



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
UNIDADE JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA**

TALITHA ALEXIA MARTINS OLIVEIRA

**AS PERCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DE IMPERATRIZ – MA ACERCA DA DESIGUALDADE SOCIAL E SEUS
IMPACTOS NO PROCESSO EDUCATIVO**

Imperatriz - MA

2026

TALITHA ALEXIA MARTINS OLIVEIRA

**AS PERCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DE IMPERATRIZ – MA ACERCA DA DESIGUALDADE SOCIAL E SEUS
IMPACTOS NO PROCESSO EDUCATIVO**

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão, Centro de Ciências de Imperatriz,
para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Me. Vicente Marques de
Castro Neto

Imperatriz - MA

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Martins Oliveira, Talitha Alexia.

As percepções das professoras de uma escola pública de Imperatriz- MA acerca da desigualdade social e seus impactos no processo educativo / Talitha Alexia Martins Oliveira. - 2026.

61 p.

Orientador(a): Vicente Marques de Castro Neto.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz - Ma, 2026.

1. Desigualdade Social. 2. Capitalismo. 3. Educação.
4. Professor(a). 5. Contexto Escolar. I. Marques de Castro Neto, Vicente. II. Título.

TALITHA ALEXIA MARTINS OLIVEIRA

**AS PERCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DE IMPERATRIZ – MA ACERCA DA DESIGUALDADE SOCIAL E SEUS
IMPACTOS NO PROCESSO EDUCATIVO**

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão, Centro de Ciências de Imperatriz,
para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Aprovada em: 20/ 01/ 2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Vicente Marques de Castro Neto (Orientador)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA

Prof. Dr. Erivânio da Silva Carvalho (1º Examinador)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli (2º Examinador)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia ao meu futuro eu, que em sua irrelevância, busca a cada dia aprender e resistir.
À toda minha família e amigos que sempre torceram por mim.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus por ter me dado forças para alcançar meu propósito e ter me dado a oportunidade de chegar até aqui, me sustentando com sua graça e misericórdia.

Agradeço imensamente a minha família, meus pais Joseliude Lemos Oliveira e Roberto Falcão Soares Rodrigues, que foram minha base, minha motivação diária para continuar, pessoas que sempre me apoiaram, não mediram esforços para que eu concluísse a graduação e me guiaram para que eu me tornasse quem sou hoje. A minha avó Eliude Abreu Lemos, e meu falecido avô José Martins pelos conselhos sábios que despertaram em mim a auto reflexão sobre a vida.

Não poderia deixar de agradecer ao meu Professor e Orientador Vicente Marques de Castro Neto, por acreditar em meu potencial e me nortear pacientemente, pelos seus conselhos e transmissão de saberes, que foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Agradeço também a todos os meus professores da UFMA que contribuíram grandemente no meu processo formativo, em especial a Professora Aline Borges da Silva, que foi mediadora durante o processo da pesquisa em campo e os professores Witembergue Gomes Zaparoli e Erivânio da Silva Carvalho, por contribuírem fortemente para a formação das minhas convicções políticas e terem aceitado a participar da minha banca de defesa. Aos meus colegas da universidade, que me acolheram e me proporcionaram momentos incríveis, em especial minhas amigas Marina Silva Martins e Ana Isabel da Paz, por compartilharem suas experiências e serem escutas ativas durante todo este processo. As minhas amigas de fora da universidade, que me apoiaram com um amor sincero, expresso em atitudes que nunca esquecerei.

Por fim, sou grata ao meu esposo, Breno Ikaro Alves de Castro, que esteve comigo desde o início da minha caminhada acadêmica, por tornarem meus dias mais leves me acompanhando nos meus momentos mais difíceis psicologicamente e fisicamente, obrigada por sua preocupação, cuidado e amor.

*Cada estudante que chega à escola
carrega consigo marcas da
desigualdade que atravessam sua vida.
Ou a educação aprende a escutar
essas histórias ou continuará
reproduzindo os silêncios e as
exclusões da sociedade.*

Miguel Arroyo

RESUMO

A desigualdade social configura-se como um dos principais desafios da educação pública brasileira, manifestando-se de forma intensa no cotidiano escolar e influenciando o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar a percepção dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, de uma escola pública municipal localizada na cidade de Imperatriz–MA acerca da desigualdade social e de seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. O interesse pela temática surgiu a partir de vivências pessoais da pesquisadora, ao observar diferenças significativas no processo de alfabetização entre crianças de diferentes contextos sociais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, orientada pelo enfoque da fenomenologia crítica, que possibilita compreender os fenômenos a partir das experiências e percepções dos sujeitos. Os procedimentos metodológicos incluíram pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Marx (2013), Saviani (2019), Freire (2019), Cambi (1999), Frigotto (2001) e Enguita (1989), e pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores(as) do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os resultados evidenciam que os docentes reconhecem as manifestações da desigualdade social no cotidiano escolar e apontam seus impactos no processo educativo, bem como as estratégias utilizadas para enfrentar tais desafios. Conclui-se que a temática é relevante para o campo educacional, especialmente para a formação docente, contribuindo para ampliar o debate acadêmico sobre a relação entre desigualdade social e educação pública.

Palavras-chave: Desigualdade Social. Capitalismo. Educação. Professor(a). Contexto escolar.

ABSTRACT

Social inequality constitutes one of the primary challenges of Brazilian public education, manifesting intensely in daily school life and influencing students' access, persistence, and learning. In this context, this study aims to analyze the perceptions of elementary school teachers (early years) at a municipal public school in Imperatriz–MA regarding social inequality and its impacts on the teaching-learning process. The interest in this theme arose from the researcher's personal experiences when observing significant differences in the literacy process among children from diverse social backgrounds. Methodologically, this is a qualitative research study guided by the critical phenomenology approach, which enables an understanding of phenomena based on the subjects' experiences and perceptions. Methodological procedures included bibliographic research, based on authors such as Marx (2013), Saviani (2019), Freire (2019), Cambi (1999), Frigotto (2001), and Enguita (1989), as well as field research conducted through semi-structured interviews with five teachers from the 1st to the 5th grade of elementary school. The results demonstrate that the teachers recognize the manifestations of social inequality in the school routine and identify its impacts on the educational process, as well as the strategies used to address such challenges. It is concluded that the theme is highly relevant to the educational field, especially for teacher training, contributing to the expansion of the academic debate on the relationship between social inequality and public education.

Keywords: Social Inequality. Capitalism. Education. Teacher. School context.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 ECONOMIA, EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS.....	14
2.1 Algumas noções sobre a evolução dos modos de produção.....	14
2.1.1 O Modo de produção escravagista.....	16
2.1.2 O modo de produção feudalista.....	18
2.1.3 O modo de produção capitalista.....	20
2.1.4 Neoliberalismo.....	22
2.2 O que entendemos por desigualdade social?.....	24
2.3 A educação e sua redefinição para o aprimoramento do capitalismo	26
2.4 A desigualdade no espaço escolar: desafios contemporâneos a partir do conceito do capital cultural.....	31
3 AS PERCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) COM RELAÇÃO ÀS DESIGUALDADES NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS SUAS FALAS.....	36
3.1 Passo inicial para a pesquisa em campo.....	36
3.2 Apresentando o cenário e os sujeitos da pesquisa.....	38
3.3 Compreensão do(a) professor(a) sobre desigualdade social.....	41
3.4 Impactos da desigualdade social no processo de ensino-aprendizagem.....	43
3.5 Estratégias docentes para minimizar os efeitos da desigualdade social.....	46
3.6 Currículo escolar e realidade dos alunos de classe popular.....	50
3.7 A função do professor frente às desigualdades sociais e suas limitações.....	52
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	59
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	62

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	63
--	-----------

1 INTRODUÇÃO

A desigualdade social constitui um dos principais desafios enfrentados pela educação pública brasileira, uma vez que se manifesta de forma significativa no cotidiano escolar, influenciando as condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes. No contexto da escola pública, especialmente em regiões marcadas por vulnerabilidades sociais, essas desigualdades repercutem diretamente no processo educativo, interferindo no desempenho escolar, na participação dos alunos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Diante desse cenário, a escola assume um papel fundamental na mediação dessas desigualdades, ainda que, muitas vezes, se depare com limitações estruturais, sociais e pedagógicas. Nesse sentido, compreender a percepção do(a) professor(a) acerca da desigualdade social torna-se essencial, pois o docente vivencia cotidianamente os desafios impostos por essas realidades e desenvolve estratégias para enfrentá-las no processo de ensino e aprendizagem.

O interesse por essa temática partiu da minha vivência com a realidade de algumas crianças próximas do meu convívio (vizinhos e sobrinhos), que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização, em comparação com as crianças de uma escola privada na qual estagiei.

Ao refletir sobre essa diferença, pude perceber que essas crianças estavam inseridas em realidades distintas, o que me fez recordar do conceito de capital cultural, desenvolvido por Bourdieu (1983), em que ele analisa como o acesso a recursos culturais e educacionais pode influenciar a trajetória social de um indivíduo, em contraste com aqueles que não têm esse acesso.

Dessa maneira, emergiu o interesse em investigar se os professores de uma escola da rede pública municipal de Imperatriz-MA possuem percepção acerca da realidade social na qual estão inseridas as crianças que compõem o cotidiano escolar.

Entendemos que o tema desta monografia é relevante para o meio acadêmico, principalmente para os cursos de licenciatura, pois ainda é pouco discutido e explorado nas pesquisas educacionais. Além disso, o estudo pode servir como base para futuras investigações, ao evidenciar a relação existente

entre a desigualdade social e seus impactos na área da educação, contribuindo para ampliar o debate e a produção de conhecimento sobre essa temática.

A partir da curiosidade de compreender melhor esse fenômeno é que originou o presente trabalho. O trabalho se constitui em um estudo sobre as percepções dos(as) professores(as) sobre a desigualdade social e seus impactos no processo educativo em uma escola pública localizada na área urbana da cidade de Imperatriz – MA. Para tanto, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: Quais as percepções dos(as) professores(as) do ensino fundamental, anos iniciais, de uma escola pública municipal da cidade de Imperatriz - MA, com relação a desigualdade social e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem?

Para responder à questão acima, traçamos como objetivo geral analisar a percepção dos professores de uma escola pública acerca da desigualdade social e seus impactos no processo educativo e, elencamos os seguintes objetivos específicos: compreender como os professores da escola pública identificam e interpretam as manifestações da desigualdade social no cotidiano escolar; Identificar os principais impactos da desigualdade social no processo de ensino e aprendizagem, segundo a percepção docente e refletir sobre as estratégias adotadas pelos professores para lidar com os efeitos da desigualdade social no contexto educacional.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados, este trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com perguntas prévias, que contribuiu para a coleta de dados e permitiu um “contato direto com a realidade investigada” (Triviños, 1987, p.152); e, também, foi orientado pelo enfoque da fenomenologia crítica, por possibilitar a compreensão dos fenômenos investigados a partir das experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa.

Segundo Merleau-Ponty (1999, p.48), “A fenomenologia busca compreender o fenômeno tal como ele se manifesta à consciência dos sujeitos, considerando as experiências vividas como ponto de partida da análise”. Sob esse entendimento, quando associada a uma postura crítica, a fenomenologia ajuda a perceber que as experiências vividas pelos sujeitos não acontecem de forma isolada ou imparcial. Elas são formadas ao longo da história e marcadas

pelas relações sociais existentes, as quais interferem diretamente na maneira como os sujeitos compreendem a realidade escolar e atuam no processo educativo.

Para a construção do referencial teórico, realizou-se uma revisão de literatura, baseada em autores e produções acadêmicas que dialogam com a temática estudada. Para tanto, dentre as inúmeras leituras, respaldamos nossos estudos em autores (as) como Marx (2013), Saviani (2019), Freire (1996), Cambi (1999), Frigotto (2001), Enguita (1989) e outros (as) que contribuíram para um melhor entendimento da temática em estudo. Complementarmente, desenvolveu-se uma pesquisa de campo, na qual os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, instrumento que permitiu maior flexibilidade e aprofundamento das falas dos participantes.

A pesquisa contou com a colaboração de 05 (cinco) professores(as) do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que foram selecionados de acordo com critérios previamente definidos, garantindo a relevância de suas contribuições para a análise e interpretação dos dados, em consonância com os objetivos propostos pela investigação.

Quanto à estrutura do trabalho, o mesmo está organizado da seguinte forma: Iniciamos a primeira seção com a introdução para apresentar a proposta desse nosso trabalho, o problema, a justificativa, a relevância da pesquisa, a revisão de literatura, os objetivos e a metodologia. Em seguida construímos a segunda seção, com a fundamentação teórica, tratando do elo existente entre economia, educação e desigualdades sociais, discutindo os modos de produção historicamente construídos, conceitos de desigualdade social, a função da educação no aprimoramento do capitalismo e das desigualdades e seus desafios no ambiente escolar.

Na terceira seção estão dispostos os resultados da pesquisa de campo, com a caracterização da escola campo, a caracterização dos(as) professores(as) participantes da pesquisa e a análise dos dados da pesquisa, onde foi possível compreender as percepções dos(as) professores(as) sobre os impactos das desigualdades sociais no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, na quarta seção, estão as considerações finais, na qual buscamos apresentar reflexões a

partir dos objetivos estabelecidos e dos dados obtidos ao longo da pesquisa, retomando os principais pontos discutidos neste estudo.

