

GESTÃO DA FUNÇÃO PÚBLICA DE INTERESSE COMUM EDUCAÇÃO NO ESPAÇO METROPOLITANO BRASÍLIA

MANAGEMENT OF THE PUBLIC FUNCTION OF COMMON INTEREST IN EDUCATION IN THE METROPOLITAN SPACE OF BRASÍLIA

Renata Callaça Gadioli dos Santos¹

Márcia Regina de Andrade Mathieu²

Luis Fernando de Macedo Bessa³

RESUMO

O fenômeno metropolitano não é novo, contudo, novos problemas surgem enquanto ainda persistem os antigos. Novos atores, novos problemas, novas formas de gestão, necessidade de articulação e integração de setores econômicos e sociais, novos direitos, novos e velhos problemas públicos. Este artigo aborda a gestão do serviço público educacional no espaço metropolitano de Brasília, área em constante conflito de delimitação e de disputa de responsabilidade institucional de gestão, ou metropolitana ou de desenvolvimento econômico regional. Brasília, uma metrópole recentemente instituída oficialmente e que foi construída para ser uma cidade moderna, inserida na utopia de Capital da Esperança. O artigo leva em consideração o desafio multiescalar e a articulação de vários e novos atores, bem como sua contínua manutenção na desigualdade da região. A oferta da educação é chamada no instrumento jurídico de gestão de metrópoles como uma Função Pública de Interesse Comum – FPIC, sendo, também por consequência, um bem comum. Este artigo se estrutura sob a teoria lefebvriana do direito à cidade que aborda a Educação como um direito social a ser ofertado por uma cidade que se pretende justa em sua forma, estruturas e funções. Analisa a complexidade da educação ofertada de maneira multiescalar e descentralizada e busca um paralelo possível entre a educação e as transformações espacial na região.

Palavra-chave: educação, bem comum, metrópole, Brasília, descentralização

ABSTRACT

The metropolitan phenomenon is not new, however, new problems arise and the old ones persist. New actors, new problems, new forms of management, the need for coordination and integration of economic and social sectors, new rights, new and old public problems. This article deals with the management of the public educational service in the metropolitan space of Brasilia, an area in a constant conflict of delimitation and dispute of institutional responsibility of management, metropolitan or regional economic development. Brasilia, a metropolis recently created officially and that was constructed for a modern city, was inserted in the utopia of Capital of the Hope. The article considers the multiscale challenge and the articulation of several and new actors, as well as its continuous maintenance in the inequality of the region. The provision of education is called in the legal instrument for the management of metropolises as a public function of common interest - FPIC, and, therefore, a common good. This article is structured under the Lefebvrian theory of the right to the

¹ Geógrafa, mestre em geografia (UnB) e doutoranda em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional pela Universidade de Brasília/Brasil. Doutoranda em Geografia do Desenvolvimento pela Université Paris Diderot/Paris/França – Paris 7. Bolsista Doutorado Sanduiche pelo CNPq. E-mail: renatagadioli@unb.br

² Doutor em Geografia Humana e Organização do Espaço pela Universidade de Paris I-Sorbonne. Diretora de Pesquisa no Institut de Recherche pour le Développement/Paris/France. Professora no CESSMAVED 382/Université Paris Diderot – Paris 7. E-mail: marcia.de_andrade-mathieu@ird.fr

³ Doutor em Geografia Humana e Organização do Espaço pela Universidade de Paris I-Sorbonne. Coordenador do Núcleo de Estudos Urbanos e Regionais-NEUR/CEAM/Universidade de Brasília. Professor do Departamento de Gestao de Políticas Públicas/FACE/UnB. E-mail: lfmbessa@gmail.com

city that addresses Education as a social right to be offered by a city that is fair in its form, structures and functions. It analyzes the complexity of education offered in a multiscale and decentralized way and seeks a possible parallel between education and spatial transformations in the region.

Keywords: education, common good, metropolis, Brasília, decentralization

1. Introdução

Este artigo aborda a gestão do serviço público educacional no espaço metropolitano de Brasília, área ainda não definida formalmente e em constante conflito de delimitação. O trabalho caracteriza a educação como um bem comum e uma Função Pública de Interesse Comum- FPIC, termo utilizado na gestão de metrópoles. Apresenta também o território de estudo e suas especificidades, bem como promove uma primeira abordagem da FPIC Educação no respectivo espaço metropolitano. O tema em questão faz parte da pesquisa de doutoramento em curso da primeira autora.

Brasília, capital do Brasil, é uma cidade moderna construída em 1960. Inserida na utopia de Capital da Esperança, “perfeita, funcional, com igualdade de classes” (CATALÃO, 2010) e ao mesmo tempo, ou talvez por isso, um projeto de desenvolvimento de transformação do Brasil em um país industrial, de união de regiões, de inserção na modernidade que, no ideário da época, não existia. A capital foi transferida para o Centro-Oeste pelo então presidente Juscelino Kubitschek que prometia desenvolver o país “50 anos em 5”. Brasília tinha uma marca de cidade predestinada à perfeição, como se fosse possível fugir aos problemas próprios da sociedade brasileira.

Inscrita na Lista do Patrimônio da Humanidade pela UNESCO, em 1987⁴, nem por isso esteve livre das desigualdades socioespaciais e da complexidade de gestão de uma metrópole reconhecida oficialmente como tal em 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Seu processo de urbanização é fragmentado e polinucleado em seu próprio Distrito Federal, além de possuir espaços conurbados e em processo de conurbação com algumas cidades do Estado de Goiás, com as quais faz fronteira.

A educação, tal qual outros serviços públicos como habitação, mobilidade urbana, saúde, saneamento e segurança pública ou energia é caracterizada por muitos autores sobre bem-estar como essencial para a população, seja para a reprodução de um sistema ou para a produção de novas formas de produção do trabalho, de viver e construir as cidades. Segundo Harribey (2013), a segunda grande transformação do capitalismo atual é a necessidade do conhecimento no processo produtivo, acelerando as ferramentas de produção, bem como seus métodos. Ele a chama de “corrente do capitalismo cognitivo” que transforma a “inteligência humana, o saber, o conhecimento em fatores essenciais de produção” e tentam chamá-lo de capital. Entretanto, o autor considera que o saber não pode ser considerado capital, uma vez que para alcançá-lo é necessário o compartilhamento, o não impedimento ou exclusão de quem o deseja, o que o torna um bem público comum. O saber, o conhecimento, um bem público comum e coletivo compartilhado por todos e que assim evolui. Um dos locais formais e institucionais para o compartilhamento do saber é a escola, com o seu papel de educar.

