

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

A iniciativa EPDS
na Universidade de
Brasília (2017-2018)

Volume 2: Mediações

Organização:

Alexandre Simões Pilati
Cynthia Bisinoto
Leila D'Arc de Souza
Natalia de Souza Duarte

EDITORA



UnB



Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira
Fernando César Lima Leite
Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
Carlos José Souza de Alvarenga
Estevão Chaves de Rezende Martins
Flávia Millena Biroli Tokarski
Izabela Costa Brochado
Jorge Madeira Nogueira
Maria Lidia Bueno Fernandes
Rafael Sanzio Araújo dos Anjos
Verônica Moreira Amado

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

A iniciativa EPDS
na Universidade de
Brasília (2017-2018)

Volume 2: Mediações

EDITORA



UnB

Coordenadora de produção editorial
Diagramação

Equipe editorial

Luciana Lins Camello Galvão
Wladimir de Andrade Oliveira

© 2019 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília
SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte
desta publicação poderá ser armazenada ou
reproduzida por qualquer meio sem a autorização
por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

E24 Educação, pobreza e desigualdade social : a iniciativa EPDS na
 Universidade de Brasília (2017-2018) [recurso eletrônico] /
 organização: Alexandre Simões Pilati ... [et al.]. – Brasília :
 Editora Universidade de Brasília, 2020.
 2 v.

Formato PDF.
v. 1. Reflexões – v. 2. Mediações.
ISBN 978-65-5846-048-0 (v. 1)
ISBN 978-65-5846-049-7 (v. 2)

1. Educação. 2. Desigualdade social. 3. Pobreza. 4.
Universidade. I. Pilati, Alexandre Simões (org.).

CDU 37.014

SUMÁRIO

PREFÁCIO

9

**DOS AFETOS DA
INICIATIVA EPDS**

Natalia de Souza Duarte

APRESENTAÇÃO

*Silvia Cristina Yannoulas
Camila Potyara Pereira*

17

CAPÍTULO 1

24

**A PERCEPÇÃO
DOS DOCENTES E
DAS ESTUDANTES
BENEFICIÁRIAS
DO PBF ACERCA
DOS FENÔMENOS
DA POBREZA E
DESIGUALDADE SOCIAL
NO IFG/ÁGUAS LINDAS:
RELAÇÃO TEORIA E
PRÁTICA NO ÂMBITO DO
CURSO EPDS/UNB**

*Flávia de Souza Brito
Rafael de Melo Monteiro
Rafaela Nunes Marques*

CAPÍTULO 2

**ESCRITA CRIATIVA À
MODA FRIDA 52**

*Inês Vargas Marques
Leila D'Arc de Souza*

CAPÍTULO 3

**79 (SOCIO)EDUCAÇÃO,
POBREZA E
DESIGUALDADE
SOCIAL**

*Mauro Gleisson de Castro
Evangelista*

CAPÍTULO 4

**JUVENTUDE E POBREZA:
CONSCIÊNCIA CRÍTICA
SOBRE OS MITOS E A
REALIDADE DO PBF 112**

*Suzana Medeiros de Souza Aguiar
Luciana Campos de Oliveira Dias*

CAPÍTULO 5

**133 CORRELAÇÕES
ENTRE CIDADANIA,
POBREZA, EDUCAÇÃO
E PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA**

*Andreia Pereira de Souza Gonçalves
Fábia Carvalho de Oliveira
Samir Almeida Santos*

155

CAPÍTULO 6

**UM OLHAR SOBRE AS
DESIGUALDADES SOCIAIS:
INTERVENÇÃO JUNTO
ÀS JUVENTUDES DE
PERIFERIA DO DISTRITO
FEDERAL**

Mariana Ribeiro Gomes Camargos

CAPÍTULO 7

**A POBREZA E SUAS
IMPLICAÇÕES NO
DESLOCAMENTO
INTERURBANO DIÁRIO
DE ESCOLARES**

*Anette Lobato Maia
Maria Célia Orlato Selem*

173

CAPÍTULO 8

197

IDENTIDADE PERIFÉRICA

*Fátima Correia Lopes
Fábio William da Silva Pereira*

CAPÍTULO 9

**O IMPACTO DA
POBREZA NA
PRECARIZAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE**

Rafael Ayan

224

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

249

CAPÍTULO 10

**PARTICIPAÇÃO DA
CRIANÇA BENEFICIÁRIA
DO PROGRAMA BOLSA
FAMÍLIA NAS ATIVIDADES
ESCOLARES: UMA ANÁLISE
PARA ALÉM DA SALA E DA
AULA**

255

Danielle Atta

CAPÍTULO 11

284 **DESENVOLVIMENTO
HUMANO, POBREZA
E DESIGUALDADE
SOCIAL NA INFÂNCIA
E ADOLESCÊNCIA**

Izete Santos do Nascimento

CAPÍTULO 7

A POBREZA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESLOCAMENTO INTERURBANO DIÁRIO DE ESCOLARES

*Anette Lobato Maia
Maria Célia Orlato Selem*

Tendo por motivo realizar um projeto interventivo na Escola Classe Flora Tristan, em Brasília – DF, o qual foi parte constitutiva da avaliação final do Curso Educação Pobreza e Desigualdade Social, formulamos um projeto de pesquisa em uma unidade de educação fundamental da rede pública do DF. Essa escolha ocorreu porque uma das autoras trabalha como professora efetiva da Carreira Magistério do Distrito Federal, e que somos vizinhas da escola. Propusemo-nos a conhecer o porque uma parte majoritária dos alunos (58%) apesar de residirem em outras Regiões Administrativas RA's (51%), ou mesmo no Estado de Goiás (7%), estavam matriculados em uma escola da Asa Norte, bairro de Brasília.

