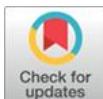


Pandemia e desigualdade social: impactos no processo educativo em uma escola do campo

**Júlio Ribeiro Soaresⁱ**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

Maria Socorro Silvaⁱⁱ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

Allan Solano Souzaⁱⁱⁱ

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil

Resumo

O artigo discute os impactos da pandemia da Covid-19 e da desigualdade social na escolarização de estudantes do ensino fundamental de uma escola do campo, situada em um município do estado do Ceará, tendo por base os pressupostos teórico-metodológicos da psicologia sócio-histórica. Os dados foram apreendidos por meio de sessões de conversação com professores que passaram por experiências docentes na pandemia. Suas falas foram analisadas com base no procedimento dos núcleos de significação, o que resultou em um núcleo denominado Educação do campo: desigualdade social e seus impactos na pandemia, constituído de três indicadores, a saber: desigualdade social e impactos na realidade escolar; desafios educacionais: carências, suporte e necessidades de formação na educação do campo; e a escola como espaço de enfrentamento a desigualdade social vivida pelos alunos.

Palavras-chave

democratização da educação; direito à educação; educação do campo; educação popular; igualdade educacional.

The pandemic and social inequality: Impacts on the educational processes of rural schools

Abstract

This article discusses the impacts of Covid-19 pandemic and social inequality on the schooling of elementary school students in a rural school located in a municipality in the state of Ceará, Brazil. The research is based on the theoretical and methodological of sociohistorical psychology. Data were gathered through conversation sessions with teachers who had experienced teaching during the pandemic. The teachers' narratives were analyzed through the procedure of meaning nuclei, which resulted in the identification of a central nucleus titled Rural Education: social inequality and its impacts during the pandemic, comprising three indicators: social inequality and its impacts on the school reality; educational challenges: shortcomings, support, and the need for teacher training in rural education; and the school as a space to confront the social inequality experienced by students.

Keywords

democratization of education; right to education; rural education; popular education; educational equality.

Pandemia y desigualdad social: impactos en el proceso educativo en una escuela rural

Resumen

El artículo analiza los impactos de la pandemia de Covid-19 y la desigualdad social en la escolarización de estudiantes de educación primaria en una escuela rural, ubicada en un municipio del estado de Ceará. La investigación se basa en los presupuestos teóricos y metodológicos de la psicología sociohistórica. Se recogieron los datos a través de sesiones de conversación con docentes que vivieron la experiencia de enseñanza durante la pandemia. Sus discursos fueron analizados a partir del procedimiento de núcleos de significado, del que resultó un núcleo denominado educación rural: desigualdad social y sus impactos en la pandemia, compuesto por tres indicadores, a saber: desigualdad social y impactos en la realidad escolar; desafíos educativos: necesidades de apoyo y formación en educación rural; y la escuela como espacio para enfrentar la desigualdad social que viven los estudiantes.

Palabras clave

democratización de la educación; derecho a la educación; educación rural; educación popular; igualdad educativa.

1 Introdução

Este artigo tem por objetivo apreender as significações constituídas por professores do ensino fundamental sobre os impactos da pandemia da Covid-19 e da desigualdade social no processo de escolarização de estudantes de uma escola do campo. Os dados têm origem em uma pesquisa de mestrado em Educação, realizada com apoio nos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia sócio-histórica (Aguiar, 2018; Bock *et al.*, 201; González Rey, 2005; Vigotski, 2001; dentre outros).

Começamos o artigo pela explicação das possíveis relações entre pandemia da Covid-19, desigualdade social e educação do campo. Em seguida, discorremos sobre os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa. Na terceira parte, desenvolvemos a análise. Por fim, tecemos algumas reflexões finais sobre o conhecimento produzido acerca dos impactos da pandemia da Covid-19 e da desigualdade social no processo educacional de estudantes em uma escola do campo.

A pandemia da Covid-19, oficialmente delimitada entre o período de 11 de março de 2020 a 5 de maio de 2023, foi um evento grave que afetou a vida humana em suas diversas nuances. Embora o termo “pandemia” designe a propagação de uma doença em

escala global, os efeitos da circulação do vírus SARS-CoV-2 não ficaram restritos a casos de adoecimento e hospitalização de pacientes, como podemos imaginar de imediato.

Assim como ocorreu em tantas outras áreas de atuação do ser humano, a educação pública foi demasiadamente atingida pela pandemia, tendo em vista as medidas sanitárias adotadas por escolas e órgãos governamentais, em especial no momento do isolamento social, quando os sistemas de ensino, ancorados na Portaria n.º 343, do Ministério da Educação, de 17 de março de 2020, tiveram de providenciar a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais (Brasil, 2020).