Educação e instrução são pressupostos da organização de uma sociedade e elementos benéficos para a promoção do desenvolvimento social e econômico (RAWLS, 1999, DEWEY, 2010, CHOMSKY, 2013, CHANG, 2004, HARRIBEY, 2013). Dela derivam o conhecimento e a inovação. Em total alinhamento com o pensamento de Harribey (2011) sobre o conceito de bem comum, alguns serviços públicos são também bens comuns e em alguns casos coletivos. Em virtude dessa concepção esses serviços devem ser de responsabilidade e garantidos pelo Estado. O mercado não conseguirá oferecê-lo universalmente e

⁴ Somente o projeto piloto de Brasília, área hoje denominada de Região Administrativa I – Plano Piloto, foi reconhecido como patrimônio pelos Governo do Distrito Federal (Decreto nº 10.829/1987), Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural/IPHAN, do Governo Federal (Portaria nº314/1992) e pela UNESCO (Patrimônio Mundial nº445 em 1987)

gratuitamente à população sem considerá-los como uma nova mercadoria do sistema capital. Consideramos, portanto, a educação como um bem comum e um direito social.

A educação e a formação⁵ da população têm sido reconhecidas cada vez mais e por um maior número de pessoas e organismos internacionais como essenciais ao fortalecimento do papel dos atores locais como integrantes dos processos de governança territorial e promotores da ação coletiva local (LEFÈVRE et al, 2013).

A participação popular ativa, cidadã, qualificada e consciente de suas realidades e desejos contribui para o desenvolvimento local e regional, mas para tal o público precisa estar preparado. Essa compreensão se fortaleceu na década de 1990, quando no espaço local a formação foi considerada imprescindível. Segundo Dowbor, no espaço local ou global, o processo de desenvolvimento:

[...] necessita cada vez mais de pessoas informadas sobre a realidade onde vivem e trabalham, suas origens ou as tradições culturais que constituíram a cidade, os seus potenciais econômicos, os desafios ambientais, o acerto ou irracionalidade da sua organização territorial, os seus desequilíbrios sociais (DOWBOR, 2007, pág 59).

Na perspectiva de Dewey (2010) e de sua obra “O público e seus problemas”, a problematização de uma situação está irremediavelmente associada à constituição de seus públicos. No início do século XX esse autor já afirmava a preparação do público era o maior problema a ser enfrentado. O público era por ele descrito como caótico e disperso e por isso mesmo sua formação contínua precisaria ser promovida pelo Estado para tornar possível sua participação efetiva nas decisões tomadas quando da gestão das cidades. O público ao ser formado e organizado permitiria o alcance da desejada democracia. O interesse comum de um grupo definido coletivamente deveria ser executado pelo Estado. Dewey (2010) reforça assim, que “o problema de um público democraticamente organizado é antes de tudo um problema intelectual” e ressalta o papel da formação e da educação na construção desse público.

Desta forma, tendo a concepção de educação como um direito e um bem comum, destacada pelas políticas públicas de gestão de áreas metropolitanas como uma FPIC, ela se configura em um serviço de responsabilidade do Estado e como nos ressalta a Constituição Brasileira em seu Artigo 205⁶ um direito de todos e dever do Estado e da família.

2. Brasília, uma metrópole sem região metropolitana? A Área de Estudo

Em sua trajetória como metrópole, Brasília nasceu com essa força, mesmo que primária ou mesmo intencional. Uma força de junção com as cidades em sua volta, de influência sobre elas, em um contexto nacional de desigualdades, pois tinha o propósito de promover não somente o desenvolvimento regional, como também o nacional. Essa era sua meta discursiva, conforme dito anteriormente.

O Programa Nacional de Desenvolvimento (PND II/1975-1979), do período do regime militar brasileiro, coloca em evidência o rápido processo de desenvolvimento urbano do país e o desequilíbrio que se agrava, por um lado pelo processo de metropolização e a pela proliferação dos grandes aglomerados urbanos e, por outro lado pela pulverização de pequenas cidades, sem um número suficiente de cidades médias que pudessem trazer ao conjunto um equilíbrio razoável. Assim, durante esse período, a política urbana se direcionou para estimular a urbanização de áreas de ocupação recentes ou ainda não consolidadas e a organização do desenvolvimento das metrópoles regionais em formação. Para Brasília, que não havia sido considerada uma metrópole, foi instituída a sua Região Geoeconômica com

⁵ A formação tem para a educação e a economia um sentido de ferramenta de desenvolvimento de habilidades para o trabalho. Segundo Vernières e Simon-Zarca (2007) ela é considerada toda e qualquer modalidade que contribui para o desenvolvimento de habilidades humanas, seja formação inicial, continuada e de aprendizagem para o trabalho.

⁶ Art. 205 da CF/88. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

um total de 88 municípios goianos e mineiros, além do DF. Segundo Catalão (2010) a criação da Região Geoeconômica de Brasília tinha, entre outros objetivos, o de evitar a metropolização iminente, o que foi impossível.

Brasília só foi considerada oficialmente uma metrópole pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2000. Em 2007, foi considerada uma metrópole nacional pelo instrumento Regiões de Influência das Cidades – REGIC⁷, também do IBGE, por considerar que a cidade tivesse o tamanho e a densidade populacional necessária para uma metrópole, o grau de urbanização e a coesão interna da área.

Entre a finalização do estudo pelo IBGE e sua publicação em 2000, o Senado Federal aprovou, em 1998, a criação da Região Integrada de Desenvolvimento Econômico do Distrito Federal e Entorno/ RIDE-DF⁸ e Entorno, constituída hoje por 22 municípios, entre eles 3 de Minas Gerais (Tabela 1).

Municípios	AMAB - 1979	RIDE DF Entorno - 1998	AMB em proposta
Brasília DF		X	X
Goiás			
Abadiânia		X	
Água Fria de Goiás		X	
Águas Lindas de Goiás	X	X	X
Alexânia	X	X	X
Cabeceiras		X	
Cidade Ocidental	X	X	X
Cocalzinho de Goiás	X	X	X
Corumbá de Goiás	X	X	
Cristalina	X	X	X
Formosa	X	X	X
Luziânia	X	X	X
Mimoso de Goiás	X	X	
Novo Gama	X	X	X
Padre Bernardo	X	X	X
Pirenópolis	X	X	

⁷ A elaboração das Regiões de Influenciadas Cidades (REGIC), pelo IBGE visa construir um quadro nacional para subsidiar o planejamento e a gestão das municipalidades brasileiras. Nela é divulgada a hierarquia dos centros urbanos, dividida em 5 níveis: (i) Metrópoles; (ii) Capital regional; (iii) Centro subregional; (iv) Centro de zona e; (v) Centro local. No que se refere às metrópoles, foram identificados 12 principais centros urbanos do país caracterizados hierarquicamente em três subníveis, quais sejam: grande metrópole nacional, metrópole nacional e metrópole. São Paulo é nossa única cidade considerada grande metrópole nacional. Brasília se apresenta juntamente com o Rio de Janeiro no nível de metrópole nacional. As três cidades fazem parte do primeiro nível de da gestão territorial brasileira.

