

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DE CODÓ (CCCO)**  
**COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA**  
**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE:** perspectivas e desafios na Unidade  
Escolar Comunitária Codó Novo em Codó, Maranhão

FERNANDA VANESSA ALVES VIANA

CODÓ  
2023

FERNANDA VANESSA ALVES VIANA

**EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE:** perspectivas e desafios na Unidade  
Escolar Comunitária Codó Novo em Codó, Maranhão

Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, do Centro de Ciências de Codó, como requisito para a obtenção de grau em Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Dias  
Martins da Costa.

CODÓ  
2023

## FICHA CATALOGRÁFICA

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

Viana, Fernanda Vanessa Alves.

Educação e desigualdade: : perspectivas e desafios na  
Unidade Escolar Comunitária Codó Novo em Codó, Maranhão /  
Fernanda Vanessa Alves Viana. - 2023.

38 p.

Orientador(a): Cristiane Dias Martins da Costa.

Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão,  
Codó, 2023.

1. Desigualdades sociais. 2. Ensino e Aprendizagem.  
3. Reprodução escolar. I. Costa, Cristiane Dias Martins  
da. II. Título.

FERNANDA VANESSA ALVES VIANA

**EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE:** perspectivas e desafios na Unidade  
Escolar Comunitária Codó Novo em Codó, Maranhão

Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, do Centro de Ciências de Codó, como requisito para a obtenção de grau em Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa – UFMA  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. José Carlos Aragão – UFMA  
(Membro)

---

Prof. Dr. Joelson de Sousa Morais – UFMA  
(Membro)

## RESUMO

Por meio de muitas lutas e reivindicações, a educação formal no Brasil se tornou um direito constitucional, garantido para todas as pessoas. Porém, nesta área tão fecunda que é a educação existem muitas dicotomias e divergências que se debruçam diretamente sobre os sistemas escolares. Entre muitos problemas, se destacam as desigualdades sociais, que por diversos condicionantes se acentuam através da escola. Mediante a isso, elegemos como questão de pesquisa: como ocorre a reprodução das desigualdades sociais na escola? E como questões orientadoras: como a Unidade Escolar Comunitária Codó Novo tem lidado com as questões das desigualdades sociais em seu contexto? De que forma a atuação dos docentes pode contribuir para amenizá-las? De que maneira a relação entre escola e linguagem se tornam conflitantes? Deste modo, esse artigo tem como objetivo geral compreender como ocorre a reprodução das desigualdades sociais na escola. Em consonância com ele, apresentamos como objetivos específicos: verificar os impactos da cultura escolar na vida dos estudantes; refletir sobre o papel da linguagem na produção das desigualdades sociais; descrever as perspectivas dos docentes da Unidade Escolar Comunitária Codó Novo, turno matutino, em relação aos reflexos das desigualdades sociais no processo educacional de seus alunos. Para isso, a pesquisa se estruturou em uma abordagem qualitativa, dividida em três etapas: em um primeiro momento para se apropriar das discussões, foi realizada uma revisão bibliográfica, em um segundo momento, foi feita uma pesquisa de campo com docentes que trabalhavam no turno matutino na Unidade Comunitária Codó Novo, no ano de 2022 e em seguida, após a coleta dos dados, foi feita a análise dos dados. Como instrumento metodológico para coleta de dados recorreu-se ao questionário, com um total de 20 perguntas, sendo cinco perguntas abertas para saber sobre os perfis profissionais das professoras e 15 perguntas fechadas diretamente relacionadas sobre a temática. Para verificar suas perspectivas sobre como percebem os reflexos das desigualdades sociais na vida escolar dos seus estudantes, desta forma, 10 professoras responderam o questionário. Os dados levantados por meio do questionário demonstraram que as professoras se esforçam para desenvolver a aprendizagem. Porém, quando isso não ocorre, tendem a responsabilizar os próprios estudantes ou suas famílias pelas dificuldades na aprendizagem. Isso considerando que a pesquisa foi realizada em um contexto pós-pandemia, onde todos os professores estavam completamente desorientados diante dos retrocessos ocasionados na educação, devido principalmente a vários agravantes sociais que dificultaram a continuidade dos estudos dos alunos, devido à falta de internet e a própria dificuldade dos professores em lidar com as tecnologias.

**Palavras-chave:** Desigualdades sociais; Ensino e Aprendizagem; Reprodução escolar.

## ABSTRACT

Through many struggles and claims, formal education in Brazil has become a constitutional right, guaranteed for all people. However, in this fertile area that is education, there are many dichotomies and divergences that directly affect the school systems. Among many problems, social inequalities stand out, which, due to several conditions, are accentuated through the school. Therefore, we have chosen as a research question: how does the reproduction of social inequalities occur at school? And as guiding questions: how does the Unidade Escolar Comunitária Codó Novo deal with the issues of social inequalities in its context? In what way can the performance of the teachers contribute to mitigate them? In what way does the

relationship between school and language become conflictive? Thus, this article aims to understand how the reproduction of social inequalities occurs at school. Accordingly, we present as specific objectives: to verify the impacts of school culture on students' lives; to reflect on the role of language in the production of social inequalities; to describe the perspectives of the teachers of the Unidade Escolar Comunitária Codó Novo, morning shift, regarding the reflections of social inequalities in the educational process of their students. For this, the research was structured in a qualitative approach, divided into three stages: in a first moment to appropriate the discussions, a literature review was conducted, in a second moment, a field research was conducted with teachers who worked in the morning shift at the Codó Novo Community Unit, in the year 2022 and then, after data collection, data analysis was performed. As methodological instrument for data collection it was used the questionnaire, with a total of 20 questions, being five open questions to know about the professional profiles of the teachers and 15 closed questions directly related to the theme. To verify their perspectives on how they perceive the reflection of social inequalities in the school life of their students, in this way, 10 teachers answered the questionnaire. The data collected through the questionnaire showed that the teachers make an effort to develop learning. However, when this does not occur, they tend to blame the students themselves or their families for the difficulties in learning. This considering that the research was carried out in a post-pandemic context, where all teachers were completely bewildered by the setbacks caused in education, mainly due to various social aggravating factors that made it difficult for students to continue their studies, due to the lack of internet and the teachers' own difficulty in dealing with technologies.

**Keywords:** Social Inequalities; Teaching and Learning; School Reproduction.

## 1. INTRODUÇÃO

A história do Brasil foi construída sobre um regime de escravidão por trabalho forçado, punições, maus tratos, porém a perspectiva histórica apresenta a visão dos brancos dominantes e ricos, proprietários de bens. O trabalho escravo e a privação ao conhecimento foram e ainda continuam sendo uma forma de dar status e poder para classe dominante deste país, que usa de privilégios para controlar a camada mais empobrecida do corpo social. Nunca foi interessante contar a história dos negros, das mulheres, dos indígenas, como pertencentes ao meio escolar, uma vez que, eram tidos como incapazes e inferiores para estarem na escola. Desta forma, segundo Maestri (2004, p. 1) “Algumas das mais arraigadas concepções pedagógicas da atual população brasileira assentam suas raízes em práticas habituais e sistemáticas na sociedade escravista brasileira, determinando profundamente visões de mundo hoje dominantes”.

Segundo Oliveira (2004) a história da educação brasileira se procedeu a partir de vários contrapontos que estabelecem uma ponte direta com muitas concepções arcaicas e excludentes sobre o atual sistema de ensino. As primeiras iniciativas educacionais difundidas pelos jesuítas buscavam implantar os preceitos religiosos e aculturação. Desta maneira, isso era incorporado e aplicado a partir de uma visão eurocêntrica e definida como o modelo mais ideal. Além de buscar profissionalizar os indivíduos que faziam parte das classes dominantes para exercerem cargos nobres, como medicina e advocacia na sociedade da época (OLIVEIRA, 2004).

Com o advento da industrialização e urbanização (1930-1940), ocorreram profundas mudanças na sociedade brasileira, antes se tinha um sistema agrário e baseado no trabalho manual, as pessoas residiam no meio rural (OLIVEIRA, 2004). Entretanto, com essas transformações e a introdução de maquinários surgiu a necessidade de pessoas qualificadas para trabalhar nestes novos postos de serviços (OLIVEIRA, 2004). Deste modo, o Estado passa vislumbrar a escola como instância responsável para difundir uma escolarização básica aliada aos interesses de produção (OLIVEIRA, 2004).

Logo, se faz necessário levantar alguns pontos para se pensar: quais meios facilitadores as escolas se apoderam para desenvolver uma formação ampla com todos os alunos? Quais critérios são utilizados para acompanhar de perto a desenvoltura do aluno a partir da sua subjetividade e condição social? Logo, mais do que nunca se torna fundamental analisar e refletir sobre esses questionamentos, principalmente quando nos deparamos com um sistema de ensino que busca a homogeneidade e a segregação.

