

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LILIANE TAVEIRA CONCEIÇÃO

**EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS:  
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

Goiânia  
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### **1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)**

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Liliane Taveira Conceição

Título do trabalho: Educação, pobreza e desigualdades socioespaciais: um estudo bibliográfico

**2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [ X ] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>**

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

### **Casos de embargo:**

- Solicitação de registro de patente;

Processo: 23070.027441/2021-63 Documento: 2129172

- Publicação como capítulo de livro.

**Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 13/06/2021, às 21:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LILIANE TAVEIRA CONCEIÇÃO, Discente**, em 15/06/2021, às 19:21, 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.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2129172** e o código CRC **FEF5065B**.

LILIANE TAVEIRA CONCEIÇÃO

**EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS:  
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Área de concentração:** Psicologia da Educação

**Orientadora:** Profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana

Goiânia  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Conceição, Liliâne Taveira  
EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS  
[manuscrito] : UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO / Liliâne Taveira  
Conceição. - 2021.  
41 f.

Orientador: Profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2021.  
Bibliografia.

1. Educação. 2. Desigualdade. 3. Desigualdade Socioespacial. 4. Pobreza. I. Viana, Cynthia Maria Jorge, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

### ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos nove dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e um iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Educação, pobreza e desigualdades socioespaciais: um estudo bibliográfico”, de autoria de Liliane Taveira Conceição, do curso de Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana (orientadora - FE/UFG) com a participação da professora membro da Banca Examinadora: profa. Dra. Nubia Ferreira Ribeiro. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10 (dez), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 09/06/2021, às 21:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **NÚBIA FERREIRA RIBEIRO, Usuário Externo**, em 09/06/2021, às 22:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LILIANE TAVEIRA CONCEIÇÃO, Discente**, em 09/06/2021, às 22:22, 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.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2119156** e o código CRC **08EF4AF0**.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer e dedicar esse trabalho em especial a minha mãe Adelina por todo apoio e dedicação durante esses anos; a minha amiga de longa data Leidiane, que sempre acreditou em mim até quando nem eu mesmo acreditava. Ela fez a minha inscrição no SISU e tinha plena certeza de que iríamos estudar Pedagogia juntas.

A Lazara por me receber na sua casa, por cuidar e me tratar como uma filha.

Agradeço em especial ao Gabriel pela paciência, dedicação e por compartilhar seus conhecimentos comigo, e pelo grande amigo que ele se tornou; um dos melhores presentes que a faculdade me deu foi a sua amizade.

Aos amigos que vou levar para vida: Guilherme, Yago, Leonardo, Luí, Lidia, Matheus, Anderson e Kamila agradeço os momentos que vivemos as conversas, os sorrisos, a aprendizagem, os choros. Não poderia ter pessoas melhores para compartilhar essa experiência.

A todos da Xeroxeduca: Wesley, Lucélio, João e Juliano agradeço por todo apoio, pelas cópias a mim ofertadas; sem a ajuda de vocês não teria lido a metade dos textos.

A minha orientadora Profa. Dra. Cynthia, que conduziu esse processo com leveza, dedicação, paciência e compreensão. A professora Dra. Núbia Ferreira Ribeiro por ter aceitado o convite para compor a banca, bem como por discutir sobre o meu trabalho e pelas suas valiosas contribuições.

A todos/as os/as professores/as da Faculdade de Educação que de alguma forma marcaram a minha vida, em especial: Maria Margarida, Núbia, Mona e Mirian aprendi muito com vocês; se conseguir ser metade das mulheres e profissionais que vocês são estarei realizada.

## RESUMO

Este trabalho é um estudo bibliográfico teórico que tem como objetivo pensar as contradições sociais e investigar como as desigualdades socioespaciais e a pobreza interferem e constituem a educação. É uma pesquisa com abordagem qualitativa que parte das contribuições dos seguintes autores: Miranda (2020) e Resende e Miranda (2016) para discutir acerca da equidade, da igualdade e dos conflitos de classes; Saviani (2011) para compreender a concepção de educação; Arroyo (2015) para estabelecer o conceito de pobreza e Ribeiro e Vóvio (2017) para refletir sobre os aspectos socioespaciais e as questões atinentes ao território e a educação. No primeiro capítulo, discutem-se os problemas enfrentados pela educação por meio da pobreza e das desigualdades, fazendo uma análise dos processos históricos e políticos e das relações da sociedade de classes, bem como os conceitos de pobreza e os diferentes tipos de desigualdades. No segundo capítulo são abordadas discussões referentes à educação e como ela é perpassada pelas questões socioespaciais. Percebe-se que o território produz desigualdades educacionais e que estudantes de regiões periféricas são afetados pelas características do espaço/local onde moram, expondo que a segregação residencial gera impacto sobre o acesso de oportunidades sociais. Deste modo, algumas práticas do ambiente escolar podem reforçar a pobreza e contribuir para a reprodução das desigualdades sociais. Para estudos futuros fica evidente a necessidade de aprofundamento das políticas públicas educacionais na tentativa de elucidar como o Estado tem olhado para os territórios vulneráveis.

**Palavras-chave:** Educação. Desigualdade. Desigualdade Socioespacial. Pobreza.

## ABSTRACT

This piece of work is a theoretical bibliographic study that aims towards to think about social contradictions and investigate how socio-spatial inequalities and poverty interfere and constitute education. It is a research with a qualitative approach that it gets starts from the contributions of the following authors: Miranda (2020) and Resende and Miranda (2016) to discuss about equity, equality and class conflicts; Saviani (2011) to understand the concept of education; Arroyo (2015) to establish the concept of poverty and Ribeiro and Vóvio (2017) to reflect on socio-spatial aspects and issues related to territory and education. In the first chapter, the problems faced by education through poverty and inequalities are discussed, making an analysis of the historical and political processes and the relations of different class within society, as well as the concepts of poverty and the different types of inequalities. In the second chapter, discussions regarding education and how it is permeated by socio-spatial issues are addressed. It is well noticed that the territory produces educational inequalities and that students from peripheral regions are affected by the characteristics of the space/place where they live, exposing residential segregation impacts on access to social opportunities. In this way, some practices in the school environment can reinforce poverty and contribute to the reproduction of social inequalities. For future studies, it is evident the need to deepen public educational policies in an attempt to elucidate how the State has looked at vulnerable territories.

**Keywords:** Education. Inequality. Socio-spatial inequality. Poverty.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 - POBREZA E DESIGUALDADES .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 2 - DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E O EFEITO DO TERRITÓRIO .....</b>	<b>26</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>40</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho reflete sobre os desafios que a educação enfrenta a partir de uma sociedade estruturada de maneira desigual, que reproduz, através de suas concepções e estabelecimentos, assimetrias socioespaciais que corroboram com o *status quo* e a manutenção dessa realidade. A passagem da era moderna, após a Revolução Burguesa, demarca conteúdos que, em diferentes contextos, objetivam se reportar a liberdade, igualdade e fraternidade, ideário dessa Revolução. Dados como realizados, tais conteúdos se relacionam com a sociedade de maneiras distintas. No contexto escolar, esses pressupostos implicarão a suposição de que se todos são iguais e livres, a concorrência é justa e não cabe repensar os modelos sociais pautados na meritocracia, transferindo a responsabilidade sobre o fracasso ou sucesso estritamente para a escola, para os professores ou para os estudantes.

A igualdade é pensada através do tensionamento da igualdade-desigualdade. Assim, embora se tenha uma ordenação social que de maneira geral apregoa a igualdade, nota-se que os elementos objetivos não favorecem essa afirmação. Observa-se, como uma tinta que se espalha pelo tapete, que a expansão do capitalismo, dos seus produtos e de suas relações de produção chegam de modo distintos a diferentes localidades, sendo que em outros, talvez prevaleça outros modos de organização. Nas periferias, a educação acaba sendo quase que exclusivamente o único aparelho público presente nesses territórios, o que a conforma como um ambiente concorrencial, de disputa pelo “melhor” e como perspectiva de melhoria de vida para os sujeitos que ali residem.

Compreender os processos constitutivos das desigualdades da educação, da reprodução da pobreza e das desigualdades socioespaciais é apenas um dos caminhos para refletir sobre os problemas do cotidiano da sociedade capitalista industrial burguesa. À margem do sistema estão os vulneráveis, leia-se: marginalizados. A falta da garantia de direitos e acesso aos serviços públicos demonstra os problemas enfrentados pela educação: a escola é atravessada pela pobreza e pela ausência e apatia do Estado. Assim, o objetivo deste trabalho é investigar como as desigualdades socioespaciais e a pobreza interferem e constituem a educação. A metodologia pode ser descrita como uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, que pode ser definida, conforme Gil (2002) como procedimento racional e sistemático que objetiva subsidiar proposições para os problemas da sociedade.

O trabalho está dividido em dois capítulos. No primeiro capítulo, por intermédio dos textos “Educação e desigualdades sociais” (RESENDE; MIRANDA, 2016); “Módulo

Introdutório: pobreza, desigualdades e educação” (ARROYO, 2015); “Educação, pobreza e desigualdade social” (MIRANDA, 2020), entre outros, discutimos sobre o desenvolvimento do modo de produção capitalista, que teve como pressuposto a naturalização da ideia de que existe igualdade social entre os indivíduos. Tal como esclarecem Resende e Miranda (2016) a aparência de igualdade na sociedade não se confirma empiricamente, pois a partir do desvelamento de diferentes substratos sociais, divididos em classes que participam de forma desigual do processo formal, isto é, a existência de sujeitos cujas possibilidades são reduzidas em face da desigualdade, isso quando não são excluídos da integração social, da escola, do emprego, entre outras formas de participação, revela-se o falseamento da realidade através do caráter supostamente meritocrático.