⁸ O Ministério da Integração do Governo Federal do Brasil entende uma RIDE como “uma forma de ação mais ampla que a prevista nas regiões metropolitanas. [...] com o objetivo de articular e harmonizar as ações administrativas da União, dos Estados e dos municípios para a promoção de projetos que visem à dinamização econômica de territórios de baixo desenvolvimento.” Há, entretanto, uma grande controvérsia sobre ser a RIDE uma região metropolitana, pois as ações a serem executadas são as de interesse da União e não as necessidades cotidianas das cidades que compõem uma região metropolitana. A União vem continuamente negando a criação de uma região metropolitana entre Brasília e os municípios adjacentes por definição dos atores locais. Fonte: http://www.mi.gov.br/regioes_integradas_rides

Planaltina de Goiás	X	X	X
Santo Antônio do Descoberto	X	X	X
Valparaíso	X	X	X
Vila Boa	X	X	
Minas Gerais			
Buritis	X	X	
Cabeceira Grande		X	
Unaí	X	X	
Total	18	23	13

Tabela 1 – Municípios das diversas divisões regionais de Brasília e sua área de influência

Fonte: Elaboração própria

Em 2007 Brasília foi elevada à categoria de Metrôpole Nacional e a terceira metrôpole mais importante do país. Retoma-se o pleito dos atores locais para uma região metropolitana mais precisa e qualificada, uma região que já na década de 1980 se chamava de Área Metropolitana de Brasília⁹.

A Área Metropolitana de Brasília é uma porção do território da RIDE-DF (Fig.1) cujos municípios do Estado de Goiás possuem fluxos diários com a metrôpole Brasília. A definição dos doze municípios que constituem a Área Metropolitana de Brasília – AMB é uma decisão institucional do Governo do Distrito Federal/CODEPLAN com o Governo de Goiás, após estudos realizados pela CODEPLAN.



Figura 1 – Área Metropolitana de Brasília e RIDE DF-Entorno

Fonte: CODEPLAN/GDF

⁹ A Universidade de Brasília, pelo Núcleo de Estudos Urbanos e Regionais vem, historicamente, argumentando sobre a necessidade de uma área com capacidade de governança da vida cotidiana desse aglomerado urbano, chamando-o de Área Metropolitana de Brasília desde a publicação do primeiro livro da Coleção Brasília, o livro Brasília, Ideologia e Realidade: Espaço Urbano em Questão, organizado pelo professor Aldo Paviani em 1985.

Estas são propostas institucionais de definição do espaço metropolitano de Brasília. Catalão (2010) sugere uma metrópole formada por Brasília, Águas Lindas, Cidade Ocidental, Luziânia, Novo Gama, Planaltina de Goiás, Santo Antônio do Descoberto e Valparaíso de Goiás. Somente 7 municípios, todos de Goiás, além da Metrópole. Sua proposta está baseada na mobilidade cotidiana da população para a metrópole (em razão do trabalho ou em busca de educação) e no conceito de espaço vivido de Lefebvre, o que resultaria em uma região metropolitana calcada na prática espacial, na produção e reprodução do espaço vivido.

Mesmo com o reconhecimento de sua força econômica e política a cidade se originou e cresceu em um histórico de construção de desigualdades sócio-espaciais. Segundo Mathieu (2008) “as medidas de preservação adotadas engendraram vulnerabilidades espaciais não previstas como: expansão fragmentada e prematura da cidade e rápido aparecimento de uma periferia”. As periferias internas da cidade, Capital do Brasil, e mesmo as que se constituíram fora do limite distrital conformaram a aglomeração urbana de Brasília e foram sendo privadas de infraestrutura urbana necessária a uma vida digna.

A ausência de uma definição de uma região metropolitana embasada nos interesses cotidianos dos que ali vivem se traduz em uma ausência de política pública territorial regional capaz de resolver as mazelas advindas da metropolização da região. Segundo Steinberger (2013) a região da aglomeração urbana de Brasília está ligada ao mesmo tempo a uma “força política territorial nacional conjugada com a ausência de uma política territorial local e um planejamento regional tardio”. A autora ressalta ainda que o planejamento territorial existente se limita ao território do Distrito Federal, sem, contudo, pensar o desenvolvimento regional da aglomeração. Essa ausência de política pública territorial, ambiental, de saúde ou mesmo educacional em escala regional acaba por alimentar ainda mais a desigualdade da área.

Brasília, portanto, é uma metrópole em conflito nos níveis de gestão (federal, estadual, distrital, municipal) e com forte necessidade de relacionamento no nível de gestão estadual com Goiás e Minas Gerais, bem como com os municípios a ela adjacentes. Esta complexidade, como nos assinala Mathieu (2008), é às vezes conflitual e às vezes concorrenciais o que nos causa certa estagnação em várias políticas públicas que poderiam ser tomadas.

No que se refere ao espaço metropolitano de Brasília, não se consegue chegar a um consenso de seu tamanho, quem deva geri-la, quais as prioridades básicas e qual legislação seguir. Apesar das legislações da RIDE terem incorporado algumas nomenclaturas e propostas da legislação metropolitana, como no caso de a educação ser considerada uma Função Pública de Interesse Comum, alguns interesses ainda não foram tratados de forma integrada na região em suas diversas dimensões, níveis de poder e gestão.

3. A Educação - De Bem Comum a uma Função Pública de Interesse Comum

A educação sempre foi considerada por diversos governos em diversos períodos da história uma importante estratégia de desenvolvimento de territórios, em suas características econômicas ou sociais. Por meio dela seria possível alcançar novos conhecimentos e inovações. Em torno dela há o processo de produção de bens, circulação de mercadorias, registros de patentes, localização de indústrias, qualificação urbana, criação de centros de pesquisas e bibliotecas e retroalimentação dos processos educacionais.

Para Chang (2004), os países reconhecidos como de economias centrais alcançaram esse posto por terem em seus processos históricos de desenvolvimento utilizado e compreendido, entre outros fatores, o poder estratégico do fortalecimento da educação básica e superior, bem como do desenvolvimento de pesquisas. Foram os casos, por exemplo, dos Estados Unidos, que em 1830 financiaram amplamente as pesquisas agrícolas e, entre os anos de 1840 a 1900, expandiram em 80% o financiamento na educação básica; da Alemanha, que no início do Século XIX promoveu sua reforma educacional, construiu e reformou escolas e universidades, reorientando o processo rumo à ciência e à tecnologia, e ofereceu bolsa de estudos para estudantes talentosos; da França, que também com o intuito de fortalecer sua base

tecnológica criou diversas instituições de pesquisa e ensino durante a gestão de Napoleão III (1848-1870); da Suécia que, no início do Século XIX, visando estimular a aquisição de tecnologia, subsidiava viagens de estudos e pesquisa aos seus estudantes e criou em 1809 o Ministério da Educação, tornou o ensino básico obrigatório e criou institutos de pesquisas tecnológicas no ensino superior.