A referida escola atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que, de acordo com os dados da pesquisa, em sua maioria, realizam um considerável deslocamento diário interurbano para estudar. Além de buscar conhecer os motivos que as expõem a este deslocamento, buscávamos, ainda, conhecer as possíveis dificuldades impostas a essa escolarização pela distância de casa e suas implicações nas vivências infantis, particularmente, no tocante à relação com seu próprio território.

A fim de entender melhor a realidade que produz os dados coletados, é necessário compreender, ainda que brevemente, o Distrito Federal em sua dinâmica. Esta unidade federativa, que sedia Brasília, é constituída por 31 regiões administrativas (RAs), incluindo a do Plano Piloto de Brasília¹, onde se situa a Escola Classe Flora Tristán. Localiza-se, dessa maneira, em área nobre, que acolhe ministérios, diversos palácios, os parlamentos, autarquias, fundações e monumentos, abrigando instituições federais e distritais. Brasília é, inclusive, uma RA residencial, com moradias com metro quadrado bastante valorizado, atingindo cotações que superam o m² de Ipanema, área nobilíssima do Rio de Janeiro.



Fonte: Mapa extraído do Site do TRE-DF no site: <http://www.tre-df.jus.br/eleitor/zonas-eleitorais/enderecos-e-telefonos-mapa-por-zona-eleitoral>.

Ao ser inaugurada em 1960, Brasília já era pensada em um futuro que blindaria a convivência entre as classes médias e altas e as classes populares.

¹ Aldo Paviani (2016) explica que Brasília é composta por 31 Regiões Administrativas (RAs), sendo a RA1 o Plano Piloto de Brasília, o core metropolitano, conforme Delimitação do Espaço Metropolitano de Brasília (Área Metropolitana de Brasília). Nota Técnica 1/2014, dezembro de 2014.

Desde a concepção de Taguatinga, em 1958, veio acontecendo, com apoio dos diferentes governos, a criação de sucessivas cidades-satélites, antiga denominação das hoje RAs. Essas cidades teriam o papel de tornar Brasília livre “de ocupações ilegais, irregulares e informais (favelas), as denominadas “invasões” (PAVIANI, 2009, p.21). Abrem-se, a partir disso, duas realidades concomitantes: o polinucleamento do DF e também a periferação com segregação socioespacial. Para Paviani,

O grande benefício do polinucleamento é ambiental. Os núcleos urbanos podem estar separados por extensa vegetação, o que aumenta a qualidade da natureza e evita as ilhas de calor que cidades compactas apresentam. Ademais, menor espaço construído permite a infiltração da água da chuva e reduz as erosões. A grande desvantagem se encontra no fato de que as RAs foram implantadas para proporcionar apenas moradia aos seus habitantes, não moradia e trabalho. A não ser Taguatinga e o Núcleo Bandeirante, as demais regiões administrativas (RAs) possuem menor retenção dos moradores em atividades locais, embora isso venha se alterando aos poucos, com oferta de empregos em cada RA. (PAVIANI, 2017, sp)

Por sua vez, a periferação vai aparecendo, tendo no Governo do Distrito Federal (GDF) um grande protagonista, ao fechar seu espaço urbanizado ou, também, ao não ser célere na construção de moradias populares. O governo atua, assim, expulsando grupos específicos:

O esquema relativamente fechado de terras públicas para fins urbanos e o mecanismo imobiliário ensejaram um movimento de empurrão para além dos limites do Distrito Federal de considerável contingente de população de baixa renda, seja em terrenos legalizados pelo esquema especulativo, seja em terras invadidas (favelas). (PAVIANI, 1987, p. 38)

Toda essa dinâmica especulativa obriga parte da classe trabalhadora feminina - empurrada para a periferia ou para outras RAs com menos estrutura, ou

seja, sem serviços públicos condizentes com suas necessidades - a acordar cedo, arrumar as crianças e levá-las para o Plano Piloto, fazendo-o no mesmo modal rodoviário (ônibus) que as leva ao trabalho. Em uma unidade federativa em que a mobilidade da classe trabalhadora é viabilizada por veículos motorizados, sem a integração necessária com outros modais, deslocar-se de ônibus é tarefa que requer agilidade e tirocínio para driblar eventualidades, tais como atrasos por interrupções de vias, enormes engarrafamentos, colisões etc. Manobras bastante difíceis para quem está acompanhada por crianças.

Contextualizadas as dinâmicas urbanas de Brasília, voltamos para a pesquisa, de caráter exploratório, que foi concebida tendo como horizonte ideal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que dispõe em seu 4º artigo que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

O dispositivo legal citado demonstra-se inócuo em face das necessidades das mães entrevistadas em suas demandas diárias, exploradas na análise dos resultados.