A análise sobre essas desigualdades sociais é realizada no decorrer desse capítulo por meio de diferentes autores. Em Arroyo (2015) destaca-se que essa concepção meritocrática produz sobre a escola, com a culpabilização das classes socioeconomicamente desfavorecidas pelo seu status econômico e social, um estado de mal-estar, em que os estudantes advindos dessas classes são percebidos como inferiores e destituídos de valores éticos e morais e inaptos para o mercado de trabalho. Assim, a solução que geralmente se oferece é a educação desses sujeitos para se tornarem pessoas aptas para o labor. Resulta disso, a submissão dessas pessoas a condições precárias de emprego, o que intensifica as desigualdades socioespaciais constituídas.

No segundo capítulo, a partir dos textos “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações” (SAVIANI, 2011); “Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território” (RIBEIRO; VÓVIO, 2017); “Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro” (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013), entre outros, tratamos da concepção de educação enquanto processo humanizador e que difere o ser humano dos demais animais. Nesse sentido, a escola é a instância que possibilita a aquisição do conhecimento sistematizado, que na atual composição da sociedade, se transforma em instrumento do “mercado de trabalho”, cada vez mais disputado por diversos profissionais. Então, se torna de agência do saber a agência de interesses corporativos, o que neutraliza o seu papel na democratização social.

Em razão desse contexto, com Ribeiro e Vóvio (2017) e Koslinski, Alves e Lange (2013), verificamos a construção de desigualdades escolares fundamentadas por assimetrias socioespaciais. O território e a escola sofrem segregação residencial, isto é, são isolados socialmente, o que se traduz em determinadas escolas com conteúdos programáticos e culturais mais diversificados e outras com sistemas de ensino menos amplos. Concebido como

um fenômeno de sobreposição de desigualdade, em vista da ocupação do solo urbano nas grandes cidades, esse isolamento social provoca o distanciamento de normas e códigos de determinados lugares em relação aos lugares afastados, o que engendra, no contexto escolar, aversão a estudantes oriundos de determinada localidade que buscam se matricular nas escolas e, em outros contextos, preconceito contra os estudantes advindos de determinadas escolas.

## CAPÍTULO 1 - POBREZA E DESIGUALDADES

A articulação entre educação, pobreza e desigualdade socioespacial envolve uma gama de conceitos que precisam ser compreendidos em suas raízes. Portanto, para discutir essa temática é importante compreender que elas devem ser pensadas em diferentes vertentes, seja no aspecto educacional, social ou comunitário. Para aprofundar a discussão acerca dos problemas e desafios enfrentados pela educação, pela pobreza e suas desigualdades socioespaciais é necessária uma análise crítica dos processos históricos e políticos, bem como a compreensão em que se situam as relações sociais e espaciais na sociedade de classes.

De acordo com Miranda (2020), no artigo “Educação, pobreza e desigualdade social” presente no livro “Desigualdade social e pobreza: múltiplas faces frente a educação”, é importante problematizar questões acerca do conceito de igualdade, sendo fundamental analisar os aspectos objetivos e subjetivos da sociedade, e como ela se estrutura, uma vez que “Todos somos iguais porque pertencemos a uma mesma humanidade. Essa ideia de uma igualdade essencial entre os homens nos parece tão óbvia e natural, que nos esquecemos de que ela é uma produção histórica” (MIRANDA, 2020, p. 14). Segundo a autora, a humanidade assimilou a concepção de igualdade como sendo essencial a partir da especificidade histórica do mundo burguês, ou seja, no “mercado global” a ideia de igualdade ocorre como consequência do sentido de pertencimento a uma totalidade. Nesse sentido, para compreender a relação entre igualdade e capitalismo, faz-se necessário analisar o desenvolvimento da concepção de liberdade, a partir da hipótese da existência de um “indivíduo livre”. A autora afirma que:

Se o mundo feudal era organizado em castas, ou seja, em segmentos distintos, hierarquizados e fixos, o mundo em construção passava a requerer que os indivíduos fossem livres e iguais perante a lei, independentemente de suas condições sociais e culturais. (MIRANDA, 2020, p. 15).

Por meio dessa construção, a democracia burguesa se anunciava e se estabelecia contra a sociedade feudal no século XVII, tendo como prerrogativa a igualdade perante a lei e, também, a possibilidade de liberdade individual. Miranda (2020) reitera que:

Os homens seriam iguais na condição de cidadãos de uma sociedade de iguais perante a lei e perante o Estado. Mas aos direitos à liberdade e à igualdade se sobrepõe, de modo irrefreável, o direito à propriedade. O cidadão, este personagem na sociedade burguesa, é o proprietário, livre e em condições de igualdade perante a lei para vender ou comprar toda a sorte de mercadorias, em particular a força de trabalho. (p. 15).

Nesse sentido, o conceito de propriedade foi se consolidando paulatinamente à medida em que o capitalismo foi sendo fortalecido. Para Resende e Miranda (2016), “O princípio da igualdade, como estabelecido por todo aparato de regulação legal, pelo aparato de controle estatal [e] estruturas de controle mundial, pela defesa retórica de princípios é fundamental às formas de organização econômica, social e política da sociedade [...]” (p. 34). Emerge nesse contexto o conceito de contrato e propriedade, bem como o conceito de igualdade e de liberdade. Entretanto, o princípio da igualdade não se tornou uma realidade, pois a respeito desse princípio é possível compreender que: “[...] A sociedade que se estrutura sobre propriedade privada é, em seu fundamento, desigual” (RESENDE; MIRANDA, 2016, p. 34). Portanto, é evidente que igualdade e liberdade são princípios liberais essenciais para a ordem burguesa, pelo fato de reforçar uma falsa ideia de flexibilidade entre mercado de trabalho, trabalhador e o trabalho alienado<sup>1</sup>. Todavia desconsideram-se as complexidades e contradições existentes nessa relação.

A efetivação do conceito de igualdade, tão proclamado, a partir do modo de organização capitalista é, em sua concretização, inviável, pois a necessidade de emancipação humana é suprimida. Ela deixa de ser prioridade e torna-se o que pode ser, aquilo que é permitido, ou imposto socialmente. Para, além disso, não é possível haver igualdade no sentido de que as pessoas tenham que ser iguais às outras, com processos iguais, haja vista que cada indivíduo possui condições de classe diferentes. Por isso mesmo, o conceito de equidade possibilita a compreensão necessária de que as nossas desigualdades são geradas pelo modo de organização social (RESENDE; MIRANDA, 2016). Para as autoras, a equidade está relacionada à igualdade de oportunidades o que não se consolidou na sociedade capitalista como base política e econômica. Assim, elas fazem o seguinte apontamento em relação à equidade:

A equidade [...] não significa igualdade ou de situação de saúde ou qualquer outro efeito específico. Pelo contrário, é a busca de uma situação em que as oportunidades sejam iguais, ou seja, em que o esforço pessoal, as preferências e a iniciativa - e não as origens familiares, castas, raça ou gênero - sejam responsáveis pelas diferenças entre realizações econômicas das pessoas. (BANCO MUNDIAL, 2006 *apud* RESENDE; MIRANDA, 2016, p. 26).

Desse modo, compreende-se por equidade todos os processos que possam diminuir as desigualdades. Os indivíduos na sociedade capitalista não possuem acesso aos direitos

---

<sup>1</sup> Essa é uma categoria importante para Marx em contraposição ao trabalho como metabolismo do homem com a natureza. No entanto, mesmo considerando esse conceito fundamental, foge do escopo/objetivo do presente trabalho discuti-lo.

sociais de forma igual e equilibrada; ocorrem situações na forma que o sistema se organiza em que protege alguns e marginaliza outros, seja por meio de privilégios de classe, de gênero ou de raça. Para uns os obstáculos são postos, enquanto a outros, por estarem inseridos numa rede de proteção, não são segregados, nem excluídos. A perspectiva da equidade é dar condições de possibilidades aos que mais sofrem com os processos de exclusão; é possibilitar aos mais vulneráveis condições de acesso aos direitos. Desse modo, Miranda (2016) reitera que:

[...] a sociedade que se firma no princípio formal da igualdade é essencialmente desigual. Estamos, portanto, diante de uma importante contradição: a igualdade como princípio inerente ao mundo capitalista e a igualdade como uma possibilidade também inerente a essa sociedade. Com o aprofundamento das *desigualdades sociais, que advém de relações de produção mais complexas* e suas modalidades de exploração de trabalho mais sofisticadas, a questão da igualdade é a resposta e também se renovam as estratégias de justificação das desigualdades. (MIRANDA, 2016, p. 99; grifos nossos).

Para Resende e Miranda (2016), as formas em que se dão as relações na sociedade, que se configuram sob o viés igualitário, são em suas bases e estruturas desiguais, pois a igualdade só existe no discurso e o que é visto e vivenciado na prática está muito distante disso. Não há como considerar que exista igualdade numa sociedade sustentada num sistema político-econômico dividido entre detentores dos meios de produção e os proletários que vendem sua força de trabalho para conseguirem condições para sobreviverem. O que se tem é um nítido antagonismo, pois como os direitos são acessados de maneira desigual, os desiguais tornam ainda mais desiguais entre si, enquanto aprofunda-se um abismo civilizatório pautado nas relações de produção que se complexificam elaborando explicações cada vez mais sofisticadas para a pobreza.

