

**A ESCOLA PERIFÉRICA
COMO UM BRAÇO
ASSISTENCIAL DOS
GOVERNOS BRASILEIROS**

**THE PERIPHERAL SCHOOL
AS A WELFARE ARM OF
BRAZILIAN GOVERNMENT**

Elen Shery Silva Duarte *

Ludimila Rodrigues de Souza **

Rosiane Martins da Silva Costa ***

Wallace Rodrigues ****



Imperatriz (MA), v. 5, n. 9, p. 2-11, jul./dez. 2023
ISSN 2675-0805

Recebido em: 29 de janeiro de 2023

Aprovado em: 18 de abril de 2024

RESUMO

Este estudo é uma investigação fundamentada em análise de cunho bibliográfico que aborda a educação brasileira a partir de seu contexto histórico-social. As reflexões foram conduzidas no âmbito da disciplina "Cultura, Sociedade e Educação", integrante do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDIRE) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). A pesquisa em questão adquiriu uma configuração de natureza qualitativa, visando analisar o contexto de vulnerabilidades sociais que permeiam as instituições escolares no Brasil, com especial ênfase nas periféricas. Nossa investigação também abrange a compreensão de como as instituições de ensino se convertem em entidades auxiliares do governo, inserindo-se no escopo de um mecanismo de apoio. Além disso, exploramos a maneira como são delineadas as ações direcionadas às escolas que se encontram em situações de vulnerabilidade social. Esse delineamento ocorre dentro do contexto de desigualdades intrínsecas, estreitamente relacionadas a planejamentos urbanos, que resultam em localizações periféricas, à margem das regiões centrais das cidades. Essa perspectiva periférica exerce uma influência marcante sobre as condições sociais dos atores envolvidos, configurando um cenário complexo que merece uma análise aprofundada.

* Discente do Programa de Mestrado em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Graduada em Letras/Português pela UFNT, Campus de Araguaína. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas/TO. E-mail: ellensheury@mail.uft.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6463-796X>.

** Discente Especial do Programa de Mestrado em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Pós-graduanda em Fisioterapia Ortopédica e Trauma pela FiseoemOrtopedia. Pós-graduanda em Docência Superior e MBA em Gestão em Negócios pela Descomplica. Graduada em Fisioterapia pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: ludimila.rodriguesdesouza@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6278-3475>.

Palavras-chave: Escolas periféricas. Vulnerabilidades. Assistencialismo.

ABSTRACT

This paper is an investigation grounded in bibliographical analyses addressing the Brazilian education within its historical and social context. The thoughts were conducted within the scope of the course "Culture, Society, and Education," part of the Postgraduate Program in Popular Demands and Regional Dynamics (PPGDIRE) at Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). The research has taken on a qualitative nature, aiming to analyse the context of social vulnerabilities that permeate educational institutions in Brazil, with particular emphasis on those in peripheral areas. Our investigation also encompasses an understanding of how educational institutions evolve into auxiliary entities of the government, becoming part of a supportive mechanism. Furthermore, we delve into the way actions are devised for schools facing situations of social vulnerability. This delineation occurs within the context of intrinsic inequalities, closely tied to urban planning, resulting in peripheral locations on the outskirts of city centres. This peripheral perspective exerts a marked influence on the social conditions of the involved actors, configuring a complex scenario that warrants in-depth analysis.

Keywords: Peripheral Schools. Vulnerabilities. Welfare Assistance.

INTRODUÇÃO

Este artigo origina-se das discussões teóricas conduzidas na disciplina "Cultura, sociedade e educação", do Programa de Pós-graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDIRE) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

O presente trabalho deriva de uma pesquisa com enfoque bibliográfico e se configura como uma análise de cunho qualitativo. O escopo primordial desta pesquisa consiste em examinar as instituições de ensino periféricas, caracterizadas por sua localização à margem das regiões centrais das cidades, situadas em subúrbios. Ademais, este estudo objetiva investigar o contexto de vulnerabilidades sociais que permeiam essas instituições escolares.

*** Discente do Programa de Mestrado em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Pós-graduada em Educação pobreza e Desigualdades Sociais pela UFNT. Graduada em Licenciatura Plena em Geografia e em Pedagogia pela UFNT. Docente do Ensino Fundamental no Município de Araguaína-TO. E-mail: rosonianemartinso39@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4103-385X>.

