

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v12i2.316>**SITUAÇÕES VIVENCIADAS E ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DIANTE DA DESIGUALDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO****SITUATIONS EXPERIENCED AND STRATEGIES DEVELOPED BY BASIC EDUCATION TEACHERS REGARDING SOCIAL INEQUALITY IN EDUCATION**Franciéli Cavalheiro de Araujo¹
Lorita Aparecida Veloso Galle²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compreender como professores da Educação Básica percebem a desigualdade social na educação. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e do tipo exploratório, em que participaram 10 professores de escolas públicas. As informações foram construídas por meio de um questionário *on-line*, com questões fechadas e abertas. Para este artigo, foram consideradas as respostas de duas das três questões abertas do referido questionário. Como método analítico, optou-se pela Análise Textual Discursiva, com base em categorias *a priori*: i) situações vivenciadas pelos professores quanto à desigualdade social no contexto escolar; e ii) estratégias desenvolvidas pelos professores para amenizar as implicações da desigualdade social na educação. Os resultados fornecem indicativos de que professores percebem tal desigualdade por meio da carência material e de questões relacionadas à desmotivação e à realidade familiar. Com relação às estratégias empregadas pelos docentes para mitigar o fenômeno, são destacadas ações de acolhimento discente e a adaptação didático-metodológica. As conclusões indicam a necessidade de uma conduta sensível dos docentes, no sentido de identificar o fenômeno e desenvolver alternativas para propiciar a aprendizagem de modo igualitário.

Palavras-chave: Educação Básica. Percepção de professores. Desigualdade social na educação.

Abstract: This article aims to understand how Basic Education teachers perceive social inequality in education. Ten teachers from public schools participated in this qualitative, exploratory research. The information was obtained from an online questionnaire containing closed and open questions. The answers to two of the three open questions of the questionnaire were considered in this article. The Discursive Textual Analysis was chosen as an analytical method, based on the following *a priori* categories: i) situations experienced by teachers regarding social inequality in the school context; and ii) strategies developed by

¹ Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). E-mail: francieliaraujo@sou.faccat.br

² Doutora em Educação em Ciências e Matemática nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). E-mail: loritagalle@faccat.br

teachers to alleviate the implications of social inequality in education. The results have pointed out that teachers perceive such inequality through material deprivation and issues related to demotivation and family reality. As to the strategies used by teachers to mitigate this phenomenon, student welcoming actions and didactic-methodological adaptation are highlighted. The conclusions have shown the need for sensitive behavior on the part of teachers to identify the phenomenon and create alternatives to promote learning in an egalitarian manner.

Keywords: Basic Education. Teachers' perception. Social inequality in education.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um tema relevante, sendo discutido em diferentes instâncias, desde as suas concepções até o modo de organizar e efetivar uma educação de qualidade. Diversos pesquisadores têm investigado situações e elaborado teorias com vistas a promover a melhoria da educação.

Acredita-se que uma das características do professor seja a sua capacidade de adaptação, sua flexibilidade diante das situações que emergem no contexto da sala de aula. A formação docente, inicial ou continuada, possibilita desenvolver uma visão sistêmica do processo de ensino e de aprendizagem.

Há diferentes desafios com os quais o professor se depara em seu cotidiano. Um deles é a desigualdade social (DS), muitas vezes abordada superficialmente nos contextos de formação. Com relação ao Brasil, os desafios referentes à educação podem estar imbricados com a DS e colocam o país em uma das últimas posições no panorama mundial nesse quesito. Tal situação envolve questões complexas, como a estrutura, a gestão, a formação, as políticas públicas e a valorização dos profissionais.

A DS tornou-se uma problemática mundial, sobretudo no que diz respeito à educação. Pode-se dizer que ela tem sido uma das causadoras do “abismo” educacional, principalmente entre

instituições públicas e privadas. Isso pôde ser observado, em especial, durante a pandemia de Covid-19, pois o acesso a materiais e recursos necessários para dar seguimento às aulas nas escolas públicas era restrito, tanto para os estudantes quanto para os professores, o que sensivelmente impactou o processo de ensino e aprendizagem (Vieira; Seco, 2020).

Alguns pesquisadores têm desenvolvido estudos que abordam a disparidade social na educação, buscando compreender o fenômeno sob diferentes perspectivas. Dentre as investigações realizadas nesta linha, pode-se citar a pesquisa conduzida por Almeida, Ferrarotto e Malavasi (2017), cujo intuito foi compreender o aproveitamento escolar dos estudantes, tendo em vista sua relação com o contexto social onde a escola estava inserida. Já o estudo realizado por Silva (2022) teve como objetivo apresentar a concepção das desigualdades de oportunidades no sistema educacional, destacando as inter-relações de poder presentes nesse contexto, especialmente em momentos complexos, como durante a pandemia, quando houve intensificação de divergências sociais.

Considerando-se tal contexto, este estudo é um recorte de um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior (IES) privada, localizada no Vale do Paranhana (RS), e tem como objetivo geral compreender como professores da

Educação Básica, de escolas públicas, percebem a desigualdade social na educação. Pretende-se responder a seguinte pergunta: de que modo professores da Educação Básica, de escolas públicas, percebem a desigualdade social na educação?