Para a realização da pesquisa, construiu-se um questionário simples, semiestruturado, onde as perguntas, dirigidas aos adultos responsáveis pelos estudantes, indagavam sobre o percurso das crianças até o Plano Piloto (com a finalidade de estudar) e as razões para a decisão das mães de as matricular naquela escola. No total, 10 mulheres responderam ao questionário: nove mães e uma avó convidadas à pesquisa aleatoriamente, no momento de entrega ou retirada da criança. É importante frisar, que a escola em tela não é atendida pelos *Programas Nacional de Transporte Escolar (Pnate)* e nem pelo Caminho da Escola. Isso porque as crianças residem em áreas servidas por transporte

público, o que inviabiliza o atendimento pelos referidos programas. Nesse sentido, precedida por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deu-se início a coleta das entrevistas, cujas perguntas eram respondidas pelas entrevistadas e a entrevistadora preenchia as lacunas conforme o conteúdo respondido.

Optou-se por perguntas fechadas, mas que permitissem um grau de abertura para eventuais comentários, ou explicações breves. Isso porque, ao tratar-se de um estudo exploratório, havia uma margem para que as perguntas não fossem de todo adequadas a uma realidade que se colocasse mais complexa. Cabe informar, que os resultados da pesquisa foram divulgados em reuniões pedagógicas na referida escola e serviram de subsídio a algumas ações a serem desenvolvidas no Projeto Pedagógico.

Apresentação e análise dos resultados

Antes de analisar os resultados, cabe explicar que identificamos as entrevistadas por números, os quais se repetem em todas as tabelas, referindo-se a uma mesma pessoa. Na primeira pergunta, quando as mães e a avó responderam sobre o porquê da matrícula na Asa Norte (Tabela 1), as respostas apareceram, numa primeira motivação, ligadas ao trabalho. O local de trabalho é um primeiro definidor da escola em que as crianças precisam ser matriculadas. Aquelas que pronunciaram outras razões, apontaram a necessidade de diferentes atendimentos não presentes em suas localidades de moradia.

Tabela 1: Motivos da matrícula da criança na escola

Entrevistada	Motivo 1	Motivo 2
1	Local de trabalho da mãe próximo à escola	
2	Local de trabalho da mãe próximo à escola.	Local do contraturno próximo ao trabalho da mãe.
3	Local de trabalho e de estudo da mãe próximo à escola	Serviços como o COMPP que atua com psicólogos e psiquiatras junto aos alunos da rede.
4	Local de trabalho da mãe próximo à escola	
5	Local de trabalho da mãe próximo à escola	
6	Considera as escolas do Paranoá inseguras para a criança. Teme más companhias.	
7	Proximidade da escola para o CEAL, que atende crianças com deficiência auditiva.	Na Cidade Estrutural não há esse serviço para deficientes auditivos nos contraturnos.
8	Local de trabalho da mãe próximo à escola.	
9	Local de trabalho da mãe próximo à escola	
10	Local de trabalho da mãe próximo à escola	A escola tem Classe de Ensino Especial para atender a criança.

Fonte: Elaborada pelas autoras

A razão mais incidente para as crianças estudarem na Asa Norte, não diz respeito à qualidade de ensino, mas à proximidade entre a escola e o trabalho de suas responsáveis. Tratamos aqui de uma realidade de mães pobres, que tomam

ônibus lotados, que carregam seus filhos para jornadas extensas, em dias de sol e de chuva, e que têm na proximidade entre escola e local de trabalho a sua maior conveniência no cuidado com os mesmos. Não se trata de uma opção de escola entre muitas, mas a única viável, ainda mais quando se tem que combinar alguns atendimentos (psicológico, fisioterápico, fonoaudiológico, etc.) com a rotina escolar. Existe tanto uma invisibilidade dessa complexa condição entre as profissionais da escola, dessa pressão constante sofrida para dar conta de itinerários próprios e dos das crianças, como também da pobreza, sustentáculo de toda essa rotina massacrante. Como nos alerta Duarte,

a desconsideração das escolas para com a população em situação de pobreza (...) e a ausência de ações e projetos específicos para essa população são evidências contundentes da indiferença escolar que prejudica esses alunos. É sabido que a condição de pobreza provoca vulnerabilidades materiais (e imateriais) que necessitam de aportes específicos a fim de assegurar as condições iguais destes com os demais alunos. Sem esses aportes, de natureza material, pedagógica e simbólica, os alunos concorrem em desvantagem concreta e são esquecidos e marginalizados no processo de escolarização. (DUARTE, 2012, p. 203)

Diante das condições apresentadas, o *commuting*², da forma em que é vivido por essas mães, é revelador de pobreza e da opressão por jornadas desumanas e sacrificantes. Todo esse trânsito entre RAs e unidades federativas diferentes ocorre na invisibilidade, tendo em vista que não tem sido abordado como elemento de vulnerabilidade das crianças, sequer dos alunos com necessidades educacionais especiais, com suas dificuldades particulares próprias das deficiências que apresentam, situação que afeta os alunos com bom ou mau desempenho escolar.

Ainda sobre a Tabela 1, podemos observar que a Classe de Ensino Especial, COMPP e CEAL foram citados como necessidades conjugadas ao local de trabalho na escolha da escola. Se as responsáveis pelas crianças conseguem

² Do inglês - Movimento de ir de casa para o trabalho e retornar.

deixá-las na escola, levá-las aos diferentes atendimentos a pé, e ainda chegar ao trabalho, gastando somente uma passagem de ônibus, a de casa para o Plano Piloto, economizam o pouco dinheiro para outros fins.

