



Universidade de Brasília

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação
Internacional

Aline Perfeito de Sousa

**Efeito de Vizinhança e o Desempenho Escolar em Escolas Públicas do Distrito
Federal**

Brasília
2024

Aline Perfeito de Sousa

Efeito de Vizinhança e o Desempenho Escolar em Escolas Públicas do Distrito Federal

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção de título de Doutora em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Nogales Vasconcelos

Coorientador: Prof. Dr. Adriano Souza Senkevics

Brasília
2024

Universidade de Brasília

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação
Internacional

Efeito de Vizinhança e o Desempenho Escolar em Escolas Públicas do Distrito Federal

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Maria Nogales Vasconcelos

Presidente

PPGDSCI/Ceam/UnB

Profa. Dra. Ana Maria de Albuquerque Moreira

Membro examinador interno

PPGDSCI/Ceam/UnB

Profa. Dra. Maria Teresa Gonzaga Alves

Membro examinador externo

Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Raquel Rangel de Meireles Guimarães

Membro examinador externo

International Institute for Applied Systems Analysis (IIASA)

Profa. Dra. Marília Miranda Forte Gomes

Membro Examinador Interno (Suplente)

PPGDSCI/Ceam/UnB

Brasília

2024

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio de muitas pessoas ao longo desta jornada de desenvolvimento acadêmico e pessoal. Embora não consiga listar aqui todos que, direta ou indiretamente, contribuíram nesse processo, não posso deixar de mencionar algumas pessoas fundamentais.

Primeiramente, expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, Ana Nogales, por sua orientação incansável e paciência durante toda essa trajetória. Foi uma honra e um privilégio aprender com seus conhecimentos e experiência. Nossa parceria, iniciada em 2015 no mestrado, seguiu de forma natural e enriquecedora até o doutorado, moldando profundamente o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço imensamente ao meu coorientador, Adriano Senkevics, por aceitar o desafio de integrar-se ao projeto em andamento. Suas contribuições trouxeram novas perspectivas e enriqueceram o trabalho de maneira significativa, ampliando tanto o alcance quanto a profundidade da pesquisa.

Ao Matheus Martinez, sou grata pelo seu conhecimento estatístico, pela sua constante disponibilidade e pela vontade de aprender, que foram essenciais durante este processo.

Gostaria também de expressar minha gratidão à Célia Gedeon, chefe e amiga, que me apoiou em todas as minhas investidas acadêmicas. Em nome dela, agradeço aos colegas da Diretoria de Estatísticas Educacionais e da Coordenação-Geral do Censo Escolar da Educação Básica, em especial às pessoas que cito a seguir.

Larissa, por sua dedicação e apoio, que me tranquilizaram nas ausências e garantiram que tudo corresse bem. Além disso, agradeço por ser uma amiga para a vida. Marcos Rogério, pelo seu conhecimento e prontidão em organizar os dados, auxiliando na consolidação da base de dados do Censo Escolar. Daniel, por me lembrar quase todos os dias de que eu conseguiria finalizar este trabalho. Lomarques, por sempre me socorrer com as configurações no Word e Excel. E Maria Félix, pelo seu prestimoso apoio.

Agradeço também às minhas amigas de vida e da dança, que me apoiaram e, nos momentos mais complicados, me fizeram rir e lembrar que tudo isso daria certo.

Aos meus irmãos, Herbert e Halan, e familiares por estarem ao lado do meu filho nos momentos que não puder estar.

Aos meus pais, Raimundo e Conceição, por me apoiarem incondicionalmente, por suportarem tanto, por me acolherem durante este período, por tolerarem minhas angústias e preocupações e por confiarem que eu chegaria até aqui.

Por fim, agradeço ao Heitor, meu filho, por cada sorriso e abraço, que me renovam e me fazem ter certeza de que tudo isso vale a pena

RESUMO GERAL

Este trabalho de doutorado, realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (PPGDSCI) do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (Ceam) da Universidade de Brasília (UnB), explora a relação entre o efeito de vizinhança e desigualdades educacionais no contexto das escolas públicas do Distrito Federal, levando em consideração a segregação socioespacial existente no território. O principal objetivo é investigar se o desempenho escolar dos alunos está associado ao contexto socioeconômico das regiões administrativas onde as escolas estão localizadas. A pesquisa é desenvolvida em três etapas. O primeiro capítulo faz uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional sobre o efeito de vizinhança e suas interações com a educação, destacando as principais categorias de análise e os resultados alcançados. O segundo capítulo examina as desigualdades socioeconômicas e educacionais presentes no Distrito Federal, oferecendo uma análise das disparidades entre as diferentes regiões administrativas. Por fim, o terceiro capítulo realiza uma análise de regressão multinível em dois níveis (aluno e escola), investigando as características sociodemográficas e socioeconômicas dos alunos, das escolas e das regiões onde estão situadas, utilizando dados do Censo Escolar e da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD). Os dados de proficiência em Matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, coletados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2019, foram utilizados para analisar essa relação. Os resultados indicam que, além de fatores individuais e institucionais, o contexto socioeconômico das regiões administrativas, com destaque para a renda domiciliar, tem um impacto significativo no desempenho escolar. Os alunos que frequentam escolas localizadas em regiões de maior renda familiar tendem a apresentar pontuação mais altas em Matemática. Esses achados confirmam a relevância do território e das condições socioeconômicas para o entendimento das desigualdades educacionais no Distrito Federal, alinhando-se com outras pesquisas sobre o efeito de vizinhança na educação.

Palavras-chave: efeito de vizinhança – desigualdades educacionais – desempenho escolar – segregação territorial – Distrito Federal

GENERAL ABSTRACT

This doctoral thesis, conducted within the Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (PPGDSCI) at the Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (Ceam) of the Universidade de Brasília (UnB), explores the relationship between neighborhood effects and educational inequalities in the context of public schools in the Federal District, taking into account the socio-spatial segregation in this territory. The primary objective is to investigate whether the academic performance of students is associated with the socioeconomic context of the administrative regions where the schools are located. The research is developed in three stages. The first study performs a systematic review of national and international literature on neighborhood effects and their interactions with education, highlighting the main categories of analysis and the results achieved. The second study examines the socioeconomic and educational inequalities present in the Federal District, offering an analysis of the disparities between different administrative regions. Finally, the third study conducts a multilevel regression analysis in two levels (student and school), investigating the sociodemographic and socioeconomic characteristics of students, schools, and the regions where they are located, using data from the Censo Escolar and the Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD). Data on the Mathematics proficiency of 5th-grade elementary school students, collected from the Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2019, were used to analyze this relationship. The results indicate that, in addition to individual and institutional factors, the socioeconomic context of the administrative regions, particularly household income, has a significant impact on school performance. Students attending schools located in regions with higher family income tend to achieve higher scores in Mathematics. These findings confirm the relevance of territorial and socioeconomic conditions in understanding educational inequalities in the Federal District, aligning with other research on neighborhood effects in education.

Keywords: neighborhood effects – educational inequalities – school performance – Federal District – territorial segregation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma das etapas da revisão de literatura sobre efeito de vizinhança ..	21
Figura 2. Quadro das variáveis utilizadas na análise multinível	65
Figura 3. Fluxo do tratamento de dados da base do SAEB 2019	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de escolas públicas estaduais segundo o Indicador de Nível Socioeconômico – INSE e grupo das regiões por renda domiciliar média – DF 2019 (%).	52
Gráfico 2 - Resultado do Ideb 2019 dos anos iniciais do ensino fundamental por grupo de região administrativa de acordo com a renda domiciliar - DF 2019 (%).	53
Gráfico 3 - Resultado do Ideb 2019 dos anos finais do ensino fundamental por grupo de região administrativa de acordo com a renda domiciliar - DF 2019 (%).	54
Gráfico 4 - Resultado do Ideb 2019 do ensino médio por grupo de região administrativa de acordo com a renda domiciliar - DF 2019 (%).	56
Gráfico 5 - Taxa de distorção idade-série dos anos iniciais do ensino fundamental por escola e por grupo de região administrativa de acordo com a renda domiciliar – DF 2019 (%).	57
Gráfico 6 - Taxa de distorção idade-série dos anos finais do ensino fundamental por escola e por grupo de região administrativa de acordo com a renda domiciliar - DF 2019 (%).	58
Gráfico 7- Taxa de distorção idade-série do ensino médio por escola e por grupo de região administrativa de acordo com a renda domiciliar – DF 2019 (%).	58
Gráfico 8. Média da proficiência em Matemática por região administrativa.	79
Gráfico 9. Distribuição de domicílios de acordo com a renda (salários mínimos) por região administrativa – DF 2021	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados demográficos por região administrativa – DF 2021	39
Tabela 2 - Renda domiciliar média por região administrativa – DF 2021	40
Tabela 3 - Frequência escolar da população entre 4 e 24 anos, DF 2021 (%).....	48
Tabela 4 - Número de matrículas em escolas estaduais vinculadas a SEDF por oferta de etapa de ensino da educação básica - Distrito Federal, 2019	50
Tabela 5. Perfil sociodemográfico dos alunos do 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas do DF	72
Tabela 6. Distribuição percentual dos alunos do 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas do DF segundo o INSE e a região administrativa.....	73
Tabela 7. Estimativas dos parâmetros do modelo multinível	74

LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
IPEDF	Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
IVS-T	Índice de Vulnerabilidade Social de Teresina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo I - Efeito de vizinhança e educação: uma revisão de pesquisas relevantes	16
Contextualizando o efeito de vizinhança	16
Explorando o efeito de vizinhança e sua relação com os resultados educacionais: uma análise sucinta de estudos relevantes	20
<i>Unidade de análise do efeito de vizinhança</i>	22
<i>Características da vizinhança</i>	23
<i>Resultados sobre efeito de vizinhança e educação</i>	27
Considerações finais	33
Capítulo II - Contextualização das desigualdades socioeconômicas e educacionais no território do Distrito Federal.	35
Introdução	35
Contextualização Socioeconômica e Demográfica	38
Contextualização Educacional	45
Considerações finais	59
Capítulo III – Efeito de Vizinhança e Desempenho Escolar: Uma Análise das Desigualdades Educacionais no Distrito Federal.	61
Introdução	61
Resultados e discussão	71
Considerações finais	85
Conclusões finais	88
Referências	91
Anexos	100

Introdução

A educação é um direito fundamental garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil. É um direito universal, sendo responsabilidade tanto do Estado quanto da família assegurá-lo e promovê-lo. A Carta Magna estabelece que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Além disso, prevê, entre outros princípios, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a garantia de um padrão de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça esses princípios ao regulamentar a organização da educação no Brasil e estabelecer as diretrizes e bases para todos os níveis e modalidades de ensino.

No entanto, é amplamente reconhecido que a simples existência de leis não assegura o pleno direito à educação para todos (Trezzi, 2022), tampouco garante que aqueles que têm acesso recebam a mesma qualidade, especialmente em um país como o Brasil. Com um território vasto e diversificado, o Brasil carrega profundas desigualdades históricas que remontam ao período colonial. Segundo dados da ONU, o país entre os mais desiguais do mundo e, juntamente com México e Chile, apresenta uma das maiores concentrações de renda na América Latina e no Caribe. Essa concentração de renda se mantém persistentemente alta e, em muitos casos, tem aumentado ao longo do tempo (PNUD, 2022).

Essa desigualdade socioeconômica impacta diretamente a educação, resultando em disparidades significativas, especialmente na qualidade do ensino oferecido. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que considera informações de rendimento escolar e resultados de avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), revela que, em 2019, apenas 33,4% dos municípios da região Norte alcançaram a meta projetada para os anos iniciais do ensino fundamental. Nas demais regiões, esse percentual foi superior a 60% (INEP, 2021).

Embora o Ideb tenha suas limitações e deva ser analisado dentro de um contexto mais amplo, esse exemplo ilustra as disparidades regionais, que, por sua vez, são ainda mais evidentes em territórios menores, como municípios e suas subdivisões administrativas.

As escolas também variam significativamente entre si, não apenas entre escolas privadas, que atendem alunos de melhor condição socioeconômica, e escolas públicas,

mas também entre as próprias escolas públicas. Segundo Libâneo (2012), existe uma dualidade crescente na escola pública brasileira, onde se observa uma divisão entre uma escola que transmite conhecimento aos mais ricos e uma escola de acolhimento social para os mais pobres, perpetuando e agravando as desigualdades sociais existentes.

Essas diferenças entre as escolas são influenciadas por fatores como a composição socioeconômica dos alunos, a qualificação dos professores e os processos internos das instituições de ensino. Além disso, o contexto territorial em que a escola está localizada também afeta o acesso a oportunidades educacionais, refletindo as desigualdades territoriais no Brasil. A segregação socioespacial no país cria desigualdades não apenas sociais, mas também geográficas, onde o local de moradia está diretamente relacionado à situação econômica.

Cada território – seja ele uma região metropolitana, estado, município, distrito ou bairro – é formado por uma pluralidade de territorialidades (Abrão, 2012). Nesse cenário, é comum que, dentro de um mesmo território, coexistam áreas marcadas pela pobreza e pela falta de infraestrutura urbana, transporte e serviços sociais, ao lado de áreas habitadas por pessoas de maior renda, que desfrutam de melhores condições de vida.

A concentração de pobreza em determinados territórios pode, conforme argumentado por Wilson (1993), desencadear uma série de consequências negativas, como a reprodução intergeracional da pobreza e a diminuição das oportunidades de mobilidade social. Esse fenômeno, conhecido como *efeito de vizinhança*, refere-se à influência das condições socioeconômicas de um território sobre o comportamento, as oportunidades e o desenvolvimento dos indivíduos que nele residem, impactando inclusive suas chances de acesso a oportunidades educacionais.

Nesse contexto, onde a segregação socioespacial intensifica as desigualdades, o cenário do Distrito Federal (DF) torna-se particularmente relevante. O DF, que abriga Brasília, capital do país, é cercado por 34 regiões administrativas. Quem conhece minimamente essa unidade federativa sabe que viver no Plano Piloto é muito diferente de viver nas regiões administrativas.

Brasília foi projetada sob uma perspectiva funcionalista que, por meio de sua organização espacial, promoveu a segregação do território (Schaeffer, 2003). O Plano Piloto, juntamente com algumas regiões adjacentes, oferece uma qualidade de vida elevada para seus moradores, algo que não se reflete nas demais regiões administrativas. As formas de ocupação do território no DF reforçaram uma polarização centro-periferia (Nunes e Costa, 2007) onde é possível transitar de áreas com valorização imobiliária entre

as mais altas do país para regiões de menor valorização, caracterizadas por moradias precárias, falta de equipamentos e serviços públicos adequados.

Considerando a possível relação entre segregação socioespacial e desigualdades educacionais, e tendo em vista que o território do Distrito Federal é altamente segregado, com desigualdades econômicas "cruéis e anacrônicas entre as regiões administrativas" (Distrito Federal, 2015), torna-se relevante investigar se as diferenças entre as escolas públicas do DF estão, de fato, vinculadas ao contexto socioeconômico das regiões onde se localizam. Ademais, é importante ressaltar que ainda existe um campo vasto para investigações sobre a relação entre o efeito de vizinhança e a educação no DF, dado o número limitado de pesquisas existentes sobre o tema.

Assim, o objetivo principal deste trabalho é analisar a relação entre o efeito de vizinhança e o desempenho escolar, ou mais especificamente, verificar se o contexto socioeconômico da região administrativa onde a escola está localizada influencia a proficiência dos alunos do 5º ano do ensino fundamental nas escolas públicas do Distrito Federal. Para isso, foram elaborados três capítulos que acomodam os objetivos específicos.

O primeiro capítulo *Efeito de vizinhança e educação: uma revisão de pesquisas relevantes* tem como objetivo realizar uma revisão conceitual do efeito de vizinhança aplicado à educação, além de revisar pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema. A revisão busca identificar as principais unidades e categorias de análise utilizadas, assim como os resultados obtidos em artigos científicos. Para isso, foi realizado um levantamento nas plataformas Scielo, Redalyc e Periódicos da Capes, apresentando um panorama atual do conhecimento sobre o tema e destacando os aspectos mais explorados.

O segundo capítulo *Contextualização das desigualdades socioeconômicas e educacionais no território do Distrito Federal* procura apresentar o território do Distrito Federal, destacando as diferenças socioeconômicas e educacionais. Essa análise, de caráter descritivo, visa fornecer uma visão das disparidades existentes entre as diversas regiões administrativas do DF, tanto em termos socioeconômicos quanto educacionais, com foco no ensino fundamental e médio. Para isso, serão utilizados dados do Censo Escolar e outras estatísticas educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de informações da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF Codeplan).

Com base no arcabouço conceitual apresentado no primeiro capítulo e na contextualização territorial do DF abordada no segundo, o terceiro capítulo investiga o efeito de vizinhança nos resultados escolares dos alunos do 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas do Distrito Federal, por meio de uma análise de regressão multinível.

Nesta análise, são considerados dois níveis: o nível do aluno, que abrange suas características sociodemográficas e socioeconômicas, e o nível da escola, considerando tanto suas características internas quanto as da região administrativa onde está inserida. As informações dos alunos foram extraídas do questionário socioeconômico do SAEB, enquanto os dados sobre as escolas vêm do Censo Escolar 2019, e as características das regiões administrativas da PDAD 2021. O desempenho escolar é medido pela Proficiência em Matemática obtida no SAEB de 2019.

Os resultados dessa análise são apresentados e discutidos em comparação com outros estudos sobre o tema, oferecendo considerações finais sobre os avanços, limitações e as possibilidades de futuras investigações.

Capítulo I - Efeito de vizinhança e educação: uma revisão de pesquisas relevantes

Contextualizando o efeito de vizinhança

As desigualdades educacionais configuram-se desde a metade do século XX como tema de diversos estudos que buscam evidenciá-las, descrevê-las e compreender suas causas. Países desenvolvidos foram os primeiros a colocar em debate as origens das diferenças escolares que persistiam mesmo após o avanço das sociedades industrializadas e universalização do acesso à escola.

O Relatório Coleman (1966), pesquisa encomendada pelo governo norte-americano, destaca-se como um estudo que impulsionou uma série de pesquisas no intuito de corroborar ou refutar seus achados. James Coleman, junto a demais pesquisadores, iniciou o estudo partindo do pressuposto de que as diferenças estruturais das escolas seriam as principais causas dos resultados escolares diferenciados entre os estudantes.

Segundo Brooke e Soares (2008) essa pesquisa de Coleman se configura como o marco inicial da busca em identificar e compreender as relações existentes entre as características das escolas e as disparidades no desempenho obtidos por diferentes grupos de alunos. Essas relações se tornaram o ponto central “do debate sociológico sobre o papel da escola e sua influência na formação de uma sociedade mais igualitária” (p. 14).

O que tornou a pesquisa de Coleman como norteadora para tantos outros estudos posteriores foi a constatação que seu pressuposto inicial não se corroborava: as diferenças entre as escolas não eram significativas a ponto de explicarem os resultados escolares dos alunos. O que foi observado é que as características étnico-raciais e socioeconômicas dos estudantes explicavam mais as diferenças nos resultados escolares do que a estrutura das escolas (pelo menos no que dizia respeito aos atributos de escola observados na pesquisa).

Essas conclusões da pesquisa foram resumidas por muitos ao pressuposto de que a “escola não fazia diferença”. A pesquisa de Coleman, de fato, apontou que havia uma certa uniformidade entre as escolas, mas também revelou que o desempenho escolar não estaria completamente desassociado das características da escola. Observou-se que o desempenho de estudantes de grupos sociais desfavorecidos estava mais suscetível à influência dos atributos das escolas do que o desempenho dos estudantes brancos. Para

Brooke e Soares “esses resultados significavam que a qualidade das escolas podia variar e que, para os alunos mais necessitados, essa variação podia ser decisiva para suas chances de melhoria de vida” (2008, p. 111).

A partir de então, os resultados de Coleman direcionaram a realização de estudos posteriores sob a perspectiva sociológica. Essas pesquisas tinham como objetivo identificar quais outros fatores poderiam impactar as desigualdades educacionais, incluindo as pesquisas voltadas à análise da eficácia escolar ou efeito-escola (Koslinski *et al.*, 2012).

Os estudos de eficácia escolar ou efeito-escola surgiram no intuito de analisar o impacto das ações pedagógicas no desempenho escolar, indicando, em particular, quais fatores explicariam o resultado positivo de estudantes de origem socioeconômica desfavorecida (Alves e Soares, 2007). Essa busca para avaliar a capacidade das escolas em contribuir significativamente no desempenho escolar de alunos que estariam “predestinados” a não ter bons rendimentos e a abandonar a escola impulsionou a realização de pesquisas com metodologias quantitativas, especialmente modelos hierárquicos.

Por conseguinte, para além do efeito-escola e da origem do estudante, possibilidades de análise mais amplas surgiram relacionando a sociologia urbana à sociologia da educação: a organização social do espaço onde o estudante reside e onde a escola se localiza passa a ser considerada como um possível fator que também impacta no desempenho escolar.

Dentre os estudos precursores sobre o tema, Wilson (1993) tratou sobre essa influência do contexto do local como “efeito de vizinhança” ao realizar pesquisas sobre como a segregação residencial da população de guetos norte-americanos criaram um ciclo de desvantagens econômicas, sociais e educacionais, contribuindo, assim, para a manutenção da pobreza.

Considerando o espaço que o efeito de vizinhança tem ocupado gradativamente nos últimos anos nos estudos sobre pesquisas de desigualdades educacionais, este capítulo objetiva revisar a literatura que trata da relação existente entre os resultados escolares e a organização socioespacial do território onde os estudantes moram e as escolas se situam.

O termo “efeito de vizinhança”, apesar de ser encontrado em diversas pesquisas, não é a única expressão utilizada para se referir ao impacto da organização socioespacial do território na vida dos seus habitantes. Efeitos de lugar, bairro, território, metrópole são

alguns dos vocábulos encontrados na literatura que carregam conceito convergente ao de efeito de vizinhança. Dessa forma, para tornar a escrita mais organizada e compressível, neste texto prevalecerá a utilização do termo “efeito de vizinhança”.

Wilson (1993) descreve o efeito de vizinhança como o impacto de diversas condições econômicas, sociais, culturais e demográficas de um bairro sobre seus habitantes. Sua pesquisa evidencia como a concentração de pobreza em áreas específicas, como os guetos norte-americanos, pode afetar adversamente as oportunidades de vida, desde a infância até a idade adulta.

Esta perspectiva é complementada por Bauden (2002), que propõe que a teoria dos efeitos de vizinhança sugere que o ambiente demográfico em bairros desfavorecidos promove a adoção de normas, valores e comportamentos disfuncionais, desencadeando um ciclo de patologias sociais e de pobreza difícil de escapar.

O isolamento social em bairros pobres, como Wilson (1993) aponta, se caracteriza pela condição em que indivíduos ou grupos estão distantes das interações sociais mais amplas e das redes de apoio, e é exacerbado pela segregação residencial e pela falta de acesso a recursos, limitando as conexões dos moradores com comunidades mais amplas e restringindo sua exposição a diferentes experiências.

Kaztman (2001) contribui para esta discussão, destacando uma “sinergia perversa” em que o isolamento geográfico e social entre as classes urbanas reforça a rigidez das representações sociais que as classes têm umas das outras. Esta dinâmica fortalece as resistências à interação entre desiguais. Assim, a segregação e o isolamento não apenas limitam o acesso a recursos, mas também perpetuam percepções e atitudes que mantêm as desigualdades educacionais.

Esse conceito de sinergia perversa reforça a ideia de que as redes de relacionamento em áreas menos favorecidas muitas vezes confinam comportamentos, crenças e percepções sociais a uma perspectiva local restrita. Como Wilson (1993) indica, isso resulta em disposições sociais autolimitantes, fruto de um acesso inadequado a empregos, a escolas de qualidade e a redes sociais mais amplas.

O impacto da homogeneidade em um bairro pobre é também discutido por Bourdieu (1997), que analisa como a concentração de pessoas conforme sua posição econômica e social em espaços físicos específicos pode ampliar a pobreza em áreas menos privilegiadas. Ele ressalta que:

A reunião num mesmo lugar de uma população homogênea na despossessão tem também como efeito redobrar a despossessão, principalmente em matéria de cultura e de prática cultural: as pressões exercidas, em escala da classe ou do estabelecimento escolar ou em escala do conjunto habitacional pelos mais carentes ou os mais afastados das exigências constitutivas da existência “normal” produzem um efeito de atração, para baixo, portanto de nivelamento, e não deixam outra saída que a fuga (na maioria das vezes interdita pela falta de recursos) para outros lugares. (p. 166)

Teorias sugerem que a concentração de grupos sociais em bairros específicos, acompanhada pela marginalização dessas áreas, promove isolamento social. Este fenômeno limita a interação entre diferentes classes sociais e impacta negativamente na distribuição de recursos urbanos importantes, como escolas, afetando assim os resultados escolares (Ribeiro e Kaztman, 2008; Suarez e Groisman, 2008; Luco e Engel, 2008).

Além disso, a segregação socioespacial é um fator decisivo no entendimento do efeito de vizinhança. Aqui é importante definir “segregação socioespacial”: refere-se ao fenômeno em que diferentes grupos sociais, frequentemente divididos por níveis de renda, raça ou status social são separados geograficamente dentro de uma cidade ou região. Esta segregação resulta na formação de bairros ou áreas onde predominam certas características socioeconômicas, levando a disparidades no acesso a recursos, serviços e oportunidades.

A segregação socioespacial pode perpetuar desigualdades e influenciar diversos aspectos da vida dos indivíduos, incluindo a educação. É importante notar que a segregação socioespacial abarca a segregação residencial como um de seus elementos.

Borges e Carvalho (2017) observam que, em grandes cidades latino-americanas, como as brasileiras, essa segregação é pronunciada, com a população mais pobre concentrada nas periferias. Essa configuração resulta em menos oportunidades para interações sociais e, conseqüentemente, em desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais (Ribeiro e Koslinski, 2009a).

Do ponto de vista educacional, a interação entre o efeito de vizinhança e os resultados escolares tem sido um tema importante em discussões teóricas e pesquisas. Luco e Engel (2008) salientam que a marginalização de determinadas áreas residenciais perpetua disparidades significativas nos níveis educacionais e na distribuição de escolas.

Johnson Jr. (2012) descreve a relação entre efeito de vizinhança e educação como um sistema complexo de interações entre atributos de pelo menos dois ambientes: a escola e a vizinhança. Esses ambientes diferem em termos de semelhança, interdependência e qualidade de impacto. Não obstante, a validação empírica dessas

relações é desafiadora, dada à natureza dinâmica e em constante mudança das realidades urbanas, das instituições educacionais e das experiências individuais dos estudantes.

Explorando o efeito de vizinhança e sua relação com os resultados educacionais: uma análise sucinta de estudos relevantes

A relação entre o contexto social da vizinhança e os resultados educacionais tem despertado crescente interesse nas pesquisas acadêmicas ao longo das últimas décadas. Nos Estados Unidos e na Europa, esse tema tem sido discutido há mais tempo do que no Brasil, onde há ainda amplo espaço para investigações, apesar das significativas contribuições fornecidas por pesquisas brasileiras, sobretudo nos últimos vinte anos.

Para apresentar como as pesquisas sobre esse tema têm sido abordadas e os resultados e conclusões que tem alcançado, foram realizados dois levantamentos distintos: uma revisão não sistemática de estudos nos Estados Unidos e na Europa e uma revisão sistemática de artigos brasileiros. Esses dois levantamentos foram conduzidos com o objetivo de apresentar o panorama atual da pesquisa sobre o efeito do contexto da vizinhança na educação no Brasil, além de identificar sua convergência com os estudos internacionais.

O levantamento não sistemático de pesquisas estrangeiras é composto por oito artigos, sendo cinco realizados nos Estados Unidos e três na Europa.

No levantamento de pesquisas nacionais, foi realizada uma busca em três bases de dados e bibliotecas digitais: Scielo, Redalyc e Capes Periódicos. A pesquisa foi conduzida utilizando palavras-chave como *efeito-vizinhança*, *efeito de bairro*, *efeito de vizinhança* e *efeito metrópole*, abrangendo artigos publicados no Brasil no período de 2000 a 2023. Para auxiliar na categorização sistemática dos textos, foi empregado o software gratuito Start, desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Na primeira busca, obteve-se um total de 46 resultados, dos quais 13 eram artigos duplicados. Após a remoção dos duplicados, foi realizada a leitura dos resumos dos artigos, resultando na seleção de 15 deles para leitura completa, pois se alinhavam com o tema de pesquisa de interesse.