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo exploratório, sendo os participantes 10 professores da Educação Básica (EB). O instrumento de produção de informações foi um questionário *on-line*, composto de perguntas fechadas e abertas. As respostas de duas questões abertas³ foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2016). Acredita-se que a pesquisa possa contribuir para ampliar a discussão da temática, identificando desafios e situações que os docentes vivenciam em sua jornada diária de trabalho, bem como a maneira como buscam superá-los.

Na sequência do texto, apresentam-se a fundamentação teórica, o percurso metodológico, os resultados, as discussões e as considerações finais do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, são apresentadas brevemente questões relacionadas ao direito à escolarização no cenário brasileiro, a partir de alguns documentos oficiais. Posteriormente, são abordadas reflexões sobre a desigualdade social na educação (DSE), tecendo-se considerações e discutindo-se suas implicações.

2.1 Direito à escolarização no contexto brasileiro

Após muitos anos de luta, somente em 1988 o direito à educação foi reconhecido e legitimado pela Constituição Federal (Brasil, 1988). Como modo de democratizar a educação e equiparar a sociedade, foram promulgadas leis que visavam a garantir, de forma indubitável, o direito e a indispensabilidade do acesso à educação gratuita para todos.

No que diz respeito à Constituição Federal (Brasil, 1988), pode-se destacar, no Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I - Dos Direitos e Deveres individuais e coletivos, o Artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1988, p. 13).

No contexto da educação propriamente dita, ainda é possível referenciar o Capítulo III da Constituição Federal (Brasil, 1988), que trata especificamente da educação, da cultura e do desporto. Em seu Artigo 205, aborda com clareza o direito à educação, assim expresso:

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 (Brasil, 1988, p. 123).

³ 1- Refletindo sobre o cotidiano de seu trabalho docente, que situações você vivenciou/vivencia neste contexto que mais evidenciaram/evidenciam a desigualdade social? 2- Que estratégias foram/são desenvolvidas por você para amenizar as implicações da desigualdade social na educação e proporcionar que todos os estudantes tenham condições iguais de aprender?

Nesse artigo constitucional, o direito e o dever à educação são uma garantia universal, caracterizando-se como uma obrigação tanto para o Estado quanto para as famílias. Sob essa perspectiva, a sociedade tem papel relevante, pois colabora para promover e incentivar ações vinculadas a esse campo, visando ao desenvolvimento amplo do ser humano e preparando-o para exercer a cidadania nos diferentes espaços.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), são assegurados: a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; o direito de ser respeitado por seus educadores; o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; o direito de organização e participação em entidades estudantis; o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da EB.

Considerando a evidente preocupação com relação à educação referenciada em diversos documentos, também vale mencionar a Agenda 2030, instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), que sublinha a relevância de uma educação de qualidade que responda efetivamente às demandas da sociedade, com ênfase na potencialidade das estruturas educacionais do Ensino Fundamental (EF) ao Ensino Médio (EM) para crianças e jovens.

Como direito social, a educação tem um papel primordial, pois, por meio dela, outros direitos podem ser alcançados ou assegurados, uma vez que o sujeito que teve oportunidade de ampliar seu conhecimento pode reivindicar seus direitos de forma efetiva.

Como meio de promover o pleno desenvolvimento dos estudantes e mitigar a DS associada à evasão escolar, foram instituídos alguns programas sociais, tendo em conta que crianças e jovens em situação de pobreza e extrema pobreza são os primeiros a abandonar a escola. Nesse cenário, podem-se citar alguns programas de auxílio financeiro dedicados a garantir a permanência dos estudantes na escola, como o Bolsa Família (Brasil, 2013) e o Programa Todo Jovem na Escola (Kannenberg, 2021).

Porém, é possível observar que, na prática, são muitos os entraves que impedem os estudantes de ter condições igualitárias de aprender. Deve-se notar que, mesmo diante de documentos oficiais que legitimam o direito à educação de forma igualitária aos cidadãos brasileiros, não há garantias de que isso ocorra efetivamente.

Para Trezzi (2022), há uma série de fatores associados; dentre eles, está a DS, dado que a garantia de acesso aos espaços escolares pode não representar premissa para que todos tenham condições de ensino e aprendizagem igualitárias.

2.2 Tecendo reflexões sobre a desigualdade social na educação

A DS (Menezes, 2023) pode ser compreendida como uma diferenciação de classes em termos econômicos, culturais, políticos, espaciais e profissionais, por exemplo. Tais fatores evidenciam o favorecimento de determinados grupos em detrimento de outros. Essa situação apresenta, ainda, reflexo nas diferentes formas de acesso aos direitos sociais.

Na obra *As desigualdades multiplicadas*, François Dubet (2003) aborda a origem da DS, segundo estudos realizados pela Sociologia. Para ele, embora as disparidades tenham existido

desde tempos remotos, é só a partir da Era Moderna, no contexto ocidental, que elas começam a ser percebidas de maneira significativa como uma questão que abrange todos os elementos da existência humana e das interações sociais.