2 ECONOMIA, EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS

A relação entre economia, educação e desigualdades sociais se revela como fundamental para a compreensão das dinâmicas que estruturam a sociedade contemporânea. A organização econômica de um país influencia diretamente o acesso, a qualidade e as condições de permanência na educação, tornando esse direito, muitas vezes, desigual entre diferentes grupos sociais.

Em contextos marcados, ao longo do processo histórico, por profundas desigualdades econômicas, a educação tende a reproduzir exclusões históricas, ao invés de atuar como instrumento efetivo de mobilidade social. Assim, analisar a interdependência entre esses três elementos é essencial para compreender como as desigualdades sociais são produzidas, mantidas ou, potencialmente, enfrentadas por meio de políticas públicas e práticas educacionais mais equitativas.

Iniciamos esta seção com a apresentação dos principais modos de produção que se desenvolveram ao longo do percurso histórico da humanidade, conforme a análise Karl Marx. Para Marx (2013), a maneira como os seres humanos produzem seus meios de vida influencia diretamente a organização da sociedade, as relações de trabalho e a divisão das classes sociais. Assim, ao compreender os diferentes modos de produção, torna-se possível entender as transformações históricas, econômicas e sociais que marcaram cada período e contribuíram para a configuração da sociedade atual.

2.1 Algumas noções sobre a evolução dos modos de produção

Para situar o foco desta pesquisa, torna-se fundamental compreender as estruturas sociais e políticas constituídas ao longo do processo histórico, visto que tais configurações exerceram, e continuam exercendo, influência direta sobre os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, ou seja, sobre a educação.

Nesse contexto, o estudo volta-se à análise dos modos de produção e de seus impactos no campo educacional. O conceito de modos de produção, desenvolvido por Karl Marx, refere-se às formas históricas pelas quais as sociedades se organizam a partir das relações entre as forças produtivas e as relações sociais, influenciando diretamente a estrutura social e, consequentemente, os processos educacionais.

Marx desenvolve sua teoria acerca dos modos de produção na obra *O Capital*, no ano de 1867, na qual analisa as diferentes formas históricas de organização da produção com o objetivo de demonstrar que cada sociedade se define a partir de seu modo específico de produzir. Esse modo de produção está diretamente vinculado às necessidades sociais de cada período histórico, orientando a produção de bens e serviços de forma a atender às demandas consideradas essenciais em determinado contexto social.

Dessa forma, os modos de produção podem ser compreendidos como as formas pelas quais a sociedade estrutura o trabalho, definindo quem detém o controle da produção e quem executa as atividades produtivas, a partir das forças produtivas disponíveis, entendidas como os recursos, instrumentos e meios empregados no processo de produção. Nesse sentido, destacam-se dois componentes fundamentais e interdependentes que constituem os modos de produção: as relações de produção e as forças produtivas.

O primeiro componente refere-se às relações estabelecidas entre os indivíduos no processo produtivo, determinando quem realiza o trabalho, quem se apropria de seus resultados e quem exerce o controle sobre essa atividade. O segundo componente está vinculado à relação do ser humano com a natureza, expressa na forma como ele utiliza e transforma os recursos naturais para produzir bens necessários à vida social. Segundo Marx (2013) a articulação entre esses dois aspectos é o que constitui um modo específico de produção, sendo este determinante na caracterização de cada sociedade em seu respectivo contexto histórico.

Em *O Capital*, Karl Marx apresenta e analisa diferentes modos de produção ao longo da história, entre os quais se destacam o escravista, o feudal e o capitalista. Para uma compreensão mais aprofundada de cada um desses modelos, serão discutidos, a seguir, seus principais aspectos históricos e sociais,

bem como as formas pelas quais tais modos de organização da produção contribuíram para a formação e o aprofundamento das desigualdades sociais.

De acordo com Marx (2013), o comunismo primitivo corresponde ao primeiro modo de produção da história humana, característico das sociedades mais antigas. Nesse estágio, os meios de produção, como a terra, os instrumentos de caça e coleta, pertenciam à coletividade, não havendo propriedade privada nem divisão de classes sociais. A produção destinava-se principalmente à subsistência do grupo, baseada na cooperação entre seus membros e na partilha dos bens produzidos. Dessa forma, não existia exploração do trabalho humano, pois as relações sociais eram marcadas pela igualdade relativa entre os indivíduos.

Para Marx (2013), esse modo de produção começou a se transformar com o surgimento do excedente produtivo, o que possibilitou a apropriação privada dos meios de produção e deu origem às sociedades divididas em classes e aos modos de produção escravagista, feudalista e capitalista.

2.1.1 O Modo de produção escravagista

O modo de produção escravagista consolidou-se na antiguidade, entre os séculos V a.C. e V d.C., em antigas civilizações, como a Grécia Antiga e o Império Romano, a partir da expansão territorial e da dominação de outros povos. Nesse contexto, os indivíduos capturados durante as guerras e invasões eram submetidos à condição de escravizados, sendo utilizados como força de trabalho fundamental para a sustentação econômica dessas sociedades.

É relevante salientar que esse modo de produção deu origem a uma cultura elitista, na qual apenas os cidadãos livres detinham poder político e acesso às práticas consideradas nobres, como a filosofia, a arte e a leitura. Portanto, a condição de cidadania plena estava diretamente associada ao status social e ao livre acesso aos bens culturais, sendo reconhecidos como dignos apenas aqueles que possuíam tais privilégios.

Essa lógica também se refletia no campo educacional, uma vez que o acesso ao conhecimento era restrito àqueles que dispunham de tempo livre, garantido pela exploração do trabalho escravizado.

Conforme destaca Oliveira e Silva (2008), com a consolidação do escravismo, o trabalho passou a ser socialmente desvalorizado entre a população livre. Embora o trabalho escravo fosse a base de sustentação econômica das civilizações antigas, os indivíduos escravizados eram excluídos da participação política e democrática na Grécia e em Roma, evidenciando o surgimento de formas estruturais de exclusão social.

No campo filosófico, alguns pensadores buscaram justificar o sistema escravista por meio de concepções ideológicas, como é o caso de Platão e Aristóteles. Em suas reflexões, esses filósofos apresentavam argumentos que naturalizavam ou legitimavam a escravidão, contribuindo para a sustentação teórica desse modo de organização social.

De acordo com os pensamentos de Platão e Aristóteles, conforme Burns (2005), o modo de produção escravagista era compreendido como algo natural e necessário para a organização da sociedade antiga. Platão, ao idealizar uma sociedade harmoniosa, admitia a existência de hierarquias sociais, nas quais alguns indivíduos estariam destinados a governar, enquanto outros deveriam obedecer e executar trabalhos manuais.

Aristóteles, por sua vez, justificava a escravidão ao afirmar que certos seres humanos nasceriam com aptidão apenas para o trabalho físico, sendo, portanto, “escravos por natureza”, enquanto outros possuiriam capacidade racional para comandar.

Assim, para esses filósofos, a escravidão permitiria que os cidadãos livres se dedicassem à política, à filosofia e à vida intelectual, garantindo o funcionamento da pólis. Essa concepção revela como a desigualdade social era legitimada filosoficamente na Antiguidade.

No âmbito educacional, mantinham-se os mesmos princípios que estruturavam uma sociedade escravista, na qual o trabalho dos escravizados garantia a ociosidade dos cidadãos livres. Somente esses cidadãos tinham condições de se dedicar às atividades intelectuais e de usufruir das manifestações culturais, como a arte, a religião, o teatro e os esportes.

Desse modo, observa-se que o acesso ao conhecimento e à cultura era restrito à elite, não sendo um direito universal. Conforme aponta Oliveira (2008), na Grécia Antiga o escravizado exercia a função de pedagogo, sendo responsável

por acompanhar e transmitir aos jovens os ensinamentos elementares, como a leitura e a escrita.

De acordo com Marx (2013, p. 108), o escravismo pode ser compreendido como “uma categoria econômica como qualquer outra”, pois, nesse sistema, a comercialização de pessoas escravizadas constituía uma atividade econômica, na qual os próprios seres humanos eram transformados em mercadorias.

Esse modo de produção manteve-se por um longo período histórico e contribuiu para a estagnação do desenvolvimento social, uma vez que a ampla disponibilidade de mão de obra escravizada reduziu a necessidade de investimentos em inovações técnicas. Dessa forma, a sociedade passou a depender excessivamente da força de trabalho humana, acomodando-se a esse modelo produtivo e, conseqüentemente, retardando o avanço tecnológico.

2.1.2 O modo de produção feudalista

O feudalismo caracterizou-se como um modo de produção predominante na Europa entre os séculos V e XV, no período da Alta e Baixa Idade Média, especialmente nas regiões rurais. Sua base econômica estava centrada na agricultura, e a sociedade organizava-se de forma rigidamente hierarquizada. No topo encontrava-se o clero, responsável pelas funções religiosas; em seguida, a nobreza, formada pelos senhores feudais, proprietários das terras e detentores do poder militar; e, na base da estrutura social, estavam os servos, encarregados de trabalhar nas terras em troca de proteção e subsistência.

A relação entre senhor feudal e servos, consistia no espaço cedido, dentro das terras do senhor feudal em troca da mão de obra dos servos, desse modo os servos eram responsáveis pelo cultivo e todo tipo de produção agrária, tendo em troca comida e moradia, existia ainda nessa relação um pacto de fidelidade que era acordado entre os servos e o senhor feudal para garantir que os servos não saíssem daquelas terras (HUBERMAN, 1986, p. 28).

Cabe ressaltar que, embora os servos recebessem parcelas de terra para cultivar e garantir sua subsistência, eram obrigados a pagar taxas sobre tudo o que produziam ao senhor feudal. Assim, podiam plantar para o próprio consumo e dispunham de moradia, porém parte significativa de sua produção era destinada como forma de imposto. Além disso, a Igreja exercia forte influência sobre a sociedade feudal, atuando como um importante instrumento de controle social,

uma vez que orientava a cultura, os valores e as normas de comportamento seguidas pela população.

O declínio do feudalismo ocorreu de maneira gradual ao longo do final da Idade Média, impulsionado por profundas transformações econômicas e sociais. Conforme Huberman (1986), o fortalecimento do comércio e o crescimento das cidades contribuíram para a expansão do uso da moeda e para o enfraquecimento da economia rural autossuficiente, característica do sistema feudal.

Além disso, o surgimento da burguesia comercial passou a questionar os privilégios da nobreza, enquanto as crises demográficas, como a Peste Negra, reduziram a mão de obra servil e intensificaram as revoltas camponesas. Esses fatores, associados ao processo de centralização do poder nas mãos dos reis, aceleraram a desestruturação das relações feudais e favoreceram a transição para novas formas de organização econômica.

Em síntese, o enfraquecimento do feudalismo resultou tanto de fatores internos quanto externos. Entre os aspectos internos, destacam-se as revoltas camponesas, as transformações nas relações de dependência entre servos e senhores feudais, além das crises econômicas e das epidemias que afetaram a população. Já no âmbito externo, o renascimento comercial e a ampliação dos mercados contribuíram para modificar a dinâmica econômica, reduzindo a centralidade do sistema feudal e favorecendo novas formas de organização social e produtiva.

A educação no período medieval esteve profundamente ligada à organização social, política e religiosa da época, sendo marcada pela forte influência da Igreja Católica. Nesse cenário, o conhecimento era compreendido como um meio de preservar a fé, a ordem social e a tradição, e não como um instrumento de questionamento ou transformação da realidade.

As instituições educativas, como mosteiros, catedrais e, posteriormente, as primeiras universidades, tinham como objetivo principal a formação do clero e das elites, enquanto a maior parte da população permanecia excluída do acesso ao ensino formal. Com isso, a educação medieval cumpriu um papel essencial na manutenção das estruturas de poder vigentes, ao mesmo tempo em que contribuiu para a conservação e transmissão do saber clássico e religioso ao

longo dos séculos.

Quem deixa bem claro essa desigualdade é Oliveira e Silva (2008, p. 18) ao afirmar que

Para camponeses e servos, a educação era apenas religiosa, moral, pois segundo a ordem social estabelecida cabia a eles tão somente trabalhar, e trabalhar era uma atividade menos nobre, inferior e brutal, para a qual não era preciso saber ler nem escrever, nem mesmo para ler e entender o evangelho. Os camponeses e servos aprendiam seu ofício trabalhando, vivendo, a partir de suas próprias experiências. A escola medieval era para a nobreza feudal e para o clero.

Tratava-se de uma sociedade medieval organizada em ordens ou castas, na qual o acesso à educação era restrito a poucos. Essa limitação tinha como objetivo preservar a estrutura de dominação sobre o trabalho servil, sustentada pela falta de conhecimento, pelo misticismo e, sobretudo, pelo medo.

2.1.3 O modo de produção capitalista

O termo capitalismo deriva da palavra capital, que se refere ao conjunto de bens, recursos financeiros e meios de produção utilizados com a finalidade de gerar novas riquezas. Embora sua formulação conceitual apareça de modo indireto na obra *A Riqueza das Nações*, de Adam Smith, no ano de 1776, esse modo de produção já se manifestava historicamente por meio das atividades comerciais e bancárias desenvolvidas em períodos anteriores.

Segundo Marx (2013), o capitalismo refere-se às relações sociais de quem possui os meios de produção e quem vende sua força de trabalho, tendo como finalidade a acumulação de dinheiro. Antes da consolidação do capitalismo, como sistema econômico dominante, vigorou o mercantilismo, que apresentava práticas semelhantes, porém tinha como principal objetivo o acúmulo de riquezas pelo Estado, e não pela iniciativa privada.