**** Pós-Doutor pela Universidade de Brasília (UnB/POSLIT). Doutor em Humanidades. Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire) e da Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL). Pesquisador no grupo de pesquisa Grupo de Estudos do Sentido Tocantins – GESTO e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais, ambos da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: walace@uft.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9082-5203>.

DISCUSSÃO

A história da educação no Brasil evidencia a sua conformação por meio de uma série de movimentos que, segundo Valéria da Hora Bessa (2018), podem ser delineados como momentos marcantes a partir de 1920. Inicialmente, a trajetória educacional estava impregnada por uma abordagem de doutrina religiosa, resultado da influência da catequização europeia sobre a população brasileira.

De maneira específica, o conceito da escola evoluiu para uma perspectiva laica, ou seja, desvinculando-se de qualquer filiação religiosa e, por conseguinte, estabelecendo suas raízes primordiais no ensino tradicional, que, por sua vez, é marcado pela centralização do papel do professor e pela ênfase em métodos de memorização, servindo como marca registrada para os processos de aprendizagem.

Na década de 1920, emergiram movimentos de considerável relevância que marcaram o cenário educacional. O movimento inicial, conforme apontado por Bessa (2008), abarcava o entusiasmo pelo ensino, que se traduzia na busca de quantificar a alfabetização e assim expandir as redes de ensino. Paralelamente, esse período presenciou um significativo crescimento "industrial" conforme citado por Bessa (2008), ocorrido no intervalo entre 1889 e 1930. Esse movimento industrial inicial assumiu um papel de um mecanismo propulsor, impulsionando a admissão de estudantes nas instituições de ensino, refletindo, assim, uma adaptação das escolas às demandas emergentes dos mercados de trabalho capitalistas em desenvolvimento.

De acordo com Berneval Pinheiro Santos (2011), o marco inicial da história educacional do Brasil ocorreu durante a Reforma de Ensino de 1931, que demonstrou a necessidade de ampliar o acesso ao ensino para todos. No entanto, setores conservadores da sociedade resistiram a essa reforma por considerá-la um desacordo com os modelos clássicos de educação e propedêutica do Ensino Superior da época. Além disso, o autor esclarece que, após a década de 1930, ocorreram transformações significativas no cenário educacional que:

Coincidindo com o progressivo declínio da aristocracia rural e conseqüente crescimento urbano, é que a Educação começa efetivamente a constar na agenda de reivindicações de um número cada vez maior de setores e grupos sociais, envolvendo, inclusive, as camadas populares que, até então, não tinham acesso a ela, mas que começavam a vislumbrar uma centelha de possibilidade de acesso à escola formal (Santos, 2011, p. 295).

Embora haja acontecimentos marcantes referentes à educação e seu contexto histórico, o marco relevante emerge no final da década de 1940, com as discussões em torno da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que conferia ao governo federal a responsabilidade pelo ensino público. Segundo Bessa (2008), na década de 1950, os debates desse movimento ganharam impulso significativo.

Na década de 1960, esses movimentos foram intensificados, conforme destacado por Bessa (2008), materializando-se por meio da ratificação e

implementação da LDB, pelo florescimento do movimento de educação popular, assim como pelo surgimento da pedagogia libertadora de Paulo Freire e o declínio da Escola Nova. Tudo isso em meio ao cenário de instabilidade político-social resultante do golpe militar da era Vargas.

O sistema educacional passou por diversas reformas perceptíveis também na década de 1970, evidenciadas pelo aparecimento da pedagogia tecnicista. Este modelo educacional foi concebido com o intuito de "preparar tecnicamente profissionais para ocupar posições na linha de produção, operação de máquinas e gerenciamento de pessoas, com ênfase na separação entre o componente intelectual e do instrumental" (Bessa, 2008, p. 22).

A inserção do ensino técnico acarretou uma demarcação cognitiva distinta entre os estudantes e professores. Os educadores eram os responsáveis pelo ensino das técnicas, e os alunos deveriam executar suas atividades conforme as instruções preestabelecidas, sem espaço para questionamento, resultando, assim, em uma produção mecanicista por parte dos estudantes.

Dermeval Saviani (1999) caracterizou a pedagogia tecnicista como uma abordagem fundamentada em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, propondo assim uma reorganização do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional (Saviani, 1999, p. 12).