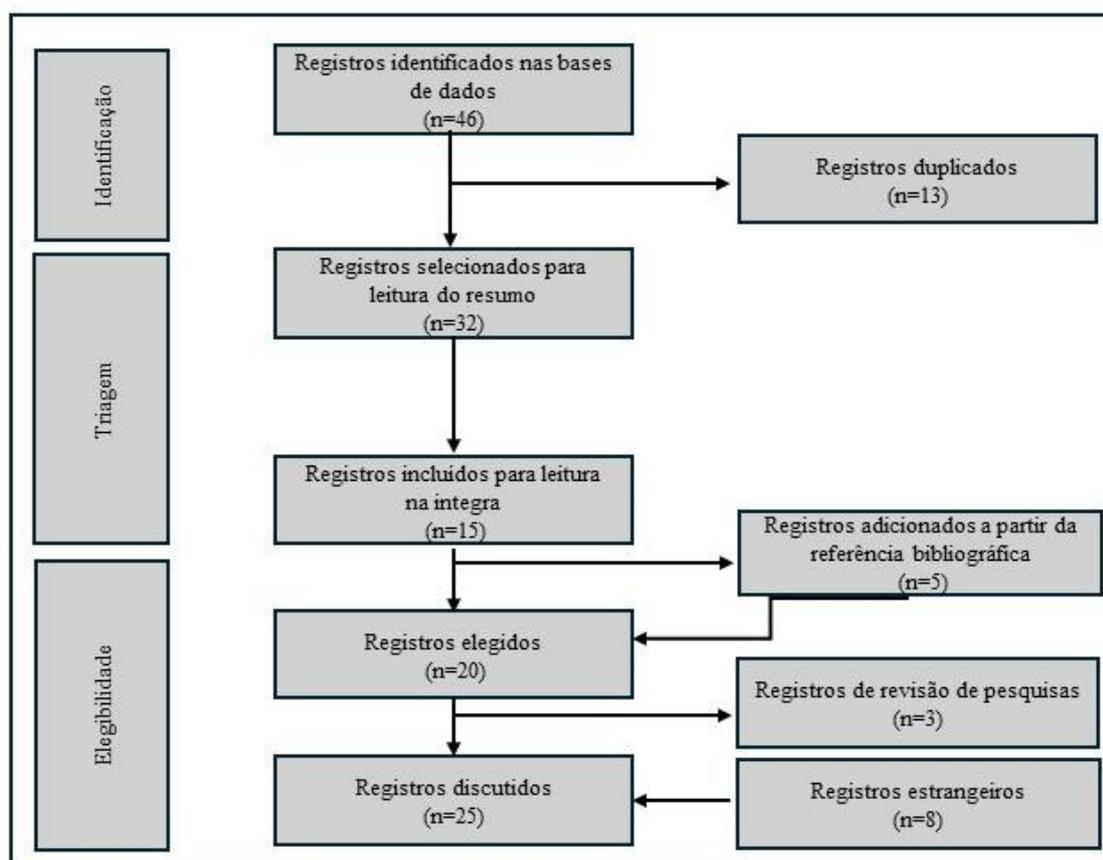
Foram identificados mais cinco artigos após a leitura completa dos 15 artigos previamente selecionados. Esses novos estudos não haviam sido apresentados nos resultados da busca inicial, embora se enquadrassem como produções nacionais

relacionadas ao efeito da vizinhança e resultados educacionais. Portanto, ao final, foi considerado um total de 20 artigos brasileiros.

Dentre esses artigos, três deles, nomeadamente os de Koslinski e Alves (2012), Ribeiro *et al.* (2016) e Ribeiro e Vóvio (2017), têm como objetivo principal analisar a literatura existente sobre o efeito-vizinhança e apresentar resultados de diferentes pesquisas conduzidas no contexto brasileiro, alinhando-se em parte com o propósito deste levantamento. Assim, restaram 17 artigos que oferecem resultados de pesquisas empíricas específicas sobre o efeito-vizinhança e desigualdades educacionais no Brasil.

No total, a revisão contempla 25 estudos nacionais e estrangeiros e busca apresentar os pontos convergentes e divergentes no que diz respeito ao efeito de vizinhança e resultados educacionais. Nessa revisão serão apresentados os seguintes aspectos das pesquisas: a unidade de análise priorizada, os métodos aplicados, as características de vizinhança utilizadas e os resultados obtidos nas pesquisas comparando a unidade de análise, ou seja, quais características da vizinhança podem estar relacionadas aos resultados educacionais e quais os principais resultados encontrados.

Figura 1 - Fluxograma das etapas da revisão de literatura sobre efeito de vizinhança



Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa.

Unidade de análise do efeito de vizinhança

Quando se pensa em efeito de vizinhança, torna-se necessário identificar primeiramente da vizinhança de qual território a pesquisa se refere. A vizinhança aqui é concebida como um espaço concreto que concentra grupos e classes de pessoas com determinadas semelhanças (Ribeiro, 2014). Assim, a unidade para análise da vizinhança pode ser o contexto do local de residência do aluno, da localização da escola ou mesmo de áreas vizinhas de um território mais amplo, ou seja, as vizinhanças de um município, de um conjunto de municípios ou de um país.

Sete estudos estrangeiros (Ainsworth, 2002; Del Bello *et al* 2015; Galster *et al*, 2007; Garner e Raudenbush, 1991; Levental e Brooks-Gunn, 2004; Lindahl, 2010; Patacchini e Zenou, 2011) e um brasileiro (Araújo e Neto, 2020) buscam identificar relações existentes entre o contexto do local de moradia do aluno e as diferenças educacionais.

Nas pesquisas brasileiras são predominantes as análises que partem da perspectiva da escola, ou seja, verificam se o contexto social do entorno da instituição de ensino impacta na realidade educacional (Almeida, 2017a; Almeida, 2017b; Alves *et al.*, 2014; Érnica, 2013; Érnica e Batista, 2012; Érnica e Rodrigues, 2020; Koslinski e Alves., 2012; Lovato *et al.*, 2023; Ribeiro, 2020, Ribeiro e Koslinski, 2009b; Stoco e Almeida, 2011).

Nesse conjunto de pesquisas, o trabalho de Ribeiro (2013) torna-se singular por ter como unidade de análise tanto a vizinhança da residência do aluno quanto da escola.

Tendo como unidade de análise áreas vizinhas de um território mais abrangente, tem-se cinco pesquisas. Por compreender que essa unidade de análise é mais diversificada do que as anteriores, cabe apontar exatamente o que cada pesquisa utilizou como referência.

Pontili *et al.* (2018) investiga a influência do contexto econômico e educacional de um município sobre municípios próximos. Ribeiro e Koslinski (2009a) se dedicam ao estudo do *efeito-metrópole*, evidenciando como a segmentação e segregação urbana em grandes aglomerados urbanos contribuem para a reprodução das desigualdades de oportunidades educacionais. Borin e Baptista (2009), por sua vez, examinam as desigualdades socioespaciais na Região Metropolitana de São Paulo e seu impacto nas desigualdades educacionais.

Além disso, Ribeiro (2005) realiza uma análise da relação entre segregação residencial e desempenho educacional em metrópoles brasileiras. Clavijo *et al.* (2022)

complementam essa perspectiva ao abordarem a relação entre ambiente educacional e mobilidade social, utilizando dados populacionais dos Estados Unidos.

Características da vizinhança

A definição da unidade de análise de vizinhança esclarece a referência do espaço territorial considerado para cada pesquisa. No entanto, delimitada a vizinhança, é necessário identificar quais aspectos desse espaço territorial podem estar relacionados aos resultados educacionais. Compreende-se que a escolha desse aspecto no âmbito de uma pesquisa é difícil e de suma importância, considerando que uma vizinhança é constituída por atributos sociais, econômicos, educacionais, culturais, entre outros.

Entre todas essas características que se constitui uma vizinhança, surge o questionamento de quais são relevantes e podem determinar os resultados educacionais de uma população.

Cabe ressaltar que as características da vizinhança elencadas pelas pesquisas, especialmente as brasileiras, estão inseridas em contextos de intensa segregação residencial. A segregação residencial refere-se à separação espacial de grupos sociais em diferentes áreas distintas de uma cidade e resulta em uma distribuição desigual de recursos e serviços, incluindo a educação, levando à concentração da pobreza em certas áreas e ao isolamento social das pessoas que vivem nessas regiões.

Compreendido que a segregação residencial é um fator implícito que sustenta e direciona as análises sobre efeito de vizinhança, observa-se que as pesquisas levantadas nesse estudo tomam como características da vizinhança fatores que se concentram em três grandes categorias: aspectos econômicos e de ocupação, aspectos educacionais e vulnerabilidade social do território. Mas também há outros aspectos elencados nos estudos que serão citados adiante, apesar de ser menos frequentes.

Considera-se complexo delimitar os aspectos entre essas categorias, porque se sabe que eles não surgem e nem agem de forma independentes; na verdade, são categorias interdependentes, que interagem, impactam e são impactadas umas pelas outras.

Dessa forma, observa-se em parte considerável das pesquisas que elas não se restringem a uma única categoria de análise, sendo comum a associação de diferentes características do território à relação entre vizinhança e educação. No entanto, o propósito dessa parte do capítulo é elencar as categorias utilizadas, sem a intenção de apontar, necessariamente, a associação entre elas nesse momento.

As características educacionais utilizadas nas pesquisas levantadas que analisam o efeito de vizinhança e educação partem de diferentes perspectivas. O nível de escolaridade da população destaca-se como mais frequente.

Ainsworth (2002) constrói a categoria de *residentes de alto status* que se configura como um composto padronizado da proporção de graduados universitários entre adultos acima de 24 anos e a proporção de pessoas empregadas em ocupações profissionais ou gerenciais nos Estados Unidos. Em uma análise próxima, Patacchini e Zenou (2011) caracterizam a *qualidade da vizinhança* pela proporção de indivíduos do Reino Unido com certificado *A-levels*¹ ou nível superior na vizinhança.

Clavijo et al (2022) utilizam dados que combinam a informação de pobreza e a obtenção de certificado de nível superior. Borin e Baptista (2009) e Lindahl (2010) abordam informações sobre a média dos anos de estudos da população adulta.

O nível de escolaridade dos chefes de família ou dos adultos residentes em um domicílio são características analisadas por Ribeiro e Koslinski (2009b) e Ribeiro (2005) que definem, em suas pesquisas, essa característica como clima educativo ou clima educacional do domicílio por alguns autores. Araújo e Neto (2020) utilizam os dados de repetência da vizinhança do local de residência do estudante para aferir o impacto nos resultados educacionais. Em análise semelhante, Pontili et al. (2018) verificam como o número de adolescentes fora da escola podem impactar na evasão escolar de municípios vizinhos.

Como última pesquisa levantada que utiliza dados educacionais, encontra-se a pesquisa de Ribeiro e Koslinski (2009a) que prioriza a taxa de atendimento à pré-escola no território e dados da municipalização do ensino que aferem o quanto a rede municipal é a responsável pelo atendimento de estudantes da educação infantil e ensino fundamental.

No que se refere à categoria de aspectos econômicos e de ocupação, observa-se que a pobreza do território se torna ponto de partida para as análises da vizinhança. Esse aspecto da vizinhança é trazido de forma direta na pesquisa de Érnica e Rodrigues (2020) que trata da segregação social da pobreza e foca em apresentar as desigualdades de aprendizagem entre grupos sociais.

¹ A-levels (Advanced Levels) são exames e qualificações acadêmicas oferecidas aos estudantes geralmente no final do ensino secundário, entre 16 e 18 anos de idade. Esses exames fazem parte do sistema educacional britânico e são utilizados como requisitos para a entrada em universidades.

Levental e Brooks-Gunn (2004) também trabalham com a questão da pobreza, quando usam como base para a pesquisa o projeto Moving to Opportunity for Fair Housing Demonstration (MTO)². Os autores buscaram identificar o impacto nos resultados educacionais para estudantes de famílias que mudaram de bairros de alta pobreza para bairros de baixa pobreza.

A variável pobreza é representada em outras pesquisas que utilizam informações de renda econômica para analisar a relação entre a vizinhança e resultados educacionais. A pobreza, então, é medida pela renda familiar/domiciliar (Del Bello; Patacchini; Zelou, 2015; Lindahl, 2010; Galster *et al.*, 2007; Almeida, 2017b) ou pela renda pessoal/per capita (Ainsworth, 2002; Ribeiro e Koslinski, 2009a; Pontili et al., 2018).

Além de medidas de pobreza, há a utilização em pesquisas de outros aspectos socioeconômicos relacionados, como as informações de ocupação profissional. Érnica e Baptista (2012) utilizaram dentre outras características do território a taxa de desemprego. O nível da ocupação ou a qualificação do emprego foram características usadas nas pesquisas de Ribeiro (2005) e Ainsworth (2002). Ainda há pesquisas que incluíram na análise tanto a situação da ocupação (empregado ou desempregado) quanto a segmentação do trabalho (qualificado ou não qualificado) como os estudos de Pontili et al. (2018) e Patacchini e Zenou (2011).

Garner e Raudenbush (1991), assim como outros pesquisadores, utilizaram os aspectos de pobreza, renda econômica e ocupação de forma associada. No entanto, esses autores categorizaram essa agregação como *privação social*. A privação social constitui uma categoria muito próxima a de que pesquisas brasileiras classificam como vulnerabilidade social.

Nessas pesquisas, a vulnerabilidade social do território está concebida como a condição que os indivíduos estão expostos principalmente à falta de acesso a serviços públicos, pouca infraestrutura urbana, criminalidade, desemprego e pobreza. Almeida (2017a) concebe a vulnerabilidade social a partir de características de estrutura e serviços disponíveis, aspectos socioeconômicos e culturais do entorno social onde se localiza a escola e residem os alunos.

² O projeto Moving to Opportunity for Fair Housing Demonstration (MTO) foi uma demonstração de realocação habitacional realizada pelo Departamento de Habitação e Desenvolvimento Urbano dos EUA em cinco cidades urbanas. As famílias de baixa renda, predominantemente de grupos minoritários com crianças, foram recrutadas de habitações públicas em bairros de alta pobreza e aleatoriamente designadas a um de três grupos: um grupo que receberia vouchers e assistência especial para se mudar para habitações privadas em bairros de baixa pobreza, um grupo que receberia vouchers para se mudar para habitações privadas em bairros de sua escolha, ou um grupo que permaneceria na habitação pública.

Outras pesquisas trabalham com a vulnerabilidade social utilizando índices consolidados como o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) (Alves et al.,2014), o Índice de Vulnerabilidade Social de Teresina (IVS-T) (Érnica, 2023) e o Índice de Vulnerabilidade Social de São Miguel Paulista (São Paulo) (Érnica e Batista, 2012).

Stoco e Almeida (2011) utilizam esse conceito de vulnerabilidade social no contexto do efeito de vizinhança a partir dados do Projeto sobre Dinâmica Intrametropolitana e Vulnerabilidade Sociodemográfica nas Metrôpoles do Interior Paulista da Unicamp.

Além disso, outras categorias relacionadas à vulnerabilidade social são frequentemente analisadas nas pesquisas, incluindo características da vizinhança como a violência, a configuração urbana e as informações habitacionais.

Dados sobre a violência urbana são analisados a partir de diferentes perspectivas. Por exemplo, a taxa de homicídios a cada 100 mil habitantes foi um indicador utilizado por Ribeiro e Koslinski (2009a), enquanto Lovato et al. (2023) deram enfoque na análise das medidas de violência no entorno escolar.

Além disso, estudos que avaliam a violência em favelas com a instalação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP's) exploram como as intervenções policiais, a redução de tiroteios e a diminuição da violência armada impactam a educação (Ribeiro, 2020; Ribeiro, 2014).

Como configuração urbana as pesquisas consideram as características relacionadas a infraestrutura urbana (Almeida, 2017b; Ribeiro, 2014) e a distribuição espacial de equipamentos públicos e disponibilidade de serviços de saúde, assistência social e mobilidade urbana (Lovato et al.,2023).

No que se refere a aspectos habitacionais, foram abordados conceitos de carência habitacional e a estabilidade residencial. Ribeiro e Koslinski (2009a) indicam que carência habitacional se refere à insuficiência de moradias adequadas e acessíveis para a população, especialmente em contextos urbanos. Ainsworth (2002) aborda a estabilidade residencial como a proporção de moradores que residem na mesma casa por um determinado tempo e essa característica é relevante porque, segundo o autor, a mobilidade residencial pode dificultar o desenvolvimento de redes de interação entre os vizinhos.

A composição racial foi trazida como característica da vizinhança na pesquisa de Ribeiro (2014). Apesar de não ser abordada como variável independente em outras pesquisas, a questão racial é trazida para o debate de pesquisas de efeito de vizinhança

em alguns estudos que mostram que a raça do estudante pode interagir com as características da vizinhança e interferir nos resultados educacionais.

Como última característica utilizada como referência nas pesquisas temos o efeito de pares. Na verdade, o efeito de pares³ não se trata de uma característica da vizinhança, mas duas pesquisas utilizaram desse fenômeno para analisar o efeito de vizinhança em resultados escolares. Del Bello, Patacchini e Zelou (2015) investigaram a importância da proximidade social e geográfica na facilitação da influência de pares, considerando estudantes e seus colegas de bairro e seus colegas de escola. Lindahl (2010) comparou as correlações entre irmãos e vizinhos que cresceram no mesmo bairro e o desempenho escolar.

Resultados sobre efeito de vizinhança e educação

No conjunto de pesquisas levantadas nesse estudo, evidencia-se nos resultados situações diferenciadas quanto ao impacto do efeito de vizinhança nos resultados escolares. Mesmo considerando diferentes características do território, a maior parte das pesquisas comprova essa relação (Almeida, 2017a; Almeida, 2017b; Alves et al., 2014; Araújo e Neto, 2020; Borin e Baptista, 2009; Érnica, 2013; Érnica e Batista, 2012; Koslinski e Alves., 2012; Ribeiro, 2005; Ribeiro e Koslinski, 2009a; Ribeiro e Koslinski, 2009b; Ribeiro, 2020; Ainsworth, 2002; Patacchini e Zeno, 2011; Clavijo et al., 2022; Levental e Brooks-Gunn, 2004; Garner e Raudenbush, 1991; Galster *et al.*, 2007).

No entanto, há um grupo menor de pesquisas que não conseguiram evidenciar claramente a associação de características da vizinhança e o contexto educacional (Stoco e Almeida, 2011; Lovato et al., 2023; Ribeiro, 2014; Del Bello et al, 2015; Lindahl, 2010).

As características educacionais de um território se mostraram significantes preditores de resultados educacionais em parte das pesquisas levantadas. A proporção de pessoas com nível superior em um território, o clima educacional ou educativo e indicadores de fluxo escolar foram características da vizinhança que as pesquisas indicaram haver relação com os processos escolares. Há estudos que evidenciaram o

³ Refere-se à influência que os amigos, colegas de classe ou de escola têm sobre o desempenho acadêmico e comportamental de um aluno. Esse conceito é baseado na ideia de que a presença, as atitudes e os comportamentos dos colegas podem impactar de maneira significativa o aprendizado e as experiências educacionais de um indivíduo. No relatório de Coleman (1966) há a indicação que a educação fornecida pelos colegas de um estudante é mais importante para seu desempenho do que alguns recursos fornecidos pela escola.

impacto considerando apenas as características educacionais e outros que associaram a outros fatores, especialmente econômicos.

Quanto à escolaridade da população residente no território, podem ser identificados dois critérios utilizados: o clima educacional ou educativo e o nível de escolaridade. Em pesquisas brasileiras como de Ribeiro (2005) e Ribeiro e Koslinski (2009b) foi considerado como clima educacional ou clima educativo a média de anos de escolaridade dos residentes jovens e adultos de uma região. Em ambas as pesquisas essa característica se mostrou relevante para os resultados educacionais.

Ribeiro (2005) mostrou que em grandes metrópoles brasileiras, como Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, taxas de atraso escolar estão associadas ao clima educacional do território. Essa relação é mais forte a depender da situação econômica familiar e da localização residencial dos estudantes: o grupo de crianças e jovens de famílias com baixa escolaridade apresenta maior taxa de atraso escolar.

Ribeiro e Koslinski (2009b) mostraram que, em termos de desempenho escolar, alunos que estudam em escolas localizadas em áreas com um clima educacional mais baixo tendem a apresentar resultados piores em comparação com aqueles em áreas de clima educacional mais elevado. A pesquisa, que focou em alunos do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro, também revelou que um clima educacional baixo e a proximidade da escola a favelas podem influenciar negativamente o desempenho escolar dos estudantes. A situação é ainda mais negativa em escolas com uma maior porcentagem de alunos pretos e pardos e que dispõem de menos recursos pedagógicos.

A média de anos de estudo também foi, junto com renda econômica, a característica da vizinhança analisada por Lindahl (2010) para comparar as correlações entre irmãos e vizinhos quanto ao desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental residentes de Estocolmo, na Suécia. Contrapondo resultados de outros estudos, a pesquisa apontou que o efeito de vizinhança tem influência limitada e exerce influência menor que o histórico familiar, ou seja, as correlações de vizinhança se apresentaram geralmente muito pequenas e significativamente menor do que as correlações entre irmãos.

Em uma pesquisa que se aproxima do estudo de Lindahl (2010), Del Bello, Patacchini e Zelou (2015) analisou como o efeito de vizinhança se comporta a partir da perspectiva do efeito de pares, representados por crianças e seus colegas de classe e de bairro. O estudo analisou características das famílias dos colegas a vizinhança e da escola do aluno, dentre elas a escolaridade dos pais e chegou à conclusão da ausência de efeitos

significativos do bairro, mostrando que a proximidade geográfica entre as crianças não impactava no desempenho escolar.

Apesar dos resultados de Del Bello, Patacchini e Zelou (2015), a escolaridade medida pelo nível de instrução, mostrou-se como um atributo relevante no que se refere a resultados educacionais em outras pesquisas estrangeiras e brasileiras.

Patacchini e Zenou (2011), em pesquisa na Grã-Bretanha, observaram que a *qualidade do bairro* onde o estudante reside, medida pela proporção de indivíduos com nível superior ou certificado *A-levels*, influencia significativamente no envolvimento dos pais na educação, o que contribui para um melhor desempenho escolar. A pesquisa apontou ainda que, em contextos de menor escolaridade parental, o ambiente externo ou *qualidade do bairro* assume uma importância maior nos resultados educacionais.

Resultados próximos foram achados por Clavijo et al. (2022) ao analisarem dados da população dos EUA. A pesquisa apontou que a presença de indivíduos com educação superior no território tem um impacto significativo nas escolhas educacionais de pessoas pobres.

A escolaridade da população associada à renda econômica e qualificação profissional também se mostra influente nos resultados educacionais. Borin e Baptista (2009), em uma análise da Região Metropolitana de São Paulo, identificaram que em regiões com maior renda e maior escolaridade eram exibidos melhores indicadores educacionais, enquanto áreas mais periféricas ou com menor renda apresentavam resultados educacionais inferiores.

Ainsworth (2002) observou, em estudo com dados educacionais longitudinais e censitários norte-americanos, que regiões com residentes de alto status, ou seja, com pessoas com nível superior e com ocupações qualificadas, mais tempo era dispensado para a realização de tarefas escolares e mais altas eram as pontuações em testes de matemática e leitura.

A importância do contexto educacional do território na relação de efeito de vizinhança e resultados educacionais abrange outros indicadores educacionais além da escolaridade da população. Indicadores relacionados ao fluxo escolar mostram-se como influentes características da vizinhança.

Araújo e Neto (2020) verificaram a relação de diferentes atributos da vizinhança do aluno e como eles estavam relacionadas ao desempenho de matemática de alunos do 6º ano do ensino fundamental de escolas públicas de Recife/PE. Dentre todas as características levantadas, o número de estudantes repetentes na vizinhança do aluno foi

o fator que se mostrou significativo: quanto maiores as proporções de repetentes no território menores eram os resultados no desempenho em matemática.

Indo para o outro extremo do território brasileiro, Pontili et al. (2018) identificou um efeito vizinhança negativo entre municípios da região Sul quando determinada localidade da região em que se encontram apresentam um maior número de adolescentes fora da escola. Nessas regiões, os municípios apresentam maiores taxas de evasão escolar.

Além do contexto educacional do território, os indicadores econômicos são fatores que estão intimamente relacionados ao efeito de vizinhança nos resultados educacionais. Esses indicadores, que medem a riqueza e/ou a pobreza da população de um território e como isso pode impactar a realidade escolar, são evidenciados em diferentes estudos como atributos importantes.

Os estudos de Clavijo (2022) e Borin e Baptista (2009) mostraram que a renda econômica analisada junto ao contexto educacional do território tem um poder influenciador significativo nos resultados. No entanto, outras pesquisas mostram como fatores econômicos por si só ou associados a outras características podem estar relacionados ao resultado educacional.

A pobreza e a segregação social a que ela se associa apresentam-se como atributos significantes às desvantagens educacionais em grandes aglomerações urbanas. No município de São Paulo, Érnica e Rodrigues (2020) observaram que o desempenho em matemática obtidos por alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) está relacionado ao poder econômico da população da região onde se localiza a escola e, são os meninos pretos os mais vulneráveis nesse contexto.

A pobreza, a questão étnica racial e o gênero também se sobressaem no estudo de Levental e Brooks-Gunn (2004). Observando os dados do Projeto MTO, que realocou famílias de baixa renda, predominantemente de minorias raciais, para bairros de baixa pobreza constatou-se que essa mudança teve um efeito positivo significativo no desempenho escolar de meninos de 11 a 18 anos em testes de leitura e matemática.

Érnica e Rodrigues (2020) e Levental e Brooks-Gunn (2004) mostraram que o atributo econômico de uma vizinhança é capaz de delinear a realidade educacional, sobretudo de pessoas pertencentes a grupos sociais mais desfavorecidos. Adicionalmente a essas pesquisas, há estudos que indicam que a realidade econômica pode impactar resultados escolares a partir da interação com outras características do território.

Almeida (2017b) corroborou esse pressuposto ao mostrar que áreas da cidade de Rio Branco/AC que há menor renda familiar e menor infraestrutura urbana apresentam menor desempenho escolar, medido pela avaliação do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem no Acre (Seape). Já Pontili et al. (2018) mostraram que os indicadores sociais e econômicos afetam expressivamente situações escolares a partir de um efeito de vizinhança significativo: em regiões onde há municípios com PIB per capita e número de empregos formais elevados, os municípios vizinhos são *beneficiados* e apresentam menores taxas de evasão escolar.

Ainda sobre a combinação de fatores econômicos e sociais das grandes aglomerações que exacerbam as desigualdades educacionais, apresenta-se a pesquisa de Ribeiro e Koslinski (2009a) que nomearam esse fenômeno como *efeito metrópole*. Tendo como cenário a cidade do Rio de Janeiro, o estudo constatou que condições socioeconômicas e socio-urbanas desfavoráveis, como maior taxa de homicídios e piores índices de condição social (que combinam indicadores de pobreza e carência habitacional) estão associados a menores IDEB's em municípios metropolitanos.

A associação de fatores realizada pelos pesquisadores supramencionados, que adicionou à pobreza, fatores de condição social e violência urbana aproxima-se do conceito mais amplo de vulnerabilidade social do território que também se apresenta como variável importante nos resultados educacionais.

Pesquisas como as de Almeida (2017a) e Érnica e Batista (2012), por exemplo, mostraram que o desempenho escolar é sensível à vulnerabilidade do território. Almeida (2017a), em um estudo realizado em quatro escolas de Campinas (SP) com dados do Projeto Geres – Geração Escolar, evidenciou que o entorno social influencia significativamente o desempenho em leitura e que as condições externas impactam tanto a entrada quanto o desenvolvimento dos alunos na escola.

Érnica e Batista (2012), analisando escolas públicas da subprefeitura de São Miguel Paulista, São Paulo, encontraram uma correlação entre os níveis de vulnerabilidade social do território e o desempenho escolar, medido pela Prova Brasil. Escolas em áreas de maior vulnerabilidade tendem a apresentar desempenhos educacionais mais baixos, mesmo quando outros fatores, como os recursos culturais dos estudantes, são controlados.

Os resultados da pesquisa de Almeida (2017a) e Érnica e Batista (2012) mostraram-se divergentes da pesquisa anterior de Stoco e Almeida (2011) que tinha desenho e métodos semelhantes. Em uma amostra de 14 escolas municipais de Campinas

(SP), utilizando dados do Projeto Geres, Stoco e Almeida (2011) observaram variações no desempenho escolar que eram independentes da localização das escolas em áreas de alta ou baixa vulnerabilidade. Nesse estudo, não foi encontrada uma relação linear clara entre a vulnerabilidade do território e o desempenho escolar.

Apesar dos resultados de Stoco e Almeida (2011), a relação entre vulnerabilidade social do território e desempenho escolar já havia sido evidenciada por pesquisas anteriores. Garner e Raudenbush (1991) testaram o efeito do bairro sobre o aproveitamento educacional de jovens na Escócia, entre 1984 e 1986. Utilizando o conceito de privação social, que se assemelha à vulnerabilidade social, encontraram que jovens de bairros com maior privação social tendem a ter desempenho escolar inferior quando comparados a jovens de bairros com menores níveis de privação, mesmo após controle de outras variáveis preditoras.

A vulnerabilidade social do território também desponta como um preditor do IDEB de escolas públicas do município de Teresina (PI), segundo Érnica (2013). Foi observado que quanto mais vulnerável o território, menor a proficiência na Prova Brasil e menores as taxas de aprovação nas escolas.

Além de impactar o desempenho escolar e indicadores educacionais, a vulnerabilidade social também parece influenciar a escolha do docente pela escola a qual vai lecionar. Alves et al. (2014) mostraram numa pesquisa na subprefeitura de São Miguel Paulista do município de São Paulo, que a vulnerabilidade do território em que está situada a escola e a composição sociocultural do corpo discente impactam na distribuição de professores nas escolas: docentes mais qualificados estão mais presentes em escolas de territórios menos vulneráveis.

Koslinski e Alves (2012) evidenciaram que a depender da localização das escolas o desempenho dos alunos varia significativamente. No caso do Rio de Janeiro, estudantes de escolas localizadas em favelas, que se caracterizam como locais com significativa vulnerabilidade social – ou de escolas próximas desses territórios, apresentam desempenho inferior na Prova Brasil comparados a estudantes de escolas em áreas mais abastadas.

A vulnerabilidade social do território e seus efeitos nos resultados educacionais foi abordada por Lovato et al (2023) considerando a influência da disponibilidade de serviços públicos do entorno da escola no desempenho de estudantes do ensino fundamental no município de Belo Horizonte. No entanto, os resultados da pesquisa apontaram que, isoladamente, a disponibilidade ou o acesso a serviços públicos não

explicam o desempenho acadêmico dos alunos, que pode ser explicado mais pelo nível socioeconômico dos alunos e pela violência na escola.

Considerando outro fator constituinte da vulnerabilidade social, Ribeiro (2014) e Ribeiro (2020) trabalharam com a violência urbana e o seu impacto da realidade educacional. As duas pesquisas focaram em comunidades do Rio de Janeiro que tiveram implantadas Unidades de Polícia Pacificadora (UPP's) .

Em Ribeiro (2014) foi investigado o impacto da violência urbana e de outras dimensões econômicas, educacionais, de infraestrutura urbana e domiciliar no rendimento escolar de estudantes do 4º ano do ensino fundamental e observou-se que as evidências de impacto da vitimização letal e pelos conflitos com a polícia, foram relativamente frágeis quando introduzida uma variável do nível escola, o nível socioeconômico, se aproximando do resultado encontrado por Lovato et al. O que essa pesquisa apontou se aproxima de Koslinski e Alves (2012) de que o que importa consideravelmente é o local onde o aluno reside e estuda: o fato de o estudante residir em favela reduz seu desempenho, assim como o fato de estudar em uma escola próxima ou dentro da favela.