As DS passaram a ter novos significados, com implicações materiais que moldam estruturas e indivíduos. Como o divino ou a natureza já não explicam nem justificam mais as disparidades, a persistência e a reprodução destas deveriam, então, ser compreendidas a partir da atividade humana (Dubet, 2003).

Alguns pensadores justificam as causas e as consequências da desigualdade social. Para John Locke e Adam Smith, a desigualdade é parte da própria natureza humana e do estilo com o qual as pessoas se organizam socialmente. Já para Karl Marx e Engels, ela é resultante do processo histórico e encontra-se vinculada à exploração de uma determinada classe social. Ambas as compreensões são pertinentes. Analisando-se as causas e consequências segundo Locke e Smith, percebe-se que a natureza humana é diferente na questão de hierarquia e que, por meio dessa evolução, alguns indivíduos se organizam ou se adaptam à forma de sobrevivência em sociedade. Já o embasamento de Marx e Engels é referenciado no passado histórico, em que a desigualdade está relacionada à exploração de um grupo. A alusão à exploração pode, por exemplo, ser comparada ao passado histórico escravista do país (Menezes, 2023).

Lima e Menezes Filho (2019) entendem que, dentre as causas da DS, estão a distribuição desigual de renda, o acesso restrito à educação de qualidade, os investimentos governamentais insuficientes ou mal administrados, a dificuldade de acesso a serviços básicos,

a carência de políticas públicas, a corrupção e o desemprego. As questões elencadas acabam por promover a diferenciação de classes, de modo que uma parcela da população passa a ter condições distintas, o que interfere na qualidade de vida.

Sobre as consequências do fenômeno da DS, Freitas e Messa (2019) identificam uma série de desafios que afetam diretamente a sociedade, como o crescimento de favelas, a proliferação da fome e da miséria, a criminalidade, a mortalidade infantil, o desemprego, o baixo poder aquisitivo e a retração do desenvolvimento econômico do país. Tais consequências repercutem em vários setores e, de certo modo, perpetuam as DS.

Lima e Menezes Filho (2019) afirmam que o Brasil é uma nação onde a DS se faz presente amplamente, abrangendo renda, educação, bens de consumo, escolarização, infraestrutura e saneamento básico. As disparidades possibilitam que uma minoria da população tenha acesso a um conjunto de oportunidades de forma mais efetiva, o que gera diferenciação entre classes sociais.

Conforme a ONU (Amorim; Madeiro, 2020), o Brasil encontra-se em oitavo lugar no *ranking* dos países mais desiguais do mundo. Diante dessa posição, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) também sofre alterações, colocando o Brasil na posição atual de número 84 entre os 189 países.

A DS tem repercussão no contexto escolar, já que a própria escola acaba por reproduzir condições presentes na sociedade. Casassus (2002, p. 201) sustenta que a “[...] educação não é algo que acontece num vazio social e abstrato, pelo contrário, o contexto cultural e social no qual ocorre é importante [...]”, uma vez que impacta o universo escolar.

Para Ribeiro (2019), a falta de acesso à cultura, à tecnologia e até mesmo aos recursos básicos, como alimentação, moradia e saúde, acaba por gerar desigualdade no âmbito da educação. Assim, crianças e jovens com condições favoráveis para seu desenvolvimento tendem a ascender academicamente, ao passo que aqueles que se encontram em condições de vulnerabilidade social, ou seja, sobrevivendo com recursos escassos, podem apresentar maiores dificuldades de aprendizagem.

Abordando as implicações das DSE, Arroyo (2010) menciona o analfabetismo, a baixa escolarização da população, a defasagem de idade/etapa escolar, a evasão e a repetência. Já Lima e Menezes Filho (2019) argumentam que a questão da DSE está relacionada com a falta de oportunidade do estudante, que não recebe condições iguais no âmbito educacional. Dessa forma, a educação acaba por reforçar as desigualdades presentes na sociedade e não minimiza as falhas do sistema.

É relevante que as ações no contexto da escola sejam pensadas de maneira a promover a igualdade dos que nela estão inseridos, levando em conta o contexto do estudante, como defende Ribeiro (2019). Cabe ao docente, então, estudar as condições que o educando possui para acompanhar as propostas escolares, mesmo que estas tenham sido organizadas com a ideia de acolher as diferenças.

Em uma sociedade de desigualdades, as diferenças sociais acabam se destacando e tirando espaço das classes minoritárias. Como forma de compensar as lacunas evidentes pela disparidade social, programas sociais são disponibilizados aos mais pobres pelo governo. Vale enfatizar que, mesmo diante de programas sociais para mitigar as DS no campo educacional, é relevante

que as pessoas tenham o direito de fazer escolhas que promovam sua qualidade de vida.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

No decorrer da investigação, buscou-se construir uma resposta para a seguinte pergunta: de que modo professores da Educação Básica, de escolas públicas, percebem a desigualdade social na educação? O objetivo geral foi expresso por: compreender como professores da Educação Básica, de escolas públicas, percebem a DSE.