A partir dessa concepção, no sistema capitalista de produção são reproduzidas formas de exploração sustentadas pelos discursos meritocrático e recai no indivíduo a culpa pela sua situação socioeconômica. Surgem distintas formas para explicar as diferenças sociais, econômicas e socioespaciais como responsabilidade do indivíduo, evidenciando a tese do capital humano, que consiste em responsabilizar cada sujeito pelos seus resultados mediante seus próprios esforços individuais. Nessa perspectiva, o indivíduo na sociedade de classes possuiria condições para se desvencilhar das vulnerabilidades, dos processos de exclusão e da segregação cabendo a ele os esforços para garantir sua posição social. Esse indivíduo torna-se o responsável por seu nível de escolarização, sua ocupação profissional, sua condição

socioeconômica, seu acesso aos bens materiais, à saúde e, até mesmo, onde reside, dentre outras formas.

Com relação a produção da falsa igualdade, nesse modo de produção, da desigualdade e da pobreza, para Alves e Assis (2020) temos que observar, inicialmente, o conceito de “pobre” sob o prisma do senso comum: esse pode ser considerado como quem carece de valores morais e encontra-se à margem da sociedade capitalista. As autoras apontam que, conforme Barros e Mendonça (2001) existe uma relação direta entre desigualdade social, pobreza e miséria, pois na compreensão desses autores os indivíduos são lançados a condição de carência, já que esses não possuem capacidades para nem mesmo acessarem “[...] um padrão mínimo de vida condizente com as referências socialmente estabelecidas em cada contexto histórico” (p. 112).

A questão da pobreza vem se mostrando uma temática atual e que vem sendo discutida nas grandes universidades brasileiras como aconteceu no Curso “Educação, pobreza e desigualdade social”, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC), em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG). A partir da elaboração desse curso, Miranda (2020) chama atenção para a relação entre pobreza, educação e desigualdade social partindo do pressuposto “[...] de que algumas práticas escolares na educação pública brasileira venham a reforçar a pobreza e a contribuir assim para a reprodução das desigualdades sociais em nosso país” (p. 13). Além disso, ela indica que esse pressuposto é algo gravíssimo já que nesse contexto a escola estaria contribuindo com o sistema que faz com que se perpetuem as desigualdades também dentro das escolas. Por outro lado, a escola de fato não teria nenhum motivo para se colocar como uma contra força precisa e imponente a essa sociedade, pois ela é de fato reprodutora das desigualdades.

Atinente a essa questão, para Alves e Assis (2020), “A visão que vigora dentre os grupos mais conservadores é que pobre é carente, logo inferior no alcance de êxito tanto escolar como profissional. A percepção assistencialista também tem seu lugar ao tratar da pobreza” (p. 108). Arroyo (2017), citado por Alves e Assis (2020), destaca que a própria mídia “vende” a pobreza, relacionando-a à violência e a crimes diversos como tráfico de drogas, furto e roubo. Os pobres, nas palavras do autor, acabam sendo privados de seus direitos e, ao mesmo tempo, condenados por causa de sua situação socioeconômica e de classe, bem como são subjugados a partir do lugar onde moram.

As favelas, os subúrbios e os arredores trazem as marcas desse tipo de espaço social, onde se encontram os ditos “pobres de espíritos”. Portanto, o autor faz as seguintes

indagações: “[...] a quem interessa a pobreza? Por que os discursos elaborados atendem tão bem a uma visão limitadora como essa?” (ARROYO, 2017 *apud* Alves e Assis, 2020, p. 109). Para as autoras, a apreciação da pobreza pelo viés moral vai ao encontro da concepção meritocrática, ou seja, aquela na qual recai sobre o indivíduo todos os seus “sucessos” e “fracassos”, pois ao limitar a pobreza ao campo moral, absorve-se a discussão sobre a desigualdade social e a vala existente entre ricos e pobres. Para Arroyo (2015), a partir do material introdutório elaborado para o curso “Educação, pobreza e desigualdade social”, é comum reconhecer a pobreza do ponto de vista da carência. Assim, vê-se o pobre como carente, desprovido de espírito, de valores e, inclusive, incapacidade para o estudo e a aprendizagem. “Contudo, sabemos que, ao invés disso, deve-se atentar para as privações materiais que impossibilitam uma vida digna e justa a esses sujeitos” (p. 8).

No ambiente de trabalho escolar e docente é possível notar uma tendência de que estudantes da classe trabalhadora e que têm rendimentos financeiros baixos levam para a escola “carências intelectuais e morais”, que são vistas como carência de conhecimento, valores, hábitos de estudos, disciplina e moralidade, assim reforçando a ideia preconceituosa acerca deles; ideia essa que está presente na cultura política e pedagógica de que a pobreza moral produz a pobreza material. Nesse sentido, o autor aponta a seguinte problemática:

O problema desse enfoque é que, se os(as) pobres são vistos(as) como carentes e inferiores em capacidades de atenção, esforço, aprendizagem e valores, acabam sendo responsabilizados(as) por sua própria condição. São, desse modo, constantemente inferiorizados(as), reprovados(as) e segregados(as). A insensibilidade dessa visão reducionista, espiritualista e moralista sobre os(as) pobres leva a pedagogia a ignorar os efeitos desumanizadores da vida na pobreza material, ou da falta de garantia de cobrir as necessidades básicas da vida como seres humanos. (ARROYO, 2015, p. 9).

Para o autor, quando se atribui e culpabiliza “os pobres” por seu estado de pobreza e os classifica como carentes de valores, começa-se a vislumbrar apenas uma solução: a de educá-los nos “[...] valores do trabalho, da dedicação e da perseverança” (ARROYO, 2015, p. 10). Nessa circunstância, a escola é incumbida de educar crianças e adolescentes da extrema pobreza nos valores que “teoricamente” não recebem das famílias e das comunidades empobrecidas. Segundo Arroyo (2015):

A pobreza, assim, acaba sendo vista somente pelo viés educacional, ficando mascarada toda a sua complexidade como questão social, política e econômica. Essas representações são uma forma irresponsável de jogar para as escolas e seus mestres(as) a solução de um problema produzido nesses contextos sociais, políticos e econômicos, ou seja, muito além do ambiente escolar. (p. 10).

O teórico pondera que a pobreza pensada enquanto questão moral, por meio de currículos elaborados para os mais vulnerabilizados economicamente, será para moralizar e não para garantir o direito de acesso ao conhecimento, à ciência e à tecnologia. Os currículos são “pobres” de conhecimentos, ideias e aprendizagens e carregados de conselhos morais. Nesse sentido, o que acontece é que a essas pessoas são atribuídas ideias preconceituosas partindo de concepções de que elas são inferiores tanto na cultura como em princípios morais e éticos. Esse estado de coisas tem se demonstrado efetivo para situá-las como subalternos, ratificando as hierarquias tanto econômicas como de origens de classe, raça, gênero e socioespaciais para manter o *status quo*. A definição do pobre como relés em moralidade, cultura e civilização tem sido argumento histórico para classificar “[...] etnias, raças, locais de origem” (ARROYO, 2013 *apud* ARROYO, 2015, p. 12), assim como subjugá-lo a posições inferiores na organização social, econômica, política e cultural.

Arroyo (2015) expõe outra interpretação que para ele é comum em relação à pobreza: a ideia de que as camadas populares estão na condição de pobreza por não serem aptas para o trabalho e por não cumprirem os requisitos do mercado. Seguindo essa interpretação de pobreza é simples recorrer à escola e ao seu papel de qualificação para torná-las empregáveis. Para o autor, não se deve imputar a tarefa de solucionar a pobreza apenas para a escola, pois seria ignorar “[...] as complexidades do sistema capitalista e suas crises” (p. 13). As leituras que atribuem aos desprovidos de bens materiais e econômicos tal condição, pois os enxerga como aqueles que não querem se esforçar e trabalhar, partem de um entendimento perpassado por uma simplória interpretação das relações econômico-sociais, reduzem as forças políticas de dominação que impossibilitam alcançarem um desenvolvimento social pleno, fato que não é concebível de ser efetivado no atual modelo econômico que é pautado no antagonismo de classes.

Para o autor, um importante aspecto a ser considerado é quanto a relação de trabalho com a (re)produção de desigualdades sociais, que parte de questões de gênero e étnico-raciais, por exemplo. É evidente para Arroyo (2015) que existe um padrão contínuo em concentrar, apropriar, expropriar a renda; é um sistema que forja, pelas relações de trabalho, formas de opressões, discriminações e preconceitos, atribuídas por vieses racistas e, também, sexistas. Faz com que indivíduos sejam obrigados a se submeterem a formas de trabalhos desumanas, com baixa remuneração e longas cargas horárias, isto é, formas de subempregos em que são explorados. Nota-se um modelo padrão de exploração, sobretudo nas periferias (do sistema e

dos bairros); esse modelo de relação de trabalho submete sistematicamente os indivíduos à pobreza, bem como a extrema pobreza.

Interpretações reducionistas da pobreza e das desigualdades acabam por encobrir os processos históricos de produção desses acontecimentos e desconsideram a questão social que envolve a pobreza e as desigualdades. Assim, são negados aos “pobres” “[...] os direitos sociais mais básicos, como alimentação, teto, renda e trabalho, os quais é atribuição do Estado garantir” (ARROYO, 2015, p. 14). Para o autor, a falta de diálogo que está presente na cultura das escolas e entre os professores acaba sendo apropriada pelas políticas públicas sociais, pois sua disposição em não se atentar para os fatos econômico-sociais corroboram e beneficiam valores e atitudes sobre os indivíduos como determinantes de sua condição social.

Essa é uma visão reduzida da sociedade dentro do sistema capitalista de produção; a trajetória escolar é ponderada pela lógica individualista e meritocrática, na qual quem se esforça tem êxito e os preguiçosos fracassam. Portanto, sugere que é emergente a superação dessa visão limitada e limitante. Na perspectiva desse autor, para entender esses sujeitos é necessário considerar que:

[...] a presença de milhões de crianças e adolescentes extremamente pobres nas escolas nos obriga a superar essas visões tão limitadas – a do pobre como imoral e não qualificado para o trabalho. Para compreender esses sujeitos, é necessário dar maior centralidade às condições sociais e materiais de suas vivências e sobrevivências como seres humanos. Os percursos escolares trazem as marcas das trajetórias de vida, das condições sociais que lhes são dadas para produzir suas existências. (ARROYO, 2015, p. 15).