Como podemos ver na Tabela 2, ao serem perguntadas se a rotina dificultava a vida escolar das crianças, a maioria das responsáveis (6/10) admite que as crianças se ressentem da rotina pesada a qual estão submetidas, ainda que uma delas afirme que o cansaço não dificulta a vida escolar.

Tabela 2: Influência da rotina na vida escolar da criança

Entrevistada	A rotina dificulta a vida escolar da criança	Em que dificulta
1	Sim	Cansativo para a criança
2	Não	
3	Sim	Cansativo para a criança
4	Sim	Cansativo para a criança
5	Sim	Cansativo para a criança
6	Não	Embora o cansaço seja visível
7	Não muito	
8	Sim	Cansativo para a criança
9	Não	
10	Sim	Cansativo para a criança acarretando problema de saúde.

Fonte: Elaborada pelas autoras

O cansaço aparece como o maior problema da rotina das crianças, o que é explicado pelo longo período fora de casa, sem que haja intervalos para repouso. Como nos lembra Arroyo, “condenar os(as) pobres a um sobreviver tão precarizado condiciona suas trajetórias como humanos, como sujeitos sociais e como estudantes (ARROYO, 2015, p.15). O autor reitera sua preocupação ao afirmar que

o peso das condições sociais do viver e do sobreviver merece maior destaque nos cursos de formação inicial e continuada; merece maior atenção na avaliação dos(as) educandos(as) submetidos(as) a condições que estão nos limites da sobrevivência”. (ARROYO, 2015, p. 15)

Os resultados dos dados apresentados possibilitaram às trabalhadoras da escola, pautarem a pobreza no Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino, aumentando a fidedignidade dele no tocante aos usuários que a escola atende.

Tabela 3: Realização do dever de casa pela criança após a rotina diária

Entrevistada	A criança consegue fazer o dever de casa
1	Sim
2	Sim
3	Às vezes
4	Às vezes
5	Às vezes
6	Sim
7	Sim
8	Às vezes
9	Sim, mas com ajuda
10	Sim, mas com ajuda

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Embora o dever de casa seja uma atribuição destinada à criança, está presente o esforço da mãe e avó (n. 9 e 10 – tabela 3) para incentivar que a tarefa seja concluída, mesmo após uma longa viagem de ônibus. Se observarmos a tabela 4, as respostas das entrevistadas número 1,2,3,5,6 e 7 são referentes às crianças que fazem a atividade na instituição que oferece o contraturno, fator que abranda suas demandas na chegada ao lar. Apesar de não ser uma imposição da instituição de

ensino, ainda hoje, socialmente, há o entendimento que a criança deve ser acompanhada pela família em seu dever de casa, o que gera mais demanda para as mães.

Em um contexto de formação, que aborda desigualdade social e pobreza, importa dizer que o PBF é recebido por 5 das entrevistadas, conforme pudemos observar pela listagem dos beneficiários do programa matriculados na escola. Ou seja, pessoas muito pobres se deslocam de sua RA de moradia, para conseguir em outra localidade, as condições necessárias (creches, pré-escola, serviços de convivência etc.) para se manterem trabalhando. Indubitavelmente, é

importante levar em consideração que as creches e pré-escolas são fundamentais no desenvolvimento futuro das crianças e seu aproveitamento escolar (como várias pesquisas já demonstraram), além de outorgar um contexto de segurança e tranquilidade para os pais e as mães durante a jornada de trabalho. No entanto, no entendimento da maioria dos governantes e legisladores, a responsabilidade pelo cuidado das crianças (reprodução social) continua a ser considerada uma questão feminina e de caráter privado. (YANNOULAS, 2002, p. 56-57)

No Plano Piloto, local onde há mais postos de trabalho ³ dentro do Distrito Federal, as mães podem perceber-se assistidas por políticas sociais com algum nível de articulação, as quais são fundamentais para a força de trabalho que possui filhos ainda na infância, momento que requer cuidado e acompanhamentos mais diretos e sistemáticos. Essas mães e avó tentam transpor barreiras imensas para escolarizar os filhos e trabalhar ao mesmo tempo.

A baixa escolaridade das beneficiárias, somada à falta de experiência profissional e à ausência de pessoas e de equipamentos públicos, como creches e escolas de tempo integral que se encarreguem do atendimento de seus filhos, tornam a entrada no mercado de trabalho formal uma meta inatingível. (TEIXEIRA; CERQUEIRA, 2013, p. 221)

³ Dos postos de trabalho, 41,53% estão localizados no Plano Piloto, 7,71%, em Taguatinga e 8,64%, em vários locais. Vide ANÁLISE DA INFRAESTRUTURA DAS REGIÕES ADMINISTRATIVAS DO DISTRITO FEDERAL 2018, p.20.

