

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE GRAJAÚ
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS/GEOGRAFIA

LARISSA JACIARA DOS SANTOS MATOS FONSECA

O Programa Brasil na Escola no centro-sul maranhense: diversidade *versus*
universalidade na educação de Grajaú/MA

Grajaú
2023

LARISSA JACIARA DOS SANTOS MATOS FONSECA

O Programa Brasil na Escola no centro-sul maranhense: diversidade *versus*
universalidade na educação de Grajaú/MA

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA / Campus Grajaú, como requisito à obtenção do título de Licenciatura em Ciências Humanas com habilitação em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Karina Almeida de Sousa

Grajaú

2023

dos Santos Matos Fonseca, Larissa Jaciara.

O Programa Brasil na Escola no centro-sul maranhense :
diversidade versus universalidade na educação de Grajaú-MA
/ Larissa Jaciara dos Santos Matos Fonseca. - 2023.

89 f.

Orientador(a): Karina Almeida de Sousa.

Curso de Ciências Humanas - Geografia, Universidade
Federal do Maranhão, Grajaú, 2023.

1. Analfabetismo. 2. Políticas públicas educacionais.
3. Programa Brasil na Escola. 4. Racismo. I. Almeida de
Sousa, Karina. II. Título.

LARISSA JACIARA DOS SANTOS MATOS FONSECA

O Programa Brasil na Escola no centro-sul maranhense: diversidade *versus*
universalidade na educação de Grajaú/MA

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA / Campus Grajaú, como requisito à obtenção do título de Licenciatura em Ciências Humanas com habilitação em Geografia.

Aprovada em 25 de agosto de 2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Karina Almeida de Sousa (orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Mônica Ribeiro Moraes de Almeida
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Ma. Caroliny Santos Lima
Universidade Federal do Maranhão

*Dedico este trabalho a minha amada avó, Maria
Aparecida Barbosa (in memoriam), meu maior
exemplo de bondade, integridade e amor ao
próximo.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida, e por ser meu guia em todas as etapas que perpassam a minha vida.

Aos meus familiares, em especial ao meu amado esposo, Guilherme, por todo o apoio e incentivo que me dá diariamente. Agradeço ainda minha amada filha, Maria Luíza, mesmo com o pouco tempo que chegou ao mundo, me fez descobrir uma força da qual eu nem sabia que tinha.

Aos meus amigos José Kaio, Amanda Clarice e Paulo Sérgio por todo apoio e por tornarem a minha trajetória acadêmica mais leve e feliz.

Agradeço também a minha querida orientadora, Karina Almeida de Sousa, por todo apoio, dedicação e empatia, ao desempenhar este papel com maestria.

Aos professores por todo o apoio, incentivo e ensinamentos ao longo do curso. Em especial, as professoras Caroliny Lima e Mônica Almeida, pelos ensinamentos que me inspiraram a escolher a temática deste trabalho, e por aceitarem o convite para fazer parte da minha banca de defesa. E aos demais profissionais da UFMA por toda a gentileza, carinho e solicitude sempre me direcionando ao longo de minha trajetória acadêmica.

RESUMO

A educação desempenha um papel fundamental em nossa sociedade. É por meio dela que os indivíduos têm acesso ao saber científico e sistematizado, e ao conjunto de valores e disposições necessários ao convívio social. Como tal, se faz de suma importância seu papel no que compete ao reconhecimento e valorização das contribuições das diferentes culturas, e seu papel no que se refere ao combate ao racismo e as desigualdades. O objetivo central do trabalho consiste em analisar como as políticas públicas, através do Programa Brasil na escola, se inserem no debate entre a universalidade e a diversidade, a partir da análise da implementação do Programa em uma escola localizada na cidade de Grajaú/MA. Propõe-se uma reflexão sobre a abordagem a temática da diversidade, entendendo que a história brasileira é marcada por processos de desigualdade que culminaram na marginalização de grupos, o que se refletiu também na educação e a universalidade, esta por sua vez, entendida como orientadora do Programa. Para tal, foi feita então uma pesquisa descritiva e de abordagem qualitativa, partindo da análise dos documentos referentes a educação e ao programa, e a sua aplicação prática observada na Escola José Rodrigues da Costa em Grajaú-MA. Para alcançar esse propósito, analisamos os documentos que orientam a elaboração e execução do programa, além das experiências obtidas durante minha atuação como monitora do programa. Por fim, concluímos que é necessário que a proposta do Programa inclua em seus debates a reflexão acerca das causas que levaram esses grupos a essa condição, se tornando mais vulneráveis às dificuldades de aprendizagem, e não apenas tentar remediar seus efeitos.

Palavras-chave: Programa Brasil na Escola; políticas públicas educacionais; analfabetismo; racismo.

ABSTRACT

Education plays a key role in our society. It is through it that individuals have access to scientific and systematized knowledge, and to the set of values and dispositions necessary for social interaction. As such, its role in terms of recognizing and valuing the contributions of different cultures is of paramount importance, and its role in terms of combating racism and inequalities. The main objective of this work is to analyze how public policies, through the Brasilna Escola Program, are inserted in the debate between universality and diversity, based on the analysis of the Program's implementation in a school located in the city of Grajaú/MA. A reflection is proposed on the approach to the theme of diversity, understanding that Brazilian history is marked by processes of inequality that culminated in the marginalization of groups, which was also reflected in education and the university, the latter, in turn, understood as a guide from the program. To achieve this purpose, we analyzed the documents that guide the preparation and execution of the program, in addition to the experiences obtained during my work as a program monitor.

Finally, we conclude that it is necessary for the Program's proposal to include in its debates reflection on the causes that led these groups to this condition, making them more vulnerable to learning difficulties, and not just trying to remedy their effects.

Keywords: Programa Brasil na Escola; educacionalpublic policies; illiteracy; racism.

SUMARIO

INTRODUÇÃO	10
2. PANORAMA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	20
1.1 BRASIL COLÔNIA	21
2.2 OPÓS-INDEPENDÊNCIA.....	25
1.3. AS POLÍTICAS PUBLICAS EDUCACIONAIS NO PÓS-CONSTITUIÇÃO: A ASCENSÃO DA DIVERSIDADE.....	32
3. CULTURA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO SUJEITO	36
3.1 EDUCAÇÃO, ORDEM E TRANSGRESSÃO.....	39
3.2 REPRESENTAÇÃO, VIOLÊNCIA E DESUMANIZAÇÃO	42
3.3 MAS AFINAL, O QUE É DIVERSIDADE?	46
4. QUESTOES EDUCACIONAIS EM NÚMEROS	49
4.1 EVASÃO E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	49
4.2 IMPACTOS DA PANDEMIA DE SARS-COVID 19 NA EDUCAÇÃO.....	54
4.3 EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO MARANHÃO	60
5. O PROGRAMA NA ESCOLA MUNICIPAL JOSE RODRIGUES COSTA.....	62
5.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA BRASIL NA ESCOLA: UNIVERSALIDADE VERSUS DIVERSIDADE	67
5.2 O PROGRAMA BRASIL NA ESCOLA: DESAFIOS E PERCALÇOS	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS.....	81

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: PERFIL DOS(AS) ESTUDANTES ATENDIMENTOS PELO PROGRAMA BRASIL NA ESCOLA, ANO 2022, ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ RODRIGUES DA COSTA.....	73
--	----

INTRODUÇÃO

A história brasileira é marcada por diversos processos de desigualdade que promoveram a inferiorização e subalternização de grupos, cujas consequências se fazem sentir também na educação. A partir disso, a pesquisa intitulada “Programa Brasil na Escola no Centro- Sul Maranhense: diversidade versus universalidade na educação de Grajaú- MA” apresenta como objetivo geral avaliar como as políticas públicas, através do referido programa, se inserem no debate entre a universalidade e a diversidade em uma escola de Grajaú, e apresenta como objetivos específicos compreender como se deu a ascensão da diversidade nas políticas educacionais; analisar se o programa apresenta uma abordagem com e para a diversidade; e entender como o perfil socioeconômico e racial dos alunos atendidos pelo programa se relaciona com os problemas de aprendizagem.

Foi realizada então uma pesquisa descritiva e exploratória, de abordagem qualitativa, onde a construção do referencial teórico partiu de uma abordagem histórica dos documentos educacionais e da ascensão do conceito de diversidade, e utilizou também a análise da ementa e proposta pedagógica do programa. Aliada a essa análise teórica, foi considerada também a minha vivência prática como monitora do programa na Escola municipal José Rodrigues da Costa, onde pude observar na prática como se deu a aplicação e as contribuições do mesmo.

O perfil socioeconômico dos(as) alunos(as) atendidos pela Escola Municipal José Rodrigues da Costa, é majoritariamente de baixa renda. Esse perfil representa cerca de 90% dos discentes. Quanto ao perfil racial, esses alunos são divididos entre pretos, pardos, brancos e indígenas, havendo maior predominância de pretos e pardos. E quanto ao perfil de gênero, o grupo atendido pelo programa é composto de maioria pertencente ao sexo masculino. São meninos pobres e pretos que encontram na escola sua única oportunidade de ascensão social e um refúgio de uma realidade marcada pela vulnerabilidade econômica e social, que os coloca a mercê de toda forma de violência e preconceito (IBGE, 2022).

Para denotar essa perspectiva a partir da minha vivência nesta unidade escolar, cabe aqui a narração de um determinado episódio que acompanhei durante uma das minhas aulas. Em um determinado dia, no início da minha aula, que ocorreu logo após o horário do recreio escolar, um aluno chegou até mim reclamando de muita dor de barriga, e eu logo perguntei se ele havia comido algo estragado ou se precisava ir ao banheiro, e ele me diz o seguinte: *“Professora, a minha barriga não está doendo de comer comida estragada, a minha barriga está doendo porque eu não tomei café, e quando cheguei na fila do lanche ele já tinha acabado. Eu estou é com muita fome”*.

O estudante foi encaminhado por mim a cantina da escola, no entanto, a tentativa foi frustrada, pois lá haviam informado de que não havia nada disponível para alimentá-lo. Nesse momento contei as moedas que tinha na bolsa, e entreguei ao aluno para que ele pudesse comprar pelo menos um sorvete, que é o único lanche vendido dentro da escola. Lembrando que a escola não autoriza os estudantes a saírem da unidade para adquirirem alimentos.

Naquele dia o estudante pode comprar o picolé, retornando à sala de aula alguns minutos depois. Nesse momento eu me segurei ao máximo para não cair em lágrimas, parte da comoção que me tomou vem da defesa de que é preciso certo nível de sensibilidade e reconhecimento da realidade da comunidade escolar, nesse sentido, cabia a mim constatar o que aquele aluno estava passando em casa. Essa percepção parte, portanto, da compreensão de que a escola não é uma realidade separada do ambiente externo, mas sim sua extensão. Esses alunos trazem de fora seus sonhos, preocupações, medos e angústias. A escola para muitos é um dos poucos espaços seguros onde podem relatar as violências e negligências vivenciadas no cotidiano.

Esse episódio me trouxe diversas reflexões e questionamentos quanto a minha prática e quanto a viabilidade do Programa. Como aquela criança conseguiria pensar em estudar sem ter feito a refeição mais importante do dia, e estando com o estômago roncando de tanta fome?! Como que uma criança pode ver esperança em uma realidade onde lhe falta o insumo mais básico para sua sobrevivência?! Como uma instituição que se propõe a propagar uma ideia de ascensão social a longo prazo, irá se sobrepor a uma necessidade tão imediata quanto a da fome?!

Naquele momento vieram várias reflexões a minha mente, e a principal delas foi de que a escola é muito mais que um repositório de conhecimento passado de geração em geração. A escola para muitas pessoas representa seu único refúgio, sua única esperança, uma segunda casa onde muitas vezes se procura aquilo que não se tem na primeira.

É preciso, para tanto, que se pense a escola em seu caráter total, em tudo aquilo que ela representa para todas as realidades que ela alcança, para todas as histórias e sonhos que ela abarca. É preciso que se mergulhe fundo nas raízes do problema e não apenas nas suas representações, é preciso sensibilidade para entender que não basta oferecer a educação, é preciso oferecê-la de uma maneira que seja eficaz e transformadora, e para se propor eficaz, ela precisa primeiro fazer sentido para quem a recebe.

A educação desempenha importante papel de introdução do indivíduo à vida social, e se constitui como uma prática que visa o desenvolvimento das habilidades, competências e potencialidades do indivíduo. A escola aparece como uma instituição social de suma importância devido ao seu papel de preparação tanto intelectual quanto moral dos alunos, sendo responsável também por inserir estes cidadãos no convívio da sociedade.

O artigo 205, da Constituição Federal de 1988, define que a

Educação apresenta-se como um direito de todos e dever do Estado e da família, no qual será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e que visará o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho(BRASIL, 1988, Art. 205).

Nos debates sociológicos, a Educação apresenta um papel imprescindível na formação dos sujeitos no que compete ao seu preparo para a vida social. Segundo Durkheim (2011):

A educação é ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2011, p. 53-54).

Segundo o autor, a escola não irá se limitar apenas a desenvolver potencialidades que estão ocultas e que são de caráter individual, mais sim em criar um homem, substituindo o ser que é egoísta e antissocial e criando um que seja capaz de levar uma vida social e moral(DURKHEIM, 2011,p.53).

A escola aparece como segunda instituição a qual o indivíduo tem acesso depois da instituição familiar, que é a primeira instituição socializadora. A escola apresenta as primeiras noções acerca dos valores e das experiências que contribuirão para o processo educativo e para a convivência com a diferença, e, ainda acesso a um sistema de regras ainda mais complexo. Essa instituição desempenha também o papel do primeiro contato com o conhecimento sistematizado que substituirá as noções do senso comum, sendo para a escola função precípua socializar este saber de cunho científico.

Todavia, a sua atuação não se resume apenas a transmissão do conhecimento científico, mas também do saber cultural, pois é nessa instituição que o indivíduo conhece a história, a ideologia e as diferentes culturas que fazem parte da sociedade, passando a ter contato, desta feita, com o diferente. É através da educação que a sociedade constrói seus indivíduos e assegura a permanência de si mesma adquirindo poder para moldá-los de acordo com os valores e visões de mundo que lhe são de interesse.

Partindo disso, é possível constatar que seu objetivo não se restringe apenas a instrução do indivíduo para a sociedade, mas também, em promover um mecanismo de controle para a manutenção da ordem vigente, favorecendo os interesses de uma elite que está no poder.

São os aparelhos ideológicos que se colocam em função da manutenção e reprodução das relações sociais. Dentre tantos podemos citar a escola, a família, as igrejas, os meios de comunicação social e as entidades assistenciais. Essas instituições exercem um papel essencial em proveito e conveniência da elite dominante. A ideologia que perpassa através desses aparelhos é difícil de ser identificada, pois é sofisticado em sua ação, sendo transmitido através da linguagem, da comunicação, dos significados, das representações e dos valores existentes em determinados grupos (BARBOSA, 2004, p.62).

No que tange aos interesses desta elite dominante, estes correspondem aos mesmos interesses do sistema capitalista, pois para ele, a escola além de

inculcar os valores necessários ao seu progresso e continuidade, também é responsável pelo processo de qualificação da sua mão de obra (BARBOSA, 2004, p.64). A forma de produção capitalista exerce intensa influência sob a vida do indivíduo por meio da quantificação do tempo, separação entre tempo livre e de trabalho, e aceleração das atividades cotidianas. Onde, o indivíduo se desenvolve tendo como ambiente formativo antes do ambiente escolar o próprio ambiente capitalista, que atuará afirmando que ele precisa da educação para alcançar o pleno emprego, mas, concomitantemente, não oferecendo quantidade de empregos suficiente para todos, deixando assim o indivíduo como único responsável sobre sua condição.

Segundo Enguita (1989), era necessário educar, mas não de maneira demasiada, a educação tem que ser promovida de maneira que os cidadãos aprendam a respeitar as normas sociais, mas não ao ponto de fazer com que eles passem a questioná-la, tem que ser de medida que eles possam entender seu lugar na sociedade, mas não de uma maneira que lhes criem expectativas de desfrutar algo além de suas perspectivas.

A educação vista pelo interesse industrial é essencial para formar o operário ordenado e respeitoso, pois atua modificando seus impulsos naturais e o habituando a seguir ordens e horários. Segundo Enguita (1989), a escola aparece como a melhor solução para as resistências tanto individuais quanto coletivas referentes as novas condições de vida e trabalho, é a solução mais prudente e barata, uma solução preventiva.

Partindo da ideia de escola entendida como importante instituição de socialização e instrução do indivíduo para o convívio em sociedade, pesquisase debruçou sobre o “Programa Brasil na Escola”, partindo do estudo das políticas públicas ao longo da história da educação. O lócus de análise foi uma unidade escolar sediada na cidade de Grajaú, no estado do Maranhão.

O programa está sendo desenvolvido na Escola Municipal José Rodrigues da Costa, localizada na rua José Rodrigues da Costa, bairro Canoeiro. A escola oferta o ensino fundamental, dos anos iniciais aos anos finais, contando com uma estrutura física de salas de aula, banheiros, cozinha, diretoria, sala para professores, depósito para livros e pátio. Tem atualmente

445 matrículas e possui nota 3,9 no IDEB referente aos anos iniciais, não tendo nota cadastrada para os anos finais.

Grajaú conta com uma população de 62.093 habitantes e uma extensão territorial de 8.842 km². Geograficamente está localizado no centro-sul maranhense, próximo aos municípios de Barra do Corda, Porto Franco, Imperatriz e Carolina. E se caracteriza por ser um dos municípios maranhenses que compõem a Amazônia legal.

Em relação à hidrografia, é banhado pelas bacias dos rios Mearim e Grajaú, sendo que o Alpercatas e Pindaré, no início de seus cursos, passam pelo município. O clima em geral é seco. A economia gira em torno da extração mineral, produção vegetal e agropecuária. Em se tratando da extração mineral, destaca-se o gesso, que existe em abundância em terrenos da margem direita do rio Grajaú, transformando a localidade no segundo exportador de gesso do Brasil. A maior parte da população sobrevive do comércio, que se desenvolve de modo precário, e de empregos no setor público. Outra fonte de recurso que vem surgindo recentemente está atrelada ao setor imobiliário, através da venda de lotes planejados.

A cidade conta ainda com duas universidades públicas, sendo a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), um Instituto Federal (IFMA), e três faculdades particulares, sendo elas: UNINTER, ANHANGUERA E UNIGRANDE. Essas instituições têm promovido intenso fluxo de estudantes, avivando a economia local.

A escola situa-se em uma área bem localizada, asfaltada, e com grande predominância de pontos comerciais. Por estar localizada em uma área mais voltada a presença de pontos comerciais do que de moradias, acaba por ter como a grande maioria de seu alunado pessoas residentes de bairros distantes e até mesmo de regiões rurais que circundam a cidade. Dentre essas áreas rurais podemos citar locais como: Povoado Ponto da Nega, Povoado Tanques, Povoado Garrafão, e alguns bairros distantes como o bairro Mirante do Falcão e Frei Alberto. Esses alunos contam com o apoio da prefeitura através do ônibus escolar para poder chegar à escola.

Vale ressaltar que por se tratar de uma escola que atende muitos alunos de área rural ela acaba por muitas vezes tendo que se adaptar a essa condição, como, por exemplo, precisa adaptar seu cronograma quando o

serviço de transporte escolar se encontra indisponível, para minimizar o prejuízo a esses alunos, pois trata-se de alunos provenientes das classes mais pobres e que não tem outra maneira de chegar a escola a não ser através do transporte escolar.