A escola em muitos aspectos se define como um espaço onde reproduz e legitimam as desigualdades, por impor determinado tipo de aluno, de conhecimento e uma determinada cultura. Sobre isso, Bourdieu e Passeron (2009, p. 7) dizem que “toda a acção pedagógica é violência simbólica porque impõe e inculca arbítrios culturais”. Desta forma, a escola elege e impõe valores que devem ser seguidos, os da cultura dominante. O conceito de autonomia é ilusório, uma vez que o trabalho pedagógico gira em torno da manutenção do habitus, onde define visões e conhecimentos que se dispõem como ideais, devendo ser assimilados pelos alunos, pelo contrário serão vistos como incapazes, a escola torna uniforme todos os alunos e naturaliza os processos de exclusão (BOURDIEU; PASSERON, 2009).

Outros aspectos relevantes para este estudo é algumas abordagens que Arroyo (2015) discorre sobre a necessidade de reconhecer que a pobreza e que as desigualdades existem, e que as escolas precisam levar estes fatos em consideração em suas práticas pedagógicas. Muitos são os estereótipos produzidos sobre a questão da pobreza na sociedade, é percebida como ausência de valores, conhecimentos, improdutividade. A escola neste cenário é teoricamente instituída como responsável para moralizar os sujeitos empobrecidos e qualificá-los para o mercado de trabalho. Nesta perspectiva, a escola seria a solução para todos os males do corpo social, relegando as complexidades sociais, culturais, políticas e econômicas que se misturam as vidas dos sujeitos (ARROYO, 2015).

Mediante a estes fatos, o interesse em pesquisar sobre educação e desigualdade parte de uma perspectiva pessoal, uma vez que durante vários momentos do meu percurso escolar fui imersa em situações de desigualdades, como falta de transporte escolar, por não ter uma escola próxima a minha residência na época, pois morava e ainda moro na zona rural de Codó, entre outras precariedades que estavam dispostas sobre a minha existência e da minha família. Logo, tais dispositivos de uma forma ou de outra coincidiam sobre a minha desenvoltura escolar, uma vez que o aluno não se distancia da sua realidade ao adentrar na escola.

Outro fator que me motivou a pesquisar sobre a temática foi às vivências e experiências tidas no estágio supervisionado do ensino fundamental, anos iniciais, e no estágio supervisionado em gestão e coordenação escolar, realizados na Unidade Escolar Comunitária Codó Novo, Codó- MA. Uma vez que os estágios não são apenas formalidades, mas são experiências ricas em conhecimentos, aprendizagens e reflexões. E nestes foram postos em ênfase alguns obstáculos que perpassam a carreira docente, conhecendo alunos com realidades sociais bem diversas, algumas mais preocupantes que outras, além de compreender

que os espaços escolares são distintos, muitas vezes marcados por descasos e abandono por parte do poder público, como é o caso da escola mencionada.

Desta forma, surgem as seguintes questões: como a Unidade Escolar Comunitária Codó Novo tem lidado com as questões das desigualdades sociais em seu contexto? De que forma a atuação dos docentes pode contribuir para amenizá-las? De que maneira a relação entre escola e linguagem se tornam conflitantes? Para elucidar essas questões, foi proposto como objetivo geral deste artigo o presente levantamento: compreender como ocorre a reprodução das desigualdades sociais na escola. E para uma maior abordagem sobre a temática, foram definidos os seguintes objetivos específicos: verificar os impactos da cultura escolar na vida dos estudantes; refletir sobre o papel da linguagem na produção das desigualdades sociais; descrever as perspectivas dos docentes da Unidade Escolar Comunitária Codó Novo, turno matutino, em relação aos reflexos das desigualdades sociais no processo educacional dos seus alunos.

Este artigo está organizado em sete seções: na primeira e segunda seção são tragos a introdução e a metodologia. Na seção três, buscou-se refletir sobre alguns marcos legais que regem a educação que afirmam o compromisso de ofertar uma educação de qualidade para todos. Em seguida, trazemos alguns apontamentos sobre cultura e a reprodução escolar, para destacar como a escola através da incorporação dos preceitos de uma única cultura atua de maneira incisiva para a exclusão daqueles que não se enquadram nos parâmetros exigidos. Assim, apresentamos também a reflexão do uso da linguagem, como um dos condicionantes presentes na escola, que se transforma em desvantagem, ao ser usado como um critério de seleção, ampliando as desigualdades sociais. Na penúltima seção, apresentamos a análise dos dados da pesquisa de campo. Por fim, constam as considerações feitas ao longo da pesquisa.

## **2. CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Como embasamento metodológico recorreu-se a uma pesquisa de abordagem qualitativa, por ser flexível, no sentido de estabelecer uma relação entre o pesquisador, as pessoas ou fatos pesquisados por meio de uma análise criteriosa, na qual são atribuídos significados aos fenômenos investigados através dos posicionamentos dos sujeitos participantes (GODOY, 1995). Deste modo, Godoy (1995, p. 21) descreve que:

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a

partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Para fundamentar tais objetivos, a metodologia se estruturou em três momentos: revisão literária, pesquisa de campo e análise dos dados. De modo que a revisão literária serviu de subsídios para trazer familiaridade com a temática trabalhada e conceituar as principais abordagens (MARCONI; LAKATOS, 2003). Logo, para localizar tais dados foi feito um levantamento no Google Acadêmico, para identificar as pesquisas mais relevantes sobre o tema, além de consultar documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1998, na qual entre muitos direitos e deveres, afirma a educação como sendo direitos de todos; o Plano Nacional de Educação-PNE (2014) que propõem metas contemplado à educação, inclusive com iniciativas que estão voltadas para a erradicação das desigualdades; o Plano Estadual de Educação-PEE do Estado do Maranhão (2014) que também volta suas ações para a qualidade educacional maranhense; articulados com os demais documentos, também é mencionado o Plano Municipal de Educação-PME do município de Codó (2015); e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) como um importante instrumento normativo que articula as demandas das escolas brasileiras.

Sendo assim, os presentes documentos foram elaborados como importantes mecanismos usados para reafirmar a educação como um direito de todos, contudo, algumas lacunas ainda são explícitas, como as problemáticas das desigualdades na educação. Neste mesmo tópico também trazemos as ponderações de Amarante; Macedo; Moreira (2021), Castro (2009) e Saviani (2016).

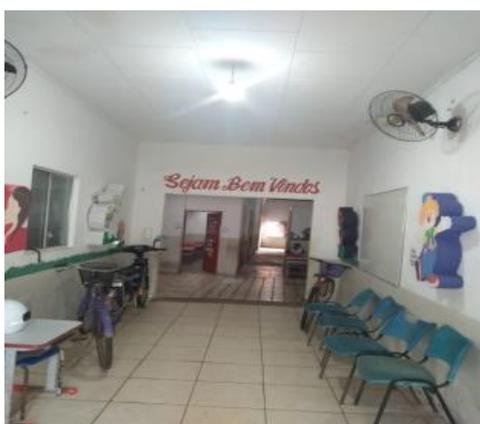
Além dos documentos acima citados, nos apoiamos em autores que discutem sobre cultura escolar e reprodução, Draelants; Ballatore (2021); Bourdieu (2007); Bourdieu; Passeron (2009); Dubet (2004); Libâneo (2012); Moreira; Candau (2003); Tragtenberg (1985). E autores que discutem sobre o papel da linguagem frente à escola como: Bagno (1999); Charlot (2000); Soares (2002).

No segundo momento, recorreu-se a uma pesquisa de campo para coletar os dados constatados na revisão literária e fundamentar os objetivos da pesquisa. Deste modo, Marconi; Lakatos (2003, p. 186) pontua que a “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Sendo assim, a pesquisa de campo para o presente trabalho mostra-se importante, na medida em que o pesquisador vai estar imerso na comunidade que se pretende pesquisar. Para Gil (2002, p. 53) “no estudo de campo, o

pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”.

A pesquisa de campo foi realizada na Unidade Escolar Comunitária Codó Novo,<sup>1</sup> localizada na Travessa José Mariano Saads, 1283- A Santa Terezinha, Codó- MA, no ano de 2022. A instituição apresenta uma estrutura física precária, o prédio é alugado, não tem uma estrutura propriamente de escola, porque antes o espaço era destinado para realizações de festas. Suas repartições são constituídas por: uma sala para o reforço, uma cantina, uma sala da diretoria, uma sala dos professores, três banheiros (um masculino, outro feminino e outro para os professores) um bebedouro e dez salas de aula. No período de realização da pesquisa a escola atendia do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental, anos iniciais. Em relação ao pátio, é bem pequeno, utilizado apenas para agrupar os alunos na hora do lanche, por conta disso a escola não tinha intervalo.

**Figura 1:** hall de entrada da escola



**Fonte:** (Acervo próprio, 2022).

**Figura 2:** Pátio da escola



**Fonte:** (Acervo próprio, 2022).

O primeiro contato com essa escola se deu por meio do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental com duração de 125 horas e no estágio supervisionado em gestão e coordenação escolar com carga horária de 65 horas, ambos aconteceram no segundo semestre de 2022, ofertados pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, do Centro de Ciências de Codó. Desta forma, estes períodos proporcionaram conhecer de perto a realidade desta escola e suas principais demandas. O próprio Projeto Político Pedagógico (2021) da escola descreve suas características<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> Todas as informações apresentadas nesta pesquisa referente à escola mencionada, foram obtidas com o consentimento da gestora desta escola, por meio de um termo de autorização (Apêndice B).