Para atingir o objetivo e responder o questionamento central, a pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa, que se caracteriza pela observação próxima do objeto de estudo. Segundo Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes”. Para a autora, essa abordagem atende a situações particulares que usualmente não poderiam ou não deveriam ser quantificadas.

Dentro da abordagem qualitativa, optou-se pela pesquisa do tipo exploratório, com o intuito de aprofundar conhecimentos teóricos e buscar observá-los em uma realidade concreta. Na perspectiva de Gil (2008), a pesquisa exploratória tem a finalidade de possibilitar ao pesquisador proximidade e visão ampla do objeto de estudo. Nesse tipo de pesquisa, observa-se um vasto campo de possibilidades quanto à produção de informações. Neste sentido optou-se pelo emprego de um questionário, ferramenta que possibilita indagar por escrito os participantes (Gil, 2008). Para a elaboração do referido questionário, foi utilizada a ferramenta Google Forms, tendo-se posteriormente enviado o *link* aos participantes da investigação. O

instrumento apresentava perguntas fechadas, que se caracterizam por possibilitar ao respondente selecionar uma alternativa de um determinado conjunto (Gil, 2008). Já as perguntas abertas propiciam que o respondente reflita sobre o assunto antes de elaborar a sua resposta (Gil, 2008).

Na presente pesquisa, as questões fechadas tinham como objetivo caracterizar os participantes. Já as perguntas abertas estavam relacionadas ao objetivo do estudo, buscando indagar os participantes sobre situações de desigualdade social observadas no contexto escolar e estratégias desenvolvidas para amenizar as implicações da desigualdade social na educação.

Os participantes da pesquisa foram professores⁴ da EB de escolas públicas localizadas nos Vales do Paranhana⁵ e Germânico⁶, no Rio Grande do Sul, Brasil, sendo dois de cada etapa: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) Anos Iniciais, Ensino Fundamental (EF) Anos Finais, Ensino Médio (EM) e, ainda, da modalidade Educação de Jovens e Adultos EM (EJA). A seleção das escolas se deu em função de serem estabelecimentos dos quais a pesquisadora já fez parte, seja como estudante, seja como auxiliar docente, o que possibilitou a comunicação. Os participantes foram indicados pelas coordenações das escolas.

Em um primeiro momento, foram encaminhados aos participantes, via *e-mail*, uma apresentação sumária da pesquisa e o convite para colaborarem respondendo o instrumento organizado. Diante do aceite, a pesquisadora enviou o

link referente ao formulário Google Forms, que apresentava em sua parte inicial o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

A análise das informações produzidas por meio do questionário *on-line* foi realizada via ATD (Moraes; Galiuzzi, 2016). Esse método é organizado em três etapas: unitarização, categorização e metatextos. De acordo com os autores, a unitarização corresponde ao processo inicial de fragmentação do *corpus* em unidades de significado, que poderão dividir-se em outros conjuntos a partir das interpretações realizadas. Após a unitarização, é feita a categorização, etapa em que são estabelecidas relações por semelhança entre as unidades de significado. Essa etapa pode ocorrer de forma *a priori*, emergente ou mista.

As categorias *a priori* são determinadas de antemão pelo pesquisador. As categorias emergentes são aquelas organizadas pelo pesquisador por meio da indução e intuição. Nas categorias mistas, o pesquisador parte de categorias *a priori*, sendo estas remodeladas no transcorrer do processo analítico. Neste estudo, optou-se por categorias *a priori*.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Nesta seção, apresentam-se, inicialmente, a caracterização dos participantes e, posteriormente, os metatextos analíticos, que buscam construir resposta à pergunta central do estudo.

⁴ No decorrer do texto, cada participante é designado pela letra P, seguida dos algarismos de 1 a 10; as unidades empregadas para ilustrar os argumentos encontram-se em itálico.

⁵ Municípios do Vale do Paranhana (2020): Igrejinha, Parobé, Riozinho, Rolante, Taquara e Três Coroas.

⁶ Municípios do Vale Germânico (2023): Araricá, Campo Bom, Dois Irmãos, Estância Velha, Ivoti, Lindolfo Collor, Morro Reuter, Novo Hamburgo, Nova Hartz, Presidente Lucena, Sapiranga, São Leopoldo, São José do Hortêncio e Santa Maria do Herval.

4.1 Caracterização dos participantes do estudo

As respostas às questões fechadas do questionário são apresentadas na sequência, com o intuito de caracterizar o conjunto de participantes do estudo. São destacados os itens: formação, faixa etária, gênero e tempo de exercício profissional. Sobre a formação, todos os participantes apresentam cursos de graduação concluídos; cinco deles têm curso de especialização, e um cursou doutorado. Com relação à faixa etária, os participantes têm idades que variam de 25 a 56 anos, sendo que quatro deles estão na faixa de 46 a 55 anos. Sobre o gênero, a maioria dos participantes (oito) autodeclarou-se do gênero feminino, e dois professores autodeclararam-se do gênero masculino. Quanto ao tempo de experiência, quatro participantes têm até cinco anos de trabalho.