Para o autor, quando superarmos os olhares moralizantes e individuais que produzem a pobreza iremos “[...] reconhecer que a pobreza e as desigualdades sociais, racial e de gênero estão associadas ao padrão de poder-dominância-subalternização vigente na sociedade” (ARROYO, 2015, p. 16). Nesse sentido, alguns grupos sociais, raciais e de gênero se difundem concentrando poder, renda, terras, riquezas, conhecimento, justiça e força, enquanto outros grupos são subordinados e marginalizados. Ao aprofundar o debate o autor argumenta:

Os(as) pobres são os(as) sem-terra, sem-teto, sem-trabalho, sem-renda, sem-escola, sem-saúde, cujas vidas se encontram nos limites da sobrevivência. Desse modo, conforme avançamos em reconhecer a pobreza como uma questão social, passamos a vê-la também como uma questão política, como um problema de Estado e, assim, a exigir as políticas de Estado capazes de alterar essa realidade. (ARROYO, 2015, p. 16).

Souza (2020) no livro “Desigualdade social e pobreza: múltiplas faces frente à educação” expõe que a sociedade em que vivemos é marcada por diferentes modelos de desigualdades, sendo elas: sociais, de gênero, racial e desigualdade de renda. Assim experimentamos uma parte da população cada vez mais negligenciada em suas condições de vida. Ao expor sobre a desigualdade a autora argumenta que se faz necessário analisar a questão social. Para ela: “Por questão social, queremos significar o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista” (CERQUEIRA FILHO, 1982, p. 21 *apud* SOUZA, 2020, p. 173).

Para Souza (2020) a “questão social” é inerente à sociedade capitalista, pois ela se produz no campo das contradições. Assim o Estado surge com o intuito e encargo de intervir nas lutas sociais e políticas em prol do desenvolvimento capitalista, cuidando da gestão e da regulação da vida em sociedade. Logo, a forma que o Estado opera é contraditória, pois reproduz os interesses do capitalismo ao mesmo tempo em que interfere nas desigualdades e mantém a ordem social. Dessa forma, transfigura-se em uma instância reguladora dos interesses dos mais favorecidos para conservar as desigualdades e a propriedade, transformando os homens desiguais e/ou iguais perante a lei. A autora, citando Castro e Ribeiro (2009), faz a seguinte afirmação:

Um modelo de desenvolvimento que incorpore a busca pela igualdade – igualdade de oportunidade, igualdade de capacidades, igualdade de resultados – implica promover o acesso dos grupos sociais historicamente excluídos às condições produtivas, aos benefícios do crescimento econômico e às garantias de um sistema de proteção social. Nesse sentido, é importante reconhecer e incorporar, como um dos pilares do processo de desenvolvimento do país, o fortalecimento do sistema nacional de políticas sociais. (CASTRO; RIBEIRO, 2009 *apud* SOUZA, 2020, p. 175).

Segundo a autora é nesse contexto que a expressão “questão social” se mostra e torna-se significativa, assim expondo diferentes faces da desigualdade e “[...] pessoas em situação de pobreza; cidadãos sem acesso aos bens socialmente produzidos; privados de viverem dignamente, limitados de terem condições dignas e a direitos básicos, como saúde, educação; trabalho; moradia e o acesso de oportunidades” (MATTEI, 2017, *apud* SOUZA, 2010, p. 175). Interpretar as relações sociais vai além de compreender o que é pobreza e desigualdade. Para entender o conceito é necessário se ater às formas distintas de banalização do ser humano que são resultados das indiferenças produzidas em face às necessidades dos dominantes. As desigualdades sociais aparecem em razão da má distribuição de renda, em

outras palavras, é uma minoria que detém os bens de consumo e de produção e dessa forma acumulam renda. Portanto, a má distribuição de renda e a pobreza estão relacionadas à desigualdade e a exclusão social. Souza (2020), com base em Arroyo (2017), reitera que:

Quando entendemos que a desigualdade é a privação ou má distribuição de oportunidades, bens; serviços e acessos às políticas públicas ficará mais fácil à compreensão do termo, ao olharmos para a concepção de pobreza a qual sempre está vinculada a ausência de renda, e pararmos para analisar de forma crítica entenderemos que não é só a ausência de renda que coloca as pessoas em situação de pobreza e sim a falta de oportunidades, a escassez de materiais e condições dignas e justas para viverem. (ARROYO, 2017 *apud* SOUZA, 2020, p. 176-177).

De acordo com Souza (2020), a pobreza não concebe apenas exclusão social no momento que não permite ao sujeito autonomia e possibilidades para constituir sua história, mas como construir uma subjetividade quando as mudanças da vida social refletem sobre eles de forma negativa, e essas intervenções são determinadas pelo modo de pensar da sociedade capitalista. Com isso, grande parte da “minoria” ainda estará em condição de vulnerabilidade social<sup>2</sup>, vivendo abaixo da linha da pobreza, sem possibilidades de saírem dessa condição. A desigualdade é uma palavra oposta à igualdade, igualdade de direitos, de acesso a oportunidades, bens etc.

Assim, a pobreza e as desigualdades se relacionam de distintas formas, pois existem diferentes gradações de nível socioeconômico e vulnerabilidades sociais sofridas pelos sujeitos, já que o que não ocorre é um equilíbrio entre oportunidades e direitos aos mais pobres. Nesse sentido, “Quem é pobre sofre desde as necessidades mais básicas até as necessidades mais sociais, como o acesso à saúde, educação e lazer” (ROCHA; BRANDÃO; ÁVILA, 2020, p. 250). Conforme os autores, o reconhecimento da existência da pobreza e das desigualdades é necessário para entendê-las e, para além disso, reconhecer as suas consequências para o ato pedagógico.

Para Faria (2020) pobreza e desigualdades no âmbito social são fenômenos visíveis em ambientes urbanos e rurais, acentuando marcas das desigualdades presentes na sociedade, que expõem condições de vida “subumanas”. Para a autora, “Esse movimento de exclusão não se restringe aos contextos das ruas, porém se instala também no interior das escolas por estas reproduzirem o que a sociedade vive e do modo como se organiza, assim a pobreza e a

---

<sup>2</sup> “‘Vulnerabilidade social’ é um conceito alternativo às formas tradicionais de caracterizar e medir a pobreza, tradicionalmente aferida em função da renda monetária. Refere-se à condição ou estado de agentes ou instituições que não têm acesso a recursos socialmente produzidos que lhes permitiriam uma série de atitudes como fazer frente às forças e circunstâncias da sociedade determinantes para o seu modo de viver; aproveitar as oportunidades criadas pelo mercado, pelo Estado e pela sociedade; e tomar decisões voluntárias para satisfazer as necessidades, desenvolver potencialidades e realizar projetos” (VÓVIO; GUSMÃO; RIBEIRO, 2019, p. 5).

exclusão convivem no ambiente escolar” (p. 148). A autora expõe que o ambiente escolar corrobora com situações de pobreza e exclusão que não são alheias a aspectos dentro da escola, mas que se acentuam devido a, especialmente: organização do cotidiano escolar e adesão de um currículo que desenvolve atividades conteudistas que acabam por efetivar o ambiente escolar como um espaço de segregação e não de inclusão.

Com essa interpretação, Faria (2020) aponta que o ambiente escolar viabiliza o silenciamento sobre algumas situações que afetam de forma direta no aprendizado. Um exemplo citado pela autora é a questão da fome e da pobreza, a partir da qual, de certo modo, existe um apagamento das consequências desses elementos na aquisição da aprendizagem escolar. Segundo Faria (2020) a educação no Brasil evidencia a atuação do sistema capitalista que não só dita a forma de funcionamento de uma sociedade, mas também como ela se estabelece. Para, além disso, esse sistema determina as regras no meio educacional evidenciando por vezes a pobreza e a tornando a vilã no fracasso individual dos estudantes.

No seio da sociedade capitalista industrial burguesa é possível identificar a (re)produção de desigualdades que podem ser expressas desde processos de exclusão econômica a desigualdade de gênero, questões raciais, educacionais e, até mesmo, de territorialidade, isto é, com base nos aspectos geoespaciais em que também se nota uma infinidade de desigualdades. Em alguns territórios pode-se evidenciar a presença do aparelho estatal e suas instituições e serviços; em outros essa presença é escassa. Desse modo, emerge a necessidade de compreensão dos aspectos atinentes às desigualdades socioespaciais, pois os territórios são atendidos de maneiras diferentes, por exemplo, quanto a transporte público, unidades de saúde, escolas, quadras poliesportivas, praças, espaços de socialização e lazer. Os territórios demarcam explicitamente as desigualdades e suas diferentes expressões.

Desigualdade socioespacial é um termo utilizado para definir o modo de urbanização capitalista; é um objeto da representação ampla do capital que se mantém como condição de estadia da desigualdade social. Para Rodrigues (2007):

A desigualdade socioespacial exprime formas e conteúdos da apropriação e da propriedade, da mercadoria terra e das edificações, da cidade mercadoria, da exploração e da espoliação da força de trabalho, da acumulação desigual no espaço, da presença e da, aparentemente paradoxal, ausência do Estado capitalista no urbano. (p. 74).