Por fim, integrando a dimensão de violência urbana, a pesquisa de Ribeiro (2020) investigou os impactos dos tiroteios e violência armada sobre os cotidianos escolares em áreas com a presença de UPP's e áreas sem UPP's. Nessa pesquisa, observou-se que a presença dessas unidades no território estava correlacionada à redução do número de dias de aula perdidas devido à violência armada nas escolas situadas nas áreas com presença de UPP's. No entanto, essa redução apresentou diferentes níveis a depender das características socioeconômicas e demográficas da região em que a escola se localizava.

Considerações finais

O presente levantamento de pesquisas sobre o efeito de vizinhança e a educação revela a complexidade das relações entre o contexto socioespacial e os resultados educacionais.

O conceito de efeito vizinhança, amplamente explorado por pesquisadores como Wilson (1993) e Bauden (2002), indica que as condições econômicas, sociais, culturais e demográficas de um bairro afetam significativamente as oportunidades de vida e, conseqüentemente, os resultados educacionais. Essa perspectiva é fortalecida pela teoria de sinergia perversa de Kaztman (2001), que mostra como o isolamento geográfico e social reforça as desigualdades educacionais.

Os estudos levantados, tanto nacionais quanto internacionais, apresentam uma gama de características de vizinhança que influenciam os resultados educacionais. Fatores como nível de escolaridade da população, pobreza, segregação socioespacial, vulnerabilidade social, violência urbana e configuração urbana são frequentemente citados como influentes nas desigualdades educacionais.

As análises mostram que a combinação de condições socioeconômicas e socio-urbanas, pode perpetuar desvantagens educacionais, especialmente em grandes aglomerações urbanas. Essa revisão de estudos de efeito de vizinhança e educação mostra que essa relação pode ser observada por diferentes perspectivas, seja da escolha das características do território importam quantos da definição de resultados educacionais a serem analisados.

Apesar de alguns estudos não encontrarem associações claras entre as características da vizinhança e os resultados educacionais, a maioria das pesquisas confirma a existência de uma relação significativa. Os resultados indicam que os resultados educacionais, especialmente o desempenho escolar, são sensíveis às condições externas e que a localização da residência e da escola dos alunos importa consideravelmente.

Os diferentes achados nas pesquisas mostram que ainda há um campo vasto para estudos da relação entre efeito de vizinhança e educação, especialmente no território brasileiro, onde as pesquisas existentes se concentraram, em sua maioria, em grandes cidades da região Sudeste. O desenvolvimento de pesquisas contemplando outras categorias de análise da vizinhança e em outras regiões do país pode contribuir para essa discussão e direcionar políticas públicas que considerem a complexidade do efeito de vizinhança para promover a equidade educacional. A integração de ações que abordem as disparidades socioespaciais pode contribuir para a melhoria das oportunidades educacionais e, conseqüentemente, para uma sociedade mais justa e igualitária.

Capítulo II - Contextualização das desigualdades socioeconômicas e educacionais no território do Distrito Federal.

Introdução

O Distrito Federal, com uma área de aproximadamente 5,8 km², é a unidade federativa que abriga Brasília, a capital do Brasil, fundada em 1960 pelo então presidente Juscelino Kubitschek. Mais de seis décadas após sua fundação, Brasília, juntamente com as 32 Regiões Administrativas que compõem o Distrito Federal, possui uma população de mais de 2,8 milhões de habitantes, de acordo com o Censo 2022. Esta concentração resulta na maior densidade populacional entre as unidades federativas do país, com 489,06 habitantes por km², conforme dados do IBGE.

Brasília surgiu num contexto de intensificação da urbanização no Brasil, especialmente entre 1950 e 1960, período em que a população urbana do Brasil cresceu cerca de 60% devido às migrações internas, principalmente o êxodo rural. A construção da nova capital foi uma oportunidade para atrair fluxos migratórios que, de outra forma, iriam para as metrópoles como Rio de Janeiro e São Paulo (Vasconcelos *et al.*, 2006).

Inicialmente planejada para abrigar entre 500 e 700 mil habitantes, a realidade demográfica de Brasília se transformou significativamente entre os anos 1970 e 1980, impulsionada principalmente pelas migrações oriundas das regiões Sudeste e Nordeste. Este influxo populacional "alterou profundamente o quadro urbano e as aspirações dos fundadores de Brasília" (Paviani, 2019), levando a uma população seis vezes maior do que a prevista inicialmente.

Com o crescimento excedente, novas localidades residenciais surgiram além do Plano Piloto, marcando um processo de expansão onde indivíduos de menor renda foram progressivamente se deslocando para as periferias, nas então chamadas cidades-satélites, hoje denominadas como Regiões Administrativas do Distrito Federal.

Ribeiro e Holanda destacam que "assim, cidade, bairros-dormitório e áreas invadidas surgiram quase simultaneamente à criação do Plano Piloto, uma vez que este não tinha capacidade para abrigar todos os imigrantes, especialmente aqueles de menor poder aquisitivo" (2015, p.38).

Para Schaeffer (2003), esse modo de instalação das cidades periféricas no DF foi estrategicamente planejada e ajudou a esconder das elites nacionais e internas a pobreza

resultante desse processo, preservando a imagem de uma cidade próspera e moderna enquanto relegava a população de baixa renda às áreas periféricas e menos visíveis da capital.

Esse fenômeno de polinucleamento urbano desviou-se da visão original do urbanista Lúcio Costa, que preconizava a ordem, o racionalismo e a funcionalidade para toda a área central de Brasília e, por extensão, para o Distrito Federal (Peluso e Cidade, 2019). No entanto, já na década de 1960, emergia uma capital federal marcada por uma divisão socioespacial, com uma área central privilegiada habitada por pessoas de maior renda, em contraste com bairros periféricos dependentes, onde muitos se deslocam diariamente para o Plano Piloto em busca de emprego, frequentemente em funções de menor remuneração.

Essa dinâmica de ocupação territorial reflete um cenário de contradições: apesar de apresentar o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil (IBGE, 2010), o Distrito Federal é caracterizado por significativas disparidades socioeconômicas entre seus habitantes, evidenciadas por um Índice de Gini de 0,582, superior à média nacional de 0,518, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada do Distrito Federal, anteriormente Codeplan. Portanto, o território que acolhe a capital federal revela uma acentuada desigualdade socioespacial, resultando em uma Brasília fragmentada (Paviani, 2019).

Essas desigualdades são claramente observáveis na arquitetura e infraestrutura do Plano Piloto em comparação com as demais regiões administrativas. O Plano Piloto, com seu desenho urbanístico em forma de avião concebido por Lúcio Costa, contrasta com as variedades arquitetônicas e sociais das outras regiões, desde Brazlândia, com características de cidades do interior e rural, até Águas Claras, com seus arranha-céus, e áreas de intensa atividade comercial como Taguatinga.

Além disso, localidades com histórias anteriores à fundação de Brasília, como Planaltina, e regiões desenvolvidas a partir de ocupações irregulares, comparáveis a favelas de grandes cidades, como a Cidade Estrutural e o Varjão, ilustram a diversidade do DF. Áreas de alto padrão, como o Lago Sul e o Lago Norte, refletem a residência da elite brasiliense.

A transferência da capital para o Centro-Oeste não apenas aumentou a população no DF, mas também estimulou o crescimento de municípios goianos e mineiros vizinhos, habitados por famílias de menor renda que dependem economicamente do Plano Piloto. Essa expansão populacional transformou Brasília em uma metrópole, ainda que, segundo

Santos (2008), ela se enquadre na categoria de metrópoles incompletas, que "se irradiam sobre um vasto espaço, mas só podem exercer a totalidade de suas funções metropolitanas com contribuições externas, tipicamente de metrópoles completas" (p.284).

A economia do Distrito Federal é predominantemente baseada em serviços, públicos e privados, com uma produção industrial e tecnológica limitada em seu impacto econômico e abastecimento populacional.

Essa "metrópole incompleta", entrelaçada no território do Distrito Federal e seus arredores, apresenta uma tapeçaria de realidades distintas, perceptíveis ao transitar entre suas regiões. Ao mover-se de uma área para outra, pode-se sentir como se estivesse cruzando estados ou até países diferentes, um testemunho das discrepâncias socioeconômicas e educacionais dentro do próprio DF.

No âmbito educacional, o Distrito Federal ostenta indicadores que sugerem que o ensino público está entre os melhores do país. Por exemplo, o Ideb de 2019 para os anos finais do ensino fundamental foi de 5,1, colocando o DF em posição comparável a estados como Santa Catarina e apenas inferior a São Paulo, Goiás, Ceará e Paraná. Contudo, existe uma considerável variação de desempenho entre as escolas do DF, indicando disparidades significativas na qualidade da educação oferecida nas diversas regiões.

Levando em consideração a marcante diversidade socioespacial e educacional do Distrito Federal, este documento busca oferecer um panorama das suas regiões administrativas. Para isso, serão utilizados dados provenientes da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2021, do Censo Escolar de 2019 e de outras estatísticas educacionais produzidas pelo Inep.

A escolha da PDAD 2021 se deve à sua atualidade, representando as estatísticas mais recentes disponibilizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada do Distrito Federal (IPEDF Codeplan). A PDAD tem como objetivo diagnosticar e radiografar o perfil socioeconômico da população residente na área urbana das regiões administrativas do Distrito Federal, as condições de moradia e da infraestrutura da região.

O Censo Escolar é uma pesquisa anual realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no Brasil, que coleta dados detalhados sobre a educação básica em todo o território nacional. A edição 2019 dessa pesquisa é especialmente relevante por oferecer uma visão do ambiente educacional pré-pandemia de Covid-19, permitindo entender as condições educacionais antes dos desafios significativos impostos pela pandemia, que afetaram as práticas pedagógicas, as

trajetórias escolares e a configuração demográfica educacional nos anos subsequentes, especialmente em 2020 e 2021.

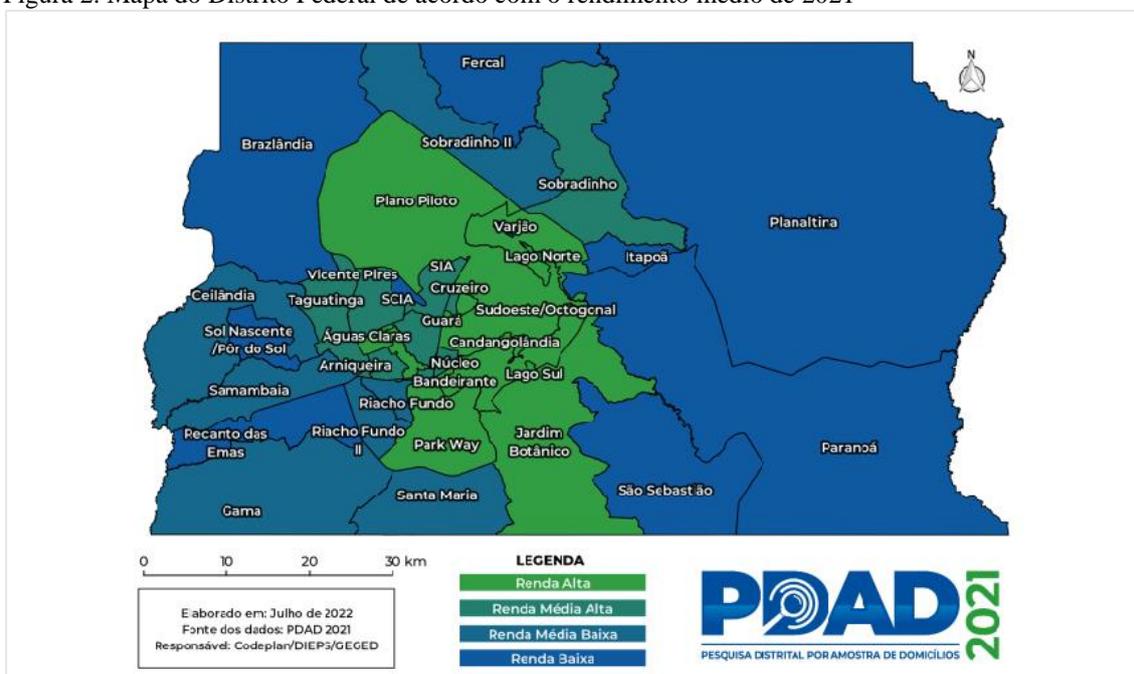
Para discutir as principais diferenças dentro do DF de maneira integrada e acessível, a análise se concentrará em alguns aspectos das áreas socioeconômicas, demográficas e educacionais.

Contextualização Socioeconômica e Demográfica

A segregação espacial em Brasília é evidente desde sua fundação (Vasconcelos *et al.*,2006). O mapa elaborado com base nos dados da PDAD 2021 (Figura 1) revela a realidade estratificada do Distrito Federal, particularmente em termos econômicos. Nele, observa-se claramente que as regiões mais próximas ao Plano Piloto, centralizadas e marcadas em verde, são aquelas com os maiores níveis de renda. À medida que nos afastamos do centro de Brasília, emergem as áreas com menor poder aquisitivo, indicadas em azul.

Esta visualização gráfica destaca de forma evidente a concentração espacial da renda (Vasconcelos *et al.*,2006) e distribuição desigual da riqueza e a segregação socioeconômica dentro do território do Distrito Federal (Cabral e Yannoulas, 2021).

Figura 2. Mapa do Distrito Federal de acordo com o rendimento médio de 2021



Fonte: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2021 – IPEDF Codeplan

Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2021, as regiões administrativas do Distrito Federal foram classificadas em quatro níveis de renda domiciliar média: alta renda (abrangendo 7 regiões administrativas), média-alta renda (incluindo oito regiões administrativas), média-baixa renda (com seis regiões administrativas) e baixa renda (englobando 11 regiões administrativas). Esta classificação destaca um aspecto notável da desigualdade socioeconômica no DF: enquanto cerca de 18% da população (aproximadamente 544 mil pessoas) reside em regiões onde a renda média domiciliar ultrapassa os 15 mil reais, em contraste, 28% (mais de 852 mil pessoas) vivem em áreas onde a renda média por domicílio é de apenas 2,8 mil reais, representando um quinto da renda das áreas mais afluentes.

As regiões de maior renda incluem áreas privilegiadas como o Plano Piloto, Lago Sul, Lago Norte, Sudoeste/Octogonal, Park Way, Águas Claras e Jardim Botânico. Esta distribuição de renda, concentrada nas áreas centrais, tem raízes históricas, com o Plano Piloto atuando há mais de seis décadas como um centro de oportunidades de trabalho, principalmente de empregos bem remunerados, conforme aponta Paviani (2019). Nestas regiões, a renda bruta domiciliar tende a situar-se majoritariamente acima de salários mínimos, e em alguns casos, mais de 20 salários mínimos, como a região do Lago Sul onde mais de 60% dos domicílios possuem renda bruta acima de 20 salários mínimos.

Tabela 1 - Dados demográficos por região administrativa – DF 2021

Região administrativa	Pop.	Idade média (anos)	Pop. preta ou parda %	Arranjos monoparentais (feminino) %	Pop. com 25 anos mais de idade com ensino superior completo %
Renda alta					
Águas Claras	120.107	31,6	43,6	7,8	78,4
Jardim Botânico	53.045	34,6	42,2	10	63,7
Lago Norte	37.539	38,8	38,9	6,8	72
Lago Sul	30.446	42,5	32,7	6,9	87,2
Park Way	23.081	38,7	34,3	4,1	80,5
Plano Piloto	224.848	40,3	37,4	9,6	75,7
Sudoeste/Octogonal	55.366	38,8	36,3	9,3	86,3
Renda média alta					
Arniqueira	47.045	32,9	52,7	15,6	37,3
Candangolândia	16.339	35,7	59,3	16,6	36,4
Cruzeiro	30.860	39,7	43	11,9	57,2
Guará	142.083	36,6	47,1	12,9	56,9
Núcleo Bandeirante	24.093	36,1	58,7	13,2	40
Sobradinho	73.438	36,1	60	12,1	36,5
Taguatinga	210.498	37,4	56,3	13,6	36,8

Vicente Pires	78.561	34,8	53,8	10,4	45,1
Renda média baixa					
Ceilândia	350.347	34,3	59,8	14,6	14,2
Gama	137.331	35,4	56,8	18,9	27,3
Riacho Fundo	44.464	33,9	58,2	16,3	34
Samambaia	247.629	32	61,2	14,4	28,5
Santa Maria	130.970	32,4	65,4	15,8	21,9
Sobradinho II	78.837	34,1	63	14,3	26,3
Renda baixa					
Brazlândia	55.879	32,5	69,2	17,6	21,9
Fercal	9.388	29,1	73	14,1	6,6
Itapoã	65.373	29,2	65,2	16	11,9
Paranoá	69.858	30,8	70,6	25,5	10,4
Planaltina	186.498	32,1	63,2	16,4	18,5
Recanto das Emas	133.564	31,9	66,9	18,4	16
Riacho Fundo II	72.988	30,9	68,6	14,6	16,9
São Sebastião	118.972	29	74	18	13,4
SCIA/Estrutural	37.527	27,5	75,4	17	4,6
Sol Nascente/Pôr do Sol	93.217	28,6	67,9	10,8	6,7
Varjão	8.953	29,2	70,1	20,5	13,7
DF	3.010.881	34	57,3	13,7	36,3

Fonte: Elaborado pela autora com dados da PDAD 2021 – IPEDF Codeplan.

* A região administrativa do Setor de Indústria e Abastecimento (SIA) não foi considerada na análise por se configurar como um setor específico de produção econômica e comercial, com reduzido número de habitantes.

Por outro lado, a maior parte das 11 regiões administrativas categorizadas como de baixa renda apresentam rendimentos que não excedem dois salários mínimos. A Estrutural, por exemplo, originada da congregação de catadores de materiais recicláveis do antigo lixão, tem aproximadamente 30% de seus domicílios com renda de até um salário mínimo. Similarmente, em regiões como Itapoã e Sol Nascente/Pôr do Sol, é raro encontrar domicílios com rendas superiores a cinco salários mínimos.

A lista de regiões de baixa renda também inclui Brazlândia, Fercal, Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo II, São Sebastião e Varjão, algumas das quais já estavam habitadas antes mesmo da inauguração de Brasília, enquanto outras surgiram de ocupações irregulares ou políticas habitacionais voltadas para a população de menor poder aquisitivo.

As regiões do Distrito Federal classificadas como de baixa renda exibem uma distribuição de renda que varia significativamente entre si, mostrando que não constituem um bloco homogêneo. Brazlândia, situada a uma maior distância do Plano Piloto e destacando-se pela sua economia agrícola, exemplifica essa diversidade: é a região com o menor percentual de famílias vivendo com até um salário-mínimo e, curiosamente, é

também a única entre as de renda baixa a registrar, ainda que minimamente, domicílios com renda acima de salários-mínimos.

Tabela 2 - Renda domiciliar média por região administrativa – DF 2021

Região administrativa	Renda domiciliar média % (salário mínimo)			
	Até 2	Mais de 2 até 5	Mais de 5 até 10	Mais de 10
Renda alta				
Águas Claras	0	10,2	35,3	52,5
Jardim Botânico	4,7	14,6	29,6	51,1
Lago Norte	0	19,1	22,5	53,4
Lago Sul	0	0	8,2	90,3
Park Way	4,6	15,6	23,6	55,5
Plano Piloto	3,7	17,2	25,4	53,7
Sudoeste/Octogonal	0	11,9	30,4	56,8
Renda média alta				
Arniqueira	29,1	30,4	18,5	22,1
Candangolândia	15,7	48	21	9,7
Cruzeiro	8,3	23,4	28,6	32,3
Guará	11,1	27,6	38,4	17
Núcleo Bandeirante	14,8	51,4	24,7	8,3
Sobradinho	23	36,2	29,4	7,8
Taguatinga	18,5	41,1	25,3	10,9
Vicente Pires	13,5	33,2	29,2	22,3
Renda média baixa				
Ceilândia	36,9	36,6	17,2	8,8
Gama	24,5	44,2	21,9	8,2
Riacho Fundo	32,2	40,8	15,9	9
Samambaia	40,9	33,6	19,6	5,3
Santa Maria	35,7	43,9	15,3	0
Sobradinho II	37,3	44	15	0
Renda baixa				
Brazlândia	39,9	44,9	12	3,2
Fercal	60,5	34,7	4,5	0
Itapoã	54,5	40,4	(***)	0
Paranoá	52,6	36,8	8,1	0
Planaltina	51,4	35,7	9,7	0
Recanto das Emas	42	46	8,1	0
Riacho Fundo II	32,1	47,6	15,9	0
São Sebastião	50,2	42,7	6,1	0
SCIA/Estrutural	64,2	32,5	0	0
Sol Nascente/Pôr do Sol	60,8	35,7	0	0
Varjão	48,1	42,6	7,2	0
DF	28,9	32,7	19,3	19,2

Fonte: Elaborado pela autora com dados da PDAD 2021 – IPEDF Codeplan.

* A região administrativa do Setor de Indústria e Abastecimento (SIA) não foi considerada na análise por se configurar como um setor específico de produção econômica e comercial, com reduzido número de habitantes.

(***) : Estimativa não divulgada por insuficiência de amostra

As regiões do Distrito Federal classificadas como de baixa renda exibem uma distribuição de renda que varia significativamente entre si, mostrando que não constituem um bloco homogêneo. Brazlândia, situada a uma maior distância do Plano Piloto e destacando-se pela sua economia agrícola, exemplifica essa diversidade: é a região com o menor percentual de famílias vivendo com até um salário-mínimo e, curiosamente, é também a única entre as de renda baixa a registrar, ainda que minimamente, domicílios com renda acima de salários-mínimos.

Apesar das variações na distribuição de renda, as regiões de baixa renda compartilham desafios comuns no que tange ao desenvolvimento econômico e social, representando áreas prioritárias para a intervenção do poder público. Estas regiões são marcadas por elevados índices de vulnerabilidade social, conforme apontado pela Codeplan em 2020, e registram as mais altas taxas de criminalidade de acordo com dados da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal.

Adicionalmente, o panorama socioeconômico do DF é caracterizado por uma significativa parcela da população vivendo em regiões de renda média-alta e média-baixa, que juntas compreendem 14 regiões administrativas. Estas áreas, onde a renda média domiciliar se situa, respectivamente, em 6,8 mil e 4,4 mil reais, são habitadas por mais da metade dos moradores do DF.

Regiões como Arniqueira, Candangolândia, Cruzeiro, Guará, Núcleo Bandeirante, Sobradinho, Taguatinga e Vicente Pires representam o segmento de renda média-alta. Observa-se que essas regiões, demarcadas pela cor verde escuro no mapeamento, encontram-se nas imediações das áreas de alta renda, refletindo um padrão de ocupação territorial que evoluiu com o crescimento da capital desde a sua inauguração.

À medida que o Plano Piloto de Brasília se consolidava como o núcleo central, ocupado por edifícios governamentais, residências de servidores públicos transferidos do Rio de Janeiro, políticos e indivíduos de alta renda, suas periferias começaram a ser povoadas por uma classe média emergente, buscando proximidade com as oportunidades centrais. Este processo de urbanização gerou um mosaico de aglomerados urbanos ao redor do coração da capital, abrigando hoje mais de 600 mil pessoas. A história dessas ocupações reflete uma série de dinâmicas: desde acampamentos de trabalhadores da

construção civil na década de 1960, passando por realocações de acampamentos desmantelados entre os anos de 1960 e 1990, até a construção de moradias para servidores públicos nos anos 1970 e o surgimento de condomínios irregulares nas décadas de 1990 e 2000.

Apesar da expansão habitacional, a conexão com o centro de Brasília manteve-se robusta, com muitos desses residentes trabalhando no Plano Piloto, principalmente como servidores públicos e empregados do setor de comércio e serviços. Atualmente, nas regiões que circundam o núcleo central, a renda domiciliar tende a variar entre 2 e 10 salários-mínimos, embora a presença de domicílios com rendas superiores a 10 salários-mínimos ainda seja significativa em áreas de renda média-alta, como no Cruzeiro, que se situa muito próximo ao Plano Piloto e adjacente ao Sudoeste/Octogonal, onde cerca de 32,3% dos domicílios se enquadram nessa faixa de renda.

Taguatinga, uma das primeiras "cidades-satélite" do Distrito Federal, fundada em 1964, destaca-se como um importante polo populacional, atuando como um subcentro urbano. Juntamente com Samambaia, Ceilândia e Águas Claras, Taguatinga abriga 35% da população do DF e 18% das pessoas empregadas na região, refletindo a diversidade econômica que caracteriza a periferia da capital.

As seis regiões administrativas classificadas na faixa de renda média-baixa do Distrito Federal têm origens diversas e foram desenvolvidas em diferentes períodos. Distanciando-se do núcleo central de Brasília, estas áreas floresceram principalmente para acomodar operários e suas famílias durante os anos 1960, atraídos pela promessa de melhores oportunidades de vida na nova capital. Além disso, muitas dessas regiões foram formalizadas através de programas habitacionais destinados a famílias de baixa renda, que anteriormente habitavam invasões ou acampamentos nas adjacências do Plano Piloto.

Ceilândia, Gama, Riacho Fundo, Samambaia, Santa Maria e Sobradinho II, juntas, abrigam cerca de um terço da população do DF. Estrategicamente localizadas, essas regiões se estendem por pontos distintos do território distrital, muitas delas fazendo fronteira com municípios goianos, exceto Riacho Fundo que se situa mais próximo ao Plano Piloto. Os residentes destas áreas frequentemente buscam emprego no Plano Piloto ou em Taguatinga, contudo, têm observado um incremento nas oportunidades locais de trabalho, principalmente no setor de comércio e serviços, embora muitas dessas vagas sejam associadas a salários mais baixos.

A realidade econômica nestas regiões é marcada por rendas domiciliares que, em sua maioria, não ultrapassam 5 salários-mínimos. Notavelmente, em algumas áreas como

Santa Maria, a proporção de domicílios vivendo com até 2 salários mínimos supera 10%. Gama destaca-se pelo maior nível de rendimento entre essas regiões, com cerca de 30% dos lares ganhando mais de 5 salários-mínimos. Em contraste, Samambaia evidencia uma disparidade social acentuada, apresentando uma grande diferença entre a parcela de domicílios com renda muito baixa e aqueles com renda superior a 10 salários-mínimos.

Este cenário destaca a intrincada transformação urbana do Distrito Federal, iluminando as distinções socioeconômicas entre suas diversas regiões. A disparidade de renda se manifesta não apenas na estrutura urbana das regiões administrativas, mas também na qualidade e no tipo de moradia disponível para a população. As áreas de alta renda, caracterizadas por sua extensa urbanização, oferecem aos residentes acesso facilitado a espaços verdes, centros comerciais, serviços de saúde e opções de lazer, contribuindo para um padrão de vida elevado. A valorização imobiliária nestas regiões coloca a posse de imóveis no Plano Piloto ou casas espaçosas no Park Way como privilégio de poucos.

Originalmente projetadas para acomodar a classe média-alta, essas regiões abrigavam inicialmente funcionários públicos de alto escalão em moradias formais, em contraste com as habitações temporárias dos trabalhadores da construção civil. Com o desenvolvimento da cidade, a realocação desses operários delineou uma Brasília que se estendia além de sua concepção inicial, evidenciando uma segregação residencial desde sua fundação.

Nestas áreas, predominam residências com poucos ocupantes, geralmente casais sem filhos ou com apenas um filho, conforme os dados da PDAD 2021 apontam. Curiosamente, a proporção de domicílios chefiados por mulheres com filhos é menor, não excedendo 10%. Por outro lado, as regiões de renda média-alta e média-baixa veem uma prevalência maior de lares monoparentais femininos, superando 10% e, em lugares como o Gama, atingindo até 18%.

As regiões de baixa renda do DF apresentam desafios significativos, caracterizados por uma infraestrutura precária e limitado acesso a serviços básicos e lazer, em cenários que lembram favelas de grandes cidades brasileiras. A Estrutural e Sol Nascente/Pôr do Sol, por exemplo, destacam-se pela densidade de suas ocupações e pela vulnerabilidade social de seus habitantes. Nessas áreas, a presença de domicílios chefiados por mulheres é notavelmente alta, com o Paranoá e o Varjão mostrando uma significativa proporção de lares monoparentais femininos, 25,5% e 20,5%, respectivamente.

As diferenças entre as regiões administrativas também podem ser vistas pela sua composição demográfica. Nos setores mais afluentes do Distrito Federal, reside uma população predominantemente branca, com mais de 60% dos residentes acima de 25 anos possuindo educação superior. Destacam-se o Lago Sul e o Sudoeste/Octogonal, onde essa proporção supera os 80%, indicando maior escolaridade. Além disso, essas áreas tendem a abrigar uma população com uma faixa etária mais elevada, apresentando uma idade média de 37,9 anos.

Em contraste, as áreas de renda média-alta evidenciam uma composição étnica mais diversificada, com uma presença significativa de indivíduos pardos e pretos. Apesar de a educação superior ainda ser a qualificação mais comum entre os adultos, em regiões mais próximas ao Plano Piloto como o Guará e o Cruzeiro, esta proporção é maior, enquanto em Taguatinga, Candangolândia, Núcleo Bandeirante e Sobradinho, menos de 40% dos adultos possuem formação superior.

As regiões de renda média-baixa, habitadas por cerca de 990 mil pessoas, são caracterizadas por uma maioria de população preta e parda, variando de 57% no Gama a 65% em Santa Maria, e uma predominância de jovens, com a idade média situando-se em torno de 33,7 anos. Quanto à escolaridade, estas áreas mostram um perfil educacional menos favorecido em comparação com as regiões mais ricas, com uma menor proporção de residentes com ensino superior, média de 25%.

Em um contraponto direto às áreas de maior poder econômico, as regiões de baixa renda são majoritariamente habitadas por pessoas pretas e pardas, cerca de 70%, com idades médias mais baixas, de 27,5 a 32,5 anos, evidenciando uma juventude mais presente. A escolaridade nestas áreas reflete desafios adicionais, com uma parcela significativa da população adulta apresentando níveis de educação mais baixos, onde, em média, apenas 12% da população de 25 anos ou mais de idade conclui o nível superior.

