tutela desse direito de maneira efetiva posiciona-se como fundamental, pelo fato de constituir-se em aspecto político da maior importância para o funcionamento e melhoramento dos processos democráticos da sociedade brasileira. A democracia depende da garantia de educação de qualidade capaz de oferecer os coeficientes mínimos para a atuação cidadã tendo em vista assegurar os direitos constitucionalmente previstos. A efetivação de uma série de

outros direitos depende do grau de formação, conscientização, crítica, participação e qualidade do debate realizado pela sociedade tendo em vista promover soluções para os problemas que lhe aflige, e tudo isso depende inevitavelmente de uma educação de qualidade.

Os avanços observados no sentido de garantir educação para além do ensino primário são representações de conflitos em defesa de pensamentos-alicerces numa perspectiva democrática da sociedade, objetivando a postulação da igualdade de oportunidades ou até mesmo a igualdade de condições sociais. Nesse contexto, foi depositada confiança na construção da legislação como instrumento de disputa, objetivando edificar espaços para a democratização da educação e consequente redução das desigualdades sociais. Entendendo-se que a legislação é resultado de disputas, porque são, na verdade, criadas a partir das expectativas das pessoas.

O Brasil trilhou importantes passos no caminho da garantia do direito à educação. Segundo Horta (1998), juristas, ainda na década de 1930, defendiam esse direito como direito público subjetivo. Podendo ser definido como:

Tal direito diz do poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido. Daí decorre a faculdade, por parte da pessoa, de exigir a defesa ou proteção do mesmo direito da parte do sujeito responsável. (HORTA, 1998, p. 8).

Conforme esse entendimento, o direito público subjetivo é uma *facultas agendi* pública podendo figurar como titular o Estado ou o particular apresentando-se, desse modo, como sujeito ativo desse direito. De um polo, o Estado tem a faculdade de exigir do administrado o cumprimento de determinadas prestações, e por outro polo o particular goza da faculdade de exigir do Estado a realização de diversas prestações. Ambos podem recorrer a prestação jurisdicional com a finalidade de dar lhes proteção via *remedia juris* constitucional, como, por exemplo, ação popular, ação civil pública, mandado de segurança coletivo e mandado de injunção.

Nesse sentido a Constituição de 1988 elege a sociedade civil como detentora do poder de controlar democraticamente o Estado “[...] a fim de que nenhum cidadão fique sem o benefício da educação escolar” (CURY, 2002, 260). Dessa maneira, garante-se minimamente uma herança cultural para que o cidadão consiga se apropriar de referenciais cognitivos que lhe permita o alargamento das possibilidades de participação – a mais qualificada possível –, impactando nos destinos da sociedade com a promoção de transformações por meio da

viabilidade de edificação de novos saberes. Logo, o direito à educação se materializa como um instrumento político de reivindicação e atuação política.

Considerando que a educação não ocorre somente no espaço escolar, por comportar diversos processos formativos do sujeito que ocorrem em variados espaços como são os casos dos espaços familiares, sindicais, comunitários, religiosos. Nesse sentido Dourado, Oliveira e Santos (2007) afirmam que “[...] a educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7). Nota-se que a educação escolar é um dos espaços de formação, porém, trata-se do objeto das políticas públicas por cumprir um papel significativamente destacado diante dos demais espaços formativos, fato que fortalece o seu sentido enquanto projeto político.

Em relação ao papel exercido pela educação não é defendido a exclusão do cidadão em razão da ausência de educação, a leitura sob esse viés culmina em condenações das camadas populares “[...] à condição de incivilizados, de não aptos como sujeitos de história e de política” (ARROYO, 2010, p. 44-45). A educação não pode ser uma pré-condição para a aceitação do homem comum como um cidadão, não podendo ser convocada para delimitar os processos de exclusão da maioria no que tange a participação política. Deve, sim, servir para expressar as questões de base, configurando-se como uma das interfaces mais relevantes para a cidadania.

Diante das diretrizes e bases estabelecidas para a educação escolar conforme a educação formal concebida para o projeto de nação formulado de acordo com momento histórico cultural percebe-se que há uma diversidade de finalidades educacionais, assim como de princípios que norteiam o ensino. Isso se dá em função das alterações que acontecem no bojo das concepções, conceitos e representações do que vem a ser qualidade da educação, o que provoca a construção de orientações distintas conforme as correntes de compreensão da realidade educacional.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) afirmam que essas alterações são devidas principalmente às “[...] transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7). Embora ocorram essas múltiplas compreensões, uma direção deve ser entendida como guia a ser perseguido no processo educacional: a necessidade de se consolidar educação de qualidade para todos.

A história tem comprovado que não é a qualidade da enunciação normativa que garante a efetividade do direito, isso se deve ao fato de existir desigualdades da legislação em relação à diversidade de cidadãos da sociedade envolvida em processos de desigualdades. E o direito à educação enquanto direito social exige do Estado maior atuação com o fim de realização prática. Essa defesa do empoderamento do Estado para alcançar a efetividade dos direitos sociais é patentemente na contramão de valores cultivados como no caso da defesa dos direitos de liberdade, cujas bandeiras costumam pleitear a limitação do superpoder do Estado.

Na contemporaneidade, as políticas públicas sociais se apresentam como concretização da presença do Estado face à perspectiva democrática em curso. Assim, a participação da sociedade civil nas ações com foco na garantia dos direitos sociais por meio do planejamento de políticas públicas numa perspectiva democrática que exige, necessariamente, reivindicações de atendimento efetivo que é repercussão da vontade política dos poderes públicos, que por seu turno refletem a capacidade de mobilização na justiça, nas praças e nas ruas, caso seja necessário.

Avançar no debate sobre a qualidade educacional exige clareza quanto ao papel das políticas públicas educacionais, sabendo-se que estas dizem respeito às políticas públicas sociais, um ramo das políticas públicas. Nesse contexto a discussão sobre as políticas educacionais (enquanto políticas sociais) passa necessariamente pela noção de política pública que se refere a uma condição específica da política. Entendendo que política refere-se à participação (direta ou indireta) do povo nas decisões. Nesse cenário, o Estado aparece como o principal indutor e mediador dessas políticas.

Essa visão encontra sedimentação no entendimento das políticas como Estado em ação, em que se busca implantar projetos de governo “[...] através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” (HÖFLING, 2001, p. 31). Dessa forma, evidencia-se que as políticas educacionais estão intrinsecamente movimentadas pelos interesses dos grupos hegemônicos que detêm o poder do Estado.

A atuação desses grupos visa obter proteção aos seus interesses, por meio de modernos mecanismos ou formas modernas de luta, as quais ocorrem, mesmo que indiretamente, no âmbito estatal. Em vários casos o discurso desses grupos ocultam suas ideologias e práticas em nome da canalização de maior apoio daqueles que não compartilham os seus reais

objetivos. Com essas posturas percebe-se um exercício de negação da identificação específica em nome de apoios mais expressivos para a obtenção e manutenção no poder.³¹

É relevante ressaltar que não se trata de luta de classe no formato clássico³². No modelo tradicional verifica-se destinação restrita ao sujeito histórico enquanto constituição da classe operária. A compreensão aqui trabalhada entende que a classe operária não desapareceu, ela se insere numa dinâmica de transformação da sociedade no âmbito de relações de forças, na qual essa classe é combatida e rotineiramente é tratada como extinta. Assumindo uma invisibilidade do ponto de vista social, isso se deve a um esforço de abstração absolutista com predominância da ideologia das classes médias pautada pela hegemonia do grande capital.

A discussão levantada nesse novo formato emerge num contexto em que notadamente há a participação das classes médias imbricadas com antigas estruturas. Essas transformações não extinguem as formas tradicionais, mas agregam complexidade ao conjunto precedente constituindo pluralidades de forças sociais vigentes diante das transformações das forças produtivas no capitalismo contemporâneo.

Lembrando que numa percepção miltoniana o mundo contemporâneo é complexo. Na contemporaneidade, o número de eventos aumenta cada vez mais, e isso densifica o espaço resultando em complexidades. Nesse ambiente, de acordo com Nogueira e Carneiro (2008/2009), requer uma reformulação do pensamento com o objetivo de dar conta das interconexões e relações estruturais e estruturantes do espaço. Para Nogueira e Carneiro (2008/2009, p. 26), esse processo demanda “pensamento que abarque a complexidade do mundo, em suas relações parte-todo e local-global”.

Na contemporaneidade o entendimento de política pública atinge o horizonte de que se trata não só daquilo que o governo faz, mas também daquilo que ele deixa de fazer. Nessa perspectiva o que se deve levar em conta são as repercussões de suas ações, assim como das suas omissões. Note-se que quando se discute política pública o elemento que aparece de

³¹ Essa negação é discutida por Armand Ajzenberg (2005) ressaltando trecho de estudo realizado por Henri Lefebvre intitulado *Psychologie des classes sociales* produzido em 1963, cujo teor é: “A burguesia é a classe que nega as classes e isto faz parte de sua definição como classe. Este fato é ainda mais notável, já que a burguesia alcançou o poder econômico e político enquanto classe” (AJZENBERG, 2005, p. 09).

³² O entendimento de luta de classe no formato clássico é estabelecido nos marcos da tese sociológica marxista na qual a entende como sendo a luta entre a classe burguesa e a proletária, cujo conflito é inerente à formação social capitalista. Dessa forma, configura-se como uma dialética permanente da história da humanidade de ininterrupto conflito das forças entre os poderosos e os fracos, os opressores e os oprimidos. Portanto, a luta de classes (em razão de interesses antagônicos) é vista como o motor do movimento dialético da história, constituído pelo fato de que o proletário não detém o capital e lhe sobra somente a necessidade de vender a sua força de trabalho aos que possuem o capital – o capitalista (MARX; ENGELS, 2008).

modo nevrálgico é o papel do governo no processo, isso porque políticas públicas são necessariamente políticas de governo. (HÖFLING, 2001)

O governo é “[...] o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo” (HÖFLING, 2001, p. 31), lembrando que as funções de Estado assumidas e desempenhadas pelo governo são por período determinado. A análise das ações do governo tem revelado manifestações contraditórias, rupturas, avanços e retrocessos. Isso se deve aos conflitos de interesses dos grupos organizados socialmente atuantes no seio do Estado em busca de garantir ações destinadas a alcançar seus objetivos.

Saber situar as políticas públicas educacionais no campo das políticas públicas é importantíssimo. De acordo com a compreensão de Höfling (2001) trata-se de um tipo de políticas públicas sociais. Para ele as políticas sociais são aquelas que compreendem focos como saúde, previdência, habitação, saneamento e educação entre outros. A origem dessas políticas encontra-se enraizada nos movimentos de berço popular ocorridos durante o século XIX.

Além disso, dizem respeito a “[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.” (HÖFLING, 2001, p. 31). Nesse contexto, a educação é entendida enquanto política pública de corte social, sob a responsabilidade estatal.

A ações do Estado nesse campo não se realizam de modo aleatório, automático, harmônico e alcançando os resultados estabelecidos a *priori*. Isso ocorre em função da atuação “[...] se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder” (HÖFLING, 2001, p. 35).

Como consequência disso, se tem as contradições concernentes ao oferecimento da educação, dentre as várias visões, pode-se identificar a visão dos neoliberais no sentido de entenderem a educação pública para todo cidadão como uma ameaça, pois compromete a lógica do mercado destinada a esta área, bem como de perspectivas marxistas que vislumbram na educação uma oportunidade de reverter o desequilíbrio social batalhando por programas universalizantes com o intuito de incorporação de conquistas sociais.

A cidadania tem como princípio fundante a educação escolar. Essa afirmação coaduna com o entendimento de Cury (2002) quando expressa que “[...] tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional” (CURY, 2002, p. 246). O reconhecimento desse papel da educação no interior da efetivação da cidadania impulsionou o reconhecimento desse direito para os países. Todavia, é necessário estabelecer os instrumentos ou mecanismos capazes de garanti-lo.

Nesse sentido, o primeiro passo é se estabelecer o contorno legal por meio de lei de alcance nacional que contemple essas regras. Cabendo lembrar que a lei não pode ser vista como um instrumento de dimensão linear ou de conotação mecânica para a realização dos direitos sociais, é percebido que as normas guardam tendências de movimentos maiores no cenário dos conflitos que envolvem a consolidação da cidadania em outros países.

Dessa forma, a construção da sociedade buscando resguardar a igualdade e a justiça social implica obrigatoriamente uma educação que ultrapasse o horizonte da transmissão de conhecimentos e tenha como escopo a formação cidadã. Essa visão dá sustentação à ideia de o Estado assumir como seu o dever de instruir para que “[...] após o impulso interventor inicial, o indivíduo pudesse se autogovernar como ente dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas livres” (CURY, 2002, p. 248). Portanto, é imprescindível para o cidadão a educação escolar, já que esta se inscreve dentro de uma perspectiva *lato sensu* dos direitos civis dos cidadãos.

A educação tem se apresentado como meio de intervenção no domínio das desigualdades que resultam dos conflitos inerentes à distribuição capitalista da riqueza, lembrando que para Cury (2002) com base nos estudos realizados por Thomas Marshall “[...] os direitos civis se estabeleceram no século XVIII, os políticos, no século XIX, e os sociais, no século XX.” (CURY, 2002, p. 249).

Conforme esse teórico, a educação se manifesta como um pré-requisito necessário da liberdade civil e conseqüentemente de outros direitos. Essa tese é defendida combinando a educação com a cidadania, sendo necessária a obrigatoriedade estatal, pois entende-se que “[...] o ignorante perde as condições reais de apreciar e escolher livremente as coisas” (CURY, 2002, p. 250). Então, vê-se no combate à ignorância um meio de se efetivar a razão e para tanto a educação escolar assenta-se como um direito imprescindível para a cidadania.

Diante da necessidade de mudança social com a finalidade de estabelecer os meios para a consolidação da democracia, bem com a verdadeira relação de um Estado digno do

batismo de democrático de direito, a educação de qualidade insere-se gozando condição de centralidade. Isso porque o exercício da cidadania depende fundamentalmente da formação do cidadão e da cidadã. Portanto, não há como discutir questões essenciais (da nação) a serem superadas sem se levar em consideração a perspectiva da cidadania e o necessário amadurecimento da democracia, para tanto, é primordial a reflexão sobre a qualidade educacional.

Essa vinculação se dá em função do papel da educação enquanto ponto estruturante para o “[...] desenvolvimento de ações na busca de materialização de todos os direitos que assegurem uma vida digna e contribuam à formação de cidadãos e cidadãs comprometidos com a realidade social local e universal” (SILVA & TAVARES, 2011, p. 16). Desse modo, a educação de qualidade expressa importância singular para a redução das desigualdades sociais, pois se trata de instrumento valioso.

Ora, essa leitura da educação está em consonância com o pensamento freiriano que defendia a conscientização por intermédio da educação, ou seja, a educação quando conduzida sob os enfoques de uma educação de qualidade serve como fonte preciosa para o estabelecimento de práticas libertadoras. Assim, a educação é compreendida como promotora de possibilidades de “[...] transposição da marginalidade no acesso aos direitos para a materialidade da cidadania” (SILVA & TAVARES, 2011, p. 20), verdadeiramente, um dos instrumentos para a construção da essência da cidadania, em outras palavras, meio de assegurar a dignidade humana.

Adotando essa referência, a discussão em tela fica situada no sentido de trabalhar com a ideia de garantia da qualidade da educação como princípio capaz de atrelar elementos para a efetivação da cidadania e, por conseguinte, assegurar a dignidade da pessoa humana. Lembrando que a dignidade da pessoa humana é um fundamento da república, todavia, na compreensão dos elementos necessários para sua efetivação chega-se a interpretação de que as pessoas precisam de coeficientes mínimos para poder exercer a sua cidadania e assim gozar da condição de dignidade tão importante para a consolidação do Estado democrático de direito. Logo, a qualidade da educação é pressuposto básico para a concretização dos princípios firmados pela Constituição Federal 1988.

Nessa linha de raciocínio fica evidenciada a relação entre a qualidade da educação e a obediência aos fundamentos da República brasileira, conforme a Constituição Federal de 1988, os quais sustentam o *status* de Estado democrático de direito. Os fundamentos são soberania,

cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e pluralismo político.

Embora a educação tenha um papel estratégico no enfrentamento das mazelas que atingem a sociedade, se não for assumida a perspectiva da qualidade pode redundar em óbice substantivo na promoção de melhorias sociais capazes de romper com as desigualdades sociais ainda renitentes em nosso país. Esse cenário de persistências de problemas agudos convive com a ideia já clara de que “[...] a grande fonte de riqueza, e o recurso mais escasso, que tem o condão de atrair todos os demais, é uma população homogeneamente competente e educada” (SCHWARTZMAN, 2010, p. 30)³³. Essa realidade expõe o drama da desigualdade social, em que um dos caminhos para seu enfrentamento decorre da reação à constatação de que a qualidade da educação ofertada encontra-se aquém da esperada.

Esse entendimento em torno da importância da educação de qualidade faz parte do reconhecimento da sociedade brasileira de que a educação básica tem pela frente um desafio a ser superado: o quadro de desigualdade de acesso à educação de qualidade. Tendo em vista esse desafio, por mais que qualidade se trate de uma expressão polissêmica, todavia, Schwartzman (2010, p. 31) assevera que: “[...] todos sabemos distinguir facilmente uma boa escola de uma escola em ruínas, que funciona sem recursos, com professores ausentes, malformados e sem equipamentos, e onde os alunos nada aprendem”. Nesse prisma, nota-se que a história nacional é marcada pelas condições deploráveis de desigualdades em meio a processos de escravidão que perduraram por quase quatro séculos, culminando em prejuízos incalculáveis ao direito à educação. Esse direito foi destacadamente violado, também, no período republicano seja na fase de autoritarismo ditatorial, seja na democrática.

De todo modo, o entendimento da relação entre qualidade educacional e desigualdades sociais não pode se afastar da noção de processo em que não se rompe com o quadro atual de maneira imediata, e sim como resultado de processos, a longo prazo, capazes de infiltrar nas raízes históricas e estruturais que assentam as desigualdades sociais (e, por conseguinte, as desigualdades educacionais). Nesse sentido, as atuações intersetorializadas são fundamentais para o projeto de qualidade educacional com o intuito de contribuir para a superação das questões sociais urgentes do Brasil.

Nesse contexto que redundava em pensar a relação entre a educação ofertada e as desigualdades sociais resistentes em nosso país, cabe pontuar que as escolas não são as responsáveis pelas desigualdades que ocorrem na sociedade como um todo. Porém, tem a

³³ Proferida em Palestra Magna para o III Congresso Brasileiro de Educação Superior Particular, 15 a 17 de abril de 2010, Costa do Santino - Florianópolis.

responsabilidade de construir alternativas de enfrentamento das questões sociais, não podendo se reduzir a ser um *locus* de reprodução das desigualdades. Na visão de Arroyo (2011) existem “[...] tentativas de responsabilizar os coletivos feitos desiguais por suas desigualdades e pelas da nação e do sistema escolar” (ARROYO, 2011, p. 85). Diante dessa afirmação, fica patente a densidade política da discussão em torno da qualidade educacional entendida como um direito-portal, pois, viabiliza o acesso a outros direitos, todavia, as pessoas que não tem acesso a esse direito não podem ser culpadas pela sua condição de desigualdade. São, na verdade, vítimas da injustiça social selada na conformação social da trajetória histórica brasileira.

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

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

Nota-se, dessa forma, que as políticas igualitárias tem se confrontado com pensamentos inferiorizantes que persistem desde a história colonial. Agora, neste início de século, as expectativas no sentido de superar essas limitações de concepção social ganharam força em razão da crescente conscientização de que “[...] a correção das desigualdades escolares faz parte do ideal de igualdade cidadã, que as políticas igualitárias são formas de reação aos processos históricos de produção e legitimação das hierarquias sociais” (ARROYO, 2011, p. 87).

Nessa perspectiva rejeita-se a compreensão de mundo que intitula os coletivos excluídos de “[...] um fardo histórico, uma mancha na nossa autoimagem e na imagem entre

as nações” (ARROYO, 2011, p. 87) ou até mesmo como “[...] selvagens, incultos, tradicionais, pré-modernos, pré-políticos, irracionais, sem valores de trabalho, imprevidentes e iletrados” (ARROYO, 2011, p. 87). Portanto, os sonhos de democracia e avanços sociais e econômicos pretendendo à consolidação de uma sociedade mais justa têm como percurso obrigatório repensar a qualidade da educação disponibilizada para o povo brasileiro.

A consciência de que a educação é um direito que visa assegurar a condição de sujeito, um sujeito portador de direitos, leva a estampar que os dilemas presentes no campo educacional externam a condição de injustiça social ainda existente em nossa nação, por mais que pareça evidente os avanços na situação social do país. Como sintoma desses sinais (considerados extremamente tímidos diante da envergadura dos problemas), ressalta-se que as concentrações de renda e de terras continuam intensas no Brasil cabendo registrar que

“[...] segundo o relatório publicado em 2008 sobre o cumprimento das metas do milênio, em termos absolutos 4,7 milhões de pessoas deixaram a condição de extrema pobreza entre 1990 e 2005; entretanto, cerca de 7,5 milhões ainda possuem uma renda per capita inferior a um dólar ao dia” (SILVA & TAVARES, 2011, p. 14).

No campo educacional é importante registrar os esforços no combate ao analfabetismo, que certamente em sintonia com outras ações tem colaborado para a consolidação do direito à educação. Malgrado tenha ocorrido “[...] importantes avanços na ampliação da escolarização da educação básica e superior, foi insuficiente para reverter, de modo significativo, os imperantes padrões desiguais” (AZEVEDO, 2011, p. 420). Ao se pensar esse direito como “[...] condição essencial para alcançar o acesso ao conjunto de outros direitos” (SILVA & TAVARES, 2011, p. 14) percebe-se que o caminho a percorrer para a efetivação desse direito ainda demonstra-se longo no cenário da educação brasileira e constata-se que a sua demora gera prejuízos incalculáveis para a nação.

Uma definição de qualidade que se sintoniza com o intuito deste trabalho é a de que ela “[...] é tomada como propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas, capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza” (AZEVEDO, 2011, p. 422). Neste recorte de perspectiva de entendimento postula-se que o conceito de qualidade instaura-se com pressuposições de parâmetros de comparabilidade capazes de estabelecer distinção entre o que se considera menor ou maior qualidade. Isso põe em relevo os aspectos da realidade enfocada porque a mesma influencia na concepção e nos valores de cada sociedade, variando

conforme o contexto espaço-temporal. Desta feita, a percepção da qualidade alinha-se ao projeto de sociedade predominante em determinadas conjunturas sociais.

A consideração acima esclarece e sinaliza a indissociabilidade entre qualidade e quantidade, sendo inerentes aos seres e fenômenos. Calcado nesse pressuposto é possível afirmar que “[...] em qualquer quantidade há uma qualidade ou que qualquer qualidade porta uma quantidade” (AZEVEDO, 2011, p. 423). Desse modo, não há quantidade sem qualidade ou qualidade sem quantidade, quando se trabalha com uma está se trabalhando, conseqüentemente, com a outra e trabalhar a qualidade por meio da quantidade apresenta-se como recurso para mensuração. Conforme a linha de raciocínio aqui desenhada percebe-se que “[...] o conteúdo da qualidade é uma construção histórica e, portanto, variável, de acordo com os projetos de sociedade e, por conseguinte, de educação” (AZEVEDO, 2011, p. 423). Assim, fica expresso que os parâmetros educativos estão atrelados às conjunturas específicas de cada relação espaço-temporal.

Trabalhar a qualidade da educação para além dos marcos oriundos do mercado exige pensar a qualidade num exercício dialético. Nesse enfoque, Azevedo (2011) apresenta a aproximação e dinamização dos elementos do conceito de qualidade procedida por Pedro Demo, em que “[...] ele parte das dimensões qualitativa e quantitativa inerentes aos fenômenos, e ao referenciá-las à ação humana compreende quantidade como a ‘extensão de ter’, e a qualidade como a ‘intensidade de ser, construir, participar’” (AZEVEDO, 2011, p. 425). Esses construtos sinalizam no sentido de se cogitar que a educação é o elemento estratégico para o desenvolvimento humano e isso envolve questões no campo da qualidade formal e a qualidade política.

Cabendo esclarecer que a dimensão da qualidade formal alcança habilidades inerentes a manejo de aparelhos, meios, instrumentos e executar procedimentos com a finalidade de se resolver ou solucionar desafios relativos ao desenvolvimento; disso resulta a produção de conhecimento. Por seu turno, a qualidade política é concernente às competências desenvolvidas pelo sujeito no que tange a seu lugar no espaço em um determinado momento histórico, sabendo fazer história conforme o contexto espaço-temporal em que se encontra.

Ora, a qualidade da educação é inserida num circuito de pensamento que a entende como fundamento para o exercício da cidadania, sendo assim, trata-se de ponto crucial para a agenda social. Dessa maneira, compreender a sua importância resulta, necessariamente, em firmar cuidados com o aprendizado do estudante, bem como com o seu sucesso. Isso refere-se

à reflexão sobre as expectativas de avanços diante das necessidades educacionais que a sociedade julga como essenciais a serem atingidas.

Então, a educação escolar de qualidade universalizada é um direito no campo da cidadania, bem como “[...] pressuposto civil de uma cidadania universal e parte daquilo que um dia Kant considerou uma das condições ‘da paz perpétua’: o caráter verdadeiramente republicano dos Estados que garantem este direito de liberdade e de igualdade para todos, entre outros” (CURY, 2002, p. 261-262). Portanto, discutir qualidade educacional é pensar mais amplo e vislumbrar uma sociedade mais justa e igual.

A noção de qualidade educacional é uma concepção variável e depende fundamentalmente dos processos envolvidos. Este ponto é tocado por Azevedo (2011) quando assinala que a busca por qual noção de qualidade da educação, a ser assumida em um determinado contexto, permite a identificação da lógica e da direção vinculadas à política educacional de acordo com o momento histórico. Esse pensamento deixa claro que os paradigmas são capazes de impingir suas marcas na educação, isto se dá porque as expressões, na verdade, não são neutras e comportam significados relacionados aos nutrientes que lhes deram sustentação em termos de perspectivas teórico-analíticas.

Conforme Horta Neto (2010), mesmo reconhecendo que autores definam qualidade como sendo uma construção social que varia segundo os interesses dos grupos de dentro e de fora da instituição educativa e que reflete as características da sociedade que se deseja para hoje e que se projeta para o futuro; entende que, na perspectiva das políticas públicas, a qualidade deve ser concebida de modo que possa ser mensurada. Isso em razão do risco de provocar descompasso devido à ausência de referência comum que permita tanto a sua execução quanto a sua avaliação.

Nesse sentido, uma ponderação importante é a feita por Gusmão (2010, p. 36) de que “[...] evidentemente, a criação de parâmetros que permitam julgar a qualidade da educação é uma tarefa complexa”. Diante dessas reflexões, é possível apontar a definição de Horta Neto (2010, p. 94) sobre qualidade educacional: “[...] é um conceito relativo que utiliza padrões de referência para medir algo, e a partir dos resultados obtidos, compará-los a esses padrões”. Trata-se de uma conceituação que atende à exigência de construção de indicadores em virtude da impossibilidade de medir diretamente a qualidade, mas tão somente a partir de características observáveis, logo, mensuráveis.

Para Paulo Freire (2001), na busca pelos direitos humanos, a educação não é a única forma de transformação social, todavia, o autor enfatiza que a transformação social nunca

ocorrerá sem uma educação que possibilite maior clareza às pessoas para lerem o mundo, a qual amplia a possibilidade de intervenção política. Corroborando com essa postura, Carlos (1992) explica que a compreensão da realidade abarca a apreensão das desigualdades circunscritas na dinâmica dos elementos da realidade humana, múltipla e, ao mesmo tempo, desigual. Dessa forma, “[...] há de se buscar a melhoria de sistemas educacionais para que se voltem ao fortalecimento da qualidade de ser humano das pessoas” (NASCIMENTO, 2010, p. 44). Na tentativa de se garantir um padrão mínimo de qualidade, indicadores como o IDEB são utilizados no campo das políticas públicas educacionais como relevantes indicações sistêmicas de medida de qualidade.

O processo de construção de um indicador socioeconômico vai ser definido conforme a abordagem adotada, a qual é caracterizada pela base de informações disponibilizadas. Nesse exercício envolve as escolhas na hora da coleta, que certamente vão impactar na formação de juízo.

Nesse sentido, os dados estatísticos tem assumido uma condição de monitoramento das ações do governo por parte da sociedade, assim, a produção de informações no campo educacional exige cuidados para gerar conteúdos que permitam o acompanhamento das transformações nessa área por parte da população. Para Soligo (2012, p. 18) “[...] os indicadores são estatísticas que possibilitam formular avaliações sobre aspectos essenciais do funcionamento dos sistemas educativos”. Portanto, um indicador de qualidade educacional é um instrumento de interpretação da realidade social sendo necessário se expressar de forma clara e simples.

3.4 ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

Neste espaço será procedida uma caracterização do IDEB³⁴, a fim de descrevê-lo e expor sua utilização. Esse índice é, na prática, uma ferramenta inserida no cenário da política educacional no bojo do debate relativo à qualidade da educação em que está patente a necessidade de se conquistar níveis melhores no que tange a implementação da qualidade, diante do contexto que culminou no Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das

³⁴ Lembrando que o IDEB avalia escolas públicas e privadas.

famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Esse Decreto comporta um conjunto de estratégias batizadas como “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, no âmbito do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação). Conforme Fernandes (2010) o PDE pode ser compreendido como “[...] um conjunto de programas e ações que perpassam todas as áreas de atuação do MEC, desde modalidades e níveis de ensino, bem como as ações de apoio e infraestrutura.” (FERNANDES, 2010, p. 39). A ênfase desse Plano é disponibilizar instrumentos eficazes que consigam impactar de modo positivo a qualidade da educação básica brasileira, sobretudo, a educação pública, ou seja, promoção da qualidade. Trata-se de um fortalecimento de diálogo objetivando aprimorar o regime de colaboração de modo a conciliar a atuação dos entes federados sem implicar em danos a autonomia dos mesmos com uma lente direcionada para a solução dos problemas que envolvem a qualidade educacional.

A utilização dos indicadores educacionais apresenta-se como elemento substantivo ao planejamento das ações (dos Planos de Ações Articuladas - PAR), as quais visam conciliar decisão política, entendimento técnico e demandas educacionais. Para tanto são fixadas as diretrizes e as competências políticas, técnicas e financeiras para a manutenção e desenvolvimento da educação básica.

O Plano de Desenvolvimento da Educação é sustentado pelo tripé gestão, financiamento (*per capita*) e avaliação. Fernando Haddad é o autor do livro inspirador intitulado “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, nesse documento propõe-se visão sistêmica que valorize as conexões intrínsecas entre as várias etapas da educação, bem como é registrado a precariedade das concepções educacionais que vigoraram durante a história da educação no país, fato que, segundo Haddad, gerou profundos prejuízos para a lógica estrutural e para o funcionamento da educação. Além disso, pontua a importância dos esforços realizados pelo governo, durante o seu mandato até então de Ministro da Educação, no sentido de consolidar cultura colaborativa a fim de solucionar problemas agudos que persistem no universo educacional brasileiro.

Para o ex-ministro, o PDE, enquanto plano executivo que comporta mais de 40 programas de ação do governo, é um passo nevrálgico para a consolidação de um sistema público eficiente capaz de garantir o aprendizado das futuras gerações. A instituição do

Fundeb³⁵ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) é um ponto marcante no que tange ao financiamento. Por fim, o Plano traz como elemento protagonista da avaliação o IDEB, considerado fundamental e inovador no debate sobre a qualidade da educação nacional.

Segundo Haddad (2008) a intenção é romper com o quadro de descontinuidade que imperava no campo das políticas educacionais. Nesse sentido, assume como orientação os anseios da sociedade, consoantes com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em alcançar níveis melhores de qualidade e garantir padrão de qualidade mínimo. Nessa obra, constata-se o firmamento de conquistas como conselho escolar, qualidade, valorização dos professores e maior financiamento para a educação, esse movimento de ratificação tem como objetivo estabelecer o PDE enquanto política de Estado para assegurar sua continuidade, tanto é que o IDEB (criado pelo PDE com a responsabilidade de aferir a qualidade da educação básica brasileira) faz projeções até o ano de 2021, o que ultrapassa e muito a expectativa normal de 4 (anos) para um governo.

Para esse autor, o ambiente favorável para a construção do IDEB deu-se em virtude da constatação de que a aprovação automática e a repetência são na verdade uma tão perniciosas quanto a outra, tratando-se de indústrias que levam a prejuízos incalculáveis. Essa afirmação foi feita com base em diagnósticos elaborados no âmbito do Ministério da Educação. O IDEB é instaurado com a missão de quebrar a lógica de que para melhorar as estatísticas bastava aprovar ou, em outra esfera, apenas reter o estudante com o objetivo de garantir melhor desempenho em avaliações. Então, esse índice combina resultados do desempenho escolar (Prova Brasil) com o rendimento escolar (apurado pelo fluxo no Censo Escolar³⁶), com isso desconstrói o círculo vicioso que visava burlar os resultados das avaliações com medidas que não agregavam na aprendizagem do estudante.

Nota-se que a preocupação em relação ao fluxo dos alunos no estabelecimento de ensino insere-se numa alteração do debate acerca do acesso à educação, já que, nesse sentido,

³⁵ Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, no qual inspirava-se nos ideais de alocação e distribuição de recursos de Anísio Teixeira – um dos responsáveis pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. O Fundeb surge num circuito de construção de uma política de estabelecimento de unidade de planos e esforços para garantir a continuidade das ações num cenário da efetivação do Plano Nacional de Educação, surgido em 2001 (com proposta de vigorar por um decênio), esse Fundo visa atender toda a educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio –, ou seja, da creche ao ensino médio.

³⁶ As informações do Censo Escolar são de responsabilidade de cada escola que fornece tais dados ao Ministério da Educação, em períodos específicos, por meio da plataforma Educacenso do INEP. Os dados versam sobre o cadastro da escola (atendimento de educação especial, recursos humanos), cadastro das turmas (número delas e de alunos por sala) e cadastro dos alunos, utilizado pelo IDEB, (aluno especial, transtorno global, altas habilidades, frequência, transferência, evasão, promoção e reprovação).

o país está próximo da universalização de matrículas no ensino obrigatório. Então, a “preocupação consiste, portanto, em três variáveis de maior destaque: a elevada taxa de repetência, a evasão escolar e a baixa proficiência obtida por nossos estudantes” (BIANCARDI, 2010, p. 55), o IDEB busca conjugar essas variáveis.

As mudanças para a efetivação do IDEB exigiu, conforme Haddad (2008), alterações na sistemática de processamento do Censo porque deixou de ser por escola e passou a ser por estudante. Isso fez com que o fluxo não seja mais por modelagem matemática, e sim por dados individuais que fornecem a promoção, a reprovação e a evasão de cada estudante. Hoje, tem-se um programa conhecido como Educacenso (banco de dados *on-line*) com milhões de registros que permitem um fluxo real de estudante por estudante. A institucionalização da Prova Brasil e a efetivação do novo formato do Censo permitiram a instituição do IDEB, expresso numa escala de zero a 10.

Assim, o IDEB figura-se como uma conquista, porque com ele o PDE “[...] procura superar algumas dificuldades do PNE³⁷ [Plano Nacional de Educação] em torno desta questão central: o tratamento dado à qualidade” (HADDAD, 2008, p. 21). Conforme o ex-ministro, o fato do IDEB ser calculado por escola, por município, por Unidade Federativa e para o País permitiu “[...] fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada uma dessas instâncias, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais” (HADDAD, 2008, p. 22). Com base na radiografia tirada em 2005 estabeleceu-se uma meta nacional 6,0 para 2021 (ano de comemoração dos 200 anos de independência brasileira), com base em estimativa relativa aos níveis médios dos países integrantes da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) ao se aplicar a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais.

Como se nota, o cálculo do IDEB utiliza dois componentes: 1) a taxa de rendimento escolar (fluxo escolar) obtida pelo Censo Escolar, que é um levantamento de dados estatístico-educacionais procedido sob a coordenação do INEP, anualmente, com o apoio das secretarias estaduais e municipais de educação, bem como a participação ativa de todas as escolas públicas e privadas do Brasil; e 2) as médias de desempenho dos estudantes em provas ou avaliações que oferecem nota padronizada, relativa a prova de português – ênfase em leitura - e matemática – ênfase em resolução de problemas.

³⁷ Quando foi aprovado, era em meio ao segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, sofreu nove vetos do Presidente da República, esses vetos atingiram pontos cruciais no que tange ao financiamento e com isso limitou o alcance das metas propostas.

Nos casos do cálculo das Unidades Federativas e nacionalmente, é considerado o resultado do SAEB (criado em 1990, aplica-se para o 5º e 9º do Ensino Fundamental e 3ª do Ensino Médio, escolas públicas ou privadas, urbanas ou rurais), enquanto que para os municípios e suas escolas a prova adotada é a Prova Brasil (criada em 2005, aplica-se para 5º e 9º do Ensino Fundamental, tem como recorte as escolas públicas de área urbana).

O MEC analisa os resultados do IDEB para que, a partir desse indicador, possa projetar suas ações de apoio técnico ou financeiro. A prioridade são aqueles municípios com menores índices, fato que demonstra maior insuficiência no que se refere à qualidade de ensino. Por meio da adesão ao Compromisso Todos pela Educação o Ministério estabelece seu aporte de recursos, desde que cumprida a exigência da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) – planejamento multidimensional relativo a política de educação a ser elaborado pelo município, com duração de quatro anos, no âmbito do PDE.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, estabelece, artigo 2º acrescido dos incisos XIX e XXVIII, que no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação a participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, seguindo uma série de diretrizes, entre as quais, a de divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

Além disso, no artigo 3º e seu parágrafo único, encontra definido que a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (Prova Brasil). E, que o IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Em relação ao Compromisso, artigo 5º, fica definido que a adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica em assumir a responsabilidade de promover a

melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB.

Por fim, em relação às determinações presentes nesse Decreto, é relevante registrar, que no capítulo que trata da assistência técnica e financeira da União, artigo 8º acrescido dos parágrafos segundo e quarto, firma-se que as adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados. É apontado que dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado, na forma de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Assim como, o Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados, caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados.

A lei 10.172 de 2001 que institui o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos, defende o acompanhamento e avaliação do plano, para tanto registra que é necessário a construção de “[...] mecanismos de acompanhamento e avaliação que lhe dêem segurança no prosseguimento das ações ao longo do tempo e nas diversas circunstâncias em que se desenvolverá” (BIANCARDI, 2010, p. 50). Além disso, é constatado que é preciso adaptações para dar conta da realidade em transformação, ou seja, de acordo com o surgimento de novas exigências. E o IDEB no cenário da competência da União, por meio do Ministério da Educação, aparece como subsídio ao atendimento da função de indução e cooperação técnica e financeira com a finalidade de solucionar os problemas de discrepâncias regionais no que tange a qualidade educacional.

Essa lei inscreve que na avaliação do PNE é imprescindível a utilização de dados e análises quantitativas e qualitativas disponibilizadas com base nos sistemas de avaliação conduzidos no âmbito do MEC, como, por exemplo, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e avaliação CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

O IDEB, segundo Biancardi (2010), surgiu na intenção de estabelecer padrões e critérios que permitam monitorar o sistema de ensino brasileiro. Esse índice foi construído com base em exemplos de sucesso que visavam medir a realização de metas e os resultados obtidos no campo educacional. A Prova Brasil e o SAEB de 2005 foram usados como fontes

de resultados para a elaboração do índice e a fixação das metas (únicas e diferentes para cada escola, município, região, estado e nacional) para 2007 e anos subsequentes, ímpares, até o ano 2021, com um objetivo implícito de reduzir a desigualdade educacional.

Por fim, é relevante ressaltar que esse índice foi proposto por Reynaldo Fernandes quando ainda era presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No documento *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*, de 2007, cujo objetivo era propor um indicador de desempenho educacional visando ao monitoramento do sistema de ensino no país firmou-se como característica de tal indicador a relação de duas ordens: indicadores de fluxo e pontuações em exames.

A escolha por essa relação deveu-se aos resultados de pesquisas que apontaram no sentido de que “[...] os estudos e análises sobre desempenho educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores [fluxo e desempenho], ainda que a complementaridade entre elas seja evidente” (FERNANDES, 2007, p. 7). Na compreensão de Fernandes (2007) o ideal ou esperado para um sistema educacional é que as crianças e os adolescentes obtivessem acesso à escola, não sofressem os prejuízos advindos da repetência (como o desperdício de tempo), bem como não abandonassem os estudos de forma precoce e, ao concluírem as etapas de ensino aprendessem. Diante disso, entende que “[...] um indicador de desempenho educacional deveria combinar tanto informações de desempenho em exames padronizados como informações sobre fluxo” (FERNANDES, 2007, p. 7).

A vantagem apresentada pelo IDEB é que ele é de fácil compreensão, simples de calcular, pode ser aplicável às escolas e traz de forma explícita a relação da taxa de troca entre a probabilidade de aprovação e o nível de proficiência dos estudantes. Em outras palavras, “[...] o indicador torna claro o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação” (FERNANDES, 2007, p. 8). Na verdade, se trata de um instrumento de controle de qualidade, porque uma escola poderia ao invés de incorporar medidas de melhoria do aprendizado do aluno, adotar como metodologia a redução do padrão de exigência para aprovação. Entretanto, em um caso como esse, obviamente, as taxas de repetência seriam reduzidas, mas, muito provavelmente, ocorreria uma redução na proficiência média dos estudantes.

Assim, a formulação do IDEB, proposta por Reynaldo Fernandes, conduz as escolas a perseguirem baixas taxas de reprovação, “[...] a não ser que repetências tenham um forte impacto positivo no aprendizado dos alunos (repetentes ou não)” (FERNANDES, 2007, p. 15). O entendimento que se tem firmado, no cenário da avaliação das políticas públicas

educacionais, é que um indicador com essas características é um avanço para o monitoramento do sistema de ensino no país.

A forma geral³⁸ do IDEB é dada por:

$$\text{IDEB} = N_{ji} P_{ji}$$

$$0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq \text{IDEB}_j \leq 10$$

sendo,

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j .

³⁸ Para maiores detalhes consultar a Nota Técnica nº 1 de concepção do IDEB. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 26 mar. 2013.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa bibliográfica entendida por Gil (1991, p. 51) como sendo “[...] as contribuições dos diversos autores sobre o tema” realiza-se neste estudo por meio da exploração de livros, periódicos e bancos de dados *on line* com o propósito de incorporar este estudo ao diálogo em curso na literatura tendo como expectativa proporcionar a ampliação dos estudos sobre essa temática. Como diretrizes para o desenvolvimento dessa pesquisa, adotam-se a avaliação das prioridades dos materiais localizados para o trabalho e a estruturação dos textos produzidos numa lógica temática-conceitual.

A fonte de informação é documental, pois trata-se de “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os interesses da pesquisa” (GIL, 1991, p. 51) constituídos por documentos classificados por Gil (1991) como pertencentes a categoria “primeira mão”, ou seja, aqueles que não receberam nenhum tratamento analítico.

Este trabalho utiliza-se de dados brutos ou microdados. Diante dos objetivos específicos desta pesquisa documental (obter dados – por meio do concurso de técnicas sofisticadas – para responder ao problema e testar as hipóteses), os documentos analisados são de natureza quantitativa os quais são submetidos ao tratamento a fim de obter tabelas, gráficos, mapas e afins.

O desenvolvimento da pesquisa se fundamenta no instrumental estatístico, que, segundo Trujillo Ferrari (1982, p. 43) consiste “[...] num conjunto de técnicas e procedimentos que se apoiam na teoria sistemática das probabilidades”. O emprego dessa modalidade tem a finalidade de obter, organizar, analisar e apresentar os dados relativos às dimensões de qualidade educacional e de perfil socioeconômico.

Trabalha-se com conceitos e operações elementares de estatística como, por exemplo, medidas de tendência central, dispersão, índices e correlatos. Esse domínio objetiva empregar adequadamente as definições técnicas estabelecidas pelos institutos de pesquisa responsáveis pela divulgação dos indicadores utilizados neste estudo.

A fim de ter clareza dos dados representativos, ponto de relevo em aplicação de métodos estatísticos, faz-se uso de conhecimentos da natureza das unidades estatísticas (considerando-as como elementos componentes de um universo populacional mais amplo) e domínio do entendimento dessas unidades.

Utiliza-se dados disponibilizados pelos Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³⁹, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴⁰, Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN)⁴¹, Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) e Secretaria de Habitação, Regularização e Desenvolvimento Urbano (SEDHAB). Esclarecendo-se que para efeito das análises desta investigação são utilizados o Excel 2010 e os *softwares* estatísticos SAS (*Statistical Analysis System*), *Minitab* 15 e *SPSS* v. 19.

As unidades, objeto desta pesquisa, se expressam de forma quantitativa, preenchendo a condição necessária para a aplicação estatística. Condição essa que torna possível a quantificação por meio de contagem (enumeração) e mensuração ou medição.

Em razão do propósito da pesquisa, explicitamente uma abordagem sócio-espacial, as unidades estatísticas escolhidas (natureza quantitativa) satisfazem aos quatro requisitos elencados por Trujillo Ferrari (1982) para uma adequada manipulação em estudos com ênfase social. A seguir são apresentados esses quatro requisitos.

Propriedade – as propriedades da unidade estatística caracterizam-se pelo propósito da pesquisa, que é relacionar qualidade educacional com perfil socioeconômico da população.

Clareza – pode ser percebida na manifestação de maneira simplificada e precisa das definições das unidades estatísticas utilizadas na pesquisa. A uniformização e disponibilização por meio de notas técnicas elucidativas engendram uma facilidade de compreensão independentemente do local e da época. As unidades estatísticas são suficientes e representativas sustentadas por definições operacionalizadas no âmbito de institutos de pesquisas.

³⁹ O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) integra o Sistema de Produção e Disseminação de Estatísticas Públicas no Brasil, tendo a responsabilidade de produzir dados primários, realizar levantamentos, Censos, avaliações, estudos, e pesquisas na área educacional a fim de subsidiar as ações no campo das políticas públicas educacionais, principalmente, do Ministério da Educação (MEC).

⁴⁰ O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) possui uma rede capilarizada que abrange todo o território nacional por meio de delegacias estaduais e agências municipais. Tem como obrigação coordenar o Sistema de Produção e Disseminação de Estatísticas Públicas. É produtor de dados primários e exerce, também, o papel de compilador de informações estatísticas provenientes de outros órgãos como os Ministérios e outros Institutos de Pesquisas de áreas específicas. Dentre suas inúmeras atividades o Censo Demográfico que se realiza a cada 10 anos figura-se como a principal fonte de informação para os municípios brasileiros construírem seus indicadores, em razão da sua abrangência temática e potencial de desagregação espacial.

⁴¹ A CODEPLAN (Companhia de Planejamento do Distrito Federal) apoia o GDF, outros governos e entidades públicas na promoção do desenvolvimento econômico e social, via produção e disseminação de informações estatísticas, demográficas, socioeconômicas, geográficas, cartográficas, geodésicas, territoriais, ambientais e urbanas, objetivando o planejamento integrado do Distrito Federal e da Região Integrada de Desenvolvimento do Entorno – RIDE.

Mensurabilidade – prevê que as unidades estatísticas devem ter expressão na forma objetiva e quantitativa. As unidades aqui trabalhadas são todas empregadas com o objetivo de medir em determinada escala. Sendo que a mensurabilidade das unidades desta pesquisa é captada pela sua obtenção via dimensionamento em cifras numéricas.

Comparabilidade – em razão da padronização das orientações metodológicas dos dados produzidos, é possível o processo de confrontação das unidades estatísticas com outras oriundas de estudos similares. A utilização de mesmo método de cálculo e estimação garante a coerência da comparação em termos técnicos.

Esta pesquisa classifica-se sob os seguintes aspectos: 1) quanto à natureza – aplicada, pois visa contribuir com fins práticos trabalhando com problemas concretos; 2) quanto à forma de abordagem do problema – quantitativa, porque trabalha com quantificações lidando com recursos estatísticos para classificação e análise; 3) quanto aos objetivos – descritiva correlacional, objetivando a exploração das relações que possam existir entre as variáveis qualidade educacional e perfil socioeconômico, partindo da premissa de que a descrição e a análise podem apontar soluções para os problemas e indicar caminhos para a melhora das práticas; e 4) quanto aos procedimentos técnicos – bibliográfica (documentos de domínio científico – livros, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos), documental (leis, ofícios, relatórios), fontes estatísticas (Censos, Prova Brasil, IDEB) e mapas produzidos com a finalidade de expressar espacialmente os dados estatísticos.

4.1 ETAPA 1 – DELIMITAÇÃO DAS REGIÕES ADMINISTRATIVAS

As regiões administrativas do Distrito Federal obedecem à delimitação⁴² formulada pela CODEPLAN com o objetivo de realizar pesquisas sobre o perfil socioeconômico da população residente no Distrito Federal. A CODEPLAN realiza a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal (PDAD/DF) e para fins de viabilização de estudos em razão da ausência de limites territoriais instituídos oficialmente para algumas regiões administrativas por parte da Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) tornou-se necessário a delimitação das regiões administrativa de modo a garantir a comparabilidade e uniformidade dos referenciais de dados por parte dos órgãos que trabalham com as estatísticas

⁴² Para consultar a *Delimitação das Regiões Administrativas PDAD/DF – 2011: Nota Metodológica*, de outubro de 2012, para obter maiores detalhes descritivos sobre essa delimitação recomenda-se acessar o endereço eletrônico www.codeplan.df.gov.br.

públicas do Distrito Federal. Desse modo, a CODEPLAN arbitrou essa delimitação a fim de viabilizar as atividades de planejamento do Distrito Federal.

Esclarece-se que atualmente o Distrito Federal conta com 31 regiões administrativas, todavia o IBGE reconhece apenas 19⁴³ devido ao fato de que as novas regiões administrativas criadas não têm seus limites territoriais instituídos oficialmente (aprovados pela Câmara Legislativa do Distrito Federal). Esse fato distorce a realidade e gerou um Censo Demográfico de 2010 com bastante dificuldade de aplicação para o caso do Distrito Federal. Diante dessa situação, a solução encontrada foi a CODEPLAN delimitar as regiões administrativas existentes com base no recorte espacial adotado para o sorteio das amostras de domicílios alvo da pesquisa.

Esse trabalho de delimitação é resultado de ação conjunta do Núcleo de Geoprocessamento e do Núcleo de Estatística da CODEPLAN. Tal delimitação espacial da PDAD/DF agregou solidez e compatibilidade com os dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE. Com isso a referência que se trabalha em termos de dados socioeconômicos por parte da CODEPLAN dialoga com o mesmo referencial utilizado pela unidade territorial do IBGE para a divulgação dos dados estatísticos: os setores censitários.

Os setores censitários são entendidos como a menor unidade espacial relacionada à divulgação de informações demográficas e socioeconômicas. Nessa nova configuração arquitetada, a CODEPLAN pode divulgar dados para todas as regiões administrativas existentes, não se limitando somente as 19 regiões administrativas reconhecidas pelo IBGE. A desagregação dos dados com base no setor censitário é fundamental porque diminui o problema da distorção da realidade espacial do Distrito Federal.

A delimitação do alcance da PDAD/DF, assumindo como base territorial a malha dos setores censitários/2010 do IBGE e os seus respectivos limites. Acrescenta-se que os critérios utilizados na criação dos polígonos das regiões administrativas e seus respectivos bancos de dados geoespaciais se estruturaram em análise técnica dos limites oficiais dos setores censitários da malha 2010 do IBGE, uma decisão de consensos que conseguiu dar conta de todos os casos abordados.

A metodologia de trabalho baseou-se no uso de bases territoriais vetoriais *.shp* (ou *shapefile*), formato de arquivo vetorial desenvolvido para dados geográficos por parte da empresa ESRI. Essas *.shp* oficiais do IBGE e da SEDHAB do DF por meio de sobreposições

⁴³ As 19 regiões administrativas reconhecidas pelo IBGE são Lago Sul, Brasília, Lago Norte, Cruzeiro, Núcleo Bandeirante, Guará, Taguatinga, Candangolândia, Sobradinho, Riacho Fundo, São Sebastião, Gama, Santa Maria, Paranoá, Ceilândia, Samambaia, Recanto das Emas, Planaltina e Brazlândia.

e filtros nos bancos de dados possibilitam a identificação e edição das localidades que fazem parte das amostras da PDAD.