Lefèbvre (2009) ressalta ainda que uma cidade que se pretende justa em sua forma, estruturas e funções e que se volta para o desenvolvimento busca atender as necessidades de sua população. Segundo o autor “a realização de uma sociedade urbana clama para um planejamento orientado para as necessidades sociais [...] o direito ao trabalho, à instrução, à educação, à saúde, à moradia, ao lazer, à vida”. Pelo direito à cidade, portanto, as necessidades sociais devem ser concedidas ao seu povo para que este contribua para a produção da cidade em direção ao seu desenvolvimento social e econômico pactuado com todos. O direito à cidade propõe que a sua gestão seja capaz de oferecer aos seus cidadãos um serviço educacional de qualidade a todos que por ele tiverem interesse, sem exclusão ou conflito de uso.

Sendo um serviço necessário a todos de forma ampla e qualitativa, o mercado não seria capaz de suprir essa demanda sem pensar no lucro econômico e em produção rentável. Os dois critérios neoclássicos do bem comum (não exclusão e não rivalidade) não seriam atendidos se o serviço fosse controlado pelo mercado. Por esta razão, é o Estado que deverá garantir os serviços considerados bem comum. A corrente neo-institucionalista, porém, reconhece que as instituições locais ganham importância quanto ao bem comum, uma vez que nelas encontram-se os espaços sociais onde os atores possam resolver e gerir os problemas coletivos. (HARRIBEY, 2011). Os atores locais, portanto, são novamente reconhecidos em seu papel.

A característica de agir comum, agir em comunhão, uso comum, participação e escolha coletiva é a que dota o bem de sua característica comum e pública. A participação e o sentimento de corresponsabilidade surgem e transformam o bem em um direito ao mesmo tempo, materiais (água, solo, ar) ou imateriais (cultura, conhecimento, saúde, paz (HARRIBEY, 2011, 2013). Torna-se claro que a educação, processo de ensino e aprendizagem capaz de gerar conhecimento, é um bem comum e público, além de ser um direito humano e social, pois ela deve ser universalizada, mesmo para os que estão fora da idade escolar correta.

A retomada da compreensão do papel da educação para o desenvolvimento econômico ou social ressurgiu no final da década de 1980 e ganha adeptos com o fortalecimento do papel do potencial endógeno¹⁰ das populações locais na década de 1990. A educação foi considerada como essencial à aquisição da justiça social (RAWLS, 1999), bem como incluída no Índice de Desenvolvimento Humano (1990) pelos paquistaneses Mahbub ul Haq e Amartya Sen, ao incluírem as dimensões de esperança de vida (saúde) e grau de alfabetização (educação). Mesmo com todas as críticas ao IDH, a educação ganhou importância mundial para a aquisição de liberdades e especialmente para o desenvolvimento e passou a ser reconhecida como um direito social.

Pelo olhar de Rawls (1999) a educação garante a coesão social e permite alcance da justiça social, pois para a obtenção dos direitos naturais como inteligência e imaginação ou obtenção dos direitos sociais como autorrespeito, a educação é o caminho. Entretanto, como ressalta Poirot (2016) tais bens não serão alcançados sem estrutura de base, sem os espaços públicos educativos garantidos. É imprescindível que os estados concedam acesso ao sistema educacional de qualidade e para todos para que possam ter oportunidade de análise e possivelmente de escolher conscientemente seus caminhos.

Sen (2010), por sua vez, afirma que o alcance do desenvolvimento se fará por meio das liberdades, sendo estas meio e fim do próprio desenvolvimento. Reforça, ainda, que o investimento na educação é capaz de

¹⁰ Segundo Boisier (1996, 2004) o potencial endógeno é a capacidade gerada por uma população para promover sua própria condição de vida, alterar sua própria realidade, mudar qualitativamente seu contexto. Está fortemente ligado à possibilidade local de desenvolvimento de ciência, tecnologia e cultura. Seu fortalecimento se deve em função da abertura das nações para processos de gestão descentralizadas de bens e serviços, o que outorgou à população local um papel mais ativo na definição de políticas públicas das diversas escalas regionais.

romper com os grilhões da pobreza generalizada e deve ser uma das liberdades instrumentais. Segundo este autor, o Estado não deve esperar a estabilidade econômica no país para depois promover financiamento público em educação e saúde. Apesar de todos seus argumentos serem até o momento positivos, a teoria de Sen volta a pôr uma carga pesada sobre o indivíduo quando o responsabiliza pelo progresso individual e coletivo caso tenha serviço de saúde e educação oferecidos pelo Estado, excluindo da leitura todas as demais interferências sociais, políticas e econômicas. Sua teoria reforça que tais liberdades instrumentais são essenciais para o progresso econômico. Fica claro o viés que Amartya Sen define para o papel que a educação deva ter como promotora da liberdade e essencial ao desenvolvimento.

Não estamos aqui debatendo qual o papel pedagógico que a educação deva desenvolver, apesar de essa também ser uma abordagem importante para o alcance efetivo da liberdade e da justiça social e espacial. Nascimento (2011) nos destaca que o papel da educação escolar segue três dimensões: a social, quando amplia o acesso à escola para camadas mais pobres da sociedade; o político quando cumpre papel na formação do cidadão e o socioeconômico, quando prepara a mão-de-obra. Se pretendemos buscar a liberdade e a justiça modernas é importante entender, como nos diz Saramago, que essa justiça precisa ser “a emanção espontânea da própria sociedade em ação, uma justiça em que se manifestasse, como um iniludível imperativo moral, o respeito pelo direito a ser que cada ser humano assiste. [...] uma justiça protetora da liberdade e do direito, não de nenhuma das suas negações”. (SARAMAGO, 2002)

Deixaremos para outro momento a abordagem da educação como reprodutora do sistema dominante e focaremos nesse artigo o acesso ao bem comum e público, o reconhecimento da educação como direito, seu reconhecimento como um problema público necessário a uma vida digna na cidade e consequentemente, as elaborações de ações e políticas públicas urbanas, metropolitanas e educacionais.

Assim, como bem comum, público e um direito social é imperativo que o acesso à educação seja realizado sem exclusão de cidadãos e sem a existência de conflitos de uso. Um estado democrático de direito, que o Brasil diz constitucionalmente ser, tem por responsabilidade atender os direitos individuais e sociais de seu povo. Na própria Carta Magna encontramos a educação como um direito fundamental, o que não foi sempre assim.