Quando perguntadas a respeito de onde as crianças ficavam durante o horário contrário ao da escola (Tabela 4), metade delas respondeu que tem seus filhos estudantes matriculados no Serviço de Convivência da Casa de Ismael, entidade que a partir do atendimento no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), os recebe, durante o contraturno. O serviço, que conforme publicação em sítio da entidade, tem como objetivo oferecer espaço físico para ações protetivas, com enfoque no fortalecimento dos vínculos familiares, bem como nas atividades socioeducativas e educacionais, de forma a prevenir a marginalidade e iniciar a construção do protagonismo juvenil, acaba sendo a maior âncora para manter a metade das crianças estudando na Asa Norte. É sabido, entre o corpo docente, que os boatos de encerramento de convênios entre o GDF e a instituição são alvo de grande preocupação por parte das mães da escola em geral.

Tabela 4: Local de permanência da criança no turno contrário à escola

Entrevistada	Onde a criança fica no turno contrário
1	Casa de Ismael
2	Casa de Ismael
3	Casa de Ismael
4	No local de trabalho da mãe
5	Casa de Ismael
6	Casa de Ismael
7	CEAL
8	Na própria residência
9	Em atividades como judô e natação.
10	No local de trabalho da avó

Fonte: Elaborada pelas autoras.

No que se refere ao transporte, a grande maioria das mães (9/10) se serve de apenas um ônibus para ir ao trabalho, levando as crianças consigo, conforme o apresentado na tabela 5.

Tabela 5: Quantidade e meios de transporte utilizada pela mãe e crianças na ida à escola

Entrevistada	Número de transportes utilizado na ida à escola	Tipo de transporte
1	Um	Ônibus de linha
2	Um	Ônibus de linha
3	Um	Ônibus de linha
4	Dois	Ônibus de linha
5	Um	Ônibus de linha
6	Dois	Ônibus de linha
7	Um	Ônibus de linha
8	Um	Ônibus de linha
9	Um	Ônibus de linha
10	Um	Ônibus de linha

Fonte: Elaborada pelas autoras

E o retorno para casa, também se faz na companhia das crianças, por meio de ônibus de linha. Embora a escola termine seu turno às 18h, mantém porteiro até mais tarde para receber mães que saem do trabalho com atraso. Acontecimento não raro, que acaba prolongando a jornada da criança na unidade de ensino. É preciso mencionar que Brasília está situada entre os 10 piores sistemas de transporte público do mundo, segundo pesquisa realizada pelo instituto Expert Market⁴, sediado em Austin-EUA. A pesquisa recebeu críticas

⁴ O resultado da pesquisa pode ser encontrado no sítio <https://www.expertmarket.co.uk/focus/best-and-worst-cities-for-commuting>

do Governo do Distrito Federal⁵, por sua metodologia. No entanto, os aspectos levados em conta para o resultado estão sintonizados com as preocupações levantadas pelas mães: tempo de viagem, espera para pegar a condução e o custo mensal do transporte relacionado ao salário médio da população.

Tabela 6: Quantidade e meios de transportes utilizados pelas mães e crianças na volta para casa

Entrevistada	Número de transportes utilizado na volta para casa	Tipo de transporte
1	Um	Ônibus de linha
2	Um	Ônibus de linha
3	Um	Ônibus de linha
4	Dois	Ônibus de linha
5	Um	Ônibus de linha
6	Um	Ônibus de linha
7	Um	Ônibus de linha
8	Um	Ônibus de linha
9	Um	Ônibus de linha
10	Um	Ônibus de linha

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Dentre as 10 mulheres entrevistadas, oito revelaram que, mesmo que as crianças estudassem do lado de casa, não poderiam participar sempre que houvesse convocações escolares, pois trabalham no Plano Piloto (Tabela 7). O que mostra que a jornada de trabalho, num quadro de crise, desemprego, e de cassação de direitos trabalhistas, impõe-se opressivamente sobre elas, a ponto de não lhes permitir comparecer à escola sempre que chamadas.

⁵ Entrevista concedida a TV Brasil pelo Secretário de Mobilidade Urbana em 2018 <https://www.youtube.com/watch?v=GE6dens1Y8>

Tabela 7: Participação nas atividades da escola caso residisse em suas imediações

Entrevistada	Participaria mais das convocações escolares caso morasse próxima à escola
1	Nem sempre
2	Nem sempre
3	Sim
4	Não
5	Não
6	Não
7	Não
8	Sim
9	Nem sempre
10	Nem sempre

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Impressiona o tempo que a maioria das crianças leva no deslocamento até sua escola, sempre maior ou igual a uma hora. Levando-se em conta a parcela de tempo entre a hora em que elas acordam e a hora em que efetivamente tomam o ônibus, há uma grande desvantagem entre os que moram perto da escola e os que residem distante em termos de descanso, conforme a tabela 8.

Tabela 8: Horário de saída da criança de casa e em qual companhia (continua)

Entrevistada	Horário de saída de casa e chegada à escola	Tempo despendido	A criança vai em sua companhia
1	6h30-7h40	1h10	Sim
2	6h-7h	1h	Sim
3	6h-7h10	1h10	Sim

Tabela 8: Horário de saída da criança de casa e em qual companhia (conclusão)

Entrevistada	Horário de saída de casa e chegada à escola	Tempo despendido	A criança vai em sua companhia
4	5h20-6h50	1h30	Sim
5	6h20-7h20	1h	Sim
6	5h35-7h	1h25	Sim
7	6h15-7h35	1h20	Sim
8	11h30-13h	1h30	Sim
9	6h40-8h	1h20	Sim
10	6h30-8h	1h30	Sim

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Também é preocupante o horário que as crianças chegam em casa após um dia letivo. Parte considerável da vida dessas crianças é passada entre longas viagens de ônibus, escola, instituições no contraturno, e o anoitecer em casa. O direito à convivência familiar e comunitária preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é subtraído de sua potência, ou exposto como aspiração romântica em cenários de pobreza e desproteção estatal. Caracterizamos a existência do que aqui denominamos *co-commuting*⁶, onde crianças estão acopladas ao deslocamento de suas mães ou responsáveis. Entendemos este fenômeno como o deslocamento de ida e volta dos trabalhadores (na sua maioria mulheres) para o trabalho, em companhia dos filhos ou netos pequenos, que, na maioria das vezes são levados às creches, escolas ou outros serviços.