O sistema de informação geográfica utilizado para a manipulação dos arquivos vetoriais é o gvSIG, um dos vários SIG *desktop* existentes hoje no mercado. A licença dessa ferramenta é GPL – *General Public License* –, recomendada pelo consórcio OGC – *Open Geospatial Consortium* –, tratando-se de um software livre. Na malha censitária é possível correlacionar cada polígono dos setores com um código denominado geocódigo, funcionando como uma chave de associação da base territorial, ou polígonos dos setores, com o banco de dados do Censo 2010. Desse modo, quando se reúne todos os setores censitários correspondentes a um determinado polígono obtém-se o limite da região administrativa, bem como todos os geocódigos dos setores censitários relativos àquela porção do território.

Essa delimitação é reconhecida pela CODEPLAN para fins de seus estudos por entender que apresenta robustez técnica com aplicação na PDAD/DF e em todos os seus estudos analíticos por parte de suas diretorias, sobretudo, a Diretoria de Estudos e Políticas Sociais, assim como com o objetivo de interpretar espacialmente os dados do Censo Demográfico de 2010 realizado pelo IBGE.

Essa delimitação das informações em termos geoespaciais construída pela CODEPLAN amplia a precisão e aproximação da realidade socioeconômica na escala local, dessa forma, a verificação da relação entre qualidade educacional e perfil socioeconômico da população do Distrito Federal encontra na referência por setores censitários maior qualificação em termos georeferenciais e acúmulo de informações consistentes para a leitura da expressão espacial.

A figura 3 mostra, especialmente, essa delimitação das regiões administrativas do Distrito Federal elaborada pela CODEPLAN (conforme parâmetros apresentados nos parágrafos antecedentes) e adotada nesta pesquisa.

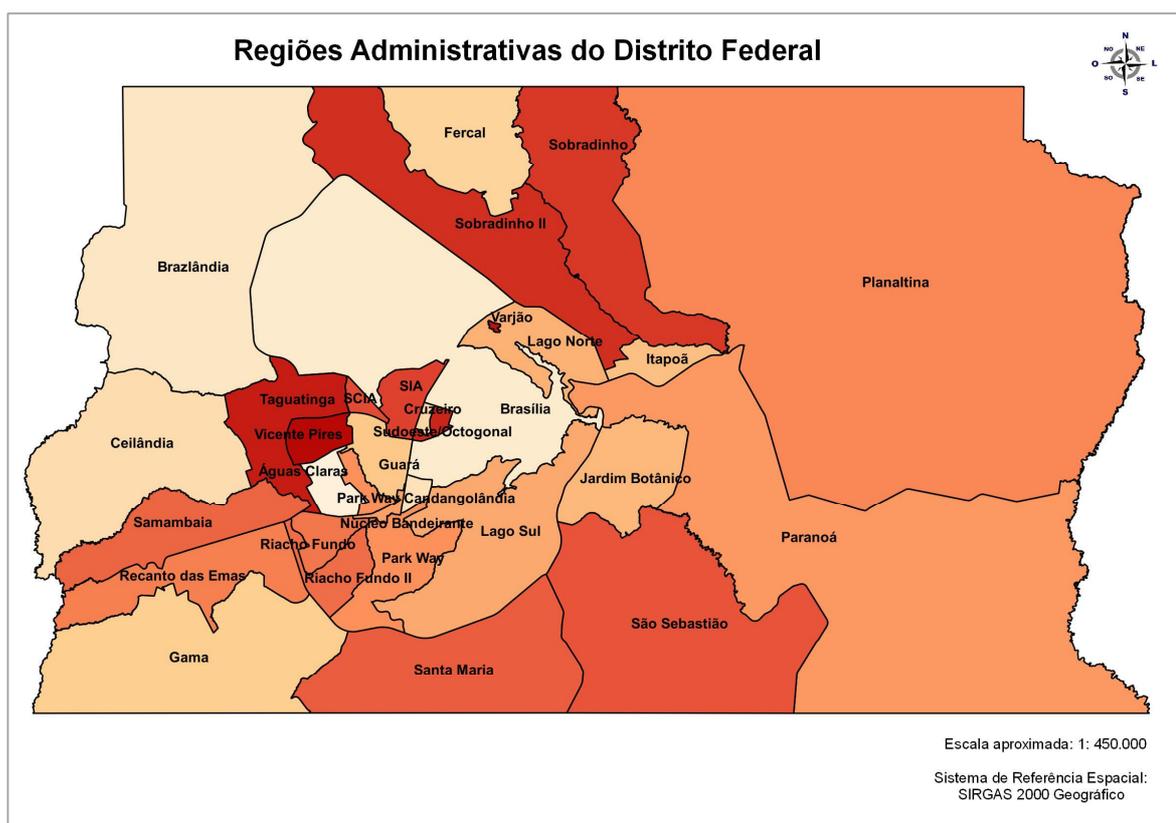


Figura 3: Mapa – Regiões Administrativas do Distrito Federal (2)
 Fonte: Organizado por Kunz; Daldegan, 2014 (a partir de dados da CODEPLAN).

4.2 ETAPA 2 – LOCALIZAÇÃO CARTOGRÁFICA DAS ESCOLAS

Para garantir a viabilidade da pesquisa e fidelidade dos dados constitui-se como imprescindível a localização precisa das instituições escolares por região administrativa. E, em razão das constatações de que há conflitos de entendimento quanto à localização de algumas escolas, pois as Coordenações Regionais de Ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal não agrupam suas unidades escolares por região administrativa e sim por critérios de proximidade e número de habitantes, a solução encontrada é localizar cartograficamente todas as escolas de ensino fundamental submetidas à avaliação da Prova Brasil e seus questionários contextuais.

Sendo assim, os conflitos nos bancos de dados são sanados no que tange a localização precisa da escola por região administrativa fazendo-se uso de arquivo eletrônico de localização cartográfica no formato *shapefile* (vetorial capaz de descrever geometrias e poder atributos para sua descrição) proveniente da Secretaria de Educação do Distrito Federal e disponibilizado pela Secretaria de Habitação, Regularização e Desenvolvimento Urbano do Distrito Federal.

Esse arquivo eletrônico de dados geoespaciais permite a localização precisa, cartograficamente (coordenadas geográficas), das escolas públicas de ensino fundamental, sendo que o manuseio desse arquivo é feito por meio do software livre gvSIG (um dos programas de geoprocessamento que suporta esse formato).

A figura 4 demonstra o resultado alcançado por meio da realização dessa atividade de localização cartográfica, desenvolvida no âmbito do Núcleo de Geoprocessamento da CODEPLAN.

Nota-se que a identificação e o mapeamento das unidades escolares de ensino fundamental pública do Distrito Federal por região administrativa permitem visualizar a distribuição dessa oferta por parte do poder público. Nesse sentido, observa-se na figura 4 que a cobertura educacional, em termos absolutos, concentra-se na porção oeste, sobretudo, na área que correspondente ao ângulo formado pelas direções oeste e sudoeste do mapa⁴⁴.

⁴⁴ Neste trabalho as considerações a respeito dos mapas utilizam o sistema de referência conhecido como rosa-dos-ventos ou rosa-dos-rumos para determinar o sentido indicado nas análises. Dessa forma, baseia-se nos 4 (quatro) quadrantes de 90°: o norte a 0°, o leste a 90°, o sul a 180°, o oeste a 270° e, de novo, o norte a 360°. Além desses pontos cardeais principais, registra-se, ainda, os pontos colaterais: nordeste a 45°, sudeste a 135°, o noroeste a 315° e o sudoeste a 225°. Portanto, para fins das análises, é considerado como se sobre cada mapa se afixasse os sinais de direção, partindo do norte em local centralizado por cima do mapa e os demais conforme seus ângulos de ocorrência.

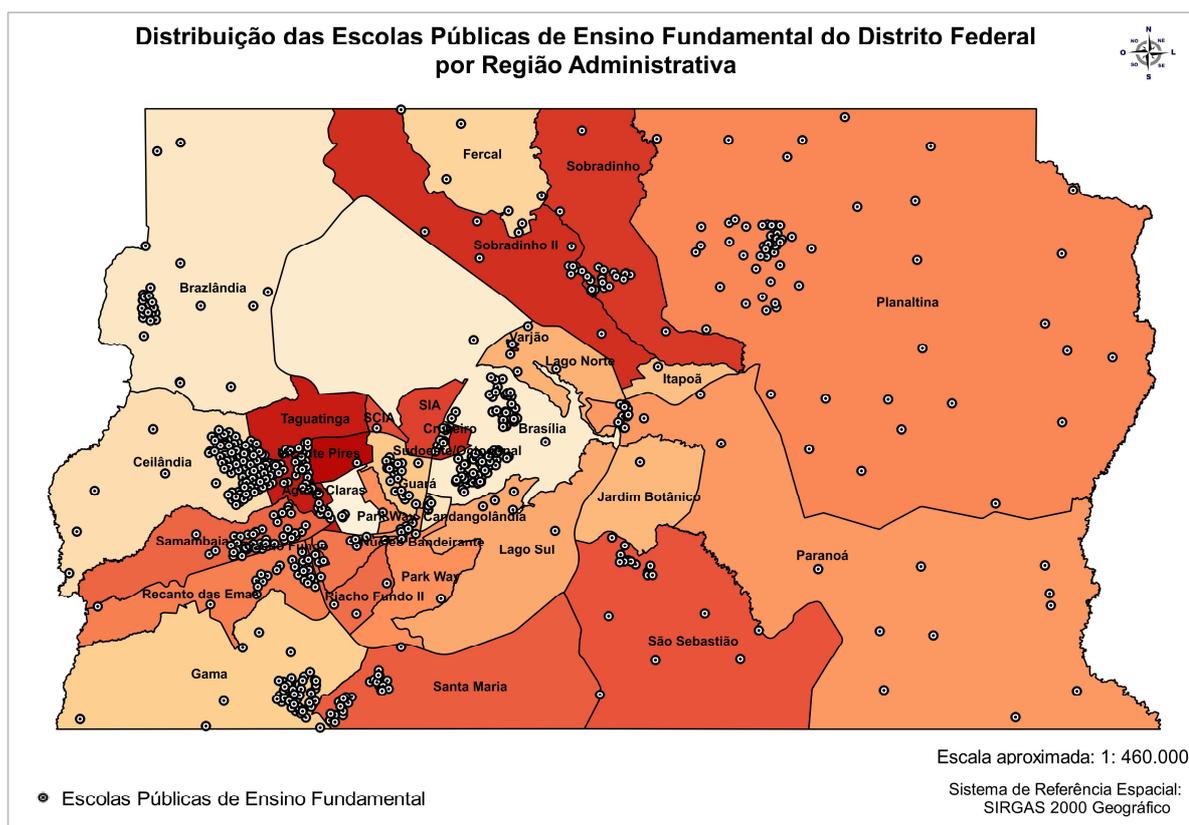


Figura 4: Mapa – Distribuição das escolas públicas de ensino fundamental do Distrito Federal por região administrativa

Fonte: Organizado por Kunz; Daldegan, 2014 (a partir de dados da SEDF, SEDHAB e CODEPLAN).

4.3 ETAPA 3 – CONSTRUÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB – POR REGIÃO ADMINISTRATIVA DO DISTRITO FEDERAL

Cumpridas as etapas anteriores nas quais se torna possível identificar claramente quais são as regiões administrativas do Distrito Federal (atualmente: trinta e uma) e de modo fidedigno localizar (por via de técnicas cartográficas) as escolas em suas regiões administrativas, tais realizações edificam a constituição do substrato necessário para a construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por região administrativa, porque os seus dados são obtidos por escola. Na sequência, são expostos os procedimentos utilizados para calcular o IDEB por região administrativa:

1. Gerar um arquivo com as escolas de ensino fundamental público do DF que participaram do IDEB nas últimas 3 (três) edições (anos 2007, 2009 e 2011).

2. A partir dos microdados da Prova Brasil, selecionou-se as escolas que tiveram IDEB nas últimas 3 (três) edições (anos 2007, 2009 e 2011) e possuem código de região administrativa da CODEPLAN.
3. Calcula-se a média da nota de matemática e português na Prova Brasil ponderada pelo número de matrículas em cada nível de ensino (anos iniciais e finais do ensino médio) para cada região administrativa.
4. Obteve-se a taxa de participação por região administrativa para cada nível de ensino dividindo o número de participantes pelo número de matrículas da região administrativa e multiplica-se por 100;
5. A partir da situação de rendimento das escolas participantes do IDEB por região administrativa se calcula as taxas de aprovação para cada nível de ensino;
6. Seguindo as orientações da nota técnica do INEP para o cálculo do IDEB por escola calcula-se a nota padronizada de matemática para cada região administrativa conforme a fórmula abaixo:

$$NPM = \frac{M - Li}{Ls - Li}$$

Onde:

NPM – Nota Padronizada de Matemática;

M – Nota de Matemática no Exame;

Li – Limite inferior da média de proficiência de Matemática no SAEB 1997 (para os Anos Iniciais este limite é 60 e nos Anos Finais é 100);

Ls - Limite superior da média de proficiência de Matemática no SAEB 1997 (para os Anos Iniciais este limite é 322 e nos Anos Finais é 400);

7. Em seguida, calculou-se a nota padronizada de português para cada região administrativa conforme a fórmula abaixo:

$$NPP = \frac{P - Li}{Ls - Li}$$

Onde:

NPP – Nota Padronizada de Português;

P – Nota de Português no Exame;

Li – Limite inferior da média de proficiência de Português no SAEB 1997 (para os Anos Iniciais este limite é 49 e nos Anos Finais é 100);

Ls - Limite superior da média de proficiência de Português no SAEB 1997 (para os Anos Iniciais este limite é 324 e nos Anos Finais é 400);

8. Depois, calculou-se a Nota Média Padronizada (N) utilizando a seguinte fórmula:

$$N = \frac{\text{Nota padronizada de Matemática} + \text{Nota padronizada de Português}}{2}$$

9. Indicador de rendimento (P) sendo a formula:

$$P = \frac{1}{T}$$

Onde o Tempo médio de duração da série (T) é:

$$T = \frac{\sum_{r=1}^n \frac{1}{p^r}}{n}$$

O indicador de rendimento P onde a proporção de aprovados em cada uma das séries da etapa considerada, p^r , é calculada diretamente do Censo Escolar. Se p^r ($r = 1, 2, \dots, n$, em que n é o número de séries com taxa de aprovação positiva) é a taxa de aprovação da r -ésima série da etapa educacional considerada, então o tempo médio de duração da série.

10. O IDEB será o produto entre a Nota Média Padronizada (N) e o Indicador de rendimento (P)

$$IDEB = P * N$$

Considera-se necessário esclarecer que nas representações, a seguir, correspondentes às figuras 5 a 14 são empregadas a título de recurso visual a variável cor a fim de expor da

melhor maneira possível os resultados obtidos em relação à Prova Brasil, ao IDEB, ao IQE, ao Ambiente Escolar, à Distorção idade-série e ao perfil socioeconômico da população.

Diante da utilização desse recurso visual, o registro dos fenômenos representados se estrutura em classes visualmente ordenadas, fazendo-se uso da variável valor na implantação zonal⁴⁵. Desse modo, nesses mapas é possível visualizar por meio do recurso cor de representação a expressão da ordem dos fenômenos, no qual as cores quentes são alteradas numa escala da menos intensa (pior desempenho) a mais intensa (melhor desempenho).

Na sequência, as figuras 5 e 6 evidenciam que a configuração espacial dos resultados da Prova Brasil e do IDEB são semelhantes. Esses resultados, em síntese, retratam, respectivamente, o desempenho cognitivo obtido pelos estudantes em exames de avaliação das habilidades de leitura de texto e resolução de problemas matemáticos e o desenvolvimento educacional sintetizado por dois conceitos importantes para a qualidade da educação: a relação entre fluxo escolar (aprovação e reprovação) e a média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática.

Em ambas as representações, verifica-se que as regiões administrativas Fercal, Recanto das Emas, Sobradinho II, Riacho Fundo II, Ceilândia, Samambaia, São Sebastião, Planaltina, Santa Maria, Lago Norte e Paranoá apresentam os piores desempenhos nos indicadores avaliados. Ao passo que os melhores desempenhos são verificados em Brazlândia, Riacho Fundo, Gama, Águas Claras, Taguatinga, Cruzeiro, Sobradinho, Lago Sul, Núcleo Bandeirante, Park Way, Vicente Pires, Sudoeste, Octogonal, Brasília e Candangolândia. A observação mais atenta dos mapas demonstra que a concentração acentua-se de sobremaneira nas regiões administrativas não limítrofes com municípios do Entorno do Distrito Federal: Núcleo Bandeirante, Park Way, Vicente Pires, Sudoeste, Octogonal, Brasília e Candangolândia.

⁴⁵ Conforme Oliveira (2013) os mapas elaborados com base em dados quantitativos apresentando legendas ordenadas em classes de acordo com a variável visual valor para expor as classes estabelecidas são denominados coropléticos. De acordo com esse autor, tais mapas são os mais adequados no modo de implantação zonal para representar distribuições espaciais de dados que se refiram a áreas específicas.

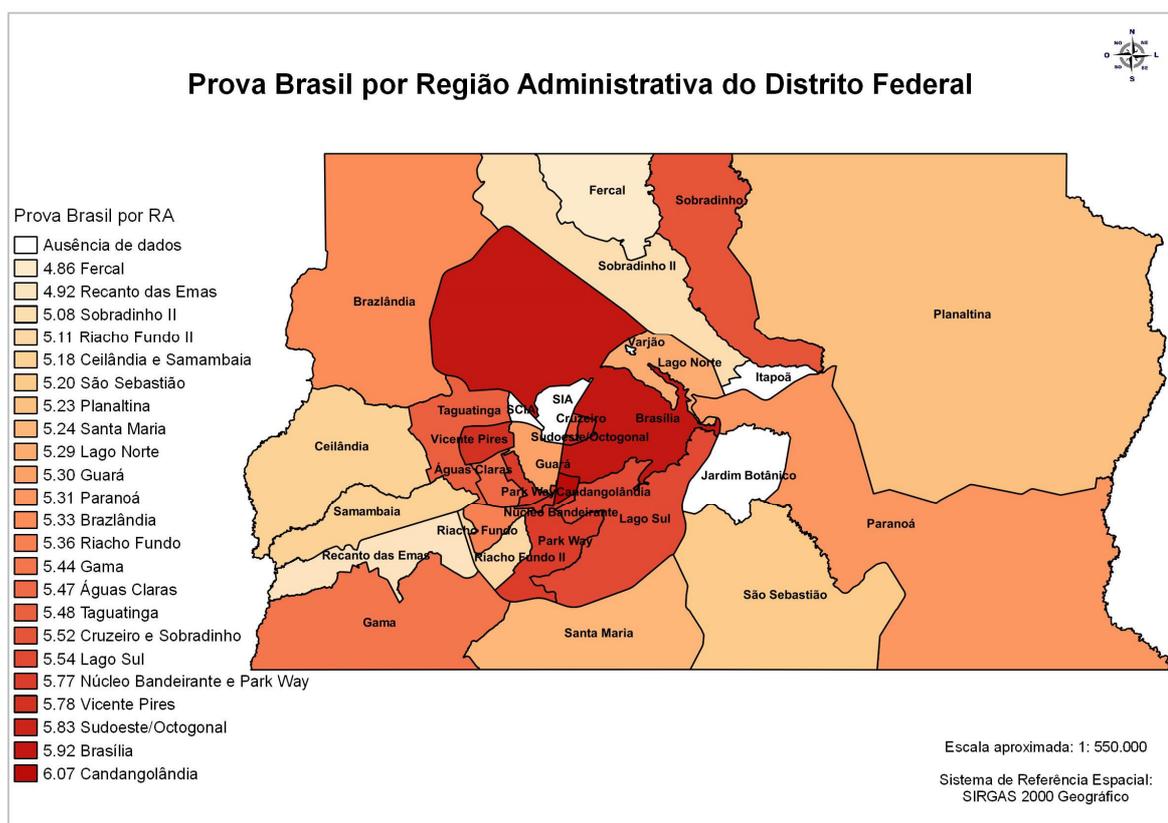


Figura 5: Mapa – Prova Brasil por Região Administrativa do Distrito Federal⁴⁶
 Fonte: Organizado por Kunz; Daldegan, 2014 (a partir de dados do INEP).

⁴⁶ A ausência de dados para algumas regiões administrativas se dá em razão da indisponibilidade ou não representatividade estatística.

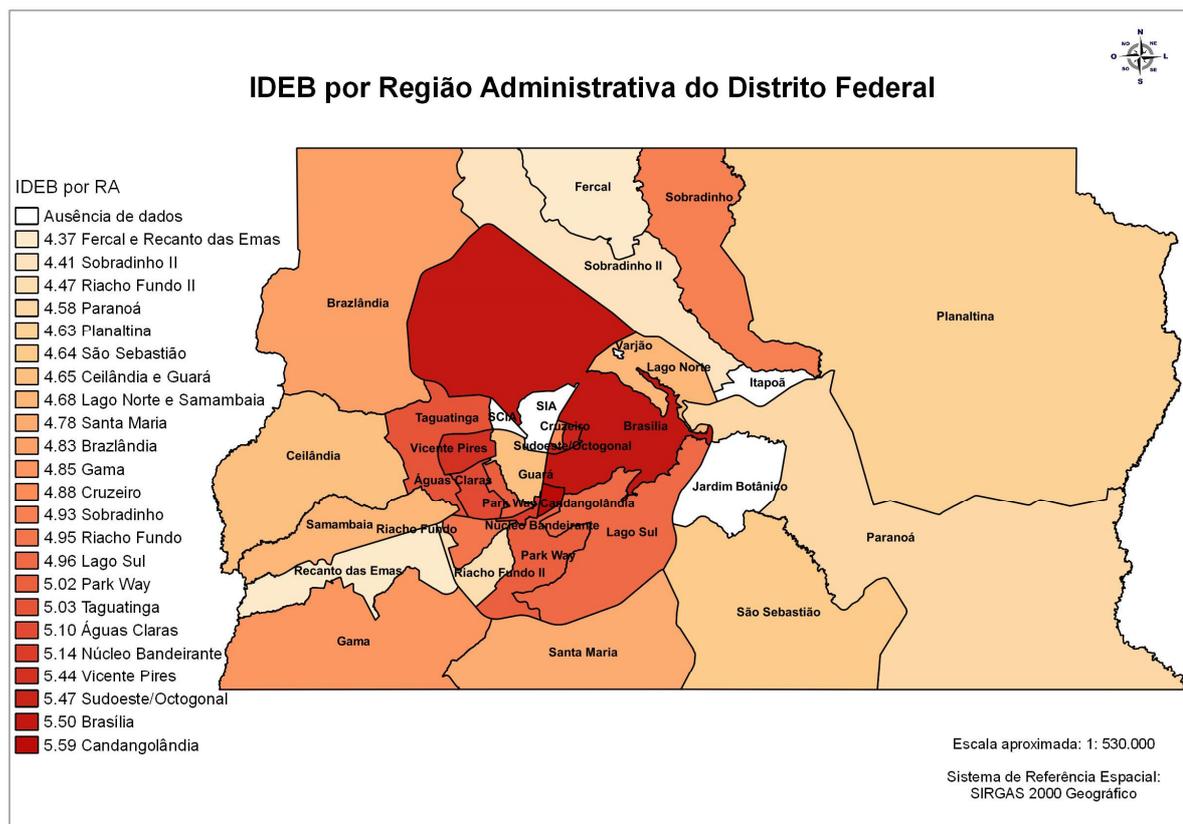


Figura 6: Mapa – IDEB por Região Administrativa do Distrito Federal⁴⁷
Fonte: Organizado por Kunz; Daldegan, 2014 (a partir de dados do INEP).

4.4 ETAPA 4 – CONSTRUÇÃO DO ÍNDICE DE QUALIDADE EDUCACIONAL – IQE – POR REGIÃO ADMINISTRATIVA DO DISTRITO FEDERAL

Elaborado o IDEB por região administrativa viabiliza-se a construção do Índice de Qualidade Educacional. Um índice robusto no qual se utiliza o IDEB e outros indicadores (Distorção Idade Série, Prova Brasil e Ambiente Escolar) com o intuito de expressar a qualidade educacional para além da discussão dos resultados em provas por parte dos estudantes.

Antes de descrever os procedimentos metodológicos para a construção do Índice de Qualidade Educacional, é relevante apresentar algumas considerações em relação a essa etapa do trabalho. Nesse sentido, esse índice leva em consideração apenas as escolas do Distrito Federal que possuem IDEB nos anos de 2007, 2009 e 2011.

Além disso, o índice é composto por três componentes: 1) o ambiente escolar; 2) a distorção idade-série; e 3) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Esclarece-se, ainda, que na sequência são descritos os procedimentos realizados, os quais serão calculados

⁴⁷ A ausência de dados para algumas regiões administrativas se dá em razão da indisponibilidade ou não representatividade estatística.

para cada ano da série histórica, a saber: 2007, 2009 e 2011. E, por último, faz-se o registro de que com o propósito de tornar comparáveis as escolas entre si, antes de calcular o índice, foi necessário padronizar as variáveis envolvidas.

Como as variáveis que compõem o índice possuem valores muito dispersos (por exemplo, existem escolas com 16 itens no ambiente escolar e outras com nenhum) será necessário padronizar estas variáveis. Ao analisar os dados, optou-se por utilizar o Modelo Normal também conhecido como normatização:

Onde:

Z – é o valor da variável normatizada;

X – é o escore ou variável que será normatizada;

μ - é a média da população;

σ – é o desvio padrão da população.

Esta padronização nos ajuda a entender onde um determinado escore se encontra em relação a outro. Indicando o quanto acima ou abaixo da média um escore está em termos de unidades padronizadas de desvio.

Para todos os cálculos deste indicador utilizou-se o programa SAS (*Statistical Analysis System*). Apresentadas essas considerações, na sequência são apresentados os procedimentos para a construção desse índice.

Primeiro procedimento

Como o ambiente escolar⁴⁸ é formado por 4 (quatro) aspectos (estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio; salas de aula; segurança da escola e dos alunos; e uso da biblioteca/sala de leitura) e cada um destes aspectos pode ter de um a dez itens (estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio – 10 itens; salas de aula – 2 itens; segurança da escola e dos alunos – 1 item; e uso da biblioteca /sala de leitura – 3 itens).

Aspecto 1 - Estado de conservação dos itens e equipamentos do prédio: são considerados como SIM a condição de bom estado e as demais (necessidade de reformas e inexistência) são definidas como NÃO. Os indicadores desse aspecto estão apontados abaixo:

1. Telhado;

⁴⁸ Para a confecção desse indicador foram utilizados os questionários *Escola* da Prova Brasil. Tais questionários são aplicados sob a responsabilidade do INEP por um funcionário externo à escola.

2. Paredes;
3. Piso;
4. Portas;
5. Janelas;
6. Banheiros;
7. Cozinha;
8. Instalações hidráulicas;
9. Instalações elétricas; e
10. Pátio.

Aspecto 2 - Salas de aula: considera-se como SIM quando mais de 50% das salas de aula apresentam os aspectos questionados, os quais neste caso são: 1) se as salas são iluminadas (se a iluminação natural ou artificial garante boa claridade no interior das salas) e 2) se são arejadas.

Aspecto 3 - Segurança da escola e dos alunos: adota-se o indicador que visa a avaliar se a escola apresenta sinais de depredação (vidros, portas e janelas quebrados, lâmpadas estouradas etc.).

Aspecto 4 - Uso da biblioteca (ou sala de leitura): são levantadas informações relativas aos usuários desses espaços a partir dos seguintes indicadores: 1) os alunos levam livros para casa?; 2) os professores levam livros para casa?; e 3) membros da comunidade levam livros para casa?. Considerando-se como NÃO as opções “não, porque não querem” e “não, porque a escola não permite”.

Sendo que na contagem total de itens deste componente a escola pode ter nenhum ou até dezesseis itens. Faz-se necessário calcular uma ponderação dos valores para equiparar as escolas. Para isso foi usada a seguinte fórmula:

$$PA_i = \frac{A_i - \mu_i}{\sigma_i}$$

Onde:

PA_i – Padronização do aspecto i ;

A_i – soma dos aspectos do item i ;

μ_i – Média dos itens do aspecto i de todas as escolas;

σ_i - Desvio Padrão dos itens do aspecto i de todas as escolas;

i - 1,2,3 e 4.

Na tabela 2 temos os valores utilizados:

Tabela 2: Valores de desvio padrão por aspecto

Aspectos	2007		2009		2011	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Aspecto 1	3,90	3,24	4,89	3,28	4,80	3,31
Aspecto 2	1,48	0,67	1,57	0,67	1,49	0,75
Aspecto 3	0,45	0,50	0,27	0,44	0,29	0,46
Aspecto 4	1,86	0,78	1,75	0,85	1,84	0,82

Fonte: Kunz, 2014.

Após padronizar cada um dos aspectos para formar uma única variável para este componente, calculou-se a média das padronizações dos aspectos.

$$MPA = \frac{(PA_1 + PA_2 + PA_3 + PA_4)}{4}$$

Onde:

MPA – Média dos aspectos da escola no Ambiente Escolar;

PA_i – Padronização do aspecto i (i= 1,2,3 e 4).

Segundo Procedimento

O segundo componente deste índice é a taxa de distorção de idade-série. Como esta taxa aponta algo “negativo” para se avaliar uma escola então precisamos usar o seu valor inverso, ou seja, em vez de usar o percentual de alunos fora da idade recomendada, iremos subtrair 100 da taxa e obter o percentual de alunos na idade recomendada.

$$T_j = 100 - TDI_j$$

Onde:

T_j - Percentual de alunos na idade recomendada no nível j;

TDI_j - Percentual de alunos fora da idade recomendada no nível j;

j- Anos iniciais e Anos finais do Ensino Fundamental.

Como o valor entre as escolas varia muito, também é necessário padronizar este componente e para isso usou-se a seguinte formula:

$$PT_j = \frac{T_j - \mu_j}{\sigma_j}$$

Onde:

PT_j – Padronização da taxa de distorção de idade-série no nível j;

T_j – Percentual de alunos na idade recomendada no nível j;

μ_j – Média das taxas de distorção de idade-série no nível j de todas as escolas;

σ_j - Desvio Padrão das taxas de distorção de idade-série no nível j de todas as escolas;

j- Anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.

Na tabela 3 temos os valores utilizados:

Tabela 3: Porcentual de alunos na idade recomendada (%)

Percentual de alunos na idade recomendada	2007		2009		2011	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Anos Iniciais	80,05	11,33	85,27	6,42	86,38	8,09
Anos Finais	59,47	11,62	66,73	8,34	69,60	9,12

Fonte: Kunz, 2014.

Terceiro Procedimento

Como o IDEB das escolas varia de 2,4 a 7,1 também é necessário padronizar a nota do IDEB entre as escolas para compor o indicador. Neste caso, a fórmula usada foi:

$$PI_j = \frac{I_j - \mu_j}{\sigma_j}$$

Onde:

PI_j – Padronização da nota no IDEB no nível j;

I_j – Nota no IDEB no nível j;

μ_j – Média da nota no IDEB no nível j de todas as escolas;

σ_j - Desvio Padrão das taxas de distorção de idade-série no nível j de todas as escolas;

j- Anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.

Na tabela 4 são apresentados os valores utilizados:

Tabela 4: IDEB (2007-2011)

IDEB	2007		2009		2011	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Anos Iniciais	4,80	0,57	5,43	0,55	5,51	0,57
Anos Finais	3,39	0,64	3,91	0,51	3,88	0,65

Fonte: Kunz, 2014.

Quarto procedimento

Como se pretende que o índice varie entre 0 (zero) e 10 (dez), é necessário a uniformização dos valores de cada um dos três componentes de modo que o escore mínimo seja igual a zero e o escore máximo igual a dez. Logo, usa-se a seguinte fórmula:

$$PC_i = \frac{C_i - \text{Min}}{\text{Max} - \text{Min}} \times 10$$

Onde:

PC_i - Padronização do componente i;

C_i - Componente i;

Min – Mínimo do componente i das escolas;

Max – Máximo do componente i das escolas;

i – 1, 2 e 3.

Sendo C_1 a Média Padronizada dos Aspectos no Ambiente Escolar (MPA); C_2 a Padronização da taxa de distorção de idade-série no nível j e C_3 a Padronização da nota no IDEB no nível j.

Na tabela 5 são apresentados os valores utilizados:

Tabela 5: Aspectos no Ambiente Escolar (MPA), pelo IDEB

Componente	2007		2009		2011	
	Mínimo	Maximo	Mínimo	Maximo	Mínimo	Maximo
Ambiente Escolar	-1,67	1,31	-1,63	1,33	-1,50	1,30
Adequação idade-série (Anos Iniciais)	-7,07	1,41	-4,51	1,89	-10,68	1,20
Adequação idade-série (Anos Finais)	-5,12	2,73	-4,04	2,93	-4,24	2,58
IDEB (Anos Iniciais)	-2,28	3,33	-2,78	3,04	-3,18	2,79
IDEB (Anos Finais)	-2,64	3,14	-2,96	2,73	-2,28	2,65

Fonte: Kunz, 2014.

Quinto procedimento

Para o cálculo do indicador de qualidade educacional em cada nível de ensino (anos iniciais e finais do ensino fundamental) são considerados os seguintes pesos para os componentes: 1) o ambiente escolar (40%); 2) a distorção idade-série (10%); e 3) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (50%). Por fim, a fórmula do índice é:

$$IQE_j = PC_1 \times 0,4 + PC_{2j} \times 0,1 + PC_{3j} \times 0,5$$

Onde:

IQE_j - indicador de qualidade educacional no nível j ($0 < IQE < 10$);

PC_1 = ambiente escolar;

PC_{2j} = distorção idade-série no nível j;

PC_{3j} = IDEB no nível j;

j- Anos iniciais e Anos finais do Ensino Fundamental.

Sexto procedimento

Para compor um indicador único da escola quando esta ofereceu os níveis de anos iniciais e finais do ensino fundamental calcula-se a média simples dos dois indicadores. Caso ela ofereça apenas um nível de ensino, sua nota será correspondente a este nível.

Tabela 6: Indicador de Qualidade Escolar

Indicador de Qualidade Escolar	2007		2009		2011	
	Mínimo	Maximo	Mínimo	Maximo	Mínimo	Maximo
Total	2,08	9,36	2,48	8,92	1,98	9,11
Anos Iniciais	2,08	9,36	0,63	8,46	2,30	8,82
Anos Finais	2,28	8,91	0,63	8,92	1,98	9,11

Fonte: Kunz, 2014.

Em termos de considerações finais referente à metodologia para o cálculo desse índice por região administrativa, é importante ressaltar que para utilizar a mesma metodologia das escolas para o cálculo do índice por região administrativa foi necessário fazer as seguintes adequações nas variáveis:

1. Separar os aspectos das escolas por nível. Como nem todas as escolas oferecem os dois níveis de ensino (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental), é preciso separar os aspectos por nível para que a quantidade de aspectos seja apropriada para cada nível do índice. Após esta separação, calculou-se a média de cada aspecto por região administrativa para depois fazer os cálculos de padronização;
2. Como desejamos comparar o indicador nos três anos de estudo utilizou-se apenas escolas que responderam o questionário de escola nos três anos de aplicação do IDEB;
3. Como no DF apenas as escolas da rede distrital participam do IDEB e em 2011 apenas um escola da localização rural participou deste índice, foi oportuno não calcular o indicador por dependência e localização.
4. A taxa de distorção idade-série foi calculada para cada região administrativa a partir da idade dos alunos pertencentes à região administrativa;
5. O valor do IDEB utilizado foi calculado a partir da nota dos participantes da Prova Brasil e da taxa de aprovação calculado para a região administrativa.

Por fim, participaram do cálculo 339 escolas totalizando 25 regiões administrativas: Brasília, Candangolândia, Cruzeiro, Fercal⁴⁹, Lago Norte, Lago Sul, Paranoá, Park Way, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Riacho Fundo II, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho II, Sudoeste, Águas Claras, Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Planaltina, Samambaia, Sobradinho e Taguatinga.

⁴⁹ Essa região administrativa por ser a última (31ª) a ser criada está mais suscetível a conflitos de percepção quanto a localidade residencial, por parte dos moradores, em razão da transição de parte de Sobradinho II para a atual Fercal.

A seguir, expõem-se as representações espaciais (por região administrativa do Distrito Federal) dos resultados relativos ao Ambiente Escolar, à Distorção idade-série e ao Índice de Qualidade Educacional, respectivamente, nas figuras 7 a 9.

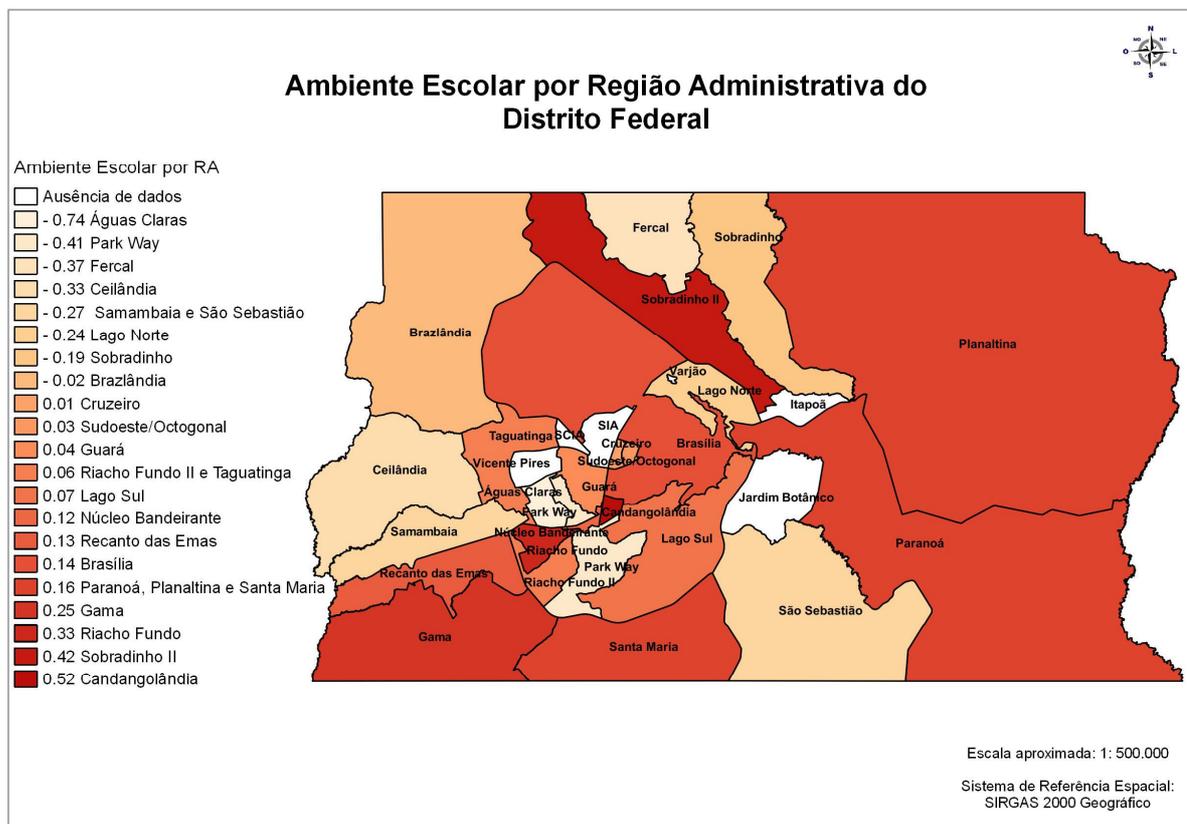


Figura 7: Mapa – Ambiente Escolar por Região Administrativa do Distrito Federal⁵⁰
Fonte: Organizado por Kunz; Daldegan, 2014 (a partir de dados do INEP)

⁵⁰ A ausência de dados para algumas regiões administrativas se dá em razão da indisponibilidade ou não representatividade estatística.

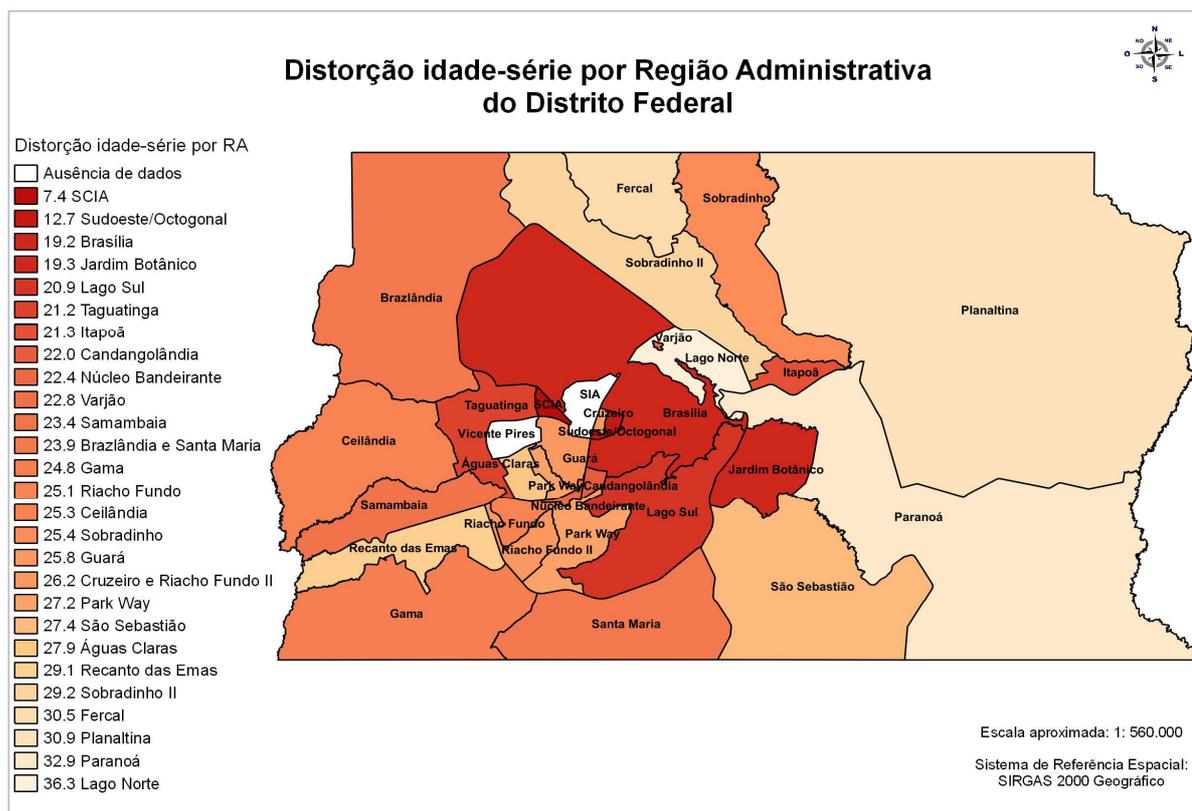


Figura 8: Mapa – Distorção idade-série por Região Administrativa do Distrito Federal⁵¹

Fonte: Organizado por Kunz; Daldegan, 2014 (a partir de dados do INEP)

⁵¹ A ausência de dados para algumas regiões administrativas se dá em razão da indisponibilidade ou não representatividade estatística.

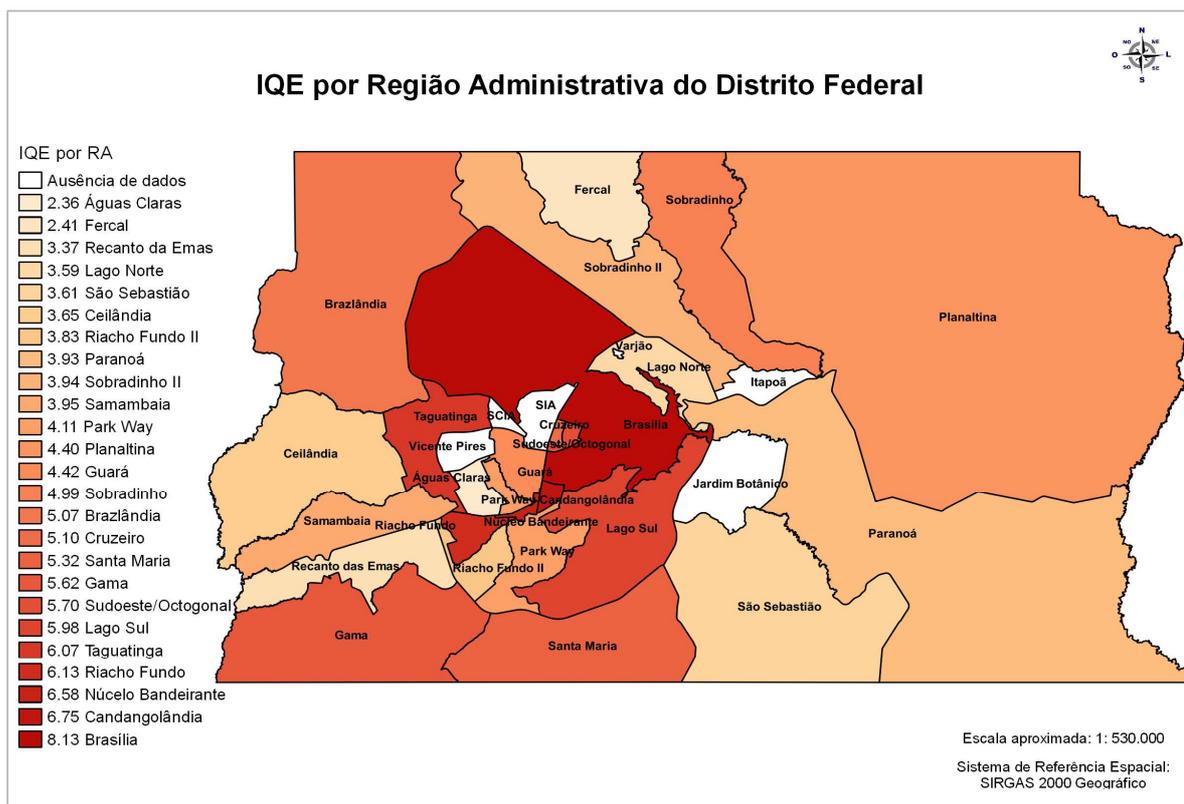


Figura 9: Mapa – IQE por Região Administrativa do Distrito Federal⁵²
Fonte: Organizado por Kunz; Daldegan, 2014(a partir de dados do INEP)

A partir da leitura dos mapas apresentados na etapa anterior (figuras 5 e 6) que retratam a Prova Brasil e o IDEB e, agora, com os mapas das figuras 7 a 9, os quais se referem ao Ambiente Escolar, a Distorção idade série e o Índice de Qualidade Educacional fica expresso o comportamento espacial da qualidade educacional considerando as regiões administrativas do Distrito Federal.

Desse modo, a análise conjunta das figuras 5 a 9 revela que as regiões administrativas Águas Claras, Fercal, Recanto das Emas, Lago Norte, São Sebastião, Ceilândia, Riacho Fundo II, Paranoá, Sobradinho II, Samambaia, Park Way, Planaltina, Guará e Sobradinho manifestam desempenho inferior em termos de qualidade educacional do que o observado em Brazlândia, Cruzeiro, Santa Maria, Gama, Sudoeste, Octogonal, Lago Sul, Taguatinga, Riacho Fundo, Núcleo Bandeirante, Candangolândia e Brasília. Ao tempo que se constata concentração dos melhores resultados do Distrito Federal em Taguatinga, Riacho Fundo, Núcleo Bandeirante, Candangolândia e Brasília. Como se percebe, essa área de forte concentração diz respeito às regiões administrativas não fronteiriças com o Entorno do Distrito Federal.

⁵² A ausência de dados para algumas regiões administrativas se dá em razão da indisponibilidade ou não representatividade estatística.

4.5 ETAPA 5 – APRESENTAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DA POPULAÇÃO POR REGIÃO ADMINISTRATIVA DO DISTRITO FEDERAL

Adota-se para a caracterização do perfil socioeconômico da população do Distrito Federal por região administrativa um estudo realizado pela CODEPLAN o qual são utilizados dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD/DF 2011. Esses dados da CODEPLAN estão agregados por setores censitários do Censo 2010.⁵³

Foram calculadas estatísticas referentes aos dados de renda do Censo 2010 para o Distrito Federal em relação a cada uma das regiões administrativas. A distribuição de renda em tal estudo visa a medir, numa perspectiva espacial, o nível de desigualdade no que tange a renda *per capita*, renda domiciliar, renda domiciliar *per capita* e renda dos responsáveis por domicílio.

Essas informações viabilizaram o processo de amostragem para outras pesquisas realizadas pela CODEPLAN, porque considera a estratificação por classes de renda na seleção de amostras, como por exemplo no caso da PDAD/DF. Além disso, este estudo desempenha o papel de instrumento de gestão para a identificação de discrepâncias entre as regiões administrativas em prol da busca pela igualdade de condições de vida da população.

As figuras de 10 a 14 são representações do perfil socioeconômico da população do Distrito Federal por região administrativa, considerando os segmentos por faixa de renda miserável, muito pobre, baixa/pobre, média e rica. Nesses mapas utiliza-se a variável cor para demonstrar a presença do segmento em apreço por cada mapa. De modo que quanto maior for a presença do segmento social em termos de porcentagem da população maior é a intensidade da cor utilizada.

Considerando os estratos na sequência miserável-muito pobres-baixa/pobre-média-rico verifica-se, na análise dessas figuras, que, a medida que se interioriza, a presença dos estratos de maior renda aumenta e os de menor renda reduz. Isso fica patente ao se comparar as figuras 10 e 14 (que tratam, respectivamente, da presença dos miseráveis e dos ricos), pois há

⁵³ Os parâmetros utilizados pela CODEPLAN para a definição dos intervalos de renda das pessoas/famílias, a fim de melhor retratar a realidade socioeconômica das regiões administrativas do Distrito Federal, partem da necessidade de diálogo com o estudo promovido pelo IPEA intitulado Vozes da Classe Média. A partir do entendimento do IPEA, mais da metade da população da região administrativa Estrutural são da classe média e alta. No entanto, no contexto da realidade social do Distrito Federal tal afirmação é incoerente, pois o acesso à educação e à saúde são os elementos distintivos da classe média e a realidade da Estrutural não permite considerar tais acessos nesse percentual. A CODEPLAN, consciente disso, aplicou os parâmetros do IPEA às regiões administrativas e constatou dissonância com a realidade socioeconômica existente. Como desdobramento dessa verificação foram formulados os parâmetros da CODEPLAN de modo a adotar linhas de corte diferentes das apresentadas pelo IPEA.

nas extremidades, ou áreas mais distantes do centro, maior concentração de miseráveis, ao tempo que, os ricos se concentram nas áreas centrais localizadas, principalmente, na porção oeste do DF (mesma área em que concentra os melhores resultados educacionais).

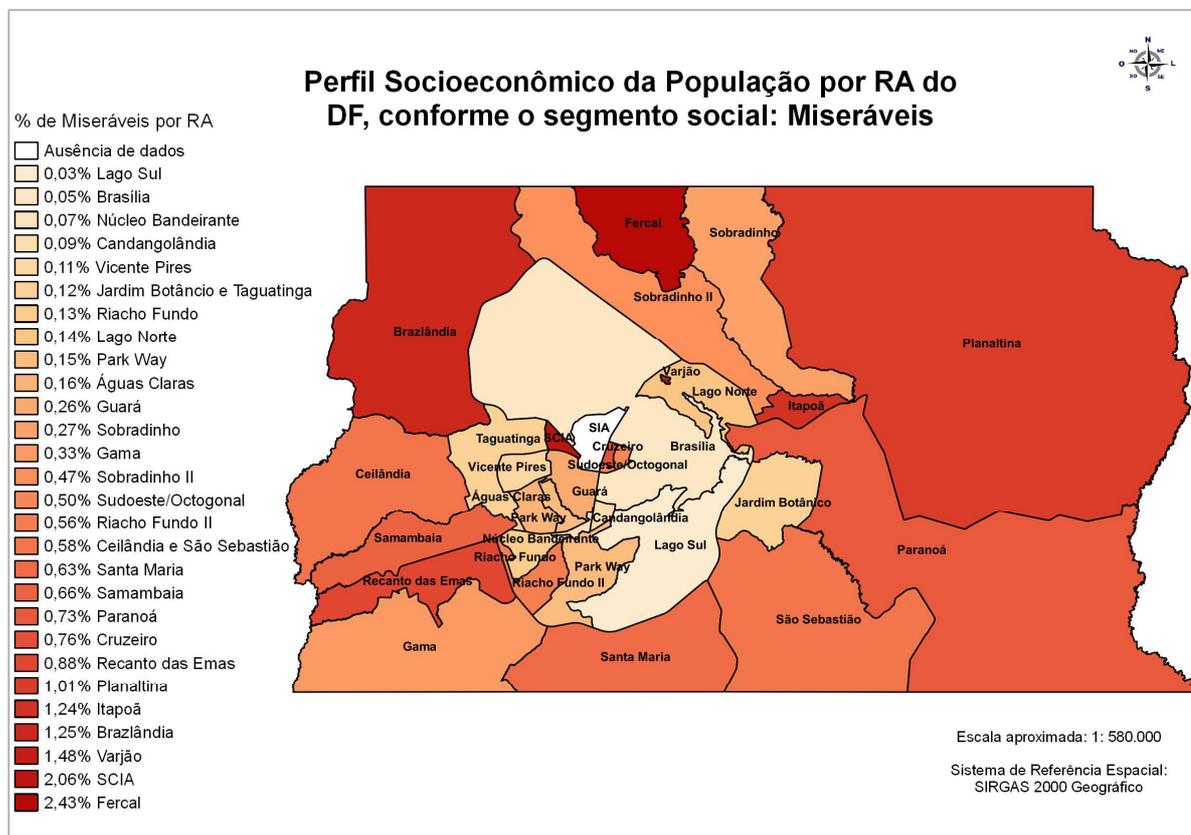


Figura 10: Mapa – Perfil Socioeconômico da População por RA do DF, conforme o segmento social: Miserável⁵⁴
Fonte: Organizado por Kunz, Daldegan, 2014 (a partir de dados da CODEPLAN)

⁵⁴ A ausência de dados para algumas regiões administrativas se dá em razão da indisponibilidade ou não representatividade estatística.