Conforme Rodrigues (2007) a desigualdade socioespacial revela a presença de classes sociais e as distintas maneiras de apoderamento dos bens produzidos na sociedade. Ela também expõe o impedimento que grande parte da classe trabalhadora tem em apoderar-se de

meios adequados de sobrevivência. Nesse sentido, é notória a diferença entre territórios ricos e territórios pobres. As desigualdades reveladas nos territórios vulneráveis<sup>3</sup> apontam problemas que para o ideário da classe dominante estão associados ao crescimento da população, principalmente da população migratória, e a evidente desordem do crescimento da população. Para Vóvio, Gusmão e Ribeiro (2019):

Território é o espaço apropriado e transformado pela atividade humana que, além da dimensão físico-espacial, inclui um conjunto abrangente de relações sociais, como as socioeconômicas e as políticas e as representações sociais sobre ele. Os limites de um território são definidos pelas pessoas e pelos grupos sociais com base em suas representações e relações. (p. 5).

Posto isso, é possível identificar que os problemas que apontam para o ideário da classe dominante estão associados ao crescimento da população, principalmente da população migratória, e a evidente desordem do crescimento da população e da presença do Estado capitalista em relação ao urbano: “[...] São áreas consideradas problemáticas, com grandes problemas que seriam resolvíveis, no futuro, com implantação de infra-estrutura, atuação do poder público e um planejamento adequado com financiamento público” (RODRIGUES, 2007, p. 78).

Diante do exposto, pesquisas apontam que a vizinhança ou o território também produzem desigualdades educacionais: estudantes de escolas públicas em regiões periféricas de grandes cidades são afetados no seu desempenho escolar devido às características do território onde moram, o chamado efeito território e de vizinhança<sup>4</sup> evidenciando que a segregação residencial produz impacto em relação ao acesso de oportunidades sociais.

Para Koslinski, Lasmar e Alves (2012) uma forma imprescindível de pensar e refletir como a estruturação social do território influencia nas oportunidades educacionais é por meio da investigação dos diferentes modelos de segregação residencial e, também, os mecanismos que estão ligados a políticas educacionais que exercem implicações em relação a geografia de oportunidades escolares e a escola. As autoras sugerem que:

---

<sup>3</sup> “Territórios vulneráveis são espaços criados nas metrópoles que conjugam, no caso da cidade de São Paulo, localização periférica, isolamento espacial e grande concentração de população com baixa renda e pouca escolaridade, implicando a segregação socioespacial e o reduzido acesso desses sujeitos a direitos básicos. Essas características têm, por consequência, a reprodução das desigualdades e da pobreza” (VÓVIO; GUSMÃO; RIBEIRO, 2019, p. 5).

<sup>4</sup> “O efeito território e de vizinhança consiste no impacto do local de residência e das características sociais da população sobre as condições de vida e a mobilidade social dos habitantes. Especificamente, no campo educacional, diz respeito ao impacto do território sobre os destinos escolares dos alunos que ali vivem” (VÓVIO; GUSMÃO; RIBEIRO, 2019, p. 5).

A estrutura, a qualidade e o acesso a oportunidades variam “objetivamente” entre uma área e outra. Dessa forma, um dos aspectos da noção de geografia de oportunidades está relacionado aos mecanismos da segregação urbana que afetam diretamente a distribuição objetiva da estrutura de oportunidades. (p. 10).

Para as referidas autoras as normas, valores, modelos de conduta aceitáveis, jornadas de vida, para jovens e crianças oscilam de acordo com o contexto e, com isso, variam o tipo de informação que os sujeitos têm acesso. Dessa forma, as informações que esses indivíduos dispõem nas comunidades onde vivem, afetam de modo direto a compreensão em relação à "estrutura de oportunidades". As autoras fazem a seguinte afirmação: “[...] a segregação urbana modela a geografia de oportunidades, em suas formas ‘objetiva’ e ‘subjetiva’, ou seja, a segregação urbana permite prever a existência de piores oportunidades ao nível local, o que afeta a maneira pela qual os indivíduos percebem essas oportunidades” (KOSLINSKI; LASMAR; ALVES, 2012, p. 11).

As autoras também partem do pressuposto de que a qualidade dos serviços ofertados pelas comunidades/bairros pode afetar de forma direta os indivíduos, com foco na quantidade e na qualidade de instituições estatais presentes nessas vizinhanças, para atender as necessidades desses sujeitos, como escolas, creches, bibliotecas, saúde, transporte etc. Dessa forma, as vizinhanças desfavorecidas estão desabastecidas e equipadas inadequadamente de recursos institucionais de qualidade.

Nesses espaços, a educação de modo geral é diretamente afetada pelos processos capitalistas, pelo sistema de propriedade privada que divide os homens em os detentores dos meios de produção e os vendedores da força de trabalho, além de produzir desigualdades socioeconômicas, por meio de espoliação e exploração interferem nas ausências de políticas públicas capazes de possibilitar equidade. Uma sociedade que produz desigualdade social produz também desigualdade nos espaços públicos urbanos que afetam o desempenho dos estudantes. Quando observadas as periferias de grandes cidades, nota-se que a falta de oportunidades está presente assim como a má distribuição de renda. Vigoram com evidências para estudantes de escolas das classes populares um modelo de exclusão que pode ser desenvolvido por meio de políticas públicas que reduzam os impactos do severo sistema hegemônico.

## **CAPÍTULO 2 - DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E O EFEITO DO TERRITÓRIO**

A educação é um processo que se concretiza nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Portanto, para compreendermos os caminhos e percalços enfrentados pela universalização da educação em sua relação com as condições materiais concretas é necessária uma análise crítica acerca de suas concepções. A educação escolar, parte constitutiva desse processo, exige reflexão sobre os princípios e as práticas que orientam as políticas públicas destinadas à garantia do acesso e permanência do estudante na escola, considerando a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos, constituídos por categorias que se entrelaçam na vida social.

Para Saviani (2011) “[...] O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13). De acordo com o autor, se a educação é algo específico dos seres humanos, a percepção da “natureza da educação” é atravessada pela compreensão da “natureza humana”. Diferente dos animais que se ajustam a sua realidade natural, o homem precisa constantemente produzir para garantir sua subsistência. Dessa forma, o homem adapta a natureza a suas necessidades, transformando-a por meio do trabalho. Segundo o autor:

[...] o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2011, p. 11).

Em prol da sua sobrevivência o homem precisa retirar da natureza os recursos para a sua existência. Com isso, começa o processo de transformação da natureza formando o mundo do homem, “mundo da cultura”. Para o autor, falar que a educação é um fenômeno característico da humanidade “[...] significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 11). O ser humano diferente de outros animais transforma a natureza de forma pensada como meio para sua subsistência, e a partir dessas transformações são também criados processos culturais, assim sendo, a educação é um fenômeno

característico da humanidade delineada pela cultura. Nesse sentido, é possível afirmar que a educação é uma exigência relacionada ao processo de trabalho, mas também ela própria é um processo de trabalho, o trabalho não material que pode ser dividido em duas modalidades. Saviani (2011) pondera:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação. (SAVIANI, 2011, p. 12).

Sendo assim, o que não é garantido pela natureza o homem produz ao longo da história, já que a natureza humana não é cedida ou dada a ele, mas sim produzida no decorrer da história tendo por base a “natureza biofísica”. Desse modo, o autor aponta o trabalho educativo como o ato de produzir intencionalmente a humanidade, que é construída e produzida coletivamente pelos homens. Diante do exposto, Saviani (2011) revela que o objeto da educação tem dois lados: identificar os elementos culturais, pois é a partir da assimilação desses elementos que nos tornamos humanos; e o outro lado, descobrir as formas mais adequadas de desenvolver o trabalho pedagógico. O primeiro diz respeito a diferenciar o que é fundamental do complemento, e o segundo se refere a organizar conteúdos, tempo, espaço etc.

Considerando que a educação não se limita ao ensino, mas esse é um aspecto da educação e pertence à natureza do fenômeno educacional, o autor revela que a institucionalização do processo pedagógico através da escola é uma especificidade da educação. Nesse sentido, a escola é dotada de uma situação especial a partir da qual se identifica o peso pedagógico que existe na prática social global. Para o autor:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (p. 14).

Nesse sentido, a escola é a instância que permite aos sujeitos adquirir e acessar o conhecimento, ou seja, a ciência e seus fundamentos. Segundo o autor, as atividades escolares básicas devem ser organizadas em torno desse argumento. Para isso, o currículo da escola é o instrumento por meio do qual se estrutura o conhecimento sistêmico e a cultura letrada. É, portanto, o principal requisito para ter acesso a esse conhecimento: ao conhecimento dos

números, da língua, da natureza e da sociedade. No entanto, esse instrumento vem, em determinados ambientes escolares, transformando-os em ferramentas para o “mercado de trabalho”, que está cada vez mais sendo disputado por diversos tipos de profissionais. Para Saviani (2011), “De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização” (p. 17).

Portanto, ainda em acordo com Saviani (2011), percebe-se que a existência do “saber sistematizado” não é suficiente para a escola existir. As condições de disseminação e assimilação devem ser viabilizadas. Isso significa administrá-lo e classificá-lo de forma que os sujeitos passem gradualmente de seu não domínio para seu domínio. É esse saber regulado, controlado e contínuo, transmitido e assimilado no contexto escolar por um período de tempo que o autor chama de “saber escolar”.

Tendo em vista a natureza da educação e as especificidades da escola, é necessário indicar as condições objetivas para a sua efetivação. Apesar das conquistas educacionais no Brasil ainda vigoram consideráveis desigualdades no interior do sistema educacional, que podem ser perceptíveis entre estudantes, escolas, classes e, até mesmo, entre as regiões em que essas escolas estão localizadas. Torres *et al* (2008) citando outros estudos apontam que a literatura norte-americana destaca o papel da “segregação residencial” para explicar o pior desempenho dos sujeitos residentes em áreas segregadas. A performance educacional nas áreas pobres e segregadas e as desigualdades educacionais podem ser explicadas em sua maioria pela interação social: o chamado efeito vizinhança, mencionado anteriormente.