⁶ Agradecemos ao Professor Dr. Christian Fuchs da University of Westminster por nos ajudar com a viabilidade da palavra em inglês.

Tabela 9: Horário de chegada da criança em casa e em qual companhia

Entrevistada	Horário de chegada em casa	A criança vai em sua companhia
1	19h30	sim
2	19h	sim
3	19h35	sim
4	20h30	sim
5	19h30	sim
6	19h15	sim
7	13h30	sim
8	18h	sim
9	14h	sim
10	20h	sim

Fonte: Elaborada pelas autoras.

OBS: O turno matutino vai das 7h30min às 12h30min. O vespertino, de 13h às 18h.

Toda essa exposição acaba por denunciar que os vínculos de pertencimento comunitários que não são estabelecidos no Plano Piloto, parecem não ser exercidos, também, no contato diário no local de moradia.

Dessa maneira, a relação que os estudantes, que tiveram suas responsáveis como alvos da pesquisa, travam com a escola é passageira. E podemos imaginar que também o seja com as entidades que oferecem o contraturno. Trata-se de um contato que pode permitir trocas dentro do espaço escolar, mas que não é de pertencimento à região. Ao contrário, trafegam em um Plano Piloto que costuma ser inóspito com os grupos de origem popular. Como exemplos podemos citar que no ano de 2004, a construção de uma creche pública⁷ foi contestada

⁷ Vide matéria sobre o assunto intitulada “Moradores se mobilizam contra a construção de creche na 204/5 da Asa Sul” em https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2014/01/30/interna_cidadesdf,410346/moradores-se-mobilizam-contr-a-construcao-de-creche-na-204-5-da-asa-sul.shtml Acessado em setembro de 2018.

por alguns moradores, que preferiam destinar a área ao uso de seus cães, ou a outros fins que não permitissem a mistura de pessoas de classes distintas na localidade. Anteriormente a este fato, outros denunciaram a resistência de parte de moradores de áreas abastadas do Distrito Federal em conviver com segmentos populacionais oriundos das classes populares. A exemplo da tentativa de construir uma escola no Setor Sudoeste de Brasília, onde a resistência dos moradores impediu a obra, sob diferentes argumentos, inclusive o de que escolas públicas acarretam a presença de traficantes⁸, entre outros problemas.

No entanto, ainda que o pertencimento desses alunos não se verifique, ou se verifique sob tensões com os residentes da localidade, há uma relação de contribuição com a mesma, que precisa ser visibilizada e mais bem compreendida. O contributo de suas mães está presente na viabilização do Plano Piloto como região administrativa. Elas acorrem para esta R.A porque 41,53% dos postos de trabalho do DF estão localizados no Plano Piloto⁹. E porque não possuem condições de arcar com os cuidados com as crianças no horário do contraturno, pois trabalham muito longe de casa. O contraturno tem que ser no próprio Plano Piloto, em instituições ou no local de trabalho. Sendo mais fácil mantê-las no Plano Piloto até o retorno para casa. Esses estudantes passam um dia inteiro fora de seus lares, quando poderiam estudar perto de suas residências, por 5 horas ou 10 horas (no caso de Escola de Tempo Integral), sem que saiam do território onde suas vidas têm assento.

É nesse sentido, que a noção de território exposta pelo módulo III do EPDS aqui se fragiliza ou, melhor, torna-se mais complexa, uma vez que concebe, a partir do geógrafo Milton Santos (2005), que o território “não é apenas natureza, pois pressupõe também o sentimento de pertença, de identidade”. Esta relação,

⁸ Ver depoimento de moradora do Setor Sudoeste sobre o assunto em SINOTI, Marta. **Quem me quer, não me quer: Brasília, metrópole-patrimônio**, p. 164.

⁹ Dados da CODEPLAN de maio de 2018 - Vide p. 20 da Análise da Infraestrutura das Regiões Administrativas do Distrito Federal.

é pouco provável que se estabeleça pelas crianças da Escola Classe Flora Tristán com a localidade onde estudam. Então, como caracterizar a relação em trânsito, a qual os alunos que se deslocam diariamente de localidades distantes a fim de estudar, possuem com o território onde a escola está sediada?