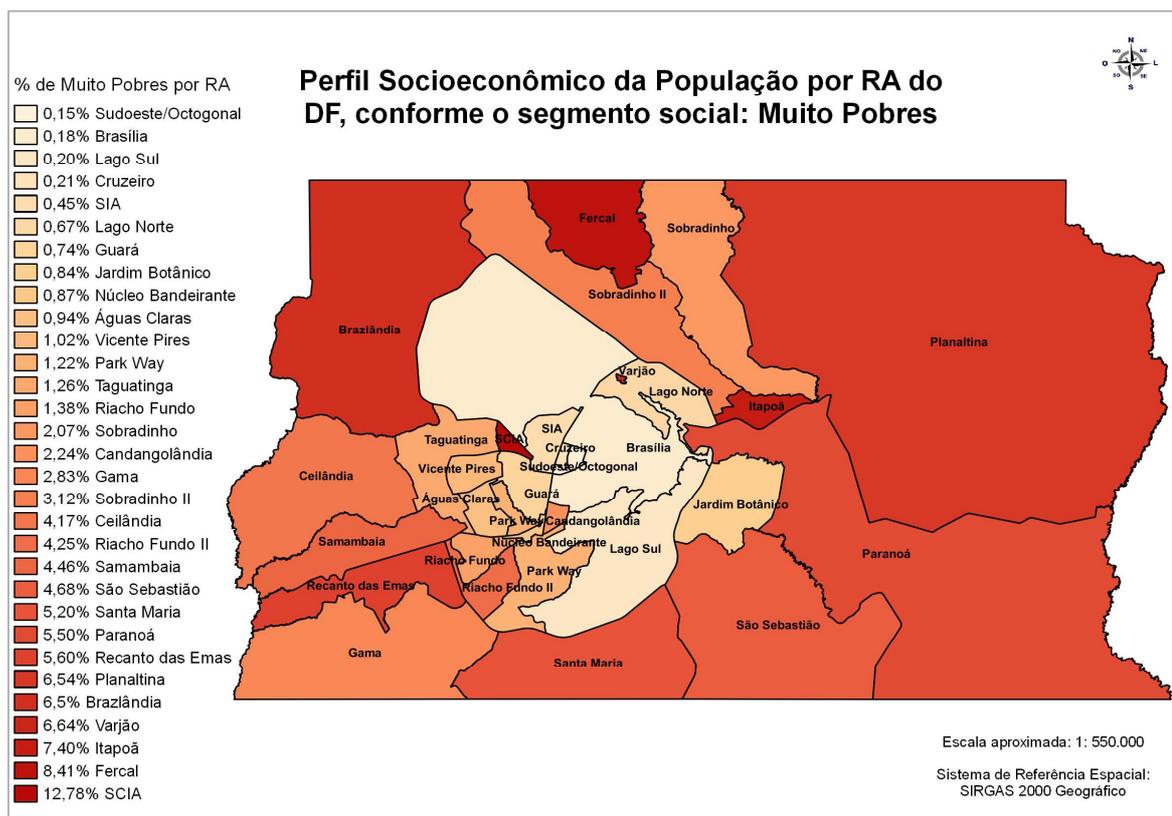


Figura 11: Mapa – Perfil Socioeconômico da População por RA do DF, conforme o seg. social: Muito Pobres⁵⁵
Fonte: Organizado por Kunz; Daldegan, 2014 (a partir de dados da CODEPLAN).

⁵⁵ A ausência de dados para algumas regiões administrativas se dá em razão da indisponibilidade ou não representatividade estatística.

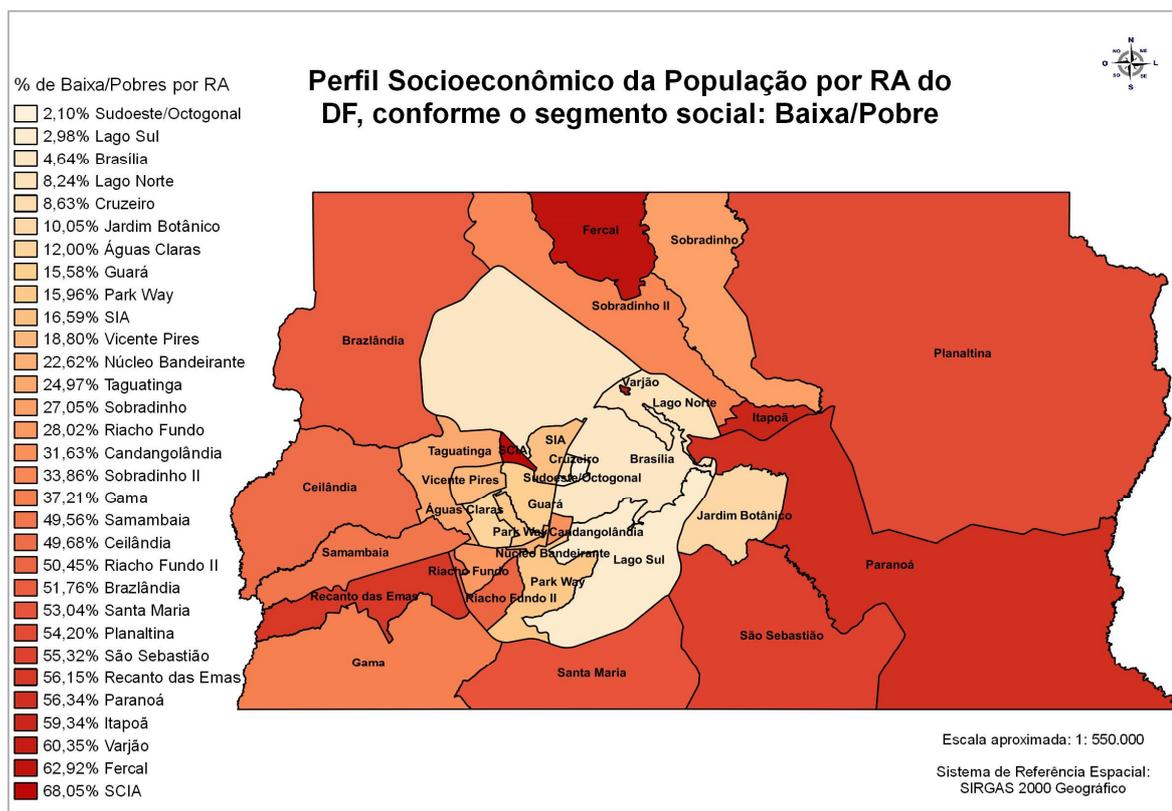


Figura 12: Mapa – Perfil Socioeconômico da População por RA do DF, conforme o seg. social: Baixa/Pobre⁵⁶
Fonte: Organizado por Kunz; Daldegan, 2014 (a partir de dados da CODEPLAN).

⁵⁶ A ausência de dados para algumas regiões administrativas se dá em razão da indisponibilidade ou não representatividade estatística.

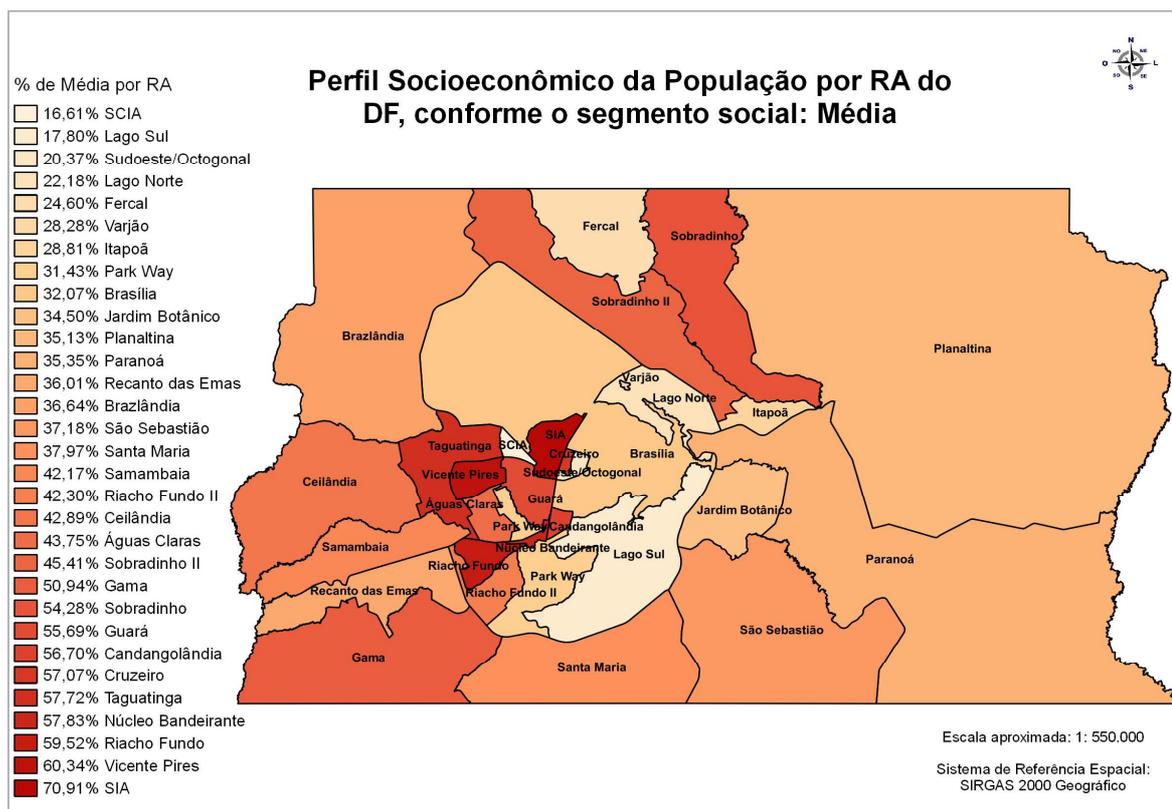


Figura 13: Mapa – Perfil Socioeconômico da População por RA do DF, conforme o segmento social: Média⁵⁷
Fonte: Organizado por Kunz; Daldegan, 2014 (a partir de dados da CODEPLAN).

⁵⁷ A ausência de dados para algumas regiões administrativas se dá em razão da indisponibilidade ou não representatividade estatística.

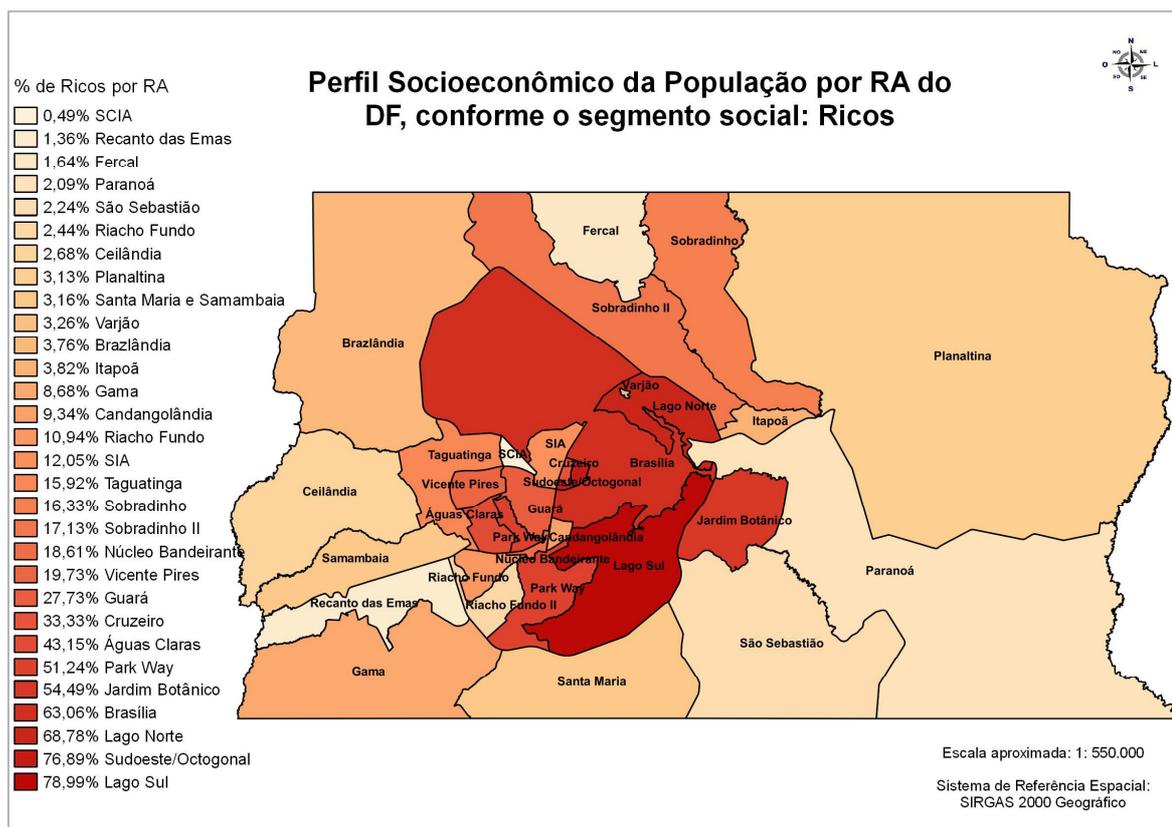


Figura 14: Mapa – Perfil Socioeconômico da População por RA do DF, conforme o segmento social: Rico⁵⁸
Fonte: Organizado por Kunz; Daldegan, 2014 (a partir de dados da CODEPLAN).

4.6 TRATAMENTO DOS DADOS E AMOSTRAGEM

O primeiro passo para a realização da análise é aplicar um tratamento na base de dados e estruturá-la. Na base de dados que indica a Região Administrativa de residência dos alunos contém muitos erros de digitação, códigos de escola não encontrados (ao fazer o cruzamento com a base de escolas), registros com números/em branco e, locais não identificáveis. Encontram-se, também, alguns casos de alunos com registros de residência em Goiás. E, por esses não serem do interesse deste estudo, foram desconsiderados.

A base original de dados contém um total de 37.316 registros e, após refiná-la, foi reduzida em 95%. Portanto, nas análises, trabalha-se com uma amostra de 1.723 registros. Os *softwares* utilizados foram: Excel 2007 e 2010, Minitab 15 e SPSS v19.

O método de amostragem utilizado é a Amostragem Acidental, cuja formação consiste na seleção de amostras com base nos parâmetros de conveniência. Desse modo, consideram-se os registros dotados de maior confiabilidade e que garantem a representatividade estatística

⁵⁸ A ausência de dados para algumas regiões administrativas se dá em razão da indisponibilidade ou não representatividade estatística.

das escolas das regiões administrativas. Registra-se que as quantidades de alunos obtidas dentro das escolas são consideradas altas em termos de representatividade. Tal cenário possibilita construir inferências melhores e mais consistentes sobre a realidade. Seguem as tabelas 7 e 8 com os quantitativos:

Tabela 7 : Amostra de estudantes nas escolas por Região Administrativa

Ceilândia	259
Gama	239
Brasília	235
Taguatinga	205
Samambaia	118
Planaltina	106
Guará	79
Santa Maria	76
Brazlândia	56
Recanto das Emas	51
São Sebastião	43
Paranoá	40
Sobradinho	40
Cruzeiro	34
Núcleo Bandeirante	34
Riacho Fundo II	30
Park Way	12
Riacho Fundo	12
Águas Claras	10
Candangolândia	10
Lago Norte	9
Sobradinho II	9
Fercal	8
Lago Sul	4
Sudoeste/Octogonal	4
Total	1.723

Fonte: Kunz, 2014

Tabela 8 : Quantidade de estudantes
por Região Administrativa

Ceilândia	45.324
Samambaia	22.677
Gama	21.103
Taguatinga	18.794
Santa Maria	16.401
Planaltina	15.209
Recanto das Emas	11.663
Guará	10.471
Sobradinho	9.034
Brasília	8.871
Paranoá	7.499
São Sebastião	6.591
Brazlândia	5.293
Riacho Fundo II	4.279
Sobradinho II	4.113
Riacho Fundo	3.247
Núcleo Bandeirante	2.936
Cruzeiro	2.444
Lago Norte	2.389
Fercal	2.101
Candangolândia	1.834
Lago Sul	1.631
Park Way	1.423
Águas Claras	1.012
Sudoeste/Octogonal	387
Total	226.726

Fonte: Kunz, 2014

Nesse estudo, no que tange à localidade de estudo, são consideradas apenas 25 Regiões Administrativas, Águas Claras, Brasília, Brazlândia, Candangolândia, Ceilândia, Cruzeiro, Fercal, Gama, Guará, Lago Norte, Lago Sul, Núcleo Bandeirantes, Paranoá, Park Way, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Riacho Fundo II, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Sobradinho II, Sudoeste e Taguatinga, por não haver dados suficientes (escolas) que representam as regiões: Itapoã, Jardim Botânico, SIA, SCIA, Varjão e Vicente Pires. Das Regiões Administrativas de residência do aluno, foram consideradas 27: Águas Claras, Brasília, Brazlândia, Candangolândia, Ceilândia, Cruzeiro, Fercal, Gama,

Guará, Itapoã, Lago Norte, Lago Sul, Núcleo Bandeirantes, Paranoá, Park Way, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Riacho Fundo II, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Sudoeste, Taguatinga, Varjão e Vicente Pires.

Face a isso, com base nas amostras, os gráficos (figuras 15 a 38) e os mapas (figuras 39 e 40), que se seguem, buscam permitir melhor visualização dos registros da relação entre as regiões administrativas de estudo e as de moradia dos estudantes com base nos dados disponibilizados pelo Censo Escolar 2012 do INEP.

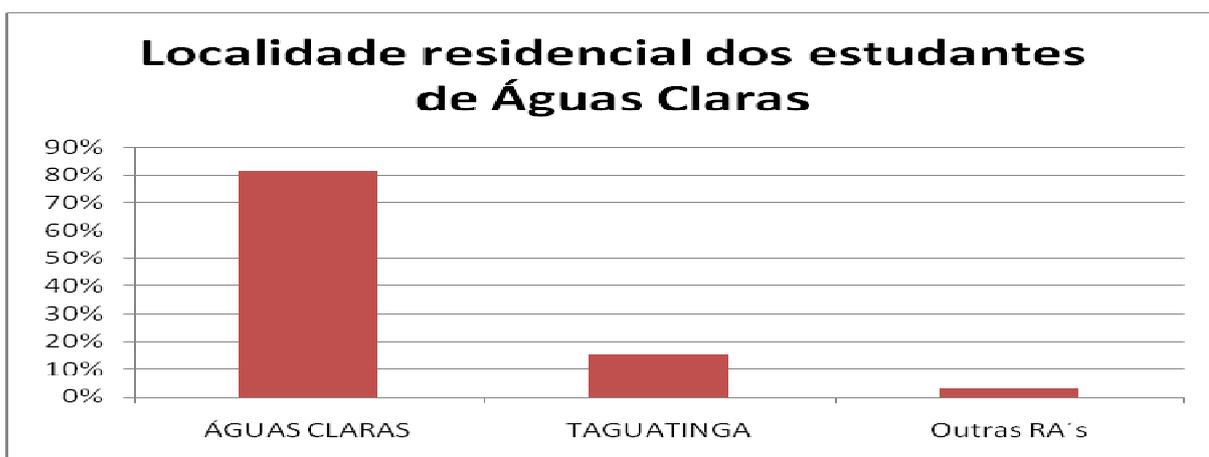


Figura 15: Localidade residencial dos estudantes de Águas Claras
Fonte: Kunz, 2014.



Figura 16: Localidade residencial dos estudantes de Brasília
Fonte: Kunz, 2014.



Figura 17: Localidade residencial dos estudantes de Brazlândia
 Fonte: Kunz, 2014.

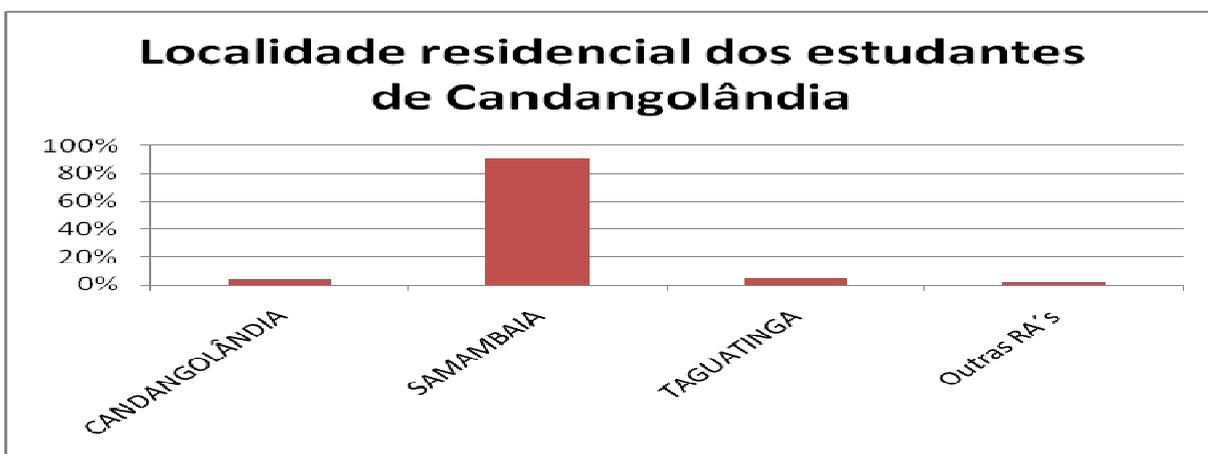


Figura 18: Localidade residencial dos estudantes de Candangolândia
 Fonte: Kunz, 2014.

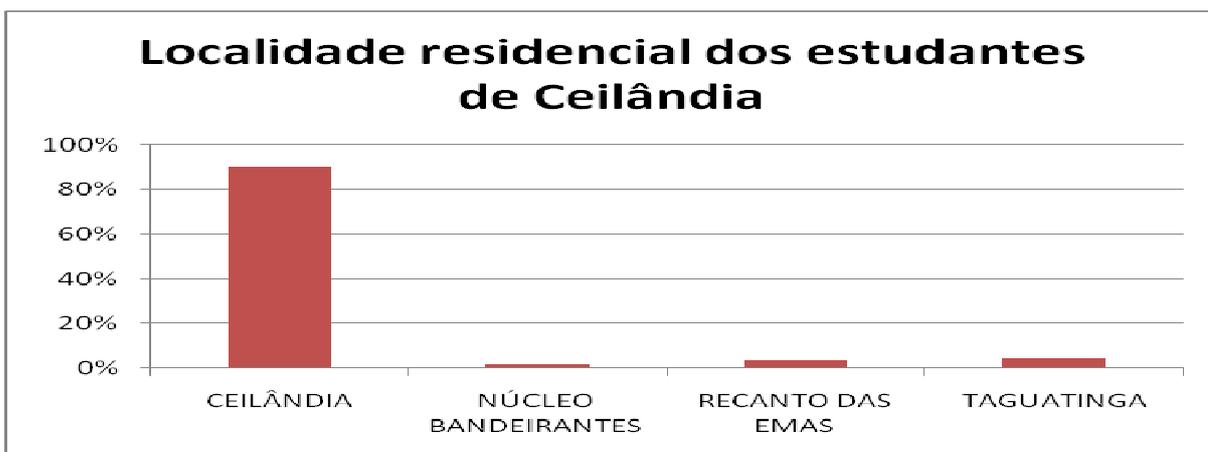


Figura 19: Localidade residencial dos estudantes de Ceilândia
 Fonte: Kunz, 2014.

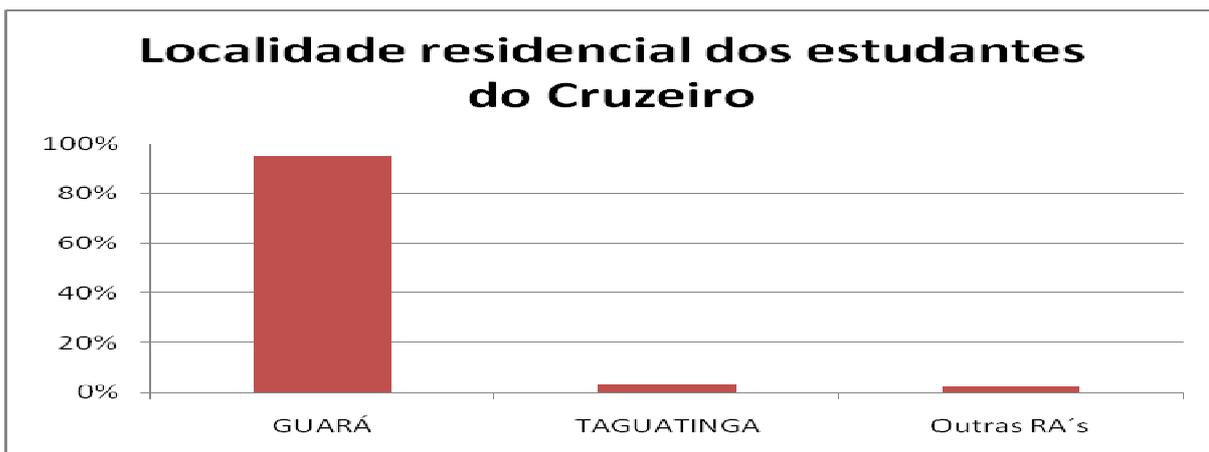


Figura 20: Localidade residencial dos estudantes do Cruzeiro

Fonte: Kunz, 2014.



Figura 21: Localidade residencial dos estudantes da Fercal

Fonte: Kunz, 2014.

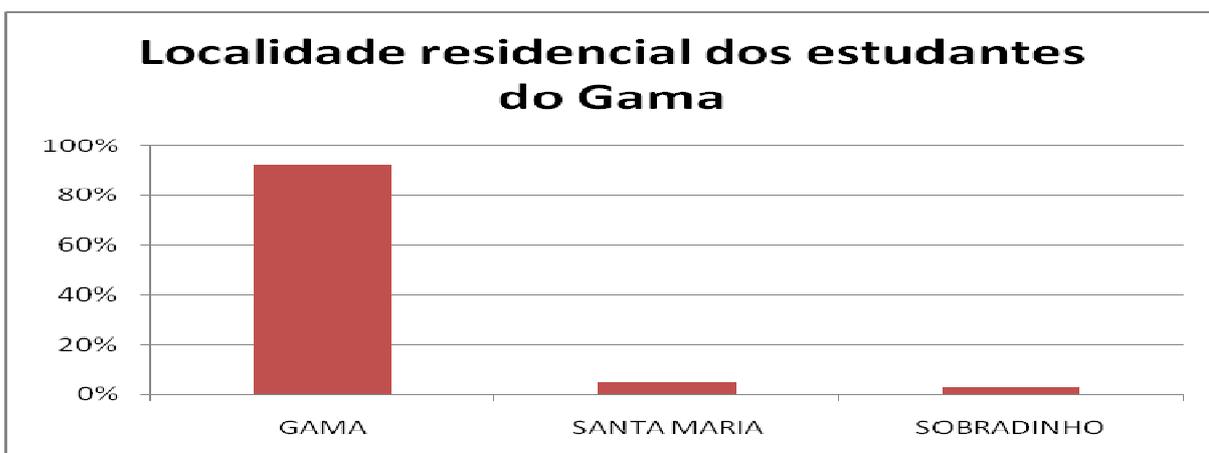


Figura 22: Localidade residencial dos estudantes do Gama

Fonte: Kunz, 2014.



Figura 23: Localidade residencial dos estudantes do Guará

Fonte: Kunz, 2014.

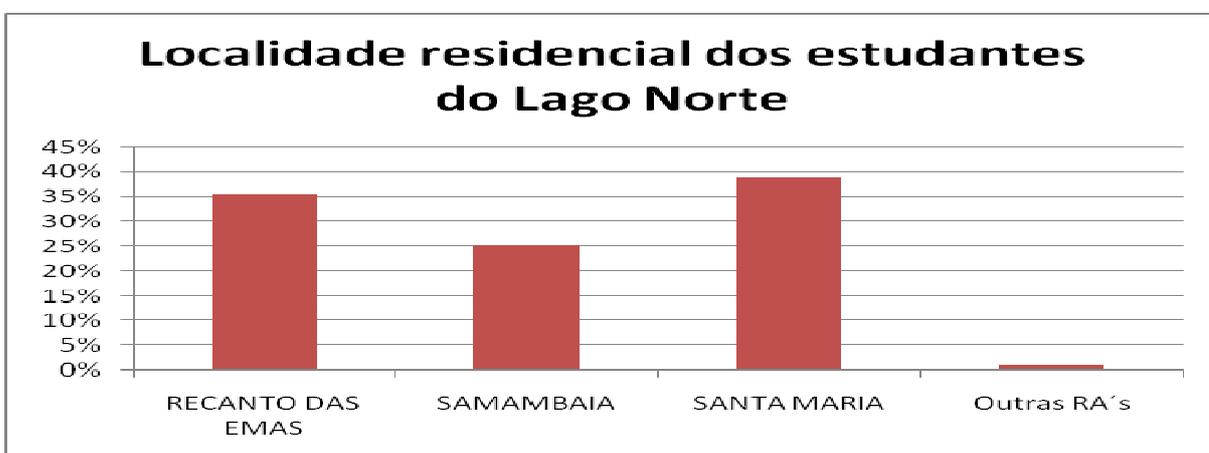


Figura 24: Localidade residencial dos estudantes do Lago Norte

Fonte: Kunz, 2014.

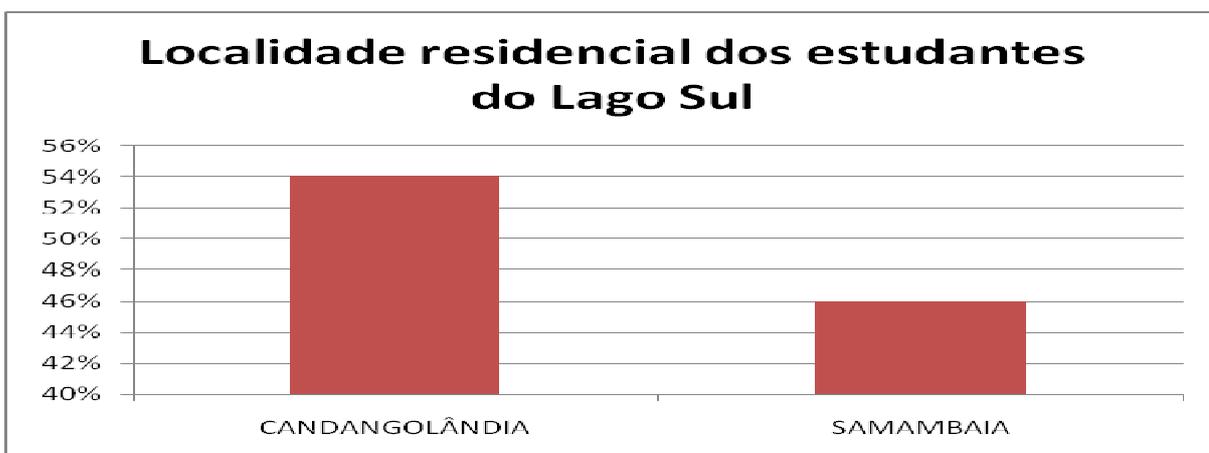


Figura 25: Localidade residencial dos estudantes do Lago Sul

Fonte: Kunz, 2014.

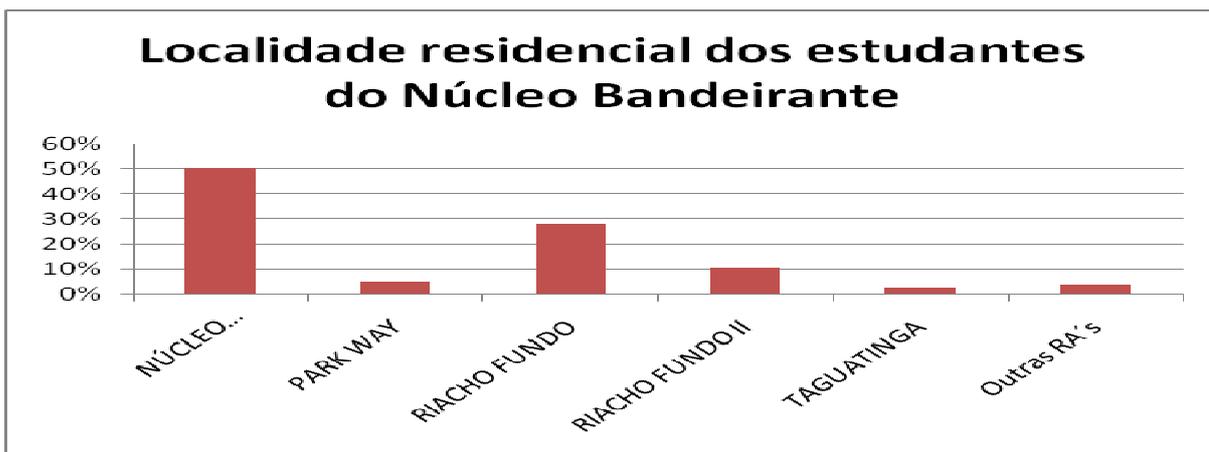


Figura 26: Localidade residencial dos estudantes do Núcleo Bandeirante
 Fonte: Kunz, 2014.



Figura 27: Localidade residencial dos estudantes do Paranoá
 Fonte: Kunz, 2014.

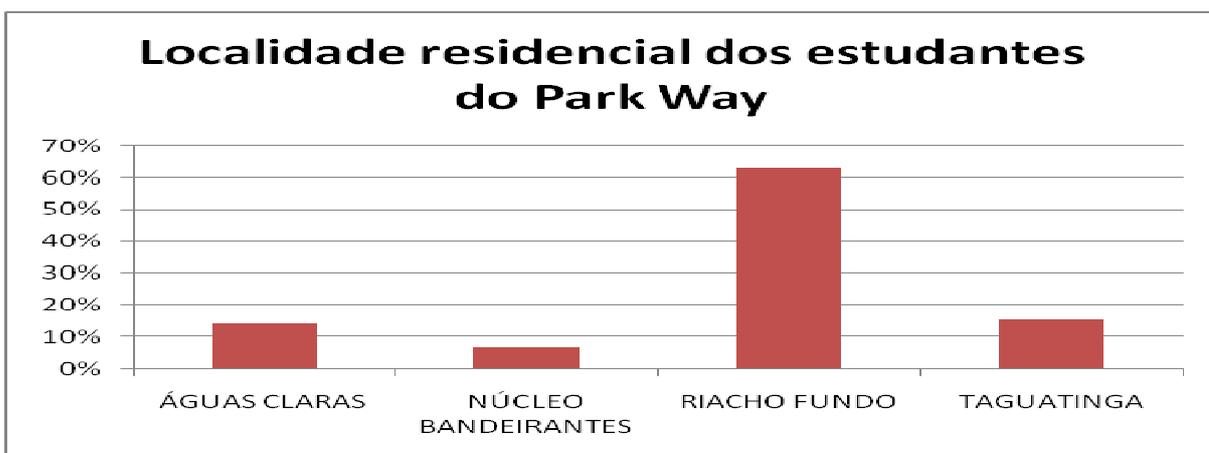


Figura 28: Localidade residencial dos estudantes do Park Way
 Fonte: Kunz, 2014.

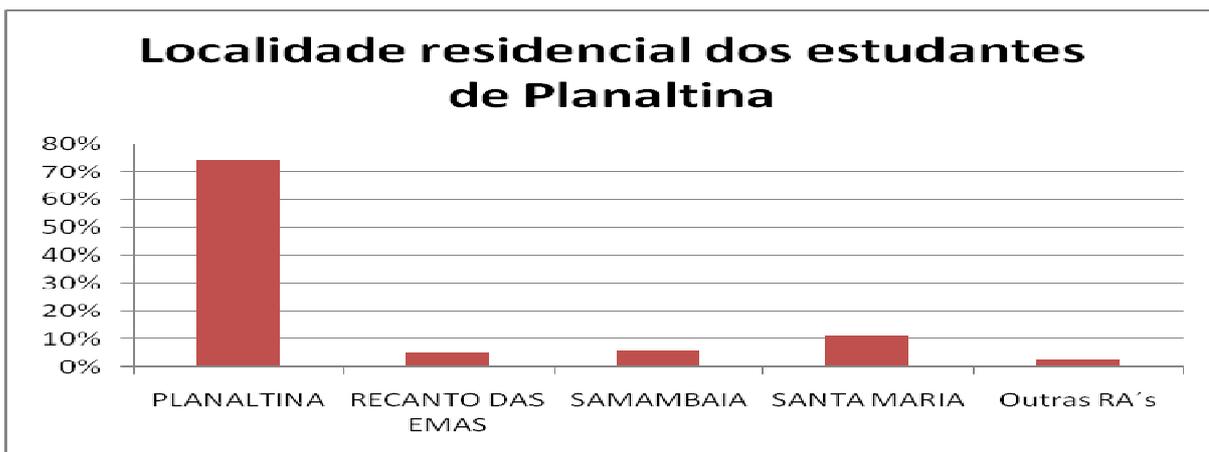


Figura 29: Localidade residencial dos estudantes de Planaltina

Fonte: Kunz, 2014.

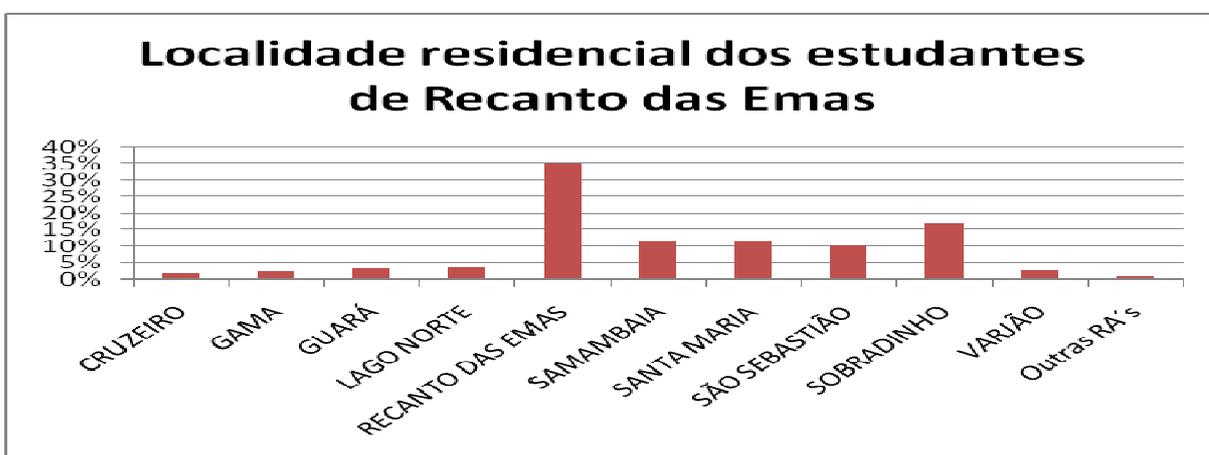


Figura 30: Localidade residencial dos estudantes de Recanto das Emas

Fonte: Kunz, 2014.

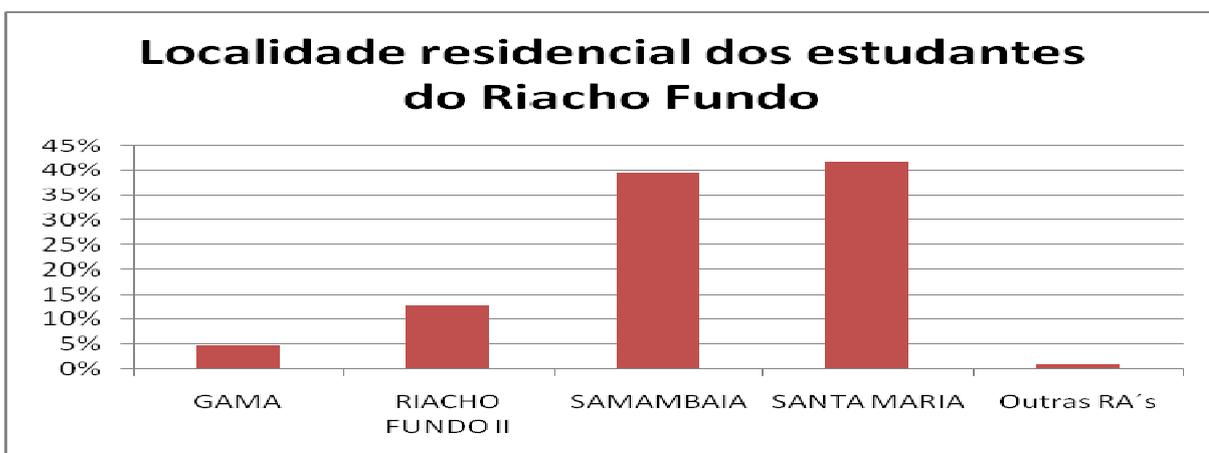


Figura 31: Localidade residencial dos estudantes do Riacho Fundo

Fonte: Kunz, 2014.

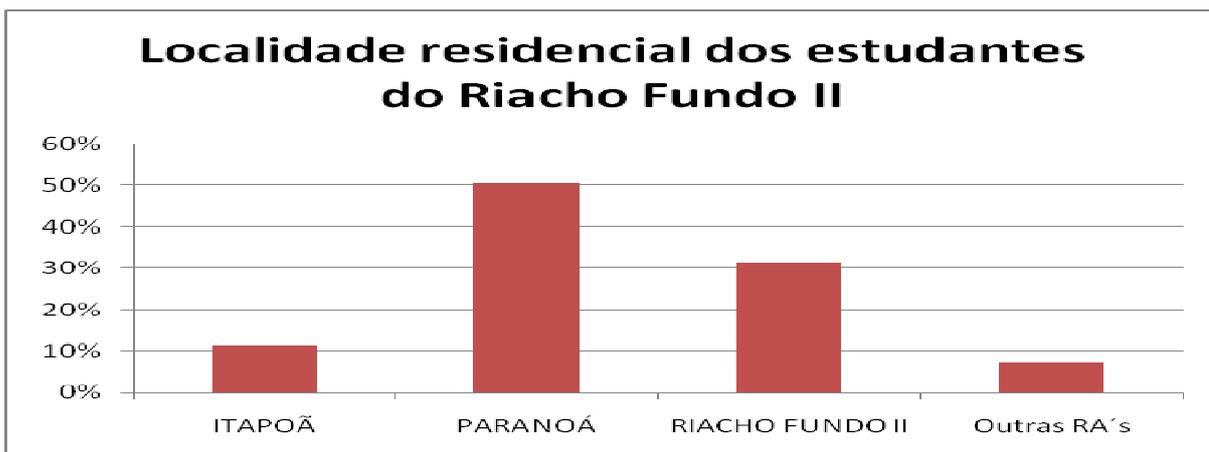


Figura 32: Localidade residencial dos estudantes do Riacho Fundo II

Fonte: Kunz, 2014.

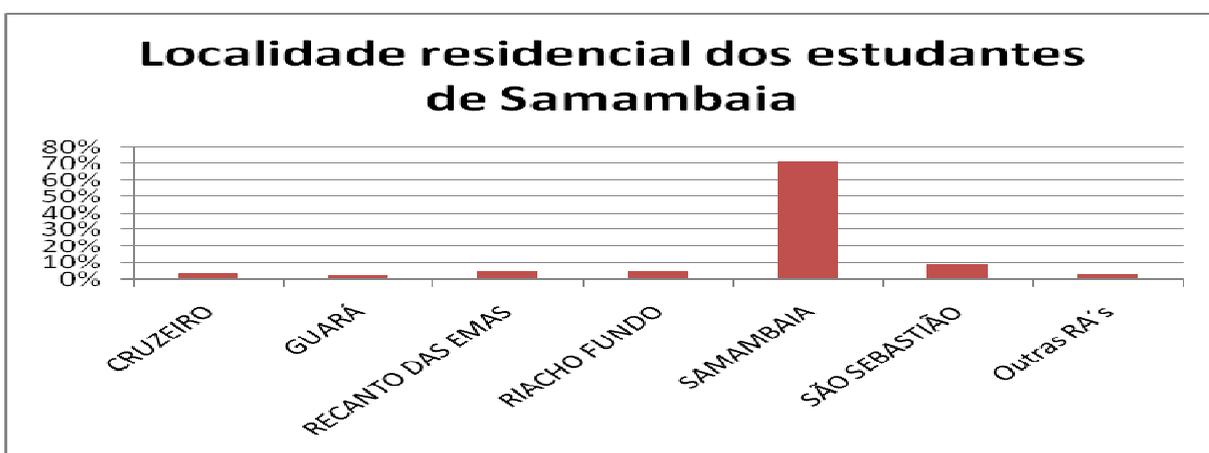


Figura 33: Localidade residencial dos estudantes de Samambaia

Fonte: Kunz, 2014.

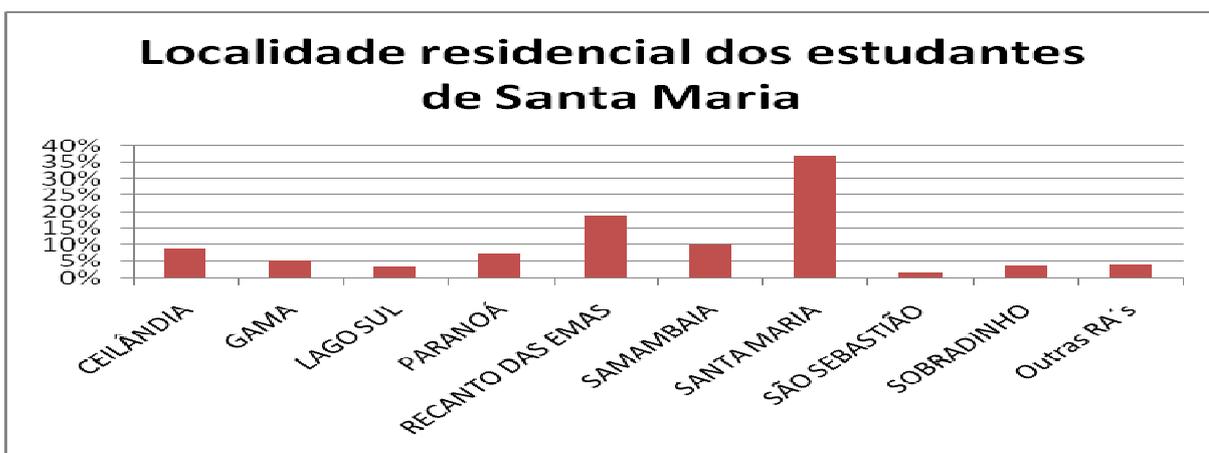


Figura 34: Localidade residencial dos estudantes de Santa Maria

Fonte: Kunz, 2014.



Figura 35: Localidade residencial dos estudantes de São Sebastião

Fonte: Kunz, 2014.

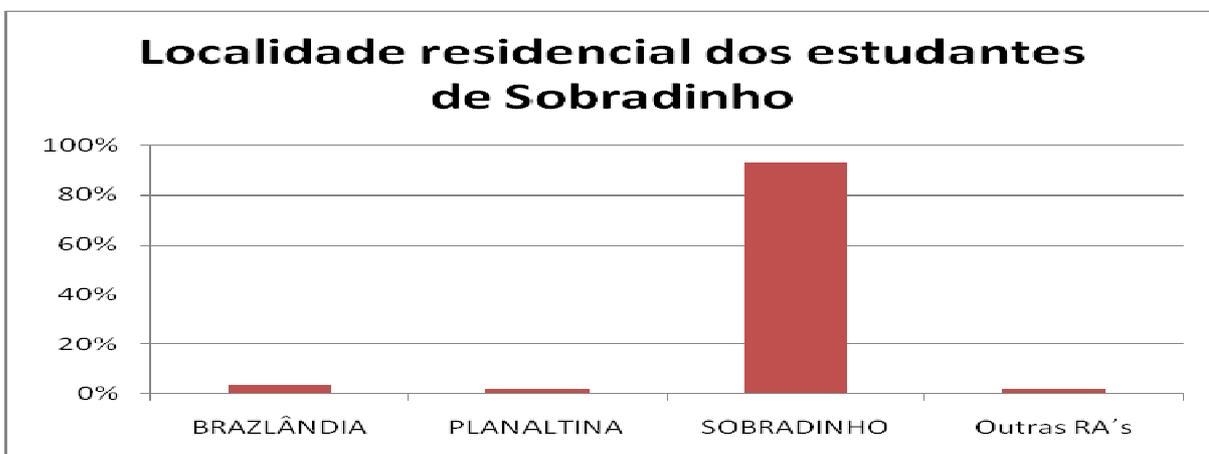


Figura 36: Localidade residencial dos estudantes de Sobradinho

Fonte: Kunz, 2014.

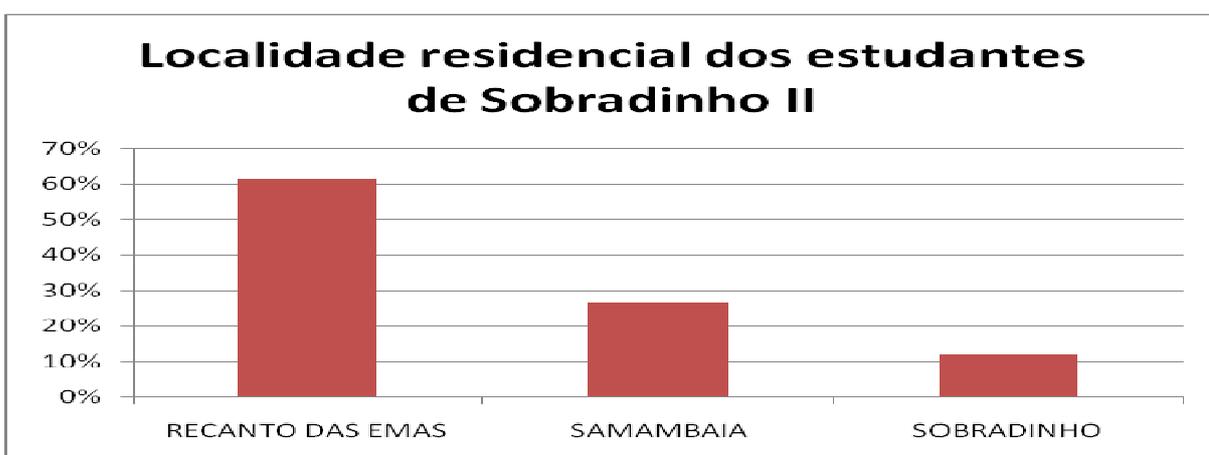


Figura 37: Localidade residencial dos estudantes de Sobradinho II

Fonte: Kunz, 2014.