Na Constituição de 1824 pela primeira vez a educação foi enunciada como prioridade de atendimento público gratuito, mas somente a educação primária. A Emenda Constitucional de 1967 considerou o ensino um serviço público e obrigatório. Mas foi a Constituição de 1988¹¹ que definiu a educação um direito social fundamental, público e de responsabilidade do Estado, da sociedade e da família. Para tanto, e para garantir a gestão democrática da educação nas várias escalas do poder administrativo, instrumentos de gestão são necessários. O perfil democrático de direitos do Estado não será alcançado com regras gerais ou somente com participação social, mas além disso, regras específicas e políticas públicas (DUARTE, 2007), intersetoriais e multiescalares. A Constituição definiu atribuições dos municípios, mas quando é preciso uma gestão compartilhada da função pública de interesse comum – FPIC entre entes da federação não existem instrumentos.

Nesse complexo entre a certeza documental do papel da educação como estratégia de desenvolvimento econômico e social (reconhecida como direito social, como um bem individual, público e comum) e um serviço a ser executado na gestão das cidades/regiões metropolitanas que se pretendem justas, um grande vão se forma.

A educação foi elevada por leis brasileiras de gestão urbana de metrópoles à categoria de FPIC. São consideradas funções públicas de interesse comum – FPIC as atividades, os bens e serviços públicos que possuem caráter interdependente nas unidades federativas que integram as regiões metropolitanas,

¹¹ Constituição Federal de 1988. Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

aglomerações urbanas ou microrregiões, unindo-os assim (ALVES, 1998). São serviços que os entes sozinhos não conseguem realizar para atender sua população local ou que o fazendo gerem impactos nos municípios limítrofes. Nessa categoria, o serviço público deve ser executado pelos entes que compõem a devida região metropolitana em conjunto.

Ser reconhecido como FPIC, entretanto, nem sempre significa sua efetivação em políticas públicas. Para que ela venha se efetivar como tal é necessária a transformação de um fato social em um problema público. Lascoumes e Les Galès (2012) afirmam que o problema só se torna público a partir do interesse geral, a partir do momento em que os atores sociais (individuais ou coletivos) se interessam por ele e passam a propor soluções para resolvê-lo.

A efetiva oferta do serviço educação, quando não atende à sua demanda real ou latente, provoca uma exclusão de parte da população do processo educacional. Entretanto, em muitos momentos vemos um silenciamento da parte excluída com relação à ausência desse serviço. Fazemo-nos a pergunta se é imprescindível que a população, organizada ou não, sendo ela também a parte atingida, tenha que reivindicar políticas públicas para esse setor e dar fim à ausência desse direito e bem comum. Será preciso a mobilização social para levar a questão educacional a uma categoria de problema público e após a definição de políticas públicas regionais?

A resposta quem nos oferece é Cefai e Terzi (2012) quando afirmam que a mobilização social não é o parâmetro para transformar uma situação em um fato social, mas sim a formação de um público com experiência coletiva. A deficiência do serviço educacional pode ser lida por alguns envolvidos como um problema público, mas sua leitura pelos atores individuais e coletivos, públicos ou privados de que determinadas situações não promovem equilíbrio social e elevam o fato a um problema podem legitimá-lo e inseri-lo na agenda de políticas públicas. Esse posicionamento nos leva a outro questionamento: os atores envolvidos (federais, distritais, do Estado de Goiás e Minas, dos municípios) reconhecem a questão educacional como um problema público?

Desta forma, uma das questões contemporâneas postas para o desafio de governar metrópoles é a orquestração de seus principais protagonistas (Estado, coletividades locais e sociedade civil, atores privados locais e regionais), para que estes atores entendam os problemas públicos e elaborem as políticas públicas necessárias. Ampliando a complexidade, temos esses entes representados e representando escalas de gestão territorial diferentes, com interesses diferentes nos diversos campos de negociação. Em virtude desse contexto, iniciaremos nossa análise pela FPIC Educação ofertada no Espaço Metropolitano de Brasília, o que configura objeto e espaço de análise da pesquisa de doutoramento da primeira autora, e que têm a própria definição de região metropolitana questionada pelos atores.

4. A Educação no Espaço Metropolitano de Brasília e suas Questões Multiescalares

A educação, que em discurso deveria contribuir para a redução das desigualdades e promover o desenvolvimento territorial, não conseguiu e não vem conseguindo realizar esta tarefa em áreas que são carentes não somente de educação e de qualidade, mas de todos os outros serviços. (MEDEIROS e RIBEIRO, 2015) as áreas segregadas do Espaço Metropolitano de Brasília, ainda não oficializada, vêm sofrendo não somente com a ausência do serviço educacional universalizado, mas também com a falta da qualidade deste, quando é oferecido. Além de constituírem um perfil com menor escolarização (51% não concluiu o ensino fundamental e somente 5% da população tem ensino superior) comparada a área central de Brasília, no Plano Piloto (71% tem nível superior). (VASCONCELOS et al, 2015)

Nesse misto entre desenvolver e se preservar, Brasília conseguiu seu objetivo somente para sua área tombada, mas acabou por segregar e excluir ainda mais, não permitindo que a população que passou a ocupar parcelas dispersas da Capital Federal e até mesmo as pessoas que ocuparam a área urbana limítrofe de Brasília, tivessem acesso e direito à cidade e à justiça espacial.

Com a Constituição Federal de 1988 o Brasil passou a promover a substituição do modelo centralizado de gestão para o descentralizado. Tal atitude exigiu novas relações intergovernamentais e novas regulamentações das ações públicas. Contudo, e como afirma Arretche (2011) estados e municípios, daí em diante autônomos no plano político-institucional, são também marcados por profundas desigualdades no plano econômico, social e administrativo. Era esperado que a municipalização de políticas públicas fosse executada com garantia de recursos e regimes de colaboração entre as esferas de governo.

Esta era a determinação da Carta Magna¹² quando estabeleceu que a oportunização do acesso à educação é competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A Carta Magna declara também que aos mesmos entes da federação, com exceção dos municípios, competem concorrentemente legislar sobre esta mesma matéria. Neste sentido, explicita melhor as atribuições administrativas e legislativas de cada ente federado quando estabelece que cabe à União e aos Estados manter o ensino superior, aos estados e Distrito Federal manter o ensino fundamental e médio e aos municípios manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental, prioritariamente.

Para a execução do serviço educacional, os entes da federação têm por obrigatoriedade constitucional aplicar uma parcela da receita resultante de impostos. Para a União cabe a aplicação de, no mínimo 18% e para os estados, Distrito Federal e Municípios um valor percentual mínimo de 25% da receita. Segundo Castro e Duarte (2008) a proposta de descentralização da educação, nesses moldes, tinha como proposta discursiva permitir aos

“Beneficiários a responsabilidade de estabelecer as prioridades a serem atendidas e tornaria o processo mais transparente, pois permitiria à população local acompanhar e fiscalizar a devida aplicação dos recursos e a prestação dos serviços.”