4.2 Apresentação das categorias

A ATD desta investigação foi organizada a partir de categorias *a priori*, isto é, foram elencadas inicialmente duas categorias, que correspondem às respostas das questões abertas do instrumento de produção de informações. Os metatextos correspondentes a cada uma das categorias são apresentados na sequência.

4.2.1 Categoria 1 - Situações vivenciadas pelos professores quanto à desigualdade social no contexto escolar

Nesta categoria, estão expressas as unidades de significado presentes nas respostas dos participantes à segunda pergunta aberta do questionário *on-line*: *“Refletindo sobre o cotidiano de seu trabalho docente, que situações você vivenciou/vivencia neste contexto que mais evidenciaram/evidenciam a*

desigualdade social?”. Diante das manifestações dos professores, pôde-se observar que, dentre as situações vivenciadas por eles em relação à DSE, estão as carências de condições básicas de subsistência; a desmotivação na realização de atividades escolares; as restrições de acesso ao conhecimento e a ferramentas tecnológicas; e questões relativas à realidade familiar.

No que se refere à carência de condições básicas de subsistência, foi possível entender que, para P1, a DSE tem correlação com fatores de manutenção da própria vida: *“na Educação Infantil, se percebem crianças que vêm com pouca roupa, principalmente no inverno”*. Reforçando a manifestação de P1, P6 considera, por exemplo, que *“a situação que mais se vê de desigualdade na escola é a fome, [...] e isso responde diretamente na escola com baixas frequências, atraso escolar e desmotivação, entre outros problemas”*. Conforme P7, a DSE pode ser percebida a partir da observação de que *“[...] é notável, em algumas turmas mais do que outras, que uma porcentagem – mesmo sendo uma minoria, existe, sim, de alunos bem menos favorecidos do que outros, infelizmente”*.

Os participantes consideram que a escassez de elementos básicos, como vestimenta e alimentos, e as situações “bem menos favorecidas” de alguns estudantes, possivelmente, materializam a DSE. Eles também percebem que essas condições apresentam implicações em questões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, como frequência, assiduidade e motivação dos estudantes.

Segundo Ribeiro (2019), a questão da DS vinculada à pobreza atinge a própria sobrevivência dos indivíduos. Indo além das questões financeiras, isso implica também os recursos elementares para construir uma perspectiva de vida futura. Nesse sentido, pessoas que se

encontram na condição de pobreza têm mais dificuldade no enfrentamento de situações ligadas à sua sobrevivência, dependendo de programas sociais para ter uma vida minimamente digna, por exemplo.

Como foi dito anteriormente, no Brasil, as disparidades sociais se apresentam de modo amplo, afetando, por exemplo, a renda, a educação, o acesso aos bens de consumo e a infraestrutura básica, conforme Lima e Menezes Filho (2019), o que acaba por gerar distinção entre os grupos sociais. A escola não representa um espaço dissociado da sociedade – ela é parte da sociedade. Por isso, as demandas sociais acabam reverberando na escola.

A desmotivação na realização das tarefas escolares também foi abordada pelos participantes do estudo. P5 comentou: “[...] algumas vezes, tenho alunos desmotivados ou preocupados com questões fora da escola, e isto também se reflete no seu desempenho”. Como argumenta P10, a DSE tem conexão com a necessidade de conciliar outras obrigações: “A necessidade de trabalhar três turnos para o sustento da família e muitas vezes não ter com quem deixar os filhos para que possa estudar”. P10 compreende que o fato de os estudantes menos favorecidos conectarem o estudo com o trabalho pode gerar a evasão escolar, afirmando: “Tive e tenho alunos que precisam trabalhar para ajudar em casa. Chegam cansados para as aulas, dormem sobre as classes [...] Muitos acabam evadindo”.

Já no tocante às restrições de acesso ao conhecimento e a ferramentas tecnológicas, os professores constatarem que os estudantes têm condições restritas ou nulas de interagir com objetos do conhecimento, conforme cita P8, ao mencionar situações que atestam a carência de “[...] acesso às tecnologias e materiais diversos, como livros e

ferramentas digitais”. Essa situação também é ressaltada por P10: “[...] alunos sem materiais básicos não podem realizar uma atividade com materiais que deveriam vir de casa, pois os alunos não têm ou não conseguem comprar”.

Pode-se dizer, então, que a DSE é percebida pelos participantes do estudo, pelo fato de alguns estudantes com menores condições materiais e de acesso aos objetos do conhecimento apresentarem dificuldade para ampliar seu conhecimento, dado que as famílias não dispõem de recursos para tal. O período pandêmico possibilitou a emergência de situações que também ilustram tal fato, como relata P9:

“O aluno, durante a pandemia de COVID, foi com a família para a fazenda no MT. O aluno assistia à aula remota e entregava todas as atividades da mesma forma. As avaliações deveriam ser presenciais. Tinha uma aluna que morava muito longe da escola, e o ônibus escolar não fazia o percurso, desta forma, a menina não poderia vir realizar a avaliação presencial. Esta menina acabou sendo prejudicada por este motivo. Ficou em recuperação e sofreu muito para ser aprovada. Já o menino que estava no MT realizou todas as avaliações de forma remota. [...] O poder financeiro e a influência da família falaram mais alto. A menina pobre, com dificuldades de locomoção e, inclusive, de aprendizagem foi “negligenciada” por não ter o mesmo status do menino”.