Embora necessária, essa medida de isolamento social provocou grande impacto no processo de escolarização. Conforme pontuado por Miolo e Leão (2024, p. 13), “[...] com o início da pandemia do Covid-19 em 2020, o distanciamento social alterou a vida de todos, inclusive dos nossos estudantes”. Em outras palavras, isso significa, segundo Nunes e Zancanaro (2024, p. 2), que “[...] as escolas necessitaram se adaptar para a continuação das aulas por meio do ensino remoto”.

Com a suspensão das aulas presenciais, buscava-se evitar ou atenuar a propagação do vírus, ao mesmo tempo que se assegurava, em tese, o processo de escolarização dos estudantes. Para isso, os professores tiveram de se reinventar profissionalmente, buscando estudar “[...] estratégias que lhes possibilitassem cumprir as demandas impostas por esse período” (Nunes; Zancanaro, 2024, p. 2).

Os impactos negativos da medida de suspensão das aulas presenciais não foram simples. Considerando alguns dos dispositivos legais do momento, a preocupação pedagógica parecia mais voltada para a aprovação automática dos estudantes ao se sugerir “[...] a adoção de um *continuum* curricular para os anos 2020-2021” (Brasil, 2022, p. 19). Não havia um plano pedagógico de mitigação dos efeitos dessa medida para o processo de ensino e aprendizagem.

Chamando a atenção para o fato de que a pandemia provocou mudanças de hábitos e que, nesse contexto, crianças, adolescentes e jovens foram obrigados a estudar de modo remoto, Gatti (2020) ressalta que não eram todos os estudantes que dispunham de boas condições, como acesso à internet, computador, *tablet* ou celular, para poderem se adequar às novas formas pedagógicas de aula.

A esse cenário de exclusão social e prejuízo escolar deve também ser agregado, segundo Gatti (2020, p. 32), “[...] o grande contingente de alunos que não puderam contar com apoio mais efetivo dos pais por seu nível educacional, ou por trabalharem em setores prioritários durante o isolamento, ou por outros motivos”. O que se revela nas questões abordadas por Gatti (2020) é o retrato de uma realidade que extrapola a situação pandêmica, pois a falta de dispositivos tecnológicos ou de apoio dos pais na realização das atividades escolares contempla situações que não se encontram diretamente relacionadas à pandemia, mesmo que tenham sido muito mais proeminentes e desafiadoras no período da crise sanitária.

Diante de tais questionamentos, cabe ressaltar que, embora tenhamos afirmado acima que a educação pública foi demasiadamente atingida pela pandemia da Covid-19, esse impacto só poderá ser compreendido em sua totalidade se também forem consideradas as mediações sociais e históricas que configuram a realidade de exclusão e desigualdade vivida pelos sujeitos no conjunto de suas relações sociais.

Segundo Alessi *et al.* (2021, p. 15), embora o vírus SARS-CoV não fosse seletivo, seus impactos na vida da população ocorreram de diferentes formas, “[...] em decorrência das desigualdades produzidas na sociedade por classes sociais e seus recortes, ligados a raça, etnia e gênero”. É em meio às desigualdades, portanto, que a pandemia vai se expandir com muito mais intensidade no território brasileiro.

Com isso, aproximamo-nos de uma questão histórica constitutiva da nossa realidade, que é a desigualdade social (Bock *et al.*, 2016; Sawaia, 2009), entendida neste estudo não apenas pelo viés econômico (desigualdade de renda), mas também em sua real multidimensionalidade. Assim sendo, abrange “[...] as diversas necessidades humanas de sobrevivência” (Silva; Gurjão; Gonçalves, 2022, p. 144), como saúde, educação, transporte público, habitação, lazer, segurança pública, meio ambiente e segurança alimentar. Como produção histórica estrutural da sociedade, a desigualdade naturaliza a exclusão, nega a dignidade humana e restringe o acesso a direitos básicos e fundamentais da vida, seja de um indivíduo ou grupo. Conforme Moraes, Santiago e Faria (2024, p. 1.458):

No Brasil, a naturalização da exclusão e das desigualdades sociais foi alimentada ao longo da história, seguida por um movimento de alienação que

vem sendo reforçado por práticas desenvolvidas no contexto da escola. Em decorrência disso, as crianças oriundas das classes populares são estigmatizadas e segregadas na escola.

Retornando o nosso olhar sobre a educação pública na pandemia, considerando a desigualdade social como categoria teórico-metodológica da psicologia sócio-histórica (Bock *et al.*, 2016; Sawaia, 2009), é possível compreender que os processos de escolarização no Brasil foram impactados não apenas pela pandemia, mas, sobretudo, por ela. Dentre os grupos mais impactados, encontravam-se, principalmente, os estudantes cujas condições socioeconômicas têm sido historicamente mais vulneráveis, conforme já pontuado por Alessi *et al.* (2021), Gatti (2020), dentre outras e outros pesquisadores, porém, fazendo um recorte dessa realidade, ainda cabe indagar: como a escola do campo, situada em contexto de desigualdade social, foi impactada na/pela pandemia? De que forma a desigualdade, como problema de exclusão social, pode ter acentuado o impacto da pandemia no processo de escolarização dos estudantes?