Além da segregação residencial é possível pensar a educação dos pais. Para os autores, “Parte da literatura interpreta o problema do pior desempenho dos alunos em escolas de periferia como consequência direta do baixo nível de educação dos pais e outras características socioeconômicas dos alunos” (BARROS *et al*, 2001 *apud* TORRES *et al*, 2008, p. 61). Para os autores, essa informação é em parte verdadeira, pois ela não deixa muitas alternativas na ótica das políticas públicas. Essa perspectiva indica um “círculo vicioso” que permite poucas intervenções advindas das políticas educacionais em curto período.

Desse modo, os autores chamam atenção para o fato de que não somos capazes de ofertar uma educação de qualidade para as crianças do Brasil e, também, há um certo descaso social em produzir o interesse adicional de educar a família/pais para que eles possam contribuir com a educação de jovens e crianças.

Segundo Torres *et al* (2008) além da questão familiar, elementos do ambiente escolar são significativos, como o fator socioeconômico dos estudantes de uma escola, que é visto como fator importante, já que nas escolas com maior diversidade social os educandos pobres teriam um desempenho escolar alto, comparado com alunos que frequentam escolas com menor variedade cultural. Outro aspecto importante indicado pelo autor é a turma na qual o educando estuda juntamente com o nível de motivação dos educadores, relacionada a estrutura escolar, as condições da sala de aula e de trabalho de modo geral. As vicissitudes encontradas nas salas de aula são relevantes para compreender o desempenho escolar dos educandos. Nesse aspecto, os autores também apontam que o baixo rendimento dos educandos está associado ao modelo e a imagem que os educadores criam e reproduzem dos seus educandos pobres, ou seja, as impressões e percepções dos professores.

Segundo Torres *et al* (2008), nas áreas urbanas as escolas localizadas em favelas e periferias formam um contexto à parte, já que os estudantes que moram na periferia com um alto nível de pessoas pobres têm menor chance de concluir o Ensino Médio quando comparado com outros indivíduos com a mesma característica: advindos de famílias com baixa escolaridade. Assim, o aspecto espacial tem um papel no sucesso escolar desses sujeitos. Para o autor já é sabido que a maioria das escolas das periferias são superlotadas e que operam no sistema de quatro turnos e com o número de alunos por sala superior à média, além de professores que estão desanimados e estressados, com grandes índices de faltas e com licenças e pedidos de transferências. Em relação aos estudantes, grande parte é proveniente de famílias com baixo nível de escolarização, a maioria também não frequentou a pré-escola, etapa fundamental para o progresso escolar. Desse modo, o debate sobre o tema educacional e as oportunidades de acesso dos mais pobres aos serviços públicos é:

[...] visto como sendo influenciado predominantemente por aspectos individuais da população (Menezes-Filho e Pazello, 2005), por fatores relacionados à dinâmica político-eleitoral (Ames, 1995), por aspectos associados à lógica organizacional do setor público (Marques, 2000), em função da atuação de movimentos sociais ou associações civis (Jacobi, 1989; Gurza Lavalle e Castello, 2004) ou, ainda, pensado como efeito de elementos relacionados à segregação residencial (Villaça, 2000; Marques e Torres, 2005), entre outros aspectos. (TORRES *et al*, 2011, p. 64).

Lopéz (2011) aponta que a maioria dos países da América Latina tomou para si a meta de assegurar uma “educação de qualidade para todos” e, com o passar dos anos, essa meta está mais difícil de ser alcançada. A ideia era assegurar que todas as crianças completassem o ensino fundamental; atualmente os educandos além de chegar à escola se espera que permaneçam até o nível médio e, para além disso, espera-se que durante o período

que esteja frequentando a escola os educandos tenham acesso a diversos conhecimentos que são considerados importantes. Desse modo, a esperança depositada na educação é cada vez maior. O crescimento das expectativas em relação à educação acontece em períodos em que a sociedade está ausente e omissa. Segundo Lopéz (2011):

As mudanças associadas à globalização, a maior prevalência de lógicas de mercado no funcionamento dos processos sociais e econômicos, ou o enfraquecimento dos mecanismos tradicionais de representação política vão desgastando a capacidade de governo de nossos países e desativando as ferramentas clássicas da política. Uma das expressões mais desafiadoras deste novo cenário social que vai se configurando é o da segregação social e espacial. (p. 327).

De acordo com Lopéz (2011), em concordância com Torres *et al* (2011), um dos maiores desafios do atual cenário social que vai se moldando é a “segregação social e espacial”. Os processos como o aumento das desigualdades, o reaparecimento de identidades que têm por base a diversidade cultural particular regional e a intensa crise de coesão social refletem na organização espacial da sociedade, gerando cenários homogêneos e diferentes entre eles que se tornam cada vez mais desvinculados. Para Lopéz (2011)

O desafio na atualidade é conseguir que em cada um desses espaços, territórios ou cenários urbanos que estão se configurando, todas as crianças possam receber educação. Qualquer que seja o modo como esses fatores se entrelaçam, nossas sociedades devem poder garantir, aos que moram nessas realidades, o acesso a uma educação de qualidade. Sem dúvidas, uma meta muito complexa. (p. 328).

Segundo o autor, na realidade, estamos muito longe de atingir esse objetivo, pois apesar dos esforços feitos nos anos recentes as desigualdades no acesso ao conhecimento permanecem significativas. De acordo com a forma como esses cenários são configurados se pode observar diferentes resultados educacionais e podemos ver uma associação entre ambiente escolar e níveis de escolarização, ou seja, quanto menos recursos o ambiente apresenta será menos provável que crianças e adolescentes completem níveis relevantes de escolaridade e tenham acesso a uma educação de qualidade. No entanto, podemos notar que nos dias de hoje mesmo em meios em que os níveis de bem-estar são aceitáveis, percursos escolares distintos também são configurados. Para Lopéz (2011) o problema está além do acesso a mais ou menos recursos; ter acesso a diferentes tipos de recursos é vital, pois o aspecto cultural é tão significativo quanto a questão econômica quando se trata de resultados educacionais.

Com relação a esse aspecto, à vulnerabilidade social e à desigualdade escolar, no artigo “Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território”, Ribeiro e Vóvio (2017) discorrem acerca dos resultados de pesquisas sobre a influência da vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades na produção da desigualdade escolar, que foram realizadas em duas grandes cidades brasileiras: São Paulo e Rio de Janeiro.

Os estudos examinados se baseiam no conceito de “vulnerabilidade social” de Katzman (2001), na literatura francesa como Ben Ayed e Broccolichi (2008) e, também, em conceitos da literatura norte-americana sobre segregação residencial, efeito de pares e de vizinhança. Para Ribeiro e Vóvio (2017), citando Katzman (2001), na América Latina surgiu um fenômeno de sobreposição de desigualdades devido à forma que se deu a ocupação do solo urbano nas grandes cidades e, com isso, provocou-se o distanciamento da população dos ditos códigos e normas que prevalecem na outra parte da cidade, assim acentuando o isolamento social. Para as autoras, esse isolamento consente que a população tenha laços inconsistentes com o trabalho e com serviços públicos e privados.

Em relação aos resultados das principais pesquisas realizadas, as autoras citam a observação do desempenho de alunos baseado em resultados da Prova Brasil. Ribeiro e Vóvio (2017) apontam que essas observações constataram que quanto maior o nível de vulnerabilidade social do território que cerca a escola, mais cerceadas são as qualidades das oportunidades educacionais desses sujeitos. Por meio de procedimentos estatísticos chegaram à principal evidência do efeito do território acerca das oportunidades educacionais.

[...] é que os alunos com baixos recursos culturais familiares que estudam em escolas de entorno mais vulnerável tendem a obter pior desempenho; em contrapartida, alunos com mesmos recursos culturais, quando estudam em contextos menos vulneráveis, obtêm desempenho melhor. A situação é equivalente para alunos com maiores recursos culturais: quando estudam em contextos mais vulneráveis, tendem a apresentar desempenhos piores. (RIBEIRO; VÓVIO, 2017, p. 76).

Para Ribeiro e Vóvio (2017) é possível identificar nas pesquisas quanto a desigualdade educacional e vulnerabilidade os seguintes aspectos: 1) a escola é a única instituição estatal com presença nas periferias; 2) baixa oferta de matrículas para as crianças da educação infantil; 3) alunos com desempenhos compatíveis de baixa renda e com restrições de acesso aos bens culturais; 4) competição entre as escolas, tanto entre os alunos quanto aos professores; nota-se que as escolas buscam selecionar os melhores profissionais da região. Especificamente citando um estudo de Alves *et al.* (2015) as autoras identificam um duplo movimento nos processos de exclusão sendo que a escola passa a evitar alunos de

determinadas origens e territórios, assim como a expulsão velada assume a forma de convite para que o estudante se retire da escola. Configuram também processos de competição entre as escolas que almejam obter o menor número possível de “alunos problemas”. Nesse sentido, pode ser destacado:

[...] existência de práticas de evitamento de certos alunos justificadas por preconceitos e representações negativas sobre esses sujeitos e suas famílias: quando os alunos são moradores de favela, por exemplo, podem ser evitados como meio de garantir uma clientela mais adequada em termos de comportamento. (RIBEIRO; VÓVIO, 2017, p. 77).