<sup>2</sup> A presente informação foi coletada no Projeto Político Pedagogia (2021) que foi disponibilizado pela escola, durante a realização do estágio supervisionado em gestão e coordenação escolar.

A Unidade Escolar Municipal Comunitária Codó Novo, situada no Bairro Santa Teresinha, uma comunidade que cresceu em espaços físicos em prédio alugado, mas convivem com situação de pobreza e vulnerabilidade social, subempregos, violência social e doméstica e desestruturação familiar.

Nossos alunos, em sua maioria, são oriundos de famílias desestruturadas, que convivem com os contravalores e os trazem para o âmbito da escola. São alunos que apreendem valores e princípios contrários ao que a escola ensina. Ainda assim, insistimos na nossa missão de formar e orientar através de valores essenciais à construção dos nossos educandos enquanto futuros cidadãos.

Como instrumento para coleta de dados, escolheu-se o questionário por ser percebido como um meio mais prático para se obter os dados, e também garante a integridade do sujeito pesquisado pelo anonimato, (GIL, 2002). A aplicação do questionário (apêndice A) aconteceu no período de 12 a 14 de dezembro do ano de 2022, com o total de 20 perguntas<sup>3</sup>, cinco delas direcionadas para identificar os perfis profissionais das professoras e as outras 15 foram perguntas específicas das temáticas, entre essas perguntas, apenas cinco foram contempladas para serem feitas as análises e discussão por conter perguntas relacionadas com o conteúdo trabalho neste estudo. Os questionários foram aplicados com as professoras do turno matutino, na qual se tinha como objetivo levantar posicionamentos de como as docentes percebem a questão da educação e desigualdades sociais na vida de seus alunos. A proposta era aplicar os questionários com as 10 professoras que trabalhavam neste turno, porém, metade delas alegou não está com tempo para responder. Desta forma, tivemos o retorno de cinco professoras.

Após obter os dados da pesquisa foi feito o terceiro passo, a análise dos dados. Uma análise minuciosa das respostas de modo em que se perceberam as informações mais importantes para a pesquisa, em seguida foram transcritas para o Microsoft Word, organizadas e interpretadas com base em fundamentações teóricas (GIL, 2002).

### **3. DOCUMENTOS NORMATIVOS: direitos e contradições**

A educação passa a ser um direito constitucional garantido para todos, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. No seu artigo 205 deixa claro que, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No artigo 206, no que se refere ao modo como vai ser conduzido o ensino, são garantidos alguns princípios, entre eles, I –

---

<sup>3</sup> O questionário também apresenta perguntas de outra graduanda do curso de Pedagogia, por abordar uma temática parecida, "Desigualdades educacionais na pandemia", por isso, foi realizado em conjunto. A discente também foi orientada pela professora Dra. Cristiane Dias Martins da Costa.

“igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; IX – “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1988).

Na mesma Constituição também é estruturado uma série de princípios dispostos como fundamentais, trazendo um amparo legal para todos sem distinção alguma. Estando prescrito no artigo 3º, “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil”: I (“construir uma sociedade livre, justa e solidária”); II (“garantir o desenvolvimento nacional”); III (“erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”); IV (“promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”) (BRASIL, 1988).

Outro documento que traz visibilidade para as questões educacionais é o PNE (Plano Nacional de Educação) que tem como finalidade o alcance na qualidade da educação no período de dez anos, por meio de 20 Metas, conforme a (Lei 13.005/2014). Portanto, o PNE é bastante contundente no que tange ao alcance de metas e estratégias para o combate das desigualdades, pobreza e analfabetismo. No artigo 2º da Lei 13.005/2014 são colocadas algumas diretrizes, entre elas; I (“erradicação do analfabetismo”); II (“universalização do atendimento escolar”); III (“superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”).

Em conformidade com o PNE, foi elaborado o Plano Estadual de Educação do estado do Maranhão-PEE (Lei n.º 10.099/14), para subsidiar as necessidades educacionais da região, visando-se a superação de alguns dados negativos. O mesmo foi articulado para que se tenha uma ampliação da educação básica maranhense, nos quesitos de acesso, permanência e qualidade (MARANHÃO, 2014). Entre as demandas do PEE do Maranhão, está à pauta que traz visibilidade para as diversidades e temas sociais, reconhecendo como assuntos importantes, para minimizar os entraves educacionais, “as Diversidades e Temas Sociais estruturam as ações do MEC voltadas à redução de desigualdades no espaço escolar em todos os níveis e modalidades de ensino, além de pautar o processo educativo na compreensão e no respeito à diversidade” (MARANHÃO, 2014, p. 13).

Estruturado a partir dos documentos já mencionados, se faz presente também o PME (Plano Municipal de Educação) da cidade de Codó<sup>4</sup> Maranhão, a (LEI Nº 1.727/2015) que foi

---

<sup>4</sup> O município de Codó está situado no leste maranhense, de acordo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) apresenta área territorial de 4.361,606 km<sup>2</sup>, ocupada por uma população estimada para o ano de 2021 de 123.368 pessoas, 97,1 % é a taxa de escolaridade de 6 a 14 anos de idade, conforme o censo de 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/codo/panorama>> . Acesso em: 08 de mar. 2023.

ratificada pela Câmara dos Vereadores da cidade, com duração de 10 anos a partir de sua vigência. Desta forma, está disposta no Art. 2º algumas diretrizes do PME de Codó, entre elas: “I – erradicação do analfabetismo”; “II – universalização do atendimento escolar”; “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; “IV – melhoria da qualidade da educação” (CODÓ, 2015). Todas essas diretrizes estão voltadas para a melhoria da educação codoense, assim como também todo documento articula ações que contempla a realidade da região.

Entretanto, apesar da educação ser um direito constitucional, se observa que na realidade o acesso, a permanência, e a participação ativa, se diferem conforme as condições sociais e econômicas das pessoas.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar e vem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2017, p. 15).

Castro (2009) evidência em uma análise sobre a média de escolaridade da população entre 15 anos ou mais, cujo objetivo era visualizar se as desigualdades educacionais ampliam as desigualdades sociais. Destaca que mesmo diante de alguns avanços que vem ocorrendo na educação, no Brasil ainda existem baixos índices de escolarização, percentual elevado de analfabetismo, e que apesar de uma gradativa ampliação do acesso à educação infantil, a quantidade de creches é insuficiente, problemas no acesso e conclusão do ensino fundamental e médio, além do ingresso no ensino superior ser limitado e desigual.

Aponta também que existem disparidades entre regiões na ampliação do sistema de ensino, principalmente entre o Centro-Oeste, maior desenvolvimento, e Nordeste, com indicadores menores. Estas diferenciações também se acentuam entre raça/ cor, localização (urbano/ rural), na renda, sexo, entre faixa etária (adultos e idosos), também destaca que os mais pobres estão em situações desiguais, nos indicadores que foram verificados (CASTRO, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) sendo um documento que contempla a educação básica, propõe desenvolver competências e habilidades voltadas para a

formação integral do aluno, assim, despertando para o pleno desenvolvimento do sujeito em sociedade. Desta forma, no decorrer de sua estruturação, vêm da visibilidade para as questões das desigualdades amplamente difundidas no Brasil. Logo, destaca a importância de as escolas reconhecerem essas fragilidades e a partir da elaboração curricular de cada escola levar esses pontos em considerações, para que assim, a subjetividade dos alunos seja valorizada e atendida. Com base nisso, o documento destaca que:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p. 15).

Logo, é importante se apropriar das reflexões que Saviani (2016) traz sobre o que é currículo e qual a sua finalidade, define currículo como sendo o agrupamento de atividades nucleares previamente pensadas pela escola para se atingir objetivos, como o conhecimento sistematizado. Diante disso, surgem algumas indagações: por meio do currículo, o que o professor deve ensinar e o que o aluno deve aprender? Quem elege esses conteúdos? Em quais marcos estruturantes fundamentam-se os currículos das escolas? São algumas questões que muitas vezes passam despercebidas, e são colocadas como vazias de sentidos.

A BNCC como instrumento normativo para construção dos currículos escolares impõe hierarquicamente o controle dos saberes, com intencionalidades, como a manutenção do sistema capitalista por meio dos padrões escolares, com finalidades mercadológica, e ausente de uma vertente politizada sobre as realidades que circundam os educados (AMARANTE; MACEDO; MOREIRA, 2021) os mesmos autores discorrem que:

Como proposta na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o currículo escolar está se constituindo como um reprodutor de princípios do neoliberalismo. Por meio de mecanismos de exclusão e de meritocracia, o currículo tem sido incapaz de levar homens e mulheres a se apropriarem dos conhecimentos para uma transformação social (AMARANTE; MACEDO; MOREIRA, 2021, p. 1232).

Portanto, em alguns pontos a BNCC como um currículo obrigatório torna-se uma falácia diante do que realmente deveria ser feito no que tange a qualidade da educação brasileira. Principalmente quando o currículo deveria ser um instrumento que conduzisse os alunos para aquisição dos saberes historicamente construído (AMARANTE; MACEDO; MOREIRA, 2021).