A pesquisa visou compreender o papel do Programa Brasil na Escola no ambiente escolar a partir das premissas da diversidade e da superação das desigualdades. Esta análise parte da prerrogativa de que ao longo da história do Brasil houve diversos processos históricos que resultaram em algum tipo de desigualdade e na marginalidade de determinados grupos.

O presente trabalho se deu através de pesquisa descritiva e exploratória de abordagem qualitativa. A opção por pesquisa de caráter qualitativo se deu pelo fato do conteúdo estudado se tratar de um fenômeno social comum aos indivíduos e que envolve diferentes perspectivas e contextos. Uma pesquisa de caráter sociológico envolve diversos fatores subjetivos dos indivíduos que precisam ser estudados e considerados. Pois segundo Flick (2009, p.25):

A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida (Flick, 2009, p.25).

A pesquisa bibliográfica, juntamente com a observação de campo, teve como objetivo compreender como as políticas educacionais presentes na educação tratam da temática diversidade e como, para quem e onde essas políticas são aplicadas pelo Programa Brasil na Escola.

No que diz respeito ao Programa, trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). O Programa consiste em um acompanhamento personalizado das aprendizagens, cujo principal objetivo é combater as desigualdades de aprendizagens existentes nos anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2019, p.3).

Seu público-alvo consiste em crianças, que mesmo progredindo de um ano para o outro apresentam dificuldades sistemáticas em habilidades fundamentais, o que acaba dificultando seu desempenho em sala de aula. A iniciativa visa oferecer a personalização do atendimento ao estudante, onde este será acompanhado por monitores que trabalham de forma direcionada a

atender as dificuldades do(a) aluno(a) nas áreas de português e matemática, mas sem interferir ou substituir no conteúdo visto em sala de aula.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019): Há uma tendência de menos alunos atingirem uma média de demonstração do nível adequado de aprendizado nos anos finais quando comparamos aos anos iniciais. Os alunos, que estão abaixo do nível de proficiência esperado, tendem a acumular dificuldades, o que leva a um comprometimento do ensino da matéria(INEP, 2019, p.6).

Os alunos dos anos finais tendem a apresentar mais dificuldade em relação ao conteúdo aprendido em sala de aula, pois a deficiência nas habilidades fundamentais, que deveriam ter sido adquiridas nos anos iniciais, vai se estendendo e afetando o desempenho desse aluno na evolução dos conteúdos e seus crescentes níveis de dificuldade. Ainda de acordo com o Inep (2019), uma vez que esses alunos estão atrasados no desenvolvimento dessas habilidades fica cada vez mais difícil que eles mantenham o interesse, pois os componentes curriculares ficam cada vez mais complexos e distantes de suas realidades. De acordo com dados do INEP (2021) no Maranhão apenas 18% dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental tiveram um aprendizado considerado adequado em língua portuguesa e apenas 5% desses mesmos alunos teve aprendizado considerado adequado em matemática, onde o estado alcançou nota 4,2 no IDEB, ficando abaixo da meta estabelecida de 4,9. Quando partimos para a realidade de Grajaú, a cidade possui nota 3,7 no IDEB referente aos anos finais do ensino fundamental, com aprendizado 4,38 em português e 4,26 em matemática, ambos considerados muito abaixo da média de aprendizado considerada esperada. (INEP, 2021)

Um dos objetivos do Programa é atuar na distorção idade-série. Essa distorção é medida pela porcentagem de alunos matriculados que tem idade de pelo menos 2 anos maior que a idade esperada para a série. Este cálculo é realizado a partir do Censo Escolar. A distorção idade-série atua como um indicador de outras situações de violação de direitos, e muitas delas informadas por questões como as desigualdades entre o rural e o urbano, gênero, raça, classe social. As regiões norte e nordeste são as mais afetadas por esse fenômeno. A Unicef produziu no ano de 2018 um documento chamado “Panorama da distorção idade-série no Brasil”, neste documento,

entre diversas informações relevantes e que serão futuramente exploradas por esta pesquisa, as regiões supracitadas- norte e nordeste- apresentam índices preocupantes, respectivamente: 19% e 17%.

O Pará é o Estado que concentra a mais alta taxa de estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar, 23%, seguido por Amapá e Acre, com 22%, e Bahia e Sergipe, com 21%. Com 4%, Minas Gerais possui a menor taxa do País nessa etapa, seguido por São Paulo e Mato Grosso, com 5% (UNICEF, 2018).

Considera-se que esse estudante tem, potencialmente, maiores dificuldades quanto ao rendimento e aprendizagem dos conteúdos ministrados, devido a lacunas em habilidades básicas, como por exemplo, leitura ou as quatro operações. Para tal, o papel do acompanhamento personalizado oferecido pelo presente programa visa atuar preenchendo essas lacunas existentes na escolarização e oferecendo um atendimento diferenciado voltado a promoção e recuperação desses conhecimentos, para promover o desempenho esperado do aluno em sala de aula.

No que concerne a minha atuação no Programa Brasil Escola, fui selecionada para atuar como monitora de língua portuguesa na escola José Rodrigues da Costa, na cidade de Grajaú. Pelo fato de já atuar há alguns anos na escola como professora substituta, tenho algum conhecimento acumulado sobre sua realidade. Quando surgiu a oportunidade de me inscrever no programa eu me senti fortemente impelida a participar.

A participação foi mobilizada pela convivência prévia em sala de aula na qual percebi dificuldades que emperravam o desenvolvimento dos alunos, sendo a principal dessas, a defasagem nos processos de leitura e escrita. Essa defasagem era mais percebida entre aqueles que não apresentavam um bom desenvolvimento nas demais disciplinas, e por fim, não conseguiam acompanhar o conteúdo abordado em sala de aula. Parte desses discentes muitas das vezes eram tachados por alguns professores e por colegas como “alunos problema”, respaldado por uma ideia de que não demonstravam interesse pelo conteúdo ministrado, apresentando mal comportamento que acabava por atrapalhar a aula.

Compreendi essa iniciativa como uma interessante oportunidade, pois dentro da sala de aula em uma sala de cerca de 30 a 40 alunos é inviável

deixar o conteúdo a ser ministrado de lado para alfabetizar um determinado grupo, visto que o processo de alfabetização é muito particular para cada aluno e necessita de uma atenção mais individualizada.

Posto isso, esse projeto foi acolhido com muito entusiasmo tanto por mim que vi nele uma oportunidade de poder trabalhar em algo que eu via bastante necessidade e urgência, quanto para esses alunos, que viram nele uma grande chance de superarem suas dificuldades. Parte do alunado era residente de bairros periféricos ou vieram do campo para estudar e não tem condições de recorrer a aulas particulares. A partir da convivência que possuo com a escola em questão, irei recorrer aos dados presentes na escola quanto a sua estrutura, público-alvo, perfil socioeconômico de seu alunado, e dados referentes ao seu desempenho e avaliação perante o Ministério da Educação no Programa Brasil na Escola.

A partir da observação dos dados teóricos juntamente com a minha experiência prática como monitora, analisando quesitos como a frequência, participação e desempenho, irei analisar como o perfil econômico, social e racial desses alunos se relaciona a esses processos de distorção e como a proposta do programa se posiciona em relação as dificuldades sofridas por esses diferentes grupos.

A minha atuação no programa teve início no dia 13 de maio de 2022, e desde então venho trabalhando com os alunos selecionados para o programa desenvolvendo as fases da alfabetização e letramento orientados pelo Programa. As fases são: soletração, método fônico, método silábico, palavração, sentencição e método global. As atividades desenvolvidas envolvem o trabalho com diferentes gêneros textuais como: receitas, bilhetes, contos, fábulas, e, também atividades envolvendo a formação de sílabas e palavras, como o uso de ditados temáticos e a escrita de pequenos textos. Estas atividades direcionam-se tanto para auxiliar na compreensão desses alunos quanto para promover a avaliação do desempenho deles.

O trabalho envolveu um público de 25 alunos pertencentes ao sexto, sétimo e oitavo ano que apresentem algum tipo de dificuldade no que diz respeito a leitura, compreensão textual e alfabetização. Esses alunos passaram por uma prova de proficiência no qual foram detectadas essas dificuldades, e a partir do qual foram divididos em dois grupos. Os encontros aconteceram

duas vezes por semana, com o objetivo de desenvolver as habilidades basilares que cada uma precisa desenvolver.

O alunado em questão compõe-se de crianças e adolescentes de baixa renda, que residem em bairros periféricos e em sua grande maioria de pretos e pardos, o que constituiu fator preponderante para despertar em mim o seguinte questionamento: Como o Programa Brasil na Escola se insere no debate sobre a diversidade? Como ele atua como política pública para reparação das desigualdades historicamente construídas e que se refletiram na educação? Como o recorte racial, étnico e socioeconômico se relaciona com os altos índices de distorção idade-série?

No capítulo intitulado “Panorama das políticas educacionais no Brasil” constatou-se que a história da educação brasileira tem tido diversos avanços no sentido de incluir o debate sobre a diversidade, entretanto, ainda conserva seu caráter universalista. Com a constituição de 1988 a educação se assegura como pública gratuita e universal, com ênfase no respeito e no pluralismo de ideias, e no pós constituição teremos a ascensão da temática da diversidade, onde esta nasce atrelada a ideia de respeito e tolerância com o diferente, e não promove um questionamento sobre os fatores que ocasionaram essa diferença.

No capítulo “Cultura escolar e a formação do sujeito” constata-se que ao longo da história brasileira, negros, indígenas, homossexuais, mulheres, deficientes tem sido desumanizados pela sociedade tendo suas identidades associado a tudo aquilo que é sujo, atrasado, inferior e degenerado e tal personificação em tudo aquilo que é considerado “mal” se tornou uma condição para a violência e subalternização destinada a esses grupos. No capítulo “O programa na Escola municipal José Rodrigues da Costa” é apresentado o Programa Brasil na escola, onde este apresenta-se como uma iniciativa do governo federal através da secretaria de educação básica tem por objetivo induzir e fomentar a permanência, as aprendizagens e a progressão na idade certa dos estudantes do ensino fundamental e é apresentado seu recorte racial e socioeconômico.

2. PANORAMA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

1.1 BRASIL COLÔNIA

No Brasil, a educação tem servido a diferentes propósitos e intenções, mantendo-se como um importante instrumento de disputas entre projetos políticos.

As primeiras tentativas de uma sistematização da educação surgiram no período colonial, por meio da Companhia de Jesus. A Companhia de Jesus tinha como principal objetivo difundir as teorias que legitimariam a expansão colonial e domínio metropolitano, e era encarregada da catequização e ressocialização dos indígenas, de modo que esses viessem a se dispor como ferramentas de trabalho.

O declínio do sistema escravocrata indígena, alavanca o tráfico negreiro, agora em larga escala, nesse período conhecido como uma grande fonte de lucro. O tráfico negreiro foi apoiado pelos missionários jesuítas, tendo sido, inclusive, a principal mão-de-obra utilizada das relações de produção de suas propriedades.

A escravidão fazia parte da lógica de funcionamento da própria sociedade. Compreende-se, deste modo, o papel desempenhado pela Igreja na legitimação do regime escravista, principalmente do cativo africano que se intensificou no Brasil a partir do século XVII. Coube à Igreja não só justificar a escravidão negra, mas também garantir a inserção subordinada de africanos e seus descendentes na Cristandade colonial, por meio da catequese (OLIVEIRA, 2007,p.356)

Segundo Oliveira (2007,p.357), a base da visão religiosa pregada pela igreja nesse período entendia a sociedade como um corpo onde cada parte contribuía de uma maneira diferente para a manutenção da sociedade, e cada parte da articulação deste corpo deveria respeitar a hierarquia existente entre os membros e desempenhar sua função, pois isto era a vontade de Deus. Isso consistia em uma espécie de legitimação da escravidão pelos jesuítas, pois dentro dessa ideia de corpo da sociedade, os escravizados desempenhariam funções subalternas para que as outras pessoas pudessem exercer funções mais apreciáveis(OLIVERIRA, 2007, p. 357)

A escravidão, sob este ponto de vista, seria um elemento “naturalmente” necessário ao funcionamento da sociedade e os escravizados, principalmente

os africanos, eram seres talhados pelo criador para o exercício de suas funções.

Foi necessário então estabelecer uma educação humanística voltada para o espiritual, já que cabia a Companhia de Jesus¹ a importante função de aculturar os indígenas, e mais tarde, os filhos dos escravizados, através da fé católica, catequese e instrução. Seu método de ensino era embasado no *Ratio Studioru*, que tinha por principal característica a exposição da concepção pedagógica jesuítica por meio de regras concisas e meticulosamente reguladas. Ele estava assentado nos princípios pedagógicos herdados da universidade medieval e eram os seguintes

1. Controle disciplinar rígido das normas pedagógicas estabelecidas; 2. Repetição (leitura por meio da memorização/aprendizagem mnemônica); 3. Disputas (emulação entre os grupos de alunos da mesma turma tendo como conteúdo as obras lidas, ou seja, exercícios coletivos de fixação dos conhecimentos por meio de perguntas e respostas); 4. Composição (redação de textos tendo como referência os temas de estudo); 5. Interrogações (questões formuladas sobre as obras clássicas latinas estudadas); 6. Declamação (exposição oral dos conhecimentos aprendidos por meio da retórica); 7. Prática sistemática de exercícios espirituais. (FERREIRA, JR, 2010, p.25)

Esse método além de promover a imposição de regras de comportamento e promover uma verdadeira lavagem cerebral em seus alunos, também se valia da adoção de castigos físicos para aqueles que não alcançassem os objetivos esperados, promovendo uma verdadeira desumanização da educação.

Esta relação existente entre educação e violência, no contexto histórico do período colonial, reveste-se de importância fundamental, pois, a formação social brasileira é marcada profundamente por um brutal processo de exploração autoritário exercido pelas elites

¹A **Companhia de Jesus**, também conhecida como Ordem dos Jesuítas, foi fundada oficialmente em 1540, quando o Papa Paulo III a reconheceu como congregação religiosa. Atuante até hoje em mais de 130 países, principalmente os da Ásia, América Latina e do Norte, tornou-se um dos principais grupos católicos do mundo, sendo inclusive a ordem à qual pertence o Papa Francisco – eleito em março de 2013. (SANTOS, Thamires. Companhia de Jesus. Educa+Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/companhia-de-jesus>).

dominantes sobre as classes subalternas. Não só contra os "gentios" que habitavam as terras brasílicas desde os tempos imemoriais, mas, também, contra os negros desafricanizados(JÚNIOR; BITTAR, 1999).

Tanto a aculturação dos indígenas quanto a dos negros tinha como único objetivo criar e fortalecer o Império Lusitano. No que diz respeito aos indígenas, ao converter esses nativos ao catolicismo, mudando seus hábitos e ensinando uma nova língua, os jesuítas promoviam um enfraquecimento de sua cultura e sua língua, o que os fragilizava frente aos colonos, que mesmo com a oposição dos padres, invadiam e capturavam esses nativos para escravizá-los.

Com o declínio da escravidão indígena, teremos a escravidão dos negros, que se deu de maneira ainda mais acentuada, pois estes não tinham nenhuma espécie de proteção vinda dos jesuítas, sendo considerados como meros animais. Segundo Júnior e Bittar (1999) as crianças negras das fazendas da Companhia de Jesus sofriam duas violências simultâneas, a primeira diz respeito a nascerem amaldiçoadas pela escravidão herdadas de seus pais, e a segunda por estarem submetidas ao processo de aculturação advindo da visão cristã de mundo preconizada pela contrarreforma.

A Companhia de Jesus não representou um momento celebrável na educação, mas sim, um conjunto de violências que somadas a ganância e a intolerância produziram consequências que até hoje se perpetuam e se fazem latentes no sistema educacional brasileiro, principalmente no que tange a orientação religiosa, que até os dias de hoje apresenta-se como um empecilho a consolidação do Estado laico.

No que diz respeito ao público-alvo dos jesuítas, este era composto de educação elementar para a população nativa e branca, com exceção das mulheres, e educação média e superior religiosa para os homens que pertenciam a classe dominante. Entretanto, vale ressaltar que essa atividade cultural, de maneira geral, não era muito apreciada, pois para a população pobre não lhe era possível mantê-la já que estavam ocupados cuidando da produção, essa que não exigia preparo escolar, e para a população rica, isso só interessava a poucos filhos de comerciantes que queriam se preparar para assumir os negócios familiares.

No que tange a mentalidade dos jesuítas, eles acreditavam firmemente que cada pessoa deveria ter um tipo de trabalho de acordo com lugar que ocupa dentro da sociedade, ou seja, nenhuma pessoa destinada a serviços domésticos deveria saber ler ou escrever, sendo destinadas a elas apenas a humildade e a simplicidade para servir a Deus.

Os serviços manuais também sofriam muito preconceito, pessoas que em Portugal tinham um trabalho de artesanato ou agricultura abandonavam esse ofício quando chegavam ao Brasil devido à forma pejorativa como esses ofícios eram vistos aqui, pois no Brasil essa modalidade de trabalho só era destinada aos indígenas e aos negros. À medida que os escravizados aprendiam algum trabalho, que era inicialmente feito por homens brancos, estes trabalhos eram abandonados pelos últimos. Fato esse, que fez com que profissionais da tecelagem, que vieram para o Brasil com intuito maior de vestir os indígenas e os escravos, passassem a sofrer preconceito a ponto de abandonarem essa profissão e a profissão passasse a ser exercida por escravos e indígenas.

No início do século XVIII, quando Portugal estava sob a administração do Marquês de Pombal, este, através de uma reforma educacional tirou o poder educacional da igreja e deixou sob responsabilidade do Estado, algo que na prática não trouxe mudanças significativas no modo de ensino vigente, mantendo-o enciclopédico, de pedagogia autoritária e disciplinar.

As aulas régias, que eram as atividades de ensino voltadas as humanidades, continuaram estruturadas nas disciplinas de gramática latina, grega e teórica, e as Reformas Pombalinas não contemplaram as áreas de ciências da natureza. Se por um lado elas substituíram um sistema educacional religioso comprometido com a igreja, por outro, não alteraram em essência a concepção jesuítica do conhecimento pois mantiveram as disciplinas ensinadas nos colégios da Companhia de Jesus, e devido a ausência de uma política de formação de professores, não houve substituição dos padres na docência das aulas régias.

Nesse contexto, a educação escolar era restrita a uma pequena elite agrária e escravocrata que não estava associada ao mundo do trabalho e que via na instrução um mecanismo de manutenção do poder político e de seus privilégios.

Mais tarde, com a chegada da família real ao Brasil (1808), houve significativos incentivos a educação. A chegada trouxe consigo cerca de 60 mil livros, que mais tarde resultariam na Biblioteca Nacional, e as ideias responsáveis pela criação de várias outras instituições como: a Escola Nacional de Belas Artes, o Museu Real, o Jardim Botânico.

Havia também grande preocupação com o ensino superior, sendo criadas as primeiras escolas do ensino superior, que tinham como grande objetivo preparar os filhos da nobreza e da aristocracia brasileiras, mas, em contrapartida, o ensino primário foi esquecido e a população iletrada e sem acesso a estas instituições que haviam chegado. A educação trazida pela Coroa tinha como características marcantes, o ensino profissionalizante e visava preparar a elite para o trabalho no serviço público e exercer diferentes funções na Corte Portuguesa.