Isso demonstra a presença de preconceitos contra os estudantes de origem pobre e residentes em certos territórios, pois atribuem-se a eles características e comportamentos premeditados. Conforme encontrado nos estudos de Alves *et al.* (2015), Ribeiro e Vóvio (2017) afirmam:

[...] detectou práticas com o potencial para gerar escolas homogêneas, que agrupam alunos-problema que, devido ao efeito de pares, tendem a desempenhos menos elevados, como mostra a literatura. Enquanto outras escolas, do mesmo território, poderão, livres dos alunos-problema (mais pobres, menos afeitos ao tipo de socialização escolar), apresentar desempenhos escolares mais elevados. (RIBEIRO; VÓVIO, 2017, p. 78).

As autoras se reportam a outros estudos que ratificam tais achados, isto é, que existe uma prática recorrente entre escolas em identificar, selecionar e matricular estudantes após uma classificação em que utilizam como critérios padrões determinados para uniformizar o público discente e docente. Na pesquisa das autoras também foi possível identificar na fala de pais entrevistados a busca pela escola considerada de mais qualidade e mais segura, o que evidencia o quanto as famílias se preocupam com a vida escolar de seus filhos. Desse modo, a busca das escolas e das famílias configuram processos hierárquicos que estabelecem as escolas em diferentes patamares, sobretudo, quanto à concepção estabelecida pelas próprias famílias. Para as autoras, “[...] há indícios de que famílias com poucos recursos socioculturais também podem se mobilizar em busca de escolas que lhes pareçam mais adequadas” (RIBEIRO; VÓVIO, 2017, p. 79).

Ribeiro e Vóvio (2017) citam Érnica e Batista (2012) e Alves *et al.* (2014) que desenvolveram em seus estudos uma análise para identificar as escolas consideradas mais vulneráveis e refletiram sobre o índice paulistano de vulnerabilidade social confrontando com o questionário socioeconômico da Prova Brasil. Dessa forma, foi possível categorizar as

escolas em nove distintos níveis de vulnerabilidade social. Esse estudo identificou que “Os docentes com maior capital profissional quando entram escolhem, em sua maioria, escolas de entorno menos vulnerável e que concentram alunos com maiores recursos culturais” (RIBEIRO; VÓVIO, 2017, p. 80). Demonstram também que “Nas trocas internas, a maioria, que trabalhava em escolas com entorno mais vulnerável e com alunos de recursos socioculturais baixos, migrou para escolas de vizinhança menos vulnerável e com estudantes de mais alto recurso sociocultural” (p. 80). Com base em Batista (2012), Ribeiro e Vóvio (2017) sugerem que:

[...] nos territórios mais vulneráveis do município de São Paulo, o desempenho dos alunos, medido pela Prova Brasil, é menor. Koslinski, Alves e Lange (2013) evidenciaram que, na geografia da cidade do Rio de Janeiro, as áreas periféricas e as comunidades situadas nos bairros menos abastados apresentaram resultados educacionais inferiores à área central e aos bairros nobres. (RIBEIRO; VÓVIO, 2017, p. 81).

Ribeiro e Vóvio (2017) citam Ribeiro e Koslinski (2009) para demonstrar alguns de seus achados em que identificaram menor desempenho dos alunos de escolas com vizinhanças desfavorecidas e com ambiente familiar com pouco clima educativo. As autoras afirmam que os resultados educacionais de favelas e comunidades são afetados negativamente em virtude do isolamento social inerente a esses territórios. Nessa direção, Torres *et al.* (2008) citado por Ribeiro e Vóvio (2017) buscaram entender como as instituições são impactadas pelas políticas educacionais e como elas atravessam o cotidiano escolar, observando a rotatividade de professores entre as escolas. De acordo com os autores, esse estudo demonstra que a opinião dos professores é a de que devido ao contexto social e a família, o trabalho em sala de aula raramente suscitará mudança de comportamento e aprendizagem. Segundo a pesquisa, os professores têm uma baixa expectativa com relação ao futuro dos alunos que vivem em territórios vulneráveis.

Reportando-se à Barbosa e Sant’Anna (2010) que realizaram estudos na cidade do Rio de Janeiro e analisaram os fatores sociais, o território e o desempenho dos estudantes, as autoras identificaram em seus estudos que alunos provenientes de favelas não obtiveram desempenho diferente de outros estudantes que não residiam em favelas, mas que ainda assim moravam em “bairros menos pobres”. Tal fato chamou atenção das pesquisadoras pois contrariam suas hipóteses iniciais. Nesse estudo, as autoras concluíram que: “[...] as famílias que vivem nas favelas mais distantes tendem a valorizar mais a educação escolar” (RIBEIRO; VÓVIO, 2017, p. 82). As autoras ressaltam que os resultados da pesquisa apontam que para as

famílias em que os estudantes possuem um desempenho pior é notável uma maior valorização e incentivo aos estudos, isto é, as famílias dos estudantes que fracassam mais depositam maiores expectativas na escola como um instrumento para galgar posição social; essas famílias acreditam e confiam na educação como fundamental para ascensão social.

Uma questão que chamou atenção é que quanto mais distantes as escolas são da região central, mais elas lidam com problemas atinentes à questão da desigualdade social. Desse modo, é possível afirmar que quanto mais distantes as escolas são, mais elas carecem de acesso às políticas públicas e mais dificuldades enfrentam em seu cotidiano. Quanto às escolas centralizadas em territórios que são atendidos pelos diversos mecanismos do aparelho estatal menos empecilhos essas escolas encontram para o enfrentamento das dificuldades sociais. Entende-se que as escolas situadas em bairros com maior assistência do poder público acabam demonstrando os melhores resultados, ou seja, as escolas em que as políticas públicas alcançam seu território conseguem resultados mais efetivos (RIBEIRO; VÓVIO, 2017).

Koslinski, Alves e Lange (2013) argumentam que as desigualdades educacionais brasileiras são vastas e diversas. Os autores recorrem a vários estudos que se dedicaram a entender as distintas formas em que as desigualdades se apresentam tanto com base na dualidade rural contra o urbano, sistema público em comparação com o privado, e sistema público e as regiões geográficas brasileiras. Ao se debruçar nesses estudos, os autores têm como foco apontar as “microdesigualdades” existentes na rede pública de educação, o que é importante quando se considera a grandeza educacional no meio da complicada teia de “interrelações” que constituem os centros urbanos como, por exemplo: transporte, segurança, região onde mora e acesso aos bens culturais etc. De acordo com Koslinski, Alves e Lange (2013) ao incorporar a dimensão das desigualdades educacionais às dinâmicas de segregação residencial vêm à tona questões que vão ao encontro das ideias expostas por Ribeiro e Vóvio (2017) como “[...] mecanismos perversos de acesso, alocação e transferência de alunos, distribuição de recursos educacionais, alocação e movimentação dos docentes, abertura e fechamento de escolas e transferência de alunos/matrículas entre diferentes redes de ensino em uma mesma cidade” (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013, p. 1177).

É notável um grande aumento de estudos que discutem os efeitos que a segregação residencial tem acerca das oportunidades individuais. Koslinski, Alves e Lange (2013) apontam estudos que explicam essa relação por meio do mecanismo de isolamento social, que é resultado do crescimento da pobreza nas áreas centrais das grandes cidades. No que concerne aos efeitos da segregação residencial acerca das oportunidades educacionais os autores apontam dois mecanismos mediadores: “mecanismos de socialização” e “mecanismos

institucionais”. Os mecanismos de socialização estão relacionados a estudos que utilizam aspectos da vizinhança para avaliar resultados. Nessa perspectiva, a vizinhança e bairros são vistos como um ambiente que contém relações e redes sociais e, desse modo, seria uma instância intermediária da socialização entre as famílias e a escola. Assim como afirmam Koslinski, Alves e Lange (2013):

[...] a segregação residencial – e a conseqüente concentração de pobreza em certas vizinhanças – levaria ao isolamento e restrição de redes sociais de crianças e adolescentes. As restrições de redes com seus pares e com adultos de outras classes seriam foco das explicações a partir de modelos epidêmicos ou efeito-pares e de modelos de papel social, respectivamente. (p. 1179).

Com relação aos mecanismos institucionais, os autores partem do ponto de vista de que a qualidade dos serviços ofertados na vizinhança pode afetar os sujeitos. Portanto, focam na variedade, qualidade e quantidade de instituições presentes em uma vizinhança que são capazes de atender as necessidades básicas de jovens e crianças, tais como ambientes de lazer, bibliotecas, escolas, saúde, dentre outros. Com relação a desigualdade de distribuição os autores reiteram que:

A desigualdade na distribuição de instituições escolares nos contextos urbanos é considerada, de um lado, a partir das dimensões de infraestrutura, recursos humanos e expectativas dos professores e, de outro, a partir da composição do alunado. Isto é, as trajetórias e resultados escolares dos indivíduos seriam afetados não somente por processos de socialização na vizinhança, como também pelo acesso. (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013, p. 1179).

Os autores apontam estudos que abordam o impacto da segregação residencial, por meio de recursos físicos e humanos das instituições escolares, e revelam que a desigualdade na divisão e distribuição de serviços locais é um mecanismo relevante no modo como o efeito da vizinhança funciona. Escolas que estão localizadas em áreas mais pobres das cidades teriam menos recursos pedagógicos, menos apoio dos pais e professores com menor experiência, além de problemas de gestão. Com isso, nessas vizinhanças, as crianças seriam prejudicadas pela falta ou baixa oferta de pré-escolas públicas. Koslinski, Alves e Lange (2013) expõem que escolas localizadas em regiões com mais condições de recursos se saem bem na hora de contratar e manter professores qualificados, mas o mesmo não acontece nas regiões de concentração de pobreza: esses locais possuem grande rotatividade de professores.