Neste estudo, tendo por base o referencial da psicologia sócio-histórica, evidenciamos um aspecto crucial constitutivo da desigualdade, que é sua dimensão subjetiva. Na concepção de Bock, Perdigão e Kulnig (2022, p. 57), “[...] a desigualdade social está em nós, introjetada e formulada como certeza, como significação”. Assim, a desigualdade social não se limita ao mundo externo, ao que é meramente empírico, mas, de forma dialética, também configura o que é subjetivo, ou seja, tudo aquilo que é vivido e significado pelo indivíduo na relação com a sociedade e a cultura. Por isso, apontamos a dimensão subjetiva da desigualdade social (Bock *et al.*, 2016; Bock; Kulnig; Fumes, 2020; Silva; Gurjão; Gonçalves, 2022) como uma categoria teórica fundante na explicação dos artifícios de enfrentamento aos desafios vividos na educação do campo no período pandêmico.

Embora a educação do campo não deva ser confundida com uma prática social sempre marcada pela desigualdade social, é real o fato de que muitos contextos rurais enfrentam esse problema de exclusão. Por isso, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) denotam proximidades acentuadas com as ações de enfrentamento a essa questão, conforme pode ser verificado em Caldart (2008, p. 71):

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades campesinas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades campesinas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Esse é o contexto social e político de desigualdade, mas também de luta, em que a educação do campo se constituiu como movimento pedagógico de formação campesina em prol da valorização de sua identidade. Segundo Cerqueira e Mendes (2024, p. 2), “[...] a importância da Educação do Campo na formação educacional reside na sua capacidade de empoderar os indivíduos, permitindo-lhes compreender e atuarativamente no mundo”. Isso posto, Arroyo (2006, p. 104) destaca que “[...] é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e, para nós, desigualdades educativas, escolares”.

Na próxima seção, discorremos sobre os aspectos metodológicos, enfatizando o campo de pesquisa, os professores que dela participaram e os instrumentos utilizados no processo de produção e análise dos dados.

2 Metodologia

Fundamentada na perspectiva sócio-histórica (Aguiar, 2018; Bock *et al.*, 2016; Vigotski, 2001; dentre outros), a pesquisa não se contenta com os aspectos aparentes do real, uma vez que nenhum fenômeno humano ocorre de forma isolada nem descolado da historicidade. Assim, é imperativo que o aporte teórico-metodológico permita apreender as mediações sociais e históricas constitutivas do fenômeno.

Nessa perspectiva, o conhecimento do fenômeno passa pela apreensão da realidade. Por isso, julgamos importante começar enfatizando, contextualmente, que a pesquisa foi realizada em uma escola pública de educação do campo, no interior do estado do Ceará. A instituição oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos, atendendo a alunos de sete comunidades vizinhas. Seu quadro de servidores é constituído por uma diretora escolar, 12 professores (apenas quatro efetivos) e uma equipe de apoio escolar.

Em conformidade ao objetivo da pesquisa, os participantes são professores que passaram pela experiência do ensino remoto emergencial, instituído em março de 2020, por determinação da Portaria n.º 343/2020, do Ministério da Educação (Brasil, 2020), e retornaram “[...] à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem”, conforme a Resolução n.º 2/2021, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2021). São profissionais que puderam, portanto, acompanhar e, de alguma forma, também avaliar a relação dos discentes com as demandas da vida escolar antes da pandemia da Covid-19, durante o período de ensino remoto emergencial, bem como após o retorno às atividades presenciais.

Os dados foram apreendidos em sessões de conversação (Bock *et al.*, 2016; González Rey, 2005) com dois professores que passaram pela experiência, na pandemia, de substituição das aulas presenciais por aulas remotas e retomada das atividades presenciais, nessa mesma escola. Em atenção aos cuidados éticos, os dois professores que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo assegurado o direito ao sigilo, por meio do uso dos codinomes Justiça e Luta, o resarcimento de quaisquer despesas ocasionadas pela colaboração com o projeto e o respeito à decisão de desistir da participação no estudo, caso tivesse ocorrido por algum motivo.

Com fundamento na psicologia sócio-histórica, compreendemos que, mais do que entrevistados, os professores foram envolvidos em um processo dialógico de implicações e questionamentos sobre campos significativos de suas experiências profissionais – no caso, experiências mediadas por uma realidade que carrega marcas objetivas e subjetivas referentes à pandemia e à desigualdade social.