2.2 OPÓS-INDEPENDÊNCIA

No que tange aos avanços educacionais inaugurados no período da independência (1822), com a fundação do Império do Brasil o projeto de Constituição, apresentado em 1823, estabeleceu a criação de um sistema escolar completo, composto de escolas primárias, universidades e ginásios, bem como a liberdade da iniciativa privada no campo da instrução pública, houve também autoridades que solicitaram a inclusão do sexo feminino no magistério. Quando partimos para a prática, é válido destacar que essas agitações políticas não trouxeram conquistas efetivas no âmbito educacional devido a ausência de um plano sistemático.

A Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de escolas de primeiras letras, em todas as cidades, vilas, e lugares mais populosos, e determinava a criação de escolas para meninas nas cidades e vilas maiores, representou um marco para a educação das mulheres e apesar de obter poucos resultados, por não prover os meios econômicos, significou um importante incentivo para as futuras lutas populares por educação, por meio de referência a ideias como, a educação como dever do Estado, distribuição racional de escolas de diferentes níveis e graduação no processo educativo.

Essa mesma lei, em seu Artigo 6º, tratava das matérias que os professores deveriam ensinar em sala de aula, como, o ensino da leitura, da escrita, matemática, princípios de moral cristã e católica e de história do Brasil, ainda nesse mesmo texto, era ressaltado, que aos professores pouco qualificados cabia a responsabilidade de bancar sua capacitação docente.

Dentre as mudanças ocorridas na educação se faz necessário salientar a importância das reformas educacionais que se seguiram ao longo da história e que foram realizadas de maneira pontual, estas se dividiam em duas linhas de pensamento. Algumas de orientação positivista, científica e pragmática como as de Benjamin Constant e Rivadávia Corrêa e outras de orientação liberal, essas que tinham por principal motivação romper com o sistema de privilégios e o respeito as capacidades individuais, como se nota nas reformas Epitácio Pessoa, Luiz Alvez e Carlos Maximiliano.²

Ao longo de todo esse período é possível perceber que a educação apesar de ter passado por várias mudanças conservou em seu cerne a manutenção dos interesses da classe dominante e a intenção de servir aos interesses econômicos deste grupo. Em uma economia essencialmente agrícola, não era interessante para a elite governante oferecer uma educação pública de qualidade considerando que a oferta de mão de obra não exigia nível médio e ao mesmo tempo em que os membros das elites locais tinham poder aquisitivo para educar seus filhos em escolas particulares. Fator esse, que inclusive asseguraria a seus filhos uma educação diferenciada e maiores possibilidades de um futuro próspero na administração do país, perpetuando assim um sistema de privilégios.

Na década de 1920, o declínio das oligarquias aliado ao impulso da industrialização fortaleceu uma nova classe média e trouxe ao cenário educacional uma gama de ideias que incentivaram um movimento de cunho pedagógico conhecido como Escola Nova. A Escola Nova teve como principal proposta a defesa do ensino laico universal, gratuito e obrigatório. No Brasil,

²Reforma Benjamin Constant: pretendia executar, maior atenção ao ensino científico em contraponto à orientação literária. Reforma Rivadávia Corrêa: adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior. Reforma Epitácio pessoa: Objetivava preparar para o ensino superior, no entanto, dava liberdade para ensinar”. Reforma Luiz Alves: organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Reforma Carlos Maximiliano: reoficializou o ensino, restabelecendo a interferência do Estado eliminada pela reforma anterior (FGV,2023).

tinha como objetivo ainda tornar a educação inclusiva e modernizar o ensino. Além disso, cabe destacar que o movimento foi fortemente inspirado pelas ideias do filósofo americano John Dewey³.

A Escola Nova acreditava fortemente que na educação se está o caminho para a democracia, onde haja respeito para com a diversidade e a individualidade de cada aluno, cabendo a educação ser essa ferramenta de democratização e de igualdade de oportunidade entre as pessoas. Para Santos et. al (2006,p.135)

A corrente da Escola Nova já nascia convencida de que a verdadeira democracia poderia ser instaurada a partir da “escola redentora”. Expressão da “ilusão liberal”, segundo a qual todos garantiriam seu “lugar ao sol” se houvesse esforços e não faltasse o talento.

Esse movimento defendeu, sobretudo, fatores como a liberdade individual e a responsabilidade coletiva, onde caberia aos indivíduos exercitar a solidariedade social e transformar a sociedade em um lugar mais justo. Um dos principais enunciados de seu manifesto intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A Reconstrução Educacional do Brasil”,⁴ tinha por princípio a ideia de que a educação deve ser pública, gratuita, de caráter obrigatório e sem qualquer distinção de sexo, cor ou tipo de estudo, e que deveria primar por sua vinculação com a comunidade(SANTOS et.al 2006,p.136).

Este documento mostra uma clara abertura ao diálogo quanto a fatores como raça, cor ou sexo, pois traz à tona a noção de liberdade individual, democracia e diversidade como caminhos para uma educação de qualidade e que proporcione maior desenvolvimento para a sociedade. O movimento escolanovista trouxe à tona uma visão mais humana sobre a educação, agora vista como a como um instrumento viável para a promoção do respeito, justiça e transformação social.

Já em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde responsável por uma reforma no ensino superior e secundário. A reforma determinava a

³Dewey contribuiu imensamente na área da filosofia da educação e na pedagogia. Foi um filósofo que defendeu a educação como o processo de reconstrução da experiência entre os indivíduos participantes da democracia que para ele era o processo da experiência educacional.

⁴ Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 1930, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país e, além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita(JÚNIOR, 2013).

existência de um currículo seriado e a frequência como obrigatórias, e no ensino superior criou órgãos como reitoria e conselhos universitários. Segundo Sousa (2012,p.47) em seu cerne esse ministério partia de uma visão eugenista⁵sobre a população negra, no qual acreditava que ela era inferior, suja e degenerada, onde sua função seria a de tentar embranquecer a população. Pois para eles “a brancura encarnava as virtudes desejadas de saúde, cultura, ciência e modernidade” (SOUSA,2012, p.45). Dentro dessa visão a função do Ministério da Educação e Saúde era independentemente da cor de pele das pessoas colocá-las na condição de pessoas brancas.

Com a manutenção das ideologias eugênicas no período entre guerras, desejou-se que as escolas fornecessem aos alunos os recursos de saúde e cultura básicos que proporcionassem, independentemente da cor, a categoria social de brancos” (SOUSA,2012, p.45).

Essa concepção eugenista, do ponto de vista prático implica mais do que disfarçar ou esconder aquilo que é considerado “feio” ou “degenerado”, ela implica em uma forma de violência mais camuflada, onde não sendo possível “eliminar” por completo essas pessoas da sociedade, busca-se esconder sob o pretexto de salvá-las de uma condição inferior ou marginalizada. A luz desse discurso abranquitude é colocada como heroína enquanto a negritude é vista como um problema a ser resolvido, ou melhorado, busca-se validar a exclusão e a condição social e econômica inferior onde essas pessoas foram gradativamente colocadas.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), documento escrito por vinte e seis educadores, cujo título era “A Reconstrução educacional do Brasil: ao povo e ao governo”, teve como principal objetivo estabelecer diretrizes para a política educacional. Segundo eles, ela apresentava-se ultrapassada e ineficiente, sendo necessário então, pensar estratégias e iniciativas que promovam tanto a finalidade da educação quanto os meios para se alcançá-la.

Segundo o documento, a causa principal dos problemas na educação está na “na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de

⁵A eugenia é a seleção dos seres humanos com base em suas características hereditárias com objetivo de melhorar as gerações futura. MAGALHÃES, Lana. **Eugenia**. Todamatéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/eugenia/>. Acesso em: 15 out. 2022.

educação”. Os 26 educadores entendiam que “nunca chegamos a possuir uma cultura própria, nem mesmo uma cultura geral que nos convencesse da existência de um problema sobre objetivos e fins da educação”(MENEZES, 2011,p.1).

Os educadores do manifesto defendiam que a escola deveria priorizar os interesses do indivíduo e sua vinculação com a sociedade e com a própria escola. Segundo eles, era preciso abandonar a autonomia isolada e investir na cooperação e na solidariedade, cabendo ao educador ser sensível as pluralidades existentes considerando que as soluções para os problemas escolares não estariam no âmbito administrativo na esfera político-social. O Manifesto também possuía um importante caráter democratizador da educação.

a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Despreendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social(BRASIL,1984,p.191).

O manifesto trouxe um importante caráter social, por meio de uma importante alusão a democracia e aos direitos educacionais dos brasileiros, dentre alguns exemplos, um ensino laico, gratuito e universal. Neste modelo, caberia ao Estado a responsabilidade pela garantia do ensino comum tendo em vista escolas públicas e particulares e, por fim, a garantia da efetivação ao direito a uma escola única e igual para todos.

Para Domingues (2008) a criação de uma escola universal, esconde em seu cerne muitos interesses de cunho racista e homogeneizante, pois a expectativa que se tinha era de que a adoção de um modelo de escola universal poderia embranquecer a população negra, que era vista por eles como culturalmente inferior e degenerada. Segundo a autora, as pessoas que ditavam os rumos da educação brasileira nesse período acreditavam que pobres e negros eram um atraso para a nação e estariam fadadas ao fracasso,

pois se encontravam em uma condição de degeneração, por falta de cultura, ambiente e saúde, portanto, a função da educação, juntamente com a ciência e a política seria “curar” essa população ao torná-la branca em sua cultura, política, higiene, comportamento e cor de pele.

A Constituição de 1934, em um capítulo dedicado a educação colocava sob responsabilidade da União a competência de ditar os rumos da educação do país. A partir deste capítulo foram criados conselhos nacionais e estaduais de educação, e determinada o orçamento para a área, já reconhecida como direito de todos. Dentre os principais pontos da nova lei, destacavam-se: a competência privativa da União acerca das diretrizes e bases para a educação nacional, e a educação reconhecida como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo poder público.

Após a queda do Estado Novo (1945), surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB representava movimento em defesa da escola pública, gratuita e universal. Nesse mesmo período surgiram importantes marcos como: a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), o Conselho Federal de Educação, obrigatoriedade da conclusão do ensino primário em até oito anos, utilização da denominação ensino fundamental e ensino médio e integração da educação infantil.

Segundo Ferreira Jr et. al (2008) o regime militar⁶ tinha por principal objetivo acelerar a modernização do capitalismo, e o fez através do princípio da racionalidade técnica, onde a educação do período deveria ser voltada a uma concepção tecnicista que pudesse favorecer a consolidação da revolução burguesa, ou seja, ela deveria ser um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática. A LDB passou por novas mudanças, nos quais as de maior destaque são: os antigos ensinos primários e ginasial passam a ser 1º e 2º grau, o ano letivo passa a ter um período fixo de 180 dias, o ensino supletivo passa a ter modalidade à distância (EAD) e passam então a fazer parte do currículo quatro novas disciplinas: Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Educação Física e Programas de Saúde.

⁶ Regime político (1964-1985) no qual a aliança cívico-militar centralizou política e administrativamente o poder do Estado em suas mãos, excluindo à maior parte dos cidadãos a participação e a decisão nas instituições estatais.

Essas disciplinas tinham por principal objetivo formar o tipo de cidadão necessário ao novo contexto político, eram através delas que se inculcariam os valores e aptidões necessários aos interesses e planos dos militares para o Brasil. No que diz respeito a disciplina Educação Moral e Cívica, esta representava um veículo de disseminação de um padrão de brasileiro ideal, que seria pautado na moralidade, civismo e nos bons hábitos afim de se criar um espírito de patriotismo ufanista, sujeito a acatar tudo aquilo que fosse feito em nome da pátria.

Um outro momento importante para a educação brasileira aparece com a promulgação da Constituição de 1988, nela, através de seu artigo 205, a educação apresenta-se como um direito de todos e dever do Estado e da família, no qual será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e que visará o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho(BRASIL, 1988). Em seu artigo 206, acrescenta ainda

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios

(EC no 19/98 e EC no 53/2006) I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III–pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V–valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI–gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII–garantia de padrão de qualidade; (BRASIL, 1988, Art. 206)

A Constituição Federal em seu art. 206, III, traz como princípio o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas(BRASIL, 1988, art. 206), trata-se do documento base que irá se desdobrar em vários outros regramentos educacionais. Entendendo o princípio do pluralismo de ideias como mais do o respeito as formas diferentes de pensar, mas também as variadas formas de se expressar e de viver.

A garantia de um ensino público, gratuito e de qualidade, assegurado na Constituição Federal de 1988, apresenta-se como um grande marco para a educação e para o cidadão brasileiro, estabelecendo a gratuidade do acesso a

educação para todos, a igualdade de condições, acesso e permanência. Entretanto, do ponto de vista prático, essa garantia encontra contradições, pois de acordo com Abramowicz et al. (2011), a ideia da escola se fundamentar na noção de ser única e igual para todos é bastante problemática à medida em que a escola pretende tratar todos de maneira igual ela se mantém neutra em relação as diferenças, o que acaba por suprimi-las, pois ela acaba por submeter todos a um mesmo parâmetro, parâmetro esse que diz respeito a cultura dominante e eurocêntrica.

Ou seja, há uma indiferença ao outro como fundamento da escola. A escola se funda em uma imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação. A partir destes parâmetros únicos de medida e da avaliação levam a classificar o “outro” como inferior, incivilizado, fracassado, repetente, bárbaro et (ABRAMOWICZ et al. 2011, p.94).

A partir desse parâmetro único que a escola sujeita seus alunos passa a existir uma classificação dos alunos entre aptos ou inaptos. Essa visão homogeneizadora acaba por fazer com que a educação se torne indiferente a bagagem cultural e étnica dos alunos, logo conteúdo e forma como ele são ensinados passa a estar dissociado e esvaziado de sentido dentro de suas realidades, fazendo com que muitos apresentem dificuldades para acompanhar a metodologia escolar.

1.3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PÓS-CONSTITUIÇÃO: A ASCENSÃO DA DIVERSIDADE

A diversidade vem sendo acolhida e absorvida em resposta tanto aos movimentos sociais quanto aos conflitos entre grupos de culturas distintas e sua luta por reconhecimento e inserção social. Quando se trata do debate sobre a diversidade do ponto de vista da heterogeneidade das culturas na sociedade contemporânea, oposta ao modelo de estado liberal e ocidental, há uma predominância das reivindicações sobre o diferente acesso aos recursos

materiais, simbólicos e sociais e a necessidade de reconhecimento social, denunciando assim uma clara ineficácia do sistema de assimilação cultural. Sendo as principais causas desse processo de mobilização fatores como raça, etnia, gênero, sexualidade, língua, religião e imigração.

De acordo com Rodrigues

A problemática que se segue no que diz respeito ao conceito de diversidade, do ponto de vista pedagógico, é que ele é segue atrelado a ideia de respeito e tolerância para com o diferente e não estabelece uma crítica política da identidade e da diferença (RODRIGUES, 2011, p.35)

Nessa perspectiva, as pessoas são convidadas a adotar uma atitude de tolerância e boa vontade para com as várias formas de se expressar culturalmente, através do pressuposto de que todas as culturas devem ser toleradas e respeitadas. Segundo a autora (2011,p.35), a diversidade cultural é colocada como boa e resultado da nossa natureza humana comum, logo perde-se o foco do que deveria ser a questão central, quer seja o questionamento das relações de poder e dos processos de diferenciação que produziram a identidade e a diferença.

Nas décadas de 1970 e 1980 os movimentos sociais protestavam contra o regime militar suscitando uma gama de novas reivindicações. Os movimentos negros, indígenas, homossexuais e feministas não só exigiam o acesso a direitos iguais, como também reivindicavam a necessidade de construir sua própria identidade e significados próprios visando o combate dos preconceitos e estereótipos que serviriam ao longo do tempo para validar uma suposta condição de submissão.

A partir das discussões suscitadas sobre a Constituição de 1988, a LDB passa por novas mudanças que ocasionam na criação do documento em sua versão atual. Sancionada em dezembro de 1996, o documento, teve como foco principal o princípio do “Direito Universal à Educação”. A Lei define e estrutura o sistema educacional brasileiro, trazendo dentre outras coisas, mudanças de prerrogativas cujo objetivo seria ampliar os direitos educacionais, promover maior autonomia das escolas e uma maior orientação acerca das atribuições do trabalho docente. Através dela é fixada a carga horária mínima de 200 dias letivos e a atribuição de um Plano Nacional da Educação (PNE).

O Plano Nacional da Educação (PNE)⁷ representa o eixo articulador da educação brasileira, cuja responsabilidade consiste em traçar diretrizes e metas a serem cumpridas, a fim de preencher as lacunas e desigualdades existentes no sistema educacional. Trata-se de um documento com validade de dez anos e que apresenta vinte metas a serem cumpridas, ele serve de parâmetro norteador para os planos estaduais, municipais e do Distrito Federal, que tem por função adequar e alinhar seus planos a este plano base. Ele possui as seguintes diretrizes:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino; V - formação para o trabalho; VI - promoção da sustentabilidade socioambiental; VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX - valorização dos profissionais da educação; X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (BRASIL, art.2. 2014).

O plano visa, primordialmente, estruturar a educação de maneira que ela possa vencer obstáculos como a desigualdade e o analfabetismo que se fazem latentes na educação, e assim oferecer um ensino que seja gratuito, plural e de qualidade, com ênfase na promoção do respeito as diferenças, a tolerância e a preparação para o mercado de trabalho e respeito as normas da sociedade.

Ademais, o PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, em seu art. 2º, III, irá corroborar acerca da necessidade de erradicar toda forma de discriminação (BRASIL, 2014). Considerando a relevância do ambiente escolar juntamente com o ambiente familiar na promoção da construção do caráter dos indivíduos. E sendo esse um ambiente de aprendizagem e construção do indivíduo, é inadmissível que ele colabore com situações de preconceito e discriminação. Segundo Gomes (1999,p.3)

A escola possui a vantagem de ser uma das instituições sociais em que é possível o encontro das diferentes presenças. Ela é também um espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos. Essas possibilidades do espaço educativo escolar precisam ser vistas na sua riqueza, no seu fascínio. Sendo assim, a questão da diversidade cultural na escola deveria ser vista

⁷<https://pne.mec.gov.br/>

no que de mais fascinante ela proporciona às relações humanas (GOMES,1999, p.3)

Criado em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) constitui-se como uma ferramenta gerencial e executora que atua promovendo um processo de planejamento de maneira estratégica para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Ele busca integrar um conjunto de programas, etapas, níveis e modalidades, a fim de alcançar uma organicidade do sistema educacional. A visão proposta pelo PDE, consiste em promover a visão sistêmica da educação, onde ensino fundamental, médio e superior serão vistos como partes de um todo que não existem de maneira separada (BRASIL,2022).

O PDE tem como eixos principais a ordenação territorial, o desenvolvimento e a educação sistêmica, cujo propósito é o de assegurar um ensino que seja de qualidade, potencialidade e equidade. Ele abrange cinco eixos principais: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional, Alfabetização e Diversidade.

A LDB traz em seu artigo primeiro, a abrangência do conceito de educação. Segundo o documento, a educação irá abranger os processos de instrução que se desenvolvem na vida familiar, na convivência com as outras pessoas, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e manifestações culturais.

A Lei coloca como um de seus princípios o respeito a liberdade e apreço a tolerância (BRASIL, 1996). Entendendo que em um país composto por uma cultura tão diversa e com um processo histórico tão excludente para uma parcela de sua população, se faz de extrema urgência reafirmar continuamente o compromisso da educação com o respeito e a tolerância com o diferente. Ademais, a Lei traz um direcionamento da educação voltada para a cidadania afirmando a necessidade de incorporar temas como ética, orientação sexual, meio ambiente, e pluralidade cultural. Em que, segundo Abramowicz (2011) pluralidade se refere a diversidade de grupos que dividem um espaço em comum.