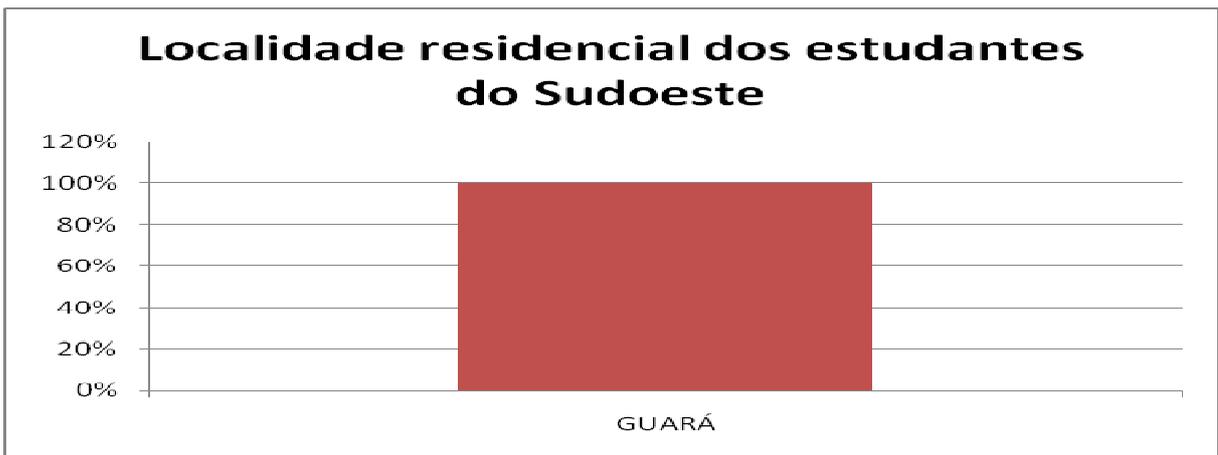


Figura 38: Localidade residencial dos estudantes do Sudoeste
 Fonte: Kunz, 2014.

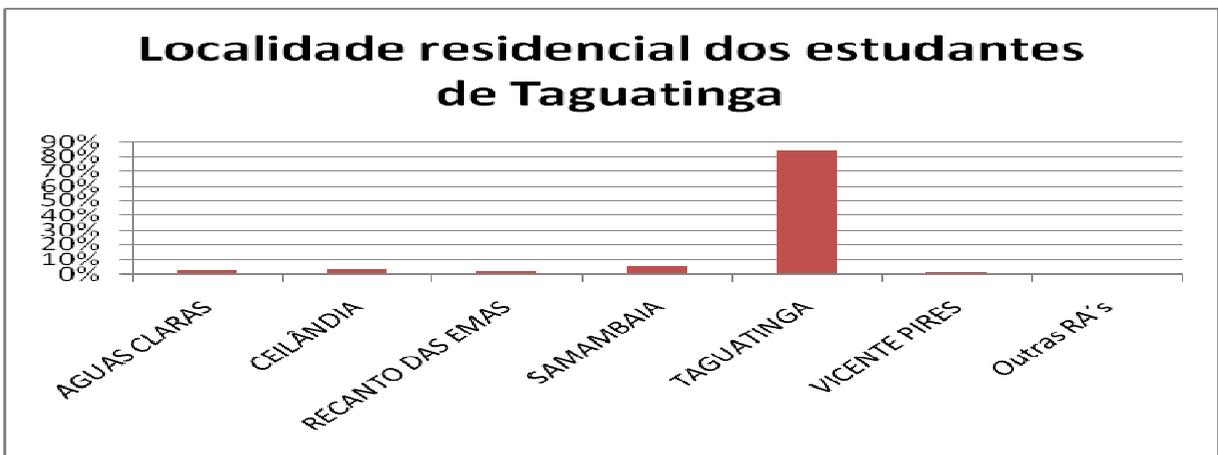


Figura 38: Localidade residencial dos estudantes de Taguatinga
 Fonte: Kunz, 2014.

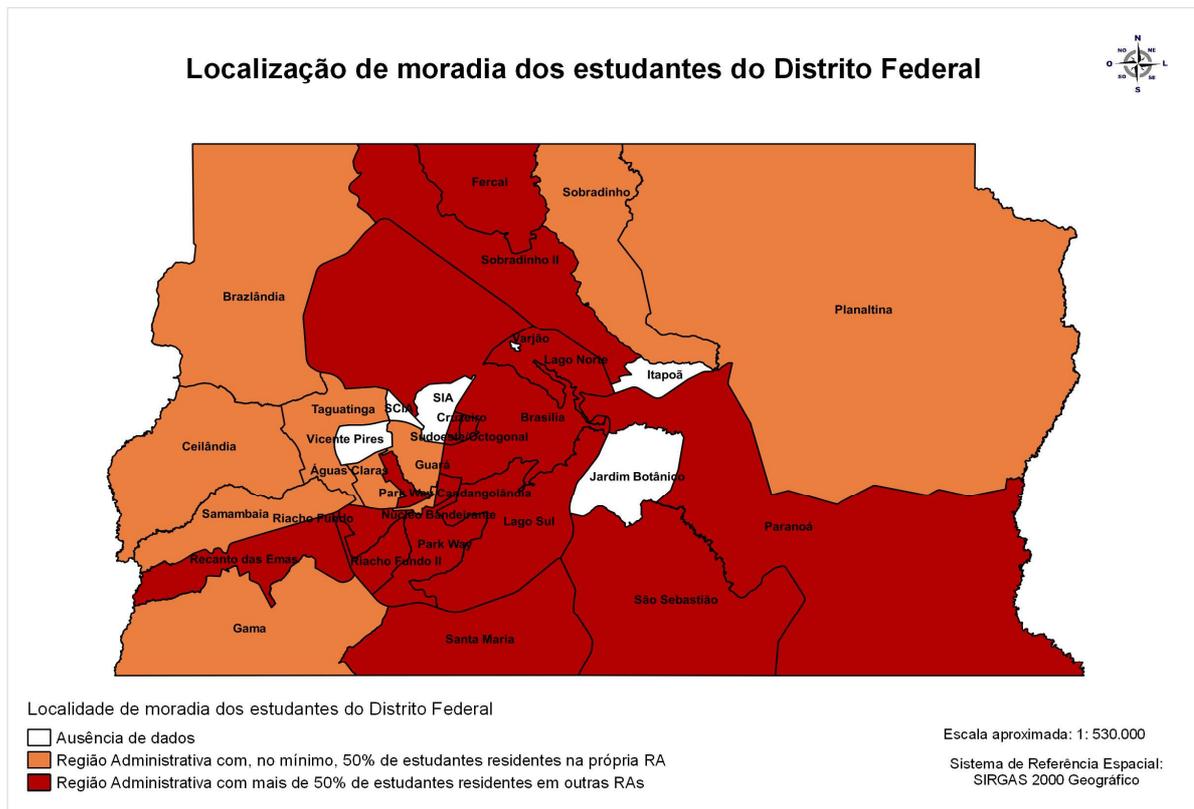


Figura 39: Localização de moradia dos estudantes do Distrito Federal⁵⁹
 Fonte: Organizado por Kunz; Daldegan, 2014 (a partir de dados do INEP).

⁵⁹ A ausência de dados para algumas regiões administrativas se dá em razão da indisponibilidade ou não representatividade estatística.

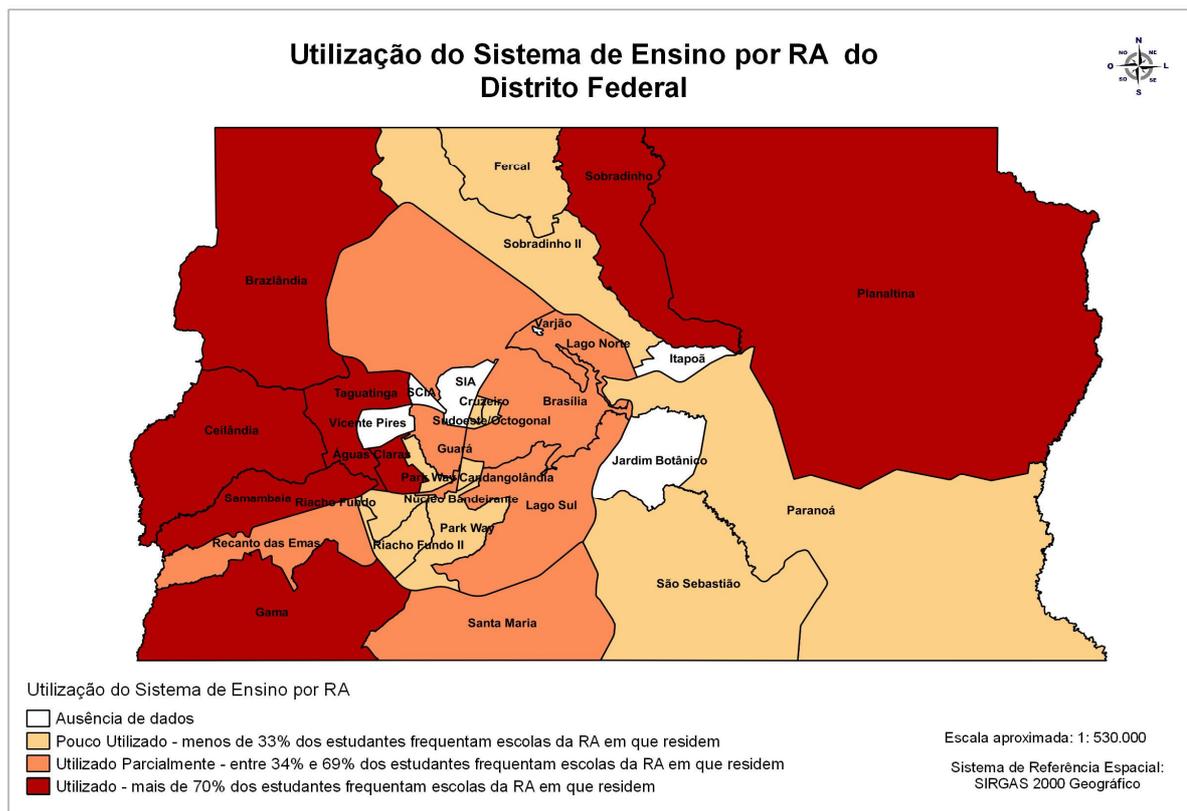


Figura 40: Utilização do sistema de ensino por RA do Distrito Federal⁶⁰
Fonte: Organizado por Kunz; Daldegan, 2014 (a partir de dados do INEP).

4.7 DELINEAMENTO E SOLUÇÃO

O interesse aqui é verificar se o Índice de Qualidade Educacional é influenciado pelo Perfil Socioeconômico da população de determinada região administrativa em questão, e também, verificar se a região administrativa de residência do estudante explica, pelo menos em parte, o Índice de Qualidade Educacional e os resultados escolares da região administrativa onde estuda. Esse problema possui a seguinte configuração: a variável IQE (Índice de Qualidade Educacional), que, por hipótese, depende da variável PSE (Perfil Socioeconômico da População) e da RA (Região Administrativa do Distrito Federal) de residência do aluno. Logo, estrutura-se da seguinte forma:

- IQE_i : Índice de Qualidade Educacional da Região Administrativa i , $i = 1, \dots, 25$
- PSE_i : Perfil Socioeconômico da Região Administrativa i , $i = 1, \dots, 25$
- RA de Residência: Dada uma RA i , para $i = 1, \dots, 27$, esse fator indicará a proporção de estudantes provenientes de outras RA's e de si mesma.

⁶⁰ A ausência de dados para algumas regiões administrativas se dá em razão da indisponibilidade ou não representatividade estatística.

O Perfil Socioeconômico é medido de acordo com a renda *per capita* da RA. Daí, estabelece-se a variável “RENDA_PCAPITA”. O “IQE” de cada região administrativa gerado pela média de seus respectivos IQE’s, dos anos de 2007, 2009 e 2011. E enfim, para representar a proporção de estudantes que moram em uma RA específica, definem-se as variáveis: “ÁGUAS CLARAS”, “BRASÍLIA”, “BRAZLÂNDIA”, “CANDANGOLÂNDIA”, “CEILÂNDIA”, “CRUZEIRO”, “FERCAL”, “GAMA”, “GUARÁ”, “ITAPOÃ”, “LAGO NORTE”, “LAGO SUL”, “NÚCLEO BANDEIRANTES”, “PARANOÁ”, “PARK WAY”, “PLANALTINA”, “RECANTO DAS EMAS”, “RIACHO FUNDO”, “RIACHO FUNDO II”, “SAMAMBAIA”, “SANTA MARIA”, “SÃO SEBASTIAO”, “SOBRADINHO”, “SUDOESTE”, “TAGUATINGA”, “VARJÃO” e “VICENTE_PIRES”. De tal forma que, a soma dessas proporções totalize 1 (um), necessariamente.

Portanto, dada a natureza do problema, modelam-se esses dados utilizando a técnica de Regressão Linear Múltipla *Stepwise* (o nível de significância adotado durante as análises foi de 5%). O algoritmo *Stepwise* irá dizer, automaticamente, quais variáveis são significativas para o modelo, e esse terá a seguinte estrutura:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \dots + \beta_k x_k + \varepsilon,$$

Onde,

- Y = “IQE”
- X1 = “RENDA_PCAPITA”
- Xi = Proporção de estudantes que moram na RA *i*, tal que *i* seja qualquer inteiro a partir de 2 até 28.
- Bi = constantes do modelo, coeficiente angular e de inclinação; *i* = 0,...28
- E = erro aleatório com distribuição normal, média zero e variância constante.

As hipóteses deste estudo são:

$$Bi = 0, \text{ para qualquer } i; i = 1, \dots, 28; \text{ contra, } Bi \neq 0, \text{ para qualquer } i = 1, \dots, 28$$

Esses parâmetros e delineamentos são a base de sustentação das análises que serão apresentadas no próximo capítulo.

5 INFLUÊNCIA DA LOCALIDADE RESIDENCIAL NO DESEMPENHO ESCOLAR

5.1 ANÁLISES

A verificação da correlação entre qualidade educacional e perfil socioeconômico da população do Distrito Federal considerada como exercício necessário para a comprovação ou refutação da hipótese tem como sustentação os resultados obtidos pelos índices IQE, Prova Brasil, IDEB, Distorção Idade-Série, Perfil Socioeconômico, Ambiente Escolar e a localização residencial dos estudantes do ensino fundamental público no Distrito Federal.

Diante desse desafio, na sequência analisa-se a relação entre o Índice de Qualidade Educacional com o Perfil Socioeconômico da População das regiões administrativas e as regiões administrativas de residência dos estudantes de escola pública de ensino fundamental do Distrito Federal.

A tabela 9 apresenta um resumo das variáveis em análise.

Tabela 9: Estatísticas Descritivas

Estatísticas Descritivas							
Variável	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
IQE	4,76	1,39	2,36	3,74	4,42	5,84	8,13
RENDA_PCAPITA	\$ 1.665,00	\$ 1.483,00	\$ 404,00	\$ 589,00	\$ 1.077,00	\$ 2.231,00	\$ 5.421,00
AGUAS_CLARAS	4%	16%	0%	0%	0%	1%	81%
BRASILIA	2%	9%	0%	0%	0%	0%	47%
BRAZLANDIA	3%	15%	0%	0%	0%	0%	74%
CANDANGOLANDIA	2%	11%	0%	0%	0%	0%	54%
CEILANDIA	6%	19%	0%	0%	0%	1%	90%
CRUZEIRO	0%	1%	0%	0%	0%	0%	4%
FERCAL	0%	1%	0%	0%	0%	0%	3%
GAMA	5%	18%	0%	0%	1%	2%	92%
GUARA	10%	28%	0%	0%	0%	1%	100%
ITAPOA	1%	4%	0%	0%	0%	0%	14%
LAGO_NORTE	0%	1%	0%	0%	0%	0%	4%
LAGO_SUL	0%	1%	0%	0%	0%	0%	3%
NUCLEO_BAND.	2%	10%	0%	0%	0%	0%	50%
PARANOIA	5%	12%	0%	0%	0%	1%	50%
PARK_WAY	0%	1%	0%	0%	0%	0%	5%
PLANALTINA	4%	15%	0%	0%	0%	0%	74%
RECANTO_DAS_EMAS	8%	15%	0%	0%	1%	5%	61%
RIACHO_FUNDO	4%	13%	0%	0%	0%	1%	63%
RIACHO_FUNDO_II	3%	7%	0%	0%	0%	0%	31%
SAMAMBAIA	14%	24%	0%	0%	2%	20%	90%
SANTA_MARIA	8%	14%	0%	0%	0%	12%	42%
SAO_SEBASTIAO	2%	4%	0%	0%	0%	1%	13%
SOBRADINHO	9%	26%	0%	0%	0%	3%	96%
SUDOESTE	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
TAGUATINGA	6%	17%	0%	0%	0%	4%	84%
VARJAO	0%	1%	0%	0%	0%	0%	3%
VICENTE_PIRES	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%

Fonte: Kunz, 2014.

De acordo com a tabela 9, a variável “IQE” teve média observada de 4,76; valor mínimo de 2,36 e, máximo de 8,13. A variável “RENDAPCAPITA” teve valor médio de R\$1.665,00; valor mínimo de R\$ 404,00 e máximo de R\$ 5.421,00. A mediana das outras variáveis foram praticamente 0% em todos os casos. As proporções máximas e mais altas observadas, 100%, 96% e 92%, referem às regiões administrativas Guará, Sobradinho e Gama, respectivamente. Esse fato expressa que nessas regiões mais de 90% dos alunos são oriundos de apenas uma determinada região, podendo até ser da própria região administrativa. E, ainda, todas as variáveis que indicam a RA de origem do estudante tiveram valor mínimo observado igual a 0%.

Na sequência, serão apresentadas as correlações observadas, entre todas as variáveis em questão, com a variável “IQE”.

5.1.1 Correlações com a variável IQE

A tabela 10 mostra a correlação entre todas as variáveis deste estudo com a variável “IQE”.

Tabela 10: Correlação com variável IQE

Correlação com variável IQE		
	Correlação	P-valor
RENDA_PCAPITA	0,31	0,14
AGUAS_CLARAS	-0,36	0,08
BRASILIA	0,48	0,02
BRAZLANDIA	0,05	0,82
CANDANGOLANDIA	0,23	0,28
CEILANDIA	-0,15	0,46
CRUZEIRO	0,20	0,33
FERCAL	-0,35	0,09
GAMA	0,14	0,51
GUARA	0,13	0,53
ITAPOA	-0,23	0,27
LAGO_NORTE	-0,03	0,91
LAGO_SUL	0,28	0,17
NUCLEO_BANDEIRAN	0,26	0,21
PARANOA	-0,14	0,51
PARK_WAY	0,30	0,14
PLANALTINA	-0,07	0,74
RECANTO_DAS_EMAS	-0,29	0,16
RIACHO_FUNDO	0,01	0,97
RIACHO_FUNDO_II	-0,02	0,93
SAMAMBAIA	0,22	0,30
SANTA_MARIA	-0,06	0,76
SAO_SEBASTIAO	-0,19	0,37
SOBRADINHO	-0,26	0,22
SUDOESTE	0,47	0,02
TAGUATINGA	0,15	0,48
VARJAO	-0,04	0,86
VICENTE_PIRES	0,29	0,17

Fonte: Kunz, 2014.

Nota-se que todos os valores calculados foram menores que 50%, em termos de força da correlação. Lembrando-se que 50% indica a força da correlação num contexto em que 100% seria a maior força possível, caso fosse negativa, teria-se -100% figurando como a menor correlação possível. Note-se que algumas variáveis têm associação negativa entre si. Mas, apenas as variáveis “BRASILIA” e “SUDOESTE” tiveram correlações significativas com a variável “IQE”, p-valor menor que 5%.

Cabendo pontuar que o p-valor é igual a probabilidade de significância (logo, varia entre 0 e 1). O nível de significância alfa deste estudo foi estabelecido em consonância com o

nível padrão comumente utilizado de 5%, ou seja, para que o resultado seja significativo o seu p-valor deve ser menor que o nível de significância de 5%.

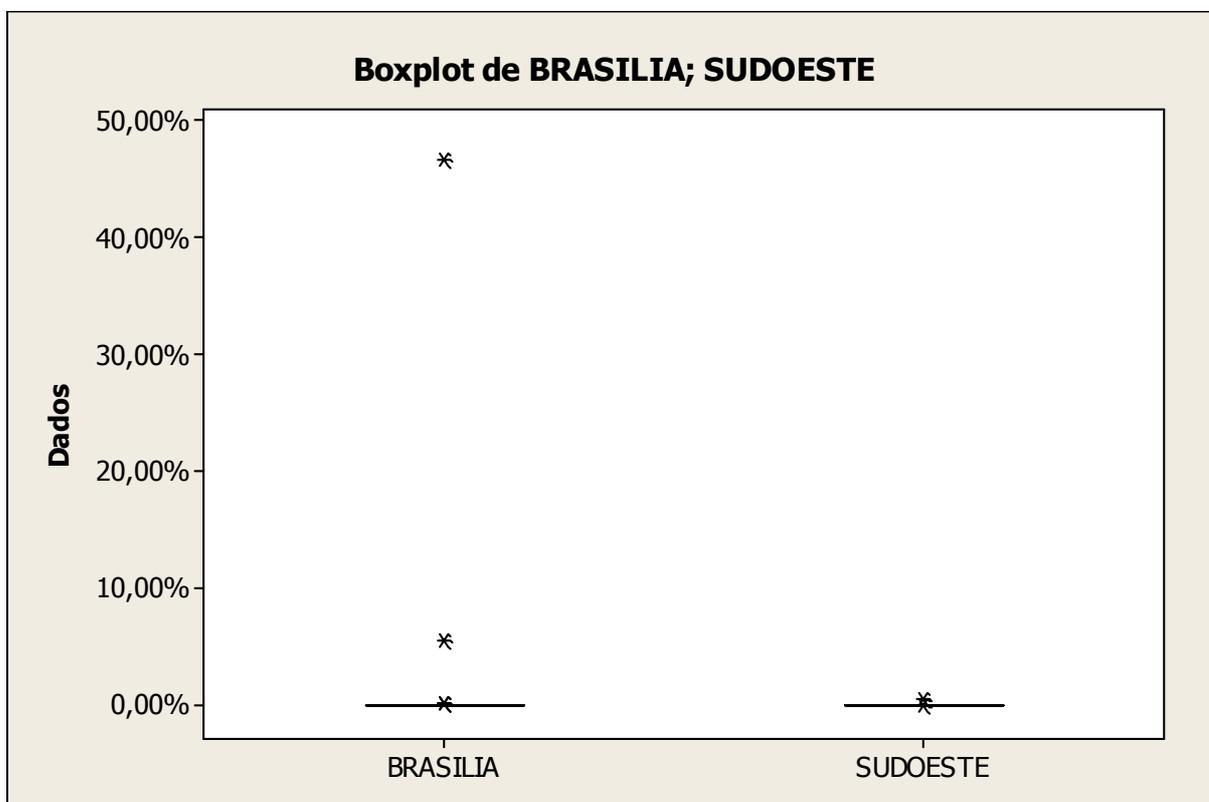


Figura 41: Boxplot de Brasília, Sudoeste
Fonte: Kunz, 2014.

De acordo com o gráfico *Boxplot* (figura 41), percebe-se que as variáveis “BRASÍLIA” e “SUDOESTE” tiveram praticamente todas as observações em cima do valor 0%. Devido a isso, quase não houve variabilidade interna nessas variáveis. Foram observados pelo menos três *outliers* – observações muito discrepantes - na variável “BRASÍLIA” e, pelo menos, um na variável “SUDOESTE” (asteriscos). É válido destacar que os *outliers* podem distorcer as estimativas de correlação entre variáveis.

Tabela 11: Correlação com IQE após remoção de Outliers

Correlação com IQE Após Remoção de Outliers		
	Correlação	P-valor
BRASILIA	-0,17	0,42
SUDOESTE	-0,12	0,59

Fonte: Kunz, 2014.

Após remover as observações discrepantes, em relação a distribuição dos dados de “BRASILIA” e “SUDOESTE”, calculamos, novamente, o coeficiente de correlação entre essas variáveis e a variável “IQE”, conforme a tabela 11. Mas agora, podemos ver que ambas as correlações não foram significativas, p-valor maior que 5%.

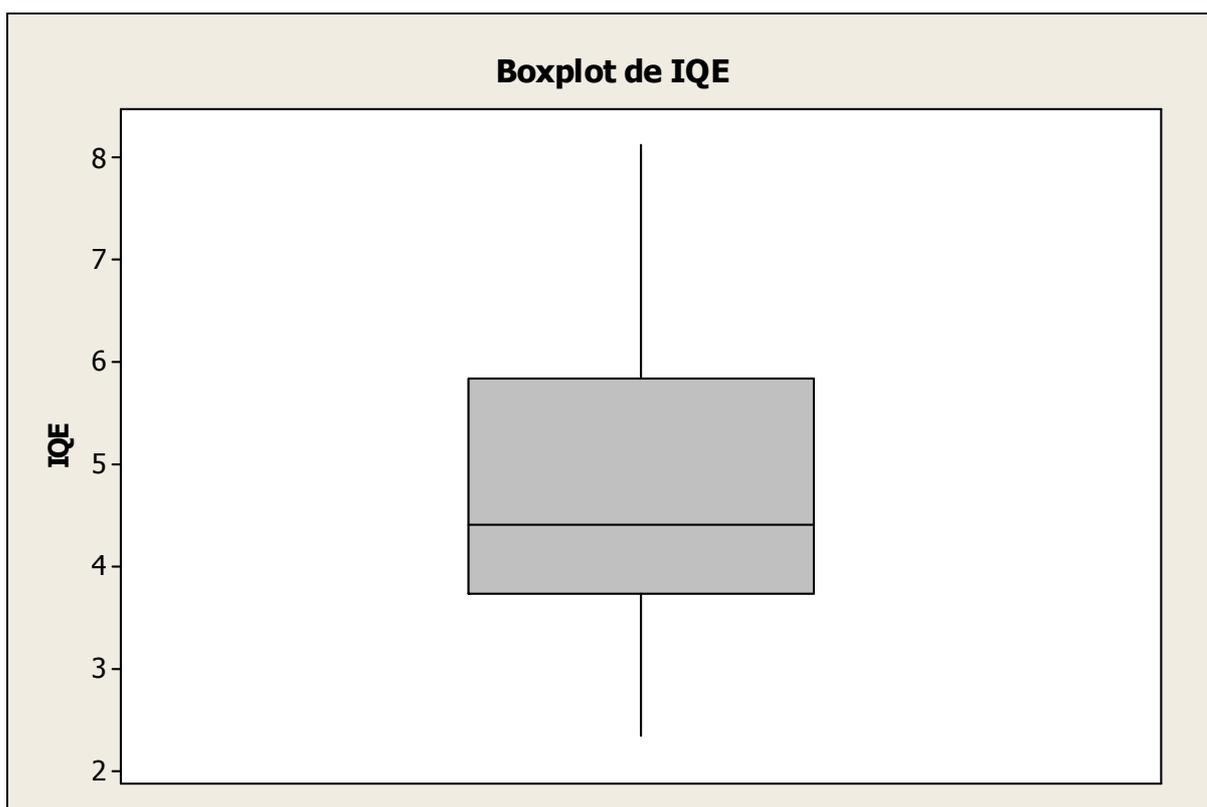


Figura 42: Boxplot de IQE
Fonte: Kunz, 2014.

O *boxplot* (figura 42) apresenta como a variável “IQE” se distribui em quartis. Pode-se ver que: a mediana dos dados está em torno de 4,2. O terceiro quartil parece ter o dobro da dispersão do segundo. E, ainda, não foram observados *outliers* para essa variável; *Outliers* podem influenciar, negativamente, as estimativas de um modelo de regressão.

Seguem, abaixo, os gráficos de dispersão de todas as variáveis do estudo em relação à variável “IQE”.

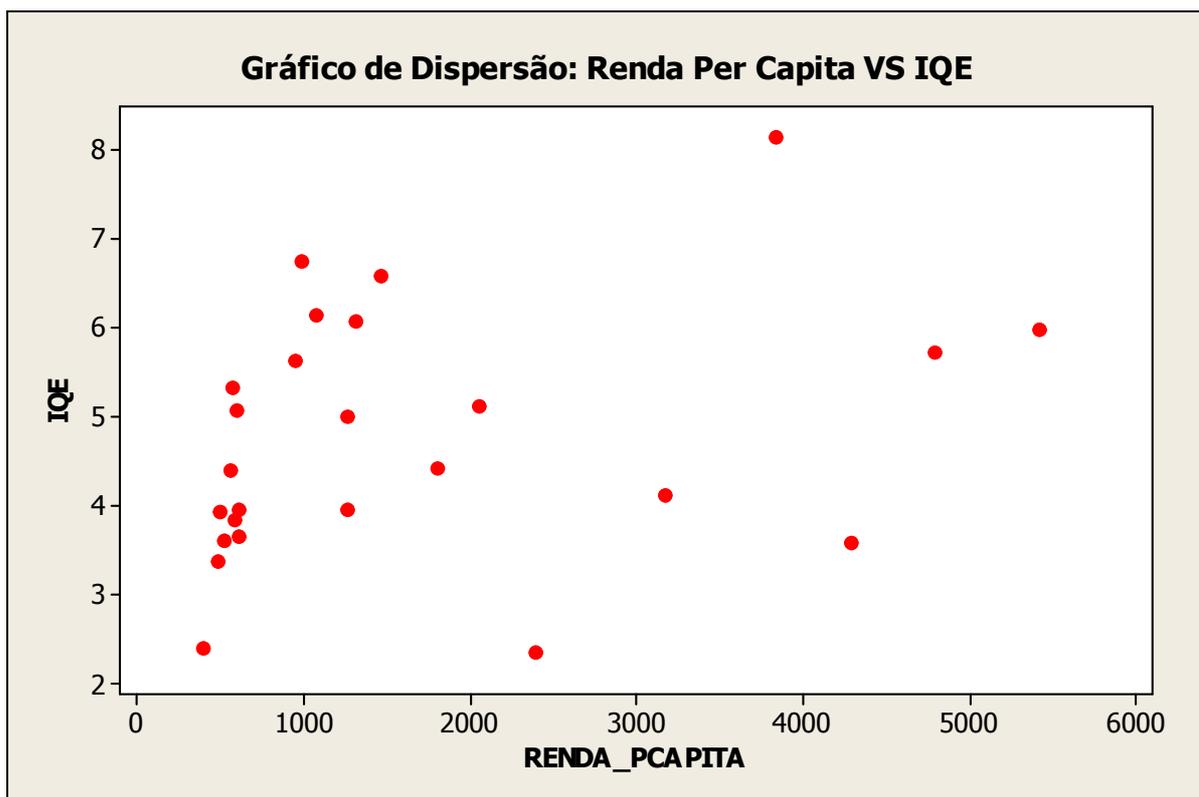


Figura 43: Gráfico de Dispersão Renda Per Capita vs IQE
 Fonte: Kunz, 2014.

Visualmente, pode-se notar que as variáveis “REND_A_PCAPITA” e “IQE”, realmente não parecem ter associação: à medida que deslocamos no eixo horizontal não ocorre aumento e nem diminuição na variável “IQE”. Confirmando o cálculo anterior de que essas duas variáveis não possuem correlação significativa. E, portanto, com base nesses dados, é possível dizer que não há evidências suficientes para afirmar que Índice de Qualidade Educacional está relacionado com o Perfil Socioeconômico da Região Administrativa.

Mostra-se, a seguir, esse mesmo tipo de gráfico de dispersão para as proporções de estudantes provenientes de uma específica região administrativa com a finalidade de verificar visualmente se há algum tipo de associação entre as variáveis.

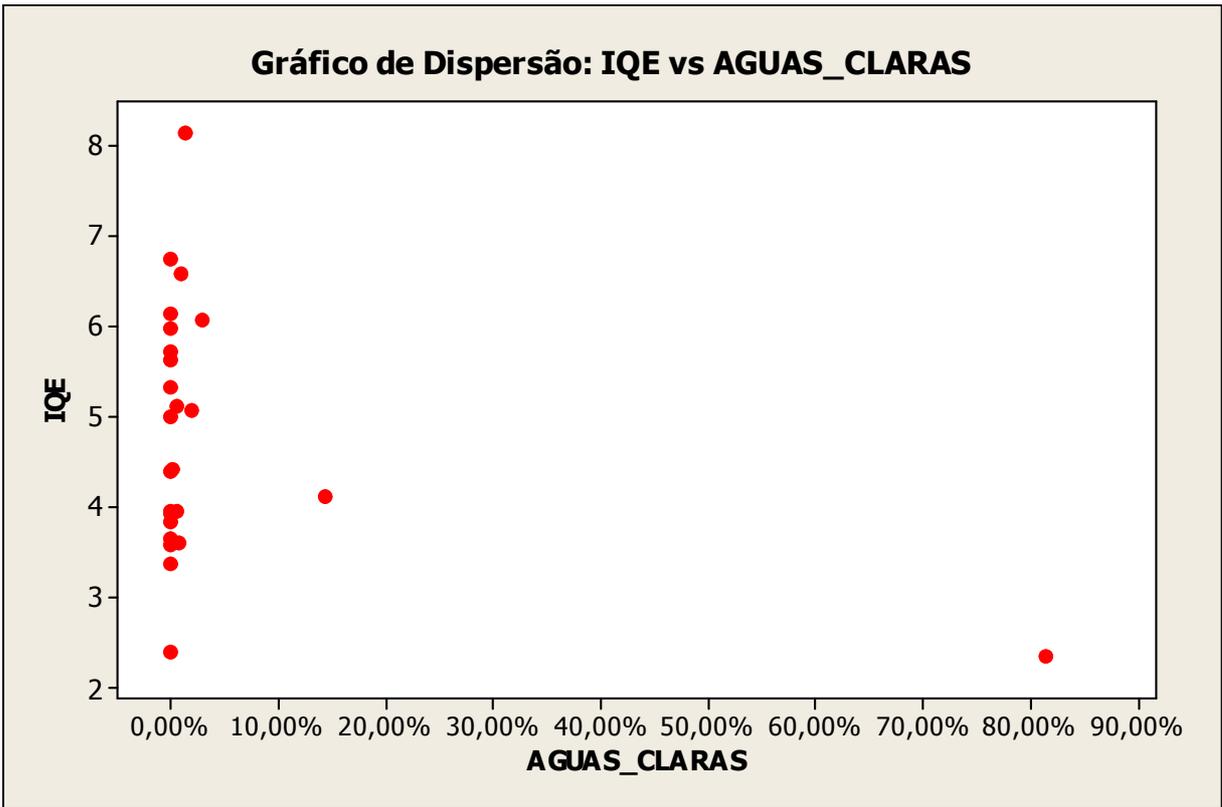


Figura 44: Gráfico de Dispersão IQE vs Águas Claras
 Fonte: Kunz, 2014.

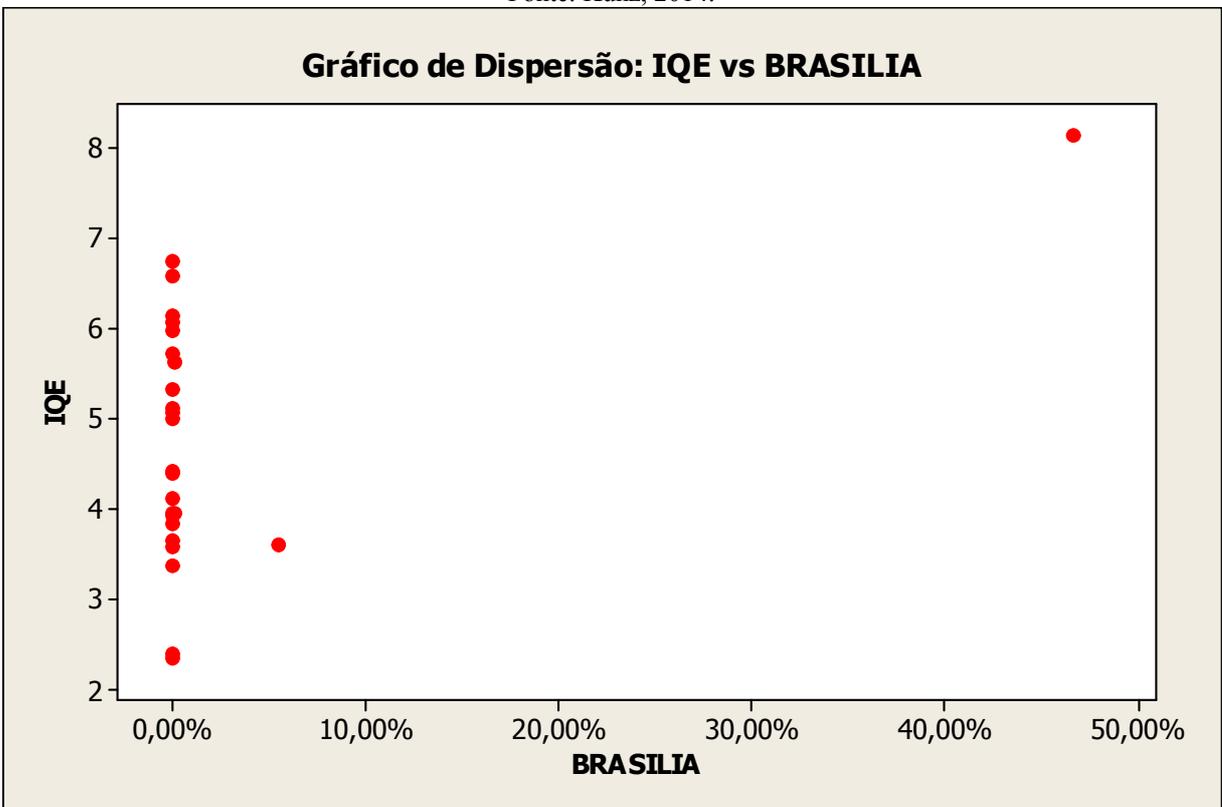


Figura 45: Gráfico de Dispersão IQE vs Brasília
 Fonte: Kunz, 2014.

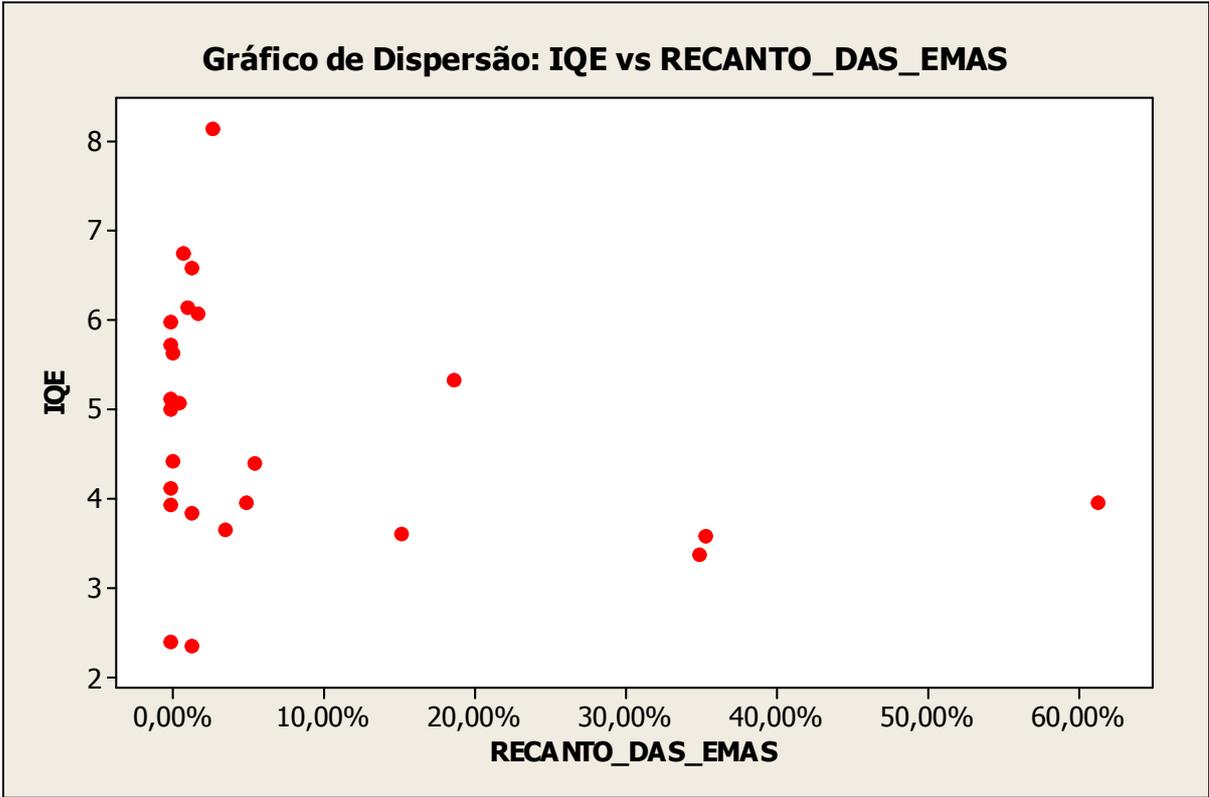


Figura 46: Gráfico de Dispersão IQE vs Recanto das Emas
Fonte: Kunz, 2014.

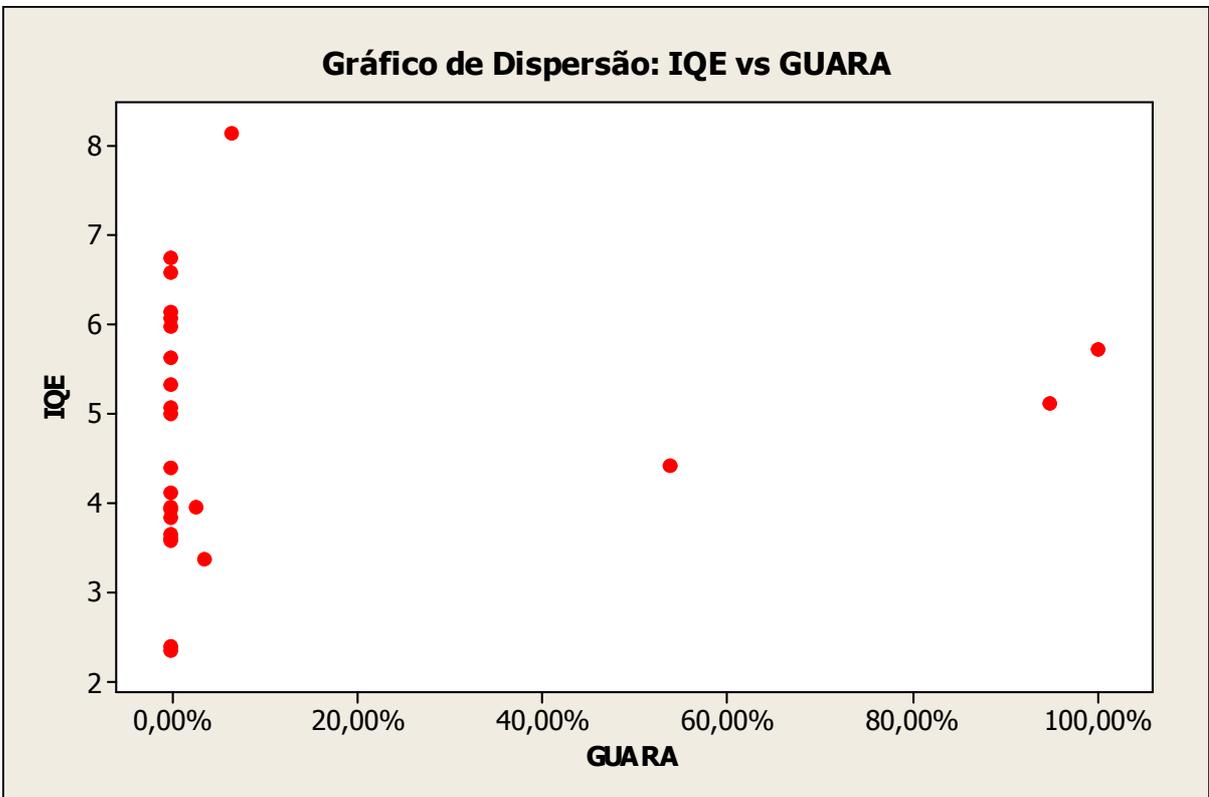


Figura 47: Gráfico de Dispersão IQE vs Guará
Fonte: Kunz, 2014.

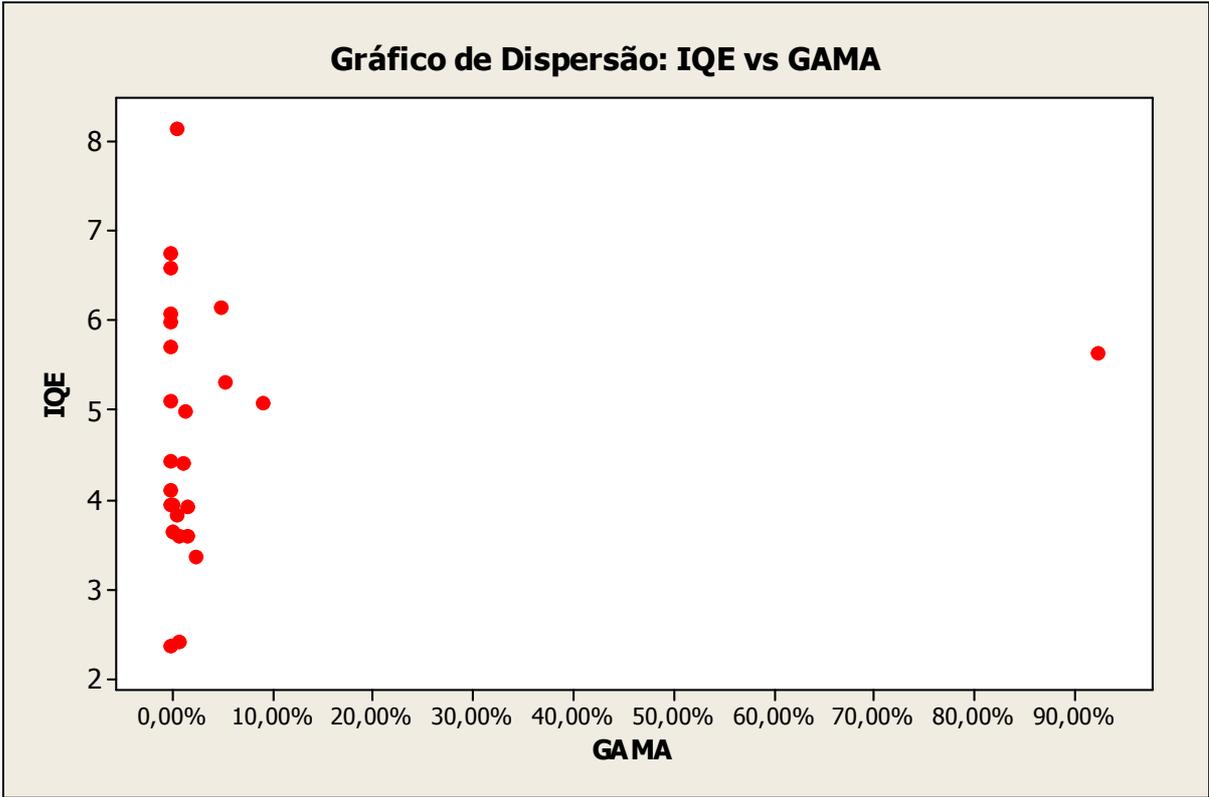


Figura 48: Gráfico de Dispersão IQE vs Gama
 Fonte: Kunz, 2014.

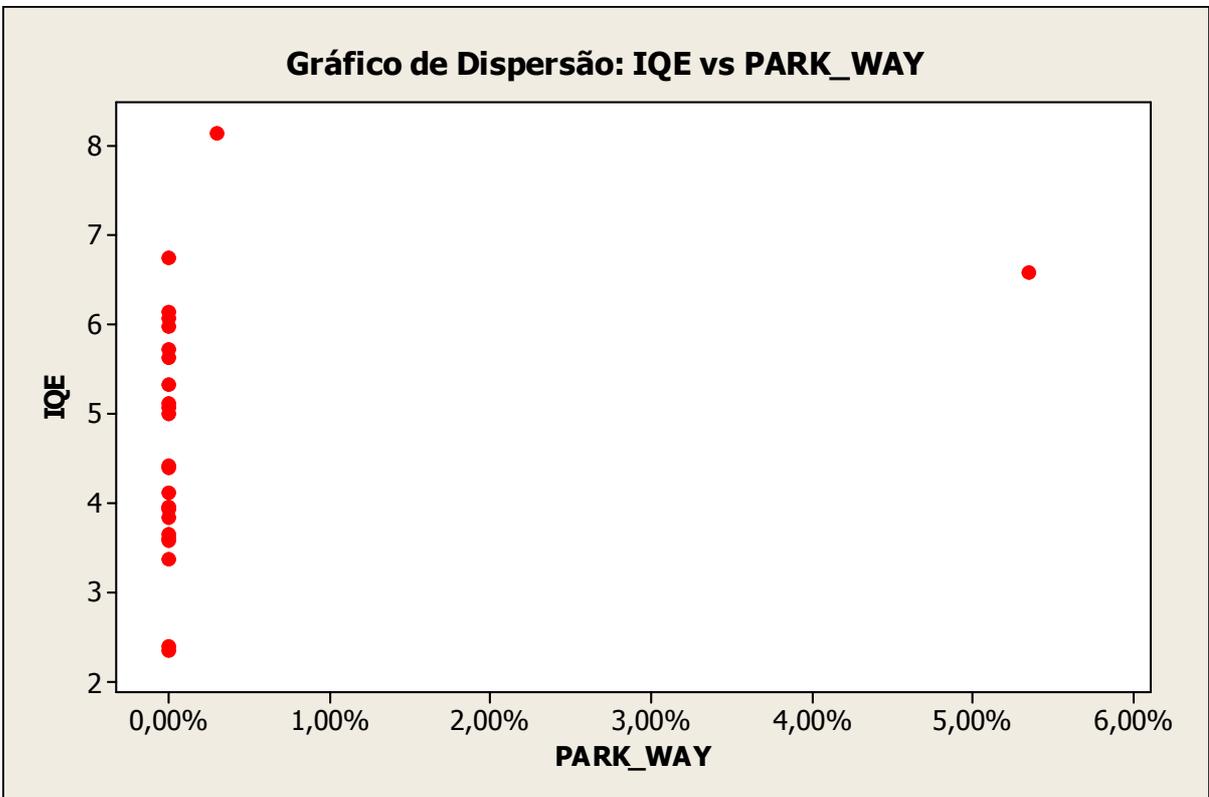


Figura 49: Gráfico de Dispersão IQE vs Park Way
 Fonte: Kunz, 2014.

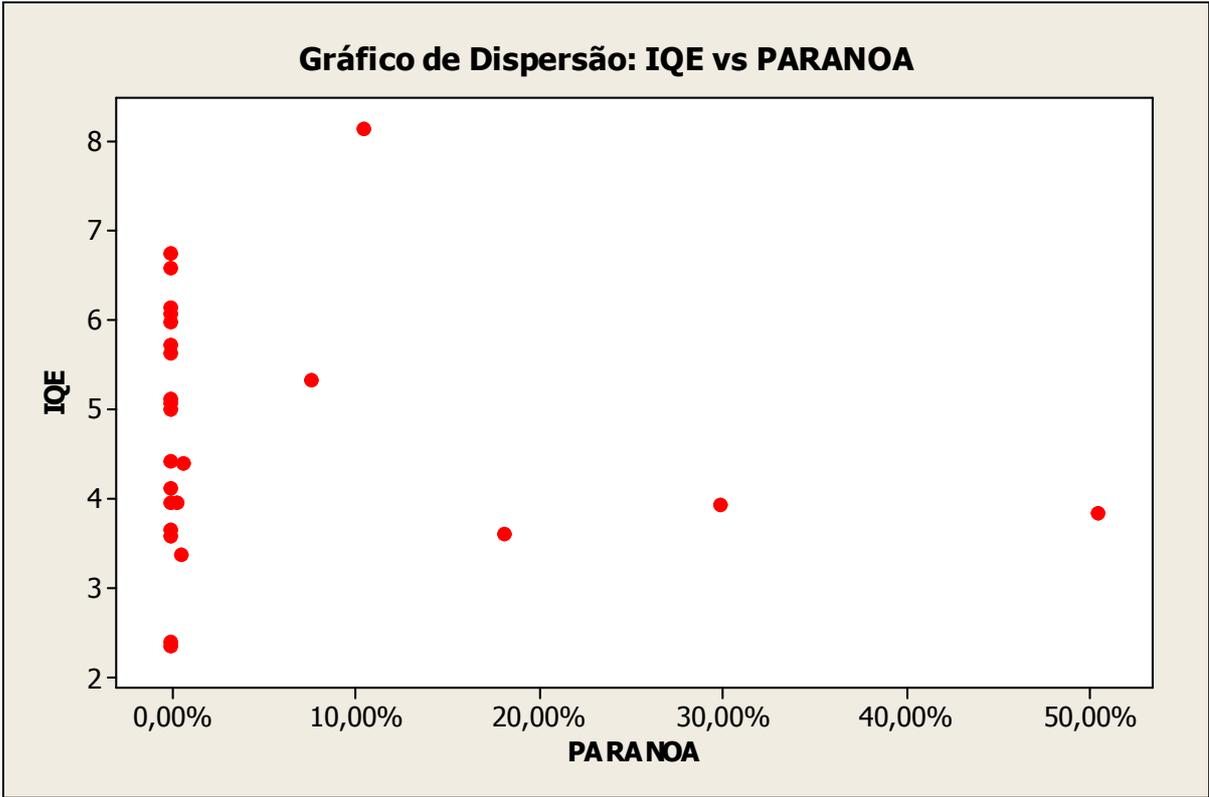


Figura 50: Gráfico de Dispersão IQE vs Paranoá
 Fonte: Kunz, 2014.