Apenas na década de 1970, observou-se o surgimento de escolas nas áreas periféricas, que adotavam características distintas baseadas nas necessidades de seu público, nos métodos de funcionamento interno e nas conexões estabelecidas com áreas não periféricas. De acordo com Maria Drosila Vasconcellos (2004 *apud* Agnès Van Zaten, 2001), essas regiões enfrentam desafios sociais abrangentes, incluindo o desemprego, a marginalização e a exclusão social.

Nesse contexto, as tentativas de promover a democratização do ensino básico público, amplamente descritas na história da educação no Brasil (Santos, 2011), convergem com o surgimento das instituições de ensino periféricas, impactando diretamente as classes sociais menos favorecidas. Esse impacto se dá porque a formação das classes menos abastadas era (e ainda é) voltada para a inserção no mercado de trabalho daqueles de quem o neoliberalismo exige uma mão de obra operária minimamente especializada.

Nesse caminho, as abordagens pedagógicas neoliberais emergiram a partir da década de 1990 e se estabeleceram em um contexto centrado nos meios de produção (Bessa, 2008). Esse sistema educacional visava à formação para obtenção de um nível maior de produtividade, tendo como justificativa o sistema capitalista.

Com base em nossa compreensão e para esclarecer o conceito de "escola periférica", vemos que esta se refere às instituições localizadas fora das áreas centrais das cidades (ex.: áreas rurais, periferias mais distantes) e que atendem a uma população estudantil socialmente desfavorecida. Nessas escolas, observamos diversas vulnerabilidades que afetam os seus estudantes, tais como questões sociais, habitacionais, nutricionais e econômicas, entre tantas outras.

No âmbito deste artigo, abordaremos o conceito de vulnerabilidade social, o qual se assemelha às concepções associadas às fragilidades presentes nas instituições escolares e suas localizações geográficas.

Em consonância com essa linha de pensamento, torna-se possível afirmar que as vulnerabilidades representam manifestações evidentes de riscos e fragilidades socioeconômicas, capazes de desencadear situações de vulnerabilidades em diversas esferas, incluindo a dimensão da educação escolar (Rodrigues; Borges, 2019, p. 57).

A desigualdade social e urbana é uma característica proeminente em todo o Brasil, sendo claramente observada nos contextos educacionais, particularmente nas áreas urbanas periféricas, onde predominam arranjos educacionais que atendem majoritariamente estudantes em situações de vulnerabilidade significativa.

De acordo com Rodrigues e Borges (2019), ao considerar as vulnerabilidades relacionadas à educação escolar, o ensino fundamental no Brasil apresenta lacunas importantes, não contribuindo para a desconstrução das crenças de superioridade/inferioridade entre as classes sociais brasileiras, corroborando para estranhamentos no ambiente da sala de aula.

Desse modo, para compreender as influências ideológicas presentes nas escolas públicas, é essencial explorar o conceito pelo qual o governo enxerga o sistema educacional brasileiro. Segundo Saviani (1999), essa concepção é a de Aparelho Ideológico de Estado (AIE), conceito de Althusser, que parte da tese de que "a ideologia tem uma existência material". Como principal AIE, vale afirmar que a escola se configura como o instrumento mais completo na reprodução das relações de produção de cunho capitalista (Saviani, 1999).

Considerando que as escolas frequentemente seguem padrões de reprodução orientados por políticas públicas educacionais, acreditamos que se tornam necessárias abordagens específicas para escolas situadas em áreas periféricas, pois lidam com públicos fragilizados social e economicamente. Tais instituições refletem relações neoliberais inerentes ao sistema capitalista atual, que se deixam perceber como dominantes no sistema educacional brasileiro atual.

Nesse contexto, percebe-se o papel da escola como um braço assistencialista do governo, chegando a áreas periféricas onde outras instituições do Estado não chegam. Essa perspectiva sugere que a escola opera como um mecanismo de apoio para o governo, não necessariamente por concepção, mas pela ausência de políticas públicas abrangentes e eficazes que se estendam de forma igualitária nas periferias mais vulneráveis. Isso faz com que haja uma reavaliação do papel da escola como um espaço somente de produção de conhecimento, alargando suas funções sociais, principalmente das escolas nas periferias.

É importante ressaltar que nossa abordagem não considera a escola como um local capaz de gerir todas as funções do Estado, mas sim como um lócus capaz de gerar ações orientadas a partir da compreensão das diferenças sociais existentes em sua composição. Nesse sentido, refletir sobre a escola é entendê-la como um ambiente de pluralidade de indivíduos, que são diversos e únicos em sua própria formação social, econômica e cultural.