Dessa forma, Smith (1983) defende em sua obra, um modelo econômico sistematizado, explicando a eficiência do mesmo dentro da sociedade, levantando pautas sobre a liberdade econômica como princípio para o desenvolvimento social, ou seja, do ponto de vista do autor, era necessário a descentralização do Estado sob as questões econômicas.

Portanto, podemos afirmar que o capitalismo se configura como um sistema econômico fundamentado na propriedade privada e no trabalho assalariado. Nesse modelo, os meios de produção incluem empresas, fábricas, terras, entre outros bens produtivos. As relações de produção estabelecidas no capitalismo baseiam-se, essencialmente, na distinção entre aqueles que detêm a posse dos meios de produção e aqueles que dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver, ou seja, os trabalhadores assalariados.

O surgimento do sistema capitalista pode ser compreendido a partir do conceito de acumulação primitiva, definido por Marx (2013) como o período histórico que antecede a acumulação propriamente dita do capital, constituindo o ponto de partida desse modo de produção. Para explicar esse processo, o autor estabelece uma analogia com o “pecado original” da teologia, evidenciando como a concentração de riquezas nas mãos de poucos, ocorreu, simultaneamente, à formação de uma população desprovida de meios de subsistência.

Marx (2013) afirma, ainda, que a estrutura econômica da sociedade capitalista se originou a partir da dissolução da estrutura econômica feudal, processo que liberou os elementos necessários à constituição do novo sistema produtivo. Dessa forma, a transição entre os modos de produção apresenta-se como um movimento histórico de maneira gradual, resultando na consolidação da sociedade capitalista contemporânea.

Ao analisar esse modo de produção, torna-se necessário refletir sobre o papel desempenhado pela educação nesse contexto. Observa-se que a educação exerce uma função funcional e estratégica na sociedade, estando diretamente vinculada às exigências do sistema produtivo vigente. Nesse sentido, Vasconcelos (2020, p. 98), ao interpretar o pensamento do educador brasileiro Demerval Saviani, destaca que “os objetivos mais amplos da educação se encontram permeados pelos interesses do mercado, de modo que o processo educativo tende a atender às orientações e demandas estabelecidas pelo Estado”.

Portanto, o modo de produção capitalista constitui-se como uma forma histórica de organização econômica e social marcada pela propriedade privada dos meios de produção e pela centralidade do trabalho assalariado, exercendo influência direta sobre as instituições sociais, entre elas a educação. Conforme a

perspectiva de Saviani (2019), a escola não se encontra à margem das relações de produção, mas integra o conjunto de mecanismos responsáveis pela reprodução das condições materiais e ideológicas da sociedade capitalista.

Nesse contexto, a educação assume um papel contraditório, pois, ao mesmo tempo em que atende às demandas do sistema produtivo e do Estado, também pode se configurar como espaço de formação crítica e de possibilidade de transformação social. Assim, compreender o modo de produção capitalista a partir da análise de Saviani nos permite refletir sobre as relações entre educação, trabalho e sociedade, contribuindo para uma leitura crítica do papel da escola na contemporaneidade, principalmente a partir do entendimento dos elementos que provocaram, historicamente, a desigualdade social.

2.1.4 Neoliberalismo

O neoliberalismo emerge do contexto capitalista por volta da década de 1970, como resultado da crise do modelo fordista-keynesiano, este modelo era caracterizado pela articulação entre a produção industrial em massa, e a intervenção do Estado na economia, orientada por políticas keynesianas que buscavam assegurar crescimento econômico, estabilidade e ampliação do emprego, que foi predominante entre as décadas de 1930 a 1970. Tal modelo refere-se à combinação da produção industrial em massa e da intervenção estatal na economia, especialmente no contexto do Estado de bem-estar social, entrando em crise a partir dos anos 1970.

Desse modo, o neoliberalismo consolidou-se a partir das décadas de 1980 e 1990, nos Estados Unidos, difundindo-se após em países da América Latina, assim como no Brasil, em especial nos anos 1990. Com os ideais de reorganizar o capitalismo contemporâneo, o neoliberalismo visa a centralidade do mercado com a redução da intervenção estatal e na valorização da propriedade privada, caracterizado pela liberdade econômica, competitividade e eficiência. Nesse sentido, a atuação do Estado volta-se para a garantia da ordem das relações de movimentação do mercado.

O pensamento neoliberal defende a ideia de que cada indivíduo deve buscar seus próprios objetivos e que, nesse processo, a individualidade se torna central. Nessa visão, acredita-se que a própria pessoa é responsável por

satisfazer seus interesses e alcançar o sucesso. Essa forma de pensar, que valoriza o individualismo de maneira positiva, provocou mudanças significativas nas relações sociais, especialmente nas últimas décadas.

O Estado neoliberal se apresenta como uma saída teórica, econômica, ideológica, política e educativa à crise da sociedade capitalista. A sua ideia central é de que o setor público é o grande responsável pela crise, por causa da sua ineficiência e, o setor privado, é sinônimo de eficiência, qualidade e equidade (CASTRO NETO, 2008, p. 76).

Nessa nova fase do capitalismo, surge a necessidade de formar um tipo diferente de trabalhador e, por isso, também se exige uma nova forma de educação. Os métodos de trabalho mais flexíveis, característicos desse período, passam a ser levados para a escola, que começa a adotar princípios de gestão e organização inspirados no modelo toyotista.

O Toyotismo surgiu no Japão, após a segunda guerra mundial, e se caracteriza pela flexibilidade e pela busca constante de eficiência, dando prioridade à produção conforme a demanda do mercado, evitando estoques excessivos e desperdícios. Além disso, nesse sistema, os trabalhadores desempenham múltiplas funções, participam do controle de qualidade e são estimulados a trabalhar em equipe, assim como utilizam a tecnologia para aumentar a produtividade.

A partir dessa nova realidade, a escola passa a orientar seu ensino para a formação de pessoas preparadas para atuar na vida social e no trabalho. Assim, no século XXI, as propostas educacionais passam a dar maior atenção à preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, seguindo os princípios do modelo neoliberal.

De acordo com Frigotto (2001), consolida-se um modelo de educação em que o Estado, visto como burocrático e pouco eficiente, reduz sua atuação e transfere essa responsabilidade para a própria população. Essa lógica é reforçada tanto pela propaganda governamental quanto pelos meios de comunicação privados, que incentivam a ideia de solidariedade individual como solução para os problemas sociais. Desta forma, surgem diversas organizações não governamentais (ONGs), que passam a atuar em áreas onde o Estado deveria garantir direitos e serviços básicos.

2.2 O que entendemos por desigualdade social?

Do ponto de vista desta autora, a desigualdade social constitui-se como um fenômeno histórico, estrutural bastante complexo, presente em diferentes sociedades e períodos, marcados por desigualdades de renda, acesso à educação, saúde, moradia e participação política, manifestando-se em todas as esferas e instituições sociais, destacando-se por ser uma realidade construída historicamente e mantida ao longo do tempo.

Para Marx (2013), a desigualdade está diretamente relacionada ao modo de produção capitalista, no qual a apropriação privada dos meios de produção gera a concentração de riqueza e a exploração do trabalho. Complementando o pensamento de Marx, Bourdieu (2007) amplia essa compreensão ao destacar que as desigualdades não se restringem ao aspecto econômico, mas envolvem também o acesso desigual ao capital cultural e social, fatores que contribuem para a reprodução das hierarquias sociais. Já Sen (2010) enfatiza que a desigualdade deve ser analisada a partir das privações de capacidades, isto é, das limitações impostas aos indivíduos para desenvolverem plenamente suas potencialidades e exercerem sua liberdade.

A desigualdade social é todo aquele processo e situação de diferenciação social e/ou econômica. Em termos sociológicos, diz-se que a desigualdade é social na medida em que essa diferenciação é produto da interação entre sujeitos sociais; nesse sentido, tanto o acesso diferenciado às oportunidades como à riqueza econômica se realiza dentro de um sistema de relações de sentido e poder que geram distinção, estigma, vulnerabilidade, exclusão, tanto no nível individual como no nível coletivo (SALGADO, 2010, p. 11).

Portanto, podemos dizer que a desigualdade social pode ser entendida como a consequência das diferenças no acesso aos recursos materiais, como renda e bens, e aos recursos simbólicos, como educação e reconhecimento social, disponíveis para indivíduos ou grupos.

Essas diferenças tornam-se mais evidentes quando o acesso às oportunidades oferecidas pelo Estado, pelo mercado e pela própria sociedade ocorre de forma desigual. Como resultado, muitas pessoas enfrentam limitações que dificultam seu desenvolvimento, reduzem suas chances de ascensão social e comprometem sua participação plena na vida social.

Para Althusser (1985), a desigualdade social deve ser analisada a partir das estruturas que sustentam a reprodução do modo de produção capitalista. A manutenção das relações de dominação não ocorre exclusivamente por meio da coerção econômica ou repressiva, mas também através da atuação dos chamados Aparelhos Ideológicos do Estado, como a escola, a família, a igreja e os meios de comunicação. Esses aparelhos são responsáveis por difundir valores, normas e representações que contribuem para a naturalização das desigualdades sociais, fazendo com que elas sejam percebidas como legítimas ou inevitáveis.

Nesse contexto, a educação assume papel central, uma vez que participa da formação dos indivíduos conforme as exigências do sistema produtivo, reforçando a divisão social do trabalho e garantindo a continuidade das relações sociais existentes. Dessa forma, as instituições sociais atuam como mecanismos fundamentais para a reprodução das desigualdades no interior da sociedade capitalista.

Saviani (2013) compreende a desigualdade social e o acesso à educação como fenômenos profundamente articulados às condições históricas e materiais da sociedade capitalista. Sendo assim, a educação não é neutra: ela reflete as contradições sociais existentes e, muitas vezes, contribui para a reprodução das desigualdades, sobretudo quando o acesso ao conhecimento escolar ocorre de forma desigual entre as classes sociais.

Segundo Saviani (2013, p.32):

Embora a escola seja frequentemente apresentada como um instrumento de igualdade de oportunidades, na prática, os grupos socialmente favorecidos têm maiores condições de acesso, permanência e sucesso no sistema educacional. Já as camadas populares enfrentam obstáculos estruturais, como precariedade das escolas públicas, desigualdade nas condições de aprendizagem e políticas educacionais alinhadas aos interesses do mercado. Dessa forma, a educação acaba reforçando as diferenças sociais ao invés de superá-las.

Percebemos que Saviani não nega o potencial transformador da educação. A partir da pedagogia histórico-crítica, ele defende que o acesso universal ao conhecimento científico, artístico e filosófico é fundamental para a emancipação das classes trabalhadoras. Para o autor, somente uma educação comprometida com a socialização dos saberes historicamente produzidos e com a formação

crítica dos sujeitos pode contribuir para a redução das desigualdades sociais e para a construção de uma sociedade mais justa.

Já, Freire (2019), compreende a educação como uma prática essencialmente política, diretamente relacionada às condições de desigualdade social existentes na sociedade. Por isso, a desigualdade não é natural, mas resultado de relações históricas de opressão que negam às classes populares o acesso aos direitos básicos, entre eles uma educação crítica e libertadora.

Freire (2019), também critica a chamada educação bancária, na qual o educador apenas transmite conteúdos e o educando assume uma posição passiva, pois esse modelo contribui para a manutenção das desigualdades ao impedir o desenvolvimento da consciência crítica. Em contrapartida, ele defende uma educação problematizadora, baseada no diálogo, na participação ativa dos educandos e na valorização de seus saberes e experiências.

Desta forma, podemos concluir que o acesso ao conhecimento deve possibilitar a leitura crítica da realidade, permitindo que os sujeitos compreendam as causas da desigualdade social e atuem de forma consciente para superar essa realidade. Assim, a educação assume um papel emancipador, pois promove a conscientização, ou seja, a consciência crítica, e fortalece a luta por justiça social e igualdade de oportunidade.

2.3 A educação e sua redefinição para o aprimoramento do capitalismo

A educação ocupa um papel estratégico no desenvolvimento e no aprimoramento do capitalismo ao longo de seu processo histórico, especialmente a partir da Revolução Industrial. Com a consolidação das fábricas e a intensificação da produção em larga escala, tornou-se necessário formar uma força de trabalho disciplinada, alfabetizada e minimamente qualificada para operar máquinas, seguir normas e atender às exigências do novo modelo produtivo. Desta forma, a expansão da escolarização básica respondeu a demandas econômicas concretas, contribuindo para a organização do trabalho assalariado e para a adaptação dos indivíduos às rotinas impostas pela industrialização.

Ao longo do século XIX e início do século XX, com o avanço tecnológico e a crescente complexidade dos processos produtivos, a educação passou a desempenhar um papel ainda mais relevante na formação técnica e profissional da mão de obra. O capitalismo industrial passou a

exigir trabalhadores com competências específicas, o que impulsionou a criação de sistemas educacionais mais estruturados, voltados para a formação técnica, científica e administrativa. Assim, a educação tornou-se um instrumento fundamental para o aumento da produtividade, a inovação tecnológica e a expansão dos mercados consumidores (FRIGOTTO, 1996, p. 28).

No capitalismo contemporâneo, marcado pela globalização, pelo avanço das tecnologias da informação e pela economia do conhecimento, a educação assume uma centralidade ainda maior. A competitividade entre empresas e nações passou a depender fortemente do nível de qualificação da força de trabalho, da capacidade de inovação e da produção de conhecimento científico e tecnológico. Nesse cenário, a educação é apresentada como condição indispensável para o desenvolvimento econômico, a empregabilidade e a adaptação dos indivíduos às constantes transformações do mercado de trabalho.