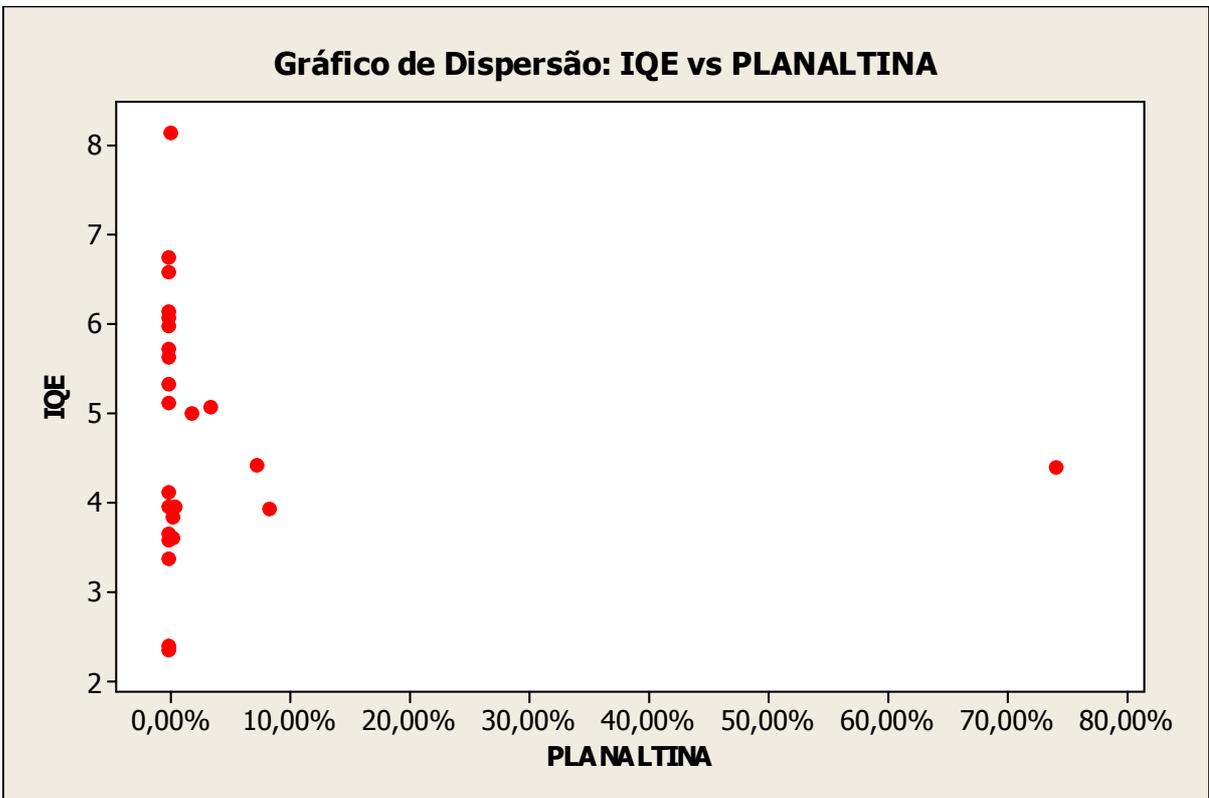


Figura 51: Gráfico de Dispersão IQE vs Planaltina
 Fonte: Kunz, 2014.

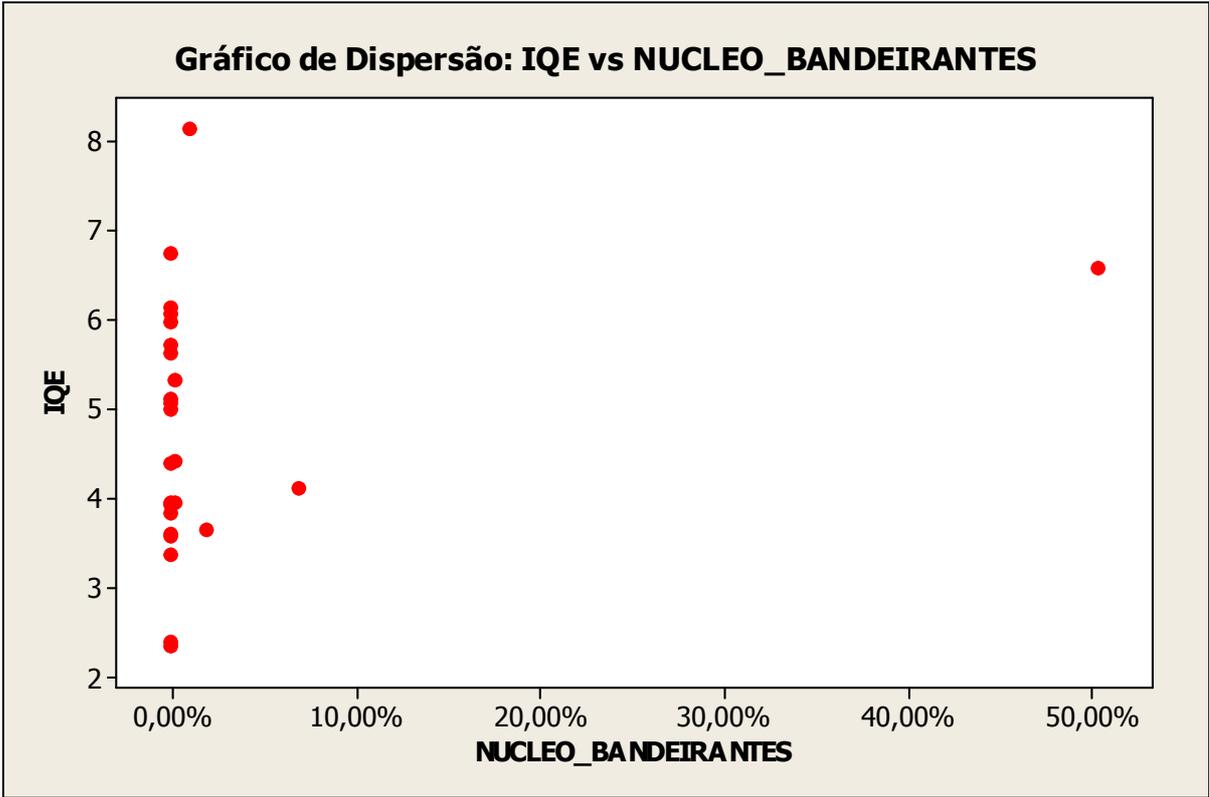


Figura 52: Gráfico de Dispersão IQE vs Núcleo Bandeirante
 Fonte: Kunz, 2014.

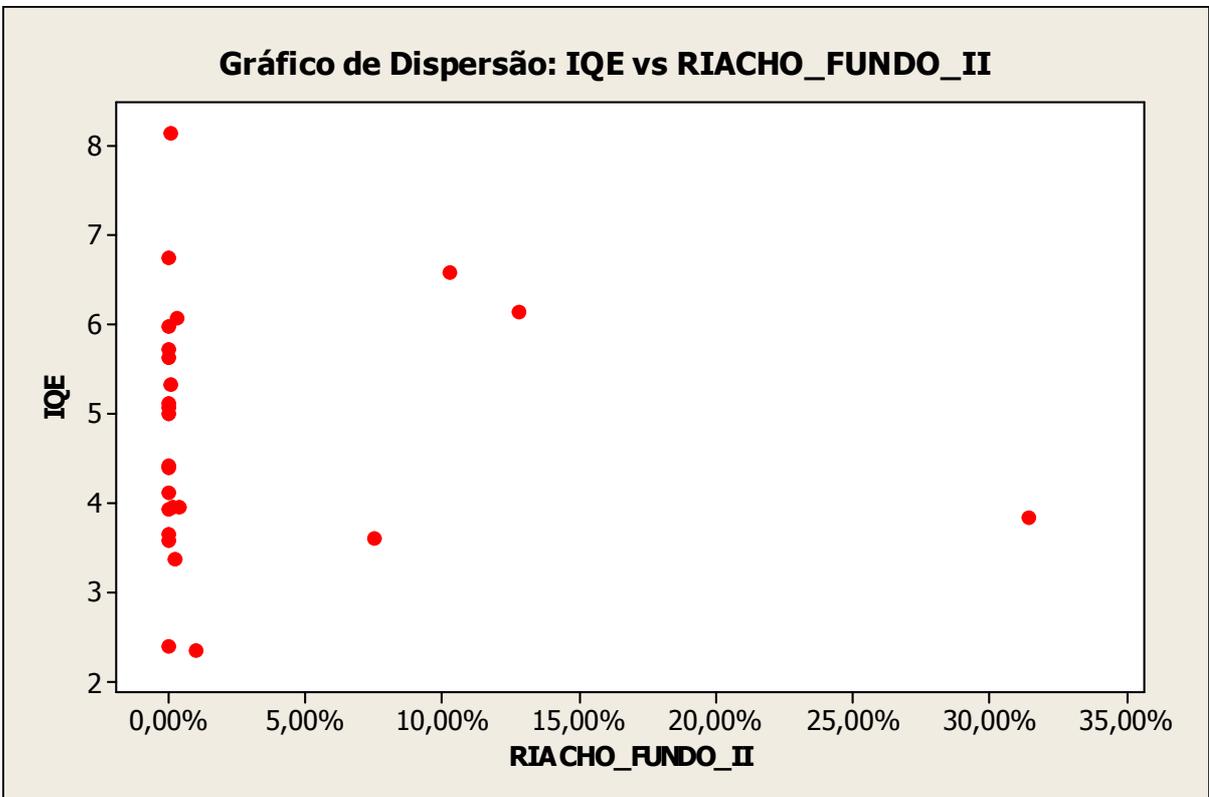


Figura 53: Gráfico de Dispersão IQE vs Riacho Fundo II
 Fonte: Kunz, 2014.

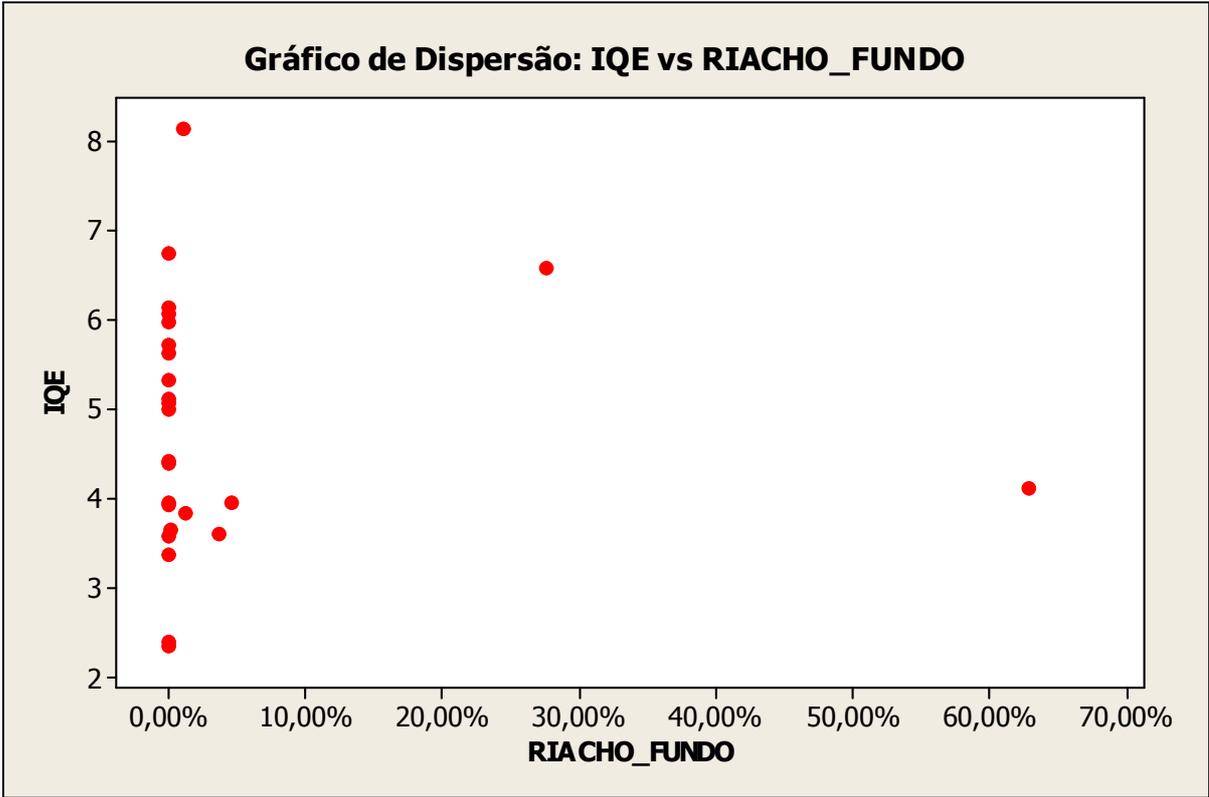


Figura 54: Gráfico de Dispersão IQE vs Riacho Fundo
 Fonte: Kunz, 2014.

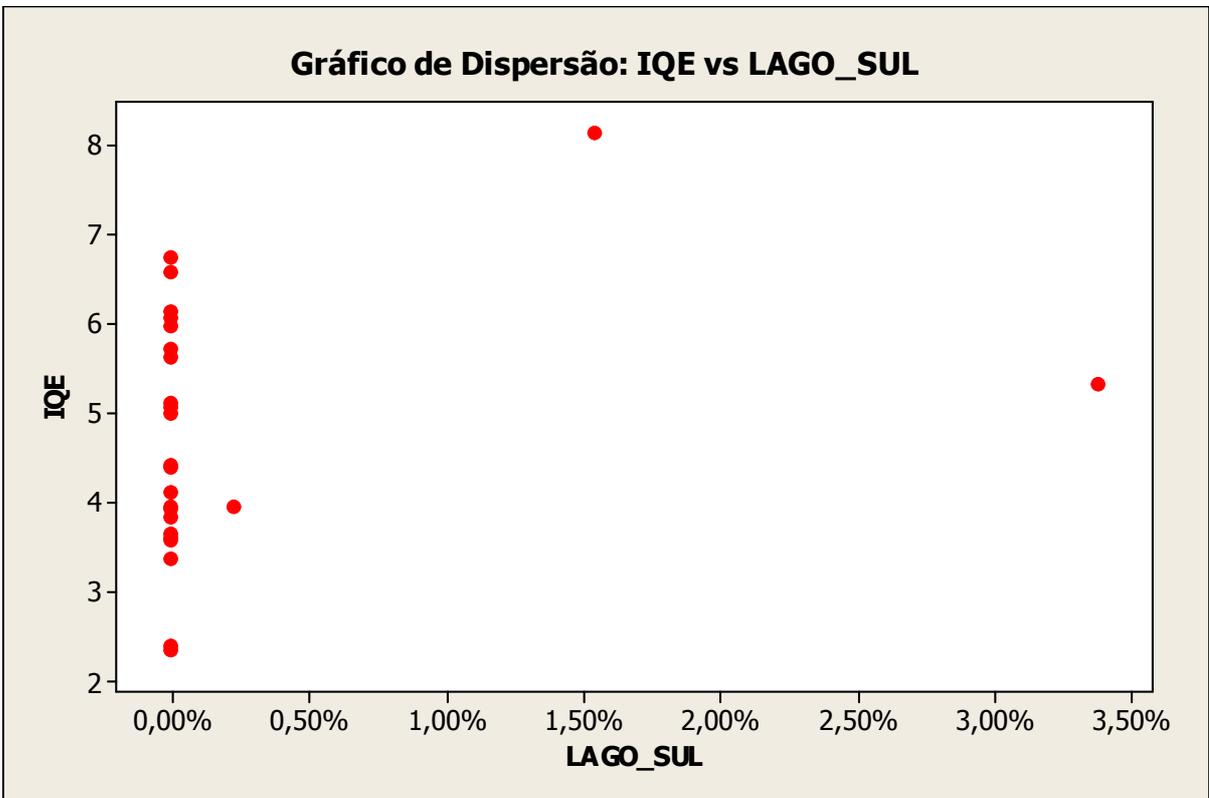


Figura 55: Gráfico de Dispersão IQE vs Lago Sul
 Fonte: Kunz, 2014.

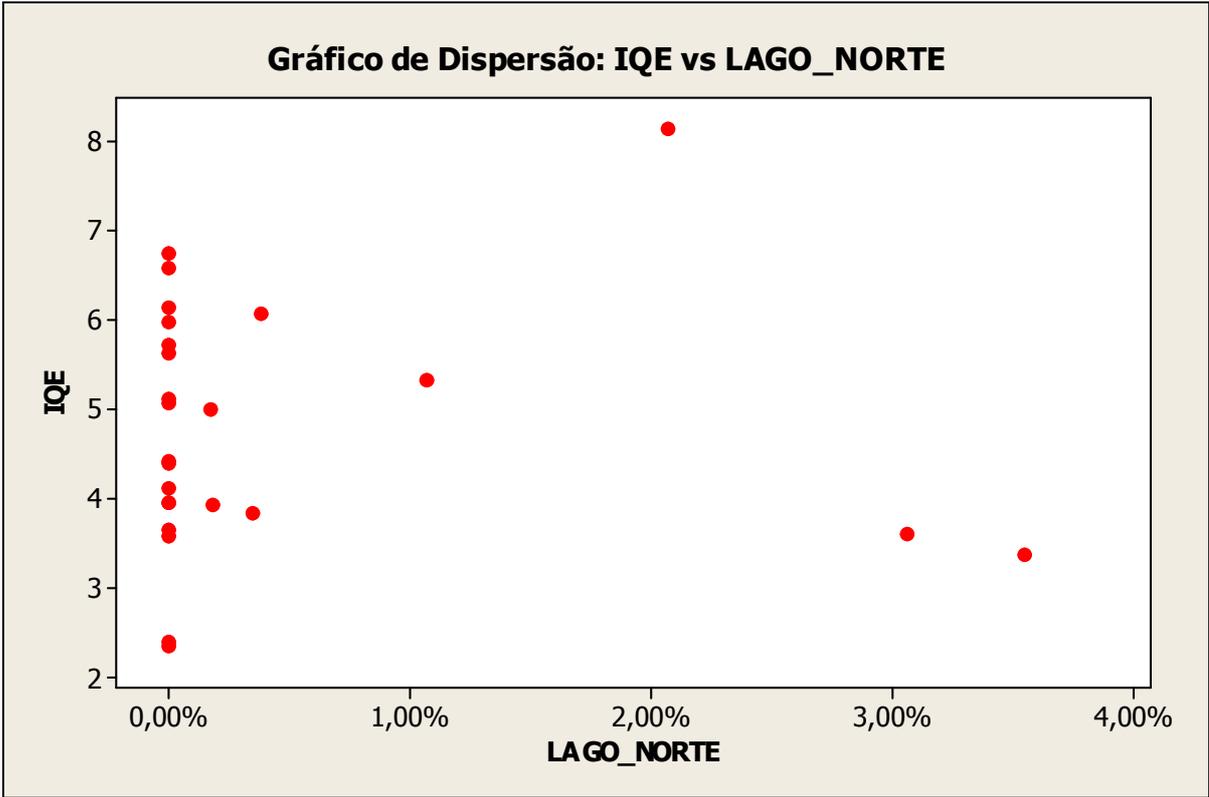


Figura 56: Gráfico de Dispersão IQE vs Lago Norte
 Fonte: Kunz, 2014.

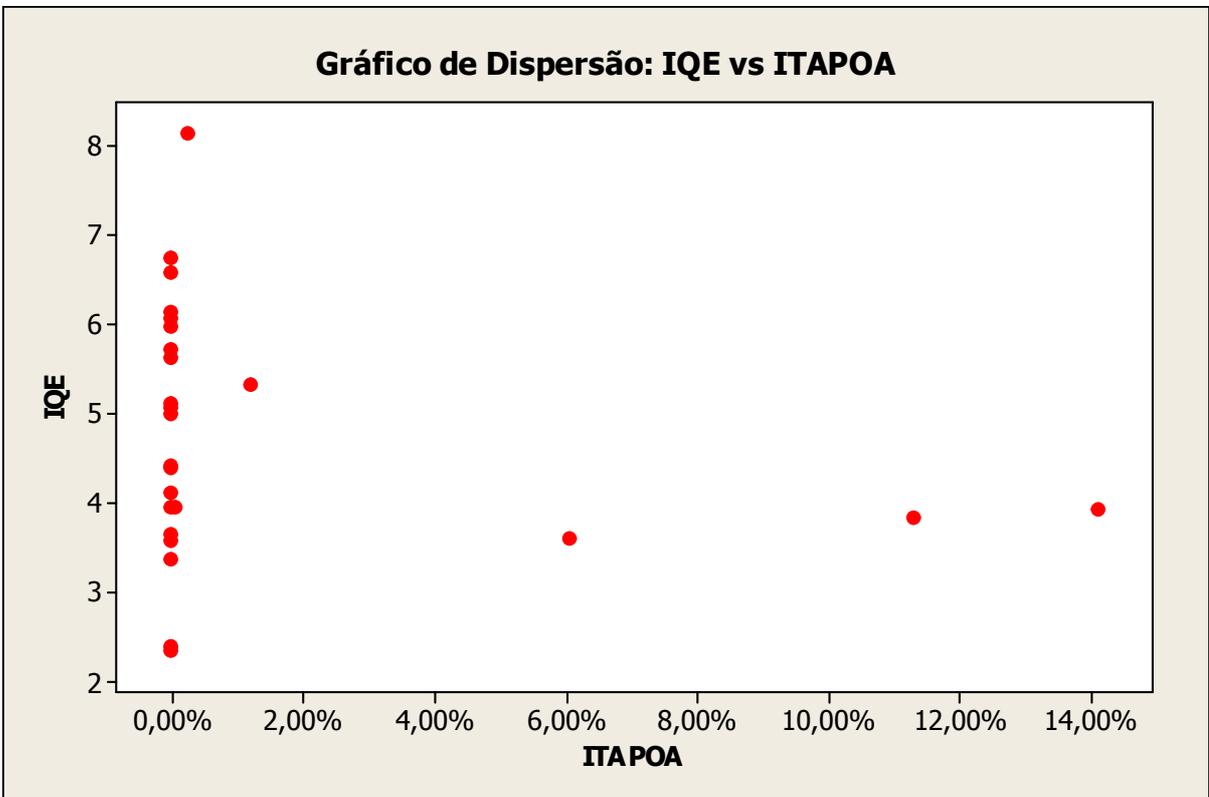


Figura 57: Gráfico de Dispersão IQE vs Itapoã
 Fonte: Kunz, 2014.

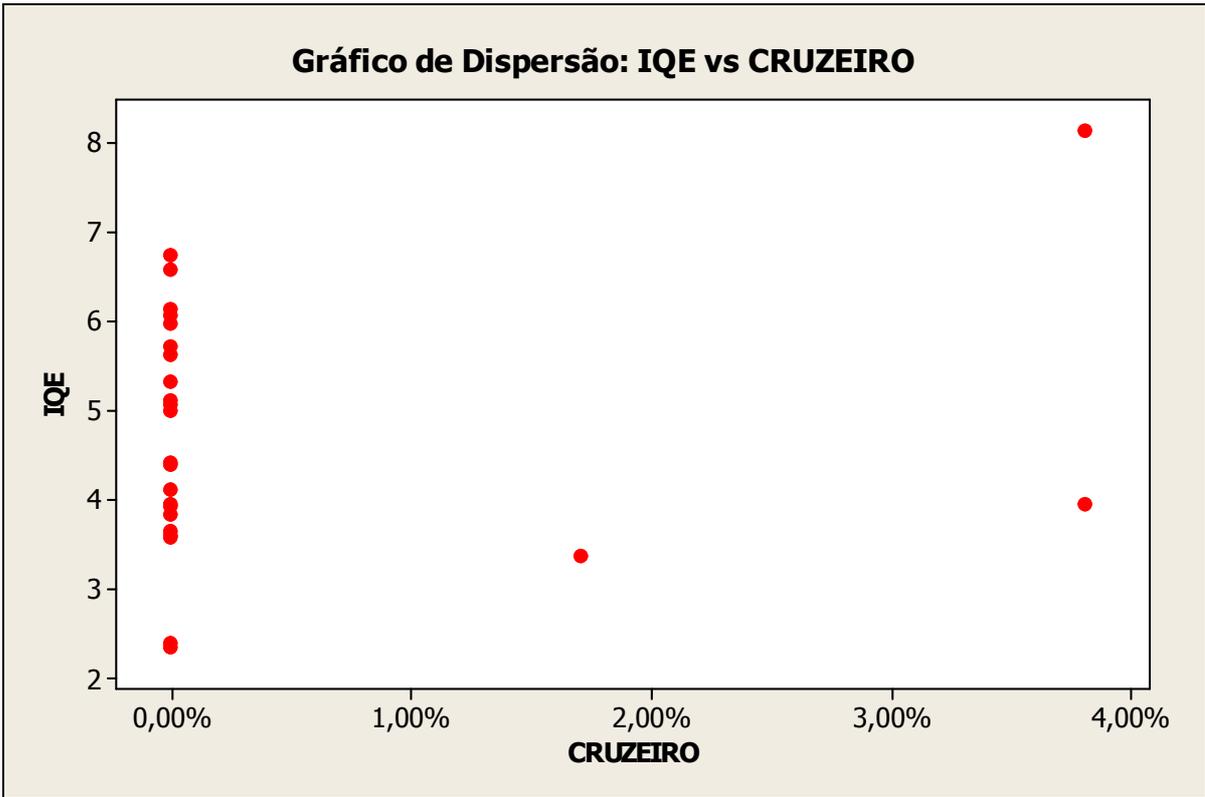


Figura 58: Gráfico de Dispersão IQE vs Cruzeiro
 Fonte: Kunz, 2014.

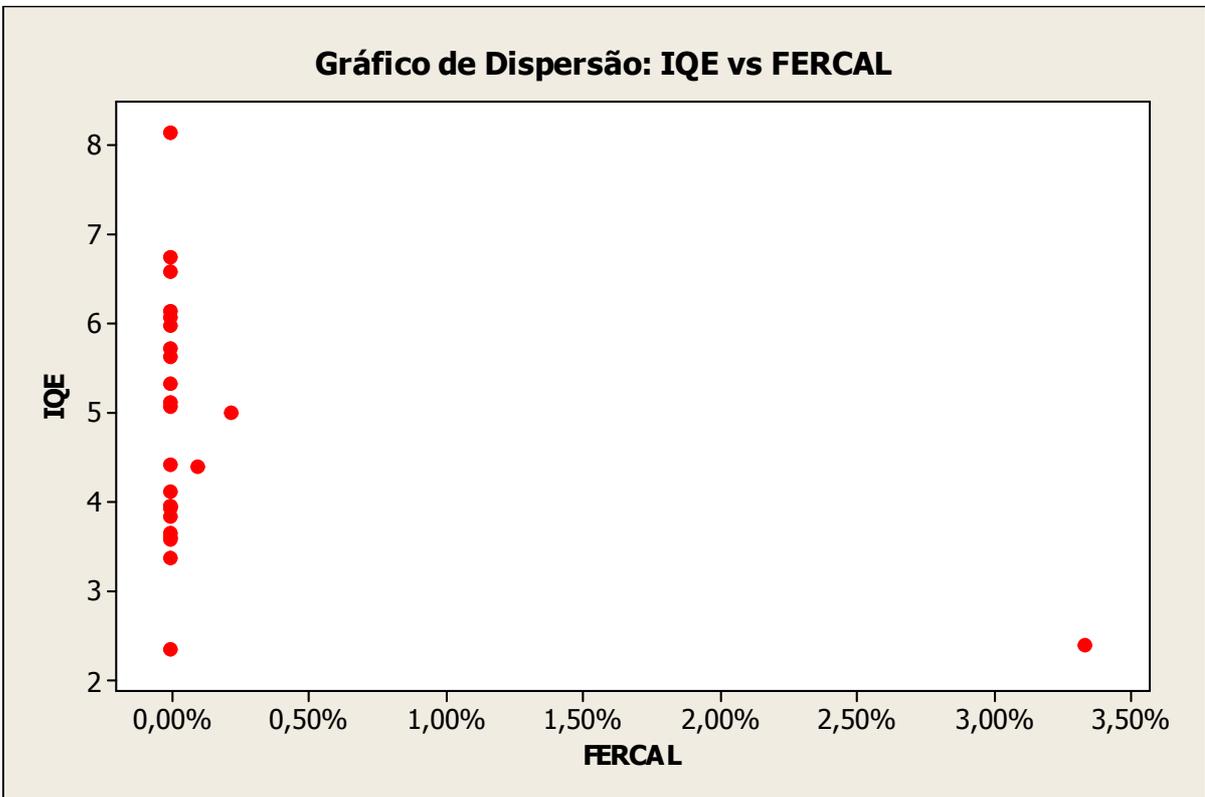


Figura 59: Gráfico de Dispersão IQE vs Fercal
 Fonte: Kunz, 2014.

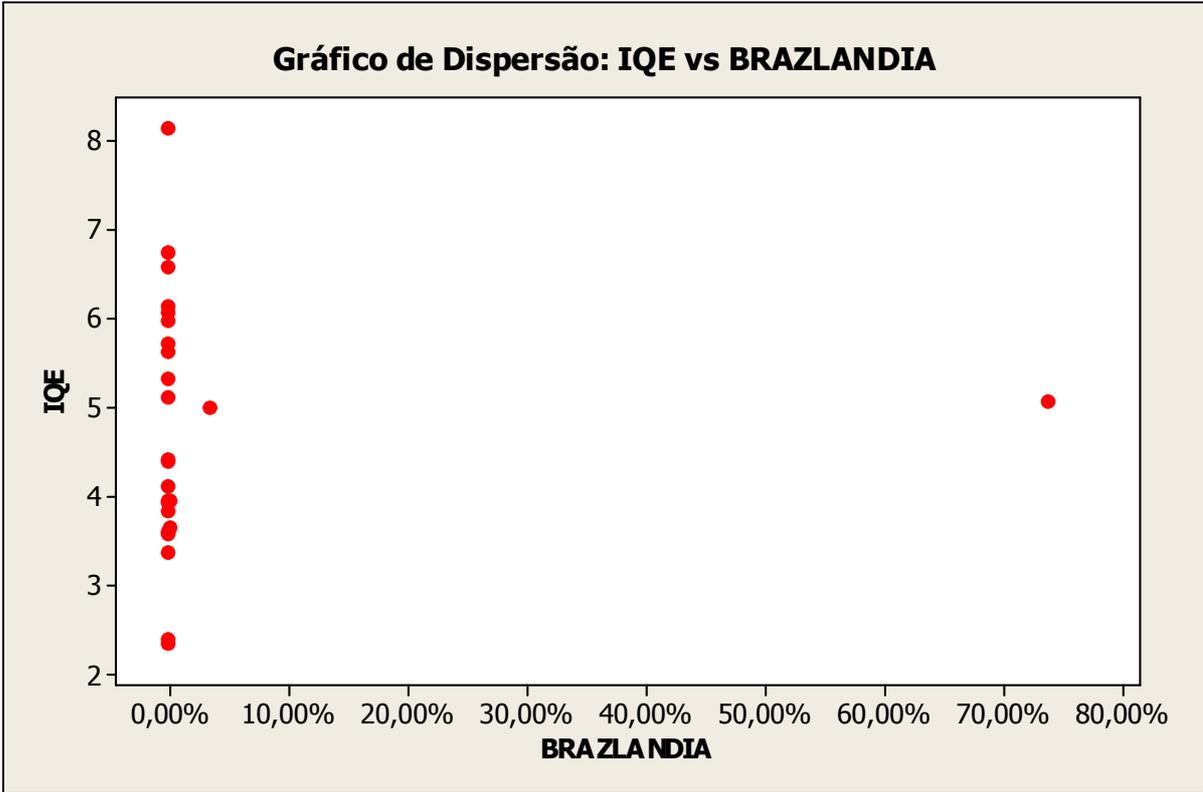


Figura 62: Gráfico de Dispersão IQE vs Brazlândia
 Fonte: Organizado Kunz, 2014.

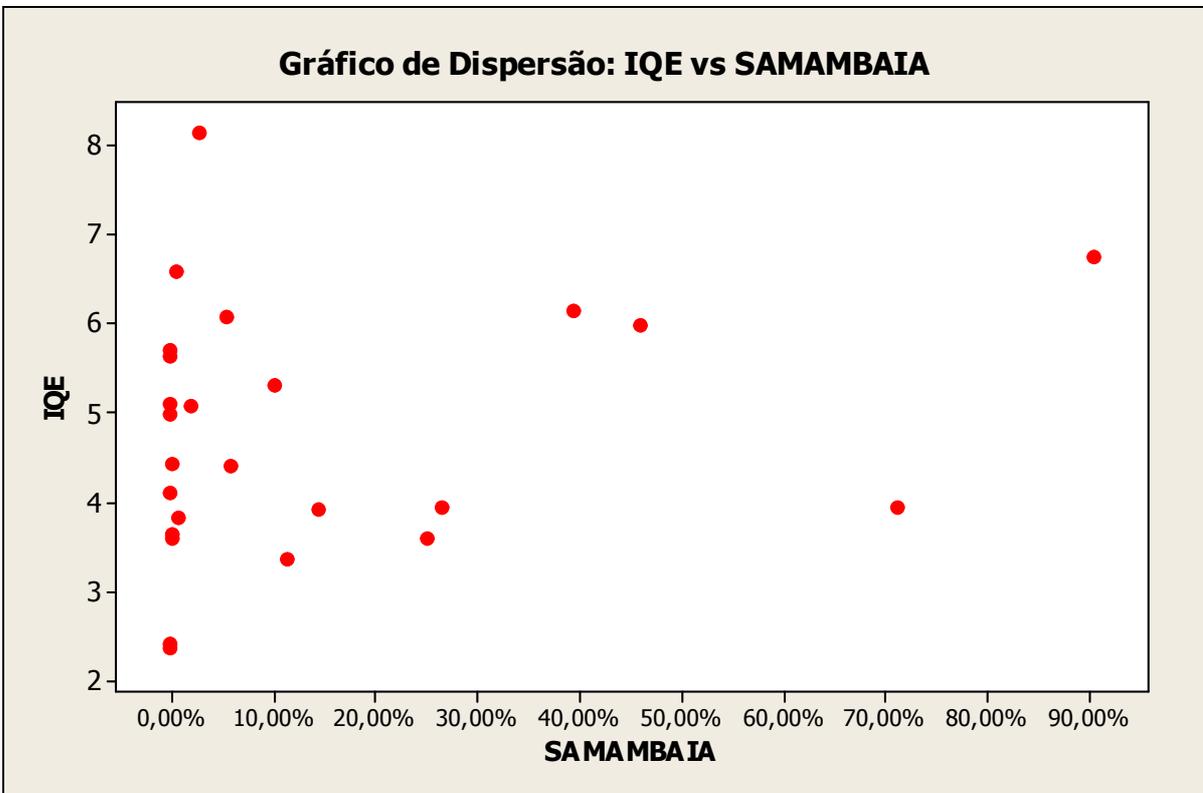


Figura 63: Gráfico de Dispersão IQE vs Sabambaia
 Fonte: Kunz, 2014.

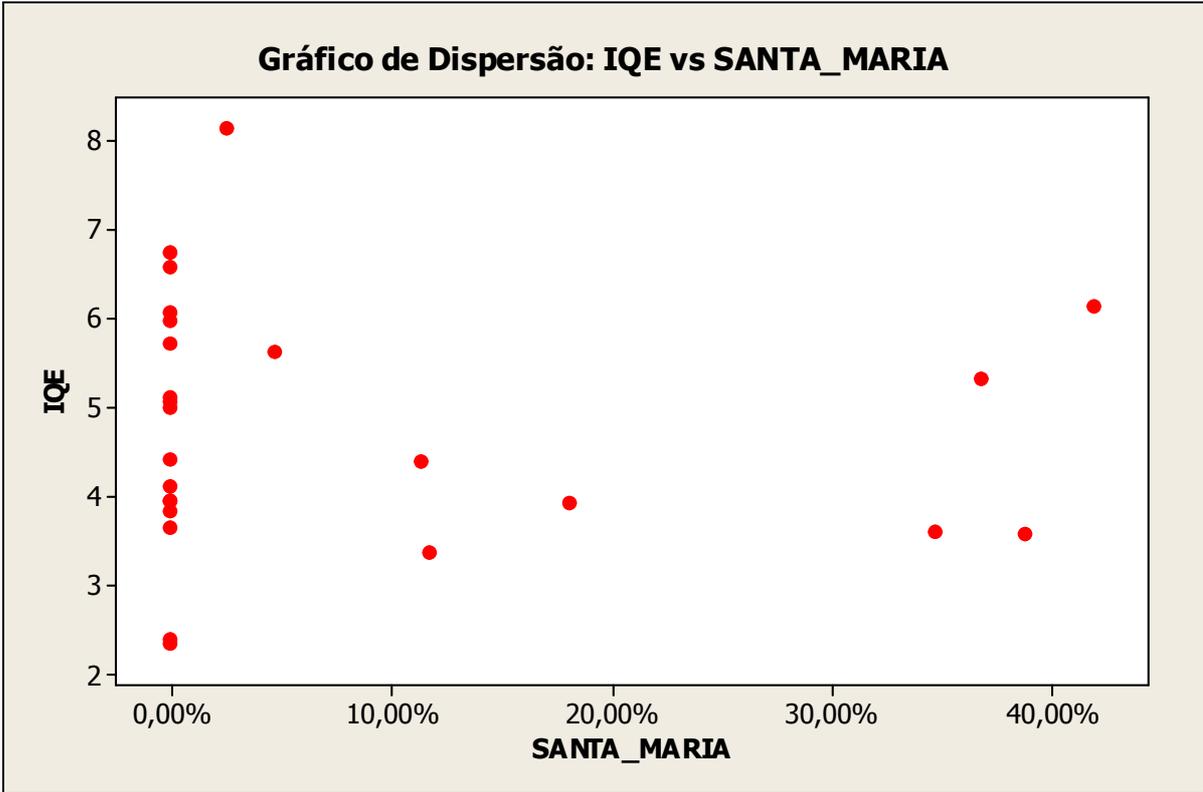


Figura 64: Gráfico de Dispersão IQE vs Santa Maria
 Fonte: Kunz, 2014.

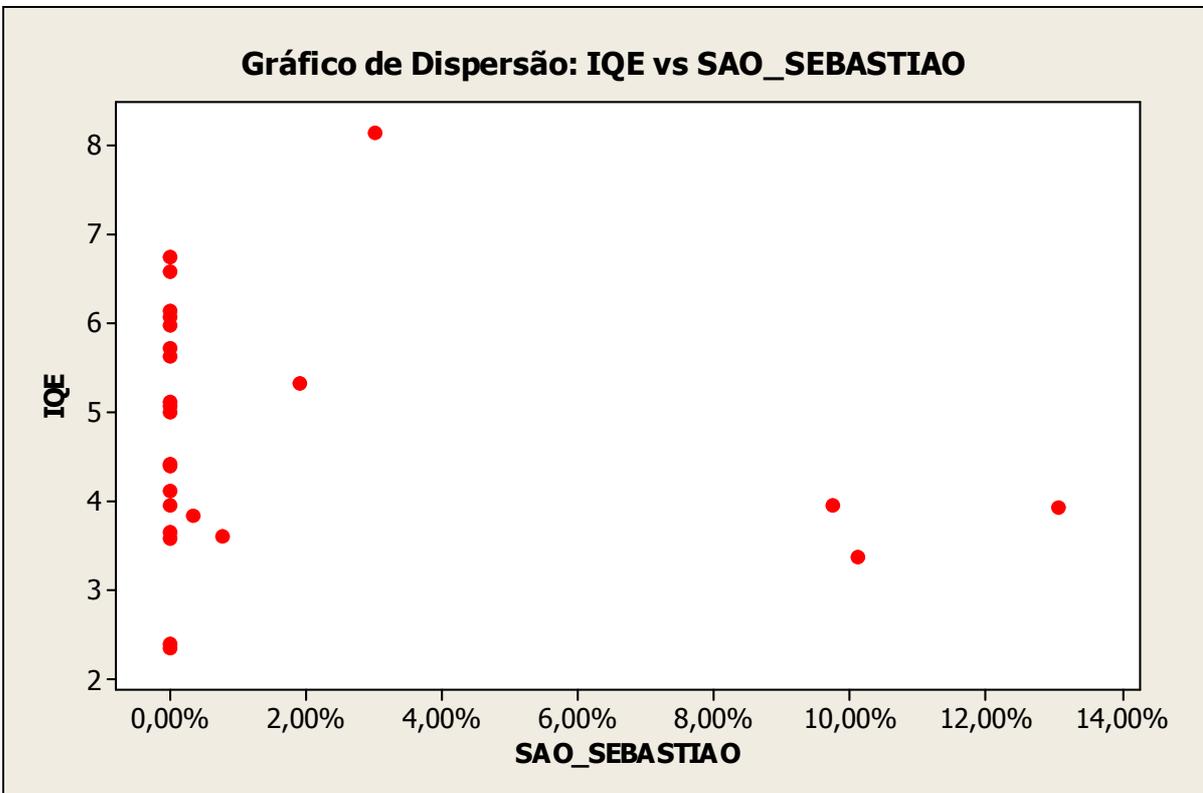


Figura 65: Gráfico de Dispersão IQE vs São Sebastião
 Fonte: Kunz, 2014.

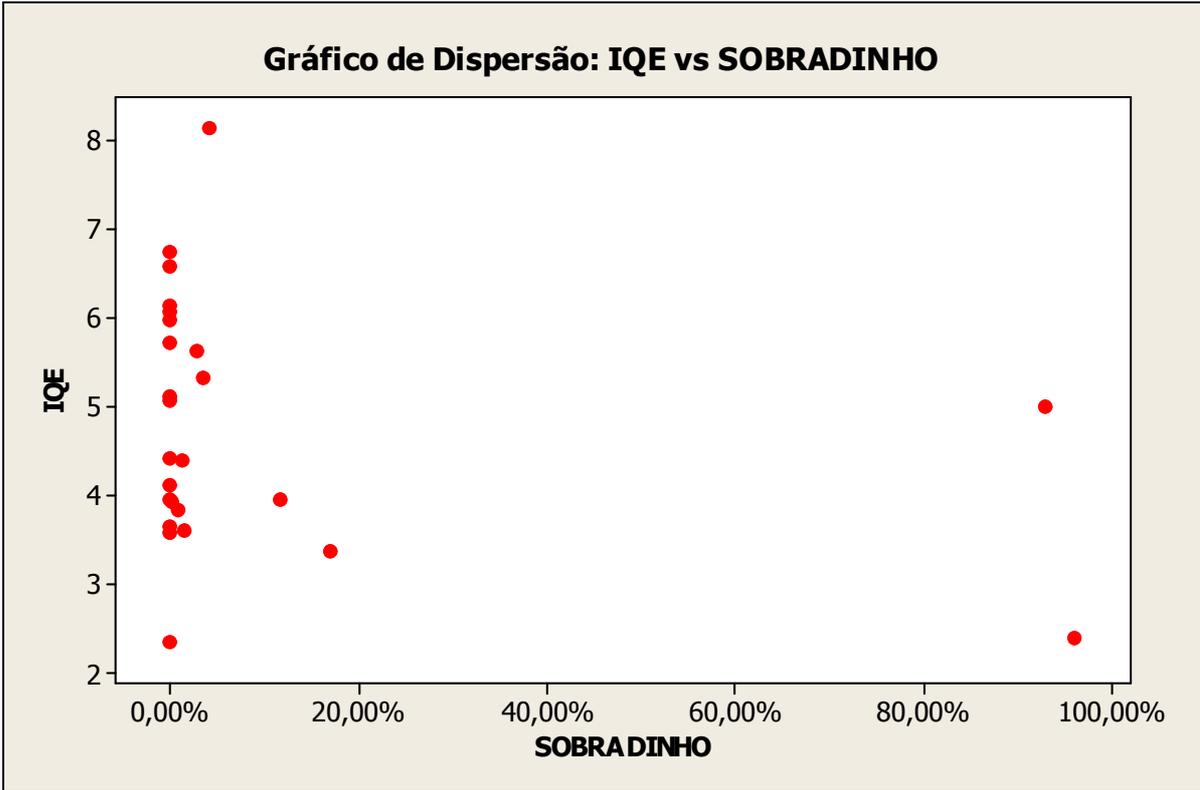


Figura 66: Gráfico de Dispersão IQE vs Sobradinho
 Fonte: Kunz, 2014.

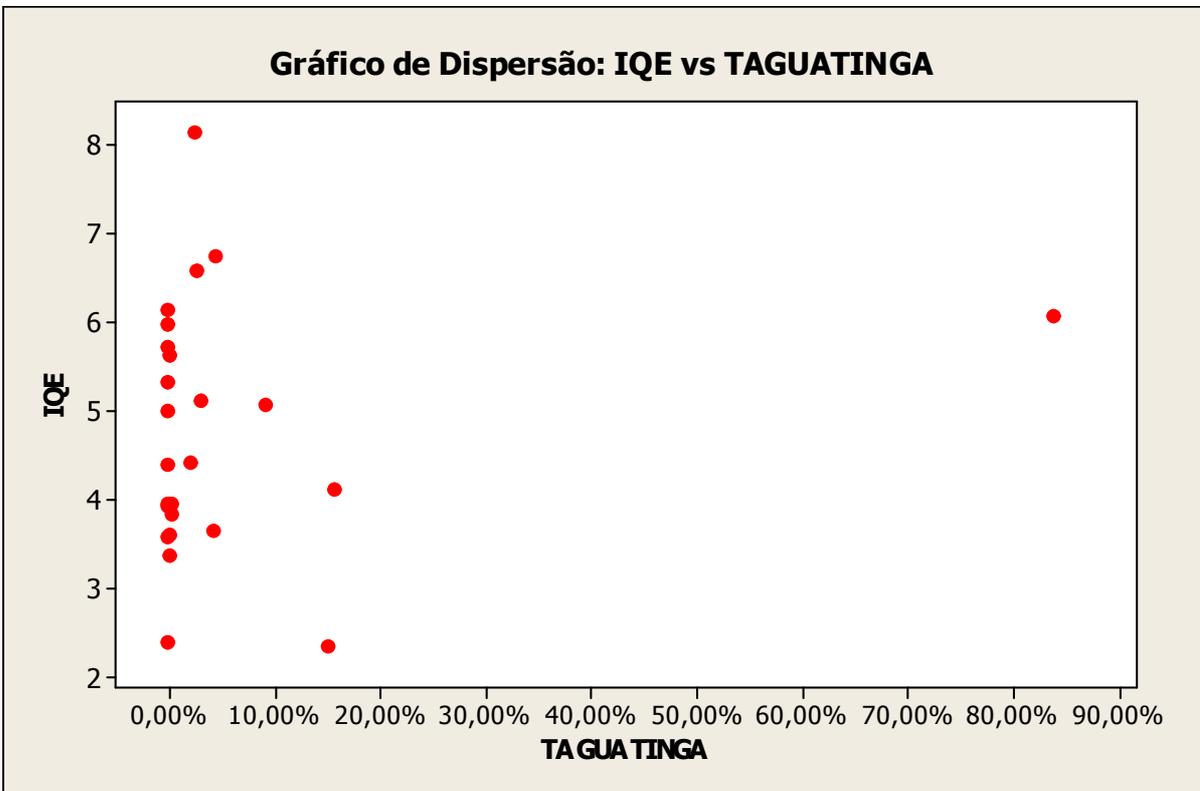


Figura 67: Gráfico de Dispersão IQE vs Taguatinga
 Fonte: Kunz, 2014.

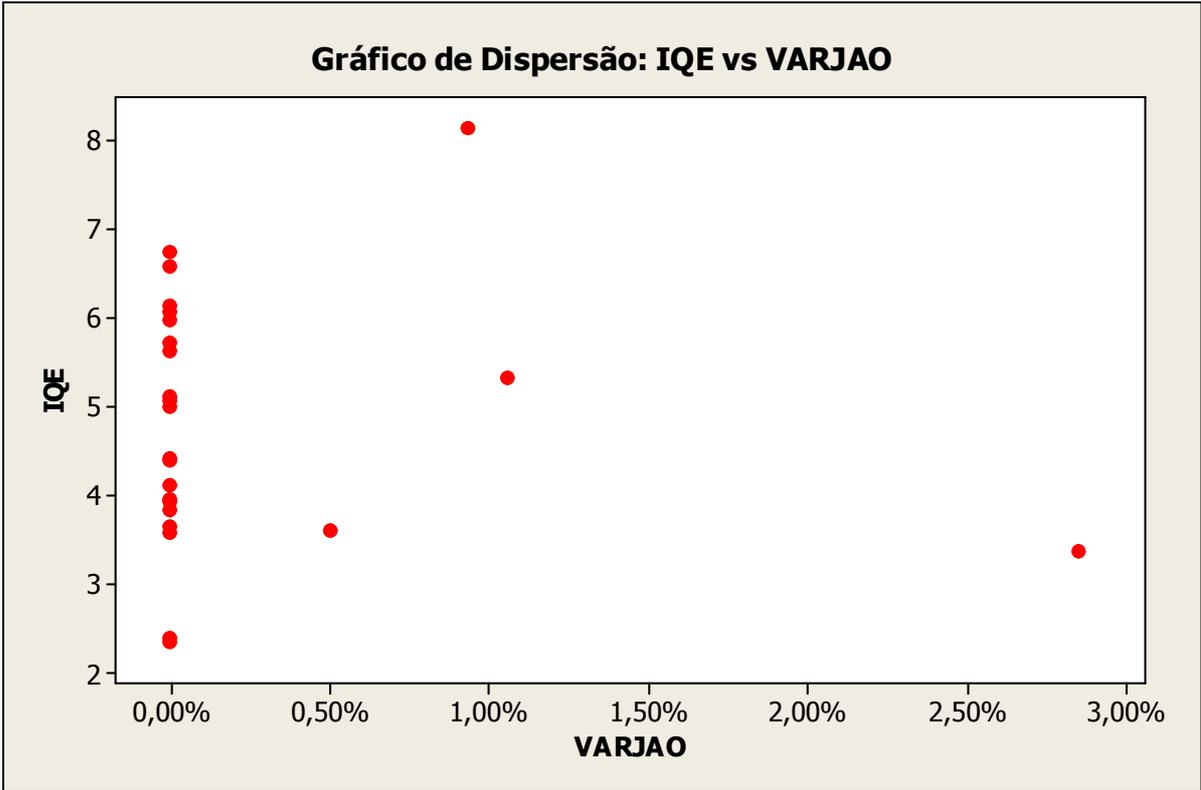


Figura 68: Gráfico de Dispersão IQE vs Varjão
Fonte: Kunz, 2014.