Essa percepção, voltada para a compreensão da escola periférica, ressalta a sua atuação como instituição operante de identificação dos estudantes e suas dificuldades, como apontam Schneider *et al.* (2021):

As instituições sociais operam recortes que são capazes de dizer onde começa e onde acaba a pobreza. Do ponto de vista das políticas públicas, tais definições são essenciais e orientam onde os diferentes atores sociais investem sua energia, tempo e recursos (Schneider *et al.* 2021, p. 355).

Nesse sentido, as políticas públicas desempenham um papel essencial ao auxiliar nas demandas assistenciais recorrentes nas escolas. No entanto, há uma lacuna evidente no fornecimento insuficiente de políticas públicas por parte do Estado para as regiões periféricas, o que revela um cenário no qual o auxílio não alcança todos os níveis e estratos estudantis. Isso, por sua vez, pode estar associado a uma gestão inadequada dos investimentos governamentais, que pode resultar em fracasso educacional e ausência de progressos educacionais significativos dos estudantes e dos profissionais escolares.

De acordo com Bessa (2008), observa-se uma notória ausência de vontade política por parte dos líderes governamentais em buscar resolução de problemas na área da educação pública, o que gera desvantagens e prejuízos que afetam o desenvolvimento e o crescimento da nossa sociedade. Isso pode ser o resultado da inadequação dos investimentos e dos retornos imediatos para a Educação. A autora ressalta ainda que as ações de políticas públicas se firmam em uma base capitalista centrada na obtenção de lucros, o que o neoliberalismo tenta também fazer com as escolas.

Diante da precarização e ineficácia das políticas públicas educativas, assim como a falta de adequação às realidades estudantis heterogêneas, é essencial considerar a inclusão do estudante com múltiplas vulnerabilidades. Conforme já citado neste trabalho, Rodrigues e Borges (2019) apontam que:

Nesse sentido, verificamos a ineficácia das políticas públicas em relação às escolas públicas brasileiras. Abarrotadas de carências de todos os tipos (estruturais, profissionais, materiais, de saneamento), as escolas públicas brasileiras são, em sua maioria, um exemplo do descaso do poder público. E podemos dizer, ainda, que, infelizmente, tais escolas se configuram como espaços de pobreza educativa para as populações pobres e vulneráveis. Em tais escolas funcionam formas de políticas para manter, ainda, as condições estruturais da sociedade para superá-las (Rodrigues; Borges, 2019, p. 66).

Esse descaso com as condições de organização escolar é frequentemente evidenciado por suas limitações estruturais, as quais possuem raízes históricas em uma sociedade moldada por forças técnicas do capitalismo e pelas chamadas revoluções inovadoras, que pouco se assemelham com o desenvolvimento integral dos estudantes nos seios de aprendizagem.

Nesse contexto, as escolas periféricas emergem como as mais afetadas, especialmente em termos de desenvolvimento urbano. Tal cenário ocorre, primeiramente, pela ausência de planejamento urbano adequado. A desigualdade socioespacial é uma estrutura subjacente que conduz à alocação de escolas em regiões carentes de acesso a serviços considerados essenciais, incluindo transporte público, saneamento básico e assistência médica, entre outros.

Arlete Moysés Rodrigues (2007) destaca que:

A análise da desigualdade socioespacial nos leva a compreender que essas disparidades emergem tanto das classes sociais distintas quanto das várias maneiras de distribuição dos recursos financeiros produzidos. Consequentemente, ela reflete a incapacidade da maioria dos trabalhadores em acessar condições adequadas de sobrevivência (Rodrigues, 2007, p. 74).

Com isso, a instituição escolar se depara com um público que demanda uma atenção especial em decorrência das suas fragilidades sociais e econômicas. A localização geográfica das escolas periféricas exerce uma influência significativa sobre o perfil dos que nela estão matriculados. Embora não seja uma realidade universal, a maioria dos estudantes é afetada pela dinâmica urbana e seus movimentos sociais, políticos, econômicos entre outros, principalmente por nesses espaços estarem concentrados, em grande maioria, principalmente, famílias de baixa renda.

Os moradores de regiões afastadas dos centros urbanos geralmente pertencem a famílias que não possuem condições de residir nos grandes centros. Isso se deve a diversos fatores sociais, como os altos custos de aluguel, ou dificuldade de aquisição de imóveis, cujos valores estão além da realidade de muitas famílias brasileiras. Vale pensar sobre as dinâmicas de planejamento das cidades, que relegam as famílias mais vulneráveis às periferias, zonas estas mais fragilizadas em relação às assistências governamentais.