No entanto, como apontam autores críticos, esse processo também evidencia contradições, uma vez que o acesso desigual à educação de qualidade contribui para a reprodução das desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que sustenta as necessidades do sistema capitalista em constante evolução.

Segundo Castro Neto (2008), desde a Revolução Industrial até o contexto atual, a educação tem sido historicamente articulada aos interesses socioeconômicos do capitalismo, atuando como elemento essencial para sua expansão, modernização e reprodução. Embora seja frequentemente apresentada como meio de ascensão social e desenvolvimento humano, a educação também se insere nas dinâmicas do capital, evidenciando sua função ambígua: ao mesmo tempo em que pode promover formação crítica, contribui para a manutenção das estruturas econômicas e sociais vigentes.

No processo de consolidação do capitalismo, a burguesia não limitou sua atuação ao controle dos meios econômicos, estendendo sua influência a diferentes esferas da vida social. Ao ocupar os campos literário, filosófico e científico, esse grupo social passou a difundir uma concepção de mundo que redefiniu as noções de homem, sociedade e valores, contribuindo para a legitimação da ordem social vigente. Tais concepções foram incorporadas e reproduzidas por diversas instituições sociais, entre elas a escola, que desempenha papel central na difusão de ideias e na formação dos sujeitos.

Desse modo, a hegemonia burguesa passou a se sustentar não apenas pela dominação econômica, mas também pela produção e circulação de ideias que reforçam e naturalizam as relações sociais próprias do modo de produção capitalista. Porém, na concepção de Cambi (1999, p. 203).

Duas instituições educativas, em particular, sofrem uma profunda redefinição e reorganização na Modernidade: a família e a escola, que se tornam cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade. A ambas é delegado um papel cada vez mais definido e mais incisivo, de tal modo que elas se carregam cada vez mais de uma identidade educativa, de uma função não só ligada ao cuidado e ao crescimento do sujeito em idade evolutiva ou à instrução formal, mas também à formação pessoal e social, ao mesmo tempo.

Com as transformações socioeconômicas, a educação passou a desempenhar uma função cada vez mais ampla na sociedade, orientando-se para a formação profissional e para a especialização do trabalho. Progressivamente, afastou-se do modelo artesanal e da concepção humanista de base religiosa, ajustando-se às novas exigências da produção capitalista.

Assim, a educação ampliou seu papel ao atender às demandas da manufatura e, posteriormente, do desenvolvimento industrial, consolidando-se como um elemento fundamental para a organização do trabalho e para a reprodução das relações sociais daquele período histórico.

Discretamente a modernidade vai tomando posse do sistema escolar, de forma que o mesmo se torna um dos principais mecanismos dos seus propósitos. Portanto, a partir do momento que a modernidade se junta com o capitalismo, o sistema escolar ganha uma dimensão complexa e, a socialização escolar, adquire um papel contraditório. Por um lado, pretende a emancipação dos indivíduos e, por outro, formar o cidadão para que se torne um trabalhador disciplinado (CAMBI, 1999, p.205).

Com a consolidação dos Estados Unidos como potência mundial no final do século XIX e início do século XX, os processos de produção passaram por profundas mudanças, influenciando também a educação básica. O surgimento de novos modelos de organização e administração do trabalho levou a escola a incorporar princípios da ciência e da tecnologia na formação dos indivíduos. Nessa nova realidade, o taylorismo, baseado na organização científica do trabalho, contribuiu para uma educação voltada para a disciplina, a padronização e a preparação dos estudantes para atender às demandas do sistema produtivo, reforçando o papel da escola básica na formação da força de trabalho.

Fundamentados pelos ideais do liberalismo econômico, nos primeiros anos do século XX, o engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor foi o idealizador do novo modelo de organização sistemática da produção industrial. Nesse período, na Europa, Henry Fayol fundou a teoria clássica da administração, que se caracterizava dando ênfase na estrutura que a organização deveria possuir para ser eficiente (ANTUNES, 2000, p. 37).

Esse novo modo de exploração se intensifica quando o trabalho passa a estar subordinado ao capital, fazendo com que o trabalhador perca o controle sobre o processo produtivo. Sendo assim, a educação passa a desempenhar um papel fundamental, pois a escola passa a formar indivíduos preparados para executar tarefas específicas, de maneira disciplinada e fragmentada. Assim como o antigo artesão perde o domínio sobre a produção, o processo educativo também se organiza para atender às exigências do sistema produtivo, contribuindo para a adaptação dos sujeitos às novas formas de trabalho.

John Franklin Bobbitt, seguidor dos princípios tayloristas, procurou introduzir no ambiente escolar as técnicas que eram desenvolvidas nas administrações dos negócios e considerava chegar o dia em que os produtos da educação podiam ser ministrados com a mesma precisão da indústria (ENGUITA, 2005, p. 126).

O referido seguidor e defensor do pensamento taylorista defendia que a escola, inclusive a educação básica, deveria funcionar de forma semelhante a uma empresa ou indústria. Nesse sentido, o ensino deveria estabelecer objetivos claros para cada etapa escolar, organizar métodos padronizados para alcançá-los e utilizar avaliações capazes de medir com precisão se as aprendizagens previstas foram efetivamente atingidas. Essa concepção influenciou a organização da educação básica, reforçando práticas voltadas para a eficiência, o controle dos resultados e a preparação dos estudantes para atender às demandas do capitalismo.

Quando a educação passa a valorizar apenas resultados que podem ser medidos, acaba deixando de lado aspectos humanos, sociais e culturais importantes do processo educativo. Isso limita o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e fortalece práticas de ensino voltadas mais para preparar o aluno para o mercado de trabalho do que para sua formação integral.

Assim, ao aplicar um modelo semelhante ao das empresas na educação básica, corre-se o risco de reforçar as desigualdades sociais, pois todos os

estudantes são tratados da mesma forma, sem considerar suas diferentes realidades e necessidades de aprendizagem.

A concepção técnica é o foco central da formação de professores, com o planejamento didático, os livros didáticos e a metodologia, fundamentados nos princípios de neutralidade e da racionalidade do processo educativo. O ensino estruturado na “compartimentalização do conhecimento”, cujo fenômeno vai se constituindo a partir da especialização do saber, trazendo vários benefícios e produzindo avanços significativos para o conhecimento (ENGUITA, 2005, p. 169).

A concepção capitalista contribui para a formação de um tipo de ser humano conhecido como *homo economicus*, caracterizado pela racionalidade e pelo individualismo. Influenciada pela visão burguesa e pelos ideais do Iluminismo, essa perspectiva valoriza principalmente o consumo e a satisfação das necessidades materiais. Em outras palavras, as pessoas passam a ser estimuladas a buscar o sucesso e a realização pessoal acima dos interesses coletivos, reforçando comportamentos individualistas e a lógica do mercado.

Ao compreender de que maneira a educação se transforma em um elemento central para o funcionamento do sistema capitalista, torna-se possível analisar de forma mais crítica o contexto atual, no qual a educação volta a ser apresentada, com novos discursos, como a principal solução para os problemas sociais.

Essa visão retorna com a ideologia do Estado neoliberal (suporte ideológico do novo cenário mundial) que se impõe com uma narrativa, bastante intensa, da apologia ao individualismo, que no âmbito educacional se apresenta sob as noções de competências, competitividade, habilidades, qualidade total, empregabilidade, mas que no âmbito social mais amplo se define por noções constitutivas de um suposto ‘novo paradigma’ (FRIGOTTO, 2001, p. 25).

Nesse novo contexto educacional, espera-se que o(a) professor(a) esteja sempre em processo de aprendizado. Para isso, ele precisa desenvolver conhecimentos e habilidades que o ajudem a atuar diante das constantes mudanças da educação. Reforça, assim, a ideia de que o(a) professor(a) deve buscar formação contínua, aperfeiçoar sua prática e utilizar a criatividade como parte fundamental do seu trabalho pedagógico.

Dessa forma, tal como no mundo das fábricas, vem se consolidando no campo educacional uma visão do(a) professor(a) como o próprio gestor do imprevisto, que procura agir rápido diante do enfrentamento real da situação, mobilizando conhecimentos práticos, com intuito de responder com certa eficiência às situações-problema com que se depara no dia a

dia em sala de aula. Essa ação não necessita ser resultado de uma reflexão (ENGUITA, 2005, p. 186).

Essa compreensão aparece quando se defende que uma das características centrais da prática docente é a capacidade de lidar com situações inesperadas. O trabalho do professor não se limita à aplicação de conteúdos previamente planejados, pois o cotidiano escolar é marcado por desafios, diferenças entre os estudantes e mudanças constantes. Sendo assim, ensinar exige flexibilidade, reflexão contínua e sensibilidade para tomar decisões pedagógicas diante do imprevisto, garantindo que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma significativa.

O pensamento do parágrafo anterior está baseado na concepção de Perrenoud (2001, p. 124), ao afirmar que “Ensinar é agir na urgência e decidir na incerteza”. Essa ideia expressa o perfil de um profissional que precisa responder rapidamente às demandas do cotidiano escolar, muitas vezes sem dispor de todas as condições ideais e nem a própria valorização profissional.

2.4 A desigualdade no espaço escolar: desafios contemporâneos a partir do conceito do capital cultural

A desigualdade social no espaço escolar, conforme Saviani (2008), é resultado das profundas desigualdades presentes na sociedade capitalista. A escola, enquanto instituição social, não está dissociada da realidade econômica, política e cultural em que está inserida, recebendo estudantes com trajetórias de vida muito distintas. Essas diferenças impactam diretamente o acesso aos bens materiais e simbólicos necessários ao pleno desenvolvimento educacional, influenciando o desempenho escolar desde os primeiros anos de escolarização.

Na visão de Frigotto (2001), estudantes oriundos de contextos socialmente vulneráveis enfrentam obstáculos que extrapolam o ambiente escolar, como a precariedade das condições de moradia, alimentação inadequada, ausência de acompanhamento familiar e necessidade de inserção precoce no trabalho. Esses fatores comprometem a aprendizagem e contribuem para fenômenos como evasão, repetência e fracasso escolar, reforçando a relação entre desigualdade social e desigualdade educacional.

A escola, longe de ser neutra, pode atuar como espaço de reprodução das desigualdades sociais. Conforme apontam alguns estudiosos da sociologia e da educação, o sistema educacional tende a valorizar os conhecimentos, linguagens e comportamentos das classes dominantes, tratando-os como únicos e, portanto, universais. Com isso, estudantes que não possuem esse capital cultural, da classe social que domina, enfrentam maiores dificuldades de adaptação e aprendizagem, sendo frequentemente responsabilizados por um fracasso que, na verdade, tem raízes sociais bastantes profundas.

De acordo com Bourdieu (2007), o capital cultural refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, valores, formas de linguagem e comportamentos que as pessoas adquirem principalmente no convívio familiar e social. Esse tipo de capital não se limita ao que é aprendido na escola, mas inclui hábitos de leitura, modos de falar, gostos culturais e formas de se expressar que são socialmente valorizadas. Na escola, esses saberes costumam ser tratados como naturais ou universais, favorecendo os estudantes que já tiveram acesso a esse capital desde cedo.

Sendo assim, o capital cultural contribui para explicar por que alunos de diferentes origens sociais apresentam desempenhos escolares distintos, mesmo estando inseridos no mesmo sistema educacional.

Na medida em que opera através de uma relação de comunicação, a ação pedagógica visando inculcar a cultura dominante não pode furtar-se (mesmo parcialmente) às leis gerais da transmissão cultural segundo as quais a apropriação da cultura proposta (e em consequência, o êxito do empreendimento de aprendizagem sancionado por títulos escolares) depende da posse prévia dos instrumentos indispensáveis ao êxito da comunicação os quais, em uma sociedade dividida em classes, são distribuídos de forma bastante desigual entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1992, p. 306).

Nesse cenário, o papel da escola e dos professores torna-se central no enfrentamento das desigualdades, conforme nos esclarece Saviani (2019, p. 24):

Uma prática pedagógica comprometida com a realidade dos estudantes, aliada a políticas públicas de inclusão, pode contribuir para minimizar os efeitos das desigualdades sociais no processo educativo. Saviani destaca que a escola deve garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, condição essencial para a formação crítica e para a superação das desigualdades historicamente construídas.

Assim, dialogando com as ideias de Demerval Saviani e de Paulo Freire, podemos sustentar que compreender a desigualdade social no espaço escolar

implica reconhecer que a educação pode tanto reforçar quanto combater as injustiças sociais. Quando orientada por princípios democráticos, a escola assume uma função social transformadora, promovendo não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade social em que vivem.

Ignorar as desigualdades sociais, como as raciais, as de gênero ou as econômicas, que estão presentes na educação básica, não é aceitável. É nesse nível de ensino que muitas famílias depositam a esperança de que suas crianças tenham condições de aprender, se desenvolver e construir um futuro diferente daquele marcado pela exclusão social.

No entanto, a escola básica ainda reflete as desigualdades da sociedade, tratando de forma desigual estudantes de famílias com menor poder aquisitivo ou pertencentes a grupos historicamente marginalizados, o que impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Para os autores Vasconcelos et al. (2020, p. 37)

Os pobres podem ter acesso ao sistema escolar, desde que não se questione a existência de redes educacionais estruturalmente diferenciadas e segmentadas, nas quais a qualidade do direito à educação está determinada pela quantidade de recursos que cada um tem para pagar por ela. Em outras palavras, ao ampliar o acesso e a permanência em um sistema educacional cuja própria estrutura é segmentada, as possibilidades de ingresso e egresso do aparelho escolar acabam sendo também inevitavelmente diferenciadas. Que todos tenham acesso à escola não significa que todos tenham acesso ao mesmo tipo de escolarização.