Ao apontar estudos de Kaztman (2001; 2012), realizados em ambientes urbanos e latino-americanos que contribuem para o entendimento dos processos pelos quais a

segregação residencial desempenha impacto acerca da oferta de equipamentos educacionais, Koslinski, Alves e Lange (2013) associam a segregação residencial ao isolamento social ou à tendência de formação de espaços dissociados de outros lugares, tal como expressa a constituição de condomínios, separados da realidade social geral. Segundo os autores “[...] segregação é definida a partir da presença de espaços que comportam diferenciação, baixa interação (segmentação), bem como a vontade ou a ação de membros de diferentes categorias sociais de manter ou elevar as barreiras que os separam” (KAZTMAN, 2001 *apud* KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013, p. 1180).

As fronteiras e barreiras socioterritoriais posta ao convívio entre grupos sociais de distintas origens socioeconômicas e raciais sucederam na incapacidade de construção de identidades coletivas abrangentes e unidas para desempenhar um papel de defesa dos interesses e direitos, isto é, esses grupos afastados geograficamente não obtêm uma base coletiva para exigir bens e serviços públicos. Essa circunstância esclareceria o vínculo entre isolamento social consequente da segregação residencial e da distribuição desigual de equipamentos escolares.

Koslinski, Alves e Lange (2013) indicam outra dimensão fundamental da segmentação escolar que remete às implicações da segregação residencial em relação à segregação escolar. Em outras palavras, o padrão de segregação residencial adequaria a formação dos alunos por condição socioeconômica e racial nas escolas de diferentes áreas das cidades. Para os autores, esse ponto é relevante para mapear as oportunidades educacionais, já que o nível econômico e a composição racial das escolas estão relacionados aos resultados dos estudantes. Os autores indicam que:

[...] estudo propõe que a relação entre a segregação residencial, característica dos territórios urbanos, e as desigualdades de oportunidades educacionais também pode ser compreendida a partir da lógica da competição: as áreas de sob-êxito seriam marcadas por descontinuidade e as áreas prioritárias seriam estigmatizadas, levando a práticas de competição e *evitment scolaire*, gerando desigualdades na composição do alunado. (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013, p. 1181).

Segundo os autores, outra forma de pensar a ligação entre segregação residencial e a oferta da educação é por meio da geografia de oportunidades, o que vai ao encontro dos estudos sobre efeito vizinhança, visto que também leva em consideração que o local onde se mora pode afetar as oportunidades e os resultados dos sujeitos. O foco da geografia de oportunidades é associar os impactos da segregação residencial: “[...] a geografia objetiva (distribuição de instituições, mercados, bens e serviços) com a geografia subjetiva de

oportunidades (valores, anseios, preferências e percepções subjetivas das oportunidades)” (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013, p. 1181-1182). A geografia objetiva de oportunidades condicionada pelo território onde o educando mora é um dos principais elementos para entender as decisões tomadas pelos sujeitos como a escolha e as possibilidades de ingresso a escola pública com qualidade e características diferentes.

Conforme exposto por Koslinski, Alves e Lange (2013) apesar da expansão de estudos que discutem as desigualdades educacionais em ambientes urbanos, os esforços para identificar a distribuição de geografia de oportunidades no território brasileiro são poucos. Isso corrobora com o desenho ou a ausência de políticas públicas destinadas aos lugares já tão fragilizados. Disso resulta a intensificação de processos que configuram a sociedade de maneira desigual e injusta. As assimetrias socioespaciais refletem as condições escolares que foram discutidas no decorrer deste capítulo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização dessa pesquisa bibliográfica que objetivou analisar como as questões acerca das desigualdades socioespaciais se relacionam com a educação, notou-se que é real e expresso na literatura uma evidente demarcação dos territórios em especial quanto a ausência de aparelhos do Estado apontando para as regiões mais pobres, como as mais excluídas de acessar políticas públicas de modo geral. Fez-se necessário compreender de maneira introdutória o conceito de igualdade e a sua diferença entre equidade, além de identificar como se deu as origens do sistema econômico capitalista que é, desde suas origens, desigual, pois por meio dos ideais burgueses disseminaram em toda sociedade formas de pensar as liberdades dos indivíduos, responsabilizando-os pelas desigualdades a que estão sujeitos. Portanto, encontram-se nas pesquisas diferentes discussões quanto a esse problema. Aos estudantes pobres são depositadas expectativas de baixo desempenho, pois é preconceituosamente denotado que eles são carentes de materiais, logo de cultura, valores e princípios éticos.

A pobreza é um dos maiores desafios a serem enfrentados no Brasil, assim como em diversas partes do mundo. Existe uma relação entre a classe social e as formas de acesso, permanência e alcance de diferentes níveis educacionais. Para os territórios como favelas, periferias e demais bairros das camadas mais pobres são identificados que a escola acaba sendo uma das únicas, se não a única, instituição presente nessas regiões. Os problemas socioespaciais vão aumentando na medida em que o território se afasta dos grandes centros urbanos, nos bairros mais pobres ficam explícitas as desigualdades sociais. Estas desigualdades sociais apresentam-se em conformidade com as carências e especificidades que adentram a escola. Cabe dizer que cada bairro periférico, assim como cada escola existente em um bairro pobre, será perpassado ou atravessado em sua estrutura e composição pelas desigualdades expressas naquela região, fruto do desenvolvimento do capital.

Os estudos dessa pesquisa apontam para o território e suas condições e para reprodução de formas de desigualdades sociais produzem também desigualdades educacionais. O estudante da periferia e das camadas mais pobres é afetado em sua escolarização de maneira bastante diferente dos estudantes das classes mais altas. Também é notável que famílias advindas desses territórios, no qual os alunos têm seu desempenho escolar afetado pela vizinhança e pela falta do aparelho estatal, valorizam e depositam

expectativas na escola. Para esses sujeitos a escola é um instrumento para alcançar posição social.

Além disso, reporta-se para que sejam analisadas em estudos futuros questões quanto às políticas públicas, tanto de modo geral quanto às políticas educacionais. Ademais, é necessário realizar estudos que entrecruzam fatores como: educação, território, classe social, gênero, raça, currículo escolar, formação de professores e cotidiano escolar.

O território pode de algum modo indicar como a educação será acessada pelos estudantes. As práticas escolares, o dia a dia e as relações sociais entre alunos/professores/comunidade podem reforçar a perpetuação de pobreza e contribuir para a produção de desigualdades sociais e educacionais.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Amone Inacia; ASSIS, Lúcia Maria. O Programa Bolsa Família Nas Pesquisas Realizadas No Período de 2005 a 2007: Dilemas e Perspectivas De Um Campo Em Disputa. *In Educação, pobreza e desigualdade social*. [Ebook] / Organizadoras, Karine Nunes de Moraes, Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Amone Inácia Alves. Goiânia: Cegraf UFG, 2020.
- ARROYO, Miguel G. *Módulo Introdutório: Pobreza, desigualdades e Educação*. MEC: Secadi, 2015. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>>. Acesso em: 25 março de 2021.
- FARIA Edna Silva. Desigualdade social e pobreza: múltiplas faces frente à educação. *In Educação, pobreza e desigualdade social*. [Ebook] / Organizadoras, Karine Nunes de Moraes, Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Amone Inácia Alves. Goiânia: Cegraf UFG, 2020.
- GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª Edição. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- KOSLINSKI, M. C.; LASMAR, C.; ALVES, F. Observatório Educação e cidade: algumas hipóteses sobre a relação entre território e oportunidades educacionais. *E- metrópoles*, n° 8, ano 3, p. 9-20. março de 2012.
- KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LANGE, W. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. *Educação & Sociedade*, v. 34, p. 1175-1202, 2013.
- LÓPEZ, N. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. *In: RIBEIRO, L.C.Q.; KAZTMAN, R. (Ed.). A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.
- MIRANDA, Marília Gouvea. Desigualdade social e pobreza: múltiplas faces frente à educação. *In Educação, pobreza e desigualdade social*. [Ebook] / Organizadoras, Karine Nunes de Moraes, Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Amone Inácia Alves. Goiânia: Cegraf UFG, 2020.
- MIRANDA, Marília Gouvea de. Equidade, Diferença e Igualdade: As Desigualdades sociais e sua Mistificação. *In Educação e Desigualdades sociais*. Miranda (org). Campinas: Mercado das letras, 2016.
- RESENDE, Anita C. Azevedo. MIRANDA, Marília Gouvea de. Igualdade, Equidade e Educação. *In Educação e Desigualdades sociais* Miranda (org). Campinas: Mercado das letras, 2016.
- RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade Escolar e Vulnerabilidade Social no Território. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 2, p. 71-87, set. 2017.

ROCHA, Matheus Alexandre; BRANDÃO, Ana Paula Btedini; Ávila, Regiane. Desigualdade social e pobreza: múltiplas faces frente à educação. *In Educação, pobreza e desigualdade social*. [Ebook] / Organizadoras, Karine Nunes de Moraes, Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Amone Inácia Alves. Goiânia: Cegraf UFG, 2020.

RODRIGUES, Arlete Moysés. Desigualdades Socioespaciais – A Luta Pelo Direito à Cidade. *Cidades*, v. 4, n. 6, 2007, p. 73-88.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª edição revisada. Campinas - SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SOUZA, Priscila Pereira de Almeida R. Desigualdade social e pobreza: múltiplas faces frente à educação. *In Educação, pobreza e desigualdade social*. [Ebook] / Organizadoras, Karine Nunes de Moraes, Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Amone Inácia Alves. Goiânia: Cegraf UFG, 2020.

TORRES, H.G. *et al.* Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? *In: RIBEIRO, L.C.Q.; KAZTMAN, R. (Ed.). A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos; GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. (Orgs.) *Desigualdades socioespaciais e educacionais: vínculos e estudos*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.