A Lei ressalta ainda a importância de reconhecer a contribuição das diferentes culturas fundantes do território brasileiro, ressaltando que a

diversidade significa a livre expressão de suas culturas e cabe ao ensino atuar no conhecimento e reconhecimento dessas culturas e no combate à exclusão social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸ do Ensino Fundamental, documento recente, não traz uma orientação clara quanto a diversidade no que tange as questões de gênero e sexualidade, mas também traz a perspectiva do combate ao preconceito e a discriminação (BRASIL, 2018).

Com ênfase a obter êxito nas metas que tratam da permanência e aprendizagem para o ensino fundamental, meta 2: universalização do ensino fundamental de 9 anos para a população de 6 a 14 anos e meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação básica (SEB), lançou o programa “Brasil na Escola” que tem por objetivo fundamental orientar e fomentar estratégias e inovações que assegurem a permanência, as aprendizagens e a progressão nas etapas escolares na idade adequada e buscando a equidade no ensino. Nesse sentido, entendemos o programa como parte do quadro de ações e diretrizes voltadas para o reconhecimento da diversidade e a garantia da equidade na educação brasileira.

3. CULTURA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO SUJEITO

A escola, pensada como uma instituição social, desempenha o papel de introdução do indivíduo na sociedade, exercendo um importante papel no que tange a socialização e a democratização do acesso ao conhecimento, bem como da promoção da construção moral e ética dos estudantes, promovendo

⁸<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

sua preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania(BRASIL, 2020).SegundoCanives (1991):

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra(CANIVES, 1991,p.33).

A escola atribui-se a preparação dos indivíduos para a vida em comunidade, e faz isso através da sistematização do conhecimento científico e da orientação quanto aos valores e habilidades necessários ao seu melhor desempenho dentro de uma coletividade. Segundo Bueno (2001)

Se, em determinados momentos históricos, a escola se constituiu no lócus privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, já que outros espaços sociais e comunitários (como a “família” ou a “vizinhança”) contribuía para a formação dos sujeitos, os processos de urbanização parecem ter confinado à escola, cada vez mais, a função de formação dos sujeitos, o que a transformou em espaço social privilegiado de convivência e em ponto de referência fundamental para a constituição das identidades de seus alunos(BUENO,2001, p.5)

A escola é um espaço de grande importância na sociedade, pois é nela que se destina o papel fundamental de formação do indivíduo, é esta instituição que fornece a instrução necessária sobre como proceder dentro de uma comunidade e oferece as primeiras noções de socialização para além do ambiente familiar, é para ela que as pessoas confiam a formação de seus filhos e esperam obter como resultado a melhor preparação para que estes cidadãos tenham sucesso em todas as esferas de suas vidas.

Para Bueno (2001) é no ambiente escolar que o aluno desenvolve o conhecimento necessário não só para compreender o mundo, mas compreender a si mesmo e construir sua identidade. Outro ponto a ser destacado quanto ao caráter social da escola refere-se a sua contribuição no que diz respeito a construção da cidadania e da participação política e social.

Como espaço de convivência que favoreça o exercício da cidadania, a escola possui formas de organização, normas e procedimentos que não são meramente aspectos formais de sua estrutura, mas se

constituem nos mecanismos pelos quais podemos permitir e incentivar ou, ao contrário, inibir e restringir as formas de participação de todos os membros da comunidade escolar. Nesse sentido, uma escola que pretende atingir, de forma gradativa e consistente, crescentes índices de democratização de suas relações institucionais não pode deixar de considerar, como parte integrante de seu projeto, o compromisso de participação (BUENO, 2001, p.6).

É nesta instituição que se desempenha um importante espaço de convivência que será responsável por favorecer e incentivar os aspectos necessários ao espírito político, cidadão e democrático. Através de seu sistema de regras e ordens os alunos são ensinados a cumprir horários, ter responsabilidades, e através de sua promoção a convivência com o diferente, podem ser ensinados valores como o respeito, a boa convivência e a pluralidade. Portanto, o sucesso desta instituição reside em suscitar no aluno todas as qualidades e inclinações necessárias a boa convivência em sociedade e ao trabalho em prol do bem comum.

Para Libâneo, Oliveira e Toshi, (2005, p.117)

A Educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSHI, 2005, p.117).

Como resposta a tomada de consciência acerca da realidade social suscitada pela educação acaba por constituir-se também uma importante ferramenta de transformação social. Conforme Retamiro; Araújo e Vieira (2013,p.113) é através do processo educativo que o homem consegue então se despir de sua ignorância e se projetar ao mundo com a intenção de modificá-lo

a educação pode influenciar o indivíduo, capacitando-o para transformar o meio em que vive. Pois, com a ampliação de seu senso crítico, a capacidade de indagar situações, mobilizar grupos e promover a elucidação de fatos, fazem com que haja um despertar para as ações que permeiam a sociedade, podendo intervir de forma tanto positiva, quanto negativa (RETAMIRO; ARAÚJO E VIEIRA, 2013,p.145)

Através do processo educativo pode-se também alcançar o processo de transformação social e emancipação do indivíduo, onde este poderá adquirir os

conhecimentos e o senso crítico necessários a questionar a ordem e os padrões vigentes e propor mudanças para modificar o mundo a sua volta, mundo este que se encontra em constante transformação, sendo cada vez mais necessário a participação de novas pessoas com novas ideias para protagonizar seu processo de transformação.

Para Demerval Saviani (1980, p.51-52)

ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações. Portanto, o sentido da Educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção [...] torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens (SAVIANI, 1980, p. 51-52).

Portanto, constitui tarefa fundamental da educação escolar preparar o homem para o próprio homem, colaborar para que as pessoas convivam cada vez mais em harmonia e colaboração, onde a luta contra as opressões, exclusões ou segregação de um indivíduo seja uma luta coletiva em prol da liberdade e da realização plena entre os indivíduos.

3.1 EDUCAÇÃO, ORDEM E TRANSGRESSÃO

Segundo Becker (1976) sendo a educação ao mesmo tempo um símbolo de oposição social e um meio através do qual uma posição mais alta pode ser alcançada, o grau de acesso a ela é uma das chaves para o *quantum* de mobilidade possível numa sociedade. Segundo Becker (1976)

Se não há posições disponíveis nos estratos mais altos, como não há em muitas sociedades coloniais, se não há formas de ganhar a vida com prestígio adequado, a escolarização não produz mobilidade, mas somente frustra o “desejo”: ela não tem efeitos sobre o sistema de status, entendendo status como o *quantum* de mobilidade possível está disponível ao indivíduo dentro da sociedade. Nessas situações, pode-se evitar o desapontamento ignorando-se a possibilidade de mobilidade (BECKER, 1976).

De acordo com a análise Foucaultiana, a escola assim como outras instituições, como a prisão e os chamados manicômios, apresentam uma base

identitária que consiste no adestramento do indivíduo através de estratégias de poder e de disciplina que tem por objetivo promover a submissão e a docilização dos corpos(FOUCAULT, 2019,p.131)).

De um lado temos aqueles que fazem e aplicam as regras, e de outro aqueles que são submetidos a elas com a finalidade de se alcançar um comportamento esperado. Segundo Batista et al.(2015), a disciplina apresenta-se como uma tecnologia positiva de poder que atuará fabricando corpos e os sujeitando de maneira dócil e útil, moldando-os da mesma forma que a disciplina, no âmbito militar, molda um soldado para ser ágil, forte e obediente.

A modalidade, enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2009, p. 133).

A disciplina age então no sentido de controlar, minuciosamente, as ações dos indivíduos de maneira contínua. De acordo com Limaetal“a disciplina é uma técnica de poder que implica vigilância perpétua e constante dos indivíduos”(2020, p. 22).

Não basta olhá-los as vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide (hierárquica) de olhares (LIMA et al. 2020, p. 22). Nesse sentido, é possível constatar que a vigilância vai atuar conduzindo a vida humana com o intuito de torná-los úteis e adequados à sociedade. O sistema educacional atuará moldando continuamente o indivíduo através de normas e regras, com um sistema pedagógico pautado no ordenamento dos indivíduos.

Segundo Ferreirinha e Raitz (2010,p.379), “é pela disciplina que as relações de poder vão se desenvolver e onde se tornam mais facilmente observáveis, pois é por meio da disciplina que se estabelecem as relações: opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, e tantas quantas forem as relações que expressem comando e comandados”. Segundo os autores, o poder disciplinar terá efeito individualizante e vigilante, onde opressores regulam o comportamento de oprimidos, em que as instituições agirão sobre a minúcia dos regulamentos, através do controle das inspeções e

o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo, onde no quadro da escola há um conteúdo baseado na racionalidade e cálculo do ínfimo e até mesmo do infinito.

Na escola, a distribuição dos corpos se dá de maneira homogênea. Os alunos são distribuídos pelo espaço escolar e ficam sujeitos ao olhar vigilante do mestre, em um sistema regido pelo controle das atividades, pela rigidez no controle de horários. Os corpos são orientados a ter eficiência, rapidez, e utilidade, desenvolvendo tarefas específicas, desempenhada em um tempo preciso e determinado. Esse controle dos corpos, entretanto, não se efetivará em todos eles, onde a exceção se dará com os chamados sujeitos *queer*. Que segundo Louro (2008,p.296)

Queer durante muitos anos funcionou como insulto, xingamento para sujeitos não heterossexuais: gays, lésbicas, transgêneros, travestis, entre outros. O interessante nessa história é que foram esses mesmos sujeitos que assumiram a palavra *queer* para identificá-los como bizarros, estranhos, esquisitos, mas fundamentalmente para representar “a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada”. Ou seja, perturbar, transgredir, desestabilizar é o mote dos sujeitos que se sentem *queer*(LOURO, 2008,p.296).

Segundo Louro (2008,p.296), os indivíduos ao longo da história tiveram seu sexo dado a eles tendo um caráter imutável, a-histórico e binário. Entretanto, alguns desses sujeitos desobedeceram a essa normatividade e romperam regras. Esses sujeitos *queer* subverteram e transgrediram aquilo que lhes estava determinado, e, portanto, passam a ser perseguidos pelas pedagogias corretivas que promoveram tentativas para recuperá-los ou puni-los por fugirem da regra do gênero e sexualidade “legítimos”.

Segundo Ferreirinha e Raitz (2010),a ordenação por fileiras, a colocação de cada aluno em suas tarefas e provas, o alinhamento de classes por idade, a classificação de conteúdos, as questões classificadas e tratadas por ordem de dificuldade potencializam resultados, comportamentos e valores de mais valia.

Também é possível perceber que o sistema escolar, ao adotar determinado tipo de comportamento de eficiência e ordenamento, o faz pensando em alcançar as disposições e a eficiência necessárias ao setor econômico e a manter os privilégios do grupo que detém a posse do capital.

De acordo com Batista et al (2015), compreender as relações de poder, os valores, bem como as regras que estão envolvidas na relação professor-aluno, durante o processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para melhoria desta relação, facilitando a aprendizagem, e a construção do conhecimento, obtendo-se assim o êxito escolar, em uma via de mão dupla, considerando-se as aprendizagens construídas pelos alunos, por meio dos conteúdos que são ensinados pelo professor na sala de aula. Sendo necessário, então, entender a escola e a relação professor-aluno para além do uso da técnica e do controle dos corpos e além da manutenção dos privilégios de uma classe, e se buscar refletir sobre uma relação que tenha por objetivo a real preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

3.2 REPRESENTAÇÃO, VIOLÊNCIA E DESUMANIZAÇÃO

A história brasileira ao longo de seu decurso apresentou-se marcada por um processo de desigualdade e violência entre grupos. Violência alocada em uma posição de subordinação e inferioridade, subordinação essa que era validada pela desumanização de grupos em detrimento de outros, onde estes eram representados como uma subcategoria, como seres desprovidos de humanidade.

Quando consideramos as formas comuns de que nos valem para pensar sobre humanização e desumanização, deparamo-nos com a suposição de que aqueles que ganham representação, especialmente autorrepresentação, detêm melhor chance de serem humanizados. Já aqueles que não têm oportunidade de representar a si mesmos correm grande risco de ser tratados como menos que humanos, de serem vistos como menos humanos ou, de fato, nem serem mesmo vistos (BUTLER, 2011, p.24).

Ao longo da história, negros, indígenas, homossexuais, mulheres foram desumanizados pela sociedade, que os personificou como sujos, atrasados, inferiores e degenerados. Tal personificação desses grupos em tudo aquilo que era considerado “mal”, colocou-os em uma posição de subordinação aos

grupos que eram humanizados e, portanto, “bons”. Como afirma Butler (2011), estes rostos que são colocados como não humanos fazem com que o “eu” que vê esses rostos não se identifique com eles, e essa não identificação e desumanização aparece então como uma condição para a violência.

A desumanização desses grupos apresenta-se como uma construção muito bem-feita, pois a partir dela estes rostos passam a ser marginalizados, e ignorados, sendo, portanto, os rostos que não importam, os rostos cujas mortes não serão choradas.

Segundo Butler(2011), a mídia desempenha um grande papel na invalidação dessas pessoas ao produzir esquemas normativos de inteligibilidade, onde o primeiro opera fazendo uma identificação simbólica do rosto com o inumano, e o segundo opera através do apagamento do humano, como se ali nunca estivesse tido uma vida. É através desses mecanismos que a mídia consegue fazer um jogo de imagens apagando da cena os rostos que ela não considera importantes ou então aliando a imagem desses rostos a algo sujo, errado e que deve ser combatido.

De acordo com Abramowicz et al. (2011),tais fatores promoveram grande contribuição a discussão sobre cultura, multiculturalismo, interculturalismo e diversidade dentro da educação. Entretanto, estas discussões estavam concentradas na produção de um pequeno número de pesquisadores dos movimentos sociais. É partir de 1990, que teremos a intensificação de um contexto de reivindicações onde os vários movimentos sociais irão denunciar as práticas de discriminação presente na educação e a partir disso exigir mudanças.

O culturalismo como uma tentativa de compreender a diversidade, surge como resposta ao evolucionismo, e buscará na cultura e no particularismo histórico as origens da diversidade e sua explicação. Segundo Rodrigues (2011, p.90), o culturalismo entra no Brasil na década de 30 como uma tentativa de reflexão sobre o processo de formação do povo brasileiro e a diversidade que o compõe, este se baseará inicialmente no entendimento de duas fontes de diversidade cultural. A primeira diz respeito aos descendentes de italianos, alemães e japoneses que se concentram nos estados do Sul, e a segunda diz respeito aos descendentes dos africanos que estão espalhados por todo o país.

Segundo a autora, a educação neste período representou uma resposta direta a essas influências, de um lado se tinha uma tentativa de “abrasileirar” as influências alemã, italiana e japonesa, de modo que não representassem uma ameaça a unidade nacional e de outro lado a erradicação das influências culturais africanas, pois esta era vista como a ameaça para a consolidação de um país branco, ocidental e cristão (Rodrigues, 2011, p.91). No lugar de uma valorização das culturas fundantes, que tanto contribuíram para a formação do povo brasileiro, o que se teve foi uma tentativa de transformação e apagamento delas na história, pois estas eram tidas como ameaças a um ideal de país que tinha como cerne um modelo de “cultura homogênea”.

Segundo Dávila (2003), o processo de criação e expansão do ensino público brasileiro se relacionou com a questão racial na forma como o pensamento eugênico esteve enraizado nas concepções educacionais brasileiras. Segundo sua análise, as reformas educacionais que ocorriam no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX, tinham como base a ideia de que havia desvantagens brutais entre os brasileiros não brancos e pobres, que os inferiorizava e atrasava o país, sendo a linha de pensamento seguida por estas reformas fruto do pensamento médico e sociológico das elites brancas (RODRIGUES, 2011).

No que diz respeito ao *multiculturalismo*, que é o movimento que prega a coexistência de várias culturas vivendo em justaposição, Gonçalves e Silva (2003, p.111) afirmam que se trata de um movimento que é expressão de minorias que há muito tempo já reivindicavam o cumprimento de princípios de igualdade e equidade que fazem parte da constituição de países democráticos. Segundo os autores, este movimento surgiu no interior das sociedades através do confronto de grupos culturalmente diferentes, onde diversos movimentos sociais foram de grande importância nesse processo, como os movimentos negro, feminista, de índios e homossexuais.

Segundo Rodrigues (2005, p. 19), com fim do processo de escravidão em 1888 e o advento da república em 1891 surge o desafio de se construir uma identidade nacional que incluía os ex-escravizados negros tornando-os cidadãos com direitos e deveres. Com esses acontecimentos, as discussões sobre as relações raciais se tornam o centro do debate nacional, pois era necessário definir uma única identidade étnica para o país.

Embasadas em teorias racistas e que pregavam o determinismo biológico do século XX teorias como a miscigenação ganharam voz, afirmando que era necessário embranquecer a população, já que negros e índios eram raças inferiores. Portanto, era necessário promover a entrada de grandes levas de imigrantes brancos para compensar a degeneração dos mestiços e suplantar essa inferioridade.

Mais tarde, com a publicação da obra *Casa Grande & Senzala* (1933) Gilberto Freyre promove uma imagem romantizada da escravidão, defendendo que os latifúndios escravagistas do século XVI e XVII criaram um caldeirão de mistura inter-racial trazendo harmonia entre as diferenças e diluição dos conflitos. O que, por sua vez, criou um povo brasileiro, dando voz ao mito da democracia racial, segundo ao qual todas as raças convivem harmoniosamente na sociedade, de forma igualitária e sem distinções (RODRIGUES, 2005, p.21)

Tanto a miscigenação quanto a ideia de democracia racial remontam a um claro processo de apagamento das diferenças, a primeira o faz isso de forma mais explícita, pois prega o embranquecimento da população deixando evidente que existe uma hierarquia de raças, onde cabe ao negro e o indígena uma posição inferior. Já a segunda, o faz isso de maneira mais velada pois busca invisibilizar um processo marcado pela opressão e violência, colocando-o como algo positivo e que promoveu a mistura harmoniosa das raças. Esse segundo processo é perigoso, pois traz uma ideia de inclusão e igualdade que nunca existiu e promovendo o mascaramento das diferenças e impedindo que as raças que foram inferiorizadas tomem consciência dessa violência. “A concepção de democracia racial supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, engendra uma avaliação negativa de qualquer diferença e sugere, no limite, um ideal implícito de homogeneização cultural” (RODRIGUES, 2005, p.21).

Rodrigues afirma que a concepção de democracia racial impede qualquer tentativa de enxergar as diferenças, pois quando se tenta tornar a sociedade homogênea não se está promovendo uma união ou valorização desses povos e raças, mas sim, invalidando um processo histórico que resultou na inferiorização de uma raça frente a outra e que cujas injustiças precisam ser vistas para que possam então ser devidamente reparadas.

3.3 MAS AFINAL, O QUE É DIVERSIDADE?

Para Gomes (1999, p.2), a diversidade não trata apenas do reconhecimento do outro mais sim da própria relação para com ele. Segundo a autora, ao longo dos processos históricos, diversas diferenças foram construídas, tanto nas relações sociais quanto nas relações de poder, e isso fez com que o outro fosse colocado como diferente para então ser posto como inimigo e então dominado.

Ao considerarmos alguém ou alguma coisa como diferente, estamos sempre partindo de uma comparação. E não é qualquer comparação. Geralmente, comparamos o outro com algum tipo de padrão ou de norma vigente no nosso grupo cultural ou que esteja próximo da nossa visão de mundo. Esse padrão pode ser de comportamento, de inteligência, de esperteza, de beleza, de cultura, de linguagem, de classe social, de raça, de gênero, de idade(GOMES, 1999,p.2).