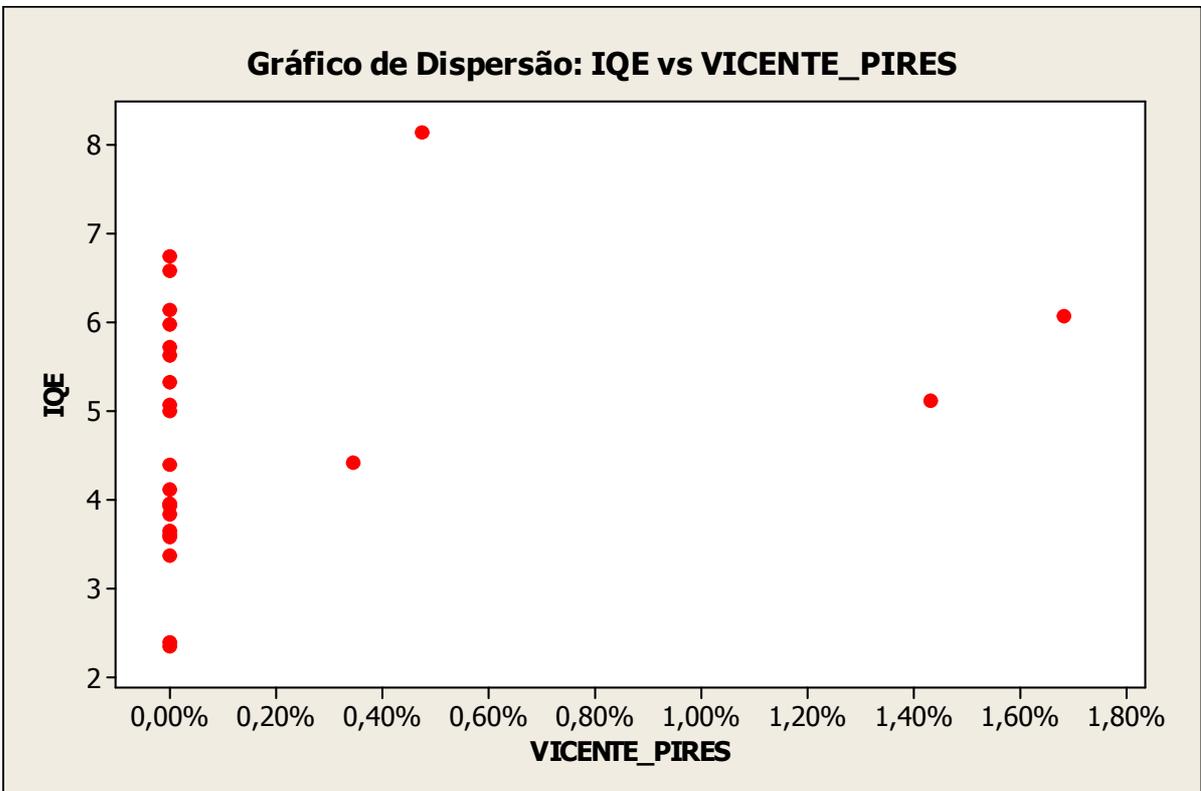


Figura 69: Gráfico de Dispersão IQE vs Vicente Pires
Fonte: Kunz, 2014.

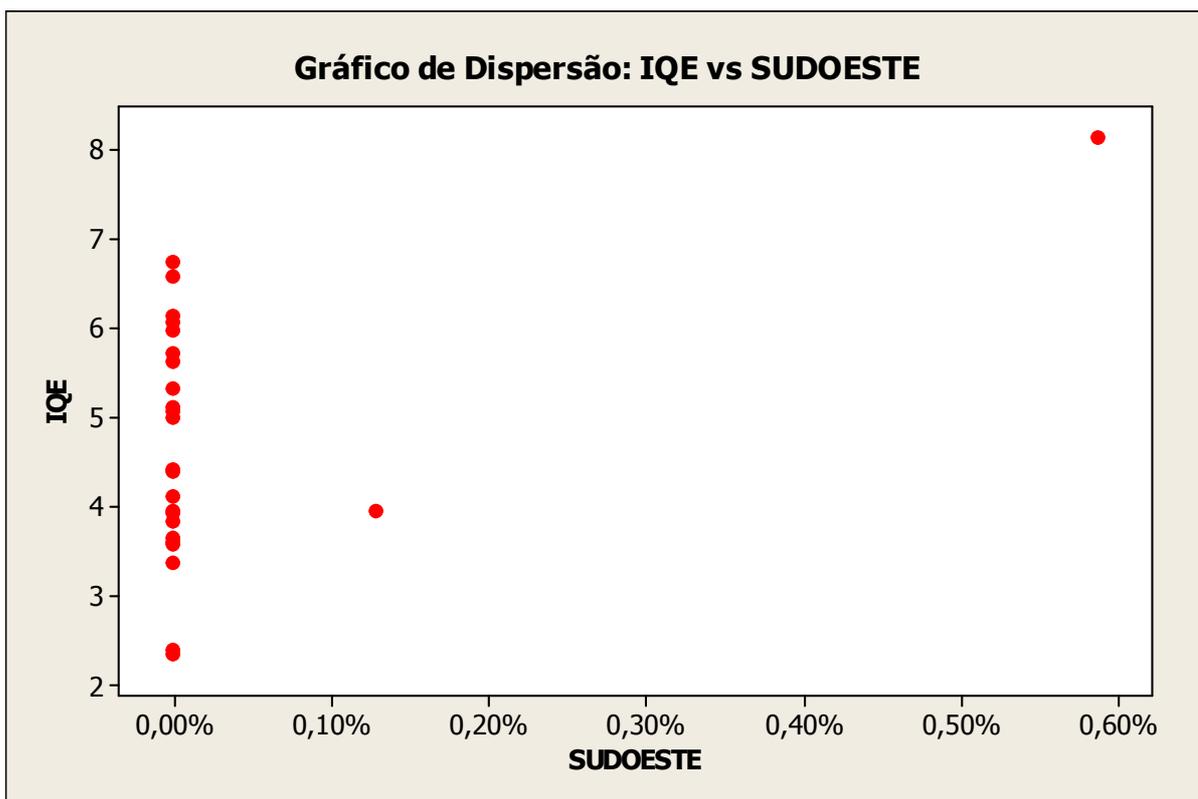


Figura 70: Gráfico de Dispersão IQE vs Sudoeste
 Fonte: Kunz, 2014.

A análise dos 27 gráficos (figuras 44 a 70) permite afirmar que (sem perda de generalidade) não há qualquer tendência entre as variáveis, Regiões Administrativas Residencial, com a variável “IQE”. Uma grande concentração de pontos foi observada no valor 0%. E, em alguns casos, foram observados pontos significativamente distanciados dos demais. E, mais uma vez, confirma-se o que foi calculado anteriormente: não há correlação entre as variáveis intituladas pelas suas respectivas regiões administrativas – que indicam a proporção de estudantes que nela residem – com a variável “IQE”.

5.1.2 Aplicação do modelo de regressão linear múltipla *Stepwise*

Tabela 12: Variáveis Excluídos do Modelo

Variáveis Excluídas do Modelo			
	T	P	Correl. Parcial
AGUAS_CLARAS	-1,907	,070	-,377
BRAZLANDIA	,414	,683	,088
CANDANGOLANDIA	1,316	,202	,270
CEILANDIA	-,744	,465	-,157
CRUZEIRO	-,812	,425	-,171
FERCAL	-1,887	,072	-,373
GAMA	,894	,381	,187
GUARA	,812	,425	,171
ITAPOA	-1,202	,242	-,248
LAGO_NORTE	-1,348	,191	-,276
LAGO_SUL	,584	,565	,124
NUCLEO_BANDEIRANTES	1,602	,123	,323
PARANOIA	-1,128	,271	-,234
PARK_WAY	1,712	,101	,343
PLANALTINA	-,226	,823	-,048
RECANTO_DAS_EMAS	-1,471	,155	-,299
RIACHO_FUNDO	,170	,867	,036
RIACHO_FUNDO_II	,037	,971	,008
SAMAMBAIA	1,479	,153	,301
SANTA_MARIA	-,260	,797	-,055
SAO_SEBASTIAO	-1,266	,219	-,261
SOBRADINHO	-1,282	,213	-,264
SUDOESTE	,035	,972	,007
TAGUATINGA	,968	,344	,202
VARJAO	-,879	,389	-,184
VICENTE_PIRES	1,238	,229	,255
RENDA_PCAPITA	,992	,332	,207

Fonte: Kunz, 2014.

A tabela 12 relaciona as variáveis que foram excluídas do modelo de regressão linear múltipla, por não serem significativas para o mesmo.

Tabela 13: ANOVA

ANOVA					
Modelo Ajustado	SQ	GL	QM	F	P
Regressão	10,694	1	10,694	6,877	,015
Resíduos	35,768	23	1,555		
Total	46,462	24			

Fonte: Kunz, 2014.

A tabela 13 “ANOVA” demonstra a significância do modelo de regressão ajustado. O p-valor observado foi de 0,015, que é menor que 5%. Portanto, o modelo ajustado, considerando apenas as variáveis “IQE”, como variável resposta, e “BRASILIA”, como explicativa, é significativo.

Tabela 14: Coeficientes Significativos

Coeficientes Significativos				
Modelo	Coeficientes		T	P
	B	Erro Padrão		
Constante	4,602	,256	17,983	,000
BRASILIA	7,140	2,723	2,622	,015

Fonte: Kunz, 2014.

Conforme a tabela 14, observa-se que o coeficiente ajustado da variável “BRASILIA” e a constante, foram significativos (p-valor < 5%). Provavelmente, isso ocorreu devido à presença de *outliers* na variável “BRASÍLIA”, pois foi visto anteriormente que não há tendências entre “IQE” e “BRASÍLIA”. Dessa forma, avalia-se a seguir o que ocorre nesse ajuste ao se remover as observações discrepantes da variável “BRASÍLIA”. Apenas a observação 47% foi removida.

Tabela 15: Análise da Variância (ANOVA); “Brasília” sem *outlier*

Análise de Variância (ANOVA); “BRASILIA” sem outlier					
Fonte de Variação	GL	SQ	MQ	F	P
Resgressão	1	15,21	15,21	0,66	0,426
Resíduos	23	531,75	23,12		
Total	24	546,96			

Fonte: Kunz, 2014.

Como se pode perceber, após retirar o ponto discrepante da variável “BRASÍLIA”, o ajuste de regressão linear entre essa variável e “IQE” não foi significativo; P-valor > 5%.

Tabela 16: Regressão com “Brasília” após excluir *outlier*

Regressão com “BRASILIA” após excluir <i>outlier</i>				
Preditor	Coef.	EP Coef.	T	P
BRASILIA1	69,77	86,04	0,81	0,426

Fonte: Kunz, 2014.

A tabela 16 confirma, novamente, que “BRASÍLIA” não é significativa para o modelo. A hipótese de que seu coeficiente angular no modelo seja igual a zero não é rejeitada (p-valor: 0,426).

Após analisar os resultados, nota-se que a hipótese de que o Perfil Socioeconômico e a Região Administrativa residencial do aluno influenciam o Índice de Qualidade Educacional da Região Administrativa que estudam, deve ser descartada. Visto que, não se identificou qualquer tipo de correlação entre as variáveis que indicam a RA de residência do aluno e o seu respectivo Perfil Socioeconômico com o Índice de Qualidade Educacional.

5.1.3 Correlações entre o IQE e o IDEB e entre o IQE e a Prova Brasil

Diante do fato de que na análise anterior opta-se por verificar se a localização residencial dos estudantes do ensino fundamental público no Distrito Federal influencia nos resultados escolares considerando como resultados escolares o desempenho no IQE, neste momento, busca-se ampliar para outros índices (IDEB e Prova Brasil) a fim de testar, sob diversos ângulos, a hipótese deste trabalho. Lembrando que a hipótese é de que a expressão espacial da relação entre qualidade educacional e o perfil socioeconômico da população do Distrito Federal pode evidenciar que a localização residencial dos estudantes do ensino fundamental público no Distrito Federal influencia nos resultados escolares.

Em razão de já se ter exposto as correlações com o IQE, faz-se necessário, agora, verificar as correlações entre o IQE e o IDEB, assim como entre o IQE e a Prova Brasil para saber se é suficiente apenas uma dessas variáveis para representar as demais.

Serão utilizados os mesmos procedimentos de análise de regressão utilizados anteriormente, mas, apenas, com as seguintes alterações: “IDEB”, na variável resposta, para um modelo com as variáveis de localidade residencial dos alunos da escola e seus respectivos perfis socioeconômicos sendo as variáveis explicativas e, “Prova_Brasil“, na variável

resposta, para o outro modelo, com as variáveis de localidade residencial dos alunos e seus respectivos perfis socioeconômicos sendo as variáveis explicativas. Mas, primeiramente, é importante verificar se há correlação linear significativa entre “IQE” e “IDEB”; “IQE” e “Prova_Brasil”. Pois, caso haja as aplicações das modelagens estatísticas considerando as variáveis “IDEB” e “Prova_Brasil”, serão desnecessárias. Visto que, o mesmo comportamento (da variável “IQE”), será verificado nessas duas variáveis: isso ocorre devido à colinearidade entre elas com a variável “IQE”.

Em termos de análises, são apresentadas as estatísticas descritivas abaixo.

Tabela 17: Estatísticas Descritivas (IQE, IDEB, Prova Brasil)

Estatísticas Descritivas							
Variável	n	Média	Desvio Padrão	Variância	Mínimo	Mediana	Máximo
Prova Brasil	25	5,40	0,30	0,09	4,86	5,33	6,07
IDEB	25	4,85	0,34	0,11	4,37	4,83	5,59

Fonte: Kunz, 2014.

De acordo com a tabela 17, a variável “Prova Brasil” teve escore médio observado de 5,40, escore mínimo de 4,86 e máximo 6,07. A variável “IDEB” teve escore médio de 4,85. Mínimo de 4,37 e máximo de 5,59. Pode-se ver que apesar de estas duas variáveis serem distintas entre si, elas tiveram parâmetros parecidos (mínimo, mediana, máximo e média e desvio padrão). A seguir, verifica-se se existe alguma correlação linear entre as mesmas (“IDEB” e “Prova Brasil”), e, na sequência, analisam-se os comportamentos entre as variáveis “IQE” e “Prova_Brasil”, bem como entre “IQE” e “IDEB”.

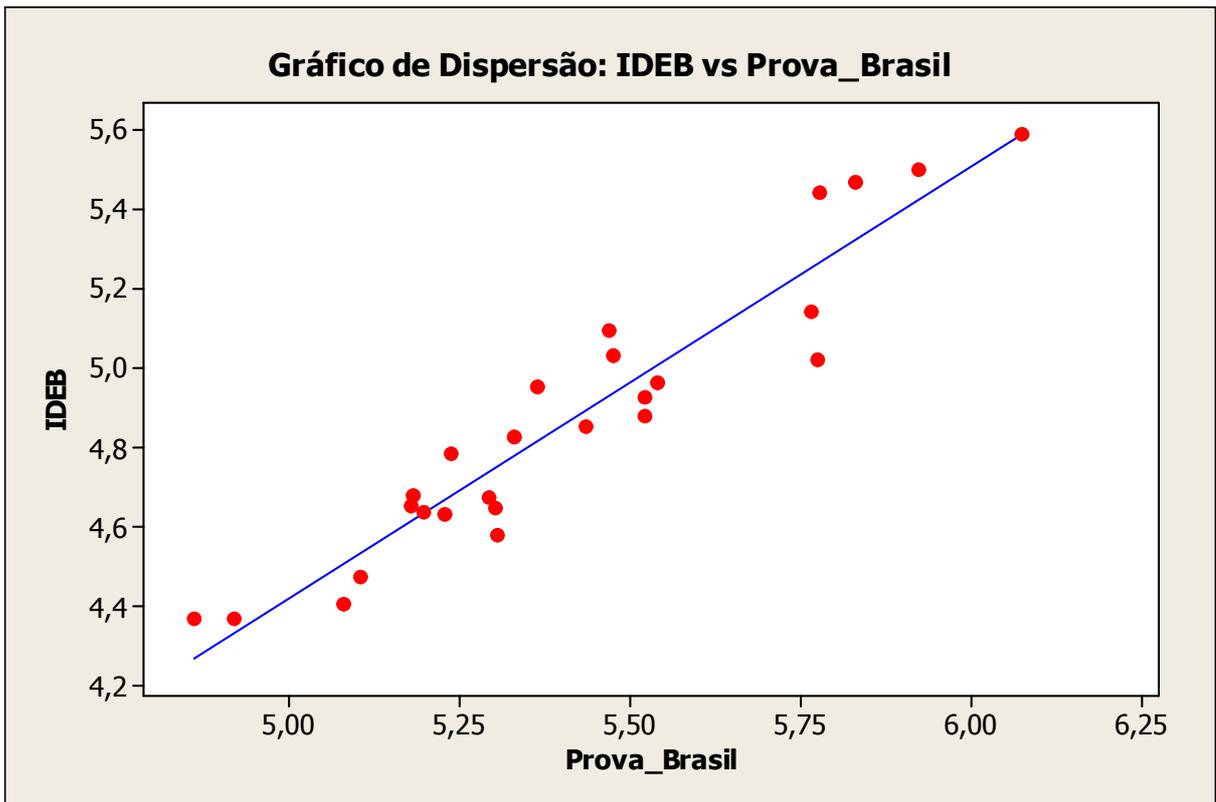


Figura 71: Gráfico de Dispersão: IDEB vs Prova Brasil

Fonte: Kunz, 2014.

De acordo com o gráfico (figura 71), pode-se visualizar que há uma **forte relação linear positiva** entre as variáveis “IDEB” e “Prova_Brasil”. Ou seja, à medida que o escore da Prova Brasil aumenta, o IDEB também aumenta. Mais a frente, será quantificada essa correlação.

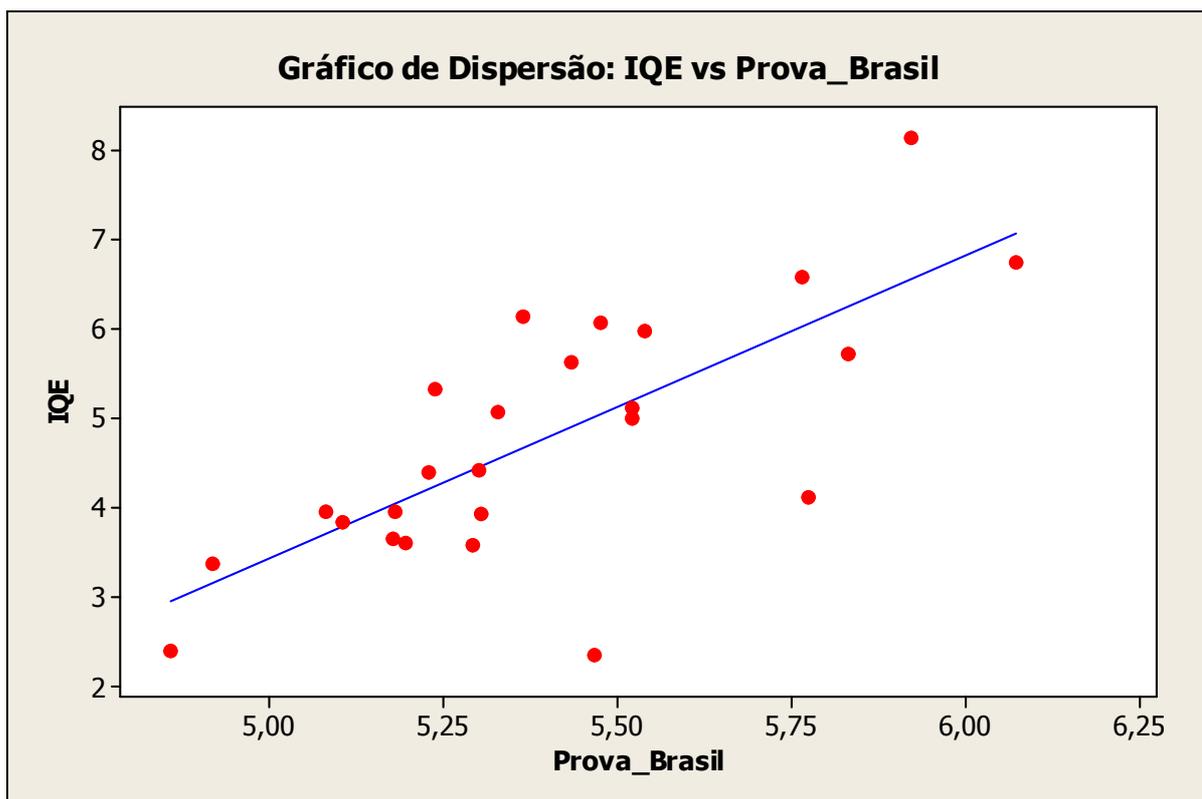


Figura 72: Gráfico de Dispersão: IQE vs Prova Brasil
Fonte: Kunz, 2014.

De acordo com o gráfico (figura 72), pode se ver que há uma **relação linear positiva** entre as variáveis “IQE” e “Prova_Brasil”. Ou seja, à medida que o escore da Prova Brasil aumenta, o IQE também aumenta.

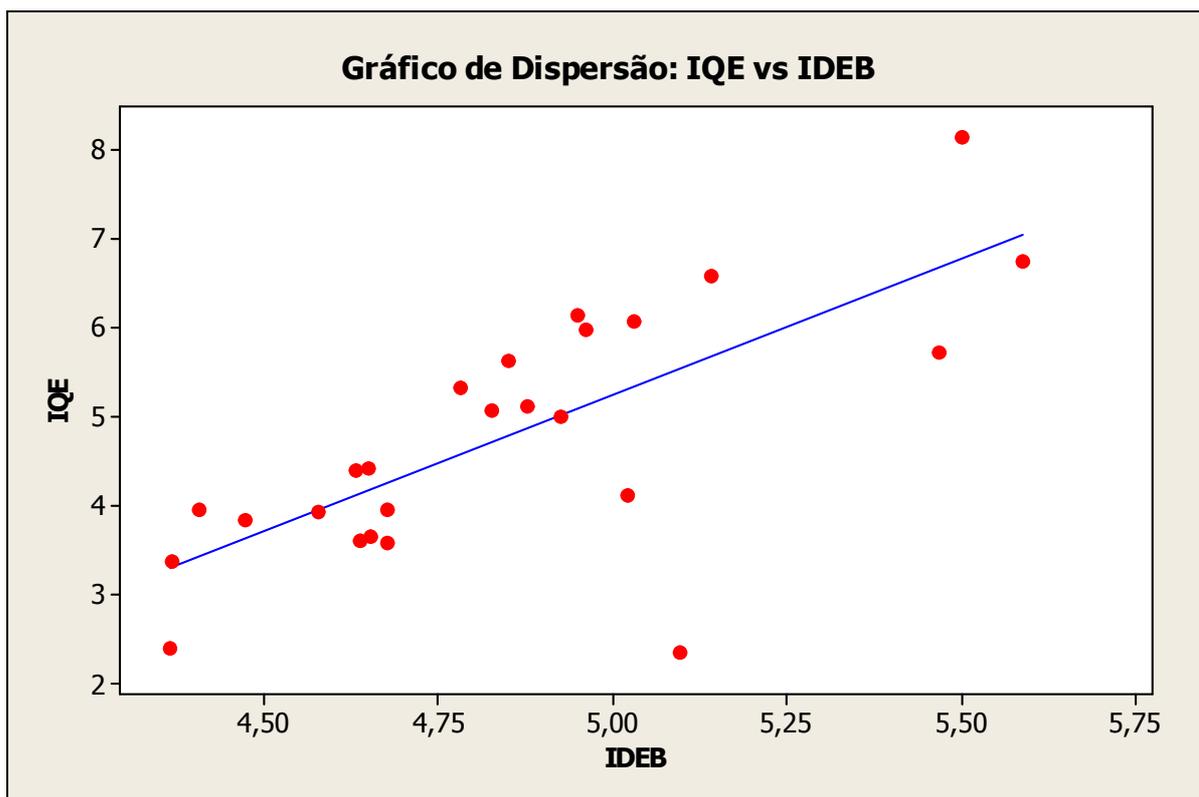


Figura 73: Gráfico de Dispersão: IQE vs IDEB
 Fonte: Kunz, 2014.

De acordo com o gráfico (figura 73), pode se ver que há uma **relação linear positiva** entre as variáveis “IQE” e “IDEB”. Ou seja, à medida que o escore do IDEB aumenta, o IQE também aumenta.

Tabela 18: Correlação de Variáveis IDEB, IQE, Prova Brasil

Variáveis	Correlação	P-valor
IDEB x Prova Brasil	0,95	0,00
IDEB x IQE	0,74	0,00
Prova Brasil x IQE	0,73	0,00

Fonte: Kunz, 2014.

Na tabela 18, é apresentada a correlação de Pearson ajustada entre as variáveis: “IDEB”, “Prova_Brasil” e “IQE”. Nota-se que nas três combinações, as correlações observadas foram fortes, acima de 0,70, e significativas (P-valor = 0,00).

Portanto, como as variáveis “IDEB” e “IQE”; “Prova_Brasil” e “IQE”; “IDEB” e “Prova_Brasil”, apresentam comportamentos fortemente parecidos, é suficiente apenas uma

dessas variáveis para representar as demais. Diante desta constatação, percebe-se que as variáveis “IDEB”, “Prova_Brasil” e “IQE” são altamente correlacionadas entre si.

E com isso, basta uma e apenas uma delas para representar as outras duas. Logo, como já foi realizada e mostrada, anteriormente, uma modelagem dos dados com a variável “IQE”, os mesmos resultados são esperados caso a variável “IDEB” ou “Prova_Brasil” entre no lugar da variável “IQE”.

Portanto, essa pesquisa constata que não há correlação entre as variáveis localidade residencial dos estudantes e resultados escolares, logo, fica expresso que **não é possível afirmar que a expressão espacial da relação entre qualidade educacional e o perfil socioeconômico da população do Distrito Federal evidencia que a localização residencial dos estudantes do ensino fundamental público no Distrito Federal exerce influência nos resultados escolares.**

CONCLUSÕES

Nessa investigação fica demonstrado que a proposta de noção de expressão espacial, aqui trabalhada, a qual se alicerça na teoria do espaço geográfico, é relevante para as análises geográficas. Essa noção que, em síntese, diz respeito à expressão da linguagem geocartográfica referente a um conjunto de informações geográficas – localizáveis espacialmente – possibilita o aprimoramento das análises de indicadores socioeconômicos, ampliando a capacidade de compreensão das relações entre as variáveis e, por conseguinte, da realidade. Dessa forma, essa noção constitui-se num instrumento da geografia para a análise espacial com sustentação em informações geográficas.

A articulação estabelecida entre esse instrumento (a expressão espacial) e os indicadores socioeconômicos mostra que considerar as informações geográficas ao se buscar o entendimento de relações entre variáveis como qualidade educacional e perfil socioeconômico atribui maior validade e precisão nos resultados e nas análises, pois preza por respeitar as especificidades do espaço. E, a construção e a desagregação de indicadores por região administrativa do Distrito Federal, realizadas ao longo desse trabalho, consolidam a harmonia com essa direção no sentido de desconstruir a homogeneização espacial do Distrito Federal no que tange a discussão da qualidade educacional.

De fato, pelos ineditismos dos resultados apresentados e da particularidade do olhar geográfico, com vistas a contribuir para o debate acerca da qualidade educacional e as suas relações com o perfil socioeconômico da população do Distrito Federal, deixa-se evidenciada que as desigualdades sociais materializam-se espacialmente. Assim, destaca-se que para o entendimento dos fenômenos é crucial a compreensão do espaço geográfico, haja vista que é condição para garantir a relação entre o conceito (indicando) e seu indicador.

Apresentadas essas considerações obtidas pelo estudo, é significativo registrar – diante do entendimento de que a qualidade educacional é um direito fundamental para a efetivação da cidadania – que a configuração da desigualdade espacial da qualidade educacional do Distrito Federal expressa a necessidade de ações no sentido de equacionar fragilidades socioeducacionais a fim de promover maior justiça social.

Essa necessidade se concretiza a partir das análises das representações dos resultados da Prova Brasil, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, do Ambiente Escolar, da Distorção idade-série, do Índice de Qualidade Educacional e do Perfil Socioeconômico das regiões administrativas do Distrito Federal.

Tais análises revelam que as regiões administrativas de Águas Claras, Fercal, Recanto das Emas, Lago Norte, São Sebastião, Ceilândia, Riacho Fundo II, Paranoá, Sobradinho II, Samambaia, Park Way, Planaltina, Guará e Sobradinho manifestam desempenho inferior em termos de qualidade educacional do que o observado em Brazlândia, Cruzeiro, Santa Maria, Gama, Sudoeste, Octogonal, Lago Sul, Taguatinga, Riacho Fundo, Núcleo Bandeirante, Candangolândia e Brasília. Desse modo, torna-se imperioso na condução das políticas públicas dessa unidade federativa priorizar as regiões administrativas que apresentam os piores resultados em razão da necessidade de reverter o quadro revelado.

As reflexões geográficas pautadas nos mapas revelam, ainda, que a concentração dos melhores resultados encontra-se nas regiões administrativas não fronteiriças com o Entorno do Distrito Federal: Taguatinga, Riacho Fundo, Núcleo Bandeirante, Candangolândia e Brasília. Assim como, que em função das fragilidades socioeducacionais apresentadas pelas que fazem divisa com o Entorno do Distrito Federal, fica evidenciada a importância de se destinar atenção por parte do poder público a essas porções do território distrital.

Ademais, com a análise da relação entre qualidade educacional e o perfil socioeconômico da população do Distrito Federal, feita nessa pesquisa por meio da verificação da correlação entre os indicadores que representam essas variáveis, é possível afirmar que a hipótese de que a localidade residencial influencia nos resultados escolares do ensino fundamental público do Distrito Federal não se sustenta.

Isso se dá em virtude de que, com base nos dados, não há evidências suficientes para afirmar que a qualidade educacional esteja relacionada com o perfil socioeconômico da região administrativa. Visto que os resultados sinalizam a não existência de tendência entre as variáveis que retratam as regiões administrativas de residência dos estudantes e a qualidade educacional ou até mesmo em relação aos resultados escolares do ensino fundamental público do Distrito Federal.

Então, confirma-se, assim, que não há correlação entre as variáveis socioeconômicas das localidades residenciais dos estudantes e as de qualidade educacional. Logo, esse trabalho permite asseverar que os resultados escolares das escolas públicas de ensino fundamental do DF não são influenciados pelo local de origem do estudante, pois não há correlação entre essas variáveis.

Sendo assim, vislumbra-se investigar, em pesquisa futura, os elementos espaciais do contexto escolar (gestão escolar, coordenação pedagógica, formação de professores e cultura

socioescolar) a fim de identificar e entender os fatores que se correlacionam com os resultados escolares obtidos pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

- AJZENBERG, Armand. **As classes sociais e suas formas modernas de luta**. GEOUSP: Espaço e Tempo, São Paulo, n. 17, p. 09-19, 2005. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geosp/Geosp17/Artigo1_Armand.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2013.
- ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; OLIVEIRA, Nathan Belcavello de; KUNZ, Sidelmar Alves da Silva (Orgs.). **Elementos de teoria do espaço geográfico**. Brasília-DF: ACLUG, 2013.
- ARCHELA, Rosely Sampaio; ARCHELA, Edison. **Correntes da cartografia teórica e seus reflexos na pesquisa**. GEOGRAFIA, v. 11, n. 2, jul./dez. p. 161-170, 2002. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6721/6063>>. Acesso em: 16 mai. 2013.
- ARROYO, Miguel González. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969/11600>>. Acesso em: 04 mar. 2013.
- AZEVEDO, Janete Maria Linz de. **Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/26412/15404>>. Acesso em: 04 mar. 2013.
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Estado e educação em Martinho: a origem do direito à educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 866-885, set. /dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a12.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2013.
- BARBOSA FERREIRA, Ignez Costa. A visão geográfica do espaço do homem. *In*: SIMON, Samuel (Org.). **O conhecimento no século XX**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 917-944, 2004.
- BIANCARDI, Luciane Maria Jayme. **Uma análise crítica do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): proposição de indicadores locais**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Centro Universitário de Araraquara (UNIARA), Araraquara, 2010.
- BOMFIM, Marianna Percinio Moreira. **A capability approach de Amartya Sen e o indicador de desenvolvimento humano**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Economia Política) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14742. Acesso em: 30 mar. 2013.
- BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. 6ª ed. Lisboa: Editora Presença, 1990.
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (coleção questões da nossa época; v. 16).

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Repensando a geografia urbana**. Revista do Departamento de Geografia, v. 6, p. 119-122, 1992. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/rdg/ojs/index.php/rdg/article/view/254/233>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1953.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e educação no cenário do pensamento complexo e interdisciplinar**. Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, v. 22, n.2, jul./dez., p. 123-136, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/view/15389>. Acesso em: 01 abr. 2013.

CLAVAL, Paul. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da Geografia. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Saete (org.). **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: UFPR, 2002, p. 11-43.

COSTA, Everaldo Batista da. Geografia urbana aplicada: possibilidades, utopias, e metodologia. **Anais do XII Simpósio Nacional de Geografia Urbana (IGC - UFMG)**, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9601/1/Artigo_EveraldoCosta_SIMPURB_2011.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2013.

_____. **Teoria do Espaço Geográfico**. Disciplina ministrada no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (UnB), no período letivo de 2012/01. Nota de aula ministrada em 16 de mar. de 2012.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes, 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

DAMIANI, Amélia Luisa. **Urbanização crítica e produção do espaço**. Revista Cidades, vol. 6, n. 10, p. 307-340, 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Série Documental: Textos para Discussão), Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BF84E4DE4-B76E-49DB-8B35-D196B9568685%7D_DISCUSS%C3%83O%20N%C2%BA%2024.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2013.

DUARTE, Paulo Araújo. **Conceituação de Cartografia Temática**. GEOSUL, n. 11, ano vi, jan./jun., p. 133-138, 1991. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12774/11946>>. Acesso em: 14 mai. 2013.

FAGUNDES, Cristiane Kutianski Marchis; DELAZARI, Luciene Stamato. **Proposição de projeto cartográfico para representação de redes sociais**. RBC - Revista Brasileira de Cartografia, Rio de Janeiro, Edição Especial 40 anos da RBC, n. 63, p. 27-37, fev. 2011. Disponível em: <http://www.rbc.ufrj.br/_pdf_63_2011/63_ANIV_1.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2013.

FERNANDES, Maria Anunciata. **Desafios para uma educação de qualidade: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no município de Juara – MT**. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=197227>. Acesso em: 25 mar. 2013.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007 (Série Documental. Textos para Discussão n. 26). Disponível em http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9C976990-7D8D-4610-AA7C-FF0B82DBAE97%7D_Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf. Acesso em: 26 mar. 2013.

FLORIANI, Dimas. **Diálogos interdisciplinares para uma agenda socioambiental**: breve inventário do debate sobre ciência, sociedade e natureza. Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente (Editora da UFPR), n. 1, jan./jun., p. 21-39, 2000. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article/viewFile/3055/2446>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

FOUCAULT, Michel. Sobre a Geografia. In: _____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado. 26^a ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **Leitura de imagens para o entendimento do espaço geográfico**. Visão Global, Joaçaba, edição especial, p. 141-154, 2012. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/1556/pdf_246>. Acesso em: 16 mai. 2013.

FREIRE, Paulo. Educando o educador. In: FREIRE, A.M.A. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p. 55-83.

GADOTTI, Moacir. **A qualidade na educação**. VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000158/Legado_Artigos_Qualidade_Educacao_Moacir_Gadotti.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3^a ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GODOY, Vanessa Ferraz; MOURA, Ana Clara Mourão; MENEZES, Paulo Márcio Leal de. **A Cartografia digital e navegação virtual na promoção do usuário como agente central na produção da representação do espaço**. RBC - Revista Brasileira de Cartografia, Rio de Janeiro, n. 62/04, p. 1-9, dez. 2010. Disponível em: <http://www.rbc.ufrj.br/_pdf_62_2010/62_04_10.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2013.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

GONÇALVES, Thalimar Matias. **Leituras de mapas de propaganda imobiliária como possibilidade de investigação do espaço urbano**. Geografares, Vitória, n. 6, p. 89-99, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/geografares/article/viewFile/1018/753>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

GUIMARÃES, José Ribeiro Soares; JANNUZZI, Paulo de Martino. **IDH, indicadores sintéticos e suas aplicações em políticas públicas: uma análise crítica**. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais da Anpur, Salvador, v. 7, n. 1, p. 73-90, mai. 2005. Disponível em: <<http://www.anpur.org.br/revista/rbeur/index.php/rbeur/article/view/136>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-135357/pt-br.php>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes (Unicamp), Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1512/1313>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

HORTA, José Silvério Baia. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, SP, n. 104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: <>. Acesso em: 04 mar. 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n104/n104a01.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais**. Revista Brasileira de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51-72, jan./fev., 2002.

_____. **Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil**. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr./jun., 2005. Disponível em: <http://indicadores.fecam.org.br/uploads/28/arquivos/4054_JANUZZI_P_Construcao_Indicadores_Sociais.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2013.

JULIÃO, Rui Pedro. **Geografia, informação e sociedade**. GEOINOVA – Revista do Departamento de Geografia e Planejamento Regional, n. 0, p. 95-108, 1999. Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/docentes/rpj/docs/GIS.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2013.

KLIKSBERG, Bernardo. **Repensando o estado para o desenvolvimento social: superando dogmas e convencionalismos**. Tradução de Joaquim Ozório Pires da Silva, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 64)

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. **A expressão espacial à luz da teoria do espaço geográfico**. In: VI SimpGEO - Ciência Sociedade e Tecnologia na perspectiva da Análise Geográfica, Guarapuava-PR: Editora da Unicentro, v. 6., p. 183-200, 2012.

_____. Expressão espacial e indicadores socioeconômicos: em busca da compreensão do espaço geográfico. In: ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; OLIVEIRA, Nathan Belcavello de; KUNZ, Sidelmar Alves da Silva (Orgs.). **Elementos de teoria do espaço geográfico**. Brasília-DF: ACLUG, p. 133-172, 2013.

_____. **Interdisciplinaridade: a natureza nuclear do conhecimento geográfico**. In: Encontro Nacional de Práticas de Ensino e Geografia, Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão. João Pessoa-PB: UFPB, p. 3146-3155, 2013.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; SANTOS, Alexandre André dos. **Abordagens sobre a cidade: revisão teórica**. Meridiano - Revista de Geografia, v. 2, p. 195-207, 2013.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; SILVA, Denise Mota Pereira da; MATA, Wylcler Cruzeiro da. Ensino na modalidade EaD: análise da importância do território. In: Primeiro Colóquio Nacional de Educação, Currículo e Processos Tecnológicos, Salvador-BA: EDUNEB, v.1, p. 1-23, 2012.

MAGDALENO, Fabiano Soares. **A territorialidade da representação política: vínculos territoriais de compromisso dos deputados fluminenses**. São Paulo: Annablume, 2010.

MARIANO, Enzo Barberio. **Crescimento econômico e desenvolvimento humano: uma análise mundial da eficiência social de Estados-nação**. 2012. 277 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, concentração em Economia, Organizações e Gestão do conhecimento, da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18157/tde-24082012-142856/pt-br.php>>. Acesso em: 06 abr. 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARTINELLI, Marcelo. **Mapas da geografia e cartografia temática**. 5. ed., 2. reimpressão, São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, Ruy. **As categorias espaciais da construção geográfica das sociedades**. Geographia, Revista de Pós-Graduação em Geografia da UFF, Niterói/RJ, v. 3, n. 5, p. 15-32, 2001. Disponível em:

<<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/52/50>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

_____. **Marxismo e Geografia (a geograficidade e o diálogo das ontologias)**. Geographia, Revista de Pós-Graduação em Geografia da UFF, Niterói/RJ, n. 11, v. 6, p. 21-37, 2004. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/140/135>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

_____. **Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2009.

MÜLLER-MAHN, Detlef, **Dissoluções da “dicotomia norte-sul”**: aspectos geográficos do debate sobre o desenvolvimento. Mercator – Revista de Geografia da UFC, Fortaleza, v. 8, n. 17, set./dez., p. 7-23, 2009. Disponível em <<http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/333/245>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

NASCIMENTO, Éwerton Cabral do. **Políticas públicas educacionais**: apontamentos a partir de um estudo com famílias e estudantes de Ribeirão Preto e Sorocaba no estado de São Paulo. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-21122010-163934/pt-br.php>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã**: contribuições dos princípios geográficos. Boletim de Geografia, Revista do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, v. 26/27, n. 1, p. 25-37, 2008/2009.

OLIVEIRA, Ivanilton José de. **A linguagem dos mapas**: utilizando a cartografia para comunicar. UFG: Observatório Geográfico de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://observatoriogeogoiias.iesa.ufg.br/uploads/215/original_OLIVEIRA_Ivanilton_Jose_linguagem_dos_mapas.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2013.

OTTONI, Cristiano. **Indicadores sociais na formulação de políticas públicas federais brasileiras**: teoria e prática. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social e do Trabalho) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4845/1/2006_Cristiano%20Ottoni.pdf>. Acesso em 05 mar. 2013.

PAVIANI, Aldo. **Brasília no contexto local e regional: urbanização e crise**. Revista Território - Rio de Janeiro - Ano VII – n. 11, 12 e 13 - set./out., p. 63-76, 2003. Disponível em: <http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/11_12_13_5_brasilia.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Da Geografia às Geo-grafias**: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECEÑA, Ana Esther; SADER, Emir. (Orgs.). La guerra infinita: hegemonía y terror mundial. Buenos Aires: Clacso, p. 217-256, 2002. Disponível em: <<http://bbdo.no.sapo.pt/documentos/porto.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

QUAINI, Massimo. **Marxismo e Geografia**. Tradução de Liliana Lagana Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos: 1).

_____. **A revolução tecnológica e o território**: realidades e perspectivas. In: Terra Livre – AGB: São Paulo. n. 9, 1991, p. 07-17. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N9.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

_____. **Geografia e planejamento: uso do território – geopolítica**. Revista Eletrônica: Tempo - Técnica - Território, Brasília, v.2, n. 2, p. 1-49, 2011. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/ciga/index.php/ciga/article/viewFile/72/57>>. Acesso em: 05 mar. 2013. Disponível em: <>. Acesso em: 05 mar. 2013.

_____. **O trabalho do geógrafo no terceiro mundo**. São Paulo: Hucitec, AGB, 1978.

_____. **Por uma Geografia nova**. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **Sociedade e espaço**: a formação social como teoria e como método. Boletim Paulista de Geografia, n. 54, p. 81-99, 1977. Disponível em: <http://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/08/sociedade-e-espaco-a-formacao-social-como-teoria-e-com-metodo_MiltonSantos_1977.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. **Aprendendo com os erros e os acertos do passado**: pontos essenciais para a definição de políticas públicas de educação superior. ESTUDOS: Brasília-DF, Ano 27, n. 39, 2010. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/2010particular.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, p. 13-24, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19915/11556>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

SILVA, Armando Corrêa da. **Geografia e lugar social**. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, Christian Nunes da; CARVALHO, João dos Santos. **A representação espacial e a linguagem cartográfica**. Revista GEOMAE, Campo Mourão-PR, v. 2, n. 2, p. 85-106, 2. sem., 2011. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/geomae/article/viewFile/170/pdf_48>. Acesso em: 16 mai. 2013.

SILVA, Valdenildo Pedro da. **O raciocínio espacial na era das tecnologias informacionais.** GEOUSP: Espaço e Tempo, São Paulo, n. 22, p. 31-38, 2007. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/geousp/ojs-2.2.4/index.php/geousp/article/view/248/122>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

SILVEIRA, Maria Laura. **O espaço geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial.** GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, n. 19, p. 81-91, 2006. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/geousp/ojs-2.2.4/index.php/geousp/article/view/333/178>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

SMITH, Adam. **Teoria dos sentimentos morais.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SOJA, Edward William. Espacializações: a Geografia marxista e a teoria social crítica. In: _____. **Geografias Pós-Modernas.** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, p. 57-116, 1993.

SOLIGO, Valdecir. Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. Revista Estudos em Avaliação Educacional (FCC), São Paulo, v. 23, n. 52, mai./ago. p. 12-25, 2012. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1724/1724.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **Algumas notas sobre a importância do espaço para o desenvolvimento social.** Revista Território, Rio de Janeiro, ano II, n. 3, jul./dez., p. 13-35, 1997. Disponível em: <http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/03_3_souza.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

_____. **A teorização sobre o desenvolvimento em uma época de fadiga teórica, ou:** sobre a necessidade de uma “teoria aberta” do desenvolvimento sócio-espacial. Revista Território, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-22, 1996. Disponível em: <http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/01_2_souza.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

_____. “Espaciologia”: uma objeção (crítica aos prestigiamientos pseudo-críticos do espaço social). In: **O espaço em questão.** Terra Livre – AGB: São Paulo(SP). n. 5, p. 21-45, 1988. Disponível em: <http://www.agb.org.br/files/TL_N5.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. **Metodologia da pesquisa científica.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

TURINI, Leide Alvarenga. **A crítica da História linear e da idéia de progresso: um diálogo com Walter Benjamin e Edward Thompson.** Educação e Filosofia, Uberlândia, n. 35/36, v. 18, p. 93-125, jan. / dez., 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/587/531>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

APÊNDICES

Tabela19: Índice de Qualidade Educacional (IQE) por escola de ensino fundamental público do Distrito Federal (somente as que possuem IDEB para os anos de 2007, 2009 e 2011)

Nome da Escola	Região Administrativa	2007	2009	2011
		Total	Total	Total
CEF 01 DE BRASÍLIA	Brasília	7,5	4,07	6,81
CEF 01 DO PLANALTO	Brasília	2,75	3,62	4,49
CEF 03 DE BRASÍLIA	Brasília	5,54	3,46	6,41
CEF 04 DE BRASÍLIA	Brasília	6,56	6,45	9,12
CEF 05 DE BRASÍLIA	Brasília	6,89	6,12	7,48
CEF GAN	Brasília	6,67	4,99	5,66
CEF POLIVALENTE	Brasília	8,9	6,62	8,6
CEF CASEB	Brasília	5,81	5,68	6,01
EC 102 SUL	Brasília	5,59	7,93	7,54
CEF 104 NORTE	Brasília	7,98	5,87	7,76
EC 106 NORTE	Brasília	6,44	8,91	8,22
EC 108 SUL	Brasília	7,77	8,23	6,4
EC 113 NORTE	Brasília	9,35	7,02	7,55
EC 114 SUL	Brasília	6,28	6,79	7,27
EC 115 NORTE	Brasília	7,14	6,74	7,44
EC 204 SUL	Brasília	5,66	6,16	6,81
EC 206 SUL	Brasília	6,7	6,41	7,01
EC 209 SUL	Brasília	5,15	4,75	6,76
EC 302 NORTE	Brasília	5,49	5,62	8,47
EC 304 NORTE	Brasília	7,32	6,39	7,63
EC 304 SUL	Brasília	4,18	6,02	5,43
EC 305 SUL	Brasília	7,62	6,58	8,29
CEF 306 NORTE	Brasília	6,21	5,3	7,81
EC 308 SUL	Brasília	3,93	6,13	6,86
EC 312 NORTE	Brasília	5,45	6,12	8,8
EC 314 SUL	Brasília	8,77	6,89	8,44
EC 316 NORTE	Brasília	6,4	6,18	5,91
EC 316 SUL	Brasília	8,21	7,48	6,93
EC 403 NORTE	Brasília	7,76	7,58	6,95
EC 405 NORTE	Brasília	4,51	6,49	4,94
EC 407 NORTE	Brasília	5,77	7,4	6,97
EC 410 SUL	Brasília	7,23	6,95	7,62
EC 411 NORTE	Brasília	4,25	7,02	7,67
EC 415 NORTE	Brasília	8,47	8,47	6,7

EC 416 SUL	Brasília	6,14	5,9	6,49
EC DO SMU	Brasília	8,68	8,13	7,25
EC GRANJA DO TORTO	Brasília	5,81	4,08	2,92
CAIC CARLOS CASTELLO BRANCO	Gama	4,7	3,98	5,22
CEF GESNER TEIXEIRA	Gama	5,73	5,38	6,05
CED 08 DO GAMA	Gama	5,29	5,36	3,16
CEF 04 DO GAMA	Gama	4,88	3,77	5,58
CEF 05 DO GAMA	Gama	4,34	5,26	6,6
CEF 08 DO GAMA	Gama	5,49	5,94	5,01
CEF 09 DO GAMA	Gama	4	4,45	4,2
CEF 10 DO GAMA	Gama	5,62	5,47	3,69
CEF 11 DO GAMA	Gama	5,47	4,91	5,49
CED 07 DO GAMA	Gama	6,15	5,47	5,95
CED 06 DO GAMA	Gama	5,39	5,24	5,43
CEF 01 DO GAMA	Gama	5,71	5,77	4,64
EC 01 DO GAMA	Gama	6,33	5,43	7,09
EC 02 DO GAMA	Gama	5,3	5,38	6,62
EC 03 DO GAMA	Gama	4,24	4,09	5,89
EC 06 DO GAMA	Gama	5,91	5,7	6,83
EC 07 DO GAMA	Gama	5,23	4,94	5,92
EC 09 DO GAMA	Gama	5,37	4,79	5,15
EC 10 DO GAMA	Gama	5,59	4,44	5,56
EC 12 DO GAMA	Gama	5,64	4,27	5,19
EC 14 DO GAMA	Gama	4,6	5,82	6,55
EC 15 DO GAMA	Gama	4,87	6,06	5,58
EC 16 DO GAMA	Gama	6,28	5,43	5,2
EC 17 DO GAMA	Gama	6,58	6,34	5,38
EC 18 DO GAMA	Gama	5,86	6,96	4,88
EC 19 DO GAMA	Gama	4,27	4,64	5,23
EC 21 DO GAMA	Gama	5,26	5,61	5,97
EC 22 DO GAMA	Gama	5,32	6,02	5,43
CEF 03 DO GAMA	Gama	5,66	5,65	6,79
EC 28 DO GAMA	Gama	5,85	6,39	5,59
CEF 15 DO GAMA	Gama	5,56	6,07	7,38
CAIC PROFESSOR WALTER JOSE DE MOURA	Águas Claras	4,31	3,09	4,9
CEF 03 DE TAGUATINGA	Taguatinga	4,91	5,3	4,97
CEF 04 DE TAGUATINGA	Taguatinga	6,31	4,79	6,19
CEF 05 DE TAGUATINGA	Taguatinga	4,15	4,81	4,99
CEF 08 DE TAGUATINGA	Taguatinga	5,81	5,63	6,27
CEF 10 DE TAGUATINGA	Taguatinga	4,01	4,37	5,42
CEF 11 DE TAGUATINGA	Taguatinga	3,71	4,3	4,87
CEF 12 DE TAGUATINGA	Taguatinga	4,74	5,15	6,12

CEF 14 DE TAGUATINGA	Taguatinga	6,43	4,43	6,55
CEF 15 DE TAGUATINGA	Taguatinga	6,62	6,07	7,66
CED 05 DE TAGUATINGA	Taguatinga	5,64	4,3	4,55
EC 01 DE TAGUATINGA	Taguatinga	5,19	6,62	5,24
EC 06 DE TAGUATINGA	Taguatinga	4,65	6,51	7,53
EC 08 DE TAGUATINGA	Taguatinga	2,62	5,92	6,54
EC 10 DE TAGUATINGA	Taguatinga	5,29	4,71	6,4
EC 11 DE TAGUATINGA	Taguatinga	6,27	6,82	6,05
EC 12 DE TAGUATINGA	Taguatinga	6,39	5,91	5,63
EC 13 DE TAGUATINGA	Taguatinga	6,22	5,48	6,68
EC 15 DE TAGUATINGA	Taguatinga	4,93	5,58	6,81
EC 16 DE TAGUATINGA	Taguatinga	6,81	6,85	6,15
EC 17 DE TAGUATINGA	Taguatinga	6,42	6,28	6,91
EC 18 DE TAGUATINGA	Taguatinga	6,26	6,35	7,6
EC 19 DE TAGUATINGA	Taguatinga	5,57	5,4	4,36
EC 21 DE TAGUATINGA	Taguatinga	6,6	5,36	5,06
EC 24 DE TAGUATINGA	Taguatinga	5,81	5,72	6,09
EC 27 DE TAGUATINGA	Taguatinga	6,07	4,51	5,87
EC 29 DE TAGUATINGA	Taguatinga	6,74	5,95	5,96
EC 39 DE TAGUATINGA	Taguatinga	5,89	6,65	8,35
EC 40 DE TAGUATINGA	Taguatinga	7,12	5,3	7,59
EC 41 DE TAGUATINGA	Taguatinga	5,22	7,76	7,59
EC 42 DE TAGUATINGA	Taguatinga	5,33	6,23	5,4
CEF 17 DE TAGUATINGA	Taguatinga	5,77	6,48	4,98
EC 45 DE TAGUATINGA	Taguatinga	4,14	3,36	6,67
EC 48 DE TAGUATINGA	Taguatinga	6,39	6,11	6,03
EC 50 DE TAGUATINGA	Taguatinga	4,7	3,95	5,29
EC 52 DE TAGUATINGA	Taguatinga	4,18	4,74	6,07
EC 53 DE TAGUATINGA	Taguatinga	5,5	5,38	5,94
EC 55 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,32	4,78	5,62
EC ARNIQUEIRA	Park Way	4,3	5,43	5,28
EC COLONIA AGRICOLA VICENTE PIRES	Vicente Pires		5,13	6,16
CEF 18 DE TAGUATINGA	Taguatinga	8,45	7,47	6,45
CAIC PROF BENEDITO CARLOS DE OLIVEIRA	Brazlândia	4,61	4,23	5,16
CED 02 DE BRAZLANDIA	Brazlândia	6,4	5,62	4,3
EC 01 DE BRAZLANDIA	Brazlândia	3,71	5,06	6,17
EC 03 DE BRAZLANDIA	Brazlândia	4,35	5,47	4,85
CEF 02 DE BRAZLANDIA	Brazlândia	5,21	4,38	5,81
EC 05 DE BRAZLANDIA	Brazlândia	5,75	5,77	4,42
EC 06 DE BRAZLANDIA	Brazlândia	6,31	5,36	3,9
EC 07 DE BRAZLANDIA	Brazlândia	5,6	5,91	6,33