Em decorrência de múltiplas vulnerabilidades, as famílias periféricas frequentemente se veem involuntariamente deslocadas para áreas com arranjos socioespaciais desfavoráveis. Elas são compelidas a se "adequarem" a esses espaços, resultando em desafios de mobilidade devido ao difícil acesso às escolas mais próximas de suas residências.

Considerando o aspecto de mobilidade urbana, Rodrigues (2007) afirma que:

Quanto mais espaço urbano se produz, mais elevado é o preço da terra urbanizada e mais evidente a expulsão dos trabalhadores para áreas menos "urbanizadas". Quanto mais áreas nobres se expandem, englobando também as áreas produzidas pelos trabalhadores, maior é a renda, lucros e juros, apropriados por parcelas de classes (Rodrigues, 2007, p. 76).

Rodrigues e Borges (2019) descrevem a existência de meandros das vulnerabilidades sociais brasileiras, que podem ser vistas como uma intrincada rede de relações entre carências, privilégios e vulnerabilidades na sociedade brasileira, refletindo-se tanto na esfera social como também na educacional (Rodrigues; Borges, 2019).

As escolas periféricas, por sua vez, abrigam um público que está sujeito a uma ampla gama de disparidades sociais e econômicas. Como resultado, elas acabam desempenhando um papel assistencial, atendendo a um público que enfrenta desigualdades que são intensificadas, desde sua localização urbana até a ineficácia das políticas públicas. Como comentado anteriormente, isso reflete em diversos desafios educacionais e sociais.

Diante dessa realidade, é fundamental abordar novamente as diferenças de classe presentes na discussão. Muitos dos estudantes que frequentam as escolas periféricas enfrentam carências significativas, o que os coloca em situações vulneráveis no ambiente escolar. Como resultado, as instituições educacionais muitas vezes oferecem não apenas o ensino, mas também serviços assistenciais variados (alimentares, fornecimento de roupas e materiais escolares) para minimizar os problemas decorrentes das vulnerabilidades discutidas anteriormente.

Em continuidade ao exposto, alinhamos as nossas ideias com as observações de Vasconcellos (2004) de que:

Diante do tamanho da crise, as políticas municipais privilegiam as ações de prevenção, de inserção social e profissional e de luta contra a exclusão. A escola é fortemente afetada por esses fenômenos sociais que se instalam na periferia (Vasconcellos, 2004, p. 276).

Em síntese, a análise das palavras de Vasconcellos (2004) evidencia a profunda influência das políticas municipais e os desafios enfrentados pelas escolas periféricas. A constatação de que as vulnerabilidades sociais encontram as suas moradas em regiões periféricas ressalta a importância de uma abordagem mais sensível e com políticas educacionais pertinentes ao contexto brasileiro.

Corroborando essa afirmação, Oliveira (G1, 2021) aponta que o Brasil precisa avaliar a eficácia das políticas públicas que são oferecidas, ainda que existam evidências de progresso no acesso à educação básica e melhorias nos índices de desenvolvimento. Conforme indicado por relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a pandemia de Covid-19 agravou ainda mais as disparidades já mencionadas, que são identificadas por diferentes critérios, como os níveis socioeconômicos, raça, gênero e localização geográfica.

Considerando essa perspectiva e retornando à análise das escolas periféricas, Polato (2007) realiza um mapeamento na cidade de São Paulo com o objetivo de investigar as ofertas de ensino nas escolas de educação básica. A autora constata uma problematização em compreender se as escolas estão devidamente preparadas para assegurar a mesma qualidade de ensino nas escolas centrais e nas periféricas, levando em consideração a diversidade das regiões e as diferentes classes sociais dos estudantes. A esse respeito, Polato (2007) enfatiza que:

Um grupo de pesquisadores do Centro de Estudos da Metrópole (CEM), de São Paulo, começou a se questionar, em 2000, se essas desigualdades poderiam ser produzidas de acordo com a localização da escola: no centro ou na periferia, ou, mais especificamente, em regiões com alta concentração de pobres, mais heterogêneas e mais ricas. Diferentes estudos têm mostrado que existem sim diferenciais significativos entre escolas públicas. As notas do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) de 2003 mostram, no caso das provas de Língua Portuguesa na 4ª série, que a média de desempenho é maior nas áreas centrais (Polato, 2007, s.p).