Existia uma forte crença de que os serviços e as políticas públicas descentralizadas seriam ao mesmo tempo mais democráticas, mais eficientes, elevariam o bem-estar da população, promoveriam a justiça social, a equidade e reduziriam o clientelismo (ARRETCHE, 1996). Entretanto, a existência das fragilidades e desigualdades sociais, econômicas, políticas e ambientais nas diversas esferas do território brasileiro, principalmente nos municípios de pequeno porte, acabaram por impedir a oferta da educação da forma prevista na legislação. Além desse fator, o federalismo de cooperação oportunizou a escolha da adesão a projetos e programas idealizados pela União ou pelo Estado. Essa adesão ocorre ou deixa de ocorrer, segundo Arretche (1999), pois os administradores locais avaliam os ganhos a serem obtidos entendendo que

“A adesão dos governos locais à transferência de atribuições depende diretamente de um cálculo no qual são considerados, de um lado, os custos e os benefícios fiscais e políticos derivados da decisão de assumir a gestão de uma dada política e, de outro, os próprios recursos fiscais e administrativos com os quais cada administração conta para desempenhar tal tarefa.”

Dessa forma, na verticalização das políticas sociais e dos serviços públicos de competência comum e concorrentes à União, Estados, Distrito Federal e Municípios temos que considerar ainda a vontade política e sua capacidade de atendimento aos cidadãos. O estado pode não aderir aos programas propostos pela União e conseqüentemente o município também não o fará, bem como o município pode não aderir aos programas do Estado e/ou da União e no final, quem permanece sem o serviço prestado é o cidadão.

Este contexto promove uma complexidade e uma dificuldade na gestão dos serviços essenciais de responsabilidade do Estado, aqueles mesmos serviços considerados bens públicos e comuns a todos e conseqüentemente um deslocamento da população em busca deste em estabelecimentos de localidades mais próximas. No nosso caso em questão, um deslocamento para as escolas da metrópole Brasília.

¹² Constituição Federal de 1988, Artigos 23, 24, 30, 211 e 212.

Tomaremos por base aqui os doze municípios da região metropolitana proposta pela CODEPLAN13. Com Brasília eles possuem juntos 3,5 milhões de habitantes. Destes, 74% vive na metrópole e os 26% nos doze municípios goianos. No quadro metropolitano temos a dependência da “periferia metropolitana” (COSTA, 2013) pelo serviço educacional, bem como de outros serviços e trabalho. Segundo Ribeiro e Holanda (2015), Brasília apresenta alta concentração com 72,7% da população e 90,3% do PIB da aglomeração urbana inteira, além de possuir a maior renda per capita entre as demais cidades.

Em 2013 esta mesma empresa do Governo do Distrito Federal realizou um estudo intitulado Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios – PMAD. Este estudo apresenta o perfil socioeconômico dos moradores nos municípios goianos da AMB.

A população dos municípios goianos que integram a AMB foi calculada em um total de 1.128.313 habitantes. Entretanto, no último Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010 a população desses 12 municípios era de 894.292. Houve, portanto, um crescimento em torno de 26% em três anos. Esse aumento populacional não proporcionou e nem foi acompanhado de um acréscimo ao acesso à educação, uma vez que o número total de matrículas iniciais nesses mesmos municípios reduziu-se em praticamente 2% no ensino regular da educação básica (Tabela 2), que é obrigatória em competência comum com a União, estados, Distrito Federal e municípios, conforme afirmamos anteriormente.

Contudo, em Brasília o número de matrículas iniciais entre os mesmos anos (2010-2015) para o ensino regular da educação obrigatória (educação básica) também se reduziu, mesmo recebendo estudantes dos municípios goianos da região metropolitana. Segundo relatório de solicitações de matrículas da Secretaria de Educação do Distrito Federal-SEDF não houve solicitação de vaga que não fosse atendida. Todos os que buscaram vagas na SEDF foram contemplados em 2016. Sabe-se que o índice de natalidade vem se reduzindo no Brasil como um todo, mas há, mesmo assim, um aumento populacional, o que nos induz a uma possível elevação do número de habitantes com defasagem idade/série.

Municípios	Ensino Regular – Educação Básica – 04 a 17 anos							
	Ensino Fundamental				Ensino Médio		TOTAL	
	Anos Iniciais		Anos Finais		2010	2015	2010	2015
	2010	2015	2010	2015				
Águas Lindas	15.102	14.987	10.655	12.115	5.221	5.984	30.978	33.086
Alexânia	2.322	1.845	1.853	1.957	1.019	927	5.194	4.729
Cidade Ocidental	4.302	5.073	3.537	3.880	2.473	2.500	10.312	11.453
Cocalzinho	1.780	1.876	1.454	1.631	659	775	3.893	4.282
Cristalina	4.774	4.265	3.433	3.259	1.765	1.472	9.972	8.996
Formosa	7.930	7.597	6.223	6.176	4.129	3.550	18.282	17.323
Luziânia	16.181	16.297	13.813	12.120	7.869	7.288	37.863	35.705
Novo Gama	8.722	7.486	6.054	4.744	3.547	2.689	18.323	14.919
Padre Bernardo	3.486	3.034	2.067	2.198	941	887	6.494	6.119
Planaltina	8.289	8.002	7.160	6.622	3.526	3.591	18.975	18.215

13 Definição dos municípios realizada pela CODEPLAN/GDF após pesquisa PMAD (Pesquisa Municipal de Amostra Domiciliar) concebida e aplicada pela mesma instituição em 2013, em parceria e mediante Acordo de Cooperação Técnica com o Governo do Estado de Goiás, com a participação da Associação dos Municípios Adjacentes a Brasília (AMB)

Santo Antônio do Descoberto	6.427	5.715	4.545	4.192	2.404	2.189	13.376	12.096
Valparaíso	9.188	9.909	6.985	8.482	4.114	4.795	20.287	23.186
TOTAL	88.503	86.083	67.779	67.376	37.667	36.647	193.949	190.106
Brasília	171.880	146.286	139.738	131.539	79.292	78.010	390.910	355.835

Tabela 2 – Matrículas Iniciais na Área Metropolitana de Brasília

Fonte: Elaboração própria com dados do Censo Escolar de 2010 e 2015 obtidos no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Segundo a CODEPLAN (2014), perto de 10% da população que reside nos municípios goianos e estuda, busca se matricular em estabelecimentos de ensino no Distrito Federal. Por outro lado, o número de pessoas nessas cidades que não concluíram seus estudos e também não estudam chega a 44,4%. O abandono e/ou a exclusão tem fatores variados, seja por necessidade de trabalhar e sustentar a família, saúde ou por não se ver benefícios na educação ofertada que promova uma mobilidade social. A questão que insiste em nos inquietar é que se todos entendemos que para alcançarmos e promovermos o desenvolvimento territorial destas cidades ou regiões, seja social, econômico ou ambiental precisamos do potencial endógeno da população, estes primeiros dados apresentados nos indicam que algo não está no caminho correto para esse objetivo ser alcançado.