O relato de P9 apresenta as implicações do acesso a materiais e ferramentas no grau de aproveitamento que os estudantes podem alcançar. Traz à tona a disparidade que, em outros momentos do contexto escolar, poderiam estar veladas, mas que emergem quando se percebe que alguns estudantes podem realizar suas atividades de forma mais efetiva e avançar por apresentarem suporte para tal, como acesso a ferramentas digitais. Outros, no entanto, menos favorecidos materialmente, têm

restrições que dificultam a realização das mesmas tarefas.

A carência de acesso à informação e aos materiais que possibilitam dar seguimento às atividades escolares coloca estudantes menos favorecidos em desvantagem no processo de ensino e aprendizagem em relação àqueles que dispõem dessas condições. Como argumentam Macedo e Ribeiro (2023, p. 379), “quando a educação é disseminada de forma universal, ela se torna um dos mais importantes mecanismos para a promoção de oportunidades e igualdade entre as pessoas”. Porém, para os autores, é preciso criar condições para que isso ocorra de modo efetivo no contexto escolar, sob pena de se ampliar a DSE.

Nesta categoria, também emergiram unidades de significado relacionadas à realidade familiar dos estudantes. Como afirma P1 sobre relatos dos estudantes: “[...] eles falam relatos de casa não muito agradáveis”. Tal situação também é apontada por P10, quando diz perceber a DSE a partir das “[...] falas dos alunos sobre as suas realidades”. Os participantes mostram que a DSE pode ser percebida por meio dos relatos dos estudantes sobre situações que vivenciam no seu meio familiar. Os acontecimentos do meio familiar podem emergir nos contextos educacionais e, assim, possibilitar que o docente conheça certas nuances do universo familiar do estudante.

Ainda sobre as situações relativas à realidade familiar, P3 identifica a DSE, dizendo que “o acompanhamento familiar nas atividades escolares também é de menor qualidade, pois os familiares também têm dificuldade”. Nesse sentido, pode-se compreender que a necessidade das famílias de buscar o seu sustento ou mesmo o modo como valorizam a escola e o próprio conhecimento podem

concorrer para o baixo acompanhamento familiar dos estudantes.

O acompanhamento familiar é tido como relevante para o sucesso dos estudantes no contexto escolar, considerando-se que o processo de ensino e aprendizagem carece do apoio desse equipamento social. Para Alcará (2014), a participação da família é importante, no sentido de estabelecer parcerias e, dessa forma, fortalecer a ação docente no contexto escolar.

4.2.2 Categoria 2 - Estratégias desenvolvidas pelos professores para amenizar as implicações da DSE

A presente categoria trata das unidades de significado que emergiram a partir das respostas dos professores à terceira pergunta aberta do questionário: “*Que estratégias foram/são desenvolvidas por você para amenizar as implicações da desigualdade social na educação e proporcionar que todos os estudantes tenham condições iguais de aprender?*”. Com relação a estratégias para atenuar as implicações da DSE, observou-se que os professores propiciam acolhimento aos estudantes; promovem valores diante das demandas discentes; e adaptam ações didático-metodológicas no contexto da sala de aula.

O acolhimento dos estudantes pode ser evidenciado por meio de algumas ações realizadas nesse sentido, como explica P1:

“Chamada com os pais na escola para se ter um entendimento familiar, saber o que está acontecendo com a criança e, muitas vezes, saber o que está acontecendo dentro da família, criando uma relação de cuidado e entendimento, e manter um ambiente acolhedor para que a criança seja feliz”.

Na mesma perspectiva, P4 menciona uma estratégia que também valoriza o acolhimento estudantil:

“Os professores comunicam à equipe diretiva a relação de alunos com lacunas de aprendizagem e com comportamentos inadequados (indisciplina). A equipe diretiva busca o contato com as famílias para compreender a realidade dos alunos. Quando se conhece a realidade dos alunos, muito se compreende o porquê das dificuldades dos alunos”.

Diante de situações que revelam a DSE no contexto escolar, pode-se depreender que os professores buscam estratégias que lhes possibilitem conhecer o histórico familiar do estudante, como modo de compreender a organização de sua família e os desafios que ele encontra. Trata-se de conhecer para atuar, ou seja, na medida em que o professor conhece a realidade dos estudantes, pode desenvolver ações que efetivamente acolham a criança ou jovem, buscando auxiliá-los em suas dificuldades.

Martins (2020) propõe que a escola se torne um espaço onde a singularidade, as vivências do dia a dia, a cultura e as experiências individuais dos estudantes sejam consideradas, auxiliando-os a superar obstáculos que possam limitar seu aprendizado e sua inserção na sociedade. Segundo Marturano e Loureiro (2003), os professores desempenham um papel fundamental como fonte significativa de apoio social ao acolherem e orientarem os estudantes e ao participarem ativamente no processo de desenvolvimento e formação nas mais diferentes etapas escolares.