Os documentos supracitados acima são muito importantes para se pensar a superação das desigualdades escolares. Porém, é no bojo das relações vivenciadas na concretude, é que

se evidencia uma dicotomia entre teoria e prática, principalmente no que tange aos marcos legais e sua aplicação.

#### **4. A CULTURA ESCOLAR E A REPRODUÇÃO:** caminhos que se entrelaçam

A sociedade é constituída por diferentes sujeitos, que se comunicam e relacionam entre si, sobre isso, Moreira e Candau (2003) destacam que toda prática social tem um aspecto cultural. Desta forma, a escola e a cultura são fatores que não se distanciam, pelo contrário, entrelaçam-se. Historicamente tal instituição no âmbito da modernidade foi nomeada para difundir cultura, ensinar o que ao longo do tempo a humanidade em sua manifestação cultural produziu (MOREIRA, CANDAU, 2003).

Contudo, o grande conflito que se estabeleceu foi o predomínio do conceito que Moreira, Candau (2003, p. 160) vêm chamar de “visão monocultural da educação”, onde prioriza alguns saberes, conhecimentos, conteúdos e sujeitos, que estão presente no contexto escolar, ou seja, construído uma percepção homogeneizadora.

Tais conotações recaem sobre a reflexão que Libâneo (2012) faz, para ele ainda existem divergências na educação pública e gratuita brasileira, em alguns aspectos, como quantidade e qualidade, acesso e permanência, no atendimento as diversidades sociais e culturais. Também destaca que é evidente um dualismo escolar, uma voltada para difundir o conhecimento e outra, para cumprir funções sociais. Sendo assim, Libâneo, (2012, p. 16) destaca que:

Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças.

Ao estudar sobre estes posicionamentos me recordei de processos de marginalizações que fui submetida por um sistema que impõe, condiciona e seleciona. E para me a lembrança mais marcante é do percurso que fiz durante o 1º ao 6º anos do ensino fundamental, anos iniciais, todos os dias de bicicleta acompanha por minha mãe, debaixo de sol e chuva, pois na época não tinha transporte escolar na zona rural em que morávamos. Outro episódio foi quando fui impedida de entrar na escolar porque estava calçando sandália de dedo, pois não tinha o sapato exigido pela a escola (sapatilha ou tênis). Logo, essas situações não estavam sobre o meu controle ou da minha família, pois isso era reflexo da minha condição socioeconômica, e são justamente essas realidades enfrentadas pelos alunos que são tratadas

com descasos pela escola, tentar compreender o aluno em suas múltiplas dimensões também é uma demanda da escola para que não se cometa injustiças.

Bourdieu (2007) em seus estudos veio ampliar as discussões sobre as desigualdades escolares, segundo ele, um dos fatores que coincidem para essa questão é a origem social que cada indivíduo faz parte. Defende que toda família tende a repassar para seus filhos um nível de capital cultural (gostos, hábitos, saberes) por meio das relações que estabelecem. Esses mecanismos quando incorporados pelos indivíduos, podem ser enaltecidos ou rechaçados pela escola.

Para Bourdieu o capital cultural se manifesta de três formas:

No estado incorporado, ou seja, sob forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural– de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2007, p. 74).

Ambas as formas de capital cultural, para aqueles que as detém, se transformam em vantagens reais diante da escola. As classes dominantes gozam de privilégios e encontram meios facilitadores perante a cultura escolar. Desta forma, ideologias são criadas e reproduzidas a partir da própria estruturação da escola:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição da hierarquia social, e operando uma seleção que– sob as aparências da equidade formal– sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente conhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdade de "dons" ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em "distinção de qualidade", e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a "ideologia do dom" (BOURDIEU, 2007, p. 58).

Bourdieu (2007) também salienta sobre como o privilégio cultural é fator preponderante. A família, a língua e o nível cultural na qual as camadas superiores fazem parte, convertem-se em maiores condições de ter êxito escolar, do que os alunos da camada popular, não por serem incapazes ou não ter cultura, mas por não atender a cultura exigida pela escola. Para Bourdieu, as crianças mais favorecidas herdaram saberes e têm acesso a espaços que são valorizados pela cultura escolar, como museus, teatros, obras de artes, etc. Por outro lado, as camadas populares se encontram em desvantagens por não ter os mesmos

benefícios. Com isso, o discurso de igualdade que escola apresenta é falho, na medida em que legitima as desigualdades, Bourdieu (2007, p. 53) argumenta que:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Desta maneira, a escola ancorada na convicção meritocrática<sup>5</sup> de igualdade de oportunidades, ironicamente coloca todos no mesmo patamar, ou melhor, dizendo, na mesma competição, desconsiderando as desigualdades sociais daqueles que fazem parte do seu contexto (DUBET, 2004). Assim, Dubet (2004, p. 543) destaca que a uma crueldade no ideário meritocrático:

Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros.

Para Tragtenberg (1985) entre professores, alunos, funcionários e diretores existem uma relação de poder, que se caracteriza como disciplinadora. Logo, isso se concretiza por meio de métodos, registros, avaliações, ou seja, os alunos estão constantemente em regime de vigilância. Conforme esclarece Tragtenberg (1985, p. 70), “a própria disposição de carteiras em sala de aula reproduz as relações de poder [...] [os alunos] sentados em cadeiras linearmente definidas próximas a uma linha de montagem industrial, configuram a relação “saber/poder” e “dominante/dominado”.

Um dos principais conceitos que Bourdieu cunhou ao longo dos seus estudos foi o da violência simbólica, como algo que não se materializa somente de maneira física, mas por meio de relações sociais, que estrutura um processo de dominação, exercício de poder. Bourdieu e Passeron (2009) vêm destacar sobre como ação pedagógica, que pode ser exercida pela família, escola ou outras instâncias sociais, se materializa como uma violência simbólica, a partir de uma relação falseada de comunicação. Para eles, a ação pedagógica legitimada pela

---

<sup>5</sup> Dubet (2004) aponta que o sistema democrático elege o mérito como sinônimo de justiça e igualdade. Sendo assim, a escola apoiada no discurso meritocrático, reproduz que todos têm as mesmas oportunidades, para alcançar o sucesso bastaria o esforço e a dedicação. Contudo, como diz Dubet (2004) esse ideário apresenta muitas controvérsias, na medida em que a escola ignora as desigualdades sociais, com isso, a justiça meritocrática escolar é falha, pois não oferece para todos os mesmos patamares de igualdade como é idealizado por ela.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de pesquisa*, v. 34, p. 539-555, 2004.

própria sociedade, reproduz a cultura privilegiada, assim como seus preceitos, de modo persuasivo.

Em uma análise mais aprofundada sobre os estudos de Bourdieu e a teoria do capital cultural, Draelants e Ballatore (2021) destacam que surgiram novas formas de capitais culturais, não basta só ter familiaridade com a cultura erudita (museus, teatros, cinemas e afins) ou defender a ideia de herança cultural entre pais e filhos para explicar o insucesso escolar. Para eles, o incentivo a leitura tem um papel central para o êxito escolar, ou seja, pais que leem e deixam livros à disposição para seus filhos desde cedo, é provável que essas crianças se tornem leitores assíduos futuramente, “mais do que a familiaridade com a cultura legítima, são as práticas de leitura dos estudantes que acabam sendo academicamente eficazes, na medida em que produzem efeitos linguísticos e cognitivos” (DRAELANTS; BALLATORE, 2021, p. 7).

Essa difusão cultural não acontece de maneira prática, é preciso dedicação, ter tempo para que assim, as crianças despertem o gosto pela leitura. Entretanto, esse percurso não é concreto e totalmente eficiente, como prevenção, os pais de classe média tendem a investir em aulas particulares, escolhendo a instituição, professores, etc. para que se tenha um controle cultural (DRAELANTS; BALLATORE, 2021).

Draelants e Ballatore (2021) evidenciam que tais colocações não são para contestar a rentabilidade do capital cultural sobre a escola, ao passo em que ele ainda beneficia aqueles que o detém. O ponto que se quer colocar é a sua evolução, “o capital cultural é hoje enriquecido pelo domínio de idiomas e linguagens (especialmente digitais) e técnicas circulatórias” (DRAELANTS; BALLATORE, 2021, p. 16).

Desta forma, muito do que é repassado pela escola é fruto de concepções conservadoras, discriminatórias e arcaicas. São juntamente essas forças presente no ambiente escolar que o torna tão excludente. Os grupos mais vulneráveis socialmente ao adentrar na escola, se deparam com uma realidade que é totalmente diferente da sua, em decorrência principalmente de uma sociedade hierarquizada. Soares (2002) apresenta que a escola pública foi um espaço conquistado pelo povo por meio de muitas lutas e reivindicações. Contudo, “nessa luta, porém, o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escola para todos, e a escola que existe é antes contra o povo que para o povo” (SOARES, 2002, p. 9).

Sendo assim, outra discussão que teremos no item seguinte é sobre a linguagem, que é utilizada como um instrumento de comunicação, diante da escola se transforma em um problema a depender do falante, ou seja, os parâmetros linguísticos que as escolas se apoderam são unilaterais, estigmatizando tudo aquilo que se distânciava do que é esperado. A

relação entre escola e linguagem vem se acentuando como um confronto, o que acaba evidenciando as desigualdades sociais.