As falas produzidas pelos professores (Justiça e Luta) nas sessões de conversação foram organizadas e analisadas com apoio no procedimento analítico dos núcleos de significação, cuja base epistemológica é a psicologia sócio-histórica (Aguiar; Godinho Aranha; Soares, 2021; Aguiar; Ozella, 2013; Vigotski, 2001). Na próxima seção, desenvolvemos o processo de análise das significações constituídas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

3 Resultados e discussão

Com o procedimento analítico dos núcleos de significação, o que se pretende é apreender dos professores não o discurso isolado, mas, conforme Vigotski (2001), suas significações (unidade sentido e significado) constituídas nas experiências subjetivas com a realidade concreta, isto é, na relação com a sociedade e a história.

O núcleo de significação em análise neste artigo, denominado “Educação do campo: desigualdade social e seus impactos na pandemia”, é resultante da articulação de três indicadores: desigualdade social e impactos na realidade escolar; desafios educacionais: carências, suporte e necessidades de formação na educação do campo; e escola como espaço de enfrentamento da desigualdade social vivida pelos alunos. Iniciamos a análise deste núcleo de significação pelo indicador “desigualdade social e impactos na realidade escolar”, o qual denota a realidade desigual vivida pelos discentes em seus processos de escolarização.

As significações constituídas pelo professor Luta (2024) revelam fragilidades e precariedades que configuram a vida no espectro da desigualdade social. Assim sendo, aponta que “[...] a realidade dos alunos [...], na grande maioria, não têm estrutura familiar e vêm pra escola pra se alimentar, porque em casa não têm o suficiente”. A fala do professor nos remete não apenas ao histórico processo de exclusão dos estudantes socialmente mais vulneráveis, mas também ao descumprimento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/1996, cujo artigo 3º assegura, logo em seu primeiro princípio, “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 2022, p. 9).

Questionado sobre o que seria carência de “estrutura familiar”, o professor Luta (2024) aponta que se trata de difíceis condições estruturais de sobrevivência, ou mesmo ausência de tais condições:

Quando me refiro à falta de estrutura familiar, é porque uma grande parte não tem os pais presentes, alguns são criados só pelo pai ou só pela mãe, uns são criados pelas tias, pelos avós, então isso a gente percebe que interfere na criação e no quesito da escola.

A escola parece ambivalente para os alunos, na concepção de Luta (2024). Por um lado, é significada como um espaço que proporciona aprendizagem. Por outro, relata que há alunos que a consideram como um espaço para minimizar sofrimentos e precariedades, como carência de referências e afetos positivos em casa (Marques; Carvalho, 2018) ou mesmo falta de alimentação. Essa questão se expressa na fala de Luta (2024), quando diz, por exemplo, que muitos dos alunos “[...] não têm estrutura familiar e vêm pra escola para se alimentar, porque em casa não têm o suficiente”.

Reportamo-nos também à fala do professor Justiça (2024), que destaca a condição de carência em que muitos alunos chegam à escola: “*Nós temos alunos que não têm a calça para vir para a escola [...]. Eu já tive casos de alunos que passaram mal por conta da fome e se sentem envergonhados em falar que estão com fome*”.

O relato do professor Justiça (2024) expressa uma significação de escola que assume tacitamente a função de acolher alunos socialmente vulneráveis. Pensando nessa perspectiva de escola, recorremos a Libâneo (2012, p. 23) para refletir sobre a função pedagógica dessa instituição educacional na sociedade de classe:

A escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência.

Do ponto de vista educacional, a função pedagógica da escola não é a mesma de uma entidade filantrópica ou de caridade, mas acaba se tornando um espaço de acolhimento, diante de tantas precariedades, seja para suprir carências, como vestimentas, alimentação, material escolar, seja para intervir em questões emocionais com as quais os alunos chegam à instituição. Quando isso acontece, inverte-se a função política primordial da escola, que é cuidar do processo formativo dos estudantes, sobretudo no que diz respeito ao pleno direito de “exercício da cidadania” e ao progresso nos estudos, conforme determinação do artigo 22 da LDBEN (Brasil, 2022).

Libâneo (2012) ajuda a entender que as desigualdades sociais no acesso ao conhecimento são agravadas por múltiplas precariedades que constituem a trajetória de

vida dos alunos, o que implica mudança nas prioridades da escola, ou seja, o direito à aprendizagem é substituído pela busca apenas de conhecimentos básicos necessários para uma vida simples, margeada pela sobrevivência.

Evidenciando algumas das condições precárias da vida, o professor Justiça (2024) aponta que a escola é tanto um ambiente de aprendizagem quanto de sobrevivência, pois é onde muitos dos educandos encontram o básico de mantimento e acolhimento que não conseguem ter em casa. Desse modo, explica:

Quando a gente vai fazer essas visitas nas casas dos alunos, eu chego doente, doente mesmo. Eu sinto vontade de nem ir mais. A gente encontra alunos dormindo no chão, menino dormindo nos colchões no chão, lixo no meio da casa, uma situação desumana; não têm um local apropriado pra fazer a comida (Justiça, 2024).