Contextualização Educacional

O cenário educacional de Brasília começou a ser desenhado junto à construção da nova capital e teve como idealizador o educador Anísio Teixeira. O plano inicial previa a implementação de um sistema educacional inovador e integrado a outros setores de cultura e saúde. Nesse projeto a escola era concebida como uma *máquina da democracia* em uma cidade que estava sendo construída para funcionar como catalisadora da integração do país (Wiggers, 2023).

Assim, foi planejado para cada superquadra residencial do Plano Piloto a implementação de um jardim de infância, que atenderia a educação infantil, e uma escola classe para atendimento do ensino fundamental. A localização dessas unidades de ensino dentro das superquadras tinha como objetivo facilitar o acesso das crianças ao ambiente escolar, promovendo uma integração entre a vida familiar e a educação.

O propósito de Anísio Teixeira era desenvolver um sistema educacional que pudesse tornar-se referência para a nação com oferta de educação integral em tempo integral (Pereira e Taunay, 2020). Essa ideia motivou a implementação das escolas parque que ofertaria aos estudantes das escolas classes atividades culturais, esportivas e artísticas em um ambiente que incentivaria o desenvolvimento completo dos estudantes. A proposta original era que a cada quatro superquadras houvesse uma escola parque.

No entanto, Wiggers (2023) destaca que o projeto não evoluiu conforme idealizado. A partir dos anos 1970, o aumento das matrículas e os altos custos associados ao modelo levaram à descontinuidade do projeto. Enquanto no Plano Piloto o projeto foi interrompido, nos demais setores habitacionais do DF, ele sequer foi iniciado.

A desigualdade na implementação de escolas no DF ainda reverbera e converge junto a outras disparidades, que podem ser evidenciadas tanto pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2021 quanto pelos dados do Censo Escolar.

A análise da participação escolar crianças e jovens⁴ (Tabela 3), segundo a PDAD, mostra que a decisão entre se matricular em escolas públicas ou privadas é profundamente afetada pelo nível econômico das famílias. Segundo Cabral e Yannoulas (2021), a segregação socioespacial do DF impacta diretamente o atendimento escolar, perpetuando as desigualdades educacionais existentes.

Em áreas de alta renda, há um maior acesso a instituições de ensino privadas, uma tendência que se inverte nas regiões de média-baixa e baixa renda, que majoritariamente acessam a rede pública. Destaca-se o Lago Sul, com a maior taxa de matrícula em escolas privadas (83%), em contraste com a Estrutural, onde apenas 2,1% frequentam o ensino

⁴ A análise dos resultados da PDAD 2021 apresenta uma lacuna significativa ao não desagregar as informações por idade, especialmente considerando a faixa etária de 4 a 24 anos. É importante ressaltar que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade educacional abrange o período dos 4 aos 17 anos. Portanto, ao agrupar os dados em uma faixa etária mais ampla, pode-se obscurecer as disparidades na frequência escolar da população dentro do intervalo obrigatório de idade.

privado. Esta última, junto ao Riacho Fundo, Itapoã e Sol Nascente/Pôr do Sol, registra os mais altos percentuais de crianças e jovens fora da escola, variando de 4,3% a 7,8%.

O Plano Piloto, apesar de ser uma região de alta renda, apresenta características educacionais distintas. Uma proporção significativa de seus jovens, 35,8%, frequenta escolas públicas, o maior índice entre as regiões de alta renda. Além disso, é um polo educacional para estudantes de várias regiões, inclusive de alta renda, com muitos optando por estudar no Plano Piloto, seja em escolas públicas ou privadas.

A mobilidade de estudantes para regiões administrativas diferentes da sua é um fenômeno presente em todo o DF, abrangendo todos os estratos socioeconômicos por diversos motivos. Taguatinga, por exemplo, atrai alunos de áreas de alta renda como Águas Claras, bem como de regiões de média-baixa renda, Samambaia e Ceilândia e média-alta renda, Vicente Pires e Arniqueira, evidenciando seu apelo educacional devido à diversidade de ofertas.

Essa tendência pode refletir a prioridade das famílias por escolas com mais referência de ensino, capaz de motivar a superação de barreiras geográficas. Revela, ainda, a necessidade de expandir e aprimorar a oferta educativa em determinadas regiões. Em áreas de média-baixa renda como Gama e Ceilândia, a maioria dos estudantes frequenta escolas locais, refletindo a adequação da oferta educativa à demanda local.

Entretanto, regiões como Sobradinho II e Riacho Fundo observam um deslocamento significativo de estudantes em busca de outras oportunidades educacionais além de suas fronteiras locais. Esta movimentação sinaliza uma demanda por qualidade e infraestrutura educacional mais robustas. Similarmente, em áreas de baixa renda, tais como Sol Nascente/Pôr do Sol, Varjão, e Itapoã, a limitada disponibilidade de instituições de ensino força muitos alunos a viajarem para regiões administrativas distantes. Esse cenário implica desafios adicionais, incluindo o aumento dos custos de transporte e o tempo dispendido em deslocamentos, refletindo as barreiras físicas e financeiras que separam os estudantes de uma educação acessível e de qualidade.

Tabela 3 - Frequência escolar da população entre 4 e 24 anos - DF 2021 (%)

Região Administrativa	Frequência escolar %				Frequentam a escola na própria RA %
	Sim, pública	Não, mas já frequentou	Sim, particular	Não, nunca frequentou	
Renda alta					
Águas Claras	14,2	13,9	70	(***)	61,0
Jardim Botânico	30,9	19,4	48,4	(***)	26,9
Lago Sul	8,3	8,4	83,1	(***)	42,2
Lago Norte	18,6	8,5	69,1	3,8	40,0
Park Way	4,8	14	76,2	(***)	12,1
Plano Piloto	35,8	18,8	44,3	1,1	97,1
Sudoeste/Octogonal	8,5	16,6	74,3	(***)	42,5
Renda média-alta					
Arniqueira	45,2	27,8	25	(***)	21,5
Candangolândia	59,2	25,2	13,6	(***)	50,9
Cruzeiro	38,2	20	40,4	(***)	45,1
Guará	34,3	19,3	45,2	(***)	68,2
Núcleo Bandeirante	45	31,2	22,2	(***)	68,1
Sobradinho	49,4	21,9	27,3	(***)	65,2
Taguatinga	43,3	27,2	26,1	(***)	81,5
Vicente Pires	33,6	22,3	40,3	3,8	43,4
Renda média-baixa					
Ceilândia	62	26,7	9,4	(***)	83,2
Gama	46,2	29,9	22	(***)	87,6
Riacho Fundo	42,8	29,9	19,5	7,8	62,7
Samambaia	57,8	24,7	15,4	(***)	76,8
Santa Maria	63,5	20,9	12,1	(***)	69,1
Sobradinho II	54,7	23,6	18,6	(***)	47,9
Renda baixa					
Brazlândia	59,7	20,8	18,2	(***)	74,9
Fercal	64,9	26,3	4,5	(***)	57,0
Itapoã	64,4	24,4	6,8	4,4	39,1
Paranoá	61,8	27	7,2	3,9	74,0
Planaltina	64,7	22,2	10,8	(***)	79,0
Recanto das Emas	59,7	27,7	10,2	(***)	75,5
Riacho Fundo II	56,7	30,9	10,4	(***)	50,1
São Sebastião	60,1	31,2	5,1	3,5	83,0
SCIA/Estrutural	61	32,6	2,1	4,3	63,8
Sol Nascente/Pôr do Sol	57,2	33	3,9	5,9	(***)
Varjão	65,9	24,9	6,8	(***)	26,8
DF	50,7	24,5	22,2	2,6	-

Fonte: Elaborado pela autora com dados da PDAD 2021 – IPEDF Codeplan.

(***) : Estimativa não divulgada por insuficiência de amostra

Paralelamente, os dados fornecidos pelo Censo Escolar lançam luz sobre outras facetas das diferenças educacionais que permeiam as regiões administrativas do Distrito Federal. Os registros de 2019, exemplificados pela Tabela 4, indicam a existência de 565 escolas sob a égide da SEDF⁵, abarcando mais de 350 mil matrículas no ensino fundamental e ensino médio.

Ceilândia destaca-se como a região mais populosa em termos de matrículas na rede pública de ensino, com 87 escolas e 59,6 mil alunos no ensino fundamental e ensino médio. Assim como no restante do Distrito Federal, os anos iniciais do ensino fundamental concentram a maior parte do público escolar. No DF como um todo, 381 escolas oferecem essa etapa de ensino, atendendo a cerca de 148 mil alunos. É importante ressaltar que em todas as regiões do DF, exceto Águas Claras, há escolas públicas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, o que não ocorre com as outras etapas da educação básica.

Em 2019, os anos finais do ensino fundamental no Distrito Federal contaram com 123 mil matrículas distribuídas em 191 escolas públicas estaduais. No entanto, nas áreas do Sudoeste/Octogonal, Jardim Botânico, Vicente Pires e Varjão, não havia escolas oferecendo essa etapa naquele ano. O Varjão, especificamente, é uma região de baixa renda do DF, onde a oferta escolar pública se limitou aos anos iniciais do ensino fundamental.

Em oito regiões do DF - Plano Piloto, Lago Sul, Lago Norte, Taguatinga, Núcleo Bandeirante, Guará, SIA e Itapoã - o número de matrículas nos anos finais do ensino fundamental superou as matrículas nos anos iniciais. No entanto, dentre essas regiões, apenas Itapoã é caracterizada como de baixa renda, apresentando uma dinâmica diferente das áreas de média-baixa e baixa renda do DF, onde as matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental predominam.

⁵ As duas escolas estaduais militares vinculadas à Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal não foram consideradas na análise por apresentarem características mais próximas a instituições privadas.

Tabela 4 - Número de matrículas em escolas estaduais vinculadas a SEDF por oferta de etapa de ensino da educação básica - Distrito Federal, 2019

Região administrativa	Total		Anos iniciais		Anos finais		Ensino Médio	
	Esc.	Mat.	Esc.	Mat.	Esc.	Mat.	Esc.	Mat.
Renda alta								
Jardim Botânico	1	389	1	389	0	0	0	0
Lago Sul	3	1.529	1	428	1	695	1	406
Lago Norte	4	1.574	2	294	1	844	1	436
Park Way	3	1.028	3	883	1	145	0	0
Plano Piloto	54	23.169	33	8.381	18	8.792	6	5.996
Sudoeste/Octogonal	1	348	1	348	0	0	0	0
Renda média-alta								
Arniqueira*	3	1.924	2	1.465	1	459	0	0
Candangolândia	4	1.943	2	774	2	709	1	460
Cruzeiro	7	3.209	4	1.129	2	1.096	2	984
Guará**	18	11.144	10	3.619	8	4.412	4	3.113
Núcleo Bandeirante	6	3.553	4	1.227	2	1.257	1	1.069
Sobradinho	21	13.472	15	5.491	6	4.459	4	3.522
Taguatinga	46	29.992	25	10.160	14	10.181	9	9.651
Vicente Pires	2	928	2	928	0	0	0	0
Renda média-baixa								
Ceilândia	87	59.615	57	25.557	27	20.886	13	13.172
Gama	41	23.875	27	8.510	15	8.485	8	6.880
Riacho Fundo	7	5.041	5	2.420	2	1.549	1	1.072
Samambaia	39	28.324	29	13.329	12	9.877	4	5.118
Santa Maria	23	19.052	15	8.280	10	6.753	4	4.019
Sobradinho II	8	4.940	5	2.274	4	1.806	1	860
Renda baixa								
Brazlândia	25	13.171	19	5.253	9	4.944	5	2.974
Fercal	10	2.118	9	1.103	2	871	1	144
Itapoã	4	4.127	2	1.549	2	1.975	1	603
Paranoá	27	15.698	19	6.917	8	5.492	3	3.289
Planaltina	60	30.735	46	13.566	20	11.115	10	6.054
Recanto das Emas	24	20.290	17	8.758	13	7.046	5	4.486
Riacho Fundo II	8	6.802	5	2.897	2	2.787	1	1.118
São Sebastião	21	17.032	15	7.614	6	5.892	1	3.526
SCIA/Estrutural***	5	3.616	5	3.583	1	278	1	225
Sol Nascente/Pôr do Sol*	2	1.206	2	899	1	307	0	0
Varjão	1	744	1	744	0	0	0	0
DF	565	350.413	381	148.124	190	123.112	88	79.177

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora com dados do Censo Escolar 2019 – Inep/MEC

Legenda: Esc= Escolas Mat= Matrículas

* No Censo Escolar de 2019, as escolas localizadas em Arniqueira foram registradas na região administrativa de Águas Claras, enquanto as escolas situadas em Sol Nascente/Pôr do Sol foram registradas na região administrativa de Ceilândia. Para fins de análise, estas escolas foram avaliadas conforme sua localização, levando em conta que, em 2019, ambas as regiões já estavam estabelecidas como áreas administrativas do Distrito Federal.

** No Censo Escolar 2019, a escola EC do SRIA está registrada na região administrativa do SIA. A região do SIA não foi considerada nessa análise e, assim, as informações dessa escola, levando em consideração sua localização, foram agregadas na região administrativa do Guará.

*** No Censo Escolar 2019, a escola CEF 03 da Estrutural está registrada na região administrativa do SIA. A região do SIA não foi considerada nessa análise e, assim, as informações dessa escola, levando em consideração sua localização, foram agregadas na região administrativa do SCIA/Estrutural.

Em 2019, a última etapa da educação básica, o ensino médio, contou mais de 79 mil matrículas distribuídas em 88 escolas estaduais. Surpreendentemente, nove regiões administrativas não possuíam escolas estaduais que oferecessem ensino médio. A proporção de matrículas no ensino médio varia de 4% (Estrutural) a 26% (Taguatinga) em relação ao total de matrículas da educação básica nas escolas estaduais do DF.

Além das desigualdades na oferta e demanda escolar no DF, foi observada variação na composição das escolas conforme o nível socioeconômico dos alunos em diferentes regiões administrativas. O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) de 2019, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)⁶, categoriza as escolas públicas estaduais em sete níveis, do mais baixo (Nível I) ao mais alto (Nível VII). No Gráfico 1 é apresentada a distribuição das escolas de acordo com INSE 2019 e por categoria de renda domiciliar média das regiões administrativas do DF.

Das 534 escolas públicas com o indicador calculado, 360 (67%) são classificadas no Nível V. Essas escolas geralmente abrigam estudantes cujas famílias possuem um conjunto de eletrodomésticos, carro e têm uma faixa educacional que varia do ensino fundamental completo ao ensino superior para os pais, e do ensino médio completo ao superior para as mães. Apesar de predominante, o INSE de nível V é observado junto com o INSE de nível IV em algumas regiões de renda baixa, como Fercal, Itapoã, Estrutural e Paranoá.

O Nível IV refere-se a escolas onde predominam alunos cujas famílias possuem alguns eletrodomésticos e carro, porém a escolaridade dos pais ou responsáveis varia do 5º ano do ensino fundamental ao ensino médio. Esse nível do INSE também está presente em escolas de regiões de baixa e média-baixa renda, como Planaltina, Brazlândia, São Sebastião e Sobradinho II, assim como em áreas de alta renda, como Park Way e Lago Norte. Isso sugere que muitas vezes as escolas em áreas de alta renda recebem alunos de

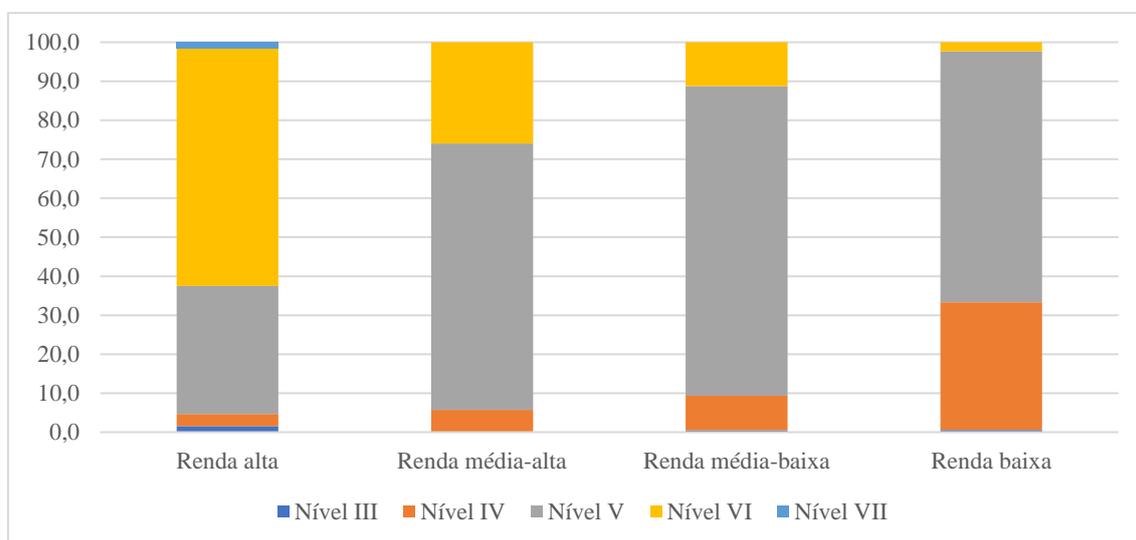
⁶ Nota Técnica INSE disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>

regiões de menor renda, possivelmente devido ao deslocamento de suas famílias para essas regiões onde os responsáveis trabalham.

Em 14 regiões administrativas, são observadas escolas com INSE de nível VI, compostas por alunos cujas famílias têm um conjunto maior de eletrodomésticos e mais cômodos, com nível de escolaridade semelhante ao nível V. Em regiões de baixa e média-baixa renda, como Recanto das Emas, Brazlândia, Santa Maria, Samambaia, Ceilândia e Gama, essa presença varia de 1,9% a 15%. Já em áreas de média-alta e alta renda, como Cruzeiro e Plano Piloto, essa presença é de 26,7% a 72%. No entanto, nas regiões do Jardim Botânico e Lago Sul, a maioria das escolas apresentam INSE VI, destacando a homogeneidade socioeconômica dessas áreas, embora poucas escolas tenham tido o indicador calculado.

Além do nível socioeconômico, foi observado por Elaine e Yannoulas (2020) que a infraestrutura das escolas varia significativamente entre as regiões, com escolas em áreas mais pobres apresentando piores condições físicas. Essa disparidade na qualidade das instalações físicas reflete as desigualdades socioeconômicas, afetando diretamente o ambiente de aprendizagem dos alunos.

Gráfico 1 - Distribuição de escolas públicas estaduais segundo o Indicador de Nível Socioeconômico – INSE e grupo das regiões por renda domiciliar média – DF 2019 (%).

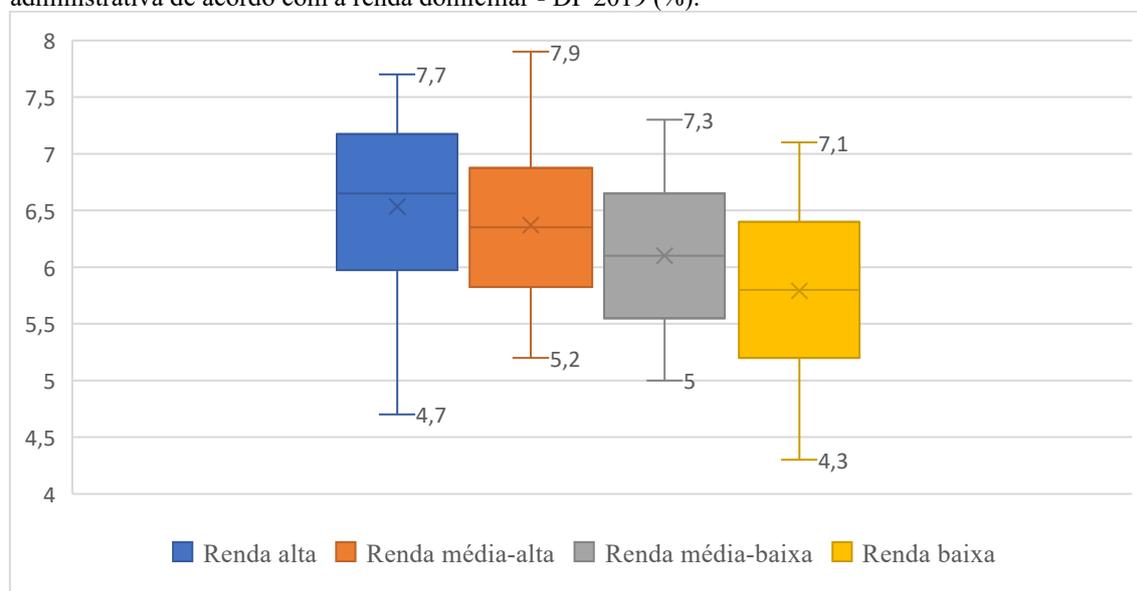


Fonte: Inep/MEC

Outro indicador significativo que destaca as disparidades entre as escolas do Distrito Federal, especialmente no ensino fundamental, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, o Ideb alcançou o valor de 5,9 no DF.

Analisando os dados disponíveis, observa-se uma variação no Ideb entre as escolas deste nível de ensino, com pontuações oscilando entre 4,3 e 7,9. A partir do Gráfico 2, é possível inferir uma correlação entre o Ideb e a situação econômica das regiões administrativas onde as escolas estão situadas. Embora a maior pontuação do Ideb em 2019 tenha sido alcançada por uma escola localizada em Taguatinga, uma região com renda média-alta, é notável que, de modo geral, são nas regiões de renda mais elevada que as escolas obtêm valores mais altos. Em contrapartida, nas escolas situadas em regiões de baixa renda, o desempenho no Ideb tende a ser inferior. Por exemplo, a menor pontuação registrada, de 4,3, corresponde a uma escola na zona rural de Planaltina, uma das regiões mais vulneráveis do Distrito Federal.

Gráfico 2 - Resultado do Ideb 2019 dos anos iniciais do ensino fundamental por grupo de região administrativa de acordo com a renda domiciliar - DF 2019 (%).



Fonte: Fonte: Elaborado pela autora com dados da PDAD 2021 – IPEDF Codeplan e do Inep/MEC

Considerando que o IDEB é um indicador que estabelece metas individuais para cada escola, levando em conta sua situação em 2005 e estabelecendo objetivos específicos para cada edição subsequente, é fundamental não apenas observar a pontuação do IDEB, mas também verificar se essas metas foram alcançadas. Isso proporciona percepções sobre o esforço e a melhoria da qualidade de ensino em cada instituição.

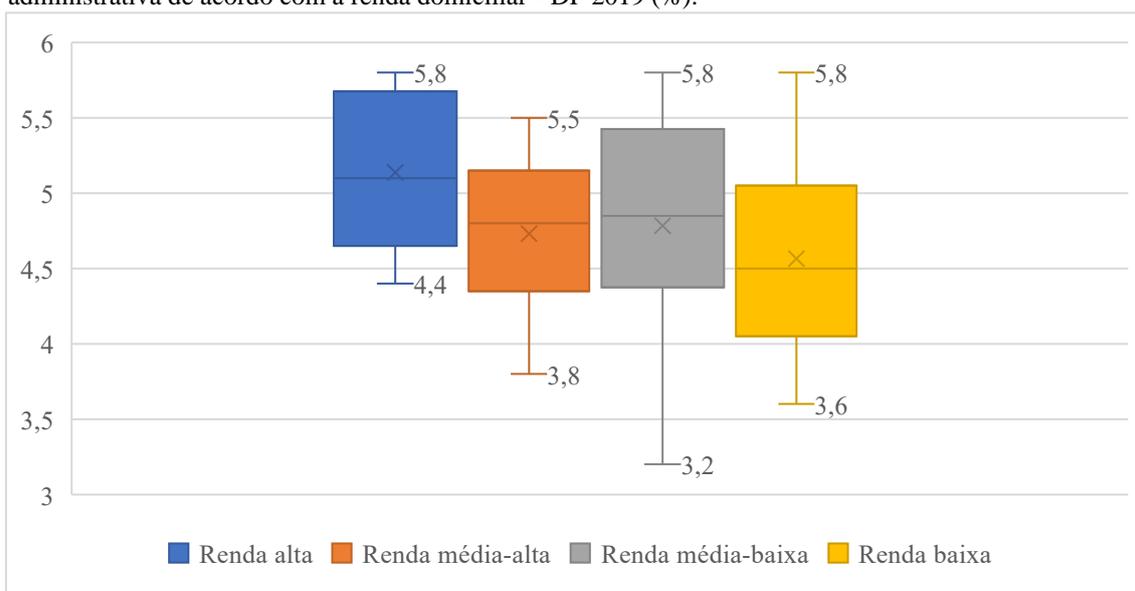
No contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, os dados ressaltam as disparidades existentes entre as escolas, de acordo com a região em que estão situadas. Nas áreas de renda alta e média-alta, aproximadamente 50% das escolas conseguiram atingir as metas estabelecidas pelo IDEB em 2019. Por outro lado, esse percentual diminui

para 39% nas regiões de baixa renda e cai ainda mais para apenas 18% nas regiões de renda média-baixa.

Quanto ao Ideb 2019 referente aos anos finais do ensino fundamental, conforme representado no Gráfico 3, os resultados não revelam disparidades tão evidentes como nos anos iniciais, porém ainda apontam para diferenças entre as escolas públicas do Distrito Federal, que variou entre 3,2 e 5,8.

As escolas localizadas em regiões administrativas de renda alta demonstram os melhores resultados, contrastando com aquelas situadas em regiões de renda baixa, que, de maneira geral, apresentam Ideb mais baixo. Em relação às regiões de renda média-alta e média-baixa, o desempenho é muito semelhante; no entanto, é importante notar que mais escolas deste último grupo tiveram o Ideb de 2019 calculado e também registraram valores mais elevados.

Gráfico 3 - Resultado do Ideb 2019 dos anos finais do ensino fundamental por grupo de região administrativa de acordo com a renda domiciliar - DF 2019 (%).



Fonte: Elaborado pela autora com dados da PDAD 2021 – IPEDF Codeplan.

Entre as escolas do Distrito Federal que oferecem os anos finais do ensino fundamental e tiveram o Ideb de 2019 calculado, apenas 36% conseguiram alcançar a projeção estabelecida para esse ano. Ao analisar esse dado em relação à renda domiciliar das regiões administrativas, revela-se um panorama interessante.

Das escolas situadas em regiões de alta renda, somente uma alcançou a meta projetada. Em contrapartida, os percentuais foram mais elevados para as demais categorias: 34% das escolas em regiões de renda média-alta, 54% das escolas em regiões

de renda média-baixa e 40% das escolas em regiões de renda baixa atingiram a meta para o Ideb de 2019.

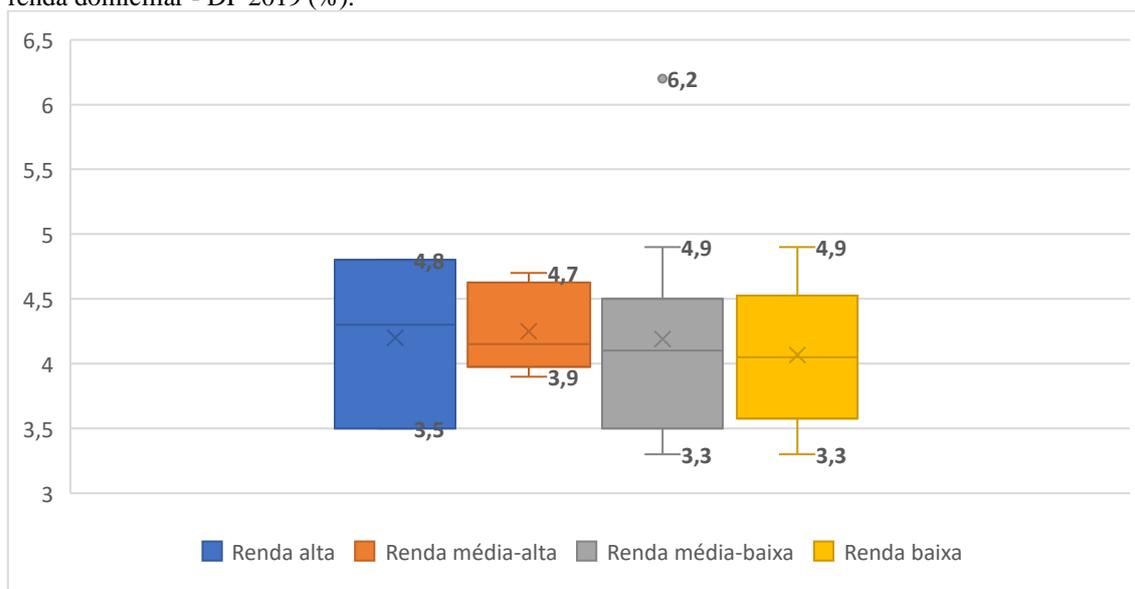
Esse resultado sugere algumas considerações importantes. Primeiramente, as escolas em regiões de alta renda tendem a ter, em geral, um Ideb mais elevado, o que pode indicar dificuldades adicionais em melhorar esse indicador. Por outro lado, nas demais regiões onde o Ideb é menor, os esforços empreendidos pelas escolas têm apresentado resultados positivos. No entanto, é importante ressaltar que, considerando que as metas são estabelecidas individualmente para cada escola, não se pode afirmar que as escolas em regiões de alta renda não estejam empenhadas em melhorar seus resultados. Isso pode indicar que o contexto dessas escolas demanda esforços adicionais ou diferentes dos exigidos nas demais regiões.

No que diz respeito às escolas públicas estaduais de ensino médio do Distrito Federal, menos da metade teve o Ideb de 2019 calculado, o que limita a análise comparativa dos resultados. No entanto, os dados disponíveis revelam as dificuldades enfrentadas na oferta de ensino de qualidade nesta etapa educacional.

O Ideb de 2019 variou de 3,3 a 4,9 no Distrito Federal, refletindo um quadro geral de desempenho aquém do desejado (Gráfico 4). Destaca-se uma escola em uma região de renda média-baixa que se destacou com um Ideb de 6,2, sendo um ponto fora da curva em relação às demais instituições. Trata-se de uma escola que oferta ensino médio integrado à educação profissional na região administrativa do Gama.