## 5. O USO DA LINGUAGEM NA PELA ESCOLA

Charlot (2000) diz que a prática linguageira é uma demanda social, desta forma, ela existe porque o ser humano é um ser social, é pela linguagem que se pode manifestar interesse, gostos, ideias e comunicar-se com outras pessoas que também estão inseridas na sociedade. Sobre isso, Charlot (2000, p. 130) traz uma diferenciação sobre o que seria língua e linguagem:

A língua é um sistema lexical e sintático. A linguagem, quer falada quer escrita, é um a prática que consiste em fazer qualquer coisa com a língua. A linguagem supõe a língua, mas não se reduz a ela. Com a mesma língua podem-se ter práticas linguageiras de objetivos e formas muito diferentes. Pode-se pedir ou dar uma informação, expressar emoções, agir sobre os outros argumentando, mandando, seduzindo, mentindo..., exibir sua identidade e pertença social e cultural, pensar, analisar um texto, etc.

Sendo assim, é por meio da linguagem que as pessoas podem expressar seus sentimentos, opiniões e interesses, ou seja, quando uma pessoa fala, está expondo sua história e modo de se posicionar. Contudo, quando o indivíduo adentra na escola a depender do modo como fala, usa a linguagem, se não for conforme as normas estabelecidas tende a ser rejeitado, pois a escola exige um modelo, o modelo padrão.

Segundo Soares (2002), a linguagem é um dos principais impulsionadores para o fracasso escolar, uma vez que, a escola condena a linguagem que as camadas populares utilizam, pois a escola faz uso e impõe os valores da cultura dominante. Em suas palavras ela diz que:

É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos lingüísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada (SOARES, 2002, p. 17).

Soares (2002) aponta e critica algumas ideologias, que são usadas para explicar o fracasso escolar de alguns alunos. Entre elas está a ideologia do dom, na qual diz que a escola oferta para todos as mesmas condições, porém, aqueles menos aptos tendem a fracassar. Entretanto, cientificamente essa ideologia foi contestada, por identificar que os grupos que menos tinham êxito na escola, eram aqueles provenientes das classes socialmente desfavorecidas (SOARES, 2002). Com isso, surge outra ideologia, a da deficiência cultural.

Essa, por sua vez, defende a ideia de que a explicação para um insucesso escolar estaria nas desigualdades sociais entre classes.

A classe dominante por usufruir melhores condições de vida desde a infância teria mais possibilidades de ter melhores rendimentos na escola, entretanto, as classes populares por não ter os mesmos privilégios, teriam dificuldades na aprendizagem, ou seja, segundo essa ideologia, a camada popular apresenta "deficiência cultural", pois sua cultura não oferece subsídios para que as crianças provenientes dessa classe tenham estímulos favoráveis no contexto em que fazem parte (SOARES, 2002). Ambas as ideologias, responsabilizam o próprio aluno por seu fracasso, enquanto, a escola permanece neutra e inabalável.

Todavia, não se pode negar a cultura do outro, ou ao menos diminuí-las, é defendido que existem culturas diferentes. Com isso nasce a ideologia das diferenças culturais (SOARES, 2002). A escola, por legitimar os padrões das classes dominantes, usá-los e considerar o modelo ideal, inferioriza tudo aquilo que não se adequar as suas regras. Desta forma, as classes subalternas ao adentrar na escola encontram padrões culturais que são totalmente diferentes dos seus, por isso não se identificam, por consequente, sofrem uma discriminação cultural por parte da escola, não tendo um bom rendimento educacional (SOARES, 2002).

Para tentar sanar o "déficit linguístico" das crianças pertencentes às camadas populares foi proposto à educação compensatória. Por compreender que as crianças chegam à escola com uma linguagem "pobre", apresentam uma deficiência cognitiva, justificada pelo contexto social, cultural, familiar na qual essas crianças pertencem (SOARES, 2002).

Contudo, o programa de educação compensatória fracassou por diferentes fatores, um deles é que as crianças já adentram na escola com um padrão cultural previamente estabelecido adquirido em seu contexto (SOARES, 2002). Outro aspecto que deve ser considerado, é que a escola não deve culpar o próprio aluno, sua família, contexto familiar, social, cultural ou linguística como causador do fracasso escolar, mas, deve valorizar e aceitar essas particularidades dos estudantes, para que assim ofereça possibilidades para conhecer outras ramificações e usos da linguagem, sem que deixem de lado suas identidades e cultura originária. Mais um fator é a complexidade social, política e econômica da sociedade, que permeiam as diferentes classes sociais, com isso as desigualdades e discriminação, são fatores que a escola sozinha não consegue solucionar, por ser preciso uma mobilização da sociedade em sua totalidade (SOARES, 2002).

Bagno (1999) traz à tona uma série de preconceitos linguísticos, que são alimentados no contexto escolar. Um deles é ver a língua portuguesa, falada no Brasil como a unidade fixa

e imutável, sendo assim, a escola reconhece apenas uma variedade linguística, a padrão. Percebendo as demais como inválidas, gerando preconceitos, pois muitos alunos chegam à escola dominando uma variedade linguística considerada desprivilegiada socialmente (BAGNO, 1999).

Outra construção criada é aquela que diz que o português é algo difícil de aprender. As aulas de língua portuguesa deveriam despertar os alunos para as atribuições reais do uso da língua. Porém, em meio à complexidade e as exigências, os alunos são forçados a decorar várias normas, colocadas pelo professor de português, sem desenvolver habilidades que posteriormente seria fundamental para a vida real. Bagno (1999, p. 38) argumenta que “a idéia de que “português é muito difícil” serve como mais um dos instrumentos de manutenção do status quo das classes sociais privilegiadas”.

Mais um preconceito linguístico sustentado, é dizer que as pessoas que não têm instrução escolar não sabem falar. Bagno (1999, p. 42) explica que isso não é apenas uma demanda linguística, porém, social e política:

[...] as pessoas que dizem Cráudia, praca, pranta pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola.

Sendo assim, as escolas devem adotar uma conduta mais flexível diante da linguagem, da cultura, e das identidades de seus alunos, para que assim, por meio da escola, possam ampliar seus patamares de conhecimentos. Charlot (2000, p. 126) destaca que “a escola exige uma certa postura perante a linguagem. Por um lado, essa postura é artificial: não se fala assim na vida cotidiana”.

Portanto, ainda é possível notar que as escolas ainda têm visões reducionistas no que se refere à linguagem e sua utilização pelos diferentes falantes, causando um retrocesso na construção daquilo que realmente almejamos uma escola integrada para a pluralidade. Em suma, como será apresentado nos dados alcançados por essa pesquisa, se torna evidente que muitos esforços ainda devem ser empreendidos, para ser coibida qualquer forma repressão no meio escolar.

## 6. APONTAMENTOS DE UMA ANÁLISE: exercício para a autoavaliação pedagógica

Para realçar as discussões que vêm sendo tratada no decorrer deste artigo, como já mencionado, recorreu-se ao questionário como instrumento para coleta de dados, aplicado com as professoras que compõem o quadro docente da Unidade Escolar Comunitária Codó Novo, que trabalhavam no turno matutino. Desta forma, o quadro 1 apresenta seus respectivos perfis, e por questões éticas da pesquisa e para preservar suas identidades e respostas, receberam nomes fictícios, serão chamadas de acordo com nomes de algumas flores (Rosa, Azaleia, Jasmim, Orquídea e Tulipa).

**Quadro 1- Perfil das participantes**

<b>Nomes</b>	<b>Formação</b>	<b>Turma que leciona</b>	<b>Tempo de atuação na docência</b>
Rosa	Graduação em Curso de Licenciatura anos iniciais e Pós-Graduação em Gestão e Planejamento Educacional	2º ano “B”	29 anos
Azaleia	Graduação em Curso de Licenciatura e Especialização (lato sensu)	1º ano “D”	Mais de 20 anos
Jasmim	Magistério/ adicional	3º ano “B”	Mais de 20 anos
Orquídea	Graduação em Curso de Licenciatura e Especialização (lato sensu)	3º ano “C”	Mais de 20 anos
Tulipa	Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia	1º ano “B”	Entre 11 a 15 anos

Fonte: Autora (2023)

Conforme é destacado no quadro, todas as professoras têm habilitação para o trabalho na docência, pois todas são licenciadas, e apresentam uma carreira bem extensa. Contudo, como se pode ver, apenas Tulipa (2022) tem formação em pedagogia, as demais apresentaram formações que se decentralizam do processo de alfabetização, o que em alguns casos, torna o trabalho exercido mais dificultoso, devido à falta de uma profissionalização específica.

A pesquisa foi realizada em um contexto de pós-pandemia, como é bem notório, grandes foram os problemas sociais enfrentados, no que desrespeita a educação não foi diferente. As escolas de modo geral, quando retornou as atividades presenciais, sentiu o impacto negativo deixado pela pandemia de COVID-19, principalmente em relação à aprendizagem dos estudantes. Desta forma, como apontada em algumas das colocações das

professoras, a pandemia contribuiu significativamente para um retrocesso educacional. Sendo assim, a pesquisa foi mediada por alguns questionamentos, principalmente sobre como elas percebem a relação entre educação e desigualdade no contexto escolar em que atuam, e na vida de seus alunos.