Para enxergarmos a diferença no outro, partimos sempre de um parâmetro de comparação, onde este consiste naquilo que é comum e aceitável dentro da cultura daquele que está subjugando para com a cultura ou maneira de ser e pensar daquele que está sendo subjugado.

a diversidade cultural é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos. Significa muito mais do que a apologia ao aspecto pluriétnico e pluricultural da nossa sociedade. Pela sua própria heterogeneidade, a diversidade cultural exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar os múltiplos recortes dentro de uma realidade culturalmente diversa. O reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outros) coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença(GOMES,1999,p.1).

Para Gomes (1999,p 1-2), a luta pelo reconhecimento das diferenças não se pode dar de maneira isolada e nem de maneira que gere práticas sociais solitárias e excludentes. Ao se considerar o longo caminho que deve ser trilhado e o grande alcance que que essa luta precisa ter, é imprescindível o envolvimento da escola, devido a sua grande importância na sociedade“[...] onosso projeto de democracia não pode se eximir da responsabilidade de criar,

de fato, condições em que a diversidade do nosso povo seja respeitada. A escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram” (GOMES,1999,p.2). Para Abramowicz; Rodrigues e Cruz (2011, p.93-94):

A diversidade, portanto, tem se caracterizado como uma política universalista de maneira a contemplar o todo, todas as formas culturais, todas as culturas, como se pudessem ser dialogadas, trocadas, a diversidade é, portanto, o campo esvaziado da diferença. Este campo da diversidade também de alguma maneira é esvaziado, não pela diferença, mas pela desigualdade (ABRAMOWICZ; RODRIGUES E CRUZ (2011,p.93-94).

Para Abramowicz; Rodrigues e Cruz (2011, p.94), dentro do campo da diversidade existem diferenças que são impossíveis de conciliar, onde a diversidade como um campo esvaziado da diferença leva-nos a falsa ideia de que todos os homens são livres e iguais. Fator esse que a coloca como a simples questão de conviver com o diferente, e não enfatiza a importância de reconhecer o processo de desigualdade histórica que levava essas pessoas a serem taxadas como tal e muito menos os preconceitos e a exclusão que sofreram e sofrem ao longo da história.

Existe uma problemática quando o conceito de diversidade aparece atrelado ao conceito de diferença, segundo Abramowicz (2011):

Em geral, a indiferenciação conceitual entre diferença e diversidade esconde as desigualdades, e fundamentalmente as diferenças. Sob o manto da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas, vem sob a égide da tolerância, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico, além do que a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas. Vendem-se produtos para as diferenças, é preciso neste sentido incentivá-las (ABRAMOWICZ et al. 2011).

Segundo a autora, por vezes os conceitos de diversidade e diferença chegam a se confundir, pois o reconhecimento das várias culturas se restringe a mera questão da tolerância, e a diversidade aparece então como a conciliadora e a totalizadora das diferenças, onde diversidade e diferença encontram-se como culturas, portanto, podem ser trocadas. Para

Abramowicz(2011), esse movimento gera um grande problema, pois a cultura perde sua base singular e se torna um conceito universal.

Quando partimos para o fator equidade, referente aos alunos com baixo nível socioeconômico e aos alunos negros (pretos e pardos). Percebe-se que em relação aos alunos com aprendizado considerado adequado em língua portuguesa, 36% possuem um alto nível socioeconômico e apenas 13% são alunos de baixo nível socioeconômico. Em matemática, 19% dos alunos são de um alto nível socioeconômico e apenas 4% são provenientes das classes mais baixas.

No quesito raça a qual esses alunos pertencem, foi detectado que tange a proficiência adequada para os anos finais em língua portuguesa, 23% são alunos brancos e 17% são pretos. Já em Matemática, 10% desses alunos são brancos e 6% são estudantes pretos (INEP,2021).

Números como esses demonstram que a educação brasileira, mesmo com importantes avanços, continua falhando quanto a democratização do ensino e combate as desigualdades. Os grupos que foram subordinados ao longo da história ainda hoje permanecem em uma condição de marginalidade perante os demais e não estão tendo seus direitos de acesso e permanência a escola assegurados, e a educação de qualidade ainda se apresenta como um privilégio majoritariamente da raça branca e economicamente abastada.

Quando se trata da universalização do ensino referente ao ensino fundamental, os dados mostram que em 2020 este alcançou um patamar muito próximo da universalização, onde 98% das crianças de 6 a 14 anos frequentavam a escola. Entretanto, quando partimos para essa análise a partir dos recortes econômicos e raciais constata-se que a quantidade de jovens que concluíram o ensino fundamental pertencentes aos domicílios mais ricos é de 96,7%. Já quando analisamos a quantidade de jovens provenientes dos domicílios mais pobres, apenas 78,2 % deles conseguiram concluir essa mesma etapa. Em relação ao critério raça, nota-se a manutenção das discrepâncias, fruto da desigualdade. Considera-se que entre os jovens pretos, 77,5 % concluíram essa etapa enquanto entre os jovens brancos que concluíram essa etapa da educação, a proporção chega a 87,3% (IBGE,2020).

Números como esses nos mostram que o sistema educacional brasileiro continua a reproduzir desigualdades sociais, onde se faz de suma necessidade

entender quais as raízes desse processo e analisar os vários recortes presentes na população para a formulação de políticas públicas específicas que possam de fato atender aos interesses dos grupos historicamente excluídos. Essas políticas visam assegurar que as crianças e jovens possam ter condições para o acesso e permanência à escola e concluir essa etapa na idade adequada.

Fator esse que precisa ser considerado, entendendo que o Brasil é um país com profundas desigualdades históricas e sociais que se refletem na educação, principalmente no que diz respeito às oportunidades destinadas aos alunos de baixo nível socioeconômico e os alunos negros. A escola representa não só um repositório de conhecimento, mas sim um local onde se busca também interação social, acolhimento, segurança e até mesmo a garantia de uma refeição diária de qualidade.

4. QUESTOES EDUCACIONAIS EM NÚMEROS

4.1 EVASÃO E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

O sistema educacional brasileiro ao longo de seu decurso é marcado por contínuas tentativas de erradicar antigos males que afligem a educação. Problemas como evasão escolar e a distorção idade-série representam grandes entraves para a consolidação da educação democrática e apresentaram um agravamento ainda maior durante o período de pandemia. A evasão escolar caracteriza-se pela atitude do aluno de parar de frequentar as aulas acarretando abandono escolar. Este problema constitui um grande entrave para a educação e se agravou ainda mais com o período de pandemia. Um recente estudo realizado pela Unicef(2022) ouviu meninos e meninas de todas as regiões do país e afirmou que 2 milhões de meninos e meninas de 11

a 19 anos pertencentes a educação básica, deixaram a escola no Brasil. Ainda segundo esses dados, a exclusão escolar afeta principalmente os mais vulneráveis.

No total, 11% dos entrevistados não estão frequentando a escola, sendo que, na classe AB, o percentual é de 4%, enquanto, na classe DE, chega a 17% – ou seja, é quatro vezes maior (UNICEF, 2022).

Dentre os motivos listados para a evasão escolar os mais apresentados foram de caráter econômico e dificuldades de aprendizagem, seguidos de outros como pandemia, gravidez, deficiência, racismo e entre outros.

Estes dados nos levam a constatar que o problema da evasão escolar não aparece no cenário educacional de maneira isolada, ele advém de uma série de fatores socioeconômicos e estruturais que levam crianças e adolescentes a abandonarem a escola. Não é apenas o caráter atrativo da escola que está em jogo, mas também a estrutura social em que esses alunos estão inseridos que muitas vezes coloca a escola como uma necessidade secundária. Sendo que, esse problema se apresenta em níveis muito diferentes ao considerarmos fatores como raça, classe social, gênero e território.

Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2019 mostram que das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. A mesma diferença se apresenta quando se analisa a taxa de analfabetismo entre a população branca e a população preta ou parda

Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pretos ou pardos (diferença de 5,3 p.p.). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1% (IBGE, 2019, n.p).

Esses dados nos levam a perceber que a questão do racismo ainda se faz latente em nossa sociedade e no sistema educacional, em que a população negra permanece excluída e sem ocupar efetivamente os espaços. Para

Cantarino (2007) existe uma desigualdade entre a população negra e branca que é bem maior que a desigualdade entre a população dos estratos sociais mais elevados e dos estratos inferiores. As diferenças de desempenho de alunos negros não se devem apenas a critérios socioeconômicos, mas principalmente às práticas discriminatórias que acontecem dentro da escola e que se dão, na maioria das vezes, de maneira velada.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD):

Das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos (PNAD, 2019, p.n).

Essas práticas tendem a passar despercebidas pois encará-las como racistas implicaria uma responsabilidade para a unidade escolar e toda sua comunidade, particularmente para os gestores (as).

Nesse sentido, professores, pais e alunos tendem a negar que existam práticas racistas nas escolas. Xingamentos e apelidos de cunho racista são justificados como "brincadeiras". Professores silenciam e se omitem, preferindo não tratar do assunto em sala de aula para "não levantar o problema" ou mesmo deixando de intervir nos casos de discriminação racial. "Todos tendem a se declarar contra racismo, o que de alguma forma colabora para que não se discutam formas de identificar sutis discriminações, ou a reconhecer que os apelidos de teor racista, mesmo que aceitos pelos vitimizados, doem e causam sequelas identitárias.(Cantarino, 2007,p.11)

Deste modo, podemos perceber que o combate ao racismo ainda caminha a passos lentos, pois mesmo dentro de uma instituição cujo um dos principais papéis consiste na formação de caráter do indivíduo, esta, muitas vezes, se abstém de assuntos que considera "delicados". E se professores e gestores com toda a sua experiência e notoriedade dentro da escola não se sentem aptos ou encorajados para discutir esses assuntos, muito menos esses alunos, que ao perceberem o descaso com o qual esse assunto é tratado, acabam por ignorá-lo enquanto um problema ou recorrer a atitudes de violência em uma tentativa desesperada de resolução.

Dentro dessa perspectiva, a Lei 10. 639/03 mostra-se como um importante marco no que diz respeito as ações de combate ao racismo, pois determina a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana na grade curricular de todo sistema educacional. Com o

advento da Lei e de seu Parecer- Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, passa a fazer parte do currículo escolar conteúdos como História da África e dos Africanos, a Luta dos negros no Brasil, e as contribuições sociais, culturais e históricas desses povos. Onde estes devem ser abordados em todas as disciplinas, mas principalmente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (BRASIL, 2003).

Esta lei se mostra de grande importância para o combate ao racismo, pois a escola além de constituir um importante palco para a formação do indivíduo, também é o local onde estes passam grande parte de suas vidas, e que cujo processo de socialização muitas vezes está sujeito a diversas atitudes de cunho racista, atitudes essas que atrapalham o desenvolvimento dos alunos pretos e pardos pois culminam muitas vezes em processos de exclusão, violência e evasão escolar.

Partindo do pressuposto da desigualdade de renda existente no Brasil, é possível perceber que esta também é fator determinante no que diz respeito ao acesso e permanência no ambiente escolar. Dentre os argumentos colocados pelos alunos como justificativas para sua evasão escolar, a necessidade de precisar trabalhar para sobreviver aparece como a mais elencada (UNICEF, 2019). Ou seja, a necessidade de complementar a renda familiar leva muitos alunos a abandonar o ambiente escolar, pois diante da impossibilidade de conciliar trabalho e escola, estes optam por satisfazer sua necessidade mais urgente, a da fome.

No que diz respeito as taxas de analfabetismo,apesquisarealizada pelo IBGE (2019) destaca que elas se apresentam mais elevadas em regiões com maior índice de pessoas pobres.

A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais no Brasil ficou em 6,6% em 2019, o que corresponde a 11 milhões de pessoas. Mais da metade dos analfabetos (56,2% ou 6,2 milhões) viviam na região Nordeste e 21,7% (2,4 milhões de pessoas) viviam no Sudeste (IBGE, 2019, n.p)

A pesquisa também compara quesitos como a conclusão do ensino médio. Nesse quesito, o Nordeste fica em desvantagem perante as outras regiões. Segundo o IBGE(2019) nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, mais da metade da população de 25 anos ou mais tinha o ensino médio completo. Já no Nordeste, 60,1% dos adultos não tinham completado o ensino médio. Segundo Guzzo et. al (2015)

Esse quadro reflete uma situação generalizada de analfabetismo, o quê, em uma sociedade que exige determinados níveis de capacitação técnica e de estudo para a inserção no mercado de trabalho, acaba por servir à lógica dominante, pois mantém uma reserva de mercado e perpetua a divisão social do trabalho, diferenciando o trabalho manual e intelectual. Podemos entender como ocorre um dos mecanismos de "exclusão" desta sociedade, na qual o sistema educacional figura como o ator principal(Guzzo et. al (2015,p.42).

O que podemos constatar através desses indicadores é que os dados sobre analfabetismo estão relacionados a características como região de moradia, raça e classe econômica. O que nos leva a crer que apenas "levar" a educação a todos não é o suficiente, pois existe uma série de fatores históricos e sociais que culminaram na marginalização de determinados grupos fazendo com que eles tenham grandes dificuldades de acessar a escola e de manter o interesse nos estudos, pois muitas vezes falta-lhes o insumo básico para sua sobrevivência, cuja busca se torna muito mais importante e imediata.

Ademais, por mais que a educação tenha tido grandes avanços através da sua universalização, ainda há muito que se fazer no que diz respeito a garantir a permanência desse aluno na escola. Trata-se da escola exercer sua função social para além da reprodução da sociedade e entender-se como ferramenta emancipatória para promover o despertar da consciência e para combater as barreiras e entraves que impedem a consolidação da democratização do ensino.

No que diz respeito a qualidade da educação, por mais que esse não seja um fator que isoladamente explique os altos índices de evasão escolar, também contribui para tal. Pois dentre as justificativas colocadas pelos alunos para evadir, também aparecem relatos de desinteresse em relação a escola, seja por não a considerarem atrativa, seja por conta das dificuldades de aprendizagem, que acabam sendo ignoradas por ela (IBGE,2019). Fatores como esses geram cada vez mais desinteresse do aluno pela escola, pois ela

deixa de cumprir para ele sua função principal como promotora do conhecimento.

A Lei de diretrizes e bases da educação Nacional, reconhece que além da formação acadêmica a escola deve proporcionar também o desenvolvimento ético, social, a cidadania e o pensamento crítico do aluno (BRASIL, 1996). Essas constituem competências essenciais para a boa formação dos indivíduos, mas quando partimos para a prática é possível perceber que a deficiência em competências acadêmicas como a leitura e a matemática acabam interferindo no desempenho de atividades de cunho ético e social.

Segundo Soares (2003)

Não se trata de optar por apenas um dos quatro grandes objetivos, desprezando-se os outros, mas sim de reconhecer a importância das competências cognitivas para se atingir os outros objetivos. Difícil imaginar ser possível formar um cidadão crítico que não saiba ler. Além das competências cognitivas viabilizarem a aquisição de outras competências, elas são também mais dependentes da estrutura escolar (SOARES, et al. 2003, p. 149).

É partir da recuperação dessas aprendizagens basilares, que se dará a atuação do Programa Brasil na Escola, entendendo que a ausência destas na aprendizagem do aluno constitui grande empecilho ao seu desenvolvimento de maneira global. Principalmente no que se refere ao desenvolvimento escolar das crianças e adolescentes negras e pobres, que se apresentam como os grupos mais suscetíveis a problemas como defasagem e abandono escolar, pois constituem grupos historicamente excluídos e que são grandemente afetados pela desigualdade escolar.

4.2 IMPACTOS DA PANDEMIA DE SARS-COVID 19 NA EDUCAÇÃO

A pandemia causada pelo vírus SARS-COV 19 trouxe diversos desafios para a dinâmica do mundo atual, sendo a educação um dos campos mais afetados. Fatores como a digitalização do mundo do trabalho e a necessidade de se adotar um ensino remoto aumentaram ainda mais as desigualdades existentes entre ricos e pobres, acarretando o agravamento das lacunas no processo de aprendizagem.

De acordo com dados do relatório do Banco Mundial “Colapso e Recuperação: como a pandemia de Covid-19 deteriorou o capital humano e o que fazer a respeito” os estudantes podem perder até 10% de seus ganhos no futuro devido aos impactos negativos na educação gerados pela Covid-19, além do que, quando se trata do déficit cognitivo das crianças pequenas, este se traduz em uma queda de 25% nos rendimentos de suas vidas adultas (Banco Mundial, 2023).

Isolamento social, doenças, perdas familiares, crise econômica, falta de estrutura para acompanhar aulas remotas, escolas despreparadas e inserção precoce no mercado de trabalho, foram parte significativa das razões que levaram crianças e jovens a terem sérios prejuízos no seu processo de aprendizagem e serviram para aumentar ainda mais os índices de evasão e abandono escolar. Por se tratar de um período recente, os danos causados pelo período de pandemia ainda passam por estudos e pesquisas, cujas descobertas aumentam cada vez mais, mas o que não se pode negar é que a educação representa um dos setores mais prejudicados por este cenário.

Quanto as crianças em idade escolar, o estudo promovido pelo Banco Mundial, apurou que na América Latina, entre março de 2020 e março de 2022, as crianças perderam cerca de 1,7 ano por causa do fechamento das escolas. De 1º de abril de 2020 a 31 de março de 2022, as escolas brasileiras ficaram fechadas de forma total por 44% do tempo, e de maneira parcial ou total cerca de 90% do mesmo período.

Na América Latina e no Caribe, a média foi de 20 semanas de fechamento, já na Europa essa média caiu para 10 semanas. O Brasil é o país que permaneceu com as escolas fechadas por mais tempo, totalizando 40 semanas ao longo do ano letivo de 2020 (Banco Mundial, 2023). Dados como este demonstram o quanto a educação no Brasil se apresenta despreparada para lidar com situações de crise, mesmo se tratando de um fenômeno que ninguém poderia prever, a demora em apresentar respostas e soluções para este novo cenário foi determinante para desencadear consequências ainda mais sérias para uma educação já muito deficitária.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) referentes a pesquisa “Resposta Educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil” aplicado entre fevereiro e maio de 2021, e que

abrangeu 94% das escolas de educação básica, demonstram que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam suas atividades presenciais e parte delas ajustaram a data de término do ano letivo de 2020 para atender as questões pedagógicas que ficaram pendentes devido a essa suspensão. Apenas cerca de 53% mantiveram o calendário vigente. Por outro lado, cerca de 70% das escolas privadas conseguiram manter seu cronograma.

O contexto pandêmico também escancarou mais ainda as desigualdades existentes entre escolas públicas e particulares, onde o quesito poder aquisitivo e a estrutura física e tecnológica foi fator preponderante para minimizar os danos da pandemia nas escolas particulares, fazendo com que seus alunos fossem bem menos prejudicados e aumentando ainda mais o abismo existente na educação básica entre a escola pública e a privada.

No que concerne ao retorno das aulas, o percentual de escolas brasileiras que não retornaram as atividades presenciais no ano letivo de 2020 foi de 90,1%, sendo que, na rede federal, esse percentual foi de 98,4%, seguido pelas escolas municipais (97,5%), estaduais (85,9%) e privadas (70,9%). Diante desse contexto, mais de 98% das escolas do país adotaram estratégias não presenciais de ensino, sendo a média do país cerca de 279 dias(INEP,2021).