Conforme discutido anteriormente, a desigualdade social não se manifesta apenas fora da escola, mas atravessa o próprio sistema educacional, interferindo diretamente nas trajetórias escolares dos estudantes. Nesse sentido, as possibilidades de acesso, permanência e conclusão da escolarização ocorrem de maneira desigual, pois são condicionadas por fatores econômicos, sociais, raciais, de gênero e culturais que acompanham os sujeitos desde a infância. Sendo uma das primeiras instituições sociais frequentadas pelas crianças, a escola ocupa um lugar estratégico no enfrentamento dessas desigualdades.

Não podemos deixar de destacar, neste texto, a questão do fracasso escolar, que está diretamente relacionado à questão da desigualdade social, uma vez que as condições de vida dos estudantes influenciam de forma decisiva seu desempenho e permanência na escola. Autores como Bourdieu (2007), já

mencionado em parágrafos anteriores, afirma que o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades existentes na sociedade, favorecendo aqueles que já possuem maior capital cultural. Nesse sentido, a escola precisa ser inclusiva assegurando o acesso a todos porém, desenvolvendo também um trabalho pedagógico mais coletivo e solidário de inclusão dos alunos que vivem realidades profundamente desiguais, pois ao tratar de forma igual sujeitos que vivem realidades profundamente desiguais, acaba reforçando processos de exclusão.

Já, para Saviani (2008), a educação não ocorre de maneira isolada, mas está inserida em um contexto social marcado por contradições econômicas e políticas que interferem no acesso e na qualidade do ensino. Assim, fatores como pobreza, falta de recursos materiais, ausência de apoio familiar e precariedade das políticas públicas educacionais contribuem para dificuldades de aprendizagem, repetência e evasão escolar.

Diante das desigualdades sociais, e como efeito o fracasso escolar, presentes no contexto da educação escolar pública, torna-se fundamental, em primeiro lugar, pensar em um trabalho coletivo da escola e seus vínculos com as políticas públicas e a sociedade em geral, havendo uma ação conjunta, pois o professor, individualmente, não é capaz de possibilitar uma transformação deste fenômeno, cujo o mesmo foi estruturado historicamente.

Portanto, a escola e o professor podem adotar práticas pedagógicas que considerem a realidade dos alunos, valorizem seus conhecimentos prévios e promovam a participação de todos no processo de aprendizagem. Esses conhecimentos prévios dizem respeito aos valores culturais comunitários que possam ser empregados para trabalhos coletivos favorecendo os vínculos sociais dos alunos e professores.

O uso de metodologias diversificadas, o diálogo constante, o acolhimento das diferenças e o fortalecimento do vínculo entre professor e estudante são caminhos possíveis para minimizar os impactos da desigualdade social no ambiente escolar e favorecer o desenvolvimento educacional e social dos alunos.

Uma das principais estratégias que o professor pode utilizar para amenizar a desigualdade social no ambiente escolar é reconhecer as diferentes realidades dos alunos e considerar essas diferenças no processo de ensino-aprendizagem. As diferenças são percebidas para que haja um reconhecimento de saberes e

experiências de vida comuns, tornando a aprendizagem dos alunos e professores mais significativa. Freire (1996, p. 25), defende que o educador deve partir da realidade concreta do estudante, valorizando seus saberes e experiências de vida, pelo fato de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Dessa forma, ao contextualizar os conteúdos e relacioná-los com o cotidiano dos alunos, o professor contribui para tornar a aprendizagem mais significativa e inclusiva, reduzindo as barreiras impostas pelas desigualdades sociais.

Outra estratégia fundamental é a adoção de metodologias diversificadas e flexíveis, que atendam aos diferentes ritmos e formas de aprender. Dessa forma, Libâneo (2013, p. 82) afirma que o ensino deve considerar as diferenças individuais e sociais dos estudantes, pois “a escola que ignora as condições concretas de vida dos alunos reforça os mecanismos de exclusão”. Nesse sentido, o uso de trabalhos em grupo, atividades práticas, debates e recursos didáticos variados, possibilita maior participação dos alunos, especialmente daqueles que enfrentam dificuldades decorrentes da falta de acesso a bens culturais e tecnológicos.

Além disso, o professor exerce um papel essencial no fortalecimento do vínculo entre escola e aluno, criando um ambiente acolhedor e respeitoso. Para Charlot (2000, p. 48), a relação do estudante com o saber está diretamente ligada ao sentido que ele atribui à escola, porque “não há aprendizagem sem desejo de aprender”. Assim, atitudes como escuta ativa, diálogo, incentivo e valorização do esforço do aluno contribuem para o desenvolvimento da autoestima e da motivação, fatores fundamentais para enfrentar os efeitos da desigualdade social e promover uma educação mais justa e democrática.

Portanto, analisar o fracasso escolar requer uma visão ampla, que não se limite apenas aos resultados individuais dos estudantes, mas que leve em conta as desigualdades sociais que atravessam o contexto educacional. As dificuldades de aprendizagem e a evasão escolar estão diretamente relacionadas às condições de vida desiguais, à ausência de recursos materiais e ao acesso limitado a oportunidades educacionais de qualidade. Além disso, práticas pedagógicas pouco sensíveis às realidades dos alunos da educação básica acabam reforçando situações de exclusão dentro da escola.

Por fim, torna-se indispensável que a instituição escolar e seus profissionais atuem de forma crítica e responsável, adotando estratégias inclusivas e democráticas. Somente com ações pedagógicas e políticas públicas comprometidas com a equidade será possível reduzir o fracasso escolar e garantir o direito à educação para todos.

3 AS PERCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) COM RELAÇÃO ÀS DESIGUALDADES NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS SUAS FALAS

Com base nas discussões realizadas até aqui, esta seção apresenta a organização metodológica que orienta o desenvolvimento da pesquisa, bem como a análise da percepção dos professores acerca da desigualdade social vivenciada no cotidiano da sala de aula. Inicialmente, são descritos os caminhos adotados para a investigação, incluindo o local da pesquisa e os sujeitos participantes. Em seguida, expõe-se o processo de análise dos dados, fundamentado nos conceitos e nos autores estudados, que contribuíram para a construção de uma reflexão crítica e coerente sobre o tema proposto.

3.1 Passo inicial para a pesquisa em campo

Procurando atender aos objetivos desta pesquisa, que busca compreender a percepção dos professores diante das desigualdades sociais presentes em sala de aula, optou-se por uma abordagem qualitativa. Segundo Bulmer (1997), esse tipo de abordagem permite interpretar os fenômenos a partir de um diálogo contínuo entre a observação e a construção de conceitos, articulando a investigação empírica com o embasamento teórico. Dessa forma, a pesquisa qualitativa possibilita uma compreensão mais aprofundada das problemáticas

estudadas, ao valorizar o ponto de vista dos docentes e os referenciais teóricos que fundamentam suas percepções.

No que se refere ao lócus da pesquisa, este estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública municipal, localizada no município de Imperatriz-MA, a segunda cidade mais populosa e uma das principais economias do Estado do Maranhão. A definição da instituição ocorreu após a observação das escolas disponíveis para a realização da investigação, optando-se por aquela com a qual já havia familiaridade prévia. A escola selecionada corresponde ao espaço onde foi realizado o Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais, fator que contribuiu para o acesso ao campo de pesquisa e para a compreensão do contexto educacional analisado.

Nesse sentido, as observações do espaço físico da escola ocorreram no período de 12 de maio a 17 de junho de 2025, coincidindo com a realização do Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais. Tal experiência revelou-se fundamental para uma melhor compreensão da realidade educacional vivenciada. Trata-se, portanto, de uma atividade que demanda contextualização e um olhar crítico sobre a prática pedagógica, articulando teoria e prática no nosso processo de formação, conforme destaca Pimenta e Lima (2004, p. 45):

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Dessa forma, o Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais mostrou-se essencial para a aproximação com o contexto escolar e, especialmente, com a dinâmica da sala de aula, espaço em que foram realizadas as observações e intervenções necessárias. Essa vivência contribuiu significativamente para a familiarização com o campo de pesquisa, favorecendo a realização da investigação empírica e possibilitando a articulação entre os referenciais teóricos estudados e a prática pedagógica vivenciada.

3.2 Apresentando o cenário e os sujeitos da pesquisa

A instituição investigada integra a rede municipal de ensino e atende às modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental — Anos Iniciais e Finais (1º ao 9º ano) — e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Atualmente, a escola possui aproximadamente 1.327 alunos regularmente matriculados, atendendo a uma demanda escolar diversificada.

A estrutura física da escola está organizada em dois pavilhões, sendo um destinado à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e outro voltado aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma das maiores instituições da rede pública municipal de Imperatriz-MA, atendendo majoritariamente estudantes oriundos das camadas populares, o que reflete a diversidade social presente no contexto escolar.

No que se refere à infraestrutura, a instituição dispõe de ginásio coberto, refeitório, pátio coberto, biblioteca, sala dos professores, diretoria, secretaria e banheiros masculino e feminino. Conta, ainda, com 23 salas de aula, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de robótica, sala de vice-gestão, sala de coordenação pedagógica, cantina, depósito de merenda, almoxarifado e quadra esportiva. Para a realização da pesquisa, foram selecionados cinco professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, correspondentes do 1º ao 5º ano, que participaram do processo de coleta de dados.

Para a continuidade da investigação, os docentes foram convidados a participar do estudo, sendo devidamente informados sobre a natureza e os objetivos da pesquisa. Ressaltou-se que a participação seria voluntária e anônima, assegurando a preservação integral da identidade dos participantes. Os professores indicaram dia e horário conforme sua disponibilidade e, previamente, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice A.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, no período compreendido entre 26 de novembro a 10 de dezembro de 2025, respeitando a

disponibilidade de cada participante. Optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada, com registro em áudio, contemplando as falas da pesquisadora e dos docentes entrevistados, sendo os encontros previamente agendados.

A entrevista semiestruturada teve como objetivo central compreender como os professores percebem as desigualdades sociais presentes no contexto da sala de aula e de que maneira avaliam seus impactos no processo de aprendizagem dos alunos, considerando-se que a escola constitui um espaço fundamental de socialização, diretamente articulado ao meio social no qual os estudantes estão inseridos.

Em razão da limitação de tempo apresentada pelos participantes, as entrevistas ocorreram, em sua maioria, na sala dos professores, ambiente caracterizado por intensa circulação e interação entre os docentes, especialmente nos momentos que antecedem o início das aulas. Em decorrência dessas condições, alguns registros de áudio apresentaram ruídos e interferências sonoras, aspecto considerado durante o processo de análise dos dados.

Apesar dessas limitações, foi possível compreender de forma satisfatória o conteúdo das falas dos entrevistados. Após a escuta atenta e a interpretação de cada entrevista, os registros em áudio foram integralmente transcritos para o editor de texto Word, sendo selecionados, para este estudo, os trechos mais significativos. A análise das entrevistas buscou compreender de que maneira as percepções docentes se constituem frente à temática investigada.

Para esse propósito, elaborou-se um roteiro de entrevista composto por oito (08) questões norteadoras, apresentado no Apêndice B, aplicado aos cinco (05) professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com o intuito de garantir o anonimato dos participantes, foram adotados nomes fictícios, sendo identificados da seguinte forma: Ponte (1º ano), Janela (2º ano), Livro (3º ano), Água (4º ano) e Arco-Íris (5º ano).

Para compreender as perspectivas dos docentes sobre a desigualdade social no contexto escolar, é fundamental, inicialmente, analisar a formação inicial e continuada que sustenta e orienta sua prática profissional no atual contexto que vive a sociedade.

Quadro 1 - Formação inicial e continuada dos professores

Professor(a)	Formação Inicial	Formação continuada	Instituição de formação
Ponte	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado em Gestão de Ensino e Educação Básica	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Janela	Licenciatura em Letras/ Licenciatura plena em Pedagogia	—	Universidade Federal do Maranhão (UFMA) / Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Livro	Licenciatura em Pedagogia	—	Faculdade de Tecnologia Hokemãh Fateh
Águia	Licenciatura em Pedagogia	—	Universidade Regional do Cariri (URCA)
Arco - Íris	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação Infantil	Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST)/ Instituto de Ensino Superior de São Paulo (IESSP)

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Observa-se que todos os professores são licenciados em pedagogia, atendendo os requisitos supracitados no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394, em que afirma:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Também, conforme apresentado no Quadro 1, todos os professores possuem formação inicial, correspondente ao curso de licenciatura em Pedagogia

ofertado por instituições de ensino superior. Além disso, observa-se que dois docentes contam com formação continuada, elemento relevante para o aprofundamento e a atualização dos conhecimentos na área de atuação profissional, conforme Libâneo (2004, p. 15), ao afirmar que:

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola [...] O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz.

Desta forma, a formação continuada contribui diretamente para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva por parte dos professores, favorecendo uma compreensão mais ampla do seu papel no ambiente escolar. Assim, a partir dos diálogos realizados durante a entrevista, constatou-se que os(as) professores(as) possuem compreensão acerca dos fenômenos sociais que impactam o cotidiano escolar, revelando uma postura crítica e consciente diante da realidade, a qual será aprofundada nos tópicos seguintes.