As indagações suscitadas pelas influências das localizações geográficas nas escolas têm sido uma temática recorrente há bastante tempo. No entanto, os estudos corroboram a existência de disparidades nos desempenhos acadêmicos entre estudantes que residem em áreas privilegiadas e aqueles que pertencem às regiões periféricas. Essa discrepância demonstra um caráter significativo e substancial.

Em suma, constata-se que, apesar dos avanços quantitativos e notáveis no sistema educacional brasileiro, bem como em suas reformas, ainda se faz necessário um olhar atento e sistemático para as demandas recorrentes dos estudantes, os quais, por sua vez, são frequentemente identificados como menos atendidos e mais vulneráveis. Isso se torna mais evidente na escassez de políticas públicas condizentes que atendam às questões de vulnerabilidade social e as complexas desigualdades urbanas entrelaçadas no contexto da escola periférica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar a história da educação no Brasil, nos deparamos com uma série de discussões que destacam como a educação popular tem sido, em toda a sua existência, um terreno hábil para a segregação das classes sociais.

Percebemos que as classes menos favorecidas da sociedade brasileira frequentemente estão em planos secundários ou recebem uma educação moldada para atender às demandas da classe burguesa, principalmente voltada para a formação de trabalhadores menos qualificados.

Essas desigualdades de classes no contexto brasileiro impactam a esfera educacional, uma vez que os filhos das classes menos favorecidas muitas vezes não têm acesso adequado às políticas públicas educacionais, essas que deveriam ser capazes de suprir todas as necessidades dos estudantes, contribuindo, assim, para o acesso e a permanência na escola dos estudantes de famílias mais vulneráveis e periféricas.

Nesse contexto, é impossível ignorar que as condições socioeconômicas nas quais os estudantes de baixa renda vivem os colocam em situações de vulnerabilidade. A falta de emprego, moradia e alimentação contribui para a exposição às dificuldades sociais.

Esses estudantes vítimas de uma sociedade capitalista neoliberal são os que frequentam as escolas periféricas brasileiras, muitas das quais não oferecem as condições mínimas para uma aprendizagem de qualidade.

A maioria dos estudantes matriculados nas instituições públicas periféricas enfrentam situações de vulnerabilidade social e recebem poucos benefícios sociais oferecidos pelo Estado. Esse quadro reforça a necessidade de uma abordagem diferenciada por parte das instituições educacionais, as quais frequentemente acabam assumindo o papel de oferecer suporte às mais variadas necessidades desses estudantes. Esse papel desempenhado pelas escolas periféricas acaba por se tornar um braço assistencial do Estado, que busca garantir a entrada e a permanência desses estudantes nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BESSA, V.H. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

OLIVEIRA, E. Brasil melhora acesso à escola, mas ainda precisa superar desigualdade, aponta OCDE. **G1 Globo**, 30 de junho de 2021. Seção Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/06/30/brasil-melhora-acesso-a-escola-mas-ainda-precisa-superar-desigualdade-aponta-ocde.ghtml>. Acesso em: 11 ago. 2023.

POLATO, A. Centro e periferia: desigualdades educacionais. **Nova Escola**, 06 de junho de 2007. Seção Jornalismo. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2767/centro-e-periferia-desigualdades-educacionais>. Acesso em: 11 ago. 2023.

RODRIGUES, A.M. Desigualdades socioespaciais - a luta pelo direito à cidade. **Cidades**, v. 4, n. 6, p. 73-88, 2007.

RODRIGUES, W.; BORGES, T.P. **Compreendendo a corrente das vulnerabilidades sociais brasileiras**: o caso da educação pública. Revista Querubim, v. 6, n. 39, p. 55-79, 2019.

SANTOS, B. P.; NOVAIS, G.S.; SILVA, L.C. **Educação popular em tempos de inclusão**: pesquisa e intervenção. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvaturas da vara, onze teses sobre educação e política. 32 edição. Campinas - SP: 1999.

SCHNEIDER, G.; ABREU D.; BRUEL, A.L.O.; LIMA, A.J.C.; LUNELLI, P.; FILHO, I.P.L.; BONFIM, S.R.F. Educação, pobreza e desigualdade social: discussões e proposições metodológicas para pesquisa. **Revista de Ciências Sociais**, v. 52, n. 1, p. 349-390, 2021.

VASCONCELLOS, M.D. A escola da periferia: escolaridade e segregação nos subúrbios. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 273-278, abril 2004.