Os resultados do Ideb de 2019 indicam que o desempenho no ensino médio é baixo em escolas de todas as regiões administrativas, sem que a renda domiciliar dessas áreas tenha um impacto significativo no desempenho.

Gráfico 4 - Resultado do Ideb 2019 do ensino médio por grupo de região administrativa de acordo com a renda domiciliar - DF 2019 (%).

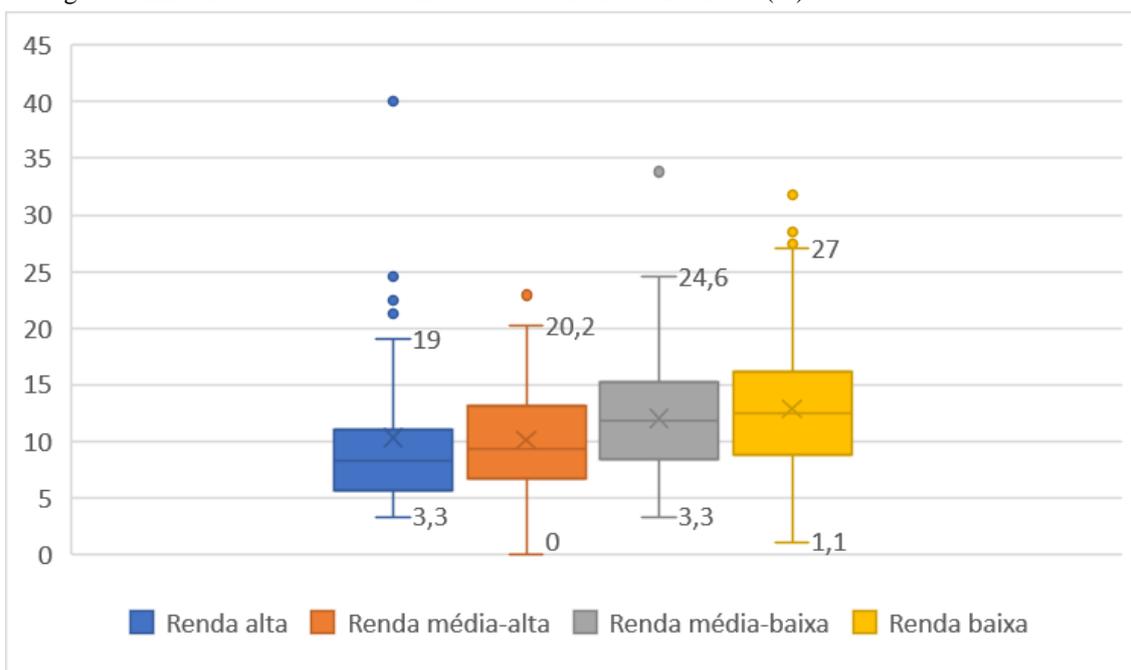


Fonte: Elaborado pela autora com dados da PDAD 2021 – IPEDF Codeplan.

O Ideb no Distrito Federal revela uma realidade diversificada nas escolas, especialmente no ensino fundamental, enquanto algumas escolas enfrentam desafios significativos, outras alcançam índices expressivos. A discrepância na realização das metas do IDEB entre regiões de renda média-alta e média-baixa destaca a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas. No ensino médio, a distribuição dos valores do IDEB também revela desafios, com algumas escolas obtendo excelência enquanto outras lutam para atingir padrões mínimos de qualidade.

As informações sobre a distorção idade-série, calculadas pelo Inep com base nos dados do Censo Escolar 2019, oferecem informações complementares aos dados do IDEB e revelam diferenças em relação à idade adequada dos alunos para cada etapa de ensino. Especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, observa-se, pelo Gráfico 5, que a distorção idade-série tende a variar conforme o grupo de renda domiciliar das regiões administrativas do Distrito Federal.

Gráfico 5 - Taxa de distorção idade-série dos anos iniciais do ensino fundamental por escola e por grupo de região administrativa de acordo com a renda domiciliar – DF 2019 (%).



Fonte: Elaborado pela autora com dados da PDAD 2021 – IPEDEF Codeplan.

Nas regiões de renda alta, a taxa de distorção idade-série oscila entre 3,3 e 19, com a maioria das escolas mantendo-se próximo a uma taxa média de 10,0. Já nas áreas de renda média-alta, essa variação se estende de 3,3 a 20,2, sendo que um número considerável de escolas apresenta taxas de distorção acima de 10,0.

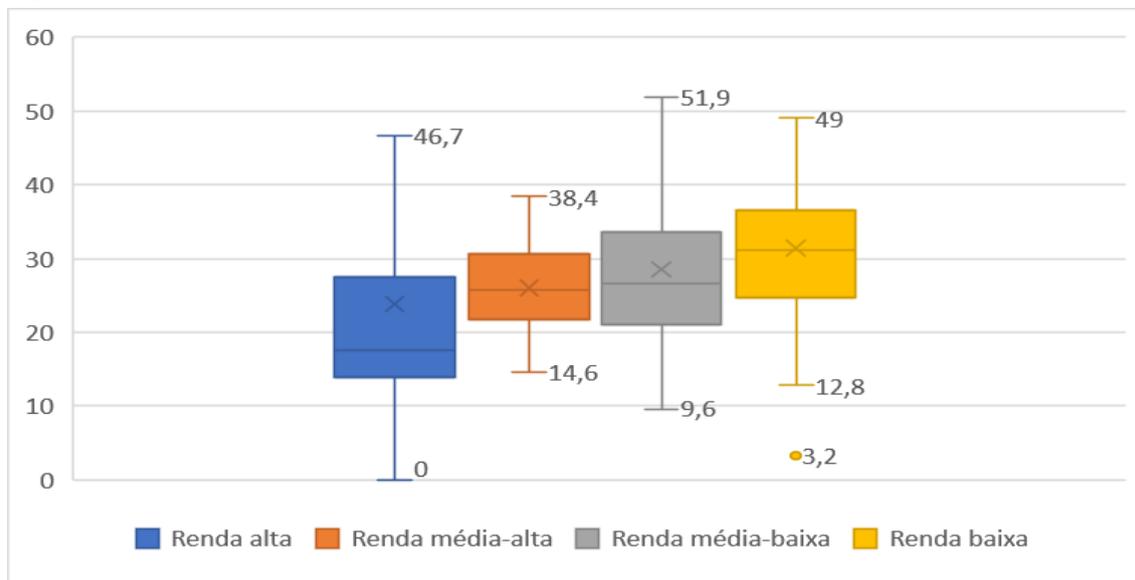
Em contrapartida, nas regiões de renda média-baixa, embora a variação possa chegar a 24,6, muitas escolas já evidenciam uma distorção de idade-série nos anos iniciais entre 10,0 e 15,0. Por fim, nas escolas localizadas em áreas de renda baixa, a distorção varia de 1,1 a 27,0, sendo que a maioria dessas instituições registra níveis mais elevados de distorção, especialmente entre 10,0 e acima de 15,0.

As escolas do DF que oferecem o ensino fundamental nos anos enfrentam desafios significativos quando se trata de manter os alunos nas turmas adequadas para sua etapa de aprendizado. Isso significa que elas têm que lidar com um número considerável de estudantes que já foram reprovados e estão fora da faixa etária esperada. Essa situação se torna ainda mais complicada dependendo da situação socioeconômica da região onde a escola está localizada.

Conforme o Gráfico 6, em áreas de alta renda, a taxa de alunos com defasagem na série varia de 0 a 46,7. Entretanto, a maioria das escolas apresenta taxas entre 10,0 e 30,0. Nas regiões de renda média-alta, a variação é menor, com taxas entre 14,6 e 38,4. No

entanto, a maioria das escolas nessa categoria já ultrapassa as taxas observadas em áreas de alta renda, ficando entre 20,0 e 30,0.

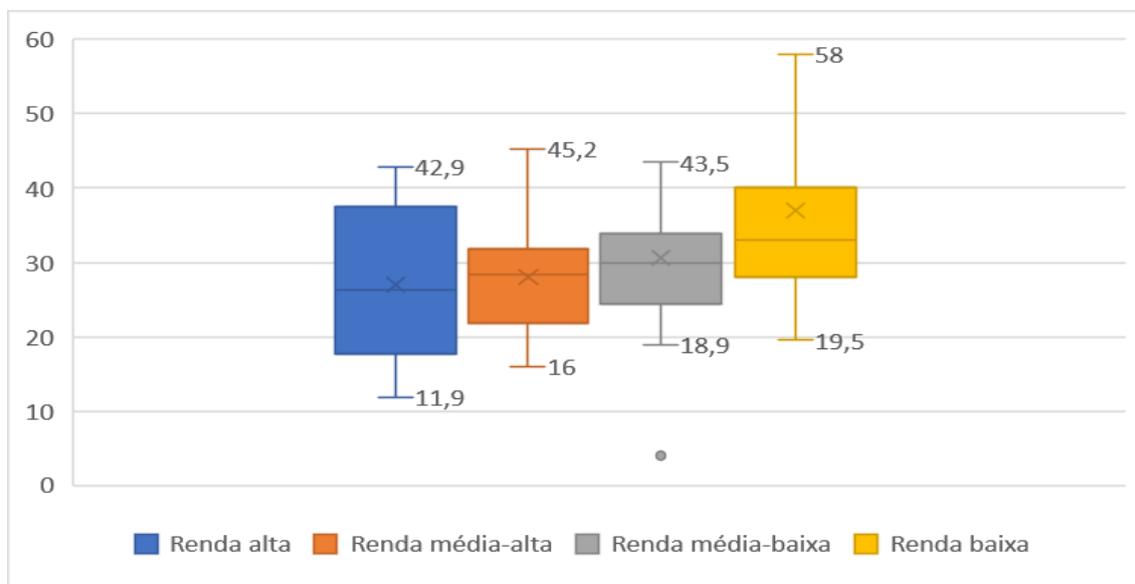
Gráfico 6 - Taxa de distorção idade-série dos anos finais do ensino fundamental por escola e por grupo de região administrativa de acordo com a renda domiciliar - DF 2019 (%).



Fonte: Elaborado pela autora com dados da PDAD 2021 – IPEDF Codeplan.

Nas escolas localizadas em regiões de renda média-baixa, a variação também é considerável, oscilando entre 9,6 e 51,9, e as taxas de defasagem idade-série entre 20,0 e 30,0 são predominantes. Por fim, nas áreas de renda baixa, onde as taxas variam de 12,8 a 49,0, mais da metade das escolas apresentam taxas superiores a 30,0.

Gráfico 7- Taxa de distorção idade-série do ensino médio por escola e por grupo de região administrativa de acordo com a renda domiciliar – DF 2019 (%).



Fonte: Elaborado pela autora com dados da PDAD 2021 – IPEDF Codeplan

No ensino médio, a incidência de alunos com distorção idade-série é preocupante e, semelhante ao ensino fundamental, ela varia conforme a região administrativa onde a escola está situada (Gráfico 7). Em áreas de alta renda, a taxa varia de 11,9 a 42,9, com a maioria das escolas concentrando-se entre 20,0 e 40,0. Nas regiões de renda média-alta, a variação fica entre 16 e 45,2. No entanto, a maioria das escolas mantém taxas entre 20,0 e 30,0, um pouco menor do que nas áreas de alta renda.

Já nas escolas localizadas em regiões de renda média-baixa, a situação é semelhante à categoria anterior, com escolas concentradas na faixa de 18,9 a 43,5. Nas regiões de renda baixa, a diferença é ainda mais evidente, com variação entre 19,5 e 58,0. As taxas entre 30,0 e 40,0 são as mais frequentes entre as escolas nessa categoria.

Considerações finais

A análise das disparidades educacionais no Distrito Federal revela que essas desigualdades não se restringem apenas ao acesso à educação, mas também refletem as diferenças socioeconômicas entre as diversas regiões administrativas. Tanto os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) quanto os do Censo Escolar fornecem uma visão dessa complexa realidade.

Desde a fundação de Brasília, a capital foi planejada para ser um símbolo de modernidade e desenvolvimento, mas a realidade demográfica e urbana divergiu significativamente dos planos originais. O crescimento populacional e a dispersão socioespacial resultaram em um território fragmentado, onde as desigualdades são evidentes tanto na distribuição de renda quanto no acesso a serviços e oportunidades.

As regiões centrais, como o Plano Piloto e áreas adjacentes, concentram as maiores rendas e possuem infraestrutura de maior qualidade. Em contraste, as regiões periféricas, muitas vezes resultantes de ocupações irregulares e políticas habitacionais voltadas para populações de baixa renda, enfrentam desafios significativos em termos de infraestrutura, segurança e acesso a serviços essenciais. Essas disparidades impactam diretamente o cenário educacional, refletindo-se em indicadores como a distorção idade-série e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

As desigualdades marcantes no Distrito Federal remetem a estudos que buscam compreender como as características do território podem impactar o desenvolvimento dos indivíduos e o acesso às oportunidades educacionais, conceito que pode ser definido como efeito de vizinhança.

A teoria do efeito de vizinhança sugere que, no aspecto educacional, o contexto do bairro onde o aluno reside e da escola onde estuda pode influenciar seus resultados escolares e trajetória acadêmica. Embora haja evidências de disparidades educacionais entre as escolas das regiões administrativas no Distrito Federal, ainda não está claro se o *efeito de vizinhança* contribui para essas diferenças.

É importante investigar como os fatores locais influenciam o desempenho acadêmico dos alunos. Para isso, é relevante a realização de estudos que explorem o papel do efeito de vizinhança no desempenho escolar, levando em conta as informações analisadas neste estudo, bem como outras variáveis contextuais.

As condições socioeconômicas das diferentes regiões administrativas parecem exercer uma influência sobre o desempenho acadêmico dos alunos, perpetuando desigualdades e limitando oportunidades de ascensão social. Cada informação analisada, desde as disparidades de renda até os indicadores educacionais, pode auxiliar a investigação sob a perspectiva do efeito de vizinhança, demonstrando como a infraestrutura, os recursos educacionais e as condições de vida impactam diretamente o desenvolvimento e as oportunidades dos estudantes.

Em conclusão, o Distrito Federal apresenta um cenário complexo de desigualdades que exige uma abordagem diversificada e integrada. Compreender e abordar o efeito de vizinhança pode direcionar políticas que contribuam para que a população do DF tenha acesso a uma educação de qualidade e melhores condições de vida.

Capítulo III – Efeito de Vizinhança e Desempenho Escolar: Uma Análise das Desigualdades Educacionais no Distrito Federal

Introdução

O Distrito Federal é um território nitidamente segregado, onde a distribuição da população é determinada essencialmente pela renda econômica. Trata-se de um território fragmentado, com concentração espacial da renda e espraiamento da pobreza para as regiões administrativas e os municípios do entorno (Vasconcelos *et al.*, 2006; Paviani, 2019; Lopes e Costa, 2005).

O espaço que abriga a capital federal, assim como outros conglomerados urbanos do país, é constituído por significativa desigualdade econômica, social, cultural e educacional. No entanto, comparado a outras metrópoles brasileiras, no DF é menos comum encontrar moradores de níveis socioeconômicos muito distintos na mesma vizinhança ou em vizinhanças próximas.

Geralmente, em outras localidades, a segregação ocorre de maneira espontânea, com a ocupação progressiva de áreas menos valorizadas e mais distantes dos centros mais favorecidos. No Distrito Federal, a distribuição do espaço urbano foi resultado de ações conjuntas do Estado e do capital, que, desde a concepção de Brasília, influenciaram diretamente a organização socioespacial (Schaeffer, 2003).

O território é visualmente demarcado, as regiões administrativas com maior renda estão localizadas próximas ao Plano Piloto, enquanto regiões de menor renda afastam-se desse centro político e econômico da capital. É um território que se enquadra na lógica de centro-periferia (Souza e Ribeiro, 2010), com forte tendência à exclusão periférica: quanto mais longe do centro maior a pobreza (Ribeiro *et al.*, 2007).

Embora seja a sede do governo federal e apresente o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre as unidades federativas, 0,814 (IBGE), o DF é marcado por regiões de extrema vulnerabilidade social.

Por um lado, áreas como o Plano Piloto, Lago Sul e Lago Norte concentram grande parte da riqueza e dos recursos, com infraestrutura urbana bem desenvolvida, alta concentração de escolas privadas, hospitais com padrões elevados de atendimento e acesso facilitado a bens e serviços. Nessas regiões, a qualidade de vida é comparável à de países desenvolvidos.

Por outro lado, regiões administrativas como Ceilândia, Samambaia e Estrutural, que abrigam grande parte da população de baixa renda, enfrentam desafios significativos no que se refere à habitação, saúde, mobilidade urbana, segurança e educação.

O acentuado contraste socioespacial no território do Distrito Federal resulta em uma segregação que reforça as desigualdades, limita as oportunidades da população mais vulnerável e impacta diretamente a demografia educacional (Lima *et al.*, 2024; Cabral e Yannoulas, 2021).

Embora o Distrito Federal apresente indicadores educacionais que sugerem um cenário positivo, como a taxa de frequência escolar de 97,4% para crianças de 6 a 14 anos no ensino fundamental, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do mesmo ano, que alcançou 6,5 nos anos iniciais, posicionando o DF como o 2º melhor estado, e 5,1 nos anos finais, o que o coloca em 5º lugar, uma análise mais aprofundada revela disparidades

Quando os dados são desagregados e analisados de acordo com as regiões administrativas, tornam-se evidentes desigualdades significativas nos resultados dos alunos de escolas públicas. Nesse cenário, a segregação socioespacial existente no território do DF parece desempenhar um papel central, contribuindo para o agravamento dessas desigualdades e reforçando as barreiras no acesso a uma educação de qualidade.

O impacto do território na educação tem sido objeto de estudo de diferentes pesquisas que buscam compreender como o nível socioeconômico e cultural, a qualidade das interações sociais, a disponibilidade de recursos e a segurança do território onde se localiza a escola podem afetar o desenvolvimento escolar, especialmente em contextos urbanos segregados.

O efeito do território ou efeito de vizinhança buscam evidenciar e compreender como que a segregação residencial e a concentração de pobreza em determinadas áreas perpetuam um ciclo de desvantagens sociais e econômicas, que impactam negativamente as oportunidades de vida, incluindo a educação (Wilson, 1993).

Dada a forte segregação residencial presente no Distrito Federal, a análise dos efeitos de vizinhança nos resultados educacionais torna-se um objeto de pesquisa particularmente relevante para essa unidade federativa. Identificar o impacto que a vizinhança exerce sobre o desempenho escolar, bem como as características específicas dessa vizinhança que influenciam esses resultados, pode direcionar outras análises e informar melhorias nas políticas públicas. Isso é especialmente importante, pois, apesar

de haver estudos realizados em diferentes municípios brasileiros, há uma lacuna significativa de pesquisas focadas no impacto da vizinhança sobre os resultados educacionais no DF.

Dessa forma, esse estudo pretende analisar a relação entre o efeito de vizinhança e resultados escolares, mais especificamente se as características do entorno da escola, ou seja, da região administrativa onde a escola se localiza, impactam no desempenho escolar dos alunos do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas do DF.

Método

Este estudo investiga os efeitos da vizinhança no desempenho escolar dos alunos do 5º ano em escolas públicas do Distrito Federal, utilizando um modelo de regressão linear multinível. Esse método foi escolhido devido à sua capacidade de lidar com dados hierárquicos, onde as observações estão organizadas em diferentes níveis de agregação. O modelo considera dois níveis: aluno e escola. Variáveis relacionadas à vizinhança foram incluídas em ambos os níveis, mas, dado o foco na localização da escola, foi dada prioridade às variáveis referentes à região administrativa onde a escola está situada.

A literatura sugere que fatores contextuais, como as características das vizinhanças e das escolas, influenciam significativamente o desempenho escolar dos alunos. No contexto das escolas públicas do DF, onde as desigualdades socioeconômicas são pronunciadas, é fundamental considerar a estrutura hierárquica dos dados para obter uma compreensão mais precisa dos fatores que afetam o desempenho escolar.

A análise utiliza dados provenientes de três bases de dados distintas: o Censo Escolar 2019, o Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB 2019 e a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2021. Cada uma dessas bases de dados oferece uma contribuição específica para o estudo.

O Censo Escolar é um levantamento anual realizado pelo Inep, que coleta informações sobre as escolas, turmas, alunos, professores em todo o Brasil, fornecendo uma visão abrangente sobre o sistema educacional.

O SAEB, também conduzido pelo Inep, é uma avaliação bianual que mede o desempenho dos alunos em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, além de levantar dados contextuais sobre o ambiente escolar e as características socioeconômicas dos estudantes.

A PDAD é realizada pelo governo do Distrito Federal e oferece informações sobre as condições socioeconômicas e demográficas da população local, complementando os dados escolares com uma análise mais ampla das condições de vida nas regiões administrativas.

O Censo Escolar 2019 e o SAEB 2019 foram selecionados por fornecerem um retrato detalhado e abrangente da realidade educacional do país no ano imediatamente anterior à pandemia de COVID-19. Esses dados são particularmente relevantes porque não foram afetados pelas mudanças abruptas e significativas no cenário educacional que ocorreram em decorrência da pandemia, como a suspensão das aulas presenciais, a transição para o ensino remoto e outras intervenções emergenciais. Portanto, o uso de informações do Censo Escolar e do SAEB de 2019 assegura que os dados refletem condições típicas de funcionamento das escolas e o desempenho dos alunos em um contexto educacional estável.

O efeito de vizinhança pode ser analisado tanto pela perspectiva do território onde o aluno reside quanto pelo local onde a escola está situada. No entanto, nesta análise, o foco principal recai sobre o entorno da escola, ou seja, a região administrativa onde a escola está localizada. Busca-se assim entender como as características socioespaciais onde a escola está localizada influenciam os resultados educacionais dos alunos que a frequentam.

A escolha por estudantes do 5º ano do ensino fundamental se fundamenta na concepção de que, nessa etapa, os alunos têm em média entre 10 e 11 anos. Por serem mais jovens, presume-se que frequentem escolas próximas às suas residências. Nesse contexto, a vizinhança da escola tende a coincidir com a vizinhança onde esses estudantes residem.

Esse pressuposto é fundamentado na tendência das políticas educacionais e das práticas familiares de priorizar a proximidade geográfica ao selecionar a escola para crianças mais novas, visando minimizar deslocamentos e garantir um acesso mais fácil e seguro ao ambiente escolar. Ademais, a proximidade entre a residência e a escola é um dos critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, que prioriza a alocação de vagas com base na distância entre a casa do aluno e a escola (SEDF).

A variável dependente desta análise, que se refere ao desempenho escolar dos alunos, será a proficiência em matemática obtida no SAEB 2019. Embora a utilização do desempenho escolar como medida de resultado educacional tenha limitações, ainda é considerada uma das formas mais eficazes de aferir o nível de aprendizagem dos

estudantes. Como destaca Soares “sem aprendizado e a conseqüente percepção de sua utilidade, dificilmente o aluno continua a frequentar a escola” (2007, p. 138). Dessa forma, ao utilizar a proficiência em matemática como indicador de desempenho, buscase capturar um aspecto fundamental do processo educacional, já que o aprendizado é essencial para motivar os alunos a permanecerem na escola, além de ser um reflexo direto da qualidade do ensino recebido.

A proficiência analisada será a alcançada pelos estudantes do 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF)⁷.

O quadro abaixo apresenta a descrição das variáveis consideradas no modelo multinível segundo a fonte e o nível de análise.

Figura 2. Quadro das variáveis utilizadas na análise multinível

Variável	Descrição	Categorias	Fonte
Região administrativa	Nome da região administrativa		Censo Escolar
Código da escola	Código da escola no Inep		Censo Escolar
1º Nível – Aluno			
Proficiência em matemática	Proficiência em matemática na escala do SAEB		SAEB
Sexo	Sexo do aluno	1. Masculino 0. Feminino	SAEB
Cor/Raça	Cor/raça declarada pelo aluno	1. Branca ou amarela 0. Preta ou parda	SAEB
Idade	Idade do aluno		SAEB
Reprovação	Aluno já reprovou	1. Sim 0. Não	SAEB
Abandono	Aluno já abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar	1. Sim 0. Não	SAEB
INSE aluno	Valor do Indicador de nível socioeconômico (INSE) do aluno		SAEB
Pais conversam	Pais ou responsáveis conversam com o aluno sobre o que acontece na escola	1. Sim 0. Não	SAEB
Pais incentivam a estudar	Pais ou responsáveis incentivam a estudar	1. Sim 0. Não	SAEB
Pais incentivam a tarefa	Pais ou responsáveis incentivam a fazer a tarefa de casa	1. Sim 0. Não	SAEB

⁷ As escolas militares Colégio Militar Dom Pedro II e Colégio Militar Tiradentes não são consideradas na análise. Ambas as instituições de ensino integram o Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, no entanto, funcionam de maneira autônoma e independente da SEEDF. As escolas públicas federais também não compõem o grupo de escolas com a proficiência dos estudantes analisada.

Pais incentivam as aulas	Pais ou responsáveis incentivam o comparecimento às aulas	1. Sim 0. Não	SAEB
Pais participam de reuniões	Pais ou responsáveis vão a reuniões de pais na escola	1. Sim 0. Não	SAEB
Tempo do deslocamento	Tempo que o aluno leva para chegar a escola O aluno leva menos de 30 minutos para chegar na escola	1. Menor que 30 minutos 0. Igual ou maior a 30 minutos	SAEB
Deslocamento a pé	O aluno vai à escola a pé	1. Sim 0. Não	SAEB
Deslocamento de ônibus	O aluno utiliza ônibus para chegar à escola	1. Sim 0. Não	SAEB
Deslocamento de carro	O aluno utiliza carro para chegar à escola	1. Sim 0. Não	SAEB
Rua iluminada	Se há iluminação na rua que o aluno mora	1. Sim 0. Não	SAEB
Rua pavimentada	Se há pavimentação na rua que o aluno mora	1. Sim 0. Não	SAEB
2º nível – Escola			
Laboratório de ciências	A escola tem laboratório de Ciências	1. Sim 0. Não	Censo Escolar
Sala de AEE	A escola tem sala de atendimento educacional especializado (AEE)	1. Sim 0. Não	Censo Escolar
Biblioteca	A escola tem biblioteca	1. Sim 0. Não	Censo Escolar
Sala de leitura	A escola tem sala de leitura	1. Sim 0. Não	Censo Escolar
Auditório	A escola tem auditório	1. Sim 0. Não	Censo Escolar
Docentes temporários na escola	Percentual de docentes com contrato temporário na escola		Censo Escolar
INSE da escola	Indicador de nível socioeconômico – INSE médio da escola		SAEB
Alunos maiores de 12 anos na escola	Percentual de estudantes no 5º ano do Ensino Fundamental que tem mais de 12 anos		Censo Escolar
População preta ou parda	Percentual da população preta ou parda da região administrativa		PDAD
População com celular	Percentual da população com posse de celular para uso pessoal da região administrativa		PDAD
Arranjo monoparental feminino	Percentual de arranjos domiciliares monoparentais femininos da região administrativa		PDAD
Acesso à internet	Percentual de domicílios que acessaram internet todos os dias nos “últimos três meses” (2021) da região administrativa da região administrativa		PDAD
Acesso à internet por meio de computador/laptop	Percentual de domicílios com acesso à internet por meio de computador/laptop da região administrativa		PDAD
Uso da internet para educação/cursos	Percentual de domicílios que utilizaram internet por motivo de educação/cursos da região administrativa		PDAD
Jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola	Percentual de jovens entre 15 e 17 anos da região administrativa que frequentam escolas		PDAD
Trabalho na mesma RA da residência	Percentual de pessoas que trabalham na mesma RA que residem		PDAD

Tempo de deslocamento – unidade de ensino	Percentual da população jovem da região administrativa que tem um tempo de deslocamento de até 30 minutos até a unidade de ensino		PDAD
Tempo de deslocamento – trabalho	Percentual da população da região administrativa com tempo de deslocamento de até 30 minutos até o trabalho		PDAD
Trabalho na administração pública	Percentual da população que trabalha no setor de Administração Pública		PDAD
Trabalho com serviços domésticos	Percentual da população da região administrativa que trabalha no setor de Serviços Domésticos		PDAD
Utilização do ônibus para o trabalho	Percentual da população da região administrativa que utiliza Ônibus como principal meio de transporte utilizado para o trabalho		PDAD
Lote regularizado	Percentual de domicílios da região administrativa ocupados em lotes regularizados		PDAD
Coleta seletiva direta	Percentual de domicílios da região administrativa com recolhimento do lixo por coleta seletiva direta		PDAD
Rua asfaltada ou pavimentada	Percentual de domicílios da região administrativa em rua asfaltada ou pavimentada		PDAD
Rua iluminada	Percentual de domicílios da região administrativa em rua com iluminação		PDAD
Rua com calçada	Percentual de domicílios da região administrativa em rua com calçada		PDAD
Rua com erosão	Percentual de domicílios da região administrativa com erosão nas cercarias		PDAD
Rua com entulho	Percentual de domicílios da região administrativa com acúmulo de entulho nas cercarias		PDAD
Rua com esgoto a céu aberto	Percentual de domicílios da região administrativa com esgoto a céu aberto		PDAD
Policimento	Percentual de domicílios da região administrativa com policiamento regular nas proximidades		PDAD
Uso de serviços domésticos	Percentual de domicílios da região administrativa que utilizam serviços domésticos mensalistas		PDAD
Insegurança alimentar	Percentual de domicílios da região administrativa com insegurança alimentar moderada e grave		PDAD
Percentual de domicílios com renda maior que 5 salários	Percentual de domicílios da região administrativa com renda maior que 5 salários mínimos por mês		PDAD

Fonte: Elaborado pela própria autora

Conforme mencionado acima, as variáveis do primeiro nível são referentes ao aluno e oriundas da base de dados do SAEB, mais especificamente do questionário socioeconômico respondido pelos alunos durante a aplicação dos testes cognitivos. Esse instrumento faz parte de um conjunto de questionários contextuais e é composto por perguntas que visam captar o perfil sociodemográfico do aluno, suas condições

socioeconômicas, atividades escolares e atividades realizadas fora da escola e experiências da trajetória escolar.