3.3 Compreensão do(a) professor(a) sobre desigualdade social

No âmbito desta temática, a entrevista iniciou com a formulação da seguinte questão: “O que você compreende por desigualdade social?” (Apêndice B), com o objetivo de abrir espaço para a construção de um diálogo consistente. Dessa forma, a entrevista teve início a partir do questionamento aos participantes sobre como compreendem a desigualdade social.

Quadro 2 – Compreensão sobre desigualdade

Ponte	<i>A desigualdade social é a desigualdade de acesso, tem pessoas que pessoas que tem o acesso muito facilitado a determinadas áreas e serviços da sociedade e outras não tem. Basicamente entre quem tem e quem não tem acesso a certos serviços.</i>
Janela	<i>A desigualdade sempre está presente, na sala de aula isso é notado pela falta de materiais, má alimentação que interfere diretamente no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.</i>
Livro	<i>Compreendo que a desigualdade social impossibilita oportunidades para um grupo muito grande de pessoas em várias áreas da vida,</i>

	<i>como por exemplo: renda, educação, trabalho, moradia, saúde e etc.</i>
Águia	<i>É a diferença de condições de vida entre as pessoas, quando alguns têm mais acesso a renda financeira, educação e oportunidades enquanto outros não.</i>
Arco-Íris	<i>Compreendo desigualdade social como a diferença no acesso a direitos básicos, como educação, saúde, moradia, alimentação e oportunidades, entre diferentes grupos da sociedade. Essas desigualdades são resultado de fatores econômicos, culturais, raciais e históricos que colocam algumas pessoas em situação de vulnerabilidade.</i>

Fonte: arquivo da pesquisadora

No que diz respeito à compreensão dos(as) professores(as) participantes acerca da desigualdade social, percebe-se, em seus relatos, que o acesso restrito a bens e oportunidades é apontado como um dos principais indicadores das diferenças sociais existentes ao ressaltar que a concentração de riqueza em um grupo reduzido de pessoas limita as possibilidades de acesso e de desenvolvimento para a maioria da população, principalmente sobre a falta de recursos básicos para a manutenção de uma vida com o mínimo de qualidade. Para eles(as), estas restrições surgem no contexto diário vivenciado pelo aluno, repercutindo diretamente na sua trajetória escolar.

Essas falas são associadas a fala de Souza (2017, p.85), quando menciona que “o privilégio, não diz respeito apenas sobre o dinheiro em si, mas sobre o acesso privilegiado da elite sobre o capital cultural desde o berço, o que ‘normaliza’ para a elite estas disparidades”.

De modo geral, os discursos dos professores evidenciam uma compreensão abrangente acerca da desigualdade social, uma vez que suas falas convergem para a identificação das diferenças no acesso a direitos básicos, como educação, alimentação, saúde, moradia e oportunidades; assim, esses entendimentos validam a afirmação de Souza (2017, p.58):

É um privilégio muito visível o fato de a classe média possuir capital econômico suficiente para comprar o tempo livre de seus filhos exclusivamente para o estudo. Já os filhos das classes populares precisam conciliar estudo e trabalho desde a primeira adolescência, geralmente a partir dos 11 ou 12 anos.

É possível observar que a desigualdade social se mantém ao longo do tempo, por se tratar de um fenômeno de caráter estrutural¹, sustentado pelas relações entre as classes sociais e pela atuação limitada de esferas políticas que, muitas vezes, anunciam avanços considerados significativos, enquanto grande parte da população permanece sem condições de desenvolver uma leitura crítica de sua própria realidade.

Nesse sentido, os(as) professores(as) reconhecem que as desigualdades são produzidas por fatores econômicos, sociais, culturais e históricos, os quais colocam determinados grupos em situações de maior vulnerabilidade. Com base nessa compreensão, constata-se que os(as) professores(as) não interpretam a desigualdade social como um fenômeno isolado ou restrito às dificuldades individuais dos alunos no contexto escolar. Ao contrário, ela é entendida como uma condição estrutural que ultrapassa os limites da escola e influencia diretamente o processo educativo.

Portanto, as falas dos(as) professores(as) revelam uma percepção que vai além de explicações meritocráticas, não associando o sucesso ou o fracasso escolar apenas ao esforço individual dos estudantes. Os professores demonstram um olhar atento ao contexto social em que o aluno está inserido, aproximando-se da perspectiva crítica de Bourdieu (1992), ao reconhecerem que os sujeitos partem de condições desiguais no acesso aos bens culturais, o que interfere significativamente na aprendizagem e nas trajetórias escolares.

3.4 Impactos da desigualdade social no processo de ensino-aprendizagem

Após ter uma visão do que os(as) professores(as) entendiam sobre a desigualdade social, avançamos para a segunda pergunta: Na sua percepção, a desigualdade social compromete o processo de ensino e aprendizagem da criança? Em caso afirmativo, de que forma ele aparece no cotidiano escolar, seja no comportamento, na participação ou na aprendizagem.

¹A desigualdade social se mantém ao longo do tempo, por se tratar de um fenômeno de caráter estrutural, ou seja, produzido e reproduzido pelas próprias estruturas econômicas, políticas e sociais que organizam a sociedade.

Quadro 3 – Impactos da desigualdade no contexto escolar

Ponte	<i>A diferença de comportamento entre as crianças é nítida, pois algumas tem acesso a certos níveis de educação, diferentes setores da sociedade, exemplo tem alunos que vão nas férias para o exterior enquanto tenho alunos que nunca foram ao shopping, o que acaba moldando a própria identidade da criança, causando essas desigualdades sociais. Ou seja, acessos desiguais, tenho crianças que tem auxílio familiar, boa alimentação e crianças que às vezes eu monto sexta básica pois não tinha o que comer.</i>
Janela	<i>Sim, compromete o rendimento do aluno, o aluno em condições vulneráveis não consegue se concentrar e consequentemente não aprende.</i>
Livro	<i>Na prática a desigualdade social afeta profundamente o processo de aprendizagem da criança de forma direta e indireta, por exemplo: crianças com famílias com menos recursos têm alimentação irregular, não tem um boa noite de sono, não têm todo o material escolar e no geral tem pouca ou nenhuma ajuda em casa para as tarefas. Em casa tem pouco acesso à leitura. Às vezes passam por conflitos familiares. No cotidiano escolar estas situações se refletem de modo bem claro. Pouca concentração, baixo rendimento, pouco interesse nas atividades escolares, indisciplina e falta de respeito pelos professores e colegas.</i>
Águia	<i>Sim, porque muitas crianças têm menos acesso a material escolar.</i>
Arco-Íris	<i>Sim. Ela aparece nas dificuldades de participação, na falta de concentração, na insegurança e nas limitações de repertório cultural que muitas crianças possuem devido à sua realidade social.</i>

Fonte: arquivo da pesquisadora

Essa questão teve como objetivo estabelecer uma base clara para aprofundar a discussão sobre o tema pesquisado. Desse modo, buscou-se identificar se os docentes percebem de que forma a desigualdade social provoca algum comprometimento no processo de ensino e aprendizagem da criança, bem como se tais disparidades geram impactos significativos ao longo do percurso educativo.

Os novos apontamentos apresentados retomam as falas anteriores e reforçam a compreensão de que a desigualdade social interfere diretamente na

vida dos sujeitos pertencentes às classes populares, submetendo-os a condições precárias. Essas limitações dificultam o desenvolvimento da aprendizagem e impactam tanto a trajetória escolar quanto a formação do indivíduo como sujeito social crítico. Nessa perspectiva, a professora Águia também concorda ao relatar que muitas crianças possuem acesso reduzido a materiais escolares básicos.

Observa-se, com destaque, a limitação no acesso dos alunos a recursos essenciais, como caneta, lápis, caderno e borracha. Conforme mencionado pelos entrevistados, essa carência acaba sendo assumida, na prática, pelos professores, que frequentemente precisam suprir tais materiais para garantir a realização das atividades e o desenvolvimento das aulas, possibilitando, assim, um ensino mínimo.

Percebe-se que os docentes reconhecem as diferentes realidades presentes em suas salas de aula. Esse aspecto é evidenciado, por exemplo, na fala do professor Ponte, ao mencionar que alguns alunos nunca tiveram a oportunidade de frequentar espaços como um shopping, o que remete à influência do capital cultural na formação social do indivíduo. Conforme destaca Laraia (2001), “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado”, sendo a escola pública um espaço em que os sujeitos constroem e ressignificam vivências de acordo com sua realidade social.

Nesse sentido, nota-se que a falta de materiais escolares aparece de forma recorrente nas falas dos professores, sendo apontada como consequência das condições financeiras das famílias atendidas pela instituição. Diante dos relatos, constata-se que os docentes são unânimes ao afirmar que a desigualdade social compromete o processo de ensino e aprendizagem, manifestando-se cotidianamente por meio de dificuldades de concentração, baixo rendimento, desmotivação, insegurança, indisciplina e limitações no repertório cultural dos alunos.

Além disso, fatores como a ausência de alimentação adequada, a escassez de materiais escolares e a falta ou insuficiência de acompanhamento familiar foram mencionados por todos os professores entrevistados. Esses elementos configuram queixas comuns nas falas docentes e evidenciam como a desigualdade social interfere diretamente na aprendizagem dos alunos.

Os impactos da desigualdade social no cotidiano escolar, expressos nas dificuldades de concentração, no baixo desempenho e nas limitações culturais, dialogam com os estudos de Bourdieu (1992). Os autores evidenciam que a escola tende a valorizar determinados tipos de capital cultural em detrimento de outros, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais.

Por fim, as falas dos professores também se aproximam das reflexões de Freire (2002), ao afirmar que o processo educativo não pode ser pensado de forma desvinculada da realidade concreta dos educandos. Para o autor, a aprendizagem está diretamente relacionada às condições materiais e sociais de existência, reforçando a importância de uma educação que considere o aluno em sua totalidade.

3.5 Estratégias docentes para minimizar os efeitos da desigualdade social

Visto os possíveis apontamentos sobre os impactos que a desigualdade pode refletir em sala de aula, surgiu a necessidade de entender como estes docentes mediam o processo de ensino. Assim, fizemos as seguintes perguntas: Quais estratégias usam para minimizar os possíveis impactos causados pela desigualdade social, na sua prática docente? Em seu planejamento, você inclui atividades voltadas para o tema “desigualdade social”?

Quadro 3 – Estratégias e Planejamento

Ponte	<i>Adotei a estratégia de não contar com o apoio da família, pois a minha realidade não permite que eu espere o auxílio dos pais para contribuir na alfabetização dos alunos.</i> <i>Como trabalho com crianças de 1ºano eu priorizo a alfabetização delas, como elas são pequenas eu incluo alguma coisa sobre o tema de forma sutil, por meio de textos.</i>
Janela	<i>Tento de todas as formas, desde a fornecer material como por exemplo um lápis, até mesmo um lanche para que o aluno se sinta mais confortável na escola. Mas nem sempre isso é possível, pois nem sempre a escola disponibiliza material escolar ou merenda e nem sempre nós professores podemos intervir.</i>

	<i>Não diretamente, mas trabalho incluindo dentro dos conteúdos propostos no currículo a questão da desigualdade social.</i>
Livro	<i>Como educador tento compensar as lacunas, muitas vezes ensinando o básico que deveria ter sido construído antes, usando o “acolher” e não o “condenar” o elogio em vez da crítica. Essas atitudes necessárias muda o ritmo da turma, ele fica desbalanceado.</i> <i>Sim, na medida do possível e com certa frequência atividades assim são incluídas. Aulas de Geografia, História e Ensino Religioso permitem abranger esse assunto de modo lúdico e pedagógico.</i>
Água	<i>Compartilhar materiais coletivos, produzir recursos simples.</i> <i>Sim, oferecendo atividades adaptadas e xerocopiadas mesmo que indiretamente o tema seja trabalhado de forma global.</i>
Arco-íris	<i>Procuro adaptar as atividades ao ritmo dos alunos, criar um ambiente acolhedor, trabalhar em grupo, valorizar as experiências das crianças, usar recursos variados e manter diálogo constante com a equipe escolar para garantir apoio pedagógico e emocional.</i> <i>Sim. Incluo rodas de conversa, leituras e propostas de reflexão sobre respeito, empatia, cidadania e direitos.</i>

Fonte: arquivo da pesquisadora

Neste tópico, são apresentadas algumas considerações dos professores acerca das questões discutidas, evidenciando as estratégias adotadas para a mediação, inclusão e enfrentamento da desigualdade social no contexto da sala de aula. As respostas permitem compreender de que maneira os docentes buscam lidar com essas situações em sua prática cotidiana.

Entretanto, observa-se, em alguns relatos, que nem sempre é possível promover um nivelamento homogêneo da turma, em razão das condições de vulnerabilidade vivenciadas por muitos estudantes. A professora Janela, por exemplo, relata que procura intervir constantemente, oferecendo desde materiais escolares básicos até alimentos, como forma de garantir melhores condições para a aprendizagem.

Com base nessas falas, percebe-se que os(as) professores(as) buscam, de diferentes maneiras, construir um ambiente seguro e acolhedor, favorecendo o

desenvolvimento dos alunos. A professora Águia destaca o uso de materiais coletivos e recursos simples como estratégias para minimizar as marcas da desigualdade em sala de aula. Já o professor Ponte ressalta que suas ações não contam com o apoio familiar, uma vez que esse suporte é inexistente em sua turma, o que o leva a assumir, diretamente, a responsabilidade por suprir recursos básicos.