Como foi exposto, o Brasil se mostrou um país extremamente despreparado para gerir situações de crise quando comparado com os outros países. A demora que o país levou para responder a esse novo contexto ocasionou grande prejuízo ao futuro desses alunos, principalmente aqueles que viam na escola sua única perspectiva. Apesar de todos os esforços das escolas brasileiras em se reinventar e adotar o modelo de ensino remoto, as consequências desse período foram gigantescas, e apresentaram-se de maneira muito desigual entre as escolas, tendo como mais prejudicados os estudantes das escolas públicas, mostrando que o quesito renda se mostrou determinante no enfrentamento desse período.

No que diz respeito aos níveis de aprendizagem, dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atestam que o percentual de crianças do 2º ano que não sabem ler e escrever dobrou de 2019 para 2021, passando de 15% para 34%, e em matemática, 2 a cada 10 alunos não sabe somar ou subtrair(MEC,2021). Nos anos finais do ensino fundamental 15% dos

alunos estão abaixo do nível 1, com habilidades mais básicas do que o sistema consegue aferir, e em matemática o patamar voltou para próximo do que estava em 2015 com média de 256 pontos e com 44,4% dos estudantes inseridos nos três níveis mais baixos de proficiência(MEC,2021).

Os dados mostram o retrocesso na educação atingindo, principalmente, as habilidades de língua portuguesa e matemática, componentes basilares para o entendimento do restante das disciplinas. Defendo que os principais atingidos foram os alunos das séries iniciais que estavam passando por um processo de alfabetização, e como esta etapa do aprendizado demanda uma maior dependência da figura do professor, o fato desses alunos não terem tido a presença docente acentuou as dificuldades.

Dentre as estratégias usadas para dar continuidade ao andamento do trabalho escolar foram adotadas estratégias diversificadas, como, por exemplo, reuniões virtuais de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades e adaptação e modificação de planos de aula visando priorizar determinados conteúdos e a comunicação entre aluno e professor através de celular, aplicativos de mensagem, e-mail e ligações telefônicas.

No que diz respeito ao treinamento docente para as mídias digitais, 79,9% das escolas treinaram os professores para usarem métodos ou materiais dos programas de ensino não presencial. Na rede municipal, 53,7% fizeram o treinamento. Ao todo, 43,4% das escolas estaduais disponibilizaram equipamentos, como computador, notebooks, tablets e smartphones, aos professores. Nas municipais, esse percentual é de 19,7%. Entretanto, quando o assunto é acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, o levantamento mostra que 15,9% da rede estadual adotaram medidas nesse sentido; na rede municipal, o número registrado foi apenas de 2,2%(INEP,2021).

De maneira geral, a estrutura disponibilizada às escolas foi precária frente ao enorme desafio de modificar toda a dinâmica que perpassava o processo de ensino, além de não haver um treinamento eficiente dos professores para lidar com as mídias digitais, no qual a grande maioria não estava habituada, a disponibilidade de equipamentos digitais para garantir a eficiência das aulas remotas foi mínima, principalmente nas escolas municipais, que foram as que receberam menos suporte. Tal fator colaborou para que o

processo de ensino-aprendizagem se desse em sua grande maioria através da disponibilização de materiais impressos com retirada na escola, pois este método não necessitava diretamente de uma estrutura de computador e internet, ferramentas indisponíveis para uma grande maioria do alunado.

De acordo com o MEC (2021) dentre os principais riscos trazidos a educação destaca-se comprometimento do calendário escolar, retrocessos no processo educativo e de aprendizagem, abandono e evasão escolar e os danos estruturais e sociais para os estudantes e famílias de baixa renda.

Dados do Instituto DataSenado, produzidos por meio de uma pesquisa realizada de 2 a 14 de dezembro de 2021 com diversos grupos de pais e responsáveis de crianças e adolescentes em idade escolar, mostram que dentre os principais impactos relatados por essas pessoas estão: a dificuldade de conciliar a rotina de casa e as aulas online dos filhos, a mudança de rotina das crianças que afetou a aprendizagem, e o prejuízo emocional gerado pela ausência de contato com outras crianças (BRASIL, 2023).

Aliado a isso, a falta de estrutura para o ensino remoto aparece como um dos principais entraves encontrados. Segundo os entrevistados pela pesquisa DataSenado (2021) falta de computadores e celulares em casa e a dificuldade de acesso a internet acarretaram dificuldades no acesso as aulas remotas, principalmente, para os pais com mais de uma criança em idade escolar. Outro fato que também foi relatado diz respeito a ineficácia do meio online, muitos pais relataram dificuldade em manter seus filhos concentrados nas aulas online, dificuldade que se apresentou de maneira mais acentuada principalmente entre as crianças pequenas.

A pandemia afetou e teve consequências em todas as camadas da população, em todas as raças, gêneros e classes sociais, entretanto, não há como negar que esse fenômeno foi sentido de maneiras extremamente diversas a depender da posição que cada pessoa detinha na sociedade e ao seu perfil socioeconômico, pois este foi fator crucial para determinar as ferramentas que cada um dispunha para enfrentar aquela realidade.

Dentre os grupos mais afetados pela pandemia, destaca-se o grupo composto por jovens pobres, negros e que residem em áreas periféricas, pois a ausência de uma estrutura básica como acesso a água, moradia e saneamento de qualidade, aliado a uma estrutura ausente ou precária de redes

de internet e computador tornou bem mais difícil o enfrentamento do período, principalmente, no que diz respeito ao seu acesso à escola através das aulas remotas.

Esses desafios também influenciam diretamente na educação de jovens nos territórios periféricos, que em um período de distanciamento enfrentam a falta de infraestrutura, conectividade, acesso à alimentação escolar e condições adequadas no ambiente doméstico para dar sequência aos seus estudos de maneira remota. De acordo com dados da pesquisa nacional “Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias” elaborada pelo Instituto Data Folha

Grupo de estudantes que receberam atividades, mas que não estão evoluindo nos estudos, não estão motivados e manifestaram possibilidade de desistir da escola chegou a 40%, contra 26% no início da pandemia e é maior em: • Área rural (51% vs 39% urbano) • Escolas de baixo nível socioeconômico (43% vs 33% de escolas de alto NSE) • Responsáveis de menor escolaridade (50% vs 24% com ensino superior) • Responsáveis com renda de até 1 SM (48% vs 31% com renda entre 2 a 5 SM) • Estudantes negros (43% vs 35% nos estudantes brancos) • Região Nordeste (50% vs 31% na região Sul (Data Folha, 2021).

Ainda de acordo com a pesquisa, quanto ao processo de alfabetização, no que diz respeito à perspectiva dos responsáveis por esses alunos, metade dos estudantes ficaram no mesmo estágio do processo de alfabetização ou desaprenderam o que já sabiam, onde a maioria estava começando a aprender a ler e escrever. E na comparação entre área urbana e rural, foi possível observar que na área rural houve um menor índice de crianças que aprenderam coisas novas e maior índice delas que desaprenderam o que já sabiam, o que demonstra que também existe essa desproporção quando se trata de educação urbana e rural, onde a segunda apresenta-se continuamente em relação de desvantagem quando comparada com a primeira.

No que diz respeito aos dados referentes à alfabetização analisados por cor/raça, foi possível observar que 51% dos estudantes brancos aprenderam coisas novas, enquanto entre os estudantes negros esse percentual caiu para 41%. Já no critério socioeconômico, estudantes com maior renda familiar, 31% tiveram suas escolas reabertas; entre os que têm menor renda esse índice é de 22% (Datafolha, 2021). Os presentes dados denotam que a pandemia não foi

sentida da mesma maneira por todos, onde dentro de uma mesma conjuntura se percebe distintas realidades e possibilidades entre os diferentes grupos, onde as ferramentas que cada grupo detinha foi fator determinante para a contenção de impactos, e onde aqueles que não possuíam o acesso a essas ferramentas, como as pessoas negras, pobres e de áreas periféricas, sofreram consequências ainda mais agravantes.

4.3 EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO MARANHÃO

A defasagem escolar apresenta-se como a distância entre o que o aluno sabe e o que ele deveria saber em seu atual ano letivo. É atualmente um dos principais problemas que afligem a educação no Brasil, e que possui números bem diferentes a depender da região e do tipo de escola.

De acordo com dados do Anuário da educação básica de 2021, no Maranhão apenas 20% dos alunos da rede pública terminaram o ensino fundamental com aprendizagem considerada adequada em língua portuguesa. No que diz respeito aos dados sobre defasagem para os anos finais, está chegando a 28,6% onde apenas 23,5% das crianças alcançaram o aprendizado considerado adequado para língua portuguesa e apenas 10,5% alcançaram o aprendizado ideal em matemática, totalizando uma nota 4,2 no IDEB (índice de desenvolvimento básico da educação) não alcançando a meta estabelecida que é de 4,9 (MODERNA, 2021, p.36).

Os seguintes dados nos mostram que existe uma discrepância quando se compara a educação a nível do Brasil e do Maranhão, tal fator se dá devido a esse estado fazer parte de uma região de grande índice de pobreza e historicamente negligenciada, onde esse descaso se faz visível principalmente na infraestrutura das escolas, que em muitas cidades não se encontram nem em um nível básico que corresponda as necessidades educacionais e sanitárias.

Aliado a isso, outro problema que se faz bastante presente nas escolas brasileiras, de maneira geral, diz respeito a inadequação entre a formação docente e a prática escolar, onde segundo dados do Anuário da educação básica, no Brasil, nos anos finais do ensino fundamental apenas 60,3% dos professores tem formação compatível com a área que lecionam, e dentre as 15 unidades federativas que não ultrapassam o patamar dos 60%, 13 estão localizadas nas regiões Norte e Nordeste. E quando partimos para essa análise

no estado do Maranhão, os indicadores mostram resultados ainda piores, em que apenas 26,4% dos professores dos anos finais do ensino fundamental do Maranhão apresentam a formação adequada para lecionar para suas turmas, enquanto essas mesmas taxas superam os 80% no Distrito Federal e no Paraná (MODERNA, 2021).

É graças a fatores como esse que a educação em nosso estado se encontra com alto nível de defasagem e ainda mais atraso do que o restante do país, pois aliado a uma escola de estrutura precária, onde muitas vezes falta o básico, encontramos ainda professores que muitas vezes encontram-se sobrecarregados e desmotivados por não estarem lecionando na área para a qual foram qualificados, e sem as condições estruturais e psicológicas necessárias para oferecer um ensino de qualidade a seus alunos.

De acordo com os dados do IDEB do ano de 2021 no que diz respeito as escolas Municipais para os anos finais do ensino fundamental no Brasil, o percentual de alunos com a aprendizagem considerada adequada em língua portuguesa é de 32%. Em Matemática essa porcentagem é de 13%. Ambos representaram uma piora de 1% e 4%, respectivamente, quando comparados ao ano de 2019. Quando partimos para esses mesmos dados a nível estadual, essa problemática apresenta-se de maneira ainda mais significativa. Os dados referentes ao Maranhão mostram que apenas 18% dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental municipal alcançaram o nível de aprendizagem considerado adequado em língua portuguesa. Em matemática este índice é de apenas 5%, mostrando uma diferença de 8% em relação ao nível nacional(INEP, 2021).

Os dados nos mostram que o período pandêmico representou um período de grande atraso para esses alunos, que tiveram que se adequar ao ensino remoto sem nenhum suporte, pois além de não disporem de ferramentas adequadas para acessar a internet, muitos desses alunos não contaram com a ajuda de seus pais, pois estes, em sua grande maioria não dispunham de um grau de instrução que lhes permitisse auxiliar seus filhos, já que estes também são frutos de um processo de desigualdade que limitou suas oportunidades.

Tais problemas perduram há muito tempo, e suas faces denotam um país recortado em diferentes realidades que não estão sendo devidamente

consideradas e que exigem medidas específicas, pois se os resultados não estão sendo homogêneos, isso é reflexo de um país que não parte de uma condição de igualdade, onde urge a necessidade de se propor políticas públicas que não apenas incluam grupos historicamente excluídos, mas que também busquem entender as raízes do problema e proponham medidas que respeitem e considerem as necessidades de cada grupo envolvido no processo educativo.

5. O PROGRAMA NA ESCOLA MUNICIPAL JOSE RODRIGUES COSTA

O Programa Brasil na Escola objetiva atender aos anos finais do ensino fundamental, tendo como público-alvo as escolas ofertantes do ensino fundamental. O Programa apresenta como eixos base: o apoio técnico e financeiro às escolas, a valorização de boas práticas e a inovação (MEC, 2022). Esta política educacional visa proporcionar a elevação da qualidade do ensino, amenizando as lacunas e distorções presentes no que diz respeito à relação idade-série, por meio de um acompanhamento personalizado aos alunos com dificuldades tanto na alfabetização quanto no ensino da matemática, que constituem etapas basilares para o desenvolvimento do aluno em sua grade escolar (BRASIL, 2022).

O programa se faz de suma necessidade para o sistema educacional, devido às lacunas que se baseiam em um processo histórico e social marcado por exclusão e desigualdades e que desemboca em diversos problemas que afligem a educação, tais como a defasagem, evasão escolar, altos índices e reprovação e distorção idade-série.

Esses problemas agravaram-se ainda mais no contexto de pandemia do vírus SARS-COVID-19⁹, explicitando o impacto que

⁹A pandemia de covid-19 foi assim classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no mês de março de 2020, a covid-19 é uma doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, no qual foram registrados mais de 655 milhões de casos de covid-19 em todo o mundo até o

as desigualdades econômicas e sociais através de fatores como cor/raça e renda tiveram papel preponderante no sucesso ou fracasso escolar dos alunos nesse período.

Além de um sistema educacional que traz consigo dificuldades históricas, o longo tempo de escolas fechadas na pandemia trouxe sérias consequências à educação e promoveu o agravamento de problemas já bem antigos. De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), nas disciplinas de matemática e língua portuguesa do ensino fundamental, as consequências se mostram alarmantes, onde 71% dos estudantes que chegaram ao terceiro ano não desenvolveram conhecimentos para fazer cálculos básicos de matemática e metade dos alunos chegou ao quinto ano com essa deficiência; 54% não tinham habilidades básicas de leitura e nem mesmo conseguiam reconhecer personagens de uma história (BRASIL, 2023).

Dados como esses nos mostram o tamanho do prejuízo causado pela pandemia em um país cuja educação já se encontrava fragilizada, visto que estamos falando de habilidades basilares sem as quais é impossível progredir nos conteúdos da grade curricular e obter sucesso no processo de aprendizagem. Indo mais além, é possível notar que essa conjuntura foi ainda mais sentida por determinados grupos e que possui um recorte de gênero e raça.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – COVID19 (PNAD COVID19 -IBGE, 2020) Os resultados obtidos indicam que o abandono escolar tem gênero e raça, ele afeta principalmente os meninos negros. Dentre o 1,2 milhão de estudantes de 11 a 14 anos que não receberam atividades escolares em casa durante a pandemia, 40,6% são negros. Os dados também mostram que eles somam 45% do total de alunos que não frequentaram a escola no período (IBGE, 2020).

Esses dados são reflexos de um país que mesmo depois de muito tempo ainda apresenta um preocupante desnível no que tange ao tratamento e as oportunidades delegadas a brancos e pretos, desnível esse que se mostrou ainda mais escancarado em uma situação de crise, onde essas pessoas experimentaram o aumento da precarização de suas oportunidades, pois não

dia 03 de janeiro de 2023. No Brasil, até o dia 02 de janeiro de 2023, houve 36.362.366 casos confirmados da doença."(BRASIL ESCOLA, 2023)

dispunham das ferramentas necessárias para que elas se sobressaíssem em meio a pandemia.

No que diz respeito aos dados sobre a educação anteriormente a pandemia, de acordo com o IBGE (2019), a 1ª série do ensino médio, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes brasileiros foram reprovados ou abandonaram a escola. Em 2019, 1/3 dos alunos de ensino médio das escolas públicas estava em situação de defasagem idade-série no Brasil (Pnad Contínua – Educação/IBGE, 2012-2019, 2º trimestre).

Em um contexto de pós pandemia, o déficit deixado na educação devido a um sistema de ensino despreparado para uma situação pandêmica, é visível, o que promoveu um significativo atraso no aprendizado de crianças e adolescentes, principalmente as mais afetadas, que foram os que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica e social.

O Programa constituiu-se como uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB). O Programa foi implementado em no ano de 2021, através da Portaria n177, de 30 de março de 2021. Tendo como principal finalidade induzir e fomentar a permanência, as aprendizagens e a progressão na idade certa dos estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental, principalmente daqueles em situação de vulnerabilidade social. Buscando fazer isso através de uma estrutura de governança colaborativa entre entes federativos, estados, Distrito Federal e municípios, e com importante foco na parceria entre esses entes e na formação dos profissionais (BRASIL, 2021)

São objetivos do programa Brasil na Escola

I - elevar a frequência escolar nos anos finais do ensino fundamental; II - diminuir os índices de evasão e abandono escolar nos anos finais do ensino fundamental; III - diminuir os índices de reprovação nos anos finais do ensino fundamental; IV - diminuir a distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental; V - elevar a aprendizagem e, conseqüentemente, o desempenho nas avaliações nacionais; VI - contribuir para a consecução das Metas 2 e 7 do PNE, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014; VII - propor estratégias inovadoras de organização pedagógica para o ensino fundamental. (BRASIL, 2021, p.171)

O referido programa traz importante enfoque quanto ao combate dos problemas que mais afligem a escola pública brasileira, como: a evasão, o abandono escolar e a distorção idade-série, ressaltando a urgência que se tem em erradicar as discrepâncias na educação. A análise do documento que norteia o Programa, chama atenção para a ausência das causas desses problemas e explicações para os índices de defasagem escolar, ou seja, este não traz uma narrativa clara quanto aos fatores que ocasionaram e explicam a existência dessa problemática.

A adesão ao programa ocorre de maneira voluntária pelas escolas, mas, para receber o apoio técnico e financeiro do Programa elas precisam atender a pelo menos um de dois requisitos, e são eles: ser escola pública ofertante dos anos finais do ensino fundamental e com IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) igual ou inferior a 3,5. Considera-se para análise o último IDEB publicado. As Escolas públicas ofertantes dos anos finais do ensino fundamental devem ainda possuir 70% ou mais alunos oriundos de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família¹⁰ (BRASIL, 2021, p.171).

Como já foi exposto ao longo desse trabalho, o recorte socioeconômico é presente na elaboração da proposta do Programa, sendo um dos requisitos que as escolas precisam cumprir para sua adesão.

O Programa Brasil na Escola propõe oferecer um acompanhamento personalizado para os estudantes, que mesmo progredindo de um ano para outro, possuem dificuldades em habilidades fundamentais. A personalização do ensino apresenta-se como uma estratégia diferenciada de monitoria onde o nível de instrução se adapta a dificuldade do aluno.

¹⁰O Programa Bolsa Família, foi criado em 2003 pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva visando atender famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. Entre os principais requisitos para permanecer no programa estava a exigência de frequência escolar das crianças e adolescentes, acompanhamento nutricional, vacinação das crianças menores de 7 anos e a obrigatoriedade de acompanhamento pré-natal para as gestantes. (Brasil, 2003).

Com o governo Bolsonaro (2019-2022), o programa passa a se chamar “Auxílio Brasil” e perde a obrigatoriedade da frequência escolar e atualização do calendário vacinal, implicando um visível retrocesso, pois em um período marcado por uma pandemia, se fazia cada vez mais necessárias medidas de caráter sanitário e medidas que promovessem o apoio a educação (Brasil, 2021).