A princípio, foi perguntando para elas quais foram os seus maiores desafios frente ao desenvolvimento dos alunos de sua turma de 2022. Sobre isso, Rosa (2022) respondeu que o maior desafio foi a *“falta do acompanhamento da família”* em consonância com a fala de Rosa (2022), Azaleia (2022) que pontuaram que foi a *“defasagem de aprendizagem dos alunos e dificuldade do envolvimento das famílias”*. Nesta perceptiva, tanto Rosa (2022) quanto Azaleia (2022) destacam que a família não contribuiu de maneira significativa para que os alunos tivessem uma melhor desenvoltura.

É evidente que não se pode relegar a importância da família no acompanhamento de seus filhos, segundo Zago (2000, p. 20) *“a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado”*. Contudo, como é destacado por Oliveira e Marinho-Araújo (2010) ambas devem exercer funções complementares, sendo assim, como bem ressalta Chechia e Andrade (2005, p. 432) *“o desenvolvimento escolar do aluno é um processo que se desenvolve na escola e com influência da família; não depende exclusivamente da família”*.

Ainda sobre a mesma pergunta, Jasmim, Orquídea e Tulipa em suas colocações atribuem os desafios aos próprios alunos, assim também como foi no segundo ponto colocado por Azaleia (2022). Para Jasmim (2022) os desafios foram *“o retrocesso de aprendizagem dos alunos que não sabem ler e nem escrever”*, Orquídea (2022) aponta que foi *“alfabetizar algumas crianças que chegaram sem nenhuma condição de aprender, não tinham coordenação e não conheciam letras”*. Tulipa (2022) além de apresentar as dificuldades dos alunos, também destaca os problemas ocasionados pela COVID-19, ela argumenta que os desafios foram *“recompôr os processos de ensino, e saber lidar com o aspecto emocional, (e atraso motor). Carência emocional (se tratando de crianças de 6 anos, são muito afetivas) distanciamento devido a Covid, também ensinar a ler com uso de máscara muito difícil”*.

Percebe-se que as falas das professoras dão conotações para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, considerando pouco, outras implicações que poderiam favorecer para esta questão. Ferraz e Abreu (2015, p. 97) a partir das reflexões de Zabala (2007) evidenciam que *“se é sempre mais fácil achar que a culpa é do outro, logo, a vítima torna-se ré. As deficiências na capacidade de ensinar costumam ser descaradamente transferidas para o lado mais fraco, para os alunos rotulados incapazes de aprender”*. Desta forma, não basta

apenas responsabilizar somente os pais ou os próprios alunos pelas dificuldades em relação à aprendizagem, é preciso mediar o trabalho pedagógico em uma ação-reflexão, onde se coloca em análise todos os entraves que permeiam uma sala de aula. Assim como não basta responsabilizar apenas os professores sem considerar suas condições de trabalho, formações e o apoio da gestão ao trabalho pedagógico. É necessário pensar mais amplo, os desafios partem na verdade de um país com uma desigualdade social enorme.

Dando continuidade aos questionamentos, foi perguntado para elas, quais seriam os principais motivos dos alunos apresentarem dificuldade no processo de aprendizagem escolar. Em suas respostas, mais uma vez a maioria atribuiu essas dificuldades ao não acompanhamento dos pais na vida escolar de seus filhos: “*continua sendo a família a maioria não acompanham seus filhos nas tarefas de casa, se houvesse incentivo a realidade seria outra, muitos têm bons rendimentos outros não*” (ROSA, 2022). Jasmim (2022) pontua “*a falta de acompanhamento em casa, falta de interesse dos pais em ajudar seus filhos*” e Tulipa (2022) também direciona sua resposta para o mesmo sentido, “*falta de acompanhamento da família*”.

Ao averiguar as explicações dadas pelas professoras, é perceptível que elas dimensionam a relação escola e família ao acompanhamento das tarefas de casa, distanciando os pais de outras questões que permeiam o ambiente escolar. Sobre isso, Bhering (2003, p. 499) aponta que o auxílio que os professores requerem da família “se limita a reforçar aquilo que o professor realiza e pedi às crianças, ao invés de sugerir que os pais poderiam se envolver mais com questões escolares de maneira mais participativa e recíproca”.

Outro ponto que pode ser analisado, é que a aprendizagem escolar dos alunos não é uma demanda que é completamente de responsabilidade das famílias, o professor por meio do seu trabalho deve assegurar que seus alunos aprendam independente de qualquer particularidade. Como destaca Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 102) a partir dos estudos de (OLIVEIRA, 2002)

[...] a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar.

Ainda sobre o mesmo questionamento, Azaleia (2022) e Orquídea (2022), ampliam suas explicações. Para Azaleia (2022) são vários os condicionantes que coincidem sobre a aprendizagem, ela põe em ênfase (aspecto ambientais) a estrutura da escola, e (social) a condição daqueles que a frequentam, “*existem diversos fatores que interferem negativo no*

*processo de aprendizagem, no caso da nossa escola aspecto ambientais, social” (AZALEIA, 2022). Por outro lado, Orquídea (2022) diz que essa dificuldade em relação à aprendizagem se deu devido ao distanciamento, em decorrência da pandemia da COVID-19, período que os alunos não podiam frequentar a escola, “no caso do 3º ano foi os dois de pandemia, pois não cursaram o 1º e 2º anos” (ORQUÍDEA, 2022).*

Para saber mais sobre os desafios ocasionados pela pandemia, perguntou-se para elas em relação ao ensino remoto, quais foram os seus maiores desafios no ambiente escolar, e foram bastante contundentes em suas colocações. Rosa (2022) diz *"usar seus próprios recursos como: internet, energia, papel e xerox colocava a disposição na escola e quando chegávamos com outra, aquela ainda estava lá"*. Jasmim (2022) aponta *"a infraestrutura e acesso à tecnologia"*. Azaleia (2022) destaca *"vários, desde a minha dificuldade com o uso das metodologias, usando os meios tecnológicos, até as dificuldades das crianças com o acesso a própria internet"*. Tulipa (2022) argumenta *"contato com os alunos, pois muitos devido condições financeiras não tinham acesso a internet, onde usava-os como recurso para analisar os retornos das atividades aplicadas"*. Orquídea (2022) se posiciona *"trabalhar por meio remoto (celular) pais não tinham celular, criar grupos"*.

Como se sabe, a pandemia ocasionou muitos problemas de diferentes ordens e dimensões. As escolas tiveram que se reinventar, o ensino remoto com uso de aparatos digitais foi utilizado como estratégia, os professores assumiram novos papéis sociais. Conforme as falas das professoras, as dificuldades foram muitas, que vão desde o domínio e acesso às ferramentas digitais, até contribuição com seus próprios recursos financeiros para custear as atividades dos alunos. Como destaca Leal e Leal (2021, p. 123) a pandemia trouxe uma [...] *"reconfiguração do trabalho docente, com sinais de intensa precarização"*.

O distanciamento social só agravou mais ainda o sistema de ensino, principalmente o público, alunos que não podiam contar com o apoio familiar por não ter pais escolarizados, ausência de assistência governamental, carência de acesso às tecnologias ou falta de letramento para se lidar diante delas, uma série de problemas estruturais se firmou. Sendo assim, o ensino remoto que surgiu como possibilidade educativa, torna-se um obstáculo para muitos, inclusive para os próprios professores que não estavam acostumados com essa realidade. É como enfatiza Macedo (2021, p. 265) sobre o ensino remoto durante a pandemia, *"para além das desigualdades educacionais e sociais, somaram-se desigualdades digitais"*.

Em seguida, sucedeu-se outra pergunta, elas foram questionadas de acordo com suas perspectivas, se as crianças empobrecidas enfrentam mais dificuldades do que os alunos com uma condição mais estável, ao adentrar na escola. Sobre essa pergunta, Jasmim (2022) e

Orquídea (2022) responderam apenas que "sim", mas não justificaram suas respostas. Por outro lado, Rosa (2022) diz "Sim" e justifica dizendo que a desvantagem estaria na "*falta de material que nem todos compram seu material*", Azaleia (2022) pontua "*sim, porque as crianças que têm uma condição mais estável conhecem os meios tecnológicos*" e Tulipa (2022) também responde de maneira afirmativa "*sim, o maior desafio dos alunos é a falta de alimentação, que gera falta de atenção*".

Reiterando o posicionamento de Tulipa (2022), é importante destacar que se as crianças enfrentavam dificuldades em relação à alimentação em suas casas, na escola em que frequentavam a realidade não mudava muito. Durante o período da realização dos estágios, foi possível observar que uma das principais demandas da gestão desta escola era a falta de merenda. Nos dias em que tinha merenda a quantidade era fracionada para que pudesse durar mais dias. Geralmente era suco com alguns biscoitos de água e sal, nescau com beiju ou uma fatia de melancia (fruta que estava no período de safra na época). Quando a merenda faltava, às crianças eram liberadas mais cedo para irem para suas casas.