Nota-se que alguns docentes compartilham um discurso semelhante pautado no acolhimento dos alunos. Essa postura é evidenciada na fala do professor Ponte, ao afirmar que não espera a participação dos pais, o que indica a necessidade de um olhar mais atento a um público marcado por situações de vulnerabilidade. As falas revelam, de forma sincera, a realidade enfrentada por esses professores, especialmente quando os relatos se repetem em torno das mesmas dificuldades.

Além disso, os professores mencionam a adoção de medidas como a adaptação das atividades, o uso de materiais coletivos, a valorização das experiências dos alunos e o acolhimento emocional, com o objetivo de criar um ambiente favorável ao ensino. Dessa forma, torna-se evidente a preocupação dos docentes em despertar o interesse dos estudantes pela aprendizagem, buscando alternativas que incentivem sua permanência na escola e previnam a evasão escolar.

Em alguns casos, as estratégias relatadas ultrapassam as atribuições pedagógicas, como a oferta de materiais e alimentos. Isso evidencia que o trabalho do pedagogo vai além de uma função técnica e mecânica, assumindo um caráter social e humanizado, fundamental em um espaço escolar voltado à formação social e às relações humanas. Assim, os professores não se restringem à transmissão de conhecimentos, mas também oferecem apoio e acolhimento emocional aos alunos.

As estratégias mencionadas, como a adaptação das atividades, o acolhimento e a flexibilização do ritmo de aprendizagem, aproximam-se da concepção de uma prática pedagógica comprometida com a equidade, conforme defendido por Libâneo (2004), ao enfatizar a importância de respeitar as diferenças e as condições reais dos alunos.

Por fim, essas intervenções evidenciam o compromisso dos docentes, mas também revelam os limites da atuação individual diante da ausência ou insuficiência de suporte institucional. Tal realidade dialoga com a reflexão de Freire (2002, p. 43), ao afirmar que “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo”.

Também, nesse contexto, destacamos a forma como os(as) professores(as) abordam a temática da desigualdade social em sala de aula, de acordo com seus planejamentos pedagógicos. O(a) professor(a) Ponte relata que, por atuar com turmas de crianças menores, sua prioridade é o processo de alfabetização, tratando o tema de maneira sutil por meio de textos interpretativos, especialmente em disciplinas como História e Geografia. De modo semelhante, o(a) professor(a) Janela afirma que não trabalha a temática de forma direta, mas a insere conforme as orientações do currículo formal.

Mesmo diante das exigências curriculares voltadas à alfabetização nas séries em que atuam, conforme mencionado pelo(a) professor(a) Ponte, o uso de textos interpretativos mostra-se uma estratégia pertinente. O(a) professor(a) Livro acrescenta que, sempre que possível, esse tipo de atividade é incluído com frequência, destacando que disciplinas como Geografia, História e Ensino Religioso possibilitam a abordagem do tema de maneira lúdica e pedagógica.

Observa-se, portanto, que os(as) professores(as) tendem a trabalhar a desigualdade social de forma indireta, articulando o tema aos conteúdos das disciplinas que tratam de questões sociais. Essa prática favorece o desenvolvimento de um olhar crítico por parte dos alunos sobre a realidade em que estão inseridos, incentivando a reflexão e a participação ativa.

Desse modo, percebe-se que todos os participantes da pesquisa reconhecem a importância de abordar essa temática em suas aulas, utilizando a contextualização dos conteúdos curriculares com as vivências pessoais dos alunos. Essa estratégia contribui para a formação do estudante como sujeito social, crítico e participativo. Assim, torna-se evidente o esforço dos(as) professores(as) em incluir atividades pedagógicas voltadas à discussão das questões sociais presentes no cotidiano escolar.

3.6 Currículo escolar e realidade dos alunos de classe popular

Em consonância com a temática anterior, indagamos sobre o currículo escolar, a fim de saber se o currículo institucionalizado condiz e atende a necessidade do aluno, alcançando a realidade de acordo com a determinada série em que tal professor atua.

Para isto, criamos os seguintes questionamentos: Você acredita que o currículo escolar atende às necessidades das crianças de classe popular? Você acha necessário que a Secretaria de Educação promova formações continuadas voltada para essa temática? Se sim, justifique o porquê dessa necessidade.

Quadro 4 – Currículo e Formação continuada

Ponte	<i>O currículo formal sim, mas o currículo real não tem uma estrutura, por exemplo, dentro da escola eu sinto falta de uma psicóloga, de uma assistente social, que é algo extremamente importante, pois a educação não está isolada do convívio da criança. Portanto, o currículo não se realiza com crianças que se encontram em situações de vulnerabilidade.</i> <i>Sim, é sempre bom termos um conhecimento a mais, no entanto não adianta ter formação se não tem estrutura escolar.</i>
Janela	<i>Sim, sempre é bom estamos estudando sobre o tema, pois quanto mais entendemos sobre o assunto mais somos capazes de trabalhar essa questão social.</i> <i>Não diretamente, mas trabalho incluindo dentro dos conteúdos propostos no currículo a questão da desigualdade social.</i>
Livro	<i>De modo geral, não completamente. O currículo escolar é tradicionalmente organizado para o aluno “ideal” que quase não existe nas escolas públicas. Também as escolas têm que lidar com turmas cheias, o que aumenta em muito as diferenças sociais e emocionais. Falta recursos em várias áreas da educação. Em resumo: o currículo é rígido, com expectativas iguais para todas as escolas, sem levar em conta as condições reais das crianças.</i> <i>Sim, pois a formação inicial não dá conta de tudo. Na formação fala-se pouco sobre pobreza e não ensina metodologias eficazes para alunos com grandes lacunas de aprendizagem. A formação continuada pode suprir essa lacuna. Essas formações podem também reduzir o desgaste emocional sofrido pelos professores, que no fundo tentam compensar todas as situações de carência das turmas com seu próprio esforço e experiência.</i>

Águia	<i>Nem sempre totalmente, pois ele é geral e muitas vezes não considera a realidade de cada turma.</i> <i>Sim, sempre é bem vinda as formações, considerando que sempre estamos em evolução e em um ambiente que está em constante atualizações.</i>
Arco-Íris	<i>Parcialmente. Muitas vezes o currículo não dialoga diretamente com a realidade dessas crianças e exige repertórios e recursos que elas não possuem, o que pode gerar distanciamento e desmotivação.</i> <i>Sim. As formações ajudam os educadores a desenvolver práticas mais inclusivas, compreender melhor o contexto dos alunos e promover a equidade no processo de ensino e aprendizagem.</i>

Fonte: arquivo da pesquisadora

Diante das questões apresentadas, as respostas obtidas mostraram-se claras e objetivas. O professor Águia destaca, em sua fala, que muitas vezes o currículo escolar não estabelece diálogo direto com a realidade das crianças, pois exige repertórios e recursos que elas não possuem, o que pode resultar em distanciamento e desmotivação no processo de aprendizagem. Observa-se que o(a) professor(a) não nega a importância dos conteúdos previstos no currículo, mas aponta que, em alguns casos, eles não correspondem às vivências dos alunos de sua turma.

Ao analisar a relação entre o currículo escolar e a realidade dos estudantes, Freire (2011, p. 15) levanta uma reflexão significativa ao questionar “a necessidade de aproximar os saberes curriculares das experiências sociais vivenciadas pelos alunos”. Tal reflexão evidencia a importância de uma prática pedagógica que valorize os conhecimentos prévios e o contexto social dos educandos, contribuindo para um processo educativo mais significativo e contextualizado. Nessa perspectiva, Freire (2011) destaca a relevância da construção de um currículo que dialogue com a realidade social, promovendo um ensino crítico e emancipador, no qual os alunos se reconheçam como sujeitos ativos da aprendizagem.

Com base no relato do(a) professor(a) Ponte, percebe-se que, embora o currículo esteja estruturado conforme as orientações formais, sua aplicação no cotidiano escolar enfrenta diversos limites. De acordo com o(a) professor(a), parte dos conteúdos previstos não é plenamente desenvolvida em sua turma,

principalmente em razão da falta de estrutura e de apoio especializado, como a inexistência de profissionais das áreas de Psicologia e Serviço Social. Diante dessa realidade, o(a) professor(a) avalia que o currículo, tal como proposto, não se efetiva de maneira satisfatória em sua escola, o que se reflete, inclusive, no fato de a turma não ter concluído o ano letivo completamente alfabetizada.

Nesse mesmo sentido, destaca-se a fala do professor Águia ao comentar sobre o currículo institucional, ao afirmar que “nem sempre totalmente, pois ele é geral e muitas vezes não considera a realidade de cada turma”. Essa afirmação retoma a discussão sobre acessibilidade curricular, evidenciando que, por ser elaborado de forma generalizada, o currículo nem sempre contempla as especificidades de cada grupo de alunos. Assim, ao não considerar as particularidades das turmas, o currículo deixa de atender de maneira equitativa a todos os estudantes, o que dificulta a construção de uma aprendizagem mais próxima da realidade dessas turmas.

De acordo com as respostas dos(as) professores(as), observa-se a percepção de um afastamento entre o currículo escolar e a realidade vivenciada pelos alunos das classes populares. Embora reconheçam o currículo formal como um referencial fundamental para a organização do ensino, os(as) professores(as) destacam que ele nem sempre estabelece diálogo com as condições concretas dos estudantes, o que pode resultar em desmotivação e dificuldades no processo de aprendizagem. Além disso, apontam que a ausência de uma equipe multiprofissional nas escolas contribui para a manutenção das desigualdades, dificultando a promoção de um ensino de qualidade.

3.7 A função do professor frente às desigualdades sociais e suas limitações

Para fechar a entrevista, indagamos os(as) professores(as) com os questionamentos: Na sua opinião, qual é o papel do professor diante do cenário de desigualdade social? e O que você acredita que poderia ser feito pelas políticas públicas para melhorar as condições de ensino-aprendizagem dos alunos de classe popular?

Quadro 5 – Papel do(a) professor(a) e políticas públicas

Ponte	<i>Acredito que diante deste cenário não é competência do professor, a função primária do professor é ensinar, e acaba</i>
-------	--

	<i>sendo uma carga muito grande e que não cabe ao professor destrinchar tais situações, uma vez que já estamos tão sobrecarregados. No meu ponto de vista, o papel do professor é promover na a criança um pensamento crítico, leitura e interpretação de mundo, de abrir os olhos da criança sobre o contexto em que ela vive.</i> <i>Necessário uma força de vontade de setores sociais para fornecer uma estrutura adequada para a escola, para que possa ser desenvolvido um transmissão de conhecimento de qualidade. Ou seja, investimento na própria estrutura escolar.</i>
Janela	<i>Como professora eu compreendo essa realidade, mas me vejo numa “saia justa”, pois é algo que às vezes fica fora do meu alcance, mas sempre tento de todas as formas “apagar” uma pouco essa palavra da minha sala de aula.</i> <i>Acho que através de formações, palestras, ações e projetos dentro da comunidade escolar para tentar sanar essa situação, desde ações simples como prover o material escolar para os alunos de classe popular.</i>
Livro	<i>O papel do professor diante da desigualdade social é acolher a realidade de cada aluno, adaptar suas práticas para garantir oportunidades de aprendizagem mais justas. Ter um olhar sensível , respeito e empatia levando em conta o contexto externo do estudante. Criar oportunidades iguais dentro da sala de aula. Promover a autoestima e diminuir inseguranças.</i> <i>O que acredito acho que seja o que todo mundo acredita: investir em infraestrutura escolar, garantir alimentação escolar de qualidade, ampliar programas de reforço e acompanhamento pedagógico, formação continuada para professores e fortalecimento da relação escola-família.</i>
Águia	<i>Adaptar atividades para que todos participem e apoiar os que possuem dificuldades.</i> <i>Investir em políticas sociais, para melhorar as escolas e ampliar programa de assistência, garantir acesso à educação, saúde e alimentação.</i>
Arco-Íris	<i>O papel do professor é acolher, orientar, adaptar práticas, promover equidade e incentivar o pensamento crítico, contribuindo para a formação de alunos mais conscientes e participativos.</i> <i>É necessário ampliar investimentos na educação, garantir estrutura adequada, oferecer apoio social e psicológico, criar programas de reforço e valorizar a formação continuada dos</i>

	<i>professores, além de promover políticas que reduzam a desigualdade fora da escola.</i>
--	---

Fonte: arquivo da pesquisadora

Neste tópico, são evidenciadas as limitações e os desafios enfrentados pelos docentes no exercício de sua profissão. Nessa perspectiva, a pesquisa aborda a percepção dos(as) professores(as) acerca de sua atuação pedagógica diante das desigualdades sociais, destacando como compreendem seu papel mediador no processo de ensino e aprendizagem, bem como os obstáculos presentes em seu cotidiano escolar.

As falas dos participantes revelam uma prática docente fundamentada no acolhimento, na empatia e na busca pela equidade. Entretanto, os(as) professores também apontam a sobrecarga de trabalho e reconhecem que a superação das desigualdades sociais ultrapassa a atuação individual, exigindo a implementação de políticas públicas eficazes.

O(a) professor(a) Janela, por exemplo, destaca a complexidade dessas situações ao afirmar que, embora compreenda a realidade vivenciada pelos alunos, muitas vezes se sente limitada em sua capacidade de intervenção, por se tratar de questões que nem sempre estão ao seu alcance. Ainda assim, relata que busca, sempre que possível, minimizar os efeitos dessas desigualdades no espaço da sala de aula.

Nesse sentido, Libâneo (1994) ressalta que o professor desenvolve, ao longo de sua prática, um caráter humanizado, o que demanda uma formação igualmente humanizadora. Além disso, o autor aponta que o docente acaba sendo socialmente responsabilizado por reparar desigualdades históricas, atribuição que extrapola sua função pedagógica.