A fala do professor Justiça (2024) denota que os obstáculos enfrentados pelos estudantes, principalmente em relação às condições de aprendizagem e permanência escolar, são questões que não podem ser descoladas de suas trajetórias de vida, marcadas quase sempre por circunstâncias de exclusão e sofrimentos, que foram acentuadas na pandemia, principalmente no período do ensino remoto. De qualquer forma, é muito importante ficarmos atentos ao perigo da naturalização dos problemas de escolarização, uma vez que a culpa tende a ser atribuída apenas à pobreza, à família e ao próprio indivíduo, ao mesmo tempo que a escola fica isenta dessas questões. Assim sendo, Moraes, Santiago e Faria (2024, p. 1.463) ressaltam:

Mesmo que alguns educadores reconheçam as fragilidades da escola, as explicações ainda se voltam, em sua maioria, para o indivíduo, suas condições financeiras, falta de estrutura familiar, falta de interesse, problemas emocionais e psicológicos, consolidando a 'exclusão sutil'.

Ao mesmo tempo, dentro da própria sala de aula é possível se deparar com situações díspares dessa realidade, em que alguns alunos se veem em uma posição socialmente diferenciada, conforme o relato adiante:

Alguns alunos que têm um pouco mais de condições se sentem superiores, melhores, isso dentro da própria escola, aí vão se formando grupinhos e acabam excluindo aqueles que são menos favorecidos. Eu vejo isso (exclusão por parte de alguns alunos) e percebo o quanto afeta alguns alunos. Uns ficam, muitas vezes, sem perspectiva, acham que vai ser sempre daquela forma, e isso também afeta seu rendimento em sala de aula (Justiça, 2024).

Situações assim vivenciadas pelos estudantes podem gerar sentimentos de inferioridade não apenas em relação a outros alunos, mas ao mundo. O sentimento de exclusão afeta a vida em sua totalidade. No caso de discentes, esse sentimento pode se expressar, por exemplo, no rendimento escolar, deixando-os, muitas vezes, sem perspectiva de mudança daquela realidade. Para Bock (2017, p. 198),

[...] a saúde psicológica dos sujeitos está exatamente na possibilidade de enfrentar cotidianamente o mundo, de modo a interferir nele, construindo soluções para dificuldades e problemas que se apresentem. A fragilização do indivíduo se expressa em dificuldades para dar conta dessa tarefa.

Considerando as condições sociais de vulnerabilidades vividas por esses alunos, o terreno para a construção do sentimento de inferioridade torna-se cada vez mais fértil, o que também contribui para a formação do sentimento de exclusão. Essa percepção pode enfraquecer não só o indivíduo, mas o grupo, por naturalizar e individualizar os desafios sociais com os quais se deparam, conforme podemos apreender no seguinte trecho da fala do professor Justiça (2024): “*Eu vejo isso (exclusão por parte de alguns alunos) [...]. Uns ficam, muitas vezes, sem perspectiva, [...] e isso também afeta seu rendimento em sala de aula*”.

No intuito de avançar na análise das significações, iremos ao encontro do segundo indicador, denominado “Desafios educacionais: carências, suporte e necessidades de formação na educação do campo”. É um indicador que se pauta em questões estruturais relativas ao funcionamento da escola onde a pesquisa foi realizada. É uma das questões que se destacam, segundo o professor Luta (2024), é o estado de carência da escola e de ausência de atenção para que funcione adequadamente – vale lembrar que essa é uma escola que funciona na modalidade de educação do campo. Assim sendo, ressalta:

Aqui tudo chega com atraso ou, muitas vezes, nem chega. Os livros... não têm pra todo mundo. Às vezes, é preciso colocar em dupla ou grupos para conseguir realizar a atividade. Também acredito que falta mais empenho dos governantes para que ofertem políticas públicas direcionadas a essa população, para que eles tenham melhores condições de vida (Luta, 2024).

A fala do professor Luta (2024) possui um teor misto de angústia e denúncia, que chega a ser uma crítica à forma desigual de atenção às escolas situadas na zona rural, fato esse que se revela ao menos em duas situações, seja quando se refere ao atraso



na entrega de insumos para que a escola funcione, seja quando aborda sobre a insuficiente quantidade de livros didáticos para os alunos.

Luta (2024) destaca que essas são situações que expressam a fragilidade ou mesmo a falta de políticas públicas para a população que vive no campo. Ao tratar da insuficiente quantidade de livros didáticos e a carência de outros materiais de apoio pedagógico, o professor está se remetendo, mesmo que indiretamente, às condições da realização da atividade de estudo, esta que é, para a perspectiva sócio-histórica, a atividade principal do desenvolvimento da criança em idade escolar. Sobre essa questão, Serconeck, Lizzi e Assumpção (2024, p. 76) explicam:

Ao adentrar na escola, o estudante assume um novo papel social, ele se torna protagonista em uma atividade socialmente valorizada, o estudo, por meio do qual ocorre a aquisição da cultura produzida pelo homem e sistematizada nas diferentes ciências [...]. Um desafio, portanto, que se apresenta em sala de aula é organizar um ensino que coloque o estudante em atividade de estudo ao despertar nele necessidade e motivo para apropriação de determinado conhecimento.