Logo, através desses levantamentos realizados pelas professoras, nota-se que para elas a causalidade dessas dificuldades por parte dos alunos empobrecidos teria conotações sociais, intensificado pelas restrições aos bens materiais e culturais. Segundo Collares (1996) entre as várias motivações que coincidem para o fracasso escolar estariam as extraescolares, que se trata das péssimas condições de vida que a maioria dos estudantes brasileiros das camadas populares se encontra, levando-os a uma série de privações. E a intraescolares, que se refere ao modo que a escola organiza o currículo, os programas e a atuação dos professores. Desta maneira, ambas as forças agem em conjunto, a primeira reforça a exclusão dos mais empobrecidos da escola, e o segundo legitima essa exclusão por intermédio da operacionalização técnica e funcional utilizada pela escola (COLLARES, 1996).

Tulipa (2022) apresenta a falta de alimentação como um fator decisivo para a não aprendizagem, porque segundo ela, isso ocasiona falta de atenção. Contudo, Patto (1992, p. 114) diz que:

[...] aos dados sobre desnutrição juntarmos as estatísticas de mortalidade infantil nos anos pré-escolares, entenderemos que as crianças brasileiras pobres que atingem os sete anos de idade e ingressam na escola são sobreviventes, num sistema social perverso, que conseguiram se alimentar o suficiente para não ter seu sistema nervoso lesado.

Portanto, por intermédio deste questionamento, ficou claro que mais uma vez são apresentadas respostas que centraliza o aluno e sua condição social como principal razão para o insucesso escolar. Contudo, como salienta Collares (1996, p 25) “é nas tramas do fazer e do

viver o pedagógico quotidianamente nas escolas, que se pode perceber as reais razões do fracasso escolar das crianças advindas de meios sócio-culturais mais pobres”.

E por fim, um último questionamento foi feito. Você considera que enquanto professora pode contribuir para mudar a realidade do seu aluno? Explique. Em relação a este questionamento, Azaleia (2022) respondeu que “*Sim*”, porém, não explicou. As demais foram bastante enfáticas em suas respostas, Tulipa (2022) diz:

Sim, posso me considerar um agente transformador na vida dos meus alunos, através das orientações, seja na forma teórica (diálogos, conselhos) metodológica, proporcionando um aprendizado, também através da aproximação com as famílias, com diálogo com os mesmos. Tudo isso gera um bom impacto na vida dos pequenos.

Jasmim (2022) ressalta, “*sim, uma vez que o professor, é responsável pela orientação, seja teórica, metodológica e técnica, pode se considerar que nesse sentido, ele é um transformador, que contribui para transformação dos seus alunos*”. Rosa (2022) pontua apresentando em sua fala sentimento de frustração, “*sim, o meu objetivo maior é esse, embora não tenha alcançado a meta com maior sucesso, pois as dificuldades nos impedem*”. E Orquídea (2022) também se posiciona, “*sim, tenho um projeto de ajudar crianças com aulas de reforço*”.

Todas as professoras acreditam que de alguma forma conseguem contribuir para transformar o meio social de seus alunos, para isso, delegam a metodologia que utilizam como principal aliado para alcançar tal objetivo. Como pondera Charlot (2008) o professor é imerso em muitas atribuições, principalmente em decorrência do neoliberalismo, mesmo sendo mal pago, sua atuação deve voltar-se para resolver problemas, desenvolver aprendizagens em âmbito global, local e que abarque as esferas tecnológicas:

Para resolver os problemas, o professor é convidado a adaptar sua ação ao contexto. A escola e os professores devem elaborar um projeto político-pedagógico, levando em conta as características do bairro e dos alunos, mobilizar recursos culturais e financeiros que possibilitem melhorar a eficácia e a qualidade da formação, tecer parcerias, desenvolver projetos com os alunos etc. Essas novas exigências requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente; o professor, que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido (CHARLOT, 2008, p. 20).

Não se deve relegar a importância da educação e do trabalho pedagógico para a sociedade, todavia, as questões sociais são muito amplas e complexas, logo, somente a escola não tem o poder de resolvê-las. Como diz Dubet (2004, p. 545) “nenhuma escola pode, sozinha, criar uma sociedade mais igualitária”.

Sendo assim, a partir dos dados analisados, evidência que as professoras diante de muitas limitações, ficam de mãos atadas, buscando culpados pelas dificuldades, no que se refere ao ensino e aprendizagem, acabam transferindo tais atribuições negativas para as famílias, os alunos, para os contextos sociais e culturais na qual eles convivem, muitas vezes não percebem que o problema é muito maior, pois é fruto de um país extremamente desigual. As docentes também apresentam um desejo de mudança, em que querem fazer mais por seus alunos, porém, não têm auxílios financeiros, pedagógicos e estruturais.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O direito à educação foi uma conquista que proporcionou a camada popular participar dos espaços escolares, que antes eram privados, isso com certeza foi um avanço, pois só por meio da educação é que se pode compreender, analisar, refletir e inferir politicamente nas tomadas de decisões dos espaços em que ocupamos. A escola como uma instância social se diz ser democrática por promover direitos e deveres para todos, porém, no centro desta discussão ainda existem muitos pontos a serem questionados, entre eles, está à questão das desigualdades sociais.

Como foi abordado ao longo deste artigo, a escola quando não bem articula suas ações, tende a replicar as desigualdades. Esse grande problema se intensifica quando a escola coloca todos no mesmo nível, desconsiderando as origens e particularidades daqueles que fazem parte do seu contexto. A noção de igualdade acrescentada com as convicções meritocráticas amplamente difundida pela sociedade e incorporada pela escola, muitas vezes descentraliza suas verdadeiras funções, colocando os alunos na condição de indolentes e incapazes.

As inferências feitas pelas professoras da Unidade Escolar Comunitária Codó Novo, do turno matutino, por meio dos questionários, ampliaram este debate. É visível que elas anseiam que seus alunos tenham resultados exitosos apesar dos inúmeros problemas que circundam a escola e a realidade dos mesmos. Contudo, é perceptível através dos dados elencados, que na tentativa de explicar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, elas buscam culpados. Nessa perspectiva, elas dão justificativas que responsabilizam os próprios alunos ou suas famílias pelas dificuldades de aprendizagens, com certeza isso é uma grande lacuna na prática pedagógica, mesmo diante de um quadro tão complexo, como é apresentado nesta escola. Em hipótese alguma, o aluno, a família ou o próprio professor podem ser culpados isoladamente pelos problemas da escola e da sociedade. Todavia, o professor enquanto

mediador do conhecimento deve considerar todos os aspectos que constitui seu aluno, para que assim, possa desenvolver ações que correspondam para um ensino de qualidade.

Sendo assim, este artigo não pretende encerrar as reflexões sobre esse assunto, contudo, visou desnaturalizar a questão das desigualdades sociais alargadas por meio da escola. A sociedade atual é definida como moderna, tecnológica e inclusiva, onde uma série de descasos são camufladas. Desta forma, discutir sobre desigualdade e como ela pode surtir resultados negativos sobre a educação, é se propor a repensar todos os aspectos da sociedade. Principalmente se referindo a um país onde existe uma distribuição desigual de renda, de acesso aos bens, de infraestrutura, saneamento, de alimentação, ou seja, são inúmeras mazelas que fazem parte da vida de muita gente.

Portanto, isso de modo algum se distância da escola, uma vez que, é lá que as pessoas que convivem com essa realidade, vão buscar acolhimento para tentarem mudar suas condições existenciais, logo, a escola mais do que nunca deve mostrar o seu real significado. A educação escolar quando bem articulada pode contribuir para desacelerar as desigualdades, entretanto, as escolas sozinhas não conseguem, é preciso investir em políticas públicas e educacionais para que tais leis sejam fixadas e todos definitivamente contemplados.

Este estudo com certeza foi uma maneira de externar minhas inquietações diante de algumas posturas tidas por algumas escolas, que muitas vezes usa de uma visão autoritária que impedido o aluno de ter um diálogo direto com a própria escola, se tornando assim, um ambiente desagradável e hostil para o estudante.

A escola juntamente com o corpo docente quando tem sensibilidade para visualizar as questões sociais, com certeza pode sim atuar de maneira mais massiva sobre a vida dos sujeitos educandos, não como uma solucionadora de todos os problemas, mas de maneira flexiva e mais empática com todos aqueles que a constitui. Desenvolver uma educação que faça o aluno questionar sua própria constituição existencial é desvelar processos reprodutores que muitas vezes são omitidos, juntamente para reproduzir uma sociedade alienada e quieta diante de muitos conflitos, essa sim é uma demanda da escola que propõe transformações para além dos muros.

Deste modo, pretende-se com este artigo contribuir para o entendimento dos mecanismos que se desdobram por meio das implicações escolares no que tange a alavancar ou desacelerar as desigualdades sociais. E a partir disso possibilitar uma visão mais crítica e reflexiva sobre os dispositivos de controle que estão implícitos e explícitos sobre o sistema escolar e sobre a sociedade.

## REFERÊNCIAS

AMARANTE, Lucilene; DE MACEDO, Andressa Garcia; DA SILVA MOREIRA, Jani Alves. Política curricular e neoliberalismo: uma crítica à base nacional comum curricular a partir do legado freiriano. **Revista Inter Ação**, v. 46, n. ed. especial, p. 1224-1241, 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pobreza, Desigualdades e Educação. In: **Catálogo de Materiais do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Módulo Introdutório. MEC, Brasília, 2015.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. Edições Loyola, 1999.