Devido à natureza dos dados pessoais, o acesso às informações do SAEB, tanto do teste cognitivo quanto do questionário socioeconômico, é restrito. Para realizar a análise, foi necessário solicitar autorização junto ao Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap) do Inep. As análises foram conduzidas em ambiente controlado, presencialmente nas dependências do Sedap, assegurando a confidencialidade e o tratamento ético das informações sensíveis, particularmente no contexto educacional.

Com o acesso autorizado, a seleção das variáveis dos alunos foi fundamentada em estudos anteriores que já demonstraram sua significância em relação ao desempenho escolar. Entre essas variáveis estão o sexo, idade, raça/cor e falhas na trajetória escolar, como reprovação e abandono escolar.

Foram também incorporadas ao modelo variáveis relacionadas à interação da família com o processo escolar. Essas variáveis incluem informações sobre se os pais ou responsáveis dialogam com os alunos sobre os acontecimentos na escola, participam de reuniões escolares, incentivam os estudos, supervisionam a realização de tarefas e promovem a assiduidade escola. No questionário socioeconômico as categorias dessas variáveis são relacionadas à frequência que a interação ocorre. Para a aplicação do modelo as categorias “nunca” e “quase nunca” foram tratadas como “não” e “de vez em quando” e “sempre ou quase sempre” como “sim”.

Além disso, foram consideradas informações referentes à situação socioeconômica do aluno, como o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) que é construído a partir da combinação de dois fatores: a escolaridade dos pais e a posse de bens e serviços (INEP, 2019)⁸.

Além do INSE, outras variáveis relacionadas ao tempo e ao meio de deslocamento até a escola, que também refletem a condição econômica familiar, foram incorporadas à análise.

Fatores relacionados ao entorno da residência do aluno, como a presença de pavimentação e iluminação nas ruas, também foram incluídos na análise. O objetivo foi

⁸ A definição do INSE 2019, sua metodologia e resultados encontram-se descritos em nota técnica específica disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf.

verificar se essas questões ligadas à vizinhança do aluno poderiam ter relevância, apesar das limitações nas variáveis disponíveis.

No segundo nível, foram selecionadas variáveis relacionadas à infraestrutura escolar, como a presença de laboratório de ciências, biblioteca, sala de leitura, auditório e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando que esses ambientes podem diferenciar as escolas entre si. Também foram três indicadores para cada escola: o percentual de docentes com contrato temporário, o percentual de estudantes do 5º ano do ensino fundamental com idade superior a 12 anos, e o INSE médio, com base no indicador individual do aluno. Com exceção do INSE médio, que foi calculado a partir dos dados do SAEB, as variáveis relacionadas às características das escolas foram obtidas da base do Censo Escolar 2019.

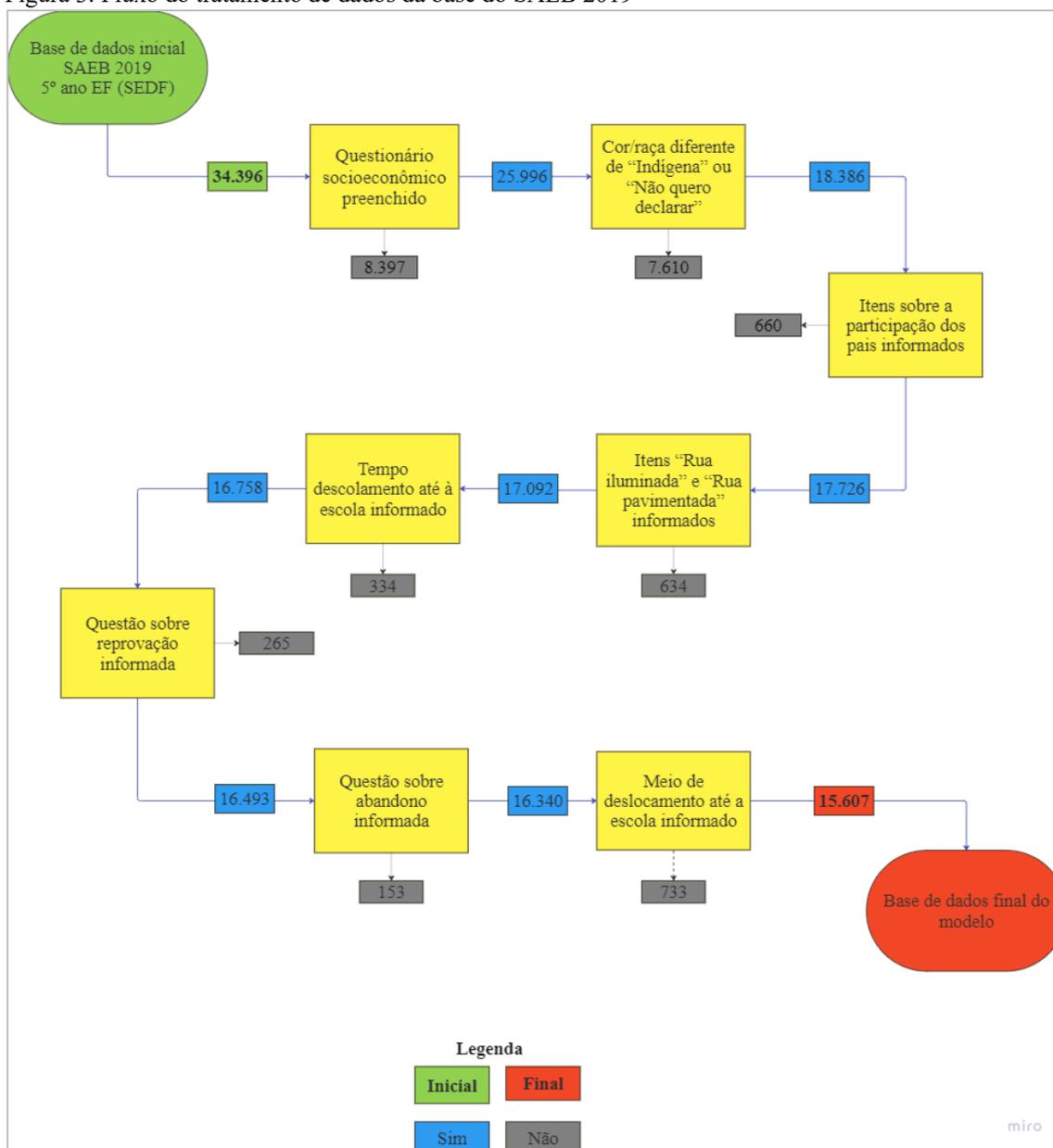
Além dessas características internas da escola, foram incluídas variáveis relacionadas à região administrativa onde a instituição está localizada. Foram considerados 25 atributos que caracterizam o território, provenientes da PDAD 2021, abrangendo diversas dimensões. Esses atributos estão relacionados a condições sociais e demográficas (como raça/cor, arranjos domiciliares, alimentação e renda domiciliar), acesso à tecnologia e recursos digitais (posse de celular e internet), educação (frequência escolar), emprego e atividades econômicas, mobilidade e deslocamento, além de condições urbanas, infraestrutura e segurança.

Após a seleção das variáveis nos níveis de aluno e escola, foi necessário realizar o tratamento da base de dados do SAEB, assegurando que todas as variáveis no nível do aluno estivessem devidamente preenchidas. Esse procedimento foi essencial para garantir a robustez e a consistência da análise (Figura 3).

A base inicial do SAEB 2019 contava com dados de 34.393 alunos do 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas do Distrito Federal que participaram da avaliação. Desses, 8.397 alunos não responderam ao questionário socioeconômico, sendo, portanto, excluídos da análise. Dos 25.996 registros restantes, 7.610 alunos declararam sua raça/cor como “Indígena” ou “Não quero declarar”, o que também resultou na exclusão desses dados. Os registros de alunos que se identificaram como indígenas foram desconsiderados por serem poucos e não apresentarem relevância estatística para a análise.

Por fim, para 2.779 alunos não havia informação em pelo menos uma das demais variáveis da análise. Assim, a base utilizada para o modelo contou com 15.607 registros de estudantes em 346 escolas de 30 regiões administrativas das 33 que compunham o DF em 2019.

Figura 3. Fluxo do tratamento de dados da base do SAEB 2019



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Com o tratamento da base de dados, a região administrativa do Lago Sul, que apresenta a maior renda domiciliar do Distrito Federal, não teve escolas incluídas na análise. Além do Lago Sul, outras duas regiões administrativas também não foram contempladas. A região de Águas Claras, por exemplo, não possui escolas públicas; as escolas declaradas no Censo Escolar de 2019 nessa região estão, na verdade, localizadas em Arniqueira, e por isso foram consideradas na análise como parte dessa região. O SIA conta com duas escolas públicas, porém, devido à baixa densidade populacional residente,

essas escolas foram alocadas nas regiões administrativas mais próximas: uma na Estrutural e outra no Guará.

Resultados e discussão

Primeiramente, para contextualizar os resultados da aplicação do modelo, é necessário descrever o perfil sociodemográfico dos mais de 15 mil alunos considerados na análise (Tabela 5). Em relação à distribuição geográfica, as regiões de Ceilândia, Samambaia, Taguatinga, Gama e Plano Piloto concentram a maior parte dos estudantes, representando juntas mais de 48% do total. Vale destacar que, entre essas regiões, apenas o Plano Piloto caracteriza-se como uma área de alta renda.

No que diz respeito ao sexo, a distribuição no DF é relativamente proporcional: há 7.786 meninas e 7.812 meninos, correspondendo a 49,9% e 50,1%, respectivamente. Esse padrão de distribuição se repete em várias regiões administrativas, com as maiores diferenças percentuais observadas em Fercal, onde 42% dos estudantes são meninos e 58% são meninas, e no Jardim Botânico, com 56,2% meninos e 43,8% meninas.

Em relação à raça/cor, 68% dos alunos se identificam como pretos ou pardos, enquanto 32% se declaram brancos ou amarelos. Os maiores percentuais de alunos brancos ou amarelos estão no Jardim Botânico (50%), Plano Piloto (45,8%) e Núcleo Bandeirante (45,9%). Por outro lado, as regiões com maior concentração de alunos pretos ou pardos são Lago Norte (90,3%), Estrutural (85,3%) e Sobradinho II (84,4%).

A idade mais comum entre os estudantes é 11 anos, com a média variando de 10,8 anos no Plano Piloto a 11,4 anos no Varjão.

Tabela 5. Perfil sociodemográfico dos alunos do 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas do DF

Região administrativa	Total	Sexo				Raça/Cor				Idade (média)	INSE (média)
		Feminino		Masculino		Branca ou Amarela		Preta ou Parda			
		n	%	n	%	n	%	n	%		
Arniqueira	180	86	47,8	94	52,2	50	27,8	130	72,2	11,1	5,13
Brazlândia	712	359	50,4	353	49,6	237	33,3	475	66,7	11,1	5,19
Candangolândia	94	45	47,9	49	52,1	35	37,2	59	62,8	11,0	5,37
Ceilândia	2.514	1.262	50,2	1.252	49,8	842	33,5	1.672	66,5	11,0	5,27
Cruzeiro	118	55	46,6	63	53,4	43	36,4	75	63,6	10,9	5,53
Fercal	88	51	58,0	37	42,0	18	20,5	70	79,5	10,9	4,83
Gama	1.068	519	48,6	549	51,4	307	28,7	761	71,3	11,0	5,31
Guará	351	184	52,4	167	47,6	141	40,2	210	59,8	11,0	5,46
Itapoã	132	75	56,8	57	43,2	35	26,5	97	73,5	11,0	5,01
Jardim Botânico	32	14	43,8	18	56,3	16	50,0	16	50,0	10,9	5,72
Lago Norte	31	17	54,8	14	45,2	3	9,7	28	90,3	10,9	5,03
Núcleo Bandeirante	159	76	47,8	83	52,2	73	45,9	86	54,1	10,9	5,40
Paranoá	477	234	49,1	243	50,9	121	25,4	356	74,6	11,1	4,89
Park Way	81	37	45,7	44	54,3	17	21,0	64	79,0	11,3	5,10
Planaltina	877	427	48,7	450	51,3	301	34,3	576	65,7	11,1	5,18
Plano Piloto	1.050	570	54,3	480	45,7	475	45,2	575	54,8	10,8	5,68
Recanto das Emas	993	517	52,1	476	47,9	249	25,1	744	74,9	11,0	5,15
Riacho Fundo	210	99	47,1	111	52,9	94	44,8	116	55,2	10,9	5,26
Riacho Fundo II	414	198	47,8	216	52,2	122	29,5	292	70,5	10,9	5,28
Samambaia	1.649	803	48,7	846	51,3	488	29,6	1.161	70,4	11,1	5,18
Santa Maria	830	400	48,2	430	51,8	257	31,0	573	69,0	11,0	5,28
São Sebastião	805	418	51,9	387	48,1	208	25,8	597	74,2	11,4	5,07
Scia e Estrutural	170	79	46,5	91	53,5	25	14,7	145	85,3	11,0	4,86
Sobradinho	691	345	49,9	346	50,1	242	35,0	449	65,0	11,2	5,47
Sobradinho II	270	124	45,9	146	54,1	42	15,6	228	84,4	11,1	5,07
Sol Nascente/Pôr do Sol	194	95	49,0	99	51,0	38	19,6	156	80,4	11,0	5,11
Sudoeste e Octogonal	27	12	44,4	15	55,6	10	37,0	17	63,0	11,1	5,53
Taguatinga	1.235	610	49,4	625	50,6	456	36,9	779	63,1	10,9	5,42
Varjão	46	23	50,0	23	50,0	10	21,7	36	78,3	11,2	4,67
Vicente Pires	109	52	47,7	57	52,3	41	37,6	68	62,4	11,0	5,45
DF	15.607	7.786	49,9	7.821	50,1	4.996	32,0	10.611	68,0	11,0	5,13

Fonte: Elaboração da própria autora a partir dos dados constantes na base consolidada do SAEB 2019.

Complementando o perfil sociodemográfico, também foi analisado o nível socioeconômico, com base no Indicador de Nível Socioeconômico (INSE). A média do INSE no Distrito Federal é 5,13, com valores concentrados entre 4,5 e 6 nas diferentes regiões administrativas, correspondendo aos níveis IV, V e VI, conforme categorização do Inep (Tabela 6).

Resumidamente, o nível IV refere-se a alunos de famílias com condições socioeconômicas abaixo da média nacional, cujos pais possuem escolaridade entre o

ensino fundamental e o ensino médio completo. O nível V abrange alunos com condições socioeconômicas superiores à média nacional, com pais que completaram o ensino médio ou têm ensino superior incompleto. Já o nível VI corresponde a alunos de famílias com nível socioeconômico mais elevado, onde os pais possuem ensino superior completo ou estão envolvidos em carreiras profissionais de alto nível.

As regiões administrativas do Varjão, Estrutural e Itapoã apresentam os maiores percentuais de alunos com INSE inferior a 4,5 (até o nível III), indicando famílias com acesso limitado a recursos, sendo a escolaridade dos pais, em geral, restrita ao ensino fundamental. Em contrapartida, as regiões do Plano Piloto, Sudoeste/Octogonal e Jardim Botânico concentram os maiores percentuais de alunos com INSE superior a 6 (níveis VII e VIII), refletindo uma condição socioeconômica mais elevada.

Tabela 6. Distribuição percentual dos alunos do 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas do DF segundo o INSE e a região administrativa.

Região administrativa	INSE – Faixa do valor absoluto (nível socioeconômico)							
	Até 3 (I)	3 a 4 (II)	4 a 4,5 (III)	4,5 a 5 (IV)	5 a 5,5 (V)	5,5 a 6 (VI)	6 a 7 (VII)	7 ou mais (VIII)
Arniqueira	0,0	8,3	12,2	25,0	21,7	18,3	13,9	0,6
Brazlândia	0,0	4,5	14,5	23,6	24,0	17,4	14,9	1,1
Candangolândia	0,0	4,3	11,7	14,9	24,5	23,4	18,1	3,2
Ceilândia	0,1	4,3	10,5	20,9	25,6	22,0	15,7	1,0
Cruzeiro	0,0	2,5	5,1	16,1	22,0	28,8	23,7	1,7
Fercal	1,1	13,6	14,8	29,5	20,5	17,0	2,3	1,1
Gama	0,3	4,0	9,9	20,3	25,6	20,0	18,2	1,7
Guará	0,3	3,1	11,7	15,1	20,2	21,4	24,5	3,7
Itapoã	0,0	8,3	20,5	22,0	23,5	17,4	6,8	1,5
Jardim Botânico	0,0	0,0	0,0	12,5	28,1	25,0	31,3	3,1
Lago Norte	0,0	9,7	9,7	25,8	32,3	12,9	9,7	0,0
Núcleo Bandeirante	0,0	3,8	8,2	19,5	25,2	21,4	19,5	2,5
Paranoá	0,4	7,3	19,7	30,8	23,7	11,9	5,7	0,4
Park Way	0,0	7,4	17,3	27,2	22,2	11,1	11,1	3,7
Planaltina	0,2	6,6	12,3	21,9	25,8	17,4	14,1	1,6
Plano Piloto	0,0	1,8	5,8	15,7	17,6	24,0	28,7	6,4
Recanto das Emas	0,1	5,7	14,2	21,3	26,9	19,2	11,4	1,1
Riacho Fundo	0,0	6,2	10,0	21,0	23,3	19,5	18,6	1,4
Riacho Fundo II	0,0	2,9	9,7	22,2	28,7	22,5	12,8	1,2
Samambaia	0,0	4,7	12,6	21,3	28,6	20,9	10,9	1,0
Santa Maria	0,1	4,3	9,0	24,1	25,5	18,4	16,4	2,0
São Sebastião	0,4	7,5	14,8	24,1	25,0	17,6	9,6	1,1
Scia e Estrutural	0,0	12,4	19,4	25,9	24,1	11,2	7,1	0,0
Sobradinho	0,0	3,3	8,4	20,1	21,4	19,2	22,4	5,1

Sobradinho II	0,4	5,9	15,6	31,1	18,1	18,5	9,3	1,1
Sol Nascente/Pôr do Sol	0,0	5,2	14,4	25,8	28,9	14,4	10,8	0,5
Sudoeste e Octogonal	0,0	3,7	0,0	25,9	22,2	7,4	40,7	0,0
Taguatinga	0,0	3,2	7,8	18,4	25,9	22,8	18,8	3,2
Varjão	2,2	23,9	15,2	26,1	15,2	13,0	4,3	0,0
Vicente Pires	0,0	1,8	10,1	20,2	22,9	22,0	21,1	1,8
DF	0,1	4,8	11,3	21,4	24,8	20,0	15,7	1,9

Fonte: Elaboração da própria autora a partir dos dados constantes na base consolidada do SAEB 2019.

Com essa breve descrição do perfil sociodemográfico e socioeconômico dos alunos, passa-se à análise do modelo, que revela que o desempenho escolar dos alunos do 5º ano do ensino fundamental nas escolas públicas do DF, medido pela proficiência em Matemática na prova do SAEB, é influenciado por uma combinação de variáveis. As variáveis apresentadas na Tabela 7 são estatisticamente significativas (p -valor $< 0,05$), o que indica uma associação relevante com o desempenho escolar.

Tabela 7. Estimativas dos parâmetros do modelo multinível

Variáveis	Categorias	Coefficiente	p-valor
Intercept		180,3571	$< 0,0001$
1º nível - aluno			
Sexo	Masculino	9,177849	$< 0,0001$
	Feminino	0	
Cor/raça	Branca ou amarela	4,674272	$< 0,0001$
	Preta ou Parda	0	
Idade		-2,42763	$< 0,0001$
Reprovação	Sim	-23,7506	$< 0,0001$
	Não	0	
Pais conversam	Sim	2,3225	0,02502
	Não	0	
INSE aluno		3,236332	$< 0,0001$
Tempo do deslocamento	Menor que 30 minutos	6,603159	$< 0,0001$
	Igual ou maior a 30 minutos	0	
Forma de deslocamento	A pé	-3,04647	$< 0,0001$
	Ônibus	-3,75079	0,00814
	Carro	0	
Rua iluminada	Sim	3,014141	0,02515
	Não	0	
Rua pavimentada	Sim	5,489606	$< 0,0001$
	Não	0	
2º nível - escola			
INSE da escola		9,661162	0,00019
Alunos maiores de 12 anos na escola		-27,9078	0,01982

Percentual de domicílios com renda maior que 5 salários-mínimos		0,157865	< 0,0001
---	--	----------	----------

Fonte: Elaborado pela autora com os resultados da análise de dados.

Além disso, o valor significativo do intercepto demonstra que a proficiência média inicial é de 180,3571 pontos, considerando que todas as variáveis são iguais a zero. As variáveis que se apresentaram significativas abrangem tanto aspectos individuais dos alunos quanto fatores internos da escola e características socioeconômicas da região administrativa onde a instituição está inserida.

É importante contextualizar que a pontuação do SAEB é baseada em uma escala contínua, organizada em níveis de proficiência de acordo com a etapa de ensino. No caso da avaliação de Matemática, as pontuações dos alunos do 5º ano das escolas públicas do DF variaram entre 109 e 353 pontos, com uma média de 239 pontos.

Em nível individual, fatores como sexo, cor/raça, idade, trajetória escolar, participação dos pais nos processos educativos e nível socioeconômico exercem uma influência direta sobre o desempenho acadêmico. Os resultados indicam que, em Matemática, os meninos tendem a obter pontuações aproximadamente 9 pontos superiores às das meninas, controlando-se pelas demais variáveis. Esse achado está em consonância com outras pesquisas, como a de Alves, Soares e Xavier (2016), que analisou os resultados da Prova Brasil de 2005 a 2013, revelando que os meninos apresentam melhor proficiência em Matemática nas avaliações do SAEB, enquanto as meninas têm um desempenho superior em Língua Portuguesa.

A diferença na proficiência estimada entre estudantes brancos ou de ascendência asiática e estudantes pretos e pardos foi relativamente pequena, com o primeiro grupo pontuando cerca de 4 pontos a mais que o segundo. Contudo, os autores supramencionados apontam que, ao separar pretos e pardos em suas respectivas categorias, a diferença nas notas entre alunos brancos e pretos é de aproximadamente 18 pontos, enquanto em relação aos alunos pardos, a diferença é de 6 pontos. Assim, a diferença observada neste modelo poderia ser maior, especialmente para os alunos pretos, caso as categorias 'pretos' e 'pardos' fossem analisadas separadamente.

Trajетórias escolares irregulares ou conturbadas impactam significativamente o desempenho acadêmico. Alunos com histórico de reprovação pontuam, em média, quase 24 pontos a menos em comparação aos que nunca foram reprovados, quando controladas as demais variáveis. Entre as características avaliadas no nível do aluno, a reprovação é o fator que mais influencia negativamente o desempenho escolar.

Essa variável também foi confirmada como relevante em outras pesquisas que analisaram o efeito de vizinhança por meio de modelos multiníveis. Lovato *et al.* (2023) indicaram que os estudantes com pior desempenho são aqueles que, mesmo com uma trajetória escolar curta, já passaram pela experiência de reprovação (p.20). Da mesma forma, Palermo, Silva e Novellino (2014) observaram que alunos com atraso escolar apresentaram os piores resultados no SAEB 2007. No entanto, outra variável analisada, relacionada à trajetória escolar — se o aluno já havia abandonado a escola em algum momento — não se mostrou significativa nesta análise.

Entre as variáveis que buscam contextualizar a participação dos pais ou responsáveis nos processos escolares, apenas a que indica se os pais conversam com os alunos sobre os acontecimentos na escola revelou-se significativa, embora com um impacto limitado. Quando essa interação ocorre, os alunos tendem a apresentar um desempenho superior em Matemática, com uma média de 2,32 pontos a mais em comparação àqueles cujos pais não participam dessas conversas.

As variáveis relacionadas ao contexto socioeconômico dos alunos também se mostraram significativas. Nesta análise, foi considerado o valor absoluto do Índice de Nível Socioeconômico (INSE), e observou-se que, a cada incremento de uma unidade no INSE, a nota de proficiência aumenta em média 3 pontos. Como o INSE dos alunos varia entre 2,3 e 7,6, a proficiência pode variar em até cerca de 15 pontos com base nesse índice.

Esse dado reforça a influência do contexto socioeconômico individual no desempenho escolar, indicando que alunos com maior nível socioeconômico tendem a apresentar melhores resultados, conforme constatado em pesquisas anteriores (Alves; Soares; Xavier, 2016; Guindani; Neves Koga; Grendene, 2014; Nogueira; Resende; Viana, 2015).

Ainda entre as variáveis que refletem o nível socioeconômico dos alunos, observa-se que aqueles que se deslocam para a escola a pé ou de ônibus têm, em média, 3 pontos a menos em comparação àqueles que utilizam o carro como meio de transporte. O tempo de deslocamento também afeta a proficiência: alunos que demoram menos de 30 minutos para chegar à escola pontuam, em média, 6 pontos a mais do que aqueles cujo trajeto leva meia hora ou mais, tudo o mais constante.

As condições de infraestrutura do entorno residencial do aluno, representadas pela pavimentação e iluminação das ruas, também se mostraram significativas. Residir em uma rua iluminada está associado a um aumento de 3 pontos na pontuação em matemática, enquanto morar em uma rua pavimentada acrescenta, em média, 5 pontos à

proficiência. Esses dados são particularmente relevantes, pois, além de refletirem o nível socioeconômico do aluno por meio da infraestrutura da moradia, também indicam características da vizinhança em que ele reside.

Estudos sobre efeito de vizinhança no Brasil e no exterior mostram que o contexto do bairro onde o aluno reside tem impacto sobre a aprendizagem escolar. Araújo e Neto (2020) demonstraram que alunos de escolas públicas de Recife que vivem em áreas com maior renda per capita e maior proporção de pessoas alfabetizadas tendem a ter melhor desempenho escolar. Da mesma forma, vizinhanças com acesso adequado a serviços, como saneamento básico e energia elétrica, também correlacionaram positivamente ao desempenho em Matemática.

No nível de escola, o modelo não identificou uma associação entre as características de infraestrutura das unidades de ensino e o desempenho escolar dos alunos. O tipo de vínculo estabelecido entre o docente e a escola, se é concursado ou contrato temporário também não apresentou significância na proficiência em matemática.

Os fatores no nível de escola que realmente impactam a proficiência estão mais relacionados à composição discente da escola, como o nível socioeconômico dos alunos e a idade. Especificamente, um nível socioeconômico mais elevado entre os estudantes da escola está associado a um aumento de quase 10 pontos na nota. Nesse cenário, as escolas compostas por alunos de menor nível socioeconômico apresentam resultados inferiores conforme constatado em estudos anteriores (Alves e Soares, 2013; Alves; Soares; Xavier, 2016; Alves *et al.* 2013; Soares e Alves, 2023; Almeida, 2017; Matias, 2018; Scaloni; Tavares; Alcantara, 2022; Duarte 2013).

A análise sobre a idade dos alunos revelou uma significativa relação entre a distorção idade-série e o desempenho escolar. Foi verificada a proporção de alunos com mais de 12 anos matriculados no 5º ano do ensino fundamental, o que equivale a uma taxa de distorção idade-série. Cada unidade de proporção de alunos nessa situação está associada a uma redução de 28 pontos na nota de proficiência. Esse dado evidencia, agora pela perspectiva da escola, o impacto negativo da reprovação nos resultados escolares, uma vez que a maior parte desses alunos são aqueles que entraram tardiamente na escola, que abandonaram e depois retornaram, ou, mais comumente, repetiram algum ano durante a trajetória escolar.

Em nível da escola, considerando as 25 características da região administrativa onde a instituição de ensino está inserida, a análise revelou que, ao isolar os efeitos individuais dos alunos e as características internas da escola, apenas a renda domiciliar

da região administrativa apresenta-se significativamente associada à proficiência em Matemática dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental.

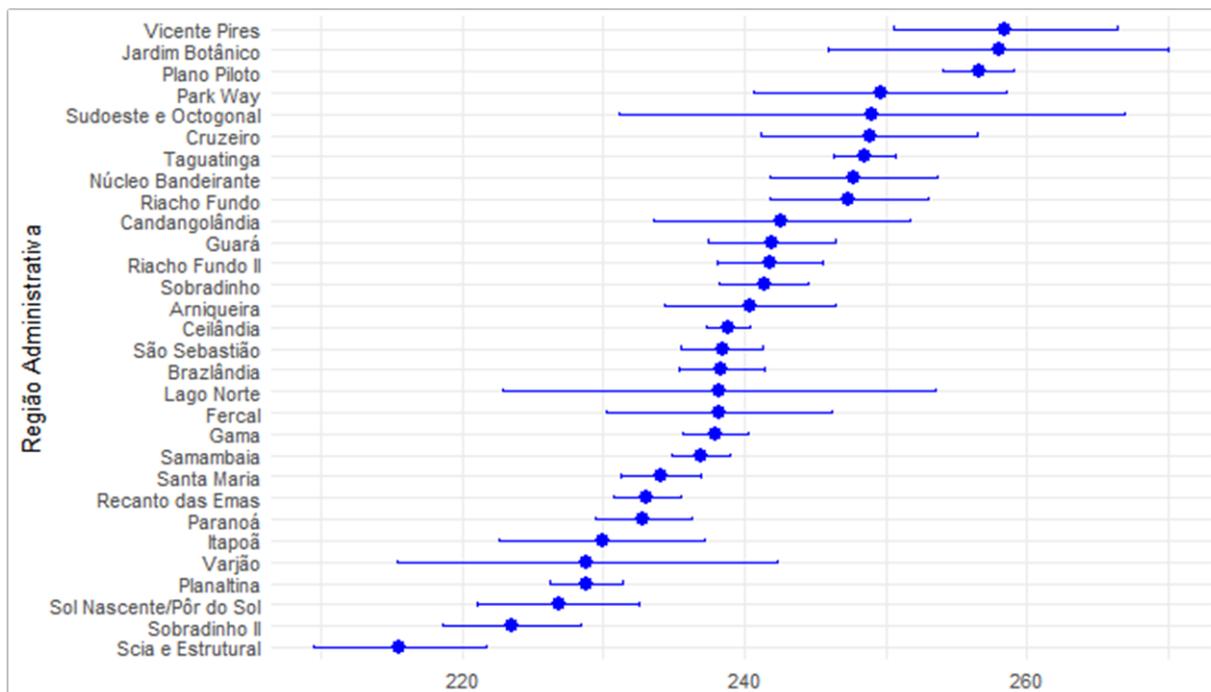
Esse resultado é aproxima-se ao estudo de Palermo, Silva e Novellino (2014), que constatou que, entre os fatores exógenos, apenas o nível de pobreza no território da escola teve um impacto significativo no desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental no Rio de Janeiro.