Com o retorno de Lula a presidência (2023) o programa Auxílio Brasil passa por novas modificações onde é renomeado como “Bolsa Família” e volta a ter como exigências a comprovação de vacinas e a comprovação de 85% de frequência escolar para crianças e adolescentes. (Brasil, 2023)

A personalização do ensino é uma ferramenta versátil e potencialmente transformadora, principalmente para os mais vulneráveis. Por adaptar o nível de instrução ao nível do aluno, os impactos da abordagem sobre o aprendizado são potencializados. O intuito é dar suporte personalizado, não substituir a instrução já realizada em sala de aula (MEC, 2022, p.4).

O acompanhamento personalizado apresenta-se como uma estratégia inovadora pensada para aqueles alunos que não conseguem aprender na dinâmica tradicional da sala de aula, se faz necessário buscar uma alternativa que considere qual a sua dificuldade e qual a melhor forma de proporcionar o seu processo de aprendizagem, de uma maneira que faça sentido para ele, ou seja, considerando suas peculiaridades.

De acordo com o MEC (2022) a justificativa central para a escolha desse método reside no fato de existirem dentro de uma mesma sala de aula desigualdades significativas no processo de aprendizagem.

De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que calcula o nível de aprendizado com base em uma escala de proficiência que vai de 0 a 9 em matemática e 0 a 8 em português, o número de alunos que possui maior nível de proficiência tende a diminuir com o avanço do nível escolar. Há uma tendência de menos alunos atingirem uma média de demonstração do nível adequado de aprendizado nos anos finais quando comparado com os anos iniciais (MEC, 2022, p.7)

Deste modo, se o aluno possui dificuldades em algumas habilidades, com o avanço dos anos do ensino fundamental, fica cada vez mais difícil acompanhar os conteúdos que são vistos em sala de aula, pois eles vão se tornando cada vez mais complexos, e se o aluno não consegue aprender o conteúdo ministrado em sala, fica cada vez mais difícil manter o foco e o interesse na escola.

Ainda de acordo com o MEC (2022), um dos motivos que levam ao aumento do número de alunos com baixo desempenho se dá devido a impossibilidade dos professores se dedicarem aos déficits de aprendizagem de seus alunos. Essa dificuldade, por sua vez, está relacionada a existência de um currículo a ser cumprido e uma heterogeneidade de alunos a serem ensinados. Em outras palavras, partindo para a realidade de uma sala de aula de escola pública, superlotada e com professores sobrecarregados, se torna

praticamente impossível que o(a) professor(a) consiga promover suporte individualizado para aqueles alunos que estão apresentando alguma dificuldade, ficando esses estudantes a mercê de sua própria sorte e excluídos em um processo de aprendizagem no qual eles não veem sentido.

Considerando para a análise os dados nacionais sobre educação evidencia-se que os índices de defasagem, evasão, e distorção idade-série são mais presentes em determinados grupos e podem ser explicados por toda uma conjuntura histórica, econômica e social que promoveu ao longo da história do nosso país o favorecimento de determinados grupos em detrimento da exclusão e opressão de outros.

5.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA BRASIL NA ESCOLA: UNIVERSALIDADE VERSUS DIVERSIDADE

A Escola Municipal José Rodrigues da Costa está localizada na Rua José Rodrigues da Costa, bairro Canoeiro. Foi uma das primeiras escolas a serem criadas na cidade de Grajaú, possuindo notória importância na história da cidade. Atualmente conta com um corpo discente de 475 alunos e um corpo docente de 29 professores. Possui IDEB de 3,9, no ano de 2022 para os anos iniciais e não possui IDEB cadastrado para os anos finais. É considerada uma escola cujos alunos são de nível socioeconômico médio e baixo. Possui apenas 21% dos alunos dos anos finais do ensino fundamental com aprendizado considerado adequado em língua portuguesa e 6% com aprendizado considerado adequado em matemática, ficando a grande maioria dos alunos inserida em nível inadequado de aprendizagem (INEP, 2019).

Quanto as taxas de rendimento, a escola possui uma taxa de aprovação de 96,3% e de reprovação de 3,7% para os anos iniciais do ensino fundamental. E para os finais a taxa de aprovação é de 88% e a de reprovação é de 12%. A presente escola não possui dados cadastrados quanto a sua taxa de abandono escolar (INEP, 2022).

Quanto aos dados referentes a distorção idade-série, para os anos iniciais na E. M José Rodrigues da Costa, no ano de 2022 a cada 100 crianças, aproximadamente 32 se encontravam em situação de atraso escolar de dois anos ou mais, correspondendo a 17,9% dos alunos do quarto ano e 38,6% dos alunos provenientes do quinto ano. Já para os anos finais, a cada 100 alunos

35 se encontravam na situação de atraso escolar de dois anos ou mais, correspondendo a 27,4% do sexto ano; 43% do sétimo ano; 39,7% do oitavo e 30% dos alunos pertencentes ao nono ano(INEP,2022).

O Programa teve início na Escola Municipal José Rodrigues da Costa no dia 12 de maio de 2022. Na ocasião os monitores foram convidados a comparecer a escola para conhecer as dependências e iniciar os planejamentos acerca de como se daria a implantação do Programa. Houve várias reuniões com a diretoria e coordenação para definir os horários que cada monitor iria desempenhar seu trabalho, além da apresentação do perfil dos alunos, a definição das estratégias de aprendizagem, e a organização da recepção dos alunos vinculados ao programa.

A primeira aula ocorreu no dia 24 de maio do referido ano. Na ocasião, o Programa foi apresentado para a comunidade escolar, além da publicização dos objetivos e o mapeamento das habilidades e dificuldades dos alunos. Apesar do fato deles já terem passado por uma prova a nível nacional (prova Saeb¹¹) que definiu a proficiência em português e matemática e que detectou a necessidade as fragilidades, considerou-se a necessidade de fazer uma análise mais detalhada do nível de aprendizado de cada um. Segundo os professores da unidade escolar, por se tratar de uma prova objetiva, ela não apresentava resultados detalhados e precisos quanto a real situação dos alunos.

Ao todo foram realizados três momentos de formação com os monitores pela Secretaria Municipal de Educação, sendo uma antes do início do Programa nas escolas e duas no decorrer. A escola analisada conta com a presença de seis monitores, sendo três de língua portuguesa e três de matemática. O grupo de monitores é composto por estudantes de licenciatura e professores com áreas de formação diversas, onde nem todos apresentam formação compatível com a área ministrada. Os monitores de português são compostos por estudantes e professores das áreas de Letras e de Ciências Humanas- Geografia, e os monitores de matemática são compostos por graduandos e graduados na área de Ciências Naturais- Química.

¹¹O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. (Brasil, 2023)

Fui designada como monitora de português, no turno matutino. Os alunos acompanhados por mim pertenciam aos sextos, sétimos e oitavo ano, totalizando 25 alunos. Desse total, 13 alunos pertencentes ao sexto ano, 11 pertencentes ao sétimo e 1 aluno pertencente ao oitavo ano, onde os mesmos foram divididos por nível de aprendizagem. Durante as monitorias era atendido um grupo de alunos por vez, sendo um grupo com alunos do sexto ano e um segundo grupo com alunos do sétimo e oitavo. Ao total foram dois grupos, onde cada grupo tinha em média 3 horas de monitoria por semana, sendo uma 1h 30 na segunda feira e 1h30 na terça feira.

Quanto ao perfil dos alunos atendidos nesse programa, os estudantes pertencem a uma faixa etária que vai de 11 a 17 anos, sendo 19 alunos do sexo masculino e 06 alunas do sexo feminino. Todos eles são alunos beneficiários do Programa Bolsa Família e se enquadram na categoria baixa renda. No que diz respeito ao seu local de moradia, alguns residem dentro da cidade, nas proximidades da escola, outros residem em bairros mais distantes e em áreas rurais, é válido lembrar que a escola possui um grande contingente de alunos provenientes da zona rural. Os alunos moradores da zona rural enfrentam ainda dificuldades relacionadas ao deslocamento até a escola, pois por dependerem de ônibus escolar esses alunos faltavam sempre que havia problemas no transporte. Por diversas vezes foi preciso que a escola estendesse o período das provas bimestrais para que esses alunos não ficassem muito prejudicados

Quanto ao perfil racial desses alunos, 76% deles são alunos pretos e pardos; 16% alunos brancos e 8% alunos indígenas.(IBGE, 2022) O Programa Brasil na Escola, como já mencionado, não apresenta nenhuma menção a questão cor/raça em seus documentos norteadores, o que denota uma lacuna na elaboração desse programa, ou uma orientação universalista, o que defendo ser mais crível da política.

Conforme exposto nos dados da categoria racial, os alunos negros aparecem em disparada como os mais prejudicados por problemas relacionados a defasagem e a distorção idade- série, mostrando então que as dificuldades de aprendizagem e os índices de evasão escolar tem não só um recorte econômico como também tem um recorte racial. É possível perceber que questões como o racismo e a inferiorização dos negros, ocorrida ao longo

da história brasileira, ainda permanecem segregando os grupos sociais e se refletindo dentro do ambiente escolar. Uma amostra disso, é a forma como a maioria das escolas se esquivam dos debates raciais, e acaba mascarando atitudes e conflitos motivados por cunho racista, deixando a abordagem dessa temática limitada a datas comemorativas. Um exemplo recorrente relaciona-se as atividades desenvolvidas no Dia da Consciência Negra¹². Geralmente a luta antirracista é abordada de maneira rasa, apenas pelo ponto de vista da valorização da contribuição cultural dos povos africanos, sem maiores questionamentos ou tensionamentos quanto as práticas racistas no ambiente escolar, ou aos desdobramentos do racismo como produtor de desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

A título de exemplo, se faz oportuno o relato de uma situação vivenciada na escola no qual se deu a minha análise. Em determinado dia houve uma discussão entre alunos pertencentes ao sétimo ano e no outro dia um desses alunos levou uma faca dentro da mochila para se vingar do colega, que havia proferido a ele comentários racistas por ele ser uma pessoa negra e com nanismo. A escola tratou o caso apenas como *bullying*, devido ao nanismo do estudante e ignorou totalmente os comentários racistas que o aluno havia sofrido. No presente momento a confusão foi resolvida com a expulsão dos dois alunos e não houve uma discussão quanto a questão racial que também teria motivado a atitude reativa de um dos alunos.

Quanto a questão referente a gênero e a sexualidade, não foram encontradas menções a esses recortes na ementa do Programa, e nem nos dados analisados da educação feitos pelos órgãos oficiais. Uma outra omissão no projeto de elaboração do Programa, diz respeito a questão dos estudantes indígenas, visto que, por se tratar de uma grande parcela da população e de

¹² "O Dia Nacional da Consciência Negra é celebrado em 20 de novembro e foi instituído oficialmente pela Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. A data faz referência à morte de Zumbi, o então líder do Quilombo dos Palmares e símbolo de resistência. A data foi criada para destacar o protagonismo da luta dos ex-escravizados por liberdade e promover a reflexão sobre as questões raciais. Depois de árdua luta do movimento negro e a aprovação pelo Senado em 2003, o Dia da Consciência Negra entrou no calendário escolar a partir da sanção da Lei 10.639, de 2003, que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. Oito anos depois, a então presidente Dilma Rousseff oficializou a data como Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. (Brasil, 2023)

grande relevância social e histórica para o país, é imprescindível que seus interesses e peculiaridades também sejam considerados na elaboração dos projetos e proposta na área educação. Essa questão é agravada se tratando do fato de que a Constituição Federal do Brasil de 1988, assegura às comunidades indígenas o direito a uma educação que seja diferenciada, específica e bilíngue (BRASIL, 1988).

Conforme a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), hoje existem sete etnias no Maranhão - Ka'apor, Guajá, Tenetehara, Timbira, Kanela, Krikati e Gamela - e 20 territórios indígenas, sendo 17 destes devidamente demarcados. Como desdobramento da etnia Tenetehara teremos nas áreas de Grajaú e região os povos indígenas intitulados "Guajajaras", que também são presentes nas cidades de Amarante, Santa Luzia, Barra do Corda, Bom Jardim, Montes Altos, Sítio Novo e Monção. As aldeias presentes em Grajaú são: Araribóia, Bacurizinho, Cana Brava, Morro Branco e a aldeia Urucú-Juruá. A língua Guajajara pertence à família Tupi-Guarani e é falada nas aldeias como primeira língua, onde eles têm como língua franca o português. Já nas cidades a situação sociolinguística dos guajajaras é desconhecida. (Schröder, 2002)

A forte presença indígena em Grajaú também se desdobra na E.M José Rodrigues da Costa, que possui diversos alunos guajajaras, que inclusive, fazem parte do programa. Esses alunos residem dentro da cidade ou em aldeias próximas, e de acordo com seus relatos, muitas vezes optam por frequentar a escola da cidade por não terem escola nas aldeias, ou por essas escolas se encontrarem sucateadas e muitas vezes sem ter professores.

Quando partimos para os dados nacionais, é possível perceber que o direito à educação não está longe de ter sua garantia efetivada, pois, de acordo com dados do censo escolar de 2021, o Brasil tem 3.466 escolas indígenas, 30% delas não tem energia elétrica e 63% não tem água potável. Outro problema ainda maior diz respeito ao acesso à internet, o estudo mostrou que ele só está disponível para apenas 10% das escolas localizadas em aldeias (MEC, 2022).

A educação tem caminhado a passos lentos quando se trata de oferecer uma educação de qualidade para as populações indígenas, onde esta continua tendo seu processo educativo integrado ao da cultura dominante, pois até

mesmo a escolas presentes dentro das aldeias são permeadas por uma metodologia que não se baseia em suas tradições e costumes, o que leva a uma integralização da cultura indígena a cultura dominante, ao invés de sua valorização e proteção.

Conforme coloca Ladeira (2004)

As escolas nas aldeias têm sido, com raras exceções, réplicas das escolas das cidades: a mesma proposta de currículos, de critérios de avaliação, carga horária, estrutura de funcionamento etc. A escola sendo pensada como possibilidade de que os grupos indígenas se "incluam" na sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser (LADEIRA, 2004).

Apesar dos esforços dos líderes indígenas para a educação nas aldeias priorize sua língua e costumes, ainda é muito forte a influência externa, principalmente a trazida por professores não indígenas e sem formação adequada para ensinar a história desses povos. A partir disso, de um lado se apresenta a curiosidade do indígena perante o diferente e a vontade de querer compreender e interagir com seu mundo, e de outro surge o medo da perda de identidade ao receber essas influências externas a sua cultura. Onde, segundo Almeida (2009, p.66) a relação dos grupos indígenas com a escola não é tranquila, pois é tomada por desejo e medo, onde ao mesmo tempo que enxergam como um veículo de desenvolvimento também a enxergam como uma possibilidade de perda cultural.

Retomando a proposta do programa, qual seja oferecer recuperação das aprendizagens como a alfabetização, é possível notar que uma possível causa das dificuldades de aprendizagem entre os alunos indígenas atendidos na E. M José Rodrigues da Costa se relaciona a ausência de uma educação bilíngue e de um processo de alfabetização que envolva sua língua materna, além da valorização de sua cultura. A imposição da língua portuguesa como única opção de acesso aos conteúdos curriculares não só prejudica a aquisição de conhecimento por esses alunos, como também leva a um processo de afastamento cultural. Os alunos ao serem mergulhados em um sistema de códigos que para eles não faz sentido, tem dificuldade para assimilá-lo e são distanciados dos conhecimentos e práticas que lhes são comuns.

Para preservar a integridade e identidade dos alunos atendidos pelo programa devido a se tratar de indivíduos menores de idade, foram adotados nomes fictícios para exibir de forma individual os dados já aqui mencionados. Ressalta-se ainda que o preenchimento do fator raça na tabela a seguir se deu por critério de heteroidentificação, que consiste na percepção social do outro para identificar seu grupo étnico-racial. Seguem os dados no quadro a seguir:

Quadro 1: Perfil dos(as) estudantes atendimentos pelo Programa Brasil na Escola, ano 2022, Escola Municipal José Rodrigues da Costa

Aluno (identificador)	idade	série	Raça	Gênero	Bairro	Tempo de permanência no projeto (em meses)	Frequência no projeto
Kaio Cunha	13	6º	Preto	Masc.	Canoeiro	8 m	Mediana
Murilo Ricaldes	13	6º	Branco	Masc	Canoeiro	5 m	Boa
Davi silva	12	6º	Preto	Masc	Mirante Falcão	8 m	Ruim
Gustavo Sousa	12	6º	Preto	Masc	Mirante Falcão	6 m	Ótima
Juan Bezerra	12	6º	Branco	Masc	Vilinha	4 m	Ótima
Kairo Sousa	12	6º	Pardo	Masc	Multirão	8 m	Ruim
Ravi Guajajara	11	6º	Indígena	Masc	Aldeia morro Branco	8 m	Boa
Kainy Cunha	12	6º	Preto	Fem.	Canoeiro	8 m	Mediana
Wilson Sousa	11	6º	Pardo	Masc	Pov. Tanque	8 m	Ruim
Roberta Santos	11	6º	Preto	Fem.	Pov. Garrafão	8 m	Mediana
Rayssa silva	11	6º	Preto	Fem.	Canoeiro	8 m	Péssima
Deivid Alves	12	6º	Pardo	Masc.	Multirão	7 m	Mediana
João Paulo Mota	12	6º	Preto	Masc.	Vilinha	8 m	Mediana
Erica Sousa	14	7º	Preto	Fem.	Canoeiro	5 m	Boa
José Sales	14	7º	Pardo	Masc.	Pov. Tanque	8 m	Boa
Diogo Barros	13	7º	Branco	Masc.	Canoeiro	3 m	Ótima
Frederico Ramos	17	7º	Branco	Masc.	Pov. Garrafão	8 m	Péssima
Wilian Oliveira	14	7º	Preto	Masc.	Vilinha	8 m	Boa
Vínicius Costa	13	7º	Preto	Masc.	Multirão	8 m	Ruim
Alexandre Carvalho	12	7º	Preto	Masc.	Frei Alberto	8 m	Mediana

Ivan barros	12	7 ^o	Pardo	Masc.	Pov. Grupo	8 m	Ruim
Luís Guajajara	15	7 ^o	Indígena	Masc.	Vilinha	8 m	Ruim
Marina Sousa	14	7 ^o	Preto	Fem.	Multirão	8 m	Mediana
Iran Silva	15	7 ^o	Preto	Masc.	Multirão	8 m	Ruim
Taísa Silva	16	8 ^o	Preto	Fem.	Canoeiro	8 m	Ruim

Fonte: elaborado pela autora

No que diz respeito ao fator raça, ao analisar a tabela é possível perceber que dentre os alunos atendidos pelo programa existe a predominância de alunos pretos e pardos, onde 19 dos 25 alunos se enquadram nessa categoria, logo em seguida temos os alunos brancos totalizando 4/25 e alunos indígenas 2/25. Tal fator corrobora a ideia já defendida neste trabalho de que o fator racial constitui um recorte fundamental para explicar as desigualdades educacionais, pois os alunos pertencentes aos grupos historicamente subalternizados, como negros e indígenas, são os principais alvos dos problemas de aprendizagem pois dispõem de uma posição menos privilegiada de acesso a direitos e oportunidades. A partir dessa prerrogativa é de suma importância que as políticas públicas considerem o fator raça/etnia ao elaborar propostas como a do referido programa.

Dentre esses alunos pretos e pardos que constituem a maioria do alunado atendido, é possível perceber que existe a predominância do sexo masculino, reafirmando os dados já elencados nesse trabalho, de que os meninos pobres e pretos são os alvos mais vulneráveis a essas mazelas educacionais. Ademais, a presença de alunos indígenas dentre os alunos atendidos pelo programa retoma a tese já defendida neste trabalho de que os povos indígenas, assim como os negros, passaram por um processo de subalternização que ainda hoje perdura, principalmente se considerarmos que a proposta do programa em nenhum momento faz menção aos povos indígenas e nem propõe uma proposta pedagógica que considere sua cultura ou sua língua materna.