BALLATORE, Magali; DRAELANTS, Hugues. Tradução: Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e47100302, 2021.

BHERING, Eliana. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 483-510, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do sistema de ensino. **Recensões LusoSofia. Corvilhã: Universidade da Beira Interior**, 2009.

\_\_\_\_\_. A escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 40- 64.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2022.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 673-697, 2009.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA–Educação e Contemporaneidade, Salvador**, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

\_\_\_\_\_. Práticas languageiras e fracasso escolar. **Estilos da Clínica**, v. 5, n. 9, p. 124-133, 2000.

CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 10, p. 431-440, 2005.

CODÓ. **Plano Municipal de Educação- PME**. 2015. Disponível em: <<https://www.codo.ma.gov.br/uploads/1.727%20de%2023.06.2015.pdf>>. Acesso em: 08 de mar.de 2023.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. **Preconceito no cotidiano escolar-ensino e medicalização**, p. 24-28, 1996.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 539-555, 2004.

FERRAZ, Renato Ribeiro Nogueira; ABREU, Joel Santos. Quando a Culpa do mau Desempenho Escolar não é Exclusivamente do Aluno. **UNILUS Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 28, p. 96-100, 2015.

GIL, Antonio Carlos et al. Como elaborar projetos de pesquisa. -4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

LEAL, Maiara Raquel Campos; DE FREITAS LEAL, Guilherme. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENSINO REMOTO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL. **Comunicologia-Revista de Comunicação da UCB**, p. 122-139, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012.

MAESTRI, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Séc. XIXVIII. Petrópolis, RS: Editora Vozes, 2004, v. 1, p. 192-209.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, p. 262-280, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho 2014. **Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, v. 108, n. 111, jun. 2014. Disponível em: <[https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento\\_lei-10099-11-06-2014\\_PEE.pdf](https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014_PEE.pdf)>. Acesso em: 08 mar. 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, p. 156-168, 2003.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, p. 99-108, 2010.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 12, p. 945-958, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2002.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, v. 1, p. 68-72, 1985.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: As contradições da obrigatoriedade escolar. *In*: NOGUEIRA, Mari Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000. p. 19-43.

## APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO  
MARANHÃO

CAMPUS CODÓ

Prezados(as) professores(as),

Este questionário faz parte da pesquisa cujo tema é "Educação e Desigualdade" realizada pelas discentes, Fernanda Vanessa Alves Viana e Luana da Costa Rodrigues, ambas graduandas do curso de Pedagogia, e orientadas pela professora Dra. Cristiane Dias Martins da Costa da Universidade Federal do Maranhão em Codó. O principal objetivo desta pesquisa é mapear os reflexos das desigualdades de acordo com as percepções dos docentes, para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Assim, os resultados desta pesquisa serão apresentados em forma de monografia/artigo. Além disso, é importante ressaltar que respeitando os princípios éticos os participantes desta pesquisa não terão seus nomes identificados

Atenciosamente:

Fernanda Vanessa e Luana da Costa

Acadêmica do Curso de Pedagogia / UFMA - Campus VII - Codó-MA.

Contato: fernanda.viana@discente.ufma.br Telefone: (99) 99192-2773

[luana\\_cr@discente.ufma.br](mailto:luana_cr@discente.ufma.br) Telefone: (99)996454220

Profa. Dra. Cristiane Dias Costa Martins - Orientadora –

Professora do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Codó da UFMA.

Contatos: [cristiane.dmc@ufma.br](mailto:cristiane.dmc@ufma.br) Telefone (98) 98104-1313

### **Informações Iniciais**

#### **NOME COMPLETO:**

#### **Sexo\***

Masculino ( )

Feminino ( )

#### **Formação acadêmica\***

Graduação em Pedagogia ( )

Graduação em Curso de Licenciatura ( )

Graduação em outro curso ( )

Especialização (lato sensu) ( )

Mestrado ( )

Doutorado ( )

Outra Formação \_\_\_\_\_

#### **Ocupação\***

Professora Regente ( )

Professora HP ( )

Outra: \_\_\_\_\_

#### **Turma\***

1° ano A ( )

a universidade que a gente quer

Av. Dr. José Anselmo, 2008, Codó-MA - CEP: 66000-000

Telefones - (98) 3272 - 9779 / 32272 -

Vf/5: e-mail:

[direção\\_ufmacodo@ufma.br](mailto:direção_ufmacodo@ufma.br)



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO  
MARANHÃO**

CAMPUS CODÓ

- 1° ano B ( )  
 1° ano C ( )  
 1° ano D ( )  
 2° ano A ( )  
 2° ano B ( )  
 2° ano C ( )  
 3° ano A ( )  
 3° ano B ( )  
 3° ano C ( )

Outro: \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação na U.E. Comunitária Codó Novo\***

- Menos de 2 anos ( )  
 3 a 5 anos ( )  
 6 a 10 anos ( )  
 11 a 15 anos ( )  
 16 a 20 anos ( )  
 Mais de 20 anos ( )

Outro: \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação na docência\***

- Menos de 2 anos ( )  
 3 a 5 anos ( )  
 6 a 10 anos ( )  
 11 a 15 anos ( )  
 16 a 20 anos ( )  
 Mais de 20 anos ( )

Outros: \_\_\_\_\_

**Perguntas específicas.**

1. Em relação a sua turma de 2022, quais foram os seus maiores desafios frente ao desenvolvimento dos alunos?
2. Na sua opinião, quais são os principais motivos dos alunos apresentarem dificuldades no processo de aprendizagem escolar?
3. Você considera que com a pandemia do COVID-19 as dificuldades dos alunos agravaram?  
 SIM ( )      NÃO ( )

a universidade que a gente quer

Av. Dr. José Anselmo, 2008, Codó/MA - CEP: 65400-000  
 Telefones - (08) 3272 - 9779 / 32272 -  
 9775 e mail:  
 direção\_ufmacodo@ufma.br



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO  
MARANHÃO**

CAMPUS CODO

4. Nesse contexto, quais foram os alunos mais prejudicados durante a pandemia? Explique os motivos.
5. Você considera que a origem social dos estudantes interfere na aprendizagem? Justifique sua resposta.  
SIM ( ) NÃO ( )
6. Sabemos que durante a pandemia da COVID-19 todos os profissionais da educação tiveram que se reinventar para melhor atender as necessidades dos alunos. Diante disso, quais foram as suas metodologias utilizadas para alcançar seus objetivos?  
( ) Aulas no Google Meet  
( ) Atividade xerocopiada  
( ) Aulas vídeo compartilhadas nos grupos de WhatsApp  
( ) Outro \_\_\_\_\_
7. Para tentar superar os retrocessos que a COVID-19 trouxe para o processo de ensino e aprendizagem, quais medidas a escola em parceria com os professores vem realizando?  
( ) intensifica práticas de leitura  
( ) realiza projetos  
( ) aulas de reforço  
Outro \_\_\_\_\_
8. Em relação ao ensino remoto, quais foram os seus maiores desafios no ambiente escolar?
9. Na sua perspectiva, os desafios que as crianças mais empobrecidas enfrentam ao adentrar na escola são maiores do que as crianças que têm uma condição mais estável? Justifique.  
SIM ( ) NÃO ( )
10. Em caso de alunos (as) que faltam muito nas aulas, quais são as medidas tomadas?
11. Em relação ao acompanhamento dos alunos que apresentam alguma dificuldade, como ocorre à participação dos pais ou responsáveis?
12. Como você enxerga seus alunos? Acredita no potencial de cada um apesar das adversidades?



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO  
MARANHÃO**

CAMPUS CODÓ

13. Como você percebeu seu papel enquanto educador(a) frente ao desenvolvimento de alunos com múltiplas questões sociais e dificuldades? O que pode ser feito?

14. A equipe da gestão da escola apoia os docentes frente aos desafios vivenciados em sala?

15. Você considera que enquanto professor(a) pode contribuir para mudar a realidade do seu aluno(a)? Explique.

Sim                       Não

## APÊNDICE- B AUTORIZAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
Fundação Instituída nos termos da Lei nº. 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão.

Eu, Maria Cláudia da Luz Aguiar CPF 427.575.413-15  
RG 028538882004-8 gestora da U. E Comunitária Codó Novo, localizada na Travessa José Mariano Saads, 1283-A Santa Terezinha, Codó-MA, autorizo a aluna Fernanda Vanessa Alves Viana, estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, UFMA- Codó-MA a utilizar informações da escola, para elaboração do seu trabalho de conclusão de curso, orientada pela professora Cristiane Dias Martins da Costa.

Para maior clareza, firmamos o presente.

Codó, 27 de março de 2023.

Maria Cláudia da Luz Aguiar  
Gestora da Unidade Comunitária Codó Novo

UFMA - CAMPUS DE CODÓ  
Avenida Dr. José Anselmo, 2.008 - Codó - MA - CEP: 65400-000  
Fone: (98) 3272- 977p

Considero  
avancos  
e vencer  
estados

1/1