O(a) professor(a) Ponte demonstra consciência e responsabilidade ao reconhecer que a desigualdade social é um fenômeno amplo e complexo, resultado de múltiplos fatores, e que, portanto, não pode ser enfrentado exclusivamente pela docência. Para ele, o papel central do professor consiste em promover a democracia e estimular a criticidade no contexto de vida dos alunos.

De forma semelhante, o(a) professor(a) Águia destaca que a função docente envolve a adaptação de atividades para garantir a participação de todos

os estudantes, bem como o apoio àqueles que apresentam maiores dificuldades, evidenciando a preocupação com uma educação mais equitativa. Compartilhando dessa perspectiva, o professor Arco-Íris enfatiza que o trabalho do(a) professor(a) deve estar voltado ao acolhimento, à orientação, às adaptações pedagógicas e à promoção da equidade, além de incentivar o pensamento crítico, contribuindo para a formação de alunos conscientes e participativos.

A partir das percepções dos(as) participantes sobre o papel do(a) professor(a), observa-se que a maioria defende a necessidade de uma postura comprometida com a realidade social dos alunos, considerando a sensibilidade da prática docente e o fortalecimento da autoestima como elementos essenciais para a formação de sujeitos democráticos.

Por fim, o papel atribuído ao(a) professor(a) como mediador, acolhedor e promotor de práticas pedagógicas mais flexíveis dialoga com a perspectiva de Freire (2002), que compreende o educador como um sujeito político, capaz de estimular a leitura crítica da realidade. Contudo, os relatos também evidenciam a consciência dos docentes quanto aos limites de sua atuação diante da ausência ou insuficiência de políticas públicas eficazes.

Com relação à última questão que trata das políticas públicas para melhorar as condições de ensino-aprendizagem dos alunos de classe popular, percebemos um posicionamento crítico por parte dos(as) professores(as), uma vez que estes(as) mostram consciência de atuarem como mediadores na formação de futuros cidadãos.

Destacamos aqui a fala do(a) professor(a) Ponte, no que se refere o que pode ser feito pelo poder público, ao relatar que “é necessário uma força de vontade de setores sociais para fornecer uma estrutura adequada para a escola, para que possa ser desenvolvido uma transmissão de conhecimento de qualidade. Ou seja, investimento na própria estrutura escolar.”

Nesse viés, compreendemos que o participante da pesquisa relaciona a qualidade de ensino-aprendizagem com a oferta de uma boa estrutura, o que é uma responsabilidade direta do poder público, reforçando a necessidade de investimentos na infraestrutura. Observamos a conscientização do participante sobre a importância de intervenções públicas e que a promoção de um ensino de qualidade não se limita apenas ao professor.

A professora Janela, coloca que as possibilidades de atuação do poder

público, para uma melhora do ensino, podem acontecer de formas diversas, seja por meio de formações, palestras, ações e projetos dentro da comunidade escolar para tentar sanar essa situação, ou seja, desde ações simples como prover o material escolar para os alunos de classe popular.

Observamos que o professor Livro enfatiza sua opinião, reafirmando de forma semelhante com as falas já mencionadas e destaca a formação continuada para professores e professoras e o fortalecimento da relação escola-família, acreditando no envolvimento de todos e não só de uma parte.

Em acordo, o(a) professor(a) Águia concorda a precisão de investimento em políticas sociais, que vise a melhora nas escolas, ampliando programas de assistência, garantindo acesso à educação, saúde e alimentação de qualidade. Com pensamento próximo dos(as) participantes da pesquisa o(a) professor(a) Arco-Íris, complementa em sua fala, enfatizando que é necessário ampliar investimentos na educação, garantir estrutura adequada, oferecer apoio social e psicológico, assim como criar programas de reforço e valorizar a formação continuada dos professores, além de promover políticas que reduzam a desigualdade fora da escola.

As falas dos(as) professores(as) dialogam diretamente com o pensamento de Paulo Freire, ao defender que o enfrentamento das desigualdades educacionais exige ações que ultrapassem os limites da sala de aula. Para Freire (2002), a educação não pode ser pensada de forma isolada da realidade social dos sujeitos, sendo imprescindível a existência de condições materiais, estruturais e humanas que possibilitem um processo educativo verdadeiramente emancipador. Desse modo, a ampliação dos investimentos em educação, a garantia de uma estrutura adequada, o apoio social e psicológico aos estudantes, bem como a valorização da formação continuada dos professores, constituem elementos fundamentais para a construção de uma educação comprometida com a justiça social.

Todos estes apontamentos, contribuem para uma manifestação democrática, cujo objetivo é o mesmo, desfrutar de uma boa estrutura escolar, que garanta o bem estar físico e psicológico de alunos e funcionários, tornando a escola um espaço capaz de diminuir os aspectos das desigualdades sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões realizadas ao longo deste estudo, conclui-se que existe de fato um impacto negativo das desigualdades sociais no contexto escolar, condizente a um fenômeno estrutural e enraizado na sociedade. Através das observações críticas, foi possível analisar as perspectivas docentes, com base nas entrevistas realizadas, compreender tais perspectivas, percebendo como estes professores observam a desigualdade social em sala de aula.

Dado o pensamento crítico de alguns autores citados neste estudo, como Marx, Bourdieu, Althusser e Freire, e entre outros, culminaram para uma reflexão profunda acerca da desigualdade social que se perpetua ao longo dos anos. Neste sentido, buscamos pesquisar como se dá atualmente tal realidade em sala de aula.

Com base na leitura e interpretação da pesquisa, obtivemos uma análise crítica e objetiva que evidencia uma desigualdade social que influencia significativamente no processo educativo, interferindo no ritmo de aprendizagem dos alunos, restringindo acessos a recursos e oportunidades, além de contribuir para a evasão escolar.

Além disso, salientamos, baseado nas afirmações dos docentes, que estes impactos refletidos pela desigualdade social de classes populares persistem, interferindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos mais vulneráveis, estes que se encontram à margem da sociedade.

Os docentes demonstraram está em diálogo direto com Libâneo (2004) compartilhando sobre o mesmo pensamento sobre o trabalho docente, reconhecem que a relação entre aluno e o professor, da forma de se comunicar, se relacionar afetivamente, as dinâmicas e observações são fundamentais para a organização e motivação do trabalho docente.

No entanto, apesar do comprometimento e sensibilidade dos professores, a superação dessas desigualdades ainda é distante e requer ações articuladas entre escola, políticas públicas e sociedade, pois é necessária uma ação conjunta, pois o professor, individualmente, não é capaz de possibilitar uma transformação deste fenômeno, cujo o mesmo foi estruturado historicamente.

A partir da articulação entre as falas dos professores e o referencial teórico, percebe-se que a desigualdade social constitui um dos principais desafios enfrentados pelos professores de escola pública. Embora os docentes desenvolvam práticas comprometidas com a inclusão e a equidade, a literatura

educacional aponta que tais esforços precisam ser acompanhados por um trabalho envolvendo o coletivo da escola e as políticas públicas consistentes, capazes de enfrentar as desigualdades em sua raiz estrutural.

Diante do exposto, este estudo reafirma que a desigualdade social se perpetua e reflete diretamente no contexto educacional, impactando nas práticas pedagógicas e no processo de ensino e aprendizagem. As percepções docentes evidenciam não apenas os desafios cotidianos enfrentados em sala de aula, mas também os limites da atuação individual frente a um problema de origem estrutural e histórica.

Desse modo, é evidente a necessidade de construir uma educação mais justa e democrática, sobretudo, exige um trabalho mais coletivo e o fortalecimento de políticas públicas que garantam condições estruturais adequadas, valorização docente e suporte institucional eficiente. Portanto, apenas por meio de ações coletivas, firmadas entre estado, escola e sociedade, será possível avançar na reparação das desigualdades sociais que se refletem no ambiente escolar. Dito isto, o estudo contribui para reforçar o debate sobre a urgência de transformações sociais que possibilitem uma educação pública de qualidade e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Editorial Presença, Lisboa, 1985.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensino sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de professores*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAUER, Florence. *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. Relatório da UNICEF, Cenpec, Brasil, 2021. Disponível em: Cenário da Exclusão Escolar no Brasil. Acesso em: 26/01/2025
- BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: Crítica social do julgamento*. Tradução de Lilia S. Schwarcz. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1983. Disponível em: (Impress\343o de fax em p\341gina inteira) Acesso em: 20/01/2025
- _____, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: Constituição. Acesso em: 07/08/2025.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 934 de 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm >. Acesso em 15/12/2025.
- BULMER, M. *Sociological research methods*. London: Macmillan, 1977.
- BURNS, Edward McNall. *História da civilização ocidental*. São Paulo: Globo, 2005.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP (FEU), 1999.
- CARVALHO, Denise. *O legado do sistema colonial escravista como base para a gênese do sistema capitalista no Brasil: a persistência do racismo no cotidiano da população negra*. Cadernos Cemarx, nº 14, 1-23, Campinas SP. 2021.
- CASTRO NETO, Vicente Marques de. *Evolução do capitalismo e sua relação com a educação*. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, 2008.
- CAVALCANTE, Gabriel. *Currículo e Currículo Oculto: Aproximações Teóricas e Desafios Atuais da Educação*. Repositório UFMS. 2022. Disponível em: Repositório Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Página de Busca Acesso em: 20/10/2025.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAVID, Marina Siqueira. *A desigualdade social e os processos de ensino e aprendizagem de crianças da educação infantil*. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2022.

ENGUITA, Mariano Fernandes. *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. 21. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14 ed. Rio de Janeiro RJ. Editor Jorge Zahar, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática: teoria da instrução e do ensino*. São Paulo SP, Editora Cortez.2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola*. 5. ed. Goiânia GO, Editora Alternativa. 2004. Disponível em:

LIMA, G.O.; ARAÚJO, M., S. *Alfabetização das crianças de classes populares face às perspectivas de descolonização*. Anais VIII CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em:<<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90376>>. Acesso em: 26/01/2025

MARIUTTI, Eduardo, Barros. *A transição do feudalismo ao capitalismo: um balanço do debate*. UNICAMP, Campinas SP, 2000.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____, Karl. *A miséria da filosofia*. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de; SILVA, Sérgio Aguiar. *Fundamentos Econômicos da Educação*. Curitiba, IESDE, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Relatório Anual ONU Brasil 2024*. Brasília DF.2024. Disponível em:Relatório Anual das Nações Unidas no Brasil 2024 | As Nações Unidas no Brasil. Acesso em: 30/08/2025

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médica, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio: diferentes concepções*. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Estágio e docência*. José Cerchi Fusari (rev. téc.). São Paulo: Cortez, 2004.

SALGADO, J. A. *Desigualdade social*. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wpcontent/uploads/2020/08/127-1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

_____, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

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

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. Editora Ática, São Paulo SP, 17º ed, 2000.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Editora Casa da Palavra, 2017.Disponível em: A elite do atraso: Da escravidão à Lava Jato. Acesso em: 30/12/2025.

TRIVIÑOS, A. N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.

VASCONCELOS et al. *Direitos humanos, educação e desigualdade social no Brasil*. Revista Humanidades e Inovação, Palmas TO, v. 7, n. 19, 2020.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu,, autorizo a discente do Curso de Pedagogia, **Talitha Alexia Martins Oliveira**, Matrícula nº 2021041170, sob a orientação do **Professor Me. Vicente Marques de Castro Neto**, a incluir minhas respostas da entrevista no estudo de pesquisa **A percepção do(a) Professor (a) sobre o impacto das desigualdades sociais no processo de ensino-aprendizagem de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Imperatriz-MA**. Informo que recebi explicações sobre o teor da pesquisa incluindo os objetivos, justificativa e o método a ser utilizado para aquisição dos dados. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidas às normas éticas destinadas às pesquisas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Minha colaboração se fará por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta, e de que não haverá danos pessoais físicos ou morais e que minha identidade não será divulgada, respeitado os princípios éticos da pesquisa conforme resolução 196/96 do Ministério da Saúde. Será garantido o esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa. Fui assegurado(a), ainda, que posso me retirar desse estudo de pesquisa a qualquer momento sem penalização alguma e sem prejuízo de quaisquer ordem; que não envolverá ônus e nem pagamento pela participação em caráter voluntário, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Declaro aceitar a inclusão dos meus dados no mencionado estudo de pesquisa.

Imperatriz – MA,/...../.....

(Nome do(a) Entrevistado(a))

(Nome da Pesquisadora responsável)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que você compreende sobre desigualdade social?
2. Na sua percepção, a desigualdade social compromete o processo de ensino e aprendizagem da criança? Caso a resposta seja sim, de que forma esse comprometimento aparece no cotidiano escolar (comportamento, participação, aprendizagem e etc.)?
3. Quais as estratégias que você desenvolve, como educador(a), para amenizar os possíveis impactos causados pela desigualdade social na sua prática docente?
4. Você acredita que o currículo escolar atende às necessidades das crianças de classe popular? Por quê?
5. Você acha necessário que a Secretaria de Educação promova formações continuadas voltada para essa temática? Se sim, justifique o porquê dessa necessidade.
6. Em seu planejamento, você inclui atividades voltadas para o tema “desigualdade social”?
7. Na sua opinião, qual é o papel do professor diante do cenário de desigualdade social?
8. O que você acredita que poderia ser feito pelas políticas públicas para melhorar as condições de ensino-aprendizagem dos alunos de classe popular?