Um outro dado importante dessa tabela, refere-se ao quesito distorção idade-série onde 19 dos 25 alunos apresentaram distorção de um ano ou mais sendo esse fator mais predominante entre os alunos do sétimo ano. O que

ressalta que a defasagem é um problema que, quando não resolvido logo, tende a se acumular conforme o aluno vai passando pelos anos escolares.

No que diz respeito ao fator localização, é possível perceber que a maior parte dos alunos são provenientes de bairros distantes e da zona rural onde a grande maioria deles apresenta uma frequência considerada de mediana a ruim, tal fator pode ser explicado devido a dificuldade encontrada por esses alunos para ter acesso a escola, pois muitos deles precisam vir de ônibus e as vezes não conseguem chegar à escola, seja por dificuldades nas estradas, que acabam impedindo o acesso, seja por problemas com o transporte. Fator esse que causa grandes prejuízos ao aprendizado pois a frequência desses alunos tanto na escola quanto no programa acaba se tornando irregular.

Analisando a perspectiva histórica apresentada, foi possível perceber que a educação ao longo dos tempos tem sofrido diversas mudanças e influências, mas, sem perder de vista seu caráter universalista.

A educação no período jesuítico apresentava caráter elitista e excludente e tinha por objetivo dissolver as influências culturais negras e indígenas, onde estes deveriam esquecer suas origens e se adequar a cultura do colonizador branco, promovendo um claro processo de aculturação.

Muito tempo depois, O Manifesto dos Pioneiros da Educação representa um importante marco na educação trazendo à tona a ideia de respeito a pluralidade e democratização do ensino, defendendo o acesso a escola enquanto fator biológico ao qual todo ser humano tem direito e rompendo de vez com a noção de que a educação deveria ser privilégio das classes mais abastadas.

Mais tarde temos com a constituição de 1988 a consolidação e a garantia assecuratória da educação como pública, gratuita e universal, que traz à tona a noção de respeito ao pluralismo de ideias e de expressões. Entretanto, a ideia de se fazer essa educação de maneira única e igual para todos através de sua universalização, por mais que inicialmente pareça a garantia de justiça, em sua origem conserva o mesmo caráter racista, pois parte da prerrogativa de que é necessário oferecer uma educação igual para todos, como se todas as culturas convivessem harmoniosamente e todos os grupos tivessem as mesmas condições e oportunidades. onde, ao tratar todos de maneira igual não

teremos a valorização da pluralidade e sim o apagamento das diferenças que resultaram nesse processo de desigualdade e exclusão.

Nos pós constituição a temática da diversidade ganha grande notoriedade devido, principalmente, aos movimentos promovidos por grupos sociais buscando reconhecimento. Entretanto ela segue ligada a ideia de respeito e tolerância com o diferente e não promove efetivamente um questionamento acerca do processo histórico que ocasionou essas diferenças. Com o advento do Plano Nacional da educação teremos um direcionamento quanto a necessidade de erradicar toda forma de discriminação, e com a Lei de Diretrizes e Bases teremos importante foco no respeito à liberdade e apreço a tolerância com o objetivo de promover o reconhecimento das diferentes culturas fundantes do território brasileiro. Onde, sob a égide de apreço a tolerância, mais uma vez teremos o negligenciamento dos processos que levaram ao domínio e exploração de negros e indígenas.

A perspectiva homogeneizadora adotada por esses documentos educacionais acaba por promover um único parâmetro de sujeito “ideal” no qual muitos alunos com suas bagagens étnicas e culturais não conseguem se encaixar e acabam não apresentando o desempenho considerado adequado nesse sistema. A partir daí o governo como resposta aos indicadores de desempenho desses estudantes passa a promover programas como o “Brasil na escola” como uma medida paliativa, onde segue falhando ao não considerar as causas do problema e sim seus efeitos.

E quando se trata do perfil socioeconômico, os dados expostos também mostraram que os alunos que mais estão sujeitos as dificuldades escolares são os alunos pobres e pretos, principalmente, se considerarmos o período de pandemia que para a grande maioria deles representou um período marcado por perdas irreparáveis, escassez de recursos e um sentimento de abandono por parte da escola, acarretando na necessidade de abandonar os estudos por não possuírem as condições mínimas para acessar as aulas no modelo remoto. É a esse público que o programa se destina, mas quando se parte para a análise de seus documentos, não encontramos nenhuma menção a esse público e muito menos aos processos históricos que culminaram na marginalização desses grupos ao longo da história.

E quando se trata dos alunos guajajaras atendidos pelo programa, e que também fazem parte de uma matriz cultural e étnica historicamente negligenciada, constata-se que o programa não traz nenhum direcionamento acerca da cultura dos povos originários e não mostra nenhuma preocupação quanto ao aprendizado com e para alunos indígenas, onde não existe nenhum direcionamento quanto a preservação cultural desses estudantes através do ensino de sua cultura ou a inclusão de sua língua em seu processo de ensino aprendizagem. Portanto, comprova-se que o Programa Brasil na Escola falha enquanto uma política pública para a diversidade, onde, ao colocar-se enquanto uma proposta para a recuperação das aprendizagens não promove um questionamento acerca dos processos históricos que levaram às disparidades educacionais e nem apresenta uma proposta que considere os diferentes grupos históricos presentes no Brasil, enquadrando-se assim como mais uma política pública de caráter universalista.

5.2 O PROGRAMA BRASIL NA ESCOLA: DESAFIOS E PERCALÇOS

No que diz respeito a implementação do Programa na cidade de Grajaú e na escola E.M José Rodrigues da Costa constata-se a incorporação do Programa pela Prefeitura Municipal, sem, contudo, a garantidas condições de infraestrutura. Na unidade escolar analisada, a mesma em que atuei como monitora, não havia uma sala disponível para desenvolvimento das atividades do Programa e atendimento aos alunos, os monitores revezavam um pequeno depósito de livros que comportava apenas nove alunos por vez. Muitas vezes era necessário ultrapassar essa capacidade. O espaço também não oferecia ventilação e iluminação adequadas. Por muitas vezes tivemos que improvisar locais para dar aula, como por exemplo, o pátio por onde os alunos passavam o espaço destinado a garagem da escola, debaixo da sombra de uma árvore, onde nós, monitores juntamente com os alunos tínhamos que sair carregando cadeira e o quadro para poder realizar nossas aulas.

As fragilidades na implementação do Programa também podem ser constatadas no desenvolvimento daquilo que os documentos orientaram quanto a uma metodologia diferenciada e personalizada. O cotidiano do

desenvolvimento das atividades indicou a ausência das condições básicas para o desenvolvimento das atividades pelos monitores junto aos alunos. A equipe de monitores, assim como procedem a grande maioria dos professores das escolas públicas, teve que se valer da criatividade para tentar fazer o mínimo de diferença na vida e no aprendizado dessas crianças e adolescentes.

Os estudantes, muitas vezes visivelmente, cansados da estrutura maçante e desanimadora da escola pública, tiveram que encarar novamente o mesmo problema, uma escola sucateada, calor, condições precárias e monitores fazendo malabarismo para tentar cumprir sua função.

A precariedade da estrutura da escola e a falta de um espaço adequado para as monitorias se repetiu com grande parte dos colegas monitores de outras escolas do município. Outro relato comum entre eles relacionava-se a ausência de receptividade por parte da escola. Monitores relatavam que se sentiam perdidos e sem orientação sobre como proceder ou se apropriar do espaço escolar. Esse foi um problema que não foi de grande relevância na escola a qual fui designada, a direção e coordenação ofereceram o máximo de orientação quanto as possibilidades da escola, e quanto a como deveríamos proceder, com exceção da reação de alguns professores que não foram solícitos para conosco e apresentaram uma atitude de descrença e invalidação de nosso trabalho. No entanto, esse cenário demonstra por um lado a complexidade inerente a implementação de programas, projetos e ações nas unidades escolares e por outro a importância do alinhamento da gestão, coordenadores e diretores, aos projetos.

Atuei como monitora de língua portuguesa na escola E.M José Rodrigues da Costa atendendo os alunos dos sextos, sétimos e oitavo ano pertencentes ao turno matutino no período de 13 de maio de 2022 a 21 de dezembro de 2022. Devido ao fato da escola disponibilizar pouco espaço para o atendimento dos alunos, foi feita uma escala entre os monitores para uso do depósito de livros, onde cada monitor poderia utilizar o espaço durante dois dias na semana, por cerca de três horas por dia, totalizando seis horas de trabalho com os alunos atendidos. Meu atendimento com os alunos acontecia às segundas e terças das 7:15h às 10:20h, seguindo a divisão regular dos horários da escola, sendo o primeiro horário das 7:15 às 8:10, o segundo das 8:10h às 9:05 h, e o terceiro das 9:25 h às 10: 20 h.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou compreender como programas voltados a educação básica, tais como o Programa Brasil na Escola, dialogam com perspectivas universalistas no que tange a questão da diversidade e da superação das desigualdades.

A educação e a figura da escola, desempenham no imaginário das crianças e adolescentes, principalmente das classes mais baixas, uma forma de transformação social e uma ferramenta para a realização de sonhos, pois como colocou Becker (1976) a educação representa um meio através do qual uma posição mais alta pode ser alcançada, e o grau de acesso a ela representa o grau de mobilidade que essa pessoa pode alcançar.

Quando a educação não está disponível a este grupo ou não lhe são asseguradas as condições e ferramentas para acesso e permanência na escola, a educação para ela representará então apenas a frustração de um desejo, principalmente quando se trata dos alunos negros e indígenas que enfrentam várias dificuldades para acessar e permanecer na escola. E quando nos referimos a esses grupos, que constituem o grupo atendido pelo Programa na escola citada, nota-se a prevalência de uma política universalista que desconsidera a temática da diversidade e se mostra alheia as desigualdades históricas e violências sofridas por esses grupos, e que continuam a serem refletidas e reproduzidas na escola.

A proposta do programa entra em contradição, pois pretende promover um ensino individualizado e personalizado sem passar pelo reconhecimento dos fatores que levaram cada grupo a serem mais suscetíveis a essas dificuldades de aprendizagem e muito menos propor uma metodologia que faça

sentido dentro daquilo que lhes é comum. O programa implantado na E. M José Rodrigues da Costa não representou uma nova perspectiva para os alunos, pois além da ausência de estrutura física adequada para a promoção de seu aprendizado, não houve uma metodologia inovadora e nem que dialogasse com as especificidades de cada um. A proposta se mostrou esvaziada do campo da diferença ao não considerar em nenhum momento seus perfis socioculturais e raciais e colaborou ainda mais para a supressão das diferenças.

Por fim, este estudo é apenas o início de muitos outros e não objetiva esgotar-se neste trabalho. Pois é conhecido que nas políticas públicas educacionais brasileiras existem diversas lacunas quando se trata da promoção da valorização da diversidade e do reconhecimento da contribuição cultural de suas culturas fundantes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **A diferença e a diversidade na educação**. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97

ALENCAR, Cristiene de Paula. **Manifesto dos Pioneiros da educação Nova**. De 1932 no Brasil: O Acontecimento, o discurso, e os dispositivos da verdade. 2016.

ALMEIDA, Mônica Ribeiro Moraes de et al. **A CONSTRUÇÃO DO SER CANELA: dinâmicas educacionais na aldeia Escalvado**. 2009.

BARBOSA, Marcia Silvana Silveira. **O papel da Escola: Obstáculos e Desafios para uma Educação transformadora**. Porto Alegre, 2004 Dissertação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BATISTA, Fábio; BACCON, Ana; GABRIEL, Fábio. Pensar a escola a partir de Foucault: uma instituição disciplinar em crise. **Inter-ação**, Goiânia, v.40, n.1, p.1-16, jan./abr.2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i1.30659>> Acesso em 1ª de maio de 2021.

BECKER, Howard. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Dia da Consciência Negra, 50 anos: liberdade conquistada, não concedida. **Agência senado**, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/11/dia-da-consciencia-negra-50-anos-liberdade-conquistada-nao-concedida>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil na escola**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola> Acesso em: 26 de Jul de 2022.

BRASIL. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência IBGE notícias. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-ano>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 132, DE 20 DE OUTUBRO 2003. **Gov.br**, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas_2003/132.htm.

BRASIL. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 1.164, DE 2 DE MARÇO DE 2023. **Gov.Br**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 177, DE 30 DE MARÇO DE 2021. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-177-de-30-de-marco-de-2021-311650714>

BRASIL.MEDIDA PROVISÓRIA Nº 1.061, DE 9 DE AGOSTO DE 2021. **Gov.Br**, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.061-de-9-de-agosto-de-2021-337251007>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, p. 101-110, 2001.

BUTLER, Judith. **Vida precária**. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n.1, p. 13-33.

CARVALHO, Marília Pinto de. **O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça***. 2004, p. 247-290. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papyrus, 1991. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/> acesso em: 30 de ago. de 2022.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. Tradução StephaniaMatousek. Petrópolis: Vozes, f. 62, 2011. 120 p. (Textos Fundantes da educação). Tradução de: :Educarion et sociologie.

ENQUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, f. 126, 1989. 272 p.

FEDERAL, Senado. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Edição atualizada até abril de 2020. Senado Federal, v. 3.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 333-355, 2008.

FERREIRA, Eliza. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Gestrado/ UFMG. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/> Acesso em: 26 de Jul de 2022.

FERREIRINHA, Isabella. RAITZ, Tânia. As reações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n.44, p.367- 383, mar/ abr. 2010.

FILHO, João Cardoso Palma. **História da Educação**: educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Unesp, v. 1. 116 p.

FLICK, Uwe. **Introdução a Pesquisa Qualitativa**. Tradução Joice Elias costa. 3 ed. Porto alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 37. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

FREDIANI, Daniele; HONORATO, Tony. **A Disciplina moral e Cívica na Ditadura Militar: Um estudo sobre o ideal de homem civilizado presente nos livros didáticos**. Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa. Paraíba, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferenças presentes na escola. 1999. Artigo publicado no site: www.mulheresnegras.org/nilma . Acesso em: 13/10/2022.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos educ.**, Ibirité, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez. 2005. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 nov. 2022.

INEP. “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

JÚNIOR, Amarillio Ferreira; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 80, n. 196, 1999.

JÚNIOR, Amarillio Ferreira. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p. (UAB-UFScar).

JÚNIOR, José Voste Lustosa. Ao povo e ao governo: o ideário educacional do manifesto dos pioneiros da escola nova no Brasil. **editorarealize.com.br**, 2013. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_8_f6dc1b892a8cacc6eb8fc8a94bdd72.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas estrutura e organização. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, Caroliny. *et al*(2020) As relações de poder no ambiente escolar a luz do pensamento Foucaultiano. **BrasilianJournalofDevelopment**. Curitiba, v.6, p. 22952-22962.

MAGALHÃES, Lana. **Eugenia**. Todmatéria. Disponível em: <https://www.todamatéria.com.br/eugenia/>. Acesso em: 15 out. 2022.

MARINHO, Yasmin. Manifesto Pioneiros da educação. **Infoescola**, 2022.

MENEZES, EbenezerTakuno de. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em 30 ago 2022.

Ministério da Educação. **Caderno Técnico: Acompanhamento Personalizado das Aprendizagens**, v. 4. 2022. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/. Acesso em: 6 nov. 2022.

OLIVEIRA, Anderson José Machado. Igreja e escravidão africana no Brasil Colonial. **Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas**, v. 10, n. 18, p. 355-388, 2015.

PALHARES, Isabela. **Negros são 71,7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil**. Folha de S. Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 15 nov. 2022.

REIS, Eliza Meirelles. **Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF**. UNICEF BRASIL. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 15 nov. 2022.

RETAMIRO, William; ARAÚJO, Elvira Aparecida Simões de; VIEIRA, Edson Trajano. A. Educação como ferramenta para o desenvolvimento. **Revista de Geografia**, n. 2, 2013.

ROSÁRIO, Maria José Aviz; DE MELO, Clarice Nascimento. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 61, p. 379-389, 2015.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos *et al*. Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola Pública e Privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. n.22, . p.131 –149.2006.14 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980, p.51-52.

SCHRÖDER, Peter. Guajajaras. **Povos Indígenas no Brasil**, 2002. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SILVA, Luis Gustavo Moreira; FERREIRA, Tarcísio José. O **papel da escola e suas demandas sociais**. *Projeção e docência*, v. 5, n. 2, p. 06-23, 2014.

SOARES, José Francisco e Alves, Maria Teresa Gonzaga Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa* [online]. 2003, v. 29, n. 1 [Acessado 15 Novembro 2022], pp. 147-165. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100011>>. Epub 22 Set 2003. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100011>.

SOUSA, Karina almeida de. **Raça, identidade e cidadania** : : uma análise dos trabalhos apresentados na ANPOCS e na ANPED. São Carlos, f. 124, 2013 Dissertação - UFSCar, 2013.

SOUZA, J. Educação e história da Educação no Brasil. **Revista Educação Pública**, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em: 9 fev. 2022.

SANTOS, Thamires. Companhia de Jesus. **Educa+Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/companhia-de-jesus>

QEDU. **Dados Educacionais de Maranhão**. Disponível em: <<https://qedu.org.br/uf/21-maranhao>>. Acesso em: 3 abr. 2023.

Michel Foucault, um crítico da instituição escolar. **Nova Escola**, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1522/michel-foucault-um-critico-da-instituicao-escolar>. Acesso em: 02 de maio de 2022.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

Saiba o que foi e como funcionou o Plano de Desenvolvimento da Educação. Todos pela Educação. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/> Acesso em: 26, Jul de 2022.

Racismo influencia desempenho escolar. **Cienc. Cult.**, São Paulo , v. 59, n. 2, p. 11, June 2007 . Available from

<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Nov. 2022.

Grajaú 2020. **Meu Município**, 2022. Disponível em: <https://meumunicipio.org.br/perfil-municipio/2104800-grajau-ma> Acesso em: 16 de Jul de 2022

Conhecendo Grajaú através de uma perspectiva histórica e geográfica: Novas metodologias educacionais - Campus Grajaú. **UfmaGrajaú**. 2022. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalUnidade/grajau/paginas/pagina_estatica.jsf?id=756 Acesso em: 16 de jul de 2022.

Impactos da pandemia na educação no Brasil. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em: 9 mar. 2023.

Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19. 19 jul. 22. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-resposta-educacional-a-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 9 mar. 2023.

Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação. **Gov.br**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 9 mar. 2023.

Impacto da Covid-19 nas crianças e jovens pode resultar numa geração perdida. **the world bank**, 2023. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2023/02/16/o-impacto-da-covid-19-nas-criancas-e-jovens-pode-resultar-numa-geracao-perdida>. Acesso em: 09 mar. 2023.

Estudos mostram impacto da pandemia na educação e no mercado de trabalho da juventude brasileira. **Porvir.org**, 2022. Disponível em: <https://contee.org.br/estudos-mostram-impacto-da-pandemia-na-educacao-e-no-mercado-de-trabalho-da-juventude-brasilei>. Acesso em: 09 mar. 2023.

Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias. **Itausocial**, 2021. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Educacao-nao-presencial-na-perspectiva-dos-estudantes-e-suas-familias-Onda-6.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

Maranhão. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/estados-maranhao.html>>. Acesso em: 3 abr. 2023.

Pandemia de covid-19. **Brasil Escola**, 2023. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>. Acesso em: 09 ago. 2023.