Além da condição estrutural da escola, sobretudo no que diz respeito ao papel pedagógico da instituição no desenvolvimento da atividade de estudo, o professor Luta (2024) ainda aborda que a relação da comunidade com a escola é um desafio, no sentido de que não há uma parceria efetiva com entidades sociais da comunidade:

Não percebi isso [parcerias na comunidade], eu percebi as parcerias que foram feitas com o município mesmo, que não foram muitas, mas teve com órgãos que ajudam o município, mas local mesmo eu não percebi, até porque as pessoas estão meio que no mesmo barco, nas mesmas condições; e aqueles que poderiam ajudar, eu acho que, de certo modo, como, por exemplo, associações comunitárias, igrejas, grupos pastorais, não presenciei essa ajuda.

Embora seja uma escola importante para a localidade onde está situada, o professor Luta (2024) aponta que são frágeis as parcerias da instituição com moradores e órgãos da própria comunidade. Ele justifica a falta de parceria local apontando o fato de que “[...] as pessoas estão meio que no mesmo barco, nas mesmas condições”. Ao mesmo tempo, tece a seguinte crítica à falta de ajuda da comunidade: “[...] aqueles que poderiam ajudar, [...] como, por exemplo, associações comunitárias, igrejas, grupos pastorais, não presenciei essa ajuda”.

Para o professor Luta (2024), não acontece parceria com moradores porque eles também vivem em situação de precariedade, exclusão e sofrimento. A crítica do professor

é um indício de indignação, isto é, um sinal de que rompe com a passividade e, dessa forma, posiciona-se quanto à transformação da realidade. Frente a essas questões, recorremos a Sawaia (2009, p. 366) para explicar que: “As ações revolucionárias são inócuas se não se desbloqueiam as forças reprimidas da subjetividade em direção à alegria de viver, que, por sua vez, é a base da liberdade. Os homens se submetem à servidão porque são tristes, amedrontados e supersticiosos”.

Para a perspectiva sócio-histórica, é metodologicamente necessário superar a dicotomia afeto e cognição, assim como objetividade e subjetividade, para explicar o indivíduo em sua totalidade histórica. Por isso, a fala do professor denota não apenas conhecimento de uma realidade, mas um sentimento de indignação com as situações de vulnerabilidades testemunhadas por ele. Essa afecção vivida em contexto profissional não deixa de o constituir pedagogicamente como professor.

Frente aos desafios e tensionamentos da atuação profissional, o professor Justiça (2024) revela que há projetos sociais de enfrentamentos à vulnerabilidade social das crianças, mas que não alcançam os resultados esperados, por isso ressalta que o seu desejo é a concretização de tais projetos.

Meu desejo é que haja mais projetos voltados para essas crianças, [mas] que realmente aconteçam. Não projetos no papel, que no papel já tem muitos. Projetos que realmente vão na casa, que busquem entender as situações, que exista algum recurso para ajudar essas famílias também, para tirar elas dessas situações, tirar essas crianças desse cenário de drogas que encontram em casa.

Ao abordar problemas de precariedades da vida com os quais os alunos se defrontam em seu meio, sobretudo em relação ao “[...] cenário de drogas que encontram em casa”, o professor Justiça (2024) expõe questões sociais que transcendem as barreiras de sua competência pedagógica escolar. Ele lembra que há projetos sociais voltados ao atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade, mas, ainda segundo o professor, são projetos que não apresentam indícios de efeito sobre o problema, ou que, ao menos, tenha amenizado a situação de precariedade que constituem a vida e o processo de escolarização dos estudantes.

Embora o professor aponte que os projetos sociais não apresentam efeito na transformação da realidade, é importante considerar que o ato de inclusão não se reduz a ações isoladas. Em uma sociedade desigual, cujas relações entre desvalidos e

poderosos são sempre naturalizadas, a função pedagógica da inclusão, conforme a perspectiva sócio-histórica (Bock *et al.*, 2016; Sawaia, 2009), deve ser elevada à possibilidade da transformação social, por meio do fortalecimento de políticas públicas e ações coletivas nos diversos espaços, inclusive os educacionais.

Nesse campo de discussão também se insere a relação da escola com a sociedade, assim é importante entender, segundo Bock e Aguiar (2003, p. 145), que “[...] a educação tem sempre uma finalidade social. Sempre que estivermos na prática educativa, estaremos, queiramos ou não, promovendo uma determinada sociedade e um determinado tipo de cidadão”.