EC 08 DE BRAZLANDIA	Brazlândia	5,38	6,92	5,71
CEF 01 DE SOBRADINHO	Sobradinho	3,8	4,96	4,52
CED 03 DE SOBRADINHO	Sobradinho	4,93	4,82	7,13
CEF 03 DE SOBRADINHO	Sobradinho	6,93	5,98	6,11
CEF 04 DE SOBRADINHO	Sobradinho	4,07	3,69	5,67
CEF 05 DE SOBRADINHO	Sobradinho	4,96	3,83	3,8
EC 15 DE SOBRADINHO	Sobradinho	4,41	4,37	5,29
CEF FERCAL	Fercal	5,41	3,4	2,74
CEF QUEIMA LENCOL	Fercal	4,46	3,82	3,7
CED 02 DE SOBRADINHO	Sobradinho	5,61	4,63	3,09
EC 01 DE SOBRADINHO	Sobradinho	7,19	7,06	6,95
EC 05 DE SOBRADINHO	Sobradinho	3,92	2,86	5,56
EC 11 DE SOBRADINHO	Sobradinho	2,91	4,76	6,65
EC 12 DE SOBRADINHO	Sobradinho	6,18	5,18	6,81
EC 13 DE SOBRADINHO	Sobradinho II	5,57	4,31	5,13
EC RUA DO MATO	Fercal	5,61	4,49	4,98
CAIC ASSIS CHATEAUBRIAND	Planaltina	4,3	4,19	5,25
CEF 03 DE PLANALTINA	Planaltina	5,36	3,84	4,35
CEF 01 DE PLANALTINA	Planaltina	5,84	4,48	4,37
CEF 02 DE PLANALTINA	Planaltina	6,24	7,31	7,21
CED VARZEAS	Planaltina	6,95	5,3	3,84
EC 01 DE PLANALTINA	Planaltina	3,53	3,16	5,93
EC 03 DE PLANALTINA	Planaltina	3,5	3,96	5,93
EC 05 DE PLANALTINA	Planaltina	4,91	4,88	4,75
EC 06 DE PLANALTINA	Planaltina	4,03	3,66	5,01
EC 07 DE PLANALTINA	Planaltina	2,43	2,77	2,31
EC 09 DE PLANALTINA	Planaltina	5,8	2,96	6,5
EC 10 DE PLANALTINA	Planaltina	2,35	4,14	4,55
CED 03 DE PLANALTINA	Planaltina	4,75	2,66	2,67
EC 13 DE PLANALTINA	Planaltina	3,64	5,23	5,4
EC 14 DE PLANALTINA	Planaltina		5,1	5,31
EC ESTANCIA DE PLANALTINA	Planaltina	4,16	3,56	4,77
EC PARANA	Planaltina	5,34	5,61	6,91
EC SANTOS DUMONT	Planaltina	3,31	4,55	4,84
CAIC SANTA PAULINA	Paranoá	3,69	3,81	4,15
EC 01 DO PARANOA	Paranoá	4,63	3,78	5,24
EC 02 DO PARANOA	Paranoá	4,57	4,56	4,27
EC 03 DO PARANOA	Paranoá	3,43	6	6,57
EC 04 DO PARANOA	Paranoá	4,15	4,76	4,71
EC 05 DO PARANOA	Paranoá	4,38	4,7	4,47
CEF AGROURBANO IPE RIACHO FUNDO	Riacho Fundo II	5,31	5,65	6,06
CEF TELEBRASILIA	Riacho Fundo		4,58	6,69

EC AGROVILA II	Riacho Fundo II	5,14	3,26	5,56
EC 01 DO RIACHO FUNDO	Riacho Fundo	4,87	5,53	4,69
CAIC JUSCELINO KUBITSCHKE	Park Way	4,4	4,75	5
CEF 01 DO NUCLEO BANDEIRANTE	Núcleo Bandeirante	4,66	5,82	5,89
CEF METROPOLITANA	Núcleo Bandeirante	5,73	5,05	5,29
EC 03 DO NUCLEO BANDEIRANTE	Núcleo Bandeirante	6,77	7,92	7,72
EC 04 DO NUCLEO BANDEIRANTE	Núcleo Bandeirante	5,66	5,59	6,74
EC 05 DO NUCLEO BANDEIRANTE	Núcleo Bandeirante	5,26	4,84	6,56
CAIC BERNARDO SAYAO	Ceilândia	3	5,33	4,31
CAIC PROF ANISIO TEIXEIRA	Ceilândia	3,42	3,13	4,36
CEF 02 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,07	4,24	3,78
CEF 04 DE CEILANDIA	Ceilândia		4,31	2,75
CEF 07 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,79	5,22	4,51
CEF 10 DE CEILANDIA	Ceilândia	3,75	5,52	4,75
CEF 11 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,51	3,24	4,72
CEF 12 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,93	4,38	4,97
CEF 14 DE CEILANDIA	Ceilândia	3,79	5,39	5,94
CED 14 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,67	4,95	5,11
CEF 17 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,44	3,71	4,46
CEF 19 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,6	4,72	4,71
CEF 20 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,39	3,55	6,27
CEF PROF MARIA DO ROSARIO G SILVA	Ceilândia	5,32	3,07	4,61
CED 06 DE CEILANDIA	Ceilândia	6,26	3,11	1,97
CED 07 DE CEILANDIA	Ceilândia	3,79	4,55	4,95
EC 01 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,06	4,29	5,44
EC 02 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,49	4,16	4,86
EC 03 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,34	5,75	3,98
EC 06 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,06	6,06	6,05
EC 07 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,77	4,9	6,08
EC 08 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,54	4,69	4,28
EC 10 DE CEILANDIA	Ceilândia	3,76	4,85	4,82
EC 11 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,47	3,39	3,49
EC 12 DE CEILANDIA	Ceilândia	2,34	5,32	4,61
EC 13 DE CEILANDIA	Ceilândia	3,27	4,05	6,18
EC 15 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,07	4,39	5,26
EC 16 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,01	5,76	6,12
EC 17 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,3	4,81	5,55
EC 18 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,13	4,34	4,16
EC 19 DE CEILANDIA	Ceilândia	6,3	5,37	5,32
EC 20 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,51	4,72	5,57
EC 21 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,45	4,92	5,89
EC 22 DE CEILANDIA	Ceilândia	3,3	2,21	4,32

EC 24 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,67	4,73	4,27
EC 25 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,83	5,41	7,01
EC 26 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,22	4,44	6,66
EC 27 DE CEILANDIA	Ceilândia	3,91	3,87	5,35
		5,75	3,31	
CEF 26 DE CEILANDIA	Ceilândia	5	5,64	5,25
EC 33 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,87	5,05	5,4
EC 34 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,91	4,29	5,07
EC 36 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,85	4,48	5,3
CED 11 DE CEILANDIA	Ceilândia	3,74	4,23	5,15
EC 38 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,01	4,5	5,5
EC 39 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,8	3,19	5,62
EC 40 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,3	4,31	2,47
EC 43 DE CEILANDIA	Ceilândia	7,51	5,99	4,69
EC 44 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,21	3,85	5,59
EC 45 DE CEILANDIA	Ceilândia	7,26	6,28	7,84
EC 46 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,34	5,02	5,95
EC 47 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,44	5,14	6,75
EC 48 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,13	4,19	5,59
EC 50 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,15	2,54	4,45
EC 52 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,89	3,68	3,36
EC 56 DE CEILANDIA	Ceilândia		4,01	5,7
EC 57 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,67	4,56	5,13
EC 59 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,67	4,6	3,54
EC 61 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,55	4,98	5,61
EC 62 DE CEILANDIA	Ceilândia	4,75	3,77	5,31
EC 64 DE CEILANDIA	Ceilândia	6,73	4,29	5,28
EC 31 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,46	4,33	5,75
EC 35 DE CEILANDIA	Ceilândia	5,75	4,29	5,66
CEF 04 DO GUARA	Guará	4,1	4,56	3,89
CEF 05 DO GUARA	Guará	4,17	2,98	5,19
EC 08 DO GUARA	Guará	3,28	4,48	4,14
CEF 08 DO GUARA	Guará	4,68	4,5	5,72
CED 01 DO GUARA	Guará	5,09	4,27	2,84
CED 02 DO GUARA	Guará	4,14	0,62	4,04
CED 03 DO GUARA	Guará	6,11	4,49	5,2
CED 04 DO GUARA	Guará	2,54	4,41	4,51
CEF 02 DO GUARA	Guará	6,48	6,11	6,28
EC 01 DO GUARA	Guará	5,66	6,01	6,51
EC 02 DO GUARA	Guará	5,46	5,68	5,83
EC 03 DO GUARA	Guará	4,51	4,8	7
EC 05 DO GUARA	Guará	7,97	6,89	7,09

CEF 01 DO CRUZEIRO	Cruzeiro	3,95	5,29	6,22
CEF 02 DO CRUZEIRO	Cruzeiro	6,55	3,9	5,8
EC 04 DO CRUZEIRO	Cruzeiro	4,1	5,38	6,54
EC 05 DO CRUZEIRO	Cruzeiro	4,07	5,87	4,69
EC 06 DO CRUZEIRO	Cruzeiro	5,27	6,61	6,28
EC 08 DO CRUZEIRO	Sudoeste/Octogonal	5,12	4,54	6,52
CAIC AYRTON SENNA	Samambaia	5,74	4,37	4,83
CAIC HELENA REIS	Samambaia	4,23	2,98	6,89
CEF MYRIAM ERVILHA	Recanto das Emas	3,15	3,83	3,45
CEF 404 DE SAMAMBAIA	Samambaia	5,28	5,03	6,27
CEF 312 DE SAMAMBAIA	Samambaia	4,73	4,42	3,18
CEF 411 DE SAMAMBAIA	Samambaia	7,12	6,76	6,68
EC 108 DE SAMAMBAIA	Samambaia	5,13	4,16	4,51
EC 111 DE SAMAMBAIA	Samambaia	5,08	4,34	6,21
CEF 120 DE SAMAMBAIA	Samambaia	5,41	4,93	5,69
EC 121 DE SAMAMBAIA	Samambaia	4,84	3,39	3,53
EC 303 DE SAMAMBAIA	Samambaia	4,23	4,05	4,38
EC 317 DE SAMAMBAIA	Samambaia	4,91	4,66	4,6
EC 318 DE SAMAMBAIA	Samambaia	4,6	4,89	4,96
EC 325 DE SAMAMBAIA	Samambaia	6,47	5,57	6,24
EC 403 DE SAMAMBAIA	Samambaia	5,06	3,64	6,65
EC 407 DE SAMAMBAIA	Samambaia	4,8	4,77	3,15
EC 410 DE SAMAMBAIA	Samambaia	4,08	4,73	4,45
CEF 412 DE SAMAMBAIA	Samambaia	6,43	5,24	5,05
EC 415 DE SAMAMBAIA	Samambaia	3,83	2,59	3,84
EC 425 DE SAMAMBAIA	Samambaia	3,89	3,34	2,79
EC 501 DE SAMAMBAIA	Samambaia	5,76	5,6	5,97
EC 511 DE SAMAMBAIA	Samambaia	5,49	5,08	5,45
EC 01 DA CANDANGOLANDIA	Candangolândia	4,72	6,48	5,06
EC 02 DA CANDANGOLANDIA	Candangolândia	5,51	5,76	5,86
CEF 106 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	4,04	5,03	5,51
CEF 115 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	5,44	5,63	6,25
CEF 01 DO LAGO NORTE	Lago Norte	4,24	3,1	6,87
CED DO LAGO	Lago Sul	7,13	4,74	4,08
EC 01 SHI-SUL	Lago Sul	4,34	5,09	6,66
CEF 06 DE BRASILIA	Lago Sul	3,99	4,16	5,62
CAIC ALBERT SABIN	Santa Maria	4,53	4,54	5,7
CAIC SANTA MARIA	Santa Maria	2,07	5,36	5,09
CEF 308 DE SANTA MARIA	Santa Maria	5,44	4,54	4,72
EC 206 DE SANTA MARIA	Santa Maria	4,33	3,22	6,44
EC 116 DE SANTA MARIA	Santa Maria	4,5	5,19	5,75
CEF 316 DE SANTA MARIA	Santa Maria	5,32	6,23	4,51

EC 203 DE SANTA MARIA	Santa Maria	4,09	3,09	5,4
CEF SARGENTO LIMA	Santa Maria	7,39	5,55	5,98
CEF CERAMICA SAO PAULO	São Sebastião	5,23	5,97	5,22
EC AGROVILA SAO SEBASTIAO	São Sebastião	3,43	3,87	4,01
EC CERAMICA DA BENCAO	São Sebastião	4,48	4,87	4,93
CEF 213 DE SANTA MARIA	Santa Maria	4,36	5,56	5,93
CEF 306 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas		2,68	2,63
CEF 403 DE SANTA MARIA	Santa Maria	5,41	5,13	5,97
CED 416 DE SANTA MARIA	Santa Maria	5,91	4,94	4,95
CEF 619 DE SAMAMBAIA	Samambaia	5,45	4,96	4,67
CEF 504 DE SAMAMBAIA	Samambaia	4,53	5,92	5,98
EC 512 DE SAMAMBAIA	Samambaia	5,01	4,06	4,64
CEF 02 DO RIACHO FUNDO	Riacho Fundo	5,44	5,5	6,08
CEF DO BOSQUE	São Sebastião	4,36	4,33	4,92
CED 104 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	4,55	4,43	2,76
CEF NOSSA SENHORA FATIMA	Planaltina	3,97	6,57	5,12
CEF 209 DE SANTA MARIA	Santa Maria	5,78	4,63	4,3
CED DARCY RIBEIRO	Paranoá	5,25	4,88	5,06
CEF 519 DE SAMAMBAIA	Samambaia	2,3	5,08	4,85
CEF 427 DE SAMAMBAIA	Samambaia	5,44	6,15	7,21
CEF 206 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	5,74	5,47	5,01
CEF 07 DE SOBRADINHO	Sobradinho II	4,33	4,16	5,28
CEF 10 DO GUARA	Guará	4,76	6,04	5,2
CEF SANTOS DUMONT	Santa Maria	6,47	6,92	6,91
CEF 201 DE SANTA MARIA	Santa Maria	5,53	5,7	5,81
CEF 03 DO RIACHO FUNDO	Riacho Fundo	6,1	5,82	6,15
CED 123 DE SAMAMBAIA	Samambaia	5,4	2,16	3,39
CEF 24 DE CEILANDIA	Ceilândia	2,27	5,36	4,62
CEF 308 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	4,71	4,44	4,53
CEF 101 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	5,48	4,74	3,86
CED DO LAGO NORTE	Lago Norte	3,73	5,05	5,69
CEF 01 DO PARANOA	Paranoá	5,18	3,56	5,29
EC VILA DO BOA	São Sebastião	3,18	4,16	6,16
CED 04 DE SOBRADINHO	Sobradinho II	6,27	4,74	5,45
CEF 103 DE SANTA MARIA	Santa Maria	6,42	5,18	5,55
EC ASPALHA	Lago Norte	4,78	4,04	5,75
CEF 801 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	4,68	4,28	5,69
EC 401 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	2,38	2,73	3,57
CEF 01 DO RIACHO FUNDO II	Riacho Fundo II	5,93	3,92	4,12
CEF 802 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	5,29	4,38	4,46
CEF 510 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	3,22	2,06	3,84
EC VALE DO SOL	Planaltina	5,37	4,33	5,59

		8,66	7,97	
EC 104 DE SAO SEBASTIAO	São Sebastião	4,04	4,4	5,62
EC 14 DE SOBRADINHO	Sobradinho II	4,48	4,56	4,65
CEF 301 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	3,6	5,74	4,81
EC 01 DO RIACHO FUNDO II	Riacho Fundo II	2,61	4,41	6,03
EC 215 DE SANTA MARIA	Santa Maria	5,64	4,44	5,36
CEM STELLA DOS CHERUBINS GUIMARAES TROIS	Planaltina	6,78	5,22	3,54
EC 604 DE SAMAMBAIA	Samambaia	5,71	5,2	6,09
CEF 07 DE BRASILIA	Brasília	5,81	4,76	7,01
CEF 03 DO PARANOÁ	Paranoá	6,27	4,85	7,37
EC 100 DE SANTA MARIA	Santa Maria	6,68	6,35	4,71
CEF 602 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	5,16	4,53	5,7
EC 303 DE SAO SEBASTIAO	São Sebastião	3,81	3,96	3,28
CEF 418 DE SANTA MARIA	Santa Maria	4,17	6,11	5,67
CED POMPILO MARQUES DE SOUZA	Planaltina	5,24	5,9	6,11
CED VALE DO AMANHECER	Planaltina	5,45	2,96	5,2
EC VILA NOVA	São Sebastião	3,91	4,18	5,05
EC BELA VISTA	São Sebastião	3,79	4,98	5,59
EC 404 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	6,36	3,89	4,89
EC 803 DO RECANTO DAS EMAS	Recanto das Emas	4,74	4,38	4,42

Fonte: Kunz, 2014 (a partir de dados do INEP)

Tabela 20: Distribuição dos Domicílios por classe de renda (2010)

Distribuição dos Domicílios por Classes de Renda (2010)					
	Miserável	Muito Pobre	Baixa /Pobre	Média	Rico
	(%) - Até 1/8 salário mínimo	(%) - De 1/8 a 1/4 salário mínimo	(%) - De 1/4 a 1 salário Mínimo	(%) - De 1 a 5 salários Mínimos	(%) - Acima de 5 salários Mínimos
Águas Claras	0,16	0,94	12,00	43,75	43,15
Brasília	0,05	0,18	4,64	32,07	63,06
Brazlândia	1,25	6,59	51,76	36,64	3,76
Candangolândia	0,09	2,24	31,63	56,70	9,34
Ceilândia	0,58	4,17	49,68	42,89	2,68
Cruzeiro	0,76	0,21	8,63	57,07	33,33
Fercal	2,43	8,41	62,92	24,60	1,64
Gama	0,33	2,83	37,21	50,94	8,68
Guará	0,26	0,74	15,58	55,69	27,73
Itapoã	1,24	7,40	59,34	28,21	3,82
Jardim Botânico	0,12	0,84	10,05	34,50	54,49
Lago Norte	0,14	0,67	8,24	22,18	68,78
Lago Sul	0,03	0,20	2,98	17,80	78,99
Núcleo Bandeirante	0,07	0,87	22,62	57,83	18,61
Paranoá	0,73	5,50	56,34	35,35	2,09
Park Way	0,15	1,22	15,96	31,43	51,24
Planaltina	1,01	6,54	54,20	35,13	3,13
Recanto das Emas	0,88	5,60	56,15	36,01	1,36
Riacho Fundo	0,13	1,38	28,02	59,52	10,94
Riacho Fundo II	0,56	4,25	50,45	42,30	2,44
Samambaia	0,66	4,46	49,56	42,17	3,16
Santa Maria	0,63	5,20	53,04	37,97	3,16
São Sebastião	0,58	4,68	55,32	37,18	2,24
SCIA	2,06	12,78	68,05	16,61	0,49
SIA	0,00	0,45	16,59	70,91	12,05
Sobradinho	0,27	2,07	27,05	54,28	16,33
Sobradinho II	0,47	3,12	33,86	45,41	17,13
Sudoeste/Octogonal	0,50	0,15	2,10	20,37	76,89
Taguatinga	0,12	1,26	24,97	57,72	15,92
Varjão	1,48	6,64	60,35	28,28	3,26
Vicente Pires	0,11	1,02	18,80	60,34	19,73
DF	0,49	3,16	34,84	41,99	19,53

Fonte: Kunz, 2014 (a partir dos dados da CODEPLAN, 2010)

Tabela 21: IDEB por Região Administrativa do DF - 2007, 2009 e 2011

IDEB por Região Administrativa do DF - 2007, 2009 e 2011						
Região Administrativa	Anos Iniciais			Anos Finais		
	2007	2009	2011	2007	2009	2011
Águas Claras	5,27	4,85	5,17			
Brasília	6,11	6,19	6,24	5,13	4,39	4,95
Brazlândia	5,19	5,68	5,48	4,54	4,28	3,79
Candangolândia	5,60	5,72	5,45			
Ceilândia	5,26	5,29	5,50	4,47	3,76	3,64
Cruzeiro	5,49	5,66	5,88	4,34	3,79	4,11
Fercal	5,01	4,50	4,88	4,47	3,77	3,57
Gama	5,60	5,51	5,42	4,57	4,06	3,96
Guará	5,05	5,29	5,59	4,61	3,64	3,72
Lago Norte	5,15	5,04	5,67		3,71	3,81
Lago Sul	5,46	5,84	5,71	4,56	4,29	3,92
Núcleo Bandeirante	5,99	5,93	6,01	4,9	4,09	3,93
Paranoá	5,14	5,27	5,19	4,45	3,42	4,00
Park Way	5,39	5,29	5,42			3,99
Planaltina	5,30	5,16	5,18	4,63	3,83	3,70
Recanto das Emas	4,69	4,85	4,91	4,2	3,86	3,70
Riacho Fundo	5,52	5,73	5,74	4,67	4,12	3,93
Riacho Fundo II	5,00	5,05	5,39	4,42	3,47	3,51
Samambaia	5,30	5,22	5,28	4,17	4,14	3,95
Santa Maria	5,39	5,41	5,38	4,59	4,06	3,87
São Sebastião	5,18	5,16	5,20	4,28	4,04	3,97
Sobradinho	5,87	5,48	5,64	4,69	3,89	3,98
Sobradinho II	5,33	5,07	5,03	4,32	3,24	3,45
Sudoeste/Octogonal	5,69	5,22	5,50			
Taguatinga	5,55	5,82	5,92	4,6	4,16	4,13
Vicente Pires	4,76	5,71	5,86			

Fonte: Kunz, 2014 (a partir dos dados do INEP)

Tabela 22: Taxa de aprovação no ensino fundamental por região administrativa do Distrito Federal (2007)

Região Administrativa	Taxa de aprovação - Ensino Fundamental								
	1º ano	1º série/ 2º ano	2º série/ 3º ano	3º série/ 4º ano	4º série/ 5º ano	5º série/ 6º ano	6º série/ 7º ano	7º série/ 8º ano	8º série/ 9º ano
REG_ADM	tap_F00	tap_F01	tap_F02	tap_F03	tap_F04	tap_F05	tap_F06	tap_F07	tap_F08
Águas Claras	0,98	0,99	0,99	0,99	0,99				
Brasília		0,99	1,00	1,00	1,00	0,98	0,98	0,98	0,97
Brazlândia	0,99	0,98	0,99	0,99	1,00	0,90	0,91	0,96	0,97
Candangolândia		1,00	1,00	1,00	1,00				
Ceilândia	0,97	0,99	0,98	0,99	0,99	0,95	0,96	0,95	0,95
Cruzeiro		0,97	1,00	0,99	0,98	0,94	0,96	0,90	0,88
Fercal		1,00	1,00	1,00	0,99	0,91	0,89	0,96	0,99
Gama		1,00	1,00	1,00	1,00	0,95	0,96	0,95	0,95
Guará	0,97	0,98	0,98	0,99	0,99	0,94	0,94	0,94	0,92
Lago Norte		1,00	1,00	0,98	1,00	1,00	1,00	0,90	
Lago Sul		1,00	0,99	0,98	1,00	0,99	0,97	0,98	1,00
Núcleo Bandeirante		1,00	1,00	1,00	0,99	0,92	0,94	0,96	0,96
Paranoá		0,98	0,98	0,99	0,98	0,92	0,93	0,92	0,86
Park Way		0,97	1,00	0,99	0,99				
Planaltina	1,00	0,99	1,00	0,99	0,99	0,94	0,95	0,97	0,96
Recanto das Emas	0,99	0,98	0,99	0,99	0,99	0,93	0,95	0,96	0,91
Riacho Fundo		1,00	0,99	1,00	1,00	1,00	0,97	0,97	0,98
Riacho Fundo II		1,00	0,99	0,99	0,99	0,94	0,96	0,96	0,94
Samambaia	0,98	0,99	0,99	1,00	1,00	0,93	0,95	0,91	0,91
Santa Maria	1,00	0,99	0,99	1,00	0,99	0,96	0,98	0,97	0,98
São Sebastião		0,98	0,99	0,99	0,98	0,86	0,86	0,92	0,91
Sobradinho		1,00	1,00	1,00	0,99	0,95	0,92	0,94	0,95
Sobradinho II		0,99	1,00	0,99	0,99	1,00	0,95	0,98	0,97
Sudoeste/Octogonal		1,00	1,00	1,00	1,00				
Taguatinga	0,98	1,00	0,99	0,99	1,00	0,95	0,97	0,97	0,96
Vicente Pires	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00				

Nota: apenas as escolas públicas que fizeram a Prova Brasil em 2007, 2009 e 2011 foram computadas neste cálculo.

Fonte: Kunz, 2014 (a partir dos dados do INEP)

Tabela 23: Taxa de aprovação no ensino fundamental por região administrativa do Distrito Federal (2009)

Região Administrativa	Taxa de aprovação - Ensino Fundamental								
	1º ano	1º série/ 2º ano	2º série/ 3º ano	3º série/ 4º ano	4º série/ 5º ano	5º série/ 6º ano	6º série/ 7º ano	7º série/ 8º ano	8º série/ 9º ano
REG_ADM	tap_F00	tap_F01	tap_F02	tap_F03	tap_F04	tap_F05	tap_F06	tap_F07	tap_F08
Águas Claras	0,93	0,98	0,78	0,90	0,90				
Brasília	0,98	0,97	0,87	0,92	0,95	0,83	0,81	0,86	0,88
Brazlândia	0,97	0,99	0,89	0,90	0,94	0,80	0,78	0,76	0,89
Candangolândia	0,98	0,98	0,79	0,87	0,91				
Ceilândia	0,97	0,98	0,80	0,89	0,93	0,75	0,79	0,86	0,84
Cruzeiro	0,98	0,99	0,85	0,86	0,95	0,78	0,78	0,73	0,80
Fercal	0,97	1,00	0,71	0,92	0,92	0,73	0,86	0,86	0,90
Gama	0,99	0,98	0,82	0,90	0,95	0,79	0,79	0,82	0,79
Guará	0,94	0,97	0,83	0,86	0,93	0,76	0,80	0,73	0,74
Lago Norte	1,00	0,94	0,88	0,94	0,90	0,70	0,80	0,82	0,89
Lago Sul	1,00	1,00	0,82	0,89	0,89	0,90	0,98	0,78	0,63
Núcleo Bandeirante	0,99	0,99	0,85	0,89	0,96	0,72	0,79	0,88	0,82
Paranoá	0,95	0,92	0,82	0,89	0,94	0,63	0,70	0,77	0,74
Park Way	0,94	0,99	0,81	0,77	0,85				
Planaltina	0,96	0,96	0,80	0,87	0,93	0,77	0,84	0,86	0,79
Recanto das Emas	0,96	0,96	0,80	0,89	0,90	0,79	0,81	0,88	0,86
Riacho Fundo	0,98	0,96	0,87	0,93	0,97	0,84	0,82	0,92	0,92
Riacho Fundo II	0,93	0,97	0,83	0,88	0,90	0,71	0,73	0,86	0,73
Samambaia	0,97	0,98	0,83	0,89	0,94	0,78	0,83	0,87	0,87
Santa Maria	0,96	0,98	0,82	0,90	0,95	0,79	0,85	0,89	0,86
São Sebastião	0,97	0,99	0,78	0,93	0,94	0,73	0,85	0,86	0,86
Sobradinho	0,99	0,98	0,82	0,87	0,91	0,75	0,77	0,87	0,76
Sobradinho II	0,98	0,97	0,74	0,93	0,91	0,52	0,80	0,86	0,83
Sudoeste/Octogonal	0,94	1,00	0,81	1,00	1,00				
Taguatinga	0,97	0,98	0,87	0,90	0,96	0,80	0,84	0,86	0,88
Vicente Pires	0,89	1,00	0,82	0,92	0,94				

Nota: apenas as escolas públicas que fizeram a Prova Brasil em 2007, 2009 e 2011 foram computadas neste cálculo.

Fonte: Kunz, 2014 (a partir de dados do INEP)

Tabela 24: Taxa de aprovação no ensino fundamental por região administrativa do Distrito Federal (2011)

Região Administrativa	Taxa de aprovação - Ensino Fundamental								
	1º ano	1º série/ 2º ano	2º série/ 3º ano	3º série/ 4º ano	4º série/ 5º ano	5º série/ 6º ano	6º série/ 7º ano	7º série/ 8º ano	8º série/ 9º ano
REG_ADM	tap_F00	tap_F01	tap_F02	tap_F03	tap_F04	tap_F05	tap_F06	tap_F07	tap_F08
Águas Claras	0,92	0,93	0,82	0,92	0,99				
Brasília	0,97	0,98	0,85	0,89	0,94	0,90	0,87	0,86	0,89
Brazlândia	0,98	0,97	0,83	0,87	0,92	0,82	0,85	0,84	0,88
Candangolândia	0,98	0,98	0,76	0,81	0,86				
Ceilândia	0,98	0,98	0,82	0,89	0,94	0,77	0,82	0,81	0,79
Cruzeiro	0,98	0,97	0,84	0,94	0,94	0,78	0,80	0,64	0,83
Fercal	1,00	0,98	0,89	0,92	0,74	0,71	0,85	0,90	0,87
Gama	0,98	0,98	0,77	0,85	0,94	0,74	0,77	0,81	0,79
Guará	0,97	0,99	0,84	0,91	0,96	0,71	0,77	0,72	0,76
Lago Norte	1,00	1,00	0,90	0,87	0,96	0,55	0,73	0,90	0,86
Lago Sul	1,00	0,98	0,93	0,97	0,94	0,83	0,91	0,88	0,47
Núcleo Bandeirante	0,98	0,98	0,86	0,84	0,92	0,77	0,69	0,78	0,70
Paranoá	0,97	0,97	0,79	0,87	0,90	0,81	0,75	0,80	0,72
Park Way	0,99	0,96	0,71	0,74	0,90	0,68	0,79	0,91	0,81
Planaltina	0,98	0,98	0,82	0,85	0,90	0,66	0,76	0,83	0,72
Recanto das Emas	0,96	0,97	0,80	0,83	0,90	0,75	0,79	0,83	0,78
Riacho Fundo	0,96	0,98	0,82	0,95	0,91	0,82	0,78	0,87	0,79
Riacho Fundo II	0,98	0,97	0,83	0,84	0,92	0,77	0,82	0,76	0,64
Samambaia	0,97	0,98	0,82	0,89	0,92	0,80	0,84	0,85	0,81
Santa Maria	0,97	0,99	0,78	0,87	0,92	0,81	0,86	0,87	0,81
São Sebastião	0,98	0,98	0,82	0,88	0,94	0,81	0,84	0,80	0,82
Sobradinho	0,99	0,99	0,85	0,88	0,93	0,75	0,77	0,78	0,77
Sobradinho II	0,99	0,99	0,73	0,85	0,89	0,60	0,90	0,69	0,74
Sudoeste/Octogonal	0,84	0,98	0,84	0,89	0,84				
Taguatinga	0,98	0,98	0,87	0,90	0,96	0,78	0,81	0,89	0,86
Vicente Pires	1,00	1,00	0,84	0,93	0,92				

Nota: apenas as escolas públicas que fizeram a Prova Brasil em 2007, 2009 e 2011 foram computadas neste cálculo.

Fonte: Kunz, 2014 (a partir de dados do INEP)

Tabela 25: Desempenho dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental na Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2007)

Região Administrativa	Anos Iniciais do ensino Fundamental							
	Média de Língua Portuguesa	Nota Padronizada de Língua Portuguesa	Média de Matemática	Nota Padronizada de Matemática	Nota Média Padronizada (N)	Tempo médio de conclusão por série (T)	Indicador de Rendimento (P)	IDE B
REG_ADM	MEDIA_LP_5	NT_LP_5	MEDIA_MT_5	NT_MT_5	N_5	T_5	P_5	IDE B_5
Águas Claras	187,60	5,04	207,10	5,61	5,33	1,01	0,99	5,27
Brasília	210,40	5,87	227,90	6,41	6,14	1,00	1,00	6,11
Brazlândia	185,00	4,95	205,00	5,53	5,24	1,01	0,99	5,19
Candangolândia	195,30	5,32	214,40	5,89	5,61	1,00	1,00	5,60
Ceilândia	188,60	5,08	206,90	5,61	5,34	1,01	0,99	5,26
Cruzeiro	196,70	5,37	211,70	5,79	5,58	1,02	0,98	5,49
Fercal	179,10	4,73	199,30	5,32	5,02	1,00	1,00	5,01
Gama	197,00	5,38	213,40	5,85	5,62	1,00	1,00	5,60
Guará	185,50	4,96	199,40	5,32	5,14	1,02	0,98	5,05
Lago Norte	185,10	4,95	201,30	5,39	5,17	1,00	1,00	5,15
Lago Sul	195,60	5,33	208,60	5,67	5,50	1,01	0,99	5,46
Núcleo Bandeirante	207,70	5,77	223,30	6,23	6,00	1,00	1,00	5,99
Paranoá	185,80	4,97	204,70	5,52	5,25	1,02	0,98	5,14
Park Way	192,50	5,22	209,50	5,71	5,46	1,01	0,99	5,39
Planaltina	187,90	5,05	206,50	5,59	5,32	1,00	1,00	5,30
Recanto das Emas	174,30	4,56	189,90	4,96	4,76	1,01	0,99	4,69
Riacho Fundo	194,10	5,28	211,40	5,78	5,53	1,00	1,00	5,52
Riacho Fundo II	181,30	4,81	198,30	5,28	5,04	1,01	0,99	5,00
Samambaia	189,50	5,11	206,60	5,60	5,35	1,01	0,99	5,30
Santa Maria	190,40	5,14	209,00	5,69	5,41	1,00	1,00	5,39
São Sebastião	187,10	5,02	203,90	5,49	5,26	1,01	0,99	5,18
Sobradinho	203,30	5,61	221,40	6,16	5,89	1,00	1,00	5,87
Sobradinho II	188,90	5,09	208,20	5,66	5,37	1,01	0,99	5,33
Sudoeste/Octogonal	195,50	5,33	218,40	6,05	5,69	1,00	1,00	5,69

Taguatinga	195,80	5,34	213,90	5,87	5,61	1,01	0,99	5,55
Vicente Pires	171,40	4,45	193,00	5,08	4,76	1,00	1,00	4,76

Nota: apenas as escolas públicas que fizeram a Prova Brasil em 2007, 2009 e 2011 foram computadas neste cálculo.

Fonte: Kunz, 2014 (a partir de dados do INEP)

Tabela 26: Desempenho dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental na Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2009)

Região Administrativa	Anos Iniciais do ensino Fundamental							
	Média de Língua Portuguesa	Nota Padronizada de Língua Portuguesa	Média de Matemática	Nota Padronizada de Matemática	Nota Média Padronizada (N)	Tempo médio de conclusão por série (T)	Indicador de Rendimento (P)	IDE B
REG_ADM	MEDIA_LP_5	NT_LP_5	MEDIA_MT_5	NT_MT_5	N_5	T_5	P_5	IDE B_5
Águas Claras	189,90	5,12	209,80	5,72	5,42	1,12	0,89	4,85
Brasília	221,70	6,28	241,40	6,92	6,60	1,07	0,94	6,19
Brazlândia	206,40	5,72	227,30	6,39	6,05	1,07	0,94	5,68
Candangolândia	210,30	5,87	238,80	6,82	6,34	1,11	0,90	5,72
Ceilândia	199,20	5,46	221,90	6,18	5,82	1,10	0,91	5,29
Cruzeiro	208,60	5,80	229,70	6,48	6,14	1,09	0,92	5,66
Fercal	178,10	4,69	201,60	5,40	5,05	1,12	0,89	4,50
Gama	202,80	5,59	225,90	6,33	5,96	1,08	0,92	5,51
Guará	201,20	5,53	223,00	6,22	5,88	1,11	0,90	5,29
Lago Norte	189,50	5,11	210,00	5,73	5,42	1,08	0,93	5,04
Lago Sul	219,10	6,19	233,00	6,60	6,39	1,09	0,91	5,84
Núcleo Bandeirante	213,80	5,99	235,50	6,70	6,35	1,07	0,93	5,93
Paranoá	199,70	5,48	222,80	6,21	5,85	1,11	0,90	5,27
Park Way	206,90	5,74	230,40	6,50	6,12	1,16	0,86	5,29
Planaltina	196,00	5,35	220,90	6,14	5,74	1,11	0,90	5,16
Recanto das Emas	188,90	5,09	210,00	5,73	5,41	1,11	0,90	4,85
Riacho Fundo	206,00	5,71	231,00	6,53	6,12	1,07	0,94	5,73
Riacho Fundo II	195,00	5,31	214,40	5,89	5,60	1,11	0,90	5,05
Samambaia	196,90	5,38	217,40	6,01	5,69	1,09	0,92	5,22
Santa Maria	201,00	5,53	223,90	6,26	5,89	1,09	0,92	5,41
São Sebastião	195,90	5,34	215,30	5,93	5,63	1,09	0,92	5,16
Sobradinho	204,90	5,67	227,20	6,38	6,03	1,10	0,91	5,48
Sobradinho II	193,30	5,25	218,90	6,06	5,66	1,11	0,90	5,07
Sudoeste/Octogonal	188,00	5,05	217,00	5,99	5,52	1,06	0,94	5,22

Taguatinga	209,90	5,85	233,40	6,62	6,23	1,07	0,93	5,82
Vicente Pires	209,80	5,85	235,90	6,71	6,28	1,10	0,91	5,71

Nota: apenas as escolas públicas que fizeram a Prova Brasil em 2007, 2009 e 2011 foram computadas neste cálculo.

Fonte: Kunz, 2014 (a partir dos dados do INEP)

Tabela 27: Desempenho dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental na Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2011)

Região Administrativa	Anos Iniciais do ensino Fundamental							
	Média de Língua Portuguesa	Nota Padronizada de Língua Portuguesa	Média de Matemática	Nota Padronizada de Matemática	Nota Média Padronizada (N)	Tempo médio de conclusão por série (T)	Indicador de Rendimento (P)	IDE B
REG_ADM	MEDIA_LP_5	NT_LP_5	MEDIA_MT_5	NT_MT_5	N_5	T_5	P_5	IDE_B_5
Águas Claras	196,70	5,37	215,70	5,94	5,66	1,09	0,91	5,17
Brasília	224,20	6,37	245,80	7,09	6,73	1,08	0,93	6,24
Brazlândia	207,00	5,75	224,80	6,29	6,02	1,10	0,91	5,48
Candangolândia	211,30	5,90	233,70	6,63	6,27	1,15	0,87	5,45
Ceilândia	206,10	5,71	224,40	6,27	5,99	1,09	0,92	5,50
Cruzeiro	215,30	6,05	233,10	6,61	6,33	1,08	0,93	5,88
Fercal	195,30	5,32	206,60	5,60	5,46	1,12	0,89	4,88
Gama	206,40	5,72	227,10	6,38	6,05	1,12	0,90	5,42
Guará	207,50	5,76	224,50	6,28	6,02	1,08	0,93	5,59
Lago Norte	200,80	5,52	230,20	6,50	6,01	1,06	0,94	5,67
Lago Sul	202,70	5,59	224,10	6,26	5,93	1,04	0,96	5,71
Núcleo Bandeirante	220,30	6,23	241,70	6,94	6,58	1,10	0,91	6,01
Paranoá	198,90	5,45	221,40	6,16	5,81	1,12	0,89	5,19
Park Way	212,30	5,94	241,50	6,93	6,43	1,19	0,84	5,42
Planaltina	198,50	5,44	218,60	6,05	5,74	1,11	0,90	5,18
Recanto das Emas	195,00	5,31	210,90	5,76	5,53	1,13	0,89	4,91
Riacho Fundo	211,30	5,90	231,80	6,56	6,23	1,09	0,92	5,74
Riacho Fundo II	205,70	5,70	223,20	6,23	5,96	1,11	0,90	5,39
Samambaia	201,10	5,53	218,30	6,04	5,79	1,10	0,91	5,28
Santa Maria	204,60	5,66	225,70	6,32	5,99	1,11	0,90	5,38
São Sebastião	198,90	5,45	214,90	5,91	5,68	1,09	0,92	5,20
Sobradinho	208,80	5,81	228,00	6,41	6,11	1,08	0,92	5,64
Sobradinho II	200,70	5,52	215,90	5,95	5,73	1,14	0,88	5,03
Sudoeste/Octogonal	212,60	5,95	233,40	6,62	6,28	1,14	0,88	5,50

Taguatinga	214,50	6,02	234,10	6,65	6,33	1,07	0,94	5,92
Vicente Pires	214,30	6,01	232,10	6,57	6,29	1,07	0,93	5,86

Nota: apenas as escolas públicas que fizeram a Prova Brasil em 2007, 2009 e 2011 foram computadas neste cálculo.

Fonte: Kunz, 2014 (a partir de dados do INEP)

Tabela 28: Desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental na Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2007)

Região Administrativa	Anos Finais do ensino Fundamental							
	Média de Língua Portuguesa	Nota Padronizada de Língua Portuguesa	Média de Matemática	Nota Padronizada de Matemática	Nota Média Padronizada (N)	Tempo médio de conclusão por série (T)	Indicador de Rendimento (P)	IDE B
REG_ADM	MEDIA_LP_9	NT_LP_9	MEDIA_MT_9	NT_MT_9	N_9	T_9	P_9	IDE_B_9
Águas Claras								
Brasília	249,50	4,98	265,30	5,51	5,25	1,02	0,98	5,13
Brazlândia	239,90	4,66	252,00	5,07	4,87	1,07	0,93	4,54
Candangolândia								
Ceilândia	235,10	4,50	245,60	4,85	4,68	1,05	0,96	4,47
Cruzeiro	232,50	4,42	251,60	5,05	4,74	1,09	0,92	4,34
Fercal	236,40	4,55	250,00	5,00	4,77	1,07	0,94	4,47
Gama	237,30	4,58	250,40	5,01	4,80	1,05	0,95	4,57
Guará	239,40	4,65	256,70	5,22	4,94	1,07	0,93	4,61
Lago Norte								
Lago Sul	229,20	4,31	248,90	4,96	4,64	1,02	0,98	4,56
Núcleo Bandeirante	246,50	4,88	265,00	5,50	5,19	1,06	0,94	4,90
Paranoá	242,50	4,75	251,50	5,05	4,90	1,10	0,91	4,45
Park Way								
Planaltina	239,30	4,64	251,40	5,05	4,85	1,05	0,96	4,63
Recanto das Emas	228,50	4,28	240,10	4,67	4,48	1,07	0,94	4,20
Riacho Fundo	233,30	4,44	252,80	5,09	4,77	1,02	0,98	4,67
Riacho Fundo II	231,60	4,39	248,50	4,95	4,67	1,05	0,95	4,42
Samambaia	227,80	4,26	243,00	4,77	4,51	1,08	0,92	4,17
Santa Maria	234,60	4,49	248,70	4,96	4,72	1,03	0,97	4,59
São Sebastião	238,80	4,63	250,80	5,03	4,83	1,13	0,89	4,28
Sobradinho	241,90	4,73	257,20	5,24	4,99	1,06	0,94	4,69
Sobradinho II	230,20	4,34	236,00	4,53	4,44	1,03	0,97	4,32
Sudoeste/Octogonal								

Taguatinga	235,50	4,52	250,70	5,02	4,77	1,04	0,96	4,60
Vicente Pires								

Nota: apenas as escolas públicas que fizeram a Prova Brasil em 2007, 2009 e 2011 foram computadas neste cálculo.

Fonte: Kunz, 2014 (a partir de dados do INEP)

Tabela 29: Desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental na Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2009)

Região Administrativa	Anos Finais do ensino Fundamental							
	Média de Língua Portuguesa	Nota Padronizada de Língua Portuguesa	Média de Matemática	Nota Padronizada de Matemática	Nota Média Padronizada (N)	Tempo médio de conclusão por série (T)	Indicador de Rendimento (P)	IDEB
REG_ADM	MEDIA_LP_9	NT_LP_9	MEDIA_MT_9	NT_MT_9	N_9	T_9	P_9	IDEB_9
Águas Claras								
Brasília	251,30	5,04	260,30	5,34	5,19	1,18	0,84	4,39
Brazlândia	260,20	5,34	259,40	5,31	5,33	1,24	0,80	4,28
Candangolândia								
Ceilândia	236,80	4,56	243,30	4,78	4,67	1,24	0,81	3,76
Cruzeiro	242,80	4,76	252,30	5,08	4,92	1,30	0,77	3,79
Fercal	233,90	4,46	238,30	4,61	4,54	1,20	0,83	3,77
Gama	251,60	5,05	253,30	5,11	5,08	1,25	0,80	4,06
Guará	240,90	4,70	247,90	4,93	4,81	1,32	0,76	3,64
Lago Norte	230,90	4,36	248,50	4,95	4,66	1,25	0,80	3,71
Lago Sul	258,10	5,27	262,90	5,43	5,35	1,25	0,80	4,29
Núcleo Bandeirante	249,10	4,97	258,10	5,27	5,12	1,25	0,80	4,09
Paranoá	241,30	4,71	248,30	4,94	4,83	1,41	0,71	3,42
Park Way								
Planaltina	236,90	4,56	246,10	4,87	4,72	1,23	0,81	3,83
Recanto das Emas	237,90	4,60	240,00	4,67	4,63	1,20	0,83	3,86
Riacho Fundo	239,10	4,64	243,90	4,80	4,72	1,14	0,87	4,12
Riacho Fundo II	230,10	4,34	246,60	4,89	4,61	1,33	0,75	3,47
Samambaia	247,50	4,92	249,50	4,98	4,95	1,20	0,84	4,14
Santa Maria	241,00	4,70	245,90	4,86	4,78	1,18	0,85	4,06
São Sebastião	247,00	4,90	248,20	4,94	4,92	1,22	0,82	4,04
Sobradinho	243,00	4,77	253,80	5,13	4,95	1,27	0,79	3,89
Sobradinho II	229,10	4,30	240,00	4,67	4,49	1,38	0,72	3,24
Sudoeste/Octogonal								
Taguatinga	243,90	4,80	253,30	5,11	4,95	1,19	0,84	4,16
Vicente Pires								

Nota: apenas as escolas públicas que fizeram a Prova Brasil em 2007, 2009 e 2011 foram computadas neste cálculo.

Fonte: Kunz, 2014 (a partir de dados do INEP)

Tabela 30: Desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental na Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2011)

Região Administrativa	Anos Finais do ensino Fundamental							
	Média de Língua Portuguesa	Nota Padronizada de Língua Portuguesa	Média de Matemática	Nota Padronizada de Matemática	Nota Média Padronizada (N)	Tempo médio de conclusão por série (T)	Indicador de Rendimento (P)	IDE B
REG_ADM	MEDIA_LP_9	NT_LP_9	MEDIA_MT_9	NT_MT_9	N_9	T_9	P_9	IDE_B_9
Águas Claras								
Brasília	264,60	5,49	272,70	5,76	5,62	1,14	0,88	4,95
Brazlândia	232,40	4,41	236,30	4,54	4,48	1,18	0,85	3,79
Candangolândia								
Ceilândia	233,60	4,45	240,70	4,69	4,57	1,26	0,80	3,64
Cruzeiro	259,00	5,30	266,70	5,56	5,43	1,32	0,76	4,11
Fercal	226,70	4,22	232,70	4,42	4,32	1,21	0,83	3,57
Gama	250,10	5,00	256,30	5,21	5,11	1,29	0,78	3,96
Guará	247,20	4,91	254,00	5,13	5,02	1,35	0,74	3,72
Lago Norte	251,20	5,04	261,60	5,39	5,21	1,37	0,73	3,81
Lago Sul	258,10	5,27	268,40	5,61	5,44	1,39	0,72	3,92
Núcleo Bandeirante	253,20	5,11	268,10	5,60	5,36	1,36	0,73	3,93
Paranoá	252,00	5,07	260,20	5,34	5,20	1,30	0,77	4,00
Park Way	245,60	4,85	259,10	5,30	5,08	1,27	0,78	3,99
Planaltina	243,20	4,77	257,10	5,24	5,01	1,35	0,74	3,70
Recanto das Emas	238,00	4,60	244,70	4,82	4,71	1,27	0,79	3,70
Riacho Fundo	241,30	4,71	248,50	4,95	4,83	1,23	0,81	3,93
Riacho Fundo II	237,20	4,57	247,60	4,92	4,75	1,35	0,74	3,51
Samambaia	239,40	4,65	249,00	4,97	4,81	1,22	0,82	3,95
Santa Maria	234,90	4,50	242,90	4,76	4,63	1,20	0,84	3,87
São Sebastião	241,60	4,72	250,10	5,00	4,86	1,22	0,82	3,97
Sobradinho	249,00	4,97	261,60	5,39	5,18	1,30	0,77	3,98
Sobradinho II	237,40	4,58	251,30	5,04	4,81	1,39	0,72	3,45
Sudoeste/Octogonal								

Taguatinga	245,60	4,85	252,30	5,08	4,97	1,20	0,83	4,13
Vicente Pires								

Nota: apenas as escolas públicas que fizeram a Prova Brasil em 2007, 2009 e 2011 foram computadas neste cálculo.

Fonte: Kunz, 2014 (a partir de dados do INEP)

Tabela 31: Quantitativos dos anos iniciais e finais da Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2007)

Região Administrativa	Prova Brasil do 4º série/ 5º ano do ensino Fundamental						Prova Brasil do 8º série/ 9º ano do ensino Fundamental					
	Nº de escolas por RA	Nº de matrículas	Nº de presentes na Prova Brasil	Taxa de Participação	Erro de Língua Portuguesa	Erro de Matemática	Nº de escolas por RA	Nº de matrículas	Nº de presentes na Prova Brasil	Taxa de Participação	Erro de Língua Portuguesa	Erro de Matemática
REG_ADM	NU_ESCOLA_5	NU_MAT_5	NU_PRESENTES_5	taxa_part_5	ERR_OLP_5	ERR_OMT_5	NU_ESCOLA_9	NU_MAT_9	NU_PRESENTES_9	taxa_part_9	ERR_OLP_9	ERR_OMT_9
Águas Claras	1	170	166	97,6	0	0						
Brasília	30	2.004	1.883	94	13,6	13,3	10	1.465	1.439	98,2	8,6	9,8
Brazlândia	8	984	921	93,6	3,5	4,8	3	405	298	73,6	7,2	7,9
Candangolândia	2	201	189	94	8,7	3,7						
Ceilândia	50	6.183	5.682	91,9	9,1	9,4	16	3.349	2.602	77,7	7,6	7,1
Cruzeiro	4	416	377	90,6	2,2	4	2	263	203	77,2	21,7	16
Fercal	3	140	133	95	9,4	7,5	2	157	102	65	1,9	1,6
Gama	22	2.474	2.264	91,5	7,3	6,4	11	1.948	1.636	84	11,2	9,4
Guará	10	1.020	904	88,6	14,7	11,7	9	1.100	784	71,3	10,4	13,1
Lago Norte	2	159	166	104,4	6,5	4,8	1		92			
Lago Sul	2	136	129	94,9	4	10,6	1	112	102	91,1	0	0
Núcleo Bandeirante	4	317	311	98,1	7,4	7,8	2	245	143	58,4	0,1	4,7
Paranoá	6	1.365	1.238	90,7	9,8	10,3	3	709	562	79,3	3,5	4
Park Way	2	91	85	93,4	9,4	7,3						
Planaltina	19	2.571	2.378	92,5	8	7,5	9	1.632	1.292	79,2	6,4	5,8
Recanto das Emas	17	2.028	2.053	101,2	7,5	8	11	1.666	1.194	71,7	4,6	6,1
Riacho Fundo	3	372	339	91,1	11,8	14,9	3	400	277	69,3	6	10,2
Riacho Fundo II	3	396	359	90,7	12,7	11,3	3	399	275	68,9	9,9	8,3
Samambaia	21	2.984	2.768	92,8	6,5	7,8	10	1.975	1.529	77,4	10,9	10,3
Santa Maria	13	1.736	1.964	113,1	10,5	8,9	9	1.445	1.227	84,9	10,3	9,8
São	8	1.17	1.076	91,4	8,6	8,5	2	638	480	75,2	0,3	1

Sebastião		7										
Sobradinho	7	1.088	996	91,5	9,2	11,5	5	1.115	879	78,8	9	7,6
Sobradinho II	2	269	273	101,5	1,8	1,2	2	356	251	70,5	9,5	6,4
Sudoeste/Octogonal	1	61	51	83,6	0	0						
Taguatinga	27	2.686	2.495	92,9	11,5	12,5	12	2.603	1.996	76,7	12,6	14,1
Vicente Pires	1	73	73	100	0	0						

Nota: apenas as escolas públicas que fizeram a Prova Brasil em 2007, 2009 e 2011 foram computadas neste cálculo.