Saquet e Silva (2008), estudiosos de Milton Santos, explicam que o autor considerava uma tarefa árdua encontrar uma única definição para espaço, ou mesmo para território. Compreendendo, dessa maneira, que tais categorias podem ser dotadas de muitos sentidos, e que qualquer definição carrega em si a mutabilidade, sendo flexível, permitindo mudanças. Nesse sentido, é mais legítimo com a vivência desses alunos da Escola Flora Tristán, pensar o território como

o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. [...] O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. (SANTOS, 2007, pp.13-14)

Dessa forma, o estudante que não reside nas imediações da escola, que não pertence à privilegiada comunidade vizinha à unidade de ensino, ao mesmo tempo, usa desse território, bem como suas famílias ou seus responsáveis. Ambos os segmentos constroem riquezas por meio do trabalho, e possibilitam ao Plano Piloto oferecer uma gama imensa de atividades distintas como: comércio, serviços públicos e privados, espaços públicos de lazer e cultura viabilizando a Região Administrativa em sua dinâmica. É preciso, assim, romper com uma territorialidade androcêntrica, usurpadora do espaço público, especulativa.

Abelém et al. (2004, p. 262) informam que a designação do espaço público para os homens resultou na criação de uma territorialidade androcêntrica, e quando tratamos dos usos históricos, dos contributos pela construção de riquezas propiciadas por essas famílias em deslocamento, ampliamos a ideia do território

como lugar de contiguidade à escola, como o próprio Milton Santos imaginou. O que acarreta à escola um fazer hospitaleiro, acolhedor, que não negue, que visibilize essa realidade dos percursos percorridos, mitigando, em seu planejamento, os efeitos negativos que o deslocamento diário em longas distancias acarreta às crianças. E falamos, em particular, das crianças pobres. Crianças das quais não se sabe as dificuldades impostas às suas famílias para continuarem estudando. Particularmente, quando está em questão um *co-commuting*, onde filhos e mães têm sua vida constituída, às vezes, de maneira tão estreita, que acabam por ser repetir cenas da colonialidade, quando permanecem na casa dos patrões no turno contrário ao da escola por falta de políticas públicas.

Residindo em cidades como Paranoá(3), Itapoã(3), Cidade Estrutural(1), São Sebastião(1) e Santa Maria(1), as dez mães e avó entrevistadas fazem arranjos no Plano Piloto, buscando, com logísticas próprias, para combinar a luta pela sobrevivência como empregadas domésticas e comerciárias com a necessidade de propiciar estudo e contraturno para os filhos, mesmo que longe de casa. São mulheres que não encontram, nas cidades em que moram, proteção social que atenda às necessidades demandadas por suas proles.

Veloso e Jatobá (2016) apontam que a R.A. do Plano Piloto se mantém como a principal centralidade da Área Metropolitana de Brasília (AMB), embora novas centralidades venham se estabelecendo na atualidade.

Observa-se uma tendência de criação de postos de trabalho nas demais RAs, especialmente no setor terciário (comércio e serviços), ocupados por trabalhadores de escolaridade mais baixa (ensino fundamental incompleto e ensino médio), o que pode significar uma desconcentração progressiva desse tipo de emprego no Plano Piloto. O subcentro formado por Taguatinga, Ceilândia e Samambaia é a área de centralidade mais expressiva em termos de população, com 893.091 habitantes em 2013, correspondendo a 32% da população do Distrito Federal. (VELLOSO; JATOBÁ, 2016, p.28)

Tal quadro, em alguma medida, não necessariamente é alvissareiro, porque mesmo que empregos novos sejam criados nessas localidades, se as mães não tiverem como prover de cuidados o contraturno das crianças, a necessidade de trabalhar no Plano Piloto permanecerá. Entende-se que o padrão polinucleado abordado por Paviani (2017) vem sofrendo modificações na morfologia.

a partir da década de 1990, ao mesmo tempo em que a mancha urbana se expandiu de forma mais acelerada e as áreas inters-ticiais têm sido ocupadas em um movimento progressivo de conurbação. Simultaneamente a esse processo, alguns núcleos que antes exerciam função meramente de cidade-dormitório adquiriram importância em uma reestruturação produtiva do DF, passando a comportar-se como subcentros. (VELLOSO; JATOBÁ, 2016, p. 23)

Subcentros que não vem acompanhados de políticas sociais e serviços compatíveis com as necessidades de seus moradores, o que produz mais desigualdades. Precisamos atentar para o fato de que a desigualdade socioespacial é ingrediente do processo de urbanização no modo capitalista de produção, posto ser “um produto da reprodução ampliada do capital que se perpetua como condição de permanência da desigualdade social” (RODRIGUES, 2007, p.74), para poder-mos compreender que a conciliação entre o exercício do direito ao trabalho das mães pesquisadas (ou de outros responsáveis) e a escolarização das crianças é uma luta sem dia para ter fim. É da própria dinâmica do capitalismo a existência de centros com recursos educacionais, técnico-científicos, culturais, comerciais, acompanhados da oferta de trabalho, e periferias carentes de todos os avanços civilizatórios e degradadas em amplos sentidos, inclusive de empregos.

Nesse processo contínuo - de expansão do capital, destruindo direitos e inviabilizando outros, mormente em tempos de desinvestimento na produção e crescente financeirização da economia - o deslocamento interurbano diário de escolares não é visto como problema, mesmo que comprometa o direito ao sono, ao descanso, à convivência comunitária e à infância desses alunos.

Acopladas que estão à rotina de trabalho das mães, sofrem as pressões com horários, ônibus lotados e longos trajetos urbanos, distanciando-se de horizontes preenchidos por atividades culturais, comunitárias e estudantis dentro da localidade onde residem, com vistas a um desenvolvimento integral, tal como prevê o ECA em seu art.19.