Com relação às estratégias implementadas pelos docentes como meio de minimizar a DSE, também é possível observar que eles buscam promover valores diante das demandas discentes. Nesse sentido, não somente suprem uma determinada carência material, como buscam propiciar momentos em que os estudantes possam sentir-se acolhidos dignamente. No entendimento de P9, isso pode ser

realizado, *“incluindo estes [estudantes] em todas as atividades e destacando o seu lado criativo, intelectual e conhecimento geral. Geralmente são alunos mais quietos, mas que possuem interesse e vontade de progredir”.* Entende-se, a partir desse exemplo, que os professores procuram valorizar a potencialidade de estudantes em condições menos favorecidas, a fim de elevar sua autoestima e contribuir com seu aprendizado.

Também é relevante considerar que as alternativas apresentadas buscam promover a igualdade entre os estudantes, minimizando as DS, como observa P10: *“Disponibilizo os materiais para todos os alunos para que nenhum deles fique constrangido por não conseguir comprar”.* Já P7 vê uma estratégia que também atesta a promoção de valores:

“Na nossa escola, é permitido que alunos que não tenham computador ou celular possam levar um chromebook para casa, pois a escola recebe do Estado, para uso nas aulas, ou seja, o aluno assina um termo de compromisso com o aparelho e depois o devolve”.

Essa ação pode auxiliar os estudantes a superarem uma dificuldade, no caso, a falta de uma ferramenta tecnológica, mas também pode desenvolver o senso de responsabilidade, tendo em vista que eles se comprometem a devolver os equipamentos. Também no contexto das estratégias para promover valores diante das demandas discentes, os professores realizam ações para fomentar a solidariedade, como cita P10:

“Nas escolas em que trabalho, fazemos campanha para conseguir tênis para os alunos, organizamos vaquinhas para comprar materiais de desenho para um aluno muito talentoso em artes, mas que não tinha condição de comprar e continuar desenvolvendo essa habilidade”.

Os fragmentos dão conta do esforço dos docentes em encaminhar estratégias que atendam às necessidades dos estudantes, mas que também mobilizem valores, como responsabilidade, solidariedade e igualdade. Em sintonia com Sacristán (2002), Libâneo (2012) afirma que, diante da crise de princípios e valores, é fundamental que a escola contribua para uma nova conduta ética, enfatizando valores humanos essenciais, como justiça, solidariedade, honestidade, reconhecimento da diversidade, respeito pela vida e pelos direitos humanos fundamentais, que servem como pilares para uma sociedade democrática.

Tratando-se de estratégias para minimizar a DSE, ainda foi possível observar que os docentes buscam adequar ações didático-metodológicas no contexto da sala de aula, como P3 aponta: *“Proporciono muitos jogos pedagógicos que envolvem as habilidades a serem desenvolvidas. Tem leitura deleite diariamente, trabalho com projetos que envolvam e despertem valores também, não apenas habilidades e conteúdos”*. Complementando a ideia, P4 busca atividades que permitam aos alunos que apresentam dificuldade escolar avançarem: *“Aos alunos com lacunas, são oportunizadas aulas de reforço escolar. Alunos com dificuldades severas são encaminhados a profissionais especializados”*.

Os professores realizam ajustes em seus planejamentos, visando a atender às demandas de seus estudantes, como forma de amenizar as implicações da DSE. P10 exemplifica:

“Flexibilização nas atividades, explicação de conteúdos e atividades remotas em que o aluno pode atender aos seus [família] e às atividades escolares”. P3, de sua parte, considera que “uma rotina bem planejada [estratégias] faz toda a diferença. Percebo que eles estão sempre evoluindo,

mesmo que seja de forma lenta e árdua”.

Essas falas evidenciam a relevância de conhecer as dificuldades e realidades existentes no universo da sala de aula e, assim, buscar meios de contemplar essas demandas, para proporcionar condições igualitárias para todos os estudantes.

Cada estudante, direta ou indiretamente, procura respostas para suas inquietações e pode relacioná-las com seu projeto de vida e visão de futuro, como observado por Bacich e Moran (2017). Considerando a DSE, é importante que o professor conheça os ritmos e as lacunas presentes no contexto da sala de aula e tente fazer adequações para o avanço de todos, independentemente das condições familiares, econômicas, sociais e educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto busca explorar como professores da Educação Básica em escolas públicas percebem a desigualdade social na educação. A partir de um questionário online, duas perguntas abertas foram direcionadas a 10 participantes, cujas respostas foram analisadas por meio da ATD, a partir de duas categorias *a priori*: i) situações vivenciadas pelos professores quanto à desigualdade social no contexto escolar e ii) estratégias desenvolvidas pelos professores para amenizar as implicações da DSE.

Os professores apontaram que a DSE se manifesta principalmente pela falta de recursos materiais, como vestuário e alimentação, pela desmotivação dos estudantes em participar das atividades escolares, pela carência de acesso a tecnologias e, em muitos casos, pela realidade familiar adversa. Essas observações evidenciam que a DSE vai além da falta de renda,

afetando diretamente o ambiente escolar e criando barreiras significativas para a aprendizagem.