Fonte: Kunz, 2014 (a partir de dados do INEP)

Tabela 32: Quantitativos dos anos iniciais e finais da Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2009)

Região Administrativa	Prova Brasil do 4º série/ 5º ano do ensino Fundamental						Prova Brasil do 8º série/ 9º ano do ensino Fundamental					
	Nº de escolas por RA	Nº de matrículas	Nº de presentes na Prova Brasil	Taxa de Participação	Erro de Língua Portuguesa	Erro de Matemática	Nº de escolas por RA	Nº de matrículas	Nº de presentes na Prova Brasil	Taxa de Participação	Erro de Língua Portuguesa	Erro de Matemática
REG_ADM	NU_ESCOLA_5	NU_MAT_5	NU_PRESENTES_5	taxa_part_5	ERR_OLP_5	ERR_OMT_5	NU_ESCOLA_9	NU_MAT_9	NU_PRESENTES_9	taxa_part_9	ERR_OLP_9	ERR_OMT_9
Águas Claras	1	145	135	93,1	0	0						
Brasília	30	1.866	1.622	86,9	13,7	13,5	10	1.624	1.297	79,9	7,2	7
Brazlândia	8	754	678	89,9	7,9	10,9	2	366	312	85,2	2,7	1,6
Candangolândia	2	198	197	99,5	0,3	1,6						
Ceilândia	50	6.204	5.617	90,5	8,8	9,5	17	3.667	2.523	68,8	11,8	7,7
Cruzeiro	4	317	294	92,7	9,5	5,5	1	199	175	87,9	0	0
Fercal	3	197	180	91,4	7,2	7,2	2	127	101	79,5	1,1	1
Gama	22	2.271	2.159	95,1	9,1	8	11	2.123	1.790	84,3	6,9	6,7
Guará	10	1.069	966	90,4	14,3	15,2	6	872	670	76,8	14,8	10,8
Lago Norte	2	210	195	92,9	9	4,7	1	111	91	82	0	0
Lago Sul	2	101	95	94,1	15	14,3	1	85	76	89,4	0	0
Núcleo Bandeirante	4	279	265	95	17,6	17,3	2	223	172	77,1	0,2	7,7
Paranoá	6	1.257	1.164	92,6	11	12,9	3	701	493	70,3	8,8	7,3
Park Way	2	86	78	90,7	2	3,9						
Planaltina	19	2.205	1.898	86,1	8,4	11,2	8	1.408	1.062	75,4	14,3	11,6
Recanto das Emas	17	2.474	2.065	83,5	7	7,3	12	1.485	1.185	79,8	9,1	7,3
Riacho Fundo	3	449	399	88,9	5,6	2,5	3	343	257	74,9	19	9,3
Riacho Fundo II	3	332	261	78,6	7	5,8	2	395	227	57,5	6,1	3,6
Samambaia	18	2.558	2.326	90,9	8,7	8,8	10	1.732	1.412	81,5	10,5	9,7
Santa Maria	12	1.831	1.715	93,7	7	7,4	8	1.547	1.209	78,2	11,4	12,1
São	7	1.08	1.035	95,6	7,4	8,4	2	313	223	71,2	2	0,4

Sebastião		3										
Sobradinho	7	1.088	972	89,3	9,9	13,3	5	1.040	830	79,8	8,2	6,8
Sobradinho II	2	458	408	89,1	2,5	2,6	2	299	235	78,6	2,1	0,8
Sudoeste/Octogonal	1	69	67	97,1	0	0						
Taguatinga	27	2.601	2.421	93,1	10,3	11,3	12	2.376	1.867	78,6	10,8	11,7
Vicente Pires	1	104	91	87,5	0	0						

Nota: apenas as escolas públicas que fizeram a Prova Brasil em 2007, 2009 e 2011 foram computadas neste cálculo.

Fonte: Kunz, 2014 (a partir de dados do INEP)

Tabela 33: Quantitativos dos anos iniciais e finais da Prova Brasil por região administrativa do Distrito Federal (2011)

Região Administrativa	Prova Brasil do 4º série/ 5º ano do ensino Fundamental						Prova Brasil do 8º série/ 9º ano do ensino Fundamental					
	Nº de escolas por RA	Nº de matrículas	Nº de presentes na Prova Brasil	Taxa de Participação	Erro de Língua Portuguesa	Erro de Matemática	Nº de escolas por RA	Nº de matrículas	Nº de presentes na Prova Brasil	Taxa de Participação	Erro de Língua Portuguesa	Erro de Matemática
REG_ADM	NU_ESCOLA_5	NU_MAT_5	NU_PRESENTES_5	taxa_part_5	ERR_OLP_5	ERR_OMT_5	NU_ESCOLA_9	NU_MAT_9	NU_PRESENTES_9	taxa_part_9	ERR_OLP_9	ERR_OMT_9
Águas Claras	1	160	149	93,1	0	0						
Brasília	30	1.726	1.630	94,4	14,5	15	10	1.535	1.201	78,2	9	7,6
Brazlândia	8	777	723	93,1	7,7	7,6	2	423	316	74,7	6,3	9,3
Candangolândia	2	205	195	95,1	7,8	0,2						
Ceilândia	49	5.460	5.159	94,5	8,4	10,3	17	3.452	2.721	78,8	10,3	11,1
Cruzeiro	4	147	135	91,8	2,2	4	1	194	157	80,9	0	0
Fercal	2	168	155	92,3	2,8	1,8	2	148	119	80,4	0,9	3,3
Gama	21	2.260	2.096	92,7	8,3	9,4	11	2.289	1.867	81,6	5,8	8,3
Guará	9	730	679	93	8,5	9,7	8	1.183	898	75,9	10,6	8,7
Lago Norte	2	73	61	83,6	8	16,5	1	111	86	77,5	0	0
Lago Sul	2	135	132	97,8	8,3	11,8	1	145	112	77,2	0	0
Núcleo Bandeirante	4	291	265	91,1	8,4	12,3	2	274	207	75,5	3,6	6,9
Paranoá	6	1.126	1.020	90,6	11,3	16,2	3	557	466	83,7	5,9	7,3
Park Way	2	81	76	93,8	1,6	4,6	1	39	34	87,2	0	0
Planaltina	18	1.809	1.612	89,1	10	12,4	10	1.720	1.331	77,4	8	8,3
Recanto das Emas	13	1.974	1.778	90,1	10,1	10	11	1.688	1.348	79,9	14	12,6
Riacho Fundo	3	522	471	90,2	3,5	7	3	441	383	86,8	6,5	3
Riacho Fundo II	3	343	327	95,3	5,4	2	2	327	250	76,5	10,7	9
Samambaia	18	2.337	2.141	91,6	9,3	10,1	10	2.157	1.747	81	6,8	6,7
Santa Maria	12	1.790	1.656	92,5	10,6	12,2	9	1.678	1.231	73,4	8,8	10,8
São	7	1.08	962	89	5,6	9,4	2	481	405	84,2	5,1	5,1

Sebastião		1										
Sobradinho	7	981	891	90,8	8,3	9,5	6	1.008	715	70,9	18	18,3
Sobradinho II	2	276	245	88,8	3,7	4	2	333	229	68,8	0,3	1,2
Sudoeste/Octogonal	1	52	31	59,6	0	0						
Taguatinga	27	2.370	2.219	93,6	8,2	8,3	11	2.718	2.154	79,2	10,2	11,8
Vicente Pires	1	88	84	95,5	0	0						

Nota: apenas as escolas públicas que fizeram a Prova Brasil em 2007, 2009 e 2011 foram computadas neste cálculo.

Fonte: Kunz, 2014 (a partir de dados do INEP)

Tabela 34: Escolas de ensino fundamental público do Distrito Federal

Nome da Escola	Sigla da escola	Região Administrativa
Escola Classe Vila Areal	EC Vila Areal	ÁGUAS CLARAS
CAIC Prof. Walter José de Moura	CAIC Prof. Walter J. de Moura	ÁGUAS CLARAS
Escola Classe 214 Sul	EC 214 Sul	BRASÍLIA
Escola Classe 314 Sul	EC 314 Sul	BRASÍLIA
Escola Classe 114 Sul	EC 114 Sul	BRASÍLIA
Escola Classe 410 Sul	EC 410 Sul	BRASÍLIA
Escola Classe 413 Sul	EC 413 Sul	BRASÍLIA
Escola Classe 209 Sul	EC 209 Sul	BRASÍLIA
Escola Classe 108 Sul	EC 108 Sul	BRASÍLIA
Escola Classe 204 Sul	EC 204 Sul	BRASÍLIA
Escola Classe 206 Sul	EC 206 Sul	BRASÍLIA
Escola Classe 304 Sul	EC 304 Sul	BRASÍLIA
Escola Classe 305 Sul	EC 305 Sul	BRASÍLIA
Escola Classe 308 Sul	EC 308 Sul	BRASÍLIA
Escola Classe 405 Sul	EC 405 Sul	BRASÍLIA
Escola Classe 102 Norte	EC 102 Norte	BRASÍLIA
Escola Classe 306 Norte	EC 306 Norte	BRASÍLIA
Escola Classe 312 Norte	EC 312 Norte	BRASÍLIA
Escola Classe 403 Norte	EC 403 Norte	BRASÍLIA
Escola Classe 405 Norte	EC 405 Norte	BRASÍLIA
Centro Educacional GISNO	CED - GISNO	BRASÍLIA
Escola Parque 303/304 Norte	EP 303/304 Norte	BRASÍLIA
Escola Parque 210/211 Norte	EP 210/211 Norte	BRASÍLIA
Escola Meninos e Meninas do Parque	EMMP	BRASÍLIA
Escola do Parque da Cidade	PROEM	BRASÍLIA
Escola de Música de Brasília	CEP - EMB	BRASÍLIA
CED Jovens e Adultos - CESAS	CED - CESAS	BRASÍLIA
Centro de Ensino Especial Deficiente Vis	CEE DV	BRASÍLIA
Centro de Ensino Especial 02 de Brasília	CEE 02	BRASÍLIA
Centro Interescolar de Línguas 02	CIL 02	BRASÍLIA
Escola Parque 210/211 Sul	EP 210/211 Sul	BRASÍLIA
Escola Parque 313/314 Sul	EP 313/314 Sul	BRASÍLIA
Centro Integrado de Ensino Especial	CIEE	BRASÍLIA
Centro Interescolar de Línguas 01	CIL 01	BRASÍLIA
Escola Classe 409 Norte	EC 409 Norte	BRASÍLIA
Escola Classe 411 Norte	EC 411 Norte	BRASÍLIA
Escola Classe 708 Norte	EC 708 Norte	BRASÍLIA
Escola Classe 711 Norte	EC 711 Norte	BRASÍLIA

Escola Classe 407 Norte	EC 407 Norte	BRASÍLIA
Escola Classe 113 Norte	EC 113 Norte	BRASÍLIA
Escola Classe 304 Norte	EC 304 Norte	BRASÍLIA
Escola Classe 106 Norte	EC 106 Norte	BRASÍLIA
Escola Classe 302 Norte	EC 302 Norte	BRASÍLIA
Escola Classe 415 Norte	EC 415 Norte	BRASÍLIA
Escola Classe 115 Norte	EC 115 Norte	BRASÍLIA
Escola Classe 316 Norte	EC 316 Norte	BRASÍLIA
Escola Classe do SMU	EC SMU	BRASÍLIA
Escola Classe Vila do RCG	EC Vila RCG	BRASÍLIA
Escola Classe Granja do Torto	EC Granja do Torto	BRASÍLIA
Escola Classe 316 Sul	EC 316 Sul	BRASÍLIA
Escola Classe 416 Sul	EC 416 Sul	BRASÍLIA
Escola Classe 102 Sul	EC 102 Sul	BRASÍLIA
Escola Classe 315 Sul	EC 315 Sul	BRASÍLIA
Centro de Ensino Fundamental Polivalente	CEF Polivalente	BRASÍLIA
Centro de Ensino Fundamental GAN	CEF - GAN	BRASÍLIA
Centro de Ensino Fundamental 01 do Plana	CEF 01	BRASÍLIA
Centro de Ensino Fundamental 02 de Brasília	CEF 02	BRASÍLIA
Centro de Ensino Fundamental 03 de Brasília	CEF 03	BRASÍLIA
Centro de Ensino Fundamental 01 de Brasília	CEF 01	BRASÍLIA
Centro de Ensino Fundamental 04 de Brasília	CEF 04	BRASÍLIA
Centro de Ensino Fundamental 05 de Brasília	CEF 05	BRASÍLIA
Centro de Ensino Fundamental 104 Norte	CEF 104 Norte	BRASÍLIA
Centro de Ensino Fundamental CASEB	CEF - CASEB	BRASÍLIA
Centro de Ensino Fundamental 07 de Brasília	CEF 07	BRASÍLIA
Escola Normal de Brasília	EN	BRASÍLIA
Centro de Educação Infantil 01 de Brasília	CEI 01	BRASÍLIA
Escola Classe 111 Sul	EC 111 Sul	BRASÍLIA
Escola Parque 307/308 Sul	EP 307/308 Sul	BRASÍLIA
EC da Ação Social do Planalto	EC Ação Social do Planalto	BRASÍLIA
Centro de Ensino Especial 01	CEE 01	BRAZLÂNDIA
Escola Classe Incra 8	EC INCRA 08	BRAZLÂNDIA
Escola Classe Incra 07	EC INCRA 07	BRAZLÂNDIA

Centro de Ensino Fundamental Expansão	CEF Expansão	BRAZLÂNDIA
Escola Normal de Brazlândia	EN	BRAZLÂNDIA
Centro de Educação Infantil 01 de Brazlândia	CEI 01	BRAZLÂNDIA
Escola Classe 03 de Brazlândia	EC 03	BRAZLÂNDIA
Escola Classe 05 de Brazlândia	EC 05	BRAZLÂNDIA
Escola Classe 06 de Brazlândia	EC 06	BRAZLÂNDIA
Escola Classe 07 de Brazlândia	EC 07	BRAZLÂNDIA
Escola Classe 01 de Brazlândia	EC 01	BRAZLÂNDIA
Escola Classe 08 de Brazlândia	EC 08	BRAZLÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental 01 de Brazlândia	CEF 01	BRAZLÂNDIA
Centro Interescolar de Línguas	CIL	BRAZLÂNDIA
CAIC Prof. Benedito Carlos de Oliveira	CAIC Prof. Benedito C. Oliveir	BRAZLÂNDIA
Centro Educacional 02 de Brazlândia	CED 02	BRAZLÂNDIA
Centro Educacional 03 de Brazlândia	CED 03	BRAZLÂNDIA
Escola Classe Polo Agrícola da Torre	EC Polo Agri. da Torre	BRAZLÂNDIA
Escola Classe Almécegas	EC Almécegas	BRAZLÂNDIA
Escola Classe Bucanhão	EC Bucanhão	BRAZLÂNDIA
Escola Classe Incra 06	EC 06	BRAZLÂNDIA
Escola Classe Chapadinha	EC Chapadinha	BRAZLÂNDIA
Escola Classe Curralinho	EC Curralinho	BRAZLÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental Incra 08	CEF INCRA 8	BRAZLÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental Vendinha	CEF Vendinha	BRAZLÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental Rodeador	CEF Rodeador	BRAZLÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental 02	CEF 02	BRAZLÂNDIA
Centro de Educação Infantil da Candangolândia	CEI Candangolândia	CANDANGOLÂNDIA
Escola Classe 02 da Candangolândia	EC 02	CANDANGOLÂNDIA
Escola Classe 01 da Candangolândia	EC 01	CANDANGOLÂNDIA
Centro Educacional 01 da Candangolândia	CED 01	CANDANGOLÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia	CEF 12	CEILÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental 13 de Ceilândia	CEF 13	CEILÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental 14 de Ceilândia	CEF 14	CEILÂNDIA
Escola Classe 56 de Ceilândia	EC 56	CEILÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental 15 de Ceilândia	CEF 15	CEILÂNDIA

Centro de Ensino Fundamental 16 de Ceilã	CEF 16	CEILÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental 17 de Ceilã	CEF 17	CEILÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental 18 de Ceilã	CEF 18	CEILÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental 19 de Ceilã	CEF 19	CEILÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental 20 de Ceilã	CEF 20	CEILÂNDIA
Centro de Ensino Fund. Prof.M. Rosario	CEF Prof. M. Rosário	CEILÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental 24 de Ceilã	CEF 24	CEILÂNDIA
Escola Classe 64 de Ceilândia	EC 64	CEILÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental 25de Ceilã	CEF 25	CEILÂNDIA
Centro Educacional 06 de Ceilândia	CED 06	CEILÂNDIA
CAIC Prof. Anísio Texeira	CAIC Prof. Anísio Texeira	CEILÂNDIA
CAIC Bernardo Sayão	CAIC Bernardo Sayão	CEILÂNDIA
Centro Educacional 07 de Ceilândia	CED 07	CEILÂNDIA
Centro Educacional 11 de Ceilândia	CED 11	CEILÂNDIA
Escola Classe Setor P Norte Ceilândia	EC Setor P Norte	CEILÂNDIA
Escola Classe Lajes da Jibóia	EC Lajes da Jibóia	CEILÂNDIA
Escola Classe Boa Esperança	EC Boa Esperança	CEILÂNDIA
Escola Classe Córrego das Corujas	EC Cór. das Corujas	CEILÂNDIA
Centro Interescolar de Línguas	CIL	CEILÂNDIA
Centro de Ensino Especial 01	CEE 01	CEILÂNDIA
Centro de Ensino Especial 02	CEE 02	CEILÂNDIA
Escola Classe Jibóia	EC Jibóia	CEILÂNDIA
Escola Classe Incra 09	EC INCRA 09	CEILÂNDIA
Escola Classe 01 de Ceilândia	EC 01	CEILÂNDIA
Escola Classe 02 de Ceilândia	EC 02	CEILÂNDIA
Escola Classe 03 de Ceilândia	EC 03	CEILÂNDIA
Escola Classe 06 de Ceilândia	EC 06	CEILÂNDIA
Escola Classe 07 de Ceilândia	EC 07	CEILÂNDIA
Escola Classe 08 de Ceilândia	EC 08	CEILÂNDIA
Escola Classe 10 de Ceilândia	EC 10	CEILÂNDIA
Escola Classe 11 de Ceilândia	EC 11	CEILÂNDIA
Escola Classe 13 de Ceilândia	EC 13	CEILÂNDIA
Escola Classe 15 de Ceilândia	EC 15	CEILÂNDIA
Escola Classe 16 de Ceilândia	EC 16	CEILÂNDIA
Escola Classe 17 de Ceilândia	EC 17	CEILÂNDIA
Escola Classe 18 de Ceilândia	EC 18	CEILÂNDIA

Escola Classe 19 de Ceilândia	EC 19	CEILÂNDIA
Escola Classe 20 de Ceilândia	EC 20	CEILÂNDIA
Escola Classe 21 de Ceilândia	EC 21	CEILÂNDIA
Escola Classe 22 de Ceilândia	EC 22	CEILÂNDIA
Escola Classe 12 de Ceilândia	EC 12	CEILÂNDIA
Escola Classe 24 de Ceilândia	EC 24	CEILÂNDIA
Escola Classe 25 de Ceilândia	EC 25	CEILÂNDIA
Escola Classe 26 de Ceilândia	EC 26	CEILÂNDIA
Escola Classe 27 de Ceilândia	EC 27	CEILÂNDIA
Escola Classe 28 de Ceilândia	EC 28	CEILÂNDIA
Escola Classe 29 de Ceilândia	EC 29	CEILÂNDIA
Escola Classe 30 de Ceilândia	EC 30	CEILÂNDIA
Escola Classe 31 de Ceilândia	EC 31	CEILÂNDIA
Escola Classe 33 de Ceilândia	EC 33	CEILÂNDIA
Escola Classe 34 de Ceilândia	EC 34	CEILÂNDIA
Escola Classe 35 de Ceilândia	EC 35	CEILÂNDIA
Escola Classe 36 de Ceilândia	EC 36	CEILÂNDIA
Escola Classe 38 de Ceilândia	EC 38	CEILÂNDIA
Escola Classe 39 de Ceilândia	EC 39	CEILÂNDIA
Escola Classe 40 de Ceilândia	EC 40	CEILÂNDIA
Escola Classe 43 de Ceilândia	EC 43	CEILÂNDIA
Escola Classe 44 de Ceilândia	EC 44	CEILÂNDIA
Escola Classe 45 de Ceilândia	EC 45	CEILÂNDIA
Escola Classe 46 de Ceilândia	EC 46	CEILÂNDIA
Escola Classe 47 de Ceilândia	EC 47	CEILÂNDIA
Escola Classe 48 de Ceilândia	EC 48	CEILÂNDIA
Escola Classe 50 de Ceilândia	EC 50	CEILÂNDIA
Escola Classe 52 de Ceilândia	EC 52	CEILÂNDIA
Escola Classe 53 de Ceilândia (desativa)	EC 53	CEILÂNDIA
Escola Classe 55 de Ceilândia	EC 55	CEILÂNDIA
Escola Classe 57 de Ceilândia	EC 57	CEILÂNDIA
Escola Classe 59 de Ceilândia	EC 59	CEILÂNDIA
Escola Classe 60 de Ceilândia	EC 60	CEILÂNDIA
Escola Classe 61 de Ceilândia	EC 61	CEILÂNDIA
Escola Classe 62 de Ceilândia	EC 62	CEILÂNDIA
Escola Classe 63 de Ceilândia	EC 63	CEILÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental 02 de Ceilã	CEF 02	CEILÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental 04 de Ceilã	CEF 04	CEILÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental 07 de Ceilã	CEF 07	CEILÂNDIA

Centro de Ensino Fundamental 10 de Ceilã	CEF 10	CEILÂNDIA
Centro de Ensino Fundamental 11 de Ceilã	CEF 11	CEILÂNDIA
Escola Classe 04 do Cruzeiro	EC 04	CRUZEIRO
Escola Classe 05 do Cruzeiro	EC 05	CRUZEIRO
Escola Classe 06 do Cruzeiro	EC 06	CRUZEIRO
Centro de Ensino Fundamental 01 do Cruze	CEF 01	CRUZEIRO
Centro de Ensino Fundamental 02 do Cruze	CEF 02	CRUZEIRO
Centro Educacional 02 do Cruzeiro	CED 02	CRUZEIRO
Centro Educacional 01 do Cruzeiro	CED 01	CRUZEIRO
Escola Classe 08 do Cruzeiro	EC 08	CRUZEIRO
Centro de Educação Infantil 01 do Gama	CEI 01	GAMA
Escola Classe 01 do Gama	EC 01	GAMA
Escola Classe 02 do Gama	EC 02	GAMA
Escola Classe 03 do Gama	EC 03	GAMA
Escola Classe 06 do Gama	EC 06	GAMA
Escola Classe 07 do Gama	EC 07	GAMA
Escola Classe 09 do Gama	EC 09	GAMA
Escola Classe 10 do Gama	EC 10	GAMA
Escola Classe 12 do Gama	EC 12	GAMA
Escola Classe 14 do Gama	EC 14	GAMA
Escola Classe 15 do Gama	EC 15	GAMA
Escola Classe 16 do Gama	EC 16	GAMA
Escola Classe 17 do Gama	EC 17	GAMA
Escola Classe 18 do Gama	EC 18	GAMA
Escola Classe 19 do Gama	EC 19	GAMA
Escola Classe 21 do Gama	EC 21	GAMA
Escola Classe 22 do Gama	EC 22	GAMA
Escola Classe 28 do Gama	EC 28	GAMA
Centro de Ensino Fundamental 02 do Gama	CEF 02	GAMA
Centro de Ensino Fundamental 03 do Gama	CEF 03	GAMA
Centro de Ensino Fundamental 04 do Gama	CEF 04	GAMA
Centro de Ensino Fundamental 05 do Gama	CEF 05	GAMA
Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama	CEF 08	GAMA
Centro de Ensino Fundamental 09 do Gama	CEF 09	GAMA

Centro de Ensino Fundamental 10 do Gama	CEF 10	GAMA
Centro de Ensino Fundamental 11 do Gama	CEF 11	GAMA
Centro de Ensino Fundamental 12 do Gama	CEF 12	GAMA
Centro de Ensino Fundamental 13	CEF 13	GAMA
Centro de Ensino Fundamental Gesner Teix	CEF Gesner	GAMA
Centro Educacional 06	CED 06	GAMA
Centro Educacional 05	CED 05	GAMA
CAIC Carlos Castello Branco	CAIC C. Castello Branco	GAMA
Escola Classe Casa Grande	EC Casa Grande	GAMA
Escola Classe Córrego Barreiro	EC Cór. Barreiro	GAMA
Escola Classe Engenho das Lajes	EC Engenho das Lajes	GAMA
Escola Classe Ponte Alta de Cima	EC Ponte Alta de Cima	GAMA
Escola Classe Ponte Alta Norte	EC Ponte Alta	GAMA
Centro de Ensino Fundamental Ponte Alta	CEF Ponte Alta	GAMA
Centro de Ensino Especial 01 do Gama	CEE 01	GAMA
Centro de Ensino Fundamental 14 do Gama	CEF 14	GAMA
Centro Interescolar de Línguas	CIL	GAMA
Centro de Ensino Fundamental 01 do Gama	CEF 01	GAMA
Escola Classe 01 do Guará	EC 01	GUARÁ
Escola Classe 02 do Guará	EC 02	GUARÁ
Escola Classe 03 do Guará	EC 03	GUARÁ
Escola Classe 05 do Guará	EC 05	GUARÁ
Escola Classe 06 do Guará	EC 06	GUARÁ
Escola Classe 07 do Guará	EC 07	GUARÁ
Centro de Ensino Fundamental 01 do Guará	CEF 01	GUARÁ
Centro de Ensino Fundamental 04 do Guará	CEF 04	GUARÁ
Centro de Ensino Fundamental 05 do Guará	CEF 05	GUARÁ
Centro de Ensino Fundamental 07 do Guará	CEF 07	GUARÁ
Centro de Ensino Fundamental 08 do Guará	CEF 08	GUARÁ
Centro de Ensino Fundamental 10 do Guará	CEF 10	GUARÁ
Centro Educacional 01 do Guará	CED 01	GUARÁ
Centro Educacional 02 do Guará	CED 02	GUARÁ
Centro Educacional 03 do Guará	CED 03	GUARÁ

Centro Educacional 04 do Guará	CED 04	GUARÁ
Centro Interescolar de Línguas	CIL	GUARÁ
Centro de Ensino Especial 1	CEE 01	GUARÁ
Centro de Ensino Fundamental 02 do Guará	CEF 02	GUARÁ
Escola Classe do SRIA	EC SRIA	GUARÁ
Escola Classe Aspalha	EC Aspalha	LAGO NORTE
Centro de Ensino Fundamental 01 do Lago	CEF 01	LAGO NORTE
Centro Educacional do Lago Norte	CED Lago Norte	LAGO NORTE
Escola Classe Olhos D'água	EC Olhos D'água	LAGO NORTE
Escola Classe do Varjão	EC Varjão	LAGO NORTE
Escola Classe 01 SHI-Sul	EC 01 SHI-Sul	LAGO SUL
Centro de Ensino Fundamental 06 de Brasília	CEF 06	LAGO SUL
Centro Educacional do Lago - CEL	CED - CEL	LAGO SUL
Centro de Educação Infantil do Núcleo Ba	CEI Núcleo Bandeirante	NÚCLEO BANDEIRANTE
Escola Classe 03 do Núcleo Bandeirante	EC 03	NÚCLEO BANDEIRANTE
Escola Classe 04 do Núcleo Bandeirante	EC 04	NÚCLEO BANDEIRANTE
Escola Classe 05 do Núcleo Bandeirante	EC 05	NÚCLEO BANDEIRANTE
Centro de Ensino Fundamental 01 do N Ban	CEF 01	NÚCLEO BANDEIRANTE
Centro de Ensino Fundamental Metropolitana	CEF Metropolitana	NÚCLEO BANDEIRANTE
Centro de Ensino Fundamental Vargem Boni	CEF Vargem Bonita	NÚCLEO BANDEIRANTE
CAIC Juscelino Kubitschek	CAIC JK	NÚCLEO BANDEIRANTE
Escola Classe 01 do Paranoá	EC 01	PARANOÁ
Escola Classe 02 do Paranoá	EC 02	PARANOÁ
Escola Classe 03 do Paranoá	EC 03	PARANOÁ
Escola Classe 04 do Paranoá	EC 04	PARANOÁ
Escola Classe 05 do Paranoá	EC 05	PARANOÁ
Centro de Ensino Fundamental Darcy Riberi	CEF Darcy Ribeiro	PARANOÁ
Centro de Ensino Fundamental 01 do Paran	CEF 01	PARANOÁ
Centro de Ensino Fundamental 02 do Paran	CEF 02	PARANOÁ
Centro de Ensino Fundamental 03 do Paran	CEF 03	PARANOÁ
CAIC Santa Paulina do Coração Agon. de J	CAIC Sta. Paulina	PARANOÁ

Escola Classe Quebrada dos Neris	EC Quebrada dos Neris	PARANOÁ
Escola Classe Itapeti	EC Itapeti	PARANOÁ
Escola Classe Buriti Vermelho	EC Buriti Vermelho	PARANOÁ
Escola Classe Cariru	EC Cariru	PARANOÁ
Escola Classe Capão Seco	EC Capão Seco	PARANOÁ
Escola Classe Lamarão	EC Lamarão	PARANOÁ
Escola Classe Colônia Agrícola São Berna	EC Col. Agr. São Bernardo	PARANOÁ
Escola Classe Café Sem Troco	EC Café Sem Troco	PARANOÁ
Escola Classe Sussuarana	EC Sussuarana	PARANOÁ
Centro Educacional do PAD/DF	CED PAD/DF	PARANOÁ
Escola Classe Natureza	EC Natureza	PARANOÁ
Escola Classe Boqueirão	EC Boqueirão	PARANOÁ
Escola Classe Sobradinho dos Melos	EC Sobradinho dos Melos	PARANOÁ
Centro de Educação Infantil 01 do Parano	CEI 01	PARANOÁ
Escola Classe Alto Interlagos	EC Alto Interlagos	PARANOÁ
Escola Classe 01 de Planaltina	EC 01	PLANALTINA
Escola Classe 03 de Planaltina	EC 03	PLANALTINA
Escola Classe 05 de Planaltina	EC 05	PLANALTINA
Escola Classe 06 de Planaltina	EC 06	PLANALTINA
Escola Classe 07 de Planaltina	EC 07	PLANALTINA
Escola Classe 08 de Planaltina	EC 08	PLANALTINA
Escola Classe 09 de Planaltina	EC 09	PLANALTINA
Escola Classe 10 de Planaltina	EC 10	PLANALTINA
Escola Classe 11 de Planaltina	EC 11	PLANALTINA
Escola Classe 13 de Planaltina	EC 13	PLANALTINA
Escola Classe 14 de Planaltina	EC 14	PLANALTINA
Escola Classe Paraná	EC Paraná	PLANALTINA
Escola Classe Estância de Planaltina	EC Estância de Planaltina	PLANALTINA
Escola Classe Santos Dumont	EC Stos. Dumont	PLANALTINA
Escola Classe Vale do Sol	EC Vale do Sol	PLANALTINA
Centro de Ensino Fundamental 01 de Plana	CEF 01	PLANALTINA
Centro de Ensino Fundamental 02 de Plana	CEF 02	PLANALTINA
Centro de Ensino Fundamental 03 de Plana	CEF 03	PLANALTINA
Centro de Ensino Fundamental Nossa S de	CEF N.S. de Fátima	PLANALTINA
Centro de Ensino Fundamental Mestre D' A	CEF Mestre D'Armas	PLANALTINA
Centro de Ensino Fundamental Juscelino K	CEF Juscelino Kubitschek	PLANALTINA

Escola Classe 04 de Planaltina	EC 04	PLANALTINA
Centro de Ensino Fundamental Cond Estânc	CEF Cond. Estância III	PLANALTINA
Centro de Ensino Fundamental Arapoanga	CEF Arapoanga	PLANALTINA
Centro de Ensino Fundamental 05 de Plana	CEF 05	PLANALTINA
Centro de Ensino Fundamental 04 de Plana	CEF 04	PLANALTINA
CAIC Assis Chateaubriand	CAIC Assis Chateaubriand	PLANALTINA
Centro Educacional 01 de Planaltina	CED 01	PLANALTINA
Escola Classe Eta 44	EC Eta 44	PLANALTINA
Escola Classe Frigorífico Industrial	EC Frig. Industrial	PLANALTINA
Escola Classe Cerâmica Reunidas Dom Bosc	EC Cer. Reunidas Dom Bosco	PLANALTINA
Escola Classe Monjolo	EC Monjolo	PLANALTINA
Escola Classe Retiro do Meio	EC Retiro do Meio	PLANALTINA
Escola Classe Tangará 106	EC Tangará 106	PLANALTINA
Escola Classe Núcleo Rural Córrego do At	EC N. R. Cór. do Atoleiro	PLANALTINA
Escola Classe Major Cosme de Farias	EC Maj. Cosme de Farias	PLANALTINA
Escola Classe Curral Queimado	EC Curral Queimado	PLANALTINA
Escola Classe Lagoinha (desativada)	EC Lagoinha	PLANALTINA
Escola Classe Estância do Pípiripau	EC Estância do Pípiripau	PLANALTINA
Escola Classe Rajadinha	EC Rajadinha	PLANALTINA
Escola Classe Alta-Mir	EC Alta-Mir	PLANALTINA
Escola Classe Palmeiras	EC Palmeiras	PLANALTINA
Escola Classe São Gonçalo	EC São Gonçalo	PLANALTINA
Escola Classe Córrego do Meio	EC Cór. do Meio	PLANALTINA
Escola Classe Barra Alta	EC Barra Alta	PLANALTINA
Escola Classe Cooperbras	EC COOPERBRAS	PLANALTINA
Escola Classe Osório Bacchin	EC Osório Bacchin	PLANALTINA
Escola Classe Artemisa	EC Artemisa	PLANALTINA
Escola Classe Pedra Fundamental	EC Pedra Fundamental	PLANALTINA
Escola Classe Aprodarmas	EC Aprodarmas	PLANALTINA
Escola Classe Reino das Flores	EC Reino das Flores	PLANALTINA
Escola Classe Bonsucesso	EC Bonsucesso	PLANALTINA
Centro de Ensino Fundamental Taquara	CED Taquara	PLANALTINA
Centro de Ensino Fundamental Rio Preto	CEF Rio Preto	PLANALTINA
Centro de Ensino Fundamental São José	CEF São José	PLANALTINA
Centro de Ensino Fundamental Várzeas	CEF Várzeas	PLANALTINA

Centro de Ensino Fundamental Pípiripau I	CEF Pípiripau II	PLANALTINA
Escola Classe Brochado da Rocha	EC Brochado da Rocha	PLANALTINA
Escola Classe Corrego do Arrozal	EC Córr. do Arrozal	PLANALTINA
Centro de Ensino Fundamental Vale do Ama	CEF Vale do Amanhecer	PLANALTINA
Centro de Ensino Especial 01	CEE 01	PLANALTINA
CEF Pompilio Marques de Souza	CEF Pompilio M. de Souza	PLANALTINA
Escola Classe Vale Verde	EC Vale Verde	PLANALTINA
Colégio Agrícola de Brasília	CEP - Colégio Agrícola	PLANALTINA
Centro de Educação Prof de Saúde	CEP- Saúde	PLANALTINA
Centro Integrado de Educação Física	CIEF	PLANO PILOTO
Centro de Ensino Fundamental Tamanduá	CEF Tamanduá	RECANTO DAS EMAS
Centro de Educação Infantil 304 Recanto	CEI 304	RECANTO DAS EMAS
Escola Classe 102 do Recanto das Emas	EC 102	RECANTO DAS EMAS
Escola Classe 401 do Recanto das Emas	EC 401	RECANTO DAS EMAS
Centro de Ensino Fundamental 101 Recanto	CEF 101	RECANTO DAS EMAS
Centro de Ensino Fundamental 104 Recanto	CEF 104	RECANTO DAS EMAS
Centro de Ensino Fundamental 106 Recanto	CEF 106	RECANTO DAS EMAS
Centro de Ensino Fundamental 115 Recanto	CEF 115	RECANTO DAS EMAS
Centro de Ensino Fundamental 206 Recanto	CEF 206	RECANTO DAS EMAS
Centro de Ensino Fundamental 306 Recanto	CEF 306	RECANTO DAS EMAS
Centro de Ensino Fundamental 308 Recanto	CEF 308	RECANTO DAS EMAS
Centro de Ensino Fundamental 405 Recanto	CEF 405	RECANTO DAS EMAS
Centro de Ensino Fundamental 801 Recanto	CEF 801	RECANTO DAS EMAS
Centro de Ensino Fundamental 510 Recanto	CEF 510	RECANTO DAS EMAS
Centro de Ensino Fundamental 802 Recanto	CEF 802	RECANTO DAS EMAS
Centro de Ensino Fundamental 301 Recanto	CEF 301	RECANTO DAS EMAS
Centro de Ensino Fundamental 602 Recanto	CEF 602	RECANTO DAS EMAS
Centro de Ensino Fundamental	CEF Granja das Oliveiras	RECANTO DAS EMAS

Escola Classe 01 do Riacho Fundo	EC 01	RIACHO FUNDO
Centro de Ensino Fundamental 01 do Riach	CEF 01	RIACHO FUNDO
Centro de Ensino Fundamental Telebrasília	CEF Telebrasília	RIACHO FUNDO
Centro de Ensino Fundamental 02 do Riach	CEF 02	RIACHO FUNDO
Centro de Ensino Fundamental 03 do Riach	CEF 03	RIACHO FUNDO
Centro de Ensino Fundamental Agrourbano	CEF Agrourbano Granja Ipê	RIACHO FUNDO
Escola Classe Kanegae	EC Kanegae	RIACHO FUNDO
Escola Classe Ipê	EC Ipê	RIACHO FUNDO
Escola Classe Riacho Fundo	EC Riacho Fundo	RIACHO FUNDO
Escola Classe Agrovila II	EC Agrovila II	RIACHO FUNDO II
Centro de Educação Infantil do Riacho Fu	CEI Riacho Fundo II	RIACHO FUNDO II
Escola Classe 01 do Riacho Fundo II	EC 01	RIACHO FUNDO II
Centro de Ensino Fundamental 01 do Riach	CEF 01	RIACHO FUNDO II
Escola Classe 431 de Samambaia	EC 431	SAMAMBAIA
Escola Classe 614 de Samambaia	EC 614	SAMAMBAIA
Escola Classe 317 de Samambaia	EC 317	SAMAMBAIA
Escola Classe 307 de Samambaia	EC 307	SAMAMBAIA
Escola Classe 318 de Samambaia	EC 318	SAMAMBAIA
Escola Classe 412 de Samambaia	EC 412	SAMAMBAIA
Escola Classe 512 de Samambaia	EC 512	SAMAMBAIA
Escola Classe 604 de Samambaia	EC 604	SAMAMBAIA
Centro de Ensino Fundamental 411 de Sama	CEF 411	SAMAMBAIA
Centro de Ensino Fundamental 507 de Sama	CEF 507	SAMAMBAIA
Centro de Ensino Fundamental 312 de Sama	CEF 312	SAMAMBAIA
Centro de Ensino Fundamental 619 de Sama	CEF 619	SAMAMBAIA
Centro de Ensino Fundamental 504 de Sama	CEF 504	SAMAMBAIA
Centro de Ensino Fundamental 519 de Sama	CEF 519	SAMAMBAIA
Centro de Ensino Fundamental 427 de Sama	CEF 427	SAMAMBAIA
Centro de Ensino Fundamental 120 de Sama	CEF 120	SAMAMBAIA
Escola Classe 108 de Samambaia	EC 108	SAMAMBAIA
Escola Classe 111 de Samambaia	EC 111	SAMAMBAIA

Escola Classe 121 de Samambaia	EC 121	SAMAMBAIA
Escola Classe 303 de Samambaia	EC 303	SAMAMBAIA
Escola Classe 325 de Samambaia	EC 325	SAMAMBAIA
Escola Classe 403 de Samambaia	EC 403	SAMAMBAIA
Escola Classe 407 de Samambaia	EC 407	SAMAMBAIA
Escola Classe 410 de Samambaia	EC 410	SAMAMBAIA
Escola Classe 415 de Samambaia	EC 415	SAMAMBAIA
Escola Classe 419 de Samambaia	EC 419	SAMAMBAIA
Escola Classe 501 de Samambaia	EC 501	SAMAMBAIA
Escola Classe 510 de Samambaia	EC 510	SAMAMBAIA
Escola Classe 511 de Samambaia	EC 511	SAMAMBAIA
Escola Classe 425 de Samambaia	EC 425	SAMAMBAIA
CAIC Helena Reis	CAIC Helena Reis	SAMAMBAIA
CAIC Ayrton Senna	CAIC Ayrton Senna	SAMAMBAIA
Centro Educacional 123 de Samambaia	CED 123	SAMAMBAIA
Centro de Ensino Fundamental 01 de Samam	CEF 01	SAMAMBAIA
Centro de Ensino Especial 01 de Samambai	CEE 01	SAMAMBAIA
Escola Classe Guariroba	EC Guariroba	SAMAMBAIA
Centro de Ensino Fundamental 404 de Sama	CEF 404	SAMAMBAIA
Centro de Educação Infantil 210 de Santa	CEI 210	SANTA MARIA
Escola Classe 203 de Santa Maria	EC 203	SANTA MARIA
Escola Classe 206 de Santa Maria	EC 206	SANTA MARIA
Escola Classe 116 de Santa Maria	EC 116	SANTA MARIA
Escola Classe 316 de Santa Maria	EC 316	SANTA MARIA
Escola Classe 218 de Santa Maria	EC 218	SANTA MARIA
Escola Classe 100 de Santa Maria	EC 100	SANTA MARIA
Centro de Ensino Fundamental 213 de Sant	CEF 213	SANTA MARIA
Centro de Ensino Fundamental 308 de Sant	CEF 308	SANTA MARIA
Centro de Ensino Fundamental 403 de Sant	CEF 403	SANTA MARIA
Centro de Ensino Fundamental 209 de Sant	CEF 209	SANTA MARIA
Centro de Ensino Fundamental 201 de Sant	CEF 201	SANTA MARIA
Centro de Ensino Fundamental Santos Dumo	CEF Stos. Dumont	SANTA MARIA
Centro de Ensino Fundamental 103 de Sant	CEF 103	SANTA MARIA
Centro de Ensino Fundamental 215 de Sant	CEF 215	SANTA MARIA

CAIC Albert Sabin	CAIC Albert Sabin	SANTA MARIA
CAIC de Santa Maria	CAIC Santa Maria	SANTA MARIA
Escola Classe Sargento Lima	EC Sarg. Lima	SANTA MARIA
Centro de Ensino Fundamental 418 de Sta	CEF 418	SANTA MARIA
Centro de Ensino Especial 01 de Sta Mari	CEE 01	SANTA MARIA
Centro de Ensino Fundamental 416 de Sant	CEF 416	SANTA MARIA
Centro de Educação Infantil 416/516	CEI 416/516	Santa Maria
Centro de Educação Infantil 01 de São Se	CEI 01	SÃO SEBASTIÃO
Escola Classe Ceramica da Benção	EC Ceramica da Benção	SÃO SEBASTIÃO
Escola Classe Agrovila São Sebastião	EC Agrovila São Sebastião	SÃO SEBASTIÃO
Escola Classe Vila do Boa	EC Vila do Boa	SÃO SEBASTIÃO
Escola Classe 104 de São Sebastião	EC 104	SÃO SEBASTIÃO
Centro de Ensino Fundamental Ceramica Sã	CEF Ceramica São Paulo	SÃO SEBASTIÃO
Centro de Ensino Fundamental do Bosque	CEF do Bosque	SÃO SEBASTIÃO
Centro de Ensino Fundamental São José	CEF São José	SÃO SEBASTIÃO
CAIC UNESCO	CAIC UNESCO	SÃO SEBASTIÃO
Escola Classe Cachoeirinha	EC Cachoeirinha	SÃO SEBASTIÃO
Escola Classe Jataí	EC Jataí	SÃO SEBASTIÃO
Escola Classe Aguilhada	EC Aguilhada	SÃO SEBASTIÃO
Escola Classe São Bartolomeu	EC São Bartolomeu	SÃO SEBASTIÃO
Centro de Ensino Fundamental Nova Betâni	CEF Nova Betânia	SÃO SEBASTIÃO
Escola Classe 303 de S. Sebastiao	EC 303	SÃO SEBASTIÃO
Escola Classe Bela Vista	EC Bela Vista	São Sebastião
Escola Classe Vila Nova	EC Vila Nova	São Sebastião
Escola Classe 01 da Estrutural	EC 01	SCIA
Escola Classe 01 de Sobradinho	EC 01	SOBRADINHO
Escola Classe 04 de Sobradinho	EC 04	SOBRADINHO
Escola Classe 05 de Sobradinho	EC 05	SOBRADINHO
Escola Classe 07 de Sobradinho	EC 07	SOBRADINHO
Escola Classe 10 de Sobradinho	EC 10	SOBRADINHO
Escola Classe 11 de Sobradinho	EC 11	SOBRADINHO
Escola Classe 12 de Sobradinho	EC 12	SOBRADINHO
Escola Classe Rua do Mato	EC Rua do Mato	SOBRADINHO
Centro de Ensino Fundamental 01 de Sobra	CEF 01	SOBRADINHO
Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobra	CEF 03	SOBRADINHO

Centro de Ensino Fundamental 04 de Sobra	CEF 04	SOBRADINHO
Centro de Ensino Fundamental 05 de Sobra	CEF 05	SOBRADINHO
Centro de Ensino Fundamental 06 de Sobra	CEF 06	SOBRADINHO
Centro de Ensino Fundamental Fercal	CEF Fercal	SOBRADINHO
Centro de Ensino Fundamental Queima Lenç	CEF Queima Lençol	SOBRADINHO
Escola Classe Engenho Velho	EC Engenho Velho	SOBRADINHO
Centro Educacional 02 de Sobradinho	CED 02	SOBRADINHO
Centro Educacional 03 de Sobradinho	CED 03	SOBRADINHO
Escola Classe Córrego de Sobradinho	EC Cór. de Sobradinho	SOBRADINHO
Escola Classe Sítio das Araucarias	EC Sítio das Araucarias	SOBRADINHO
Escola Classe Morro do Sansão	EC Morro do Sansão	SOBRADINHO
Escola Classe Boa Vista	EC Boa Vista	SOBRADINHO
Escola Classe Sonhem de Cima	EC Sonhem de Cima	SOBRADINHO
Escola Classe Ribeirão	EC Ribeirão	SOBRADINHO
Escola Classe Catingueiro	EC Catingueiro	SOBRADINHO
Escola Classe Córrego do Ouro	EC Cór. do Ouro	SOBRADINHO
Escola Classe Santa Helena	EC Sta. Helena	SOBRADINHO
Escola Classe Lobeiral	EC Lobeiral	SOBRADINHO
Escola Classe BASEVI	EC BASEVI	SOBRADINHO
Centro de Ensino Fundamental Lago Oeste	CEF Lago Oeste	SOBRADINHO
Escola Classe 14 de Sobradinho (AR 19)	EC 14	SOBRADINHO
Centro de Ensino Fundamental 07 de Sobra	CEF 07	SOBRADINHO
Centro de Ensino Fundamental 08 de Sobra	CEF 08	SOBRADINHO
CAIC Júlia Kubitschek de Oliveira	CAIC JKO	SOBRADINHO
Centro Educacional 04 de Sobradinho	CED 04	SOBRADINHO
Escola Classe 13 de Sobradinho	EC 13	SOBRADINHO
Centro Interescolar de Línguas	CIL	SOBRADINHO I
Centro de Ensino Especial 01	CEE 01	SOBRADINHO I
Escola Classe 11 de Taguatinga	EC 11	TAGUATINGA
Escola Classe 12 de Taguatinga	EC 12	TAGUATINGA
Escola Classe 13 de Taguatinga	EC 13	TAGUATINGA
Escola Classe 15 de Taguatinga	EC 15	TAGUATINGA
Escola Classe 16 de Taguatinga	EC 16	TAGUATINGA
Escola Classe 17 de Taguatinga	EC 17	TAGUATINGA
Escola Classe 18 de Taguatinga	EC 18	TAGUATINGA
Escola Classe 19 de Taguatinga	EC 19	TAGUATINGA

Escola Classe 21 de Taguatinga	EC 21	TAGUATINGA
Centro de Educação Infantil 04	CEI 04	TAGUATINGA
Escola Classe 24 de Taguatinga	EC 24	TAGUATINGA
Escola Classe 27 de Taguatinga	EC 27	TAGUATINGA
Escola Classe 29 de Taguatinga	EC 29	TAGUATINGA
Centro de Educação Infantil 02 de Taguat	CEI 02	TAGUATINGA
Escola Classe 39 de Taguatinga	EC 39	TAGUATINGA
Escola Classe 40 de Taguatinga	EC 40	TAGUATINGA
Escola Classe 41 de Taguatinga	EC 41	TAGUATINGA
Escola Classe 42 de Taguatinga	EC 42	TAGUATINGA
Escola Classe 45 de Taguatinga	EC 45	TAGUATINGA
Escola Classe 46 de Taguatinga	EC 46	TAGUATINGA
Escola Classe 48 de Taguatinga	EC 48	TAGUATINGA
Escola Classe 49 de Taguatinga	EC 49	TAGUATINGA
Escola Classe 50 de Taguatinga	EC 50	TAGUATINGA
Centro de Educação Infantil 03	CEI 03	TAGUATINGA
Escola Classe 52 de Taguatinga	EC 52	TAGUATINGA
Escola Classe 53 de Taguatinga	EC 53	TAGUATINGA
Centro de Ensino Fundamental 03 de Tagua	CEF 03	TAGUATINGA
Centro de Ensino Fundamental 04 de Tagua	CEF 04	TAGUATINGA
Centro de Ensino Fundamental 05 de Tagua	CEF 05	TAGUATINGA
Centro de Ensino Fundamental 08 de Tagua	CEF 08	TAGUATINGA
Centro de Ensino Fundamental 09 de Tagua	CEF 09	TAGUATINGA
Centro de Ensino Fundamental 10 de Tagua	CEF 10	TAGUATINGA
Centro de Ensino Fundamental 11 de Tagua	CEF 11	TAGUATINGA
Centro de Ensino Fundamental 12 de Tagua	CEF 12	TAGUATINGA
Centro de Ensino Fundamental 14 de Tagua	CEF 14	TAGUATINGA
Centro de Ensino Fundamental 15 de Tagua	CEF 15	TAGUATINGA
Centro de Ensino Fundamental 16 de Tagua	CEF 16	TAGUATINGA
Centro de Ensino Fundamental 17 de Tagua	CEF 17	TAGUATINGA
Centro de Ensino Fundamental 18 de Tagua	CEF 18	TAGUATINGA
Centro Educacional 02 de Taguatinga	CED 02	TAGUATINGA

Centro Educacional 04 de Taguatinga	CED 04	TAGUATINGA
Centro Educacional 05 de Taguatinga	CED 05	TAGUATINGA
Centro Educacional 06 de Taguatinga	CED 06	TAGUATINGA
Centro Educacional 07 de Taguatinga	CED 07	TAGUATINGA
Centro Interescolar de Línguas	CIL	TAGUATINGA
Centro de Ensino Especial 01	CEE 01	TAGUATINGA
Escola Classe Colônia Agrícola Vicente P	EC Col. Agr. Vicente Pires	TAGUATINGA
Escola Classe Arniqueira	EC Arniqueira	TAGUATINGA
Centro de Educação Infantil 01 de Taguat	CEI 01	TAGUATINGA
Escola Classe 01 de Taguatinga	EC 01	TAGUATINGA
Escola Classe 06 de Taguatinga	EC 06	TAGUATINGA
Escola Classe 08 de Taguatinga	EC 08	TAGUATINGA
Escola Classe 10 de Taguatinga	EC 10	TAGUATINGA

Fonte: Kunz, 2014 (a partir dos dados da SEDF)