Denominado “A escola como espaço de enfrentamento à desigualdade social vivida pelos alunos”, o terceiro indicador comprehende que a escola só se constitui como ambiente verdadeiramente educacional quando enfrenta os desafios da formação humana, em especial no que diz respeito à desigualdade social.

“A escola como espaço de enfrentamento à desigualdade social” é, de fato, uma instituição que sabe e reconhece o seu papel na sociedade, porém, no caso em estudo, esse enfrentamento extrapola a dimensão institucional. Ao mesmo tempo, direciona-se essa responsabilidade para os profissionais da educação, que se solidarizam com a situação vivida na escola, como fica evidente nas colocações dos professores Luta (2024) e Justiça (2024), respectivamente:

Existem doações de alguns materiais. Acho que os próprios funcionários da escola, alguns doaram. Eu mesmo cheguei a fazer isso. Doava alimento, tentava doar roupa. Isso poderia ajudar? Poderia, sim, porque a gente não sabia como estava a situação deles (alunos) em casa. Então, sem comer, sem vestir, eles não vão querer estudar também.

Nós temos alunos que é preciso a gente dar caderno a eles. Nesse ano, nós já tivemos que comprar caderno para dar para o aluno. Eu já comprei caderno para dar para o aluno. Nossa coordenadora já comprou.

As falas acima denotam que na escola há tentativas de criar estratégias de enfrentamento às situações de vulnerabilidade vividas pelos alunos, como explicitado no seguinte trecho: “*Nós temos alunos que é preciso a gente dar caderno a eles. Nesse ano, nós já tivemos que comprar caderno para dar para o aluno. Eu já comprei caderno para dar para o aluno*” (Justiça, 2024).

No intuito de amenizar a situação de vulnerabilidade, os profissionais da escola buscam auxiliar seus alunos e famílias com pequenos recursos, fazendo doação de roupa, calçado, material escolar, dentre outros auxílios. Ainda compõe este indicador, o professor Justiça (2024) narra:

Nós temos casos de alunos que pediram para ficar na escola o dia inteiro, que é para poder almoçar na escola, porque não têm o que almoçar em casa. Para tentar conseguir que ele ficasse, a gente o colocou para um reforço escolar e, assim, ele ficar os dois turnos na escola. Pela manhã, ele ficava no reforço e, à tarde, na aula normal.

Além de sua função pedagógica de ensino e aprendizagem, a escola tem sido significada como um espaço que pode acolher os alunos, mesmo de forma limitada, no sentido de protegê-los da vulnerabilidade social vivenciada em suas casas. Esse ato de acolhimento na escola pode ser carregado de compadecimento, humanidade e solidariedade, mas, no sentido estrito do processo educacional, ele não é propriamente revolucionário, uma vez que não implica transformação na realidade.

Assim sendo, conforme Sawaia (2009, p. 364), “[...] por trás da desigualdade social, há sofrimento, medo, humilhação, mas há também o extraordinário milagre humano da vontade de ser feliz e de recomeçar onde qualquer esperança parece morta”. Em outras palavras, o acolhimento escolar é importante e necessário, mas não é suficientemente pedagógico se a ação educacional não se configura, segundo Freire (1996, 2016), como um ato de intencionalmente libertador. Somente entendendo que os desvalidos não se contentam apenas em estar vivos é que podemos colaborar com “[...] o aperfeiçoamento das políticas sociais, evitando mecanismos de inclusão social perversa” (Sawaia, 2009, p. 364).

As reflexões do professor Justiça (2024) ressaltam a importância do socorro aos estudantes mais vulneráveis na pandemia, mas reconhece a insuficiência das ações adotadas na mitigação do problema: “*O que a gente fez não foi o suficiente, longe disso! Mas a gente tentou, não parou de insistir, usando o que a gente tinha para ajudar. Acredito que, se não tivéssemos feito nada, tudo estaria muito mais ruim. A gente continua tentando*”.

De acordo com o professor Justiça (2024), o que a escola realizou na pandemia e vem realizando não é suficiente para resolver o problema da vulnerabilidade social e

escolar de alguns alunos. De qualquer forma, enfatiza que, se a escola não agisse, a situação teria sido pior. Afinal, como deveria se configurar, pedagogicamente, em uma sociedade democrática (ou menos desigual), a ação da escola?

Ao abordarem a noção de justiça curricular, Ponce e Araújo (2019, p. 1061) explicam que “[...] o cuidado como dimensão da justiça social é a atenção integral aos sujeitos envolvidos no processo educativo [...]. O cuidado é o zelo pela formação cidadã”. É esse cuidado que ajuda a enfrentar “[...] os mecanismos da inclusão perversa”, no intuito de que o processo educacional da criança não seja reduzido à frequência escolar, mas uma garantia de que sua formação, por meio do processo de apropriação de conhecimentos, contribua para o seu desenvolvimento psíquico e sua formação cidadã. Conforme Zanelato e Sá (2022, p. 3):

Para que haja uma apropriação de conhecimentos capazes de impulsionar o desenvolvimento psíquico, fazem-se necessárias práticas pedagógicas que proporcionem as ações mentais dos estudantes, dentre elas, ações como: pensar, analisar, justificar e interpretar os conceitos que estão sendo estudados.