No que diz respeito às estratégias adotadas, destaca-se o acolhimento individualizado dos alunos, com ações voltadas para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e sensível às suas necessidades dos estudantes. Iniciativas como a oferta de materiais escolares por parte dos professores e a adaptação das atividades pedagógicas, mostraram-se fundamentais para promover maior equidade no processo de ensino, especialmente para aqueles que enfrentam maiores desafios socioeconômicos.

Entretanto, o estudo também revela a necessidade urgente de intervenções em nível estrutural. Embora os professores desenvolvam práticas significativas, tais ações não são suficientes para superar as barreiras impostas pela DSE. É essencial que políticas públicas mais robustas sejam implementadas, garantindo o acesso equitativo a recursos materiais e tecnológicos, além de um apoio mais efetivo às famílias em situação de vulnerabilidade.

Dessa forma, este estudo contribui para a compreensão das múltiplas dimensões da DSE e ressalta a importância de um olhar mais atento para a realidade enfrentada por professores e estudantes. Futuros estudos podem ampliar essa discussão, integrando as percepções de outros atores educacionais, como gestores e estudantes, para proporcionar uma visão mais abrangente do fenômeno e, assim, fortalecer as ações voltadas à construção de uma educação mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALCARÁ, J. S. P. **As concepções de desigualdade social dos professores de uma escola pública com alto IDEB**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014. [Visualizar item](#)

ALMEIDA, L. C.; FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. Escola vista de fora: o que dizem as famílias? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 649-671, abr./jun. 2017. [Visualizar item](#)

AMORIM, F.; MADEIRO, C. Brasil tem a 8ª pior desigualdade de renda e supera só países africanos. **UOL**, São Paulo, 15 dez. 2020. [Visualizar item](#)

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. [Visualizar item](#)

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Presidência da República, 1988. [Visualizar item](#)

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. [Visualizar item](#)

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS). **Bolsa Família:** transferência de renda e apoio à família no acesso à saúde, à educação e à assistência social. Brasília: MDS, 2013. [Visualizar item](#)

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade.** Brasília: Plano, 2002.

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas.** Ijuí: Unijuí, 2003.

FREITAS, C. R.; MESSA, C. M. Reflexão teórica sobre educação, pobreza e desigualdade social, falhas no combate à sociedade desigual e na supressão da pobreza. *In:* ZITKOSKI, J. J. *et al.* **Experiências e reflexões no curso de educação, pobreza e desigualdade social:** trabalhos de conclusão de curso dos alunos formados em Alvorada, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo, Santo Antônio da Patrulha e Sapiranga. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. p. 805-814.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KANNENBERG, V. Todo jovem na escola: programa vai garantir bolsas estudantis, absorventes e celulares para alunos da rede estadual. **Governo do Estado do Rio Grande do Sul,** Porto Alegre, 26 out. 2021. [Visualizar item](#)

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira. Escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28. 2012. [Visualizar item](#)

LIMA, M.; MENEZES FILHO, N. Como as desigualdades afetam a educação no Brasil? **Nexo Jornal,** [S./], 10 jun. 2019. [Visualizar item](#)

MACEDO, R. R.; RIBEIRO, D. M. G. Desigualdade social no Brasil à luz da educação no cenário pandêmico da covid-19. **Interfaces Científicas-Humanas e Sociais,** Aracaju, v. 10, n. 1, p. 369-382, 2023. [Visualizar item](#)

MARTINS, M. A. C. **Vivências de infâncias:** crianças de ontem e de hoje em situação de acolhimento institucional (in) visibilizadas no contexto de educação escolar. 2020. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. [Visualizar item](#)

MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R. **O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares.** Campinas: Alínea, 2003.

MENEZES, P. Desigualdade social. *In:* SIGNIFICADOS. 2023. [Visualizar item](#)

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In:* MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo:** a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. [S./], 2015. [Visualizar item](#)

PARANHANA. **Agenda 2020.** [S./], 2020. [Visualizar item](#)

RIBEIRO, M. M. Desigualdade social e reflexões no cotidiano escolar. *In*: ZITKOSKI, J. J. *et al.* **Experiências e reflexões no curso de educação, pobreza e desigualdade social:** trabalhos de conclusão de curso dos alunos formados em Alvorada, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo, Santo Antônio da Patrulha e Sapiranga. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. p. 457-464.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. *In*: ALCUDIA, R. *et al.* **Atenção à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-37.

SILVA, F. M. R. **Desigualdade social e educação em tempos de pandemia.** 2022. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Humanas) - Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2022. [Visualizar item](#)

TREZZI, C. O acesso universal à educação no Brasil: uma questão de justiça social. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 117, p. 942-959, Oct./Dec. 2022. [Visualizar item](#)

VALE GERMÂNICO. **Municípios.** 2023. [Visualizar item](#)

VIEIRA, M. F.; SECO, C. A educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação–RBIE**, Porto Alegre, v. 28, p. 1013-1031, 2020. [Visualizar item](#)

Recebido em: 18/01/2024
Aceito em: 24/09/2024