Considerações Finais

O estudo exploratório cumpriu o seu papel, permitindo que conhecêssemos um pouco mais a realidade de deslocamento vivido por mães trabalhadoras no DF, e o porquê de matriculá-los tão distante de suas localidades de moradia.

Os resultados da pesquisa, por outro lado, interrogam a noção de território proposta por Santos (1995), a qual foi adotada pelo módulo do EPDS, intitulado “Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza”, uma vez que a mesma não guarda sentido direto com a experiência de crianças que fazem deslocamentos interurbanos diários para estudar. No entanto, entendemos que outras acepções do mesmo autor são mais afinadas com o presente estudo.

Assim, as crianças, ao fazerem uso da territorialidade da escola, trazidas por suas mães trabalhadoras, não são estrangeiras sem documentos em áreas fronteiriças. Possuem o direito de estudar, devendo ser respeitadas por quem as considera como figurantes em território alheio. O trabalho que suas mães desempenham possibilita à localidade existir em sua dinâmica, seja como força de trabalho no emprego doméstico, seja no comércio, ou ainda em postos de trabalho como terceirizadas no setor público ou privado. A região circunvizinha à escola é beneficiária desse contributo. Daí a escola precisar se abrir para uma discussão que as contemple pedagogicamente em suas rotinas de deslocamento, formulando medidas mitigadoras do cansaço e de outros prejuízos ocasionados pelo deslocamento diário.

A carência de estudos sobre deslocamento diário interurbano de escolares é grande no Brasil. Constitui-se em

uma modalidade da mobilidade espacial da população ainda pouco explorada no Brasil. A maioria dos estudos consideram os deslocamentos para fins de trabalho, principalmente em recortes espaciais intermunicipais em contextos metropolitanos. (LIMA ET AL, 2018, p. 347).

Em nosso caso, o resultado da pesquisa mostrou que as mulheres trabalhadoras e seus filhos vivem o que denominamos de *co-commuting*, questão que também carece de pesquisas. Considerando que não temos dados se a realidade da Escola Classe Flora Tristán se repete em termos de DF e de Brasil. As desigualdades educacionais são amplas em nosso país, visibilizá-las é uma tarefa que se coloca como prática de luta. Estudar longe da escola como no caso apresentado é sintoma de como as cidades são excludentes para uns e preches de possibilidades para outros. A boa escolarização das crianças precisa ser pesquisada, inclusive, a partir dos recursos de proteção social oferecidos no local de moradia, e, também, pela logística construída por suas famílias quando estudar próximo de casa não é uma atividade possível.

Referências

ABELÉM, A. G.; FARRELL, L. R.; YANNOULAS, S. C. Geografia de uma política pública de trabalho e renda integrada de descentralizada, com considerações de gênero. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **A Convidada de pedra - mulheres e políticas públicas de trabalho e renda: entre a descentralização e a integração supranacional**. Brasília: FLACSO/Abaré, 2004. P. 251-268

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Pobreza, desigualdades e educação. Módulo Introdutório - Curso de Especialização em Educação Pobreza e Desigualdade Social**. Brasília, DF: MEC, 2015

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.**

DUARTE, Natalia de Souza. **Política social: um estudo sobre educação e pobreza.** 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LIMA, W. M.; FREIRE, F. H. M. A.; OJIMA, RICARDO. Mobilidade e rendimento escolar dos estudantes de ensino médio em Natal (RN, Brasil). URBE. REVISTA BRASILEIRA DE GESTÃO URBANA, v. 10, p. 10, 2018.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** 7ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

PAVIANI, A. (1987). “Periferização urbana”. In: PAVIANI, A. (org.). **Metropolização e urbanização – A gestão dos conflitos em Brasília.** Brasília, Ed. UnB.

PAVIANI, Aldo. **Cadernos MetrÓpole** 21 pp. 75-92 1º sem. 2009.

_____. (2017) **A capital e o futuro projetado.** Disponível em <https://noticias.unb.br/artigos-main/1253-a-capital-e-o-futuro-projetado> Acesso em setembro de 2018.

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

SAQUET, Marcos & SILVA, Sueli. MILTON SANTOS: concepções de geografia, espaço e território - **Geo UERJ** - Ano 10, v.2, n.18, 2º semestre de 2008, p. 24-42 www.geouerj.uerj.br/ojs Acesso em setembro de 2018.

TEIXEIRA, Marlene; CERQUEIRA, M. D. S. O Programa Bolsa família/ Vida Melhor e as Mulheres - Transferência de Renda e Equidade de Gênero no Distrito Federal. In: Silvia Cristina Yannoulas. (Org.). **Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações.** 1ed. Brasília: Abaré, 2013, v. 1, p. 207-231.

VELLOSO, Monica; JATOBÁ, Sergio U. Novas Áreas de Centralidade e Mobilidade Urbana no DF. In: **Brasília em Debate. Mobilidade Urbana. Múltiplos modos de deslocamentos**. Companhia de Planejamento do Distrito Federal, Codeplan. Ano 2016, n.13, maio.

YANNOULAS, Silvia. **Dossiê: Políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho**/ Silvia Cristina Yannoulas. – Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002. 93p.