Retomando a análise deste estudo, observa-se que, em regiões onde há uma maior proporção de domicílios com renda igual ou superior a cinco salários mínimos, a proficiência em Matemática dos alunos aumenta em 0,15 ponto para cada 1% de domicílios nessa faixa de renda. Assim, em regiões administrativas onde 10% dos domicílios possuem renda superior a cinco salários mínimos, a proficiência dos alunos é acrescida em 1,5 ponto. Em áreas onde 90% dos domicílios alcançam essa faixa de renda, a pontuação aumenta em 13,5 pontos.

Os resultados apresentados confirmam que, no contexto do 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas do Distrito Federal, o desempenho escolar é influenciado não apenas pelas características individuais dos alunos e fatores internos das escolas, mas também pelo contexto socioeconômico da região onde a escola está situada.

Os Gráficos 1 e 2 ilustram claramente essa influência: o primeiro compara as médias de proficiência em matemática entre as diferentes regiões administrativas, enquanto o segundo apresenta a distribuição de domicílios conforme a renda, medida em salários mínimos, nas mesmas regiões. A ordem das regiões nos gráficos é bastante semelhante, sendo que nas posições inferiores estão as regiões com as menores médias de proficiência em Matemática e também as que possuem menores proporções domicílios com renda superior a 5 salários-mínimos.

Gráfico 8. Média da proficiência em Matemática por região administrativa.

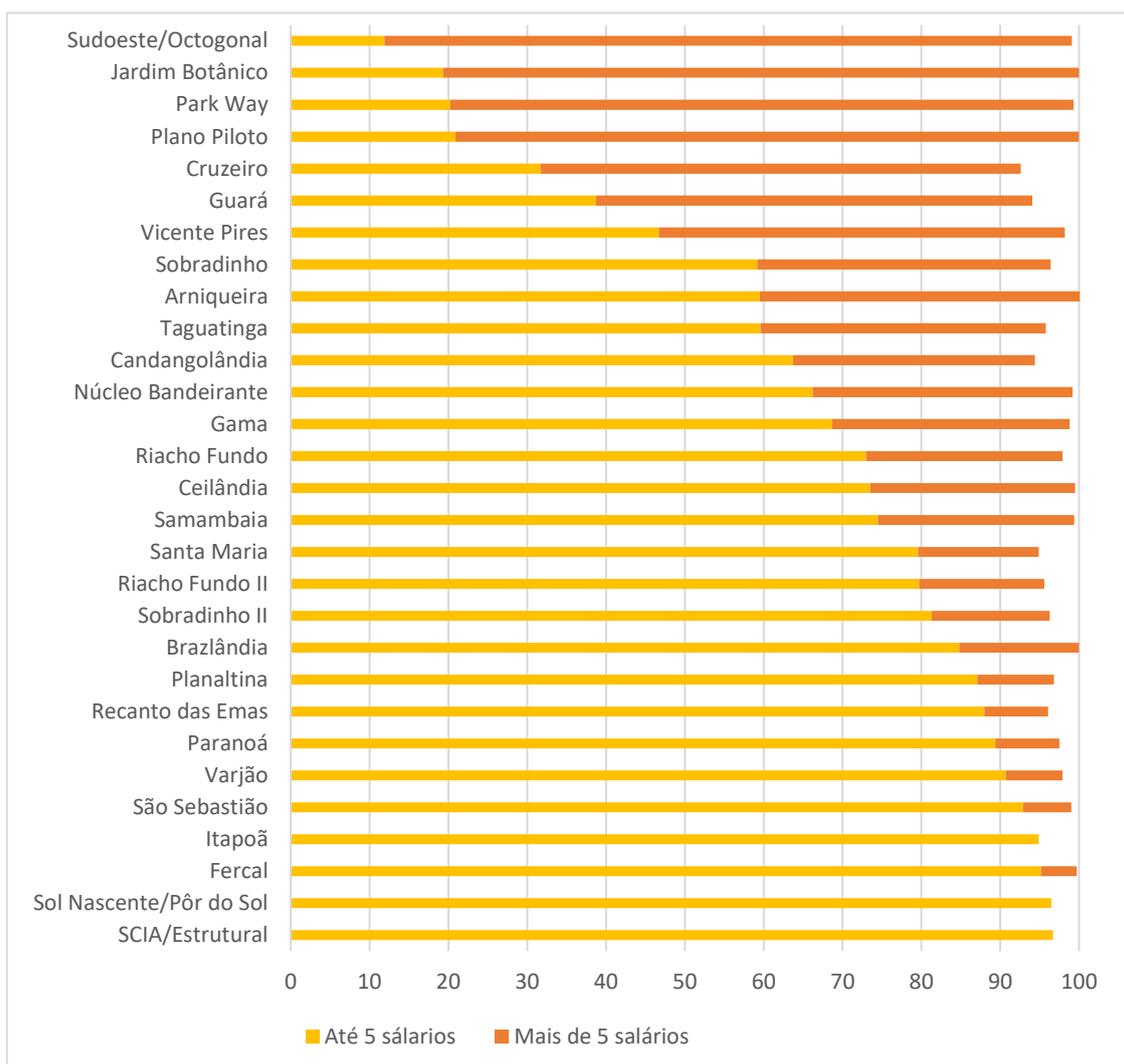


Fonte: Elaborado pela própria autora com bases nos dados da base consolidada do SAEB 2019.

Regiões de média alta renda, como Vicente Pires, e de alta renda, como Jardim Botânico e Plano Piloto, apresentam as maiores médias de proficiência. Em contrapartida, regiões de baixa renda, como Estrutural, Sol Nascente/Pôr do Sol e Planaltina, registram as menores médias. A diferença de desempenho médio entre o Plano Piloto e a Estrutural, por exemplo, chega a 41 pontos.

Essa comparação entre o Plano Piloto e a Estrutural ilustra de maneira clara como o local onde a escola está situada impacta o desempenho dos alunos, mesmo controlando as características individuais e internas das escolas.

Gráfico 9. Distribuição de domicílios de acordo com a renda (salários mínimos) por região administrativa – DF 2021



Fonte: Elaborado pela própria autora a partir dos dados da PDAD 2021.

O Plano Piloto, principal centro econômico da capital, atrai diariamente milhares de pessoas que trabalham na região e abriga uma população de alto poder aquisitivo. Essa área conta com acesso a serviços públicos de qualidade, infraestrutura urbana avançada e menor exposição à violência. No entanto, uma parte significativa dos alunos das escolas públicas do Plano Piloto não reside na região. Silva (2021) aponta que, em 2018, quase 70% dos estudantes das Escolas Classe⁹ localizadas no Plano Piloto (Asa Sul e Asa Norte)

⁹ A Escola Classe é uma instituição da rede pública do Distrito Federal que oferece ensino fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano). Além das Escolas Classe, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) também administra outros tipos de instituições: Jardins de Infância e Centros de Ensino Infantil, que atendem crianças nos 1º e 2º períodos (4 e 5 anos); Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), que oferecem educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; Escolas Parque, que proporcionam atividades no contraturno escolar; Centros de Ensino Fundamental, que atendem os anos iniciais e/ou finais

residiam em outras regiões administrativas. Essa informação coincide com os dados desta análise, que mostram que cerca de metade dos alunos do 5º ano indicaram levar mais de 30 minutos para chegar à escola, sugerindo que muitos vêm de outras regiões administrativas.

A Estrutural, por sua vez, é uma das regiões mais desfavorecidas do DF. Surgida ao redor de um lixão e inicialmente habitada por catadores de materiais recicláveis, a área cresceu rapidamente com a chegada de famílias de baixa renda, muitas em situação de moradia precária e sem acesso a infraestrutura básica. Embora tenha havido melhorias em urbanização e oferta de equipamentos públicos, a Estrutural ainda enfrenta altos índices de pobreza e violência. As escolas públicas da região atendem predominantemente alunos moradores locais, refletindo o contexto desfavorável em seus resultados.

Considerando que no Plano Piloto uma alta proporção de domicílios tem renda superior a cinco salários mínimos, cerca de 80%, e na Estrutural quase que a totalidade das famílias possui renda de até cinco salários mínimos, os alunos das escolas do Plano Piloto tendem a pontuar, em média, 12 pontos a mais do que os alunos das escolas da Estrutural.

Sendo a pontuação do SAEB organizada em uma escala contínua que reflete o nível de conhecimento acumulado ao longo das séries, é possível inferir que, se a cada ano um aluno do Plano Piloto obtiver 12 pontos a mais do que um aluno da Estrutural, ao final de quatro anos, ou seja, no 9º ano, esse aluno acumulará 48 pontos a mais em relação ao aluno da Estrutural.

A comparação entre essas duas regiões administrativas evidencia o impacto da localização das escolas no desempenho acadêmico dos alunos. As escolas do Plano Piloto, situadas em uma área de alto poder aquisitivo, apresentam resultados superiores, mesmo atendendo alunos de áreas menos favorecidas. Por outro lado, as escolas da Estrutural, localizada em uma região de menor nível socioeconômico, têm desempenho inferior, com a maioria dos alunos sendo moradores da própria região.

Ceilândia, uma das maiores regiões administrativas do Distrito Federal em termos populacionais e que abriga o maior número de escolas e alunos da rede pública, também merece destaque nesta análise. Conforme o Gráfico 1, Ceilândia se posiciona no meio da

do ensino fundamental; Centros Educacionais, que oferecem ensino fundamental e médio; além de Centros de Ensino Médio e Centros de Ensino Especial. (SEDF).

distribuição, liderando entre as regiões onde a média de proficiência em Matemática é inferior a 240 pontos.

A região é marcada por uma diversidade socioeconômica, mas com predominância de populações de média e baixa renda, além de apresentar deficiências de infraestrutura urbana nas áreas periféricas e altos índices de violência.

Aproximadamente 26% dos domicílios na região possuem renda superior a cinco salários mínimos, o que faz com que os alunos do 5º ano das escolas públicas de Ceilândia tendam a pontuar 3,9 pontos a mais que os estudantes da Estrutural, mas 8 pontos a menos que os estudantes do Plano Piloto.

Os resultados apresentados pelo Plano Piloto, Estrutural e Ceilândia apontam a relevância do contexto socioeconômico onde a escola está localizada no desempenho escolar. No entanto, esse impacto não se restringe ao território do Distrito Federal, sendo evidenciada por diversas pesquisas em diferentes regiões do Brasil. De modo geral, nesses estudos, a renda familiar é uma variável analisada separadamente ou em conjunto com outros indicadores que sintetizam o conceito de vulnerabilidade social. Além da renda, o nível de escolaridade também é comumente investigado.

Vale destacar que, na análise do território do DF, verificou-se uma correlação estreita entre o nível de escolaridade e a renda domiciliar: quanto maior a proporção de domicílios com maior renda, maior é a proporção de pessoas com 25 anos ou mais com nível superior. Por estarem diretamente relacionadas e apresentarem resultados muito semelhantes em relação ao desempenho escolar, optou-se por considerar apenas a renda na análise, entendendo que ela também reflete, em certa medida, o nível de escolaridade da população.

Em uma pesquisa sobre escolas públicas de Rio Branco (AC), Almeida (2017) analisou os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) considerando o contexto territorial das escolas. O estudo revelou que escolas situadas em áreas com maior proporção de domicílios de renda mais elevada apresentaram melhores resultados educacionais, medidos pela nota do IDEB. Além da renda, fatores como o nível de escolaridade da população e a disponibilidade de infraestrutura, incluindo transporte e serviços públicos, também se mostraram determinantes para o acesso e permanência dos alunos na escola.

As pesquisas de Érnica e Batista (2012) e Érnica (2013) exploraram a relação entre o contexto socioeconômico e o desempenho escolar em diferentes territórios brasileiros. No primeiro estudo, realizado em São Miguel Paulista, um distrito periférico de São Paulo

(SP), e no segundo, em Teresina (PI), os autores analisaram como os resultados do IDEB e da Prova Brasil foram afetados pela vulnerabilidade social das áreas onde as escolas estavam localizadas.

Esses estudos utilizaram indicadores como renda, nível de escolaridade da população e a disponibilidade de equipamentos sociais no território, como postos de saúde, centros comunitários e áreas de lazer. Em ambos os casos, foi encontrada uma correlação entre o nível de vulnerabilidade social e os resultados escolares. Escolas localizadas em áreas com maior vulnerabilidade tendem a apresentar desempenhos acadêmicos inferiores, tanto em termos de proficiência em Matemática quanto em Língua Portuguesa.

Koslinski, Lasmar e Alves (2013) reforçaram essa relação no Rio de Janeiro (RJ), apontando que escolas públicas localizadas em áreas mais pobres e vulneráveis da cidade, especialmente nas grandes favelas, apresentaram piores resultados tanto em Matemática quanto em Língua Portuguesa, conforme os dados da Prova Brasil de 2011. Nas áreas mais ricas, as escolas apresentaram desempenhos significativamente melhores, evidenciando que o ambiente urbano e as condições sociais ao redor das escolas influenciam diretamente o desempenho dos alunos.

Ainda no contexto da cidade do Rio de Janeiro, Ribeiro e Koslinski (2009) mostraram que há uma forte correlação entre a segregação residencial e o desempenho escolar, especialmente analisada sob a perspectiva da escolaridade da população. Áreas com maior clima educativo, ou seja, com maior média da escolaridade domiciliar dos adultos acima de 25 anos de idade, tendem a apresentar melhor desempenho escolar em comparação com alunos em áreas de clima educativo mais baixo.

Érnica e Rodrigues (2020) analisaram o desempenho escolar em matemática em São Paulo por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). O estudo revelou que os maiores níveis de aprendizagem eram observados em escolas localizadas em distritos habitados por populações de renda média e alta, evidenciando o impacto do contexto socioeconômico no desempenho dos alunos.

Os estudos mencionados apresentam resultados consistentes com os achados desta pesquisa, evidenciando que as variáveis socioeconômicas do território onde a escola está localizada exercem um impacto adicional sobre as características individuais dos alunos e internas da escola no desempenho escolar. Em outras palavras, existe um efeito de vizinhança, aqui captado pela renda, que influencia diretamente os resultados escolares.

No entanto, esse efeito de vizinhança no DF não se manifesta de maneira linear. Trata-se de uma dinâmica mais complexa, na qual a renda da população do território escolar exerce influência, mas interage com outros fatores que podem amplificar ou atenuar seus efeitos. Essa complexidade pode ser ilustrada pela comparação entre duas regiões administrativas territorialmente próximas, mas com realidades socioeconômicas bastante distintas: Lago Norte e Varjão.

De acordo com os dados da PDAD 2021, menos de 30% dos estudantes moradores do Varjão frequentam escolas dentro da sua própria região. Mais de 70% desses alunos estudam em escolas no Plano Piloto ou no Lago Norte. Apesar das diferenças socioeconômicas entre essas regiões administrativas, as escolas do Lago Norte e Varjão possuem INSE médio relativamente próximos.

No entanto, apesar de as escolas do Lago Norte apresentarem médias de proficiência em Matemática mais altas em comparação às escolas do Varjão, esse desempenho é muito semelhante ao de outras regiões do DF de renda baixa ou média-baixa, como Brazlândia, São Sebastião e Ceilândia.

Então, o que explicaria a média de desempenho entre o Plano Piloto e o Lago Norte ser tão diferente, considerando que ambas são regiões administrativas de alto poder aquisitivo? Os dados sugerem que o efeito da região administrativa onde a escola se localiza é limitado, perdendo força diante da influência de outros fatores. No Plano Piloto, o INSE médio das escolas é superior ao das escolas do Lago Norte, sugerindo uma maior heterogeneidade entre os alunos em termos de nível socioeconômico nas escolas públicas do Plano Piloto.

Aproximadamente 19% dos estudantes residentes no Lago Norte frequentam escolas da rede pública, enquanto no Plano Piloto esse percentual é de cerca de 36%. Além disso, apenas 12% dos estudantes do Lago Norte estudam em escolas públicas e privadas localizadas na própria região, enquanto no Plano Piloto esse número é significativamente maior, chegando a 97% (PDAD 2021). Esses dados indicam que as escolas públicas do Plano Piloto atendem tanto alunos locais quanto estudantes de outras regiões, enquanto as escolas públicas do Lago Norte têm, em sua maioria, alunos provenientes de outras áreas.

As diferentes comparações realizadas entre regiões do DF mostram que, de forma mais suavizada ou amplificada, há um impacto do contexto socioeconômico da região administrativa da escola no desempenho escolar e que, no DF, frequentar escolas em

regiões de alta renda, especialmente o Plano Piloto, proporciona uma vantagem significativa.

A questão central é que essa vantagem tende a ser acumulativa. Estudar em uma escola localizada em uma região de alta renda implica que: a) o aluno é residente dessa área, o que geralmente indica um nível socioeconômico mais elevado; ou b) o aluno reside em outra região administrativa, mas possui recursos suficientes para arcar com os custos do deslocamento diário. Em ambos os casos, há uma vantagem socioeconômica pré-existente em comparação com alunos de famílias de renda inferior que permanecem em escolas de sua própria região.

Esses alunos que permanecem nas escolas de suas regiões administrativas encontram-se, em geral, em instituições de perfil socioeconômico mais homogêneo e de nível mais baixo. Dessa forma, não tem a oportunidade de estudar em um ambiente mais heterogêneo, que poderia favorecer melhores resultados escolares.

A lógica da vantagem acumulada é discutida por Érnica e Batista (2012), que afirmam que, nas áreas mais vulneráveis, as escolas tendem a ser mais homogêneas em termos de composição sociocultural, concentrando alunos com poucos recursos culturais familiares. Esse isolamento social e cultural dentro da escola agrava as dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos quanto pelos profissionais, o que perpetua a desvantagem competitiva desses estudantes. Por outro lado, as escolas localizadas em áreas mais vulneráveis acabam recebendo alunos e professores com maiores dificuldades, o que intensifica os desafios de gestão e desempenho, agravando o ciclo de desigualdade.

Portanto, o que se observa na realidade é que o nível socioeconômico é um forte preditor do desempenho escolar, manifestando-se em diferentes esferas, desde os recursos familiares do aluno até a composição social da escola e o contexto do entorno escolar. Almeida (2017) destaca a “dupla incidência” do nível socioeconômico, considerando que escolas situadas em áreas de maior vulnerabilidade enfrentam desafios adicionais, que afetam diretamente o desenvolvimento cognitivo e comportamental dos estudantes, impactando negativamente seus resultados acadêmicos.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar se os resultados escolares alcançados pelos alunos de escolas públicas do Distrito Federal estão relacionados ao contexto da região administrativa em que a escola se localiza. Verificou-se que a região administrativa

exerce uma influência significativa no desempenho escolar, mesmo quando são controladas as características individuais dos alunos e os fatores internos da escola. Essa influência atua de forma adicional, criando barreiras que impactam o rendimento acadêmico.

No caso desta análise, o fator econômico da região administrativa destacou-se como a principal variável, do território da escola, que influencia os resultados educacionais. O achado é particularmente relevante em um território altamente segregado como o Distrito Federal. Isso mostra que as desigualdades socioeconômicas reforçam as desigualdades educacionais, perpetuando um ciclo perverso de disparidades.

Entretanto, embora o efeito de vizinhança nos resultados escolares seja evidente, a análise levou em conta as regiões administrativas de forma agregada, o que limita, em certa medida, a compreensão desse fenômeno. As regiões administrativas do DF não apenas apresentam realidades socioeconômicas distintas entre si, mas também abrigam desigualdades internas significativas.

Ainda que de forma menos acentuada, é possível identificar uma clara segregação socioespacial dentro dessas regiões, “repetindo ou projetando em outra escala o padrão observado no Distrito Federal” e reproduzindo, “cada uma em seu interior seus núcleos e periferias” (Lopes e Costa, 2005). Na maior parte das regiões administrativas, existem zonas de maior vulnerabilidade, caracterizadas por altos índices de violência, precariedade na infraestrutura urbana e dificuldades de acesso a serviços coletivos essenciais.

Assim, o que se observou foi um efeito de vizinhança mais restrito à região administrativa, e não necessariamente ao entorno imediato da escola. Nesse contexto, apenas a renda domiciliar apresentou uma relação direta com o desempenho escolar, embora outros atributos possam ser mais evidentes em análises com maior desagregação territorial.

De qualquer forma, esses resultados estão em consonância com outras pesquisas realizadas no Brasil, confirmando que as características do território onde a escola está inserida são determinantes na trajetória escolar dos alunos, também no Distrito Federal.

Essas análises apontam para a necessidade de aprofundar os estudos educacionais no Distrito Federal a partir da perspectiva territorial e de suas especificidades, ou seja, das desigualdades internas. Não basta apenas identificar quais variáveis estão relacionadas ao desempenho escolar; é essencial entender o processo pelos quais elas

atuam. Afinal, o efeito de vizinhança pressupõe uma interação complexa entre as características do local e suas implicações na vida da população.

Conclusões finais

Esta pesquisa revelou a influência significativa do efeito de vizinhança no desempenho escolar dos alunos de escolas públicas do Distrito Federal, destacando o papel fundamental da região administrativa onde as escolas estão localizadas. Entre as variáveis testadas, no nível das características da região em que a escola está localizada, a situação econômica da população da região foi a que se mostrou significativa, o que reforça a ideia de que a pobreza é uma variável central na análise do efeito de vizinhança.

No entanto, a relevância de outros fatores não pode ser ignorada. A pobreza raramente se apresenta de forma isolada, estando geralmente acompanhada por outros problemas sociais, como baixa escolaridade, moradias precárias, mobilidade limitada, falta de acesso a serviços públicos e maior exposição à violência. Pesquisas anteriores realizadas no Brasil e em outros países, conforme demonstrado no primeiro capítulo desta pesquisa, apontam que esses fatores também influenciam, em maior ou menor grau, os resultados escolares.

É importante reconhecer que o território não é uma entidade estática, mas um espaço dinâmico, marcado por interações históricas e sociais. Reduzir o desempenho escolar apenas à pobreza pode ser uma simplificação excessiva, embora essa variável tenha papel central. A concentração da pobreza em determinadas regiões do DF agrava as desigualdades educacionais. Esse cenário não é fruto de um acaso, mas do processo histórico das políticas de ocupação do território do Distrito Federal: enquanto Brasília foi planejada para abrigar a população mais abastada, formada por servidores públicos de alto escalão e outros profissionais de prestígio, as classes menos privilegiadas foram sendo deslocadas para regiões mais afastadas. Quanto mais vulnerável era a condição econômica, maior a distância do centro.

Essa política de segregação foi uma das mais eficazes na organização urbana da capital, mas resultou em uma forte segregação socioespacial no território. O segundo capítulo deste trabalho, de forma comparativa, demonstrou essa segregação, evidenciando a evidente associação entre desigualdades socioeconômicas e educacionais no Distrito Federal.

A educação pública reflete essa polarização socioeconômica. As escolas do Plano Piloto, mesmo sendo públicas, têm um acesso restrito a alunos de classe média ou de classes populares que dispõem de recursos econômicos suficientes para se deslocarem até

o centro da capital. A maior parte dos alunos das regiões administrativas, no entanto, permanece nas escolas locais. Mesmo que houvesse um aumento no deslocamento de alunos para as escolas do Plano Piloto, a capacidade de atendimento dessas instituições seria limitada, além de não ser uma solução ideal. Estudos demonstram que o benefício de estudar próximo à residência é significativo.

A questão que surge, portanto, é complexa: como as escolas localizadas em regiões administrativas com altos índices de pobreza podem superar os desafios impostos pelo seu entorno? Esperar que essas escolas, sozinhas, compensem o impacto das desigualdades sociais é uma tarefa monumental. O desafio ultrapassa os limites dos muros escolares, e sem uma redução efetiva da pobreza e das desigualdades sociais, o caminho para uma educação mais equitativa será árduo.

Políticas que combatam a pobreza e promovam o bem-estar nas regiões mais vulneráveis, juntamente com ações de integração entre escola e comunidade, são essenciais para ajustar essas desigualdades e criar oportunidades educacionais mais justas. Enquanto a segregação socioespacial persistir no Distrito Federal, o peso sobre as escolas das regiões administrativas mais periféricas, e especialmente sobre os alunos que nelas estudam, continuará a ser desproporcional.

Ainda que os resultados deste estudo sejam claros, é preciso aprofundar a compreensão dos mecanismos do efeito de vizinhança na educação pública do DF. Isso requer explorar as desigualdades existentes dentro das próprias regiões administrativas. O que este estudo demonstrou pode ser considerado como um "efeito de região administrativa", mas sabemos que, dentro dessas regiões, há áreas ainda mais vulneráveis. Cada escola enfrenta desafios específicos dependendo da parte da região em que está localizada. Além disso, é essencial considerar o efeito de vizinhança sob a perspectiva da residência dos alunos. Esta pesquisa já analisou parcialmente essa questão ao observar as características das ruas onde os alunos moram, mas essa é apenas uma forma de explorar o tema, e há muitos outros caminhos que podem ser seguidos em futuras análises.

Mais pesquisas são necessárias para embasar a implementação de políticas públicas mais eficazes. Contudo, esta pesquisa já nos mostra que, enquanto a divisão social do território, com a concentração de pobreza em determinadas regiões, continuar a ser tão acentuada no Distrito Federal, a perpetuação da desigualdade será inevitável. Isso resultará na categorização de escolas como "para pobres" e "para muito pobres", o que reforça as disparidades educacionais.

Assim, compreende-se que a segregação socioespacial no DF não é apenas um fenômeno urbano, mas uma expressão concreta das desigualdades estruturais que permeiam todos os aspectos da vida social, incluindo a educação. A concentração de riqueza em certas áreas, ao mesmo tempo que a marginalização de outras, cria um ciclo vicioso de exclusão que é difícil de romper sem a intervenção de políticas públicas planejadas e bem implementadas. Considerando as complexidades e particularidades do Distrito Federal, fica claro que superar os desafios educacionais exigirá muito mais do que apenas mudanças internas nas escolas. O problema tem múltiplas faces e exige uma resposta abrangente, coordenada e de longo prazo.

A educação é apenas uma peça em um quebra-cabeça muito maior de desigualdades sociais, e as soluções para essas questões devem envolver tanto o campo educacional quanto a política habitacional, de mobilidade, saúde e redistribuição de recursos. Sem essa abordagem integrada, as escolas continuarão a ser o reflexo de um sistema desigual, no qual as oportunidades educacionais são moldadas pela geografia social do Distrito Federal.

Referências

- ABRÃO, J. A. A. Concepções de Espaço Geográfico e Território. *Sociedade e Território*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 46–64, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/sociedadeeterritorio/article/view/3490>. Acesso em: set. 2024
- AINSWORTH, J. W. Why Does It Take a Village? The Mediation of Neighborhood Effects on Educational Achievement. *Social Forces*, 81(1):117-15, 2002.
- ALMEIDA, L. C. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. *Revista Brasileira de Educação*, v.22, p. 361-384, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226919>. Acesso em: mr. 2024.
- ALMEIDA, L. F. Relação espaço, cidade e educação: delineando possibilidades de pesquisa entre educação e geografia. *Geosaberes*, 8, 154-172. 2017b
Disponível em: <https://doi.org/10.26895/geosaberes.v8i15.558>. Acesso em: jul. 2024
- ALVES, M. T.G.; NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M.; RESENDE, T. de F. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. *Revista Dados*, v. 56, n. 3, p. 571-603, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582013000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/5t5Dcx9ZVqTykv6hF8CvHRc>. Acesso em: jul. 2024.
- ALVES, M. T. G, SOARES J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista.*, 45, 25-58, 2007. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100003> Acesso em: jul. 2024
- ALVES, M. T. G; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan.-mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012>. Acesso em: jul. 2024
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia - RBS*, v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20336/rbs.150>. Acesso em: ago. 2024.
- ALVES, S., PADILHA, F., BATISTA, A. A. G., ÉRNICA, M., SILVA, H. H. de C. (). Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis. *Cadernos Cenpec*, 4, 122-145, 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.292> Acesso em: jul. 2024
- ARAÚJO, J. R, NETO, R. M. S. Efeito-vizinhança e o desempenho escolar: o caso dos estudantes da rede pública de ensino da cidade do Recife. *Nova Economia*, 30, 287-316, 2020. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/0103-6351/4512>. Acesso em: jul. 2024

BAUDEN, H. Neighbourhood Effects and Cultural Exclusion. *Urban Stud*, 39, 85-93, 2002. DOI: 10.1080/00420980220099087.

BORGES, A., CARVALHO, I. Revisitando os efeitos de lugar: segregação e acesso ao mercado de trabalho em uma metrópole brasileira. *Caderno CRH*, 30, 121-135, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-49792017000100008>. Acesso em: jul. 2024

BORIN, M. do E. S., BAPTISTA, D. M. T. Educação e segregação social na Região Metropolitana de São Paulo. *Ponto e Vírgula*, 5, 141-156, 2009.

BOURDIEU, P. Efeitos do lugar. In: Bourdieu, P. *A miséria do mundo* (pp. 159-125). Vozes. 1997.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Ed.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

CABRAL, E. de A.; YANNOULAS, S. C. A Segregação Socioeducacional no Distrito Federal do Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260069, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260069>. Acesso em: jul. 2024.

CLAVIJO, C. M., CHAVEZ, C. C., PERRINGS, C., MUBAYI, A. Neighborhood effects, college education, and social mobility. *Socio-Economic Planning Sciences*, 86, 1-10, 2022.

CODEPLAN . COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. Índice de Gini e outros indicadores socioeconômicos do Distrito Federal. <https://infodf.ipe.df.gov.br/indice-de-gini-brasil-e-df>

CODEPLAN. COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2021. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/PDAD-2021-3/>. Acesso em: mar. 2024.