Brasília vem recebendo silenciosamente os estudantes dos municípios goianos adjacentes sem conseguir contabilizá-los com precisão, uma vez que para fazer a matrícula existe um pequeno processo de seleção baseado na Unidade de Vizinhaça da Residência ou Trabalho - UVIRT. Escolhe-se para cada unidade escolar os estudantes que residem próximo à escola ou que esta seja próxima ao local de trabalho dos pais, para facilitar o deslocamento familiar. A família precisa, assim, informar o CEP¹⁴ de residência ou do local de trabalho, porque os estudantes são alocados de acordo com o CEP informado. Caso o CEP seja de localidade fora do Distrito Federal o sistema de matrículas de Brasília rejeita automaticamente a inscrição.

Entretanto, para citar apenas um exemplo, há um povoado no município de Cristalina-Goiás, chamado Marajó, pertencente ao Distrito de Campos Lindos que possui apenas 4 escolas, três municipais e uma estadual, segundo dados do Censo Escolar de 2015. Das três escolas municipais somente duas oferecem educação básica, com 711 vagas para os anos iniciais do ensino fundamental em 2015. Destas duas escolas, somente uma escola oferece os anos finais do ensino fundamental com 533 vagas e somente a escola estadual oferece o ensino médio, com 167 vagas. A escola mais próxima desse povoado encontra-se em Brasília, na área do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal - PAD-DF, pertencente à Região Administrativa do Paranoá. Sua distância é de apenas 13 km, enquanto que as outras escolas de Cristalina ficam a aproximadamente 100 km de distância do Marajó, na sede do município. Se essa comunidade fosse atendida pelo critério UVIRT da Secretaria de Educação do Distrito Federal teria vaga garantida por proximidade residência ou trabalho, caso os pais ou responsáveis trabalhassem no próprio povoado. Contudo, ao informar o CEP o sistema automaticamente o impede de participar do processo de inscrição, o que provoca que as famílias façam “ajustes” para garantir espaço em uma escola.

No período de efetivação da matrícula os pais ou responsáveis precisam encaminhar a documentação comprobatória informada na UVIRT. Caso tenham escolhido informar o local de trabalho é preciso levar o comprovante da escolha efetuada. Em escolhendo comprovante de residência esta pode ser feita com qualquer documentação, mesmo que não seja no nome dos pais ou responsáveis. O resultado é o não conhecimento do verdadeiro local de residência desses estudantes. Segundo a Estratégia de Matrícula de Brasília (2016) “em nenhuma hipótese será negada matrícula nas etapas e nas modalidades da Educação Básica em função de documentação incompleta”. Desta forma, a descoberta do efetivo local de residência

¹⁴ Código de Endereçamento Postal

dos estudantes se dá durante o ano letivo em cada unidade escolar – UE ainda sem necessidade de reajuste na documentação.

A educação, nesse contexto e individualizada por ente federado, possui sua própria fragilidade, que por sua vez resulta em uma evidente reprodução da desigualdade regional. Três níveis de atores públicos estão presentes no cenário em uma área territorial metropolitana pleiteada pela CODEPLAN (o Estado de Goiás, o Distrito Federal e os municípios). Se considerarmos a região metropolitana que a esfera federal propõe, a RIDE-DF e Entorno, teremos quatro níveis de atores públicos para a gestão do território, dos bens e serviços públicos, bem como para o planejamento e gestão de políticas públicas. São eles a União, o Distrito Federal, os estados de Goiás e Minas Gerais e os municípios dos dois estados, o que torna ainda mais difícil o atendimento ao cidadão da FPIC Educação no perfil metropolitano.

A educação para ser uma função pública de interesse comum com característica metropolitana, planejada e executada entre os entes federados requer compreensão coletiva do seu contexto e o reconhecimento de que apesar dos documentos, não é alvo de políticas públicas regionais. Requer que estas questões sejam compreendidas e diagnosticadas a fim de que políticas públicas urbanas e educacionais possam ser vistas de maneira integrada.

5. Considerações finais

A educação ganha um caminho sem volta de reconhecimento de seu papel no processo de desenvolvimento de localidades e regiões. Sua valorização e promoção universalizada é pontuada pelo quesito qualidade. Considerada não somente um direito social, mas também um bem público comum é compreendida como tão importante quanto saúde, segurança, transporte e saneamento. Educação compõe da base de indicadores de desenvolvimento a premissas de planejamento e estratégias de políticas públicas dos mais diversos territórios, entre eles o regional metropolitano.

Pela legislação de metrópoles no Brasil há que se identificar quais serviços públicos serão considerados importantes e estratégicos pelos atores parceiros públicos e privados. O objetivo é alcançar o bem-estar da sociedade e seu respectivo desenvolvimento social, ambiental e econômico em parceria. Como nos ressalta Couret e Hardy (2014) parceria percorre escalas, pois designa todos aqueles com quem mantemos relações. No caso de Brasília a escala encontra-se em todos os níveis da federação e da gestão pública, quais sejam: municípios, Distrito Federal, estado e União, com seus múltiplos atores públicos e privados.

Nem toda região metropolitana no Brasil acordou destacar a educação como estratégica. Brasília e sua região metropolitana, que se encontra em constante discussão de seu limite territorial, definiu elencá-la como elemento de relação cotidiana entre os entes federados envolvidos. Nem por isso, o bem público comum alçado oficialmente à Função Pública de Interesse Comum foi tomado como um problema público e inserido em políticas públicas para planejamento regional metropolitano.

A proposta da CODEPLAN para a nova definição de área, a AMB, não é composta por municípios mineiros, apesar do conhecimento da presença de vários estudantes e profissionais de educação que residem especialmente em Unai/MG, cidade que fica a uma hora de carro das escolas mais próximas de Planaltina e Paranoá, em Brasília. Considera-se necessária uma melhor compreensão da ausência desse município na pleiteada área de característica metropolitana de Brasília.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alaôr Caffé. Regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e microrregiões: novas dimensões constitucionais da organização do Estado brasileiro. Revista da Procuradoria Geral do Estado de São

Paulo, Edição especial, set. São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista/tes1.htm>

ARRETCHE, Marta Teresa da S. Estado Federativo e políticas sociais: Determinantes da Descentralização. São Paulo: FAPESP/Ed. Revan, 2011

_____. Desarrollo territorial y descentralización. El desarrollo en el lugar y en las manos de la gente. Revista Eure, vol. XXX, nº 90. Santiago del Chile, septiembre, 2004.