CODEPLAN - COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. PDAD 2021. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/PDAD-2021-3/>. Acesso em: mar. 2024.

COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A. M., F. D. WEINFEG, YORK, R. L. Equality of Educational Opportunity. Washington DC: US Government Printing Office. 1966.

DEL BELLO, C. L., PATACCHINI, E., ZENOU, Y. *Neighborhood Effects in Education*. IZA Discussion Paper, 8956, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2589818>> Acesso em: Jul.2024.

DISTRITO FEDERAL. *Plano Distrital de Educação 2015-2024*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2015.

DUARTE, N. de S. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 237, p. 343-363, maio-ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/%25x>. Acesso em: jul. 2024.

ÉRNICA, M. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 523-550, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300002>. Acesso em jul. 2024.

ÉRNICA, M., RODRIGUES, E. C. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. *Educação & Sociedade*, 41, 1-19, 2020. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/es.228514>> Acesso em: jul. 2024

ÉRNICA, M., BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 640-666, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016>. Acesso em: mar. 2024

GALSTER, G., MARCOTTE, D. E., MANDELL, Marv., WOLMAN, H., AUGUSTINE, N. The Influence of Neighborhood Poverty During Childhood on Fertility, Education, and Earnings Outcomes. *Housing Studies*, 22, 723-751, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/02673030701474669>. Acesso em: Jul 2024

GARNER, C. L., RAUDENBUSH, S. W. Neighborhood effects on educational attainment: a multilevel analysis. *American Sociological Association*, 64, 251-262, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2112706>. Acesso em: Jul 2024

GUINDANI, E. R.; NEVES KOGA, Y. M.; GRENDENE, F. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e as influências da realidade socioeconômica no contexto escolar do aluno. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 19, n. 2, p. 133-144, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061921010>. Acesso em: 4 ago. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2022.

Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: jul. 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA Estatísticas: Síntese de indicadores sociais. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: set. 2024

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas: Distrito Federal. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/panorama>. Acesso em: set. 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Contínua. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-PNAD-continua.html>. Acesso em: set. 2024.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/Inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/Ideb/resultados>. Acesso em: jul. 2024.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/Inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. IDEB – Resultados. Disponível em: <https://www.gov.br/Inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/Ideb/resultados>. Acesso em: jul. 2024.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Testes e questionários. Disponível em: <https://www.gov.br/Inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/SAEB/testes-e-questionarios>. Acesso em: set. 2024

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/Inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: set. 2024.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019 - Resumo Técnico*. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf. Acesso em: 8 out. 2024.

JOHNSON Jr, O. A Systematic Review of Neighborhood and Institutional Relationships Related to Education. *Education and Urban Society*, 44(4), 477-511, 2012. DOI: 10.1177/0013124510392779.

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de La Cepal*, 75, 171-189. 2001.

KOSLINSKI, M. C., ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. *Educação & Sociedade*, 33, 805-831, 2012.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302012000300009>. Acesso em: jul. 2024.

KOSLINSKI, M. C., LASMAR, C., ALVES, F. Observatório Educação e Cidade: algumas hipóteses sobre a relação entre território e oportunidades educacionais. *E-Metropolis*, Rio de Janeiro, 3, 8-20, 2013.

Disponível em:

http://emetropolis.net/system/edicoes/arquivo_pdfs/000/000/009/original/emetropolis_n08.pdf?1447896327. Acesso em: jul. 2024

LEVENTHAL, T., BROOKS-GUNN, J. A Randomized Study of Neighborhood Effects on Low-Income Children's Educational Outcomes. *Developmental Psychology*, 40, 488-507, 2004. DOI: 10.1037/0012-1649.40.4.488

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: ago. 2024.

LINDAHL, L. A comparison of family and neighborhood effects on grades, test scores, educational attainment and income evidence from Sweden. *J Econ Inequal*, 9, 207-226, 2010. DOI 10.1007/s10888-010-9144-1

LIMA, R. P. de; QUEIROZ, J. C; LOPES, R V. N.; CASTIONI, R. (2024). Desigualdades educacionais em contextos rurais e urbanos na rede pública de ensino do DF: o que dizem os dados do SAEB 2021? *Revista MultIdeias*, v.8, n.2, p. 271-288, abr. 2024. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/758>. Acesso em: out. 2024.

LOPES, M. A.; COSTA, V. G. Segregação e periferização em cidades planejadas – o caso de Brasília. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiadelapoblacion/33.pdf>. Acesso em: set. 2024

LOVATO, I., OLIVEIRA, V., CAMPOS, M., XAVIER, F. A escola está sozinha? Estudo exploratório da relação entre o desempenho dos estudantes e a disponibilidade dos serviços públicos na vizinhança da escola. *Eure*, 49, 148, 1-22, 2023.

Disponível em: <https://doi.org/10.7764/EURE.49.148.12>. Acesso em: Jul. 2024

LUCO, C. A., ENGEL, Y. K. Desafios às políticas educacionais que surgem com as novas tendências à segregação urbana. In: Ribeiro, L. C. de Q., Kaztman, R. (Orgs.). *A Cidade contra a Escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da américa latina* (pp. 309-326). Letra Capital, 2008.

MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. Relações entre nível socioeconômico, atividades extracurriculares e alfabetização. *Psico-USF*, v. 23, n. 3, p. 567-578, jul.-set. 2018. DOI 10.1590/1413-82712018230314.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401058321015>. Acesso em: ago. 2024

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANA, Maria José Braga. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 749-772, jul.-set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206210>. Acesso em: ago. 2024.

NUNES, Brasilmar Ferreira; COSTA, Arthur. Distrito Federal e Brasília: dinâmica urbana, violência e heterogeneidade social. *Cadernos Metrópole*, São Paulo, v. 17, p. 35-57, jan./jun. 2007. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/8762>. Acesso em: set. 2024.

PALERMO, G. A., SILVA, D. B. N.; NOVELLINO, M. S. F. Fatores associados ao desempenho escolar. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 31, n.2, p. 367-394, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-30982014000200007>. Acesso em ago. 2024.

PATACCHINI, E., ZENOU, Y. Neighborhood effects and parental involvement in the intergenerational transmission of education. *Journal of Regional Science*, 51, 887-1013, 2011. DOI: 10.1111/j.1467-9787.2011.00722.

PAVIANI, A. Área Metropolitana de Brasília a integrar: o desafio do desemprego e da descentralização de atividades. In: VASCONCELOS, A. M. N. et al. (Orgs.). *Território e Sociedade: as múltiplas faces da Brasília Metropolitana*. Brasília: Universidade de Brasília, 2019. p. 47-58

PELUSO, M. L.; CIDADE, L. C. F. Resíduos sólidos e gestão das desigualdades na Brasília metropolitana. In: VASCONCELOS, A. M. N. et al. (Orgs.). *Território e Sociedade: as múltiplas faces da Brasília Metropolitana*. Brasília: Universidade de Brasília, 2019. p. 153-170.

PEREIRA, E. W.; TAUNAY, M. P. Uma trilogia da história da educação do Distrito Federal. *Revista Com Censo*, v. 7, n. 1, p. 60-66, 2020.

PNUD - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Relatório de Desenvolvimento Humano 2021-22: tempos incertos, vidas instáveis: construir o futuro em um mundo em transformação. Brasília, DF: PNUD Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano/publications/relatorio-de-desenvolvimento-humano-2021-22>. Acesso em: set. 2024

PNUD - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Trapped: Inequality and Economic Growth in Latin America and the Caribbean*. Nova York:, 2022. Disponível em: <https://www.undp.org/latin-america/publications/trapped-inequality-and-economic-growth-latin-america-and-caribbean>. Acesso em: set. 2024.

PONTILI, R., STADUTO, J. A. R., HENRIQUE, J. da S. Abandono e atraso escolar e sua relação com indicadores socioeconômicos: uma análise para a região sul do Brasil. *Gestão e Regionalidade*, 34, 4-22, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.13037/gr.vol34n101.4173>. Acesso em: jul. 2024

RIBEIRO, R. J. C.; HOLANDA, F. A metrópole de Brasília na rede urbana brasileira e configuração interna. In: RIBEIRO, R. J. C. et al. (Orgs.). *Brasília: transformações na ordem urbana*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015. p. 35-63

RIBEIRO, E. Vizinhança, violência urbana e educação no Rio de Janeiro: efeitos territoriais e resultados escolares. *BIB*, São Paulo, 75, 41-87, 2013.

Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/378>. Acesso em: jul. 2024

RIBEIRO, E. Impactos das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) sobre Cotidianos Escolares. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 110, 155-188, 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-155188/110>. Acesso em: jul. 2024.

RIBEIRO, L. C. de Q. Segregação residencial e segmentação social: o “efeito vizinhança” na reprodução da pobreza nas metrópoles brasileiras. *Cadernos Metrópole, São Paulo*, 13, 47-70, 2005. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/8799/6520>. Acesso em: jul. 2024.

RIBEIRO, L. C. de Q., KOSLINSKI, M. C. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. *Eure (Santiago)*, 35, 101-129, 2009a.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/s0250-71612009000300006>. Acesso em: jul. 2024.

RIBEIRO, L. C. de Q., KOSLINSKI, M. C. A Cidade Contra A Escola? O Caso Do Município Do Rio De Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, 4, 356-383, 2009b.

Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1590/1438>. Acesso em: Jul 2024.

RIBEIRO, L. C. de Q., KOSLINSKI, M. C., ZUCARELLI, C. CHRISTOVÃO, A. C. Desafios urbanos à democratização do acesso às oportunidades educacionais nas metrópoles brasileiras. *Educação & Sociedade*, 37, 171-193, 2016. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016157093>. Acesso em: jul. 2024.

RIBEIRO, V. M., VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. *Educar em Revista*, 71-87, 2017.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.51372>. Acesso em: jul. 2024.

RIBEIRO, R.; HOLANDA, F.; ROMERO, M. A. B.; BAPTISTA, G. M.; BIAS, E. de S. O perfil urbano e o comportamento socioeconômico do DF. *Paranoá, [S. l.]*, v. 3, n. 4, p. 1-13, 2007. DOI: 10.18830/issn.1679-0944.n4.2007.12100. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/paranoa/article/view/10518>. Acesso em: out. 2024.

SANTOS, Milton. *O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

SCALON, M. C. R. da C.; TAVARES, F.; ALCANTARA, V. G.. Origem social e desempenho escolar nos anos finais do Ensino Fundamental (2013-2019). *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, v. 24, n. 3, p. 351-376, set.-dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/irei.2022.73131>. Acesso em: ago. 2024.

SCHAEFFER, M. de F. C. Segregação socioespacial no Distrito Federal. *Katálysis*, v. 6, n. 2, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/7901/7309>. Acesso em: set. 2024.

SEDF - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Estratégia de matrículas SEEDF 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/estrategia-de-matriculas-seedf-2024-17jan24.pdf>. Acesso em jul. 2024.

SEDF - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Escolas e estudantes. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/>. Acesso em: set. 2024.

SILVA, A. S. da. Escolas classe do Plano Piloto: A escolha do estabelecimento de ensino por famílias do Distrito Federal. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) — Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/39441>. Acesso em: set. 2024.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/%25x>. Acesso em: jul. 2024.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Uma medida do nível socioeconômico das escolas brasileiras utilizando indicadores primários e secundários. *Opinião Pública*, v. 29, n. 3, p. 575-605, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0191202329357>. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=4325674>. Acesso em: set. 2024.

SOUZA, B. de; RIBEIRO, R. J. da C.. O antagonismo entre emprego e moradia no Distrito Federal. *Cadernos Metrópole*, v. 12, n. 23, p. 125-143, jan.-jun. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=402837808006>. Acesso em: out. 2024.

STOCO, S., ALMEIDA, L. C. Escolas municipais de Campinas e Vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação* 16, 663-694, 2011.

SUAREZ, A. L. GROISMAN, F. Segregação residencial e conquistas educacionais na Argentina. In: Ribeiro, L. C. de Q.; Kaztman, R. (Orgs.). *A cidade contra a escola*:

segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da américa latina (pp. 33-58), 2008.

TREZZI, C. O acesso universal à Educação no Brasil: uma questão de justiça social. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 942-959, out./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003552>. Acesso em: ago. 2024.

VASCONCELOS, A. M. N.; FERREIRA, I. C. B.; MACIEL, S. B.; GOMES, M. M. F.; CATALÃO, I. de F. Da utopia à realidade: uma análise dos fluxos migratórios para o Aglomerado Urbano de Brasília. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006, Caxambu-MG. Anais [...]. Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP), 2006.

WIGGERS, I. D. *Memórias da Escola-Parque de Brasília*. Brasília: Editora UnB, 2023.

WILSON, W. J. *The Gueto Underclass: social science perspectives*. Sage Publications, 1993.

Anexos

i. Autorização de acesso aos dados do Sedap/Inep



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

DESPACHO Nº 1298411/2023/SEDAP/DAD/CGDI/DIRED

Assunto: **Comunicado de Deferimento da 1ª Extração de Resultados.**

1. Fazemos referência ao Processo nº 23036.003664/2023-13, que trata de solicitação de acesso a dados protegidos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, nos termos da Portaria nº 637, de 17 de julho de 2019.
2. A esse respeito, nos arquivos relacionados na pasta digital da pesquisadora não há nenhuma informação de dados primários originários das bases de dados do Inep que configure como dado identificável das variáveis de cunho pessoal constantes nessa base. Trata-se de tabelas com estatísticas descritivas e de parâmetros (em formatos .XLSX) e Gráficos (em formatos .PNG).
3. Por oportuno, informa-se que a análise empreendida buscou identificar informações pessoais nos arquivos de resultados de extração constantes na referida pasta, não sendo localizadas informações identificadas ou identificáveis e, nesse sentido, autoriza-se a disponibilização dos resultados para a pesquisadora.
4. Sendo o que se apresenta para o momento, colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Maruska Pereira de Almeida
Técnica Responsável do Sedap



Documento assinado eletronicamente por **Maruska Pereira de Almeida, Servidor Público Federal**, em 18/12/2023, às 11:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.inep.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1298411** e o código CRC **BEDE9C33**.

ii. Questionário socioeconômico – Aluno – SAEB 2019 – p.1

ID Censo: 99999
Cód. Aluno: 99999

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2019
CARTÃO-RESPOSTA - 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Questão 1. Qual língua você fala com mais frequência em sua casa?

Português.
 Espanhol.
 Outra língua.

Questão 2. Qual é a sua cor ou raça?

Branca.
 Preta.
 Parda.
 Amarela.
 Indígena.
 Não quero declarar.

Questão 3. Normalmente, quem mora na sua casa? (Preencha um círculo em cada linha)

	Não	Sim
a) Mãe (mães ou madrasta).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Pai (pais ou padrasto).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Irmão(s) ou irmã(s).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Avô ou avó.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Outros (tios, primos etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questão 4. Qual é a maior escolaridade da sua mãe (ou mulher responsável por você)?

Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental.
 Ensino Fundamental, até o 5º ano.
 Ensino Fundamental completo.
 Ensino Médio completo.
 Ensino Superior completo (faculdade ou graduação).
 Não sei.

Questão 5. Qual é a maior escolaridade de seu pai (ou homem responsável por você)?

Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental.
 Ensino Fundamental, até o 5º ano.
 Ensino Fundamental completo.
 Ensino Médio completo.
 Ensino Superior completo (faculdade ou graduação).
 Não sei.

Questão 6. Com que frequência seus pais ou responsáveis costumam: (Preencha um círculo em cada linha)

	Nunca ou quase nunca	De vez em quando	Sempre ou quase sempre
a) Conversar com você sobre o que acontece na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Incentivar você a estudar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Incentivar você a fazer a tarefa de casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Incentivar você a comparecer às aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Ir às reuniões de pais na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questão 7. Com que frequência sua família paga alguém para auxiliar nos trabalhos domésticos (faxina ou limpeza)?

Nunca ou quase nunca.
 De vez em quando (ex.: uma vez por semana, a cada quinze dias etc.).
 Sempre ou quase sempre (ex.: três ou mais dias por semana).



831569157563243232

iii. Questionário socioeconômico – Aluno – SAEB 2019 – p.2

ID Censo: 99999
Cód. Aluno: 99999

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2019
CARTÃO-RESPOSTA - 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Questão 8. Na região que você mora tem: (Preencha um círculo em cada linha)

	Não ↕	Sim ↕
a) Rua pavimentada (asfalto ou calçamento).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Água tratada da rua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Iluminação na rua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questão 9. Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? (Preencha um círculo em cada linha)

	Nenhum ↕	1 ↕	2 ↕	3 ou mais ↕
a) Geladeira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Tablet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Computador (ou notebook).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Quartos para dormir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Televisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Banheiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Carro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questão 10. Na sua casa tem: (Preencha um círculo em cada linha)

	Não ↕	Sim ↕
a) Tv a cabo (Ex.:Net [®] , Sky [®] etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Rede Wi-Fi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Um quarto só seu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Mesa para estudar (ou escrivaninha).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Garagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Forno de micro-ondas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Aspirador de pó.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Máquina de lavar roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Freezer (independente ou segunda porta da geladeira).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questão 11. Quanto tempo você demora para chegar à sua escola?

Menos de 30 minutos.
 Entre 30 minutos e uma hora.
 Mais de uma hora.

Questão 12. Considerando a maior distância percorrida, normalmente de que forma você chega à sua escola?

À pé.
 De ônibus urbano.
 De transporte escolar.
 De barco.
 De bicicleta.
 De carro.
 Outros meios de transporte.

iv. Questionário socioeconômico – Aluno – SAEB 2019 – p.3

ID Censo: 99999
Cód. Aluno: 99999

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2019
CARTÃO-RESPOSTA - 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

RIO DE JANEIRO/RJ P. 50001 E. 50001
ESC. ESTADUAL JOAQUIM NABUCO (9999)
TURNO: MATUTINO
TURMA: 2º ANO
Atendimento Especializado CÓD. TURMA: RR00637-3
Prova(s): 32 Volume: 1/1 ANO: 2º ANO EF

Questão 13. Com que idade você entrou na escola?

3 anos ou menos.

4 ou 5 anos.

6 ou 7 anos.

8 anos ou mais.

Questão 14. A partir do primeiro ano do ensino fundamental, em que tipo de escola você estudou?

Somente em escola pública.

Somente em escola particular.

Em escola pública e em escola particular.

Questão 15. Você já foi reprovado?

Não.

Sim, uma vez.

Sim, duas vezes ou mais.

Questão 16. Alguma vez você abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar?

Nunca.

Sim, uma vez.

Sim, duas vezes ou mais.

Questão 17. Fora da escola em dias de aula, quanto tempo você usa para: (Preencha um círculo em cada linha)

	Não uso meu tempo para isso ⇩	Menos de 1 hora ⇩	Entre 1 e 2 horas ⇩	Mais de 2 horas ⇩
a) Lazer (TV, internet, jogar bola, música etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Fazer cursos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Fazer trabalhos domésticos (lavar louça, limpar quintal, cuidar dos irmãos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Estudar (lição de casa, trabalhos escolares, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Trabalhar fora de casa (recebendo ou não um salário).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questão 18. Com que frequência você costuma: (Preencha um círculo em cada linha)

	Nunca ou quase nunca ⇩	De vez em quando ⇩	Sempre ou quase sempre ⇩
a) Ler notícias (jornais, revistas, internet etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Ler livros que não sejam das matérias escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Ler histórias em quadrinhos (mangás, gibis etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

803/14/08

831569157563243232

831569157563243232

v. Formulário de escola – Censo Escolar 2019 p.1

 CENSO ESCOLAR 2019 FORMULÁRIO DE ESCOLA	
Código da escola	
<input type="text"/>	
IDENTIFICAÇÃO	
1 – Situação de funcionamento	2 – Ano letivo
<input type="checkbox"/> Em atividade <input type="checkbox"/> Paralisada <input type="checkbox"/> Extinta	Dia / Mês / Ano Início: <input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/> Término (previsão): <input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/>
3 – Nome da escola	
<input type="text"/> <input type="text"/>	
4 – CEP	5 – UF
<input type="text"/>	<input type="text"/>
6 – Município	
<input type="text"/> <input type="text"/>	
7 – Distrito	
<input type="text"/>	
8 – Endereço	
<input type="text"/> <input type="text"/>	
9 – Número	10 – Complemento
<input type="text"/>	<input type="text"/>
11 – Bairro	
<input type="text"/>	
12 – Localização geográfica (preenchimento por meio do aplicativo Censo Localiza)	
<input type="text"/>	
13 – DDD	14 – Telefone
<input type="text"/>	<input type="text"/>
15 – Outro telefone de contato	16 – Endereço eletrônico (e-mail) da escola
<input type="text"/>	<input type="text"/>
17 – Código e nome do órgão regional de ensino	
<input type="text"/> <input type="text"/>	
18 – Localização/Zona da escola	19 – Localização diferenciada da escola
<input type="checkbox"/> Urbana <input type="checkbox"/> Rural	<input type="checkbox"/> Não está em área de localização diferenciada <input type="checkbox"/> Terra indígena <input type="checkbox"/> Área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos <input type="checkbox"/> Área de assentamento
20 – Dependência administrativa	
<input type="checkbox"/> Federal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Privada	
21 – Órgão a que a escola pública está vinculada (assinalar mais de uma opção, se for o caso)	
<input type="checkbox"/> Secretaria de Educação/Ministério da Educação <input type="checkbox"/> Secretaria de Segurança Pública/Forças Armadas/Militar <input type="checkbox"/> Secretaria da Saúde/Ministério da Saúde <input type="checkbox"/> Outro órgão da administração pública	

vii. Formulário de escola – Censo Escolar 2019 p. 3

34 – Abastecimento de água (assinalar mais de uma opção, se for o caso)

Rede pública Poço artesiano Cachimba/cisterna/poço Fonte/rio/igarapé/riacho/córrego Não há abastecimento de água

35 – Fonte de energia elétrica (assinalar mais de uma opção, se for o caso)

Rede pública Gerador movido a combustível fóssil Fontes de energia renováveis ou alternativas (gerador eólico, solar, outras) Não há energia elétrica

36 – Esgotamento sanitário (assinalar mais de uma opção, se for o caso)

Rede pública Fossa séptica Fossa rudimentar/comum Não há esgotamento sanitário

37 – Destinação do lixo (assinalar mais de uma opção, se for o caso)

Serviço de coleta Queima Enterra Leva a uma destinação final licenciada pelo poder público Descarta em outra área

38 – Tratamento do lixo/resíduos que a escola realiza (assinalar mais de uma opção, se for o caso)

Separação do lixo/resíduos Reaproveitamento/reutilização Reciclagem Não faz tratamento

39 – Dependências físicas existentes na escola

<input type="checkbox"/> Almoxarifado	<input type="checkbox"/> Dormitório de professor(a)	<input type="checkbox"/> Sala multiuso (música, dança e artes)
<input type="checkbox"/> Área verde	<input type="checkbox"/> Laboratório de ciências	<input type="checkbox"/> Sala de diretoria
<input type="checkbox"/> Auditório	<input type="checkbox"/> Laboratório de informática	<input type="checkbox"/> Sala de leitura
<input type="checkbox"/> Biblioteca	<input type="checkbox"/> Pátio coberto	<input type="checkbox"/> Sala de professores
<input type="checkbox"/> Banheiro	<input type="checkbox"/> Pátio descoberto	<input type="checkbox"/> Sala de repouso para aluno(a)
<input type="checkbox"/> Banheiro adequado à educação infantil	<input type="checkbox"/> Parque infantil	<input type="checkbox"/> Sala de secretaria
<input type="checkbox"/> Banheiro acessível, adequado ao uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida	<input type="checkbox"/> Piscina	<input type="checkbox"/> Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
<input type="checkbox"/> Banheiro exclusivo para os funcionários	<input type="checkbox"/> Quadra de esporte coberta	<input type="checkbox"/> Terreirão (área para prática desportiva e recreação sem cobertura, sem piso e sem edificações)
<input type="checkbox"/> Banheiro ou vestiário com chuveiro	<input type="checkbox"/> Quadra de esporte descoberta	<input type="checkbox"/> Viveiro/criação de animais
<input type="checkbox"/> Cozinha	<input type="checkbox"/> Refeitório	<input type="checkbox"/> Nenhuma das dependências relacionadas
<input type="checkbox"/> Despensa	<input type="checkbox"/> Sala/ateliê de artes	
<input type="checkbox"/> Dormitório de aluno(a)	<input type="checkbox"/> Sala de música/coral	
	<input type="checkbox"/> Sala/estúdio de dança	

40 – Recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas da escola

Corrimão e guarda-corpos Elevador Pisos táteis Portas com vão livre de no mínimo 80 cm Rampas

Sinalização sonora Sinalização tátil Sinalização visual (piso/paredes) Nenhum dos recursos de acessibilidade listados

41 – Número de salas de aula utilizadas pela escola (dentro e fora do prédio escolar)

Salas dentro do prédio escolar

Salas fora do prédio escolar

42 – Condições das salas de aula utilizadas pela escola (dentro e fora do prédio escolar)

Salas de aula climatizadas (ar condicionado, aquecedor ou climatizador)

Salas de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida

viii. Formulário de escola – Censo Escolar 2019 p. 4

EQUIPAMENTOS

43 – Equipamentos existentes na escola

Antena parabólica Computadores Copiadora Impressora Impressora multifuncional Scanner

44 – Quantidade de equipamentos para o processo de ensino e aprendizagem

Aparelho de DVD/Blu-ray Aparelho de som Aparelho de televisão
 Lousa digital Projetor multimídia (Data show)

45 – Quantidade de computadores em uso pelos alunos

Computadores de mesa (desktop) Computadores portáteis Tablets

46 – Acesso à internet

Para uso dos alunos Para uso administrativo Para uso no processo de ensino aprendizagem Para uso da comunidade
 Não possui acesso à internet

47 – Equipamentos que os alunos usam para acessar a internet da escola

Computadores de mesa, portáteis e tablets da escola (laboratório de informática, biblioteca, sala de aula etc.)
 Dispositivos pessoais (computadores portáteis, celulares, tablets etc.)

48 – Rede local de interligação de computadores

A cabo Wireless Não há rede local interligando computadores

49 – Internet banda larga

Sim Não

RECURSOS HUMANOS

50 – Total de profissionais que atuam nas seguintes funções na escola

<input type="text"/>	Auxiliares de secretaria ou auxiliares administrativos, atendentes	<input type="text"/>	Psicólogo(a) escolar
<input type="text"/>	Auxiliar de serviços gerais, porteiro(a), zelador(a), faxineiro(a), horticultor(a), jardineiro(a)	<input type="text"/>	Profissionais de preparação e segurança alimentar, cozinheiro(a), merendeira e auxiliar de cozinha;
<input type="text"/>	Bibliotecário(a), auxiliar de biblioteca ou monitor(a) da sala de leitura	<input type="text"/>	Profissionais de apoio e supervisão pedagógica: (pedagogo(a), coordenador(a) pedagógico(a), orientador(a) educacional, supervisor(a) escolar e coordenador(a) de área de ensino
<input type="text"/>	Bombeiro(a) brigadista, profissionais de assistência a saúde (urgência e emergência), enfermeiro(a), técnico(a) de enfermagem e socorrista	<input type="text"/>	Secretário(a) escolar
<input type="text"/>	Coordenador(a) de turno/disciplinar	<input type="text"/>	Segurança, guarda ou segurança patrimonial
<input type="text"/>	Fonoaudiólogo(a)	<input type="text"/>	Técnicos(as), monitores(as) ou auxiliares de laboratório(s)
<input type="text"/>	Nutricionista	<input type="checkbox"/>	Não há funcionários para as funções listadas

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR – PNAE/FNDE

51 – Alimentação escolar para os alunos

Oferece Não oferece

i. Formulário de escola – Censo Escolar 2019 p. 5

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

52 – Formas de organização do ensino (assinalar mais de uma opção, se for o caso)

- Série/Ano (séries anuais) Periodos semestrais Ciclo(s) do ensino fundamental
- Grupos não seriados com base na idade ou competência (art. 23 LDB) Módulos Alternância regular de períodos de estudos (proposta pedagógica de formação por alternância: tempo-escola e tempo-comunidade)

53 – Instrumentos, materiais socioculturais e/ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino aprendizagem

- Acervo multimídia Instrumentos musicais para conjunto, banda/fanfarrã e/ou aulas de música Materiais pedagógicos para a educação escolar indígena
- Brinquedos para educação infantil Jogos educativos Materiais pedagógicos para a educação das relações étnico-raciais
- Conjunto de materiais científicos Materiais para atividades culturais e artísticas Materiais pedagógicos para a educação do campo
- Equipamento para amplificação e difusão de som/áudio Materiais para prática desportiva e recreação

54 – Educação escolar indígena

- Sim Não

55 – Língua em que o ensino é ministrado (apenas para escola indígena)

- Língua Indígena Códigos de Língua Indígena (até 3 línguas)
- Língua Portuguesa

56 – A escola faz exame de seleção para ingresso de seus alunos (avaliação por prova e ou análise curricular)

- Sim Não

57 – Reserva de vagas por sistema de cotas para grupos específicos de alunos

- Autodeclarado preto, pardo ou indígena (PPI) Pessoa com deficiência (PCD)
- Condição de renda Outros grupos que não os listados
- Oriundo de escola pública Sem reservas de vagas para sistema de cotas (ampla concorrência)

58 – A escola possui site ou blog ou página em redes sociais para comunicação institucional

- Sim Não

59 – A escola compartilha espaços para atividades de integração escola-comunidade

- Sim Não

60 – A escola usa espaços e equipamentos do entorno escolar para atividades regulares com os alunos

- Sim Não

ii. **Formulário de escola – Censo Escolar 2019 p. 6**

61 – Órgãos colegiados em funcionamento na escola			
<input type="checkbox"/> Associação de pais	<input type="checkbox"/> Associação de pais e mestres	<input type="checkbox"/> Conselho escolar	<input type="checkbox"/> Grémio estudantil
<input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Não há órgãos colegiados em funcionamento		
62 – Projeto político pedagógico ou a proposta pedagógica da escola (conforme art. 12 da LDB) foi atualizada nos últimos 12 meses até a data de referência			
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> A escola não possui projeto político pedagógico/proposta pedagógica	