_____. O Mito da Descentralização: Maior Democratização e Eficiência das Políticas Públicas? Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.11 n.31, jun, São Paulo, 1996. Disponível em: file:///C:/Users/renat/Downloads/rbcs31_03.pdf

_____. Políticas Sociais no Brasil: Descentralização em Estado Federativo. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.14, n.40, jun, São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n40/1712.pdf>

BOISIER, Sergio. Em busca do esquivo desenvolvimento regional: Entre a caixa preta e o projeto político. Revista Planejamento e Políticas Públicas, nº 13, p. 111-147, junho, 1996.

BRASIL. Região de Influência das Cidades 1987. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, RJ: MPC. 1987

_____. Constituição Federal de 1988. Brasília: Centro de Documentação e Informação. Brasília: CEDI, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. Divisão do Brasil em Regiões Funcionais Urbanas. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: MPC, 2008.

_____. Região de Influência das Cidades 1993. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: MPOG, 2000.

_____. Região de Influência das Cidades 2007. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: MPOG, 2008.

CASTRO, Jorge A. de e DUARTE, Bruno de C. Descentralização da Educação Pública no Brasil: Trajetória dos Gastos e das Matrículas. Texto para Discussão Nº 1352. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada/IPEA, 2008.

CATALÃO, Igor. Brasília, Metropolização e Espaço Vivido: Práticas Espaciais e Vida Quotidiana na Periferia Goiana da Metrópole. SP : Editora Acadêmica, 2010

CEFAÏ, Daniel e TERZI, Cédric (org). L'Expérience des Problèmes Publics : Perspectives Pragmatiques. Paris: Editions de l'EHESS, 2012.

CHANG, Ha Joon. Chutando a escada: a estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CHOMSKY, Noam. 2013. Le Bien Commun. Montréal/Canadá. Ed. Écosociété. 1ª ed. 1998.

CODEPLAN (Companhia de Planejamento Do Distrito Federal). Delimitação do Espaço Metropolitano de Brasília (Área Metropolitana de Brasília). Nota Técnica 1/2014. Brasília: Codeplan, 2014. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/desenvolvimento_regional/2014/AMB%20-%20Nota%20Tecnica%20dez2014.pdf

COSTA, Heloisa Soares de Moura. A metrópole brasileira contemporânea e o planejamento territorial. In: Gonzales, Suely F. N et al (org). Planejamento e Urbanismo na atualidade brasileira: objeto, teoria e prática. São Paulo: Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2013.

COURET, Dominique e HARDY, Sébastien. La fabrique partenariale des géographes urbains et de terrain:

point de, vue de géographes sur les "en bas" et "en haut" du partenariat Nord-Sud de la recherche pour le développement. In: VIDAL, Laurent (ed.). *Expériences du partenariat au Sud: le regard des sciences sociales (Colloques et Séminaires)*. Marseille: IRD, p. 272-303, 2014.

DEWEY, John. 2010. *Le Public et ses problèmes*. France: Ed. Gallimard. 1^a ed. 1927

DUARTE, Clarice Seixas. *A Educação como um Direito Fundamental e Natureza Social*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FERNANDES, Durval M. *Notas sobre os Programas para a Região Geoeconômica de Brasília*. In: HOGAN, Daniel Joseph et al (org). *Migração e Ambiente nas Aglomerações Urbanas*. São Paulo: Unicamp, 2001. Disponível: http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/migracao_urbanas/02pronex_03_Notas_sobre_Programas.pdf

HARRIBEY, Jean-Marie. *La Richesse, la Valeur et L'Inestimable: Fondements d'une Critique Socio-Écologique de L'Économie Capitaliste*. França: Ed. Les Liens qui Libèrent, 2013.

HARRIBEY, Jean-Marie. *Le Bien Commun est une Construction Sociale. Apports et Limites d'Elinor Ostrom*. L'Economie politique n° 049 – janvier, 2011.

LASCOUMES, Pierre e LE GALÈS, Patrick (dir.). *Gouverner par les Instruments*. 1^a ed. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2012.

LEFEBVRE, Henri. *Le Droit à la Ville*. 3^a edição. Paris: Ed. Anthropos, 2009.

LEFÉVRE, Christian et al. *De la ville à métropole: les défis de la gouvernance*. Paris : L'Oeil d'Or, 2013.

MATHIEU, Márcia R. de Andrade. "Le Défi du Développement Urbain et de L'Encadrement de ses Dynamiques Spontanées" In : MATHIEU, Márcia R. de Andrade et al. (Org). *Brasília, Ville Fermée, Environnement Ouvert*. Paris, 2008.

MATHIEU, Márcia R. de Andrade. *Brasília: la Question Environnementale Urbaine et la Préservation du Patrimoine de l'Humanité*. In: VALLAT, C. (dir.) *PÉRENNITÉ URBAINE, OU LA VILLE PAR-DELÀ SES MÉTAMORPHOSES: vol.2. Turbulences*. Paris: L'Harmattan, 2008.

MEDEIROS, Amanda M. Andrade e RIBEIRO, Rômulo José da C. *Organização social do território e desigualdades sociais: oportunidades em educação e condições urbanas de vida*. In: RIBEIRO, Rômulo José da Costa et al (org.) *Brasília: Transformações na ordem urbana*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *A Centralidade da Educação Escolar na Sociedade Contemporânea*". *Revista Histedbr on-line*, Campinas, n° 41, p. 102-113. 2011. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3329/2954>

POIROT, Jacques. *Le Rôle de L'éducation dans le Développement chez J. Rawls et A. Sen, Entre Équité et Efficacité*. *Mondes en développement* 2005/4 (no 132), p. 29-38, 2005. Acesso em ago/2016. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2005-4-page-29.htm>

RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RIBEIRO, Rômulo José da Costa e HOLANDA, Frederico. *A metrópole de Brasília na rede urbana brasileira e a configuração interna*. In: RIBEIRO, Rômulo José da Costa et ali (org.) *Brasília: Transformações na ordem urbana*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

SARAMAGO, José. 2002. *Este mundo da Injustiça Globalizada*. Porto Alegre: Editora Ciberfil Literatura Digital. Acesso em agos/2013. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ph000302.pdf>

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER DO DISTRITO FEDERAL. *Estratégia de Matrícula*. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2016

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SIMON-ZARCA, Georgie e VERNIERES, Michel. Les politiques de formation dans la structuration des territoires. Revue Formation Emploi, 97, jan-mar. Paris: La Documentation Française, 2007. <http://formationemploi.revues.org/1650>

STEINBERGER, Marília. Território, Estado e políticas públicas espaciais. Brasília: Ler Editora, 2013

VASCONCELOS, Ana Maria N. et al. Os arranjos domiciliares na Área Metropolitana de Brasília. In: RIBEIRO, Rômulo José da Costa et ali (org.) Brasília: Transformações na ordem urbana. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.