Bock *et al.* (2016, p. 246) explicam que “[...] as experiências escolares cotidianas configuram-se como determinantes dos projetos de futuro”. Os autores sugerem que as experiências na escola têm papel crucial na formação dos planos de futuro, sejam elas experiências que bloqueiam ou potencializam os projetos dos jovens.

5 Considerações finais

É importante ressaltar que a pandemia não foi um evento isolado, circunscrito ao poder biológico e destrutivo de um vírus. Estudos citados neste artigo apontam que o seu impacto na população variava em função de diversos fatores, dentre os quais se inserem situações sociais, condições econômicas e aspectos culturais. Assim, tínhamos inegavelmente uma pandemia, mas também tínhamos uma sociedade em que o acesso a alguns bens e serviços básicos eram (e ainda são) notoriamente marcados pela desigualdade.

De maneira análoga ao que ocorre nos diversos segmentos da sociedade e variados campos da atuação humana, a educação escolar é também marcada por

agudos fatores de desigualdades. Fatores esses que, conforme os dados desvelados na pesquisa, foram acentuados ainda mais na pandemia.

O núcleo de significação “Educação do campo: desigualdade social e seus impactos na pandemia” não responde a todos os questionamentos, mas põe em discussão o que os professores Justiça (2024) e Luta (2024) pensam, a partir de suas experiências, sobre o contexto de uma realidade de educação do campo na pandemia e, sobretudo, em meio a uma situação de desigualdade social.

Os professores Justiça e Luta relatam suas experiências, mas eles não são sujeitos isolados no mundo. Não existe um mundo exclusivo para eles. Assim sendo, desvelam, a partir de suas vivências e significações, um mundo vivido de forma única por inúmeras outras pessoas, mas que carregam as marcas da sociedade. Isto é, um mundo de desigualdades sociais profundas, marcado por histórias de sofrimentos e abusos, que necessita de intervenção de políticas sociais justas e inclusivas, sobretudo no que diz respeito à educação escolar.

Por fim, Justiça e Luta revelam esperança no papel transformador da escola, especialmente nas comunidades rurais, porém, ao trazerem à tona as dificuldades vividas por alunos e suas famílias, ora reconhecem que, por vezes, são provocados pelo sentimento negativo de insuficiência da escola, ora revelam que são também mediados pelo desejo de continuarem perseverando, pois acreditam que somente as ações escolares têm a possibilidade de potencializar os projetos de vida dos alunos.

6 Referências

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 157-170.

AGUIAR, W. M. J.; GODINHO ARANHA, E. M.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 51, e07305, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/ZAOEn>. Acesso em: 20 abr. 2024.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94,

n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://abrir.link/FWtKm>. Acesso em: 20 abr. 2024.

ALESSI, S. M. *et al.* A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela Covid-19 no contexto da crise do capital. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, v. 31, n. 67, p. 8-21, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/xexZn>. Acesso em: 15 mar. 2024.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116. Disponível em: <https://abrir.link/ybWeW>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BOCK, A. M. B. A prática profissional em psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 195-199.

BOCK, A. M. B. *et al.* A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (org.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 229-248.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A. M. B. (org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 132-160.

BOCK, A. M. B.; KULNIG, R. C. M.; FUMES, N. L. F. Dimensão subjetiva do processo de escolarização: desafios para a pesquisa. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (org.). *Psicologia sócio-histórica e educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2020. p. 93-116.

BOCK, A. M. B.; PERDIGÃO, S. A.; KULNIG, R. C. M. Desigualdade social e a leitura sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B. (org.). *Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais*. São Paulo: EDUC, 2022. p. 45-62.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CEB 1/2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <https://abrir.link/dDulJ>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2/2021*. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/YMuEq>. Acesso: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 março. 2020. Disponível em: <https://abrir.link/wKSAM>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 6. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2022.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (org.). *Por uma educação do campo: campo, políticas públicas, educação*. Brasília, DF: Incra, 2008. p. 67-86.

CERQUEIRA, I. L.; MENDES, M. P. L. As práticas pedagógicas para o ensino de ciências na educação do campo: uma revisão de literatura. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e12096, 2024. Disponível em: <https://abrir.link/uSLjB>. Acesso em: 18 jul. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/szdRz>. Acesso em: 27 mar. 2024.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade*: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

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. Disponível em: <https://abrir.link/mFIPG>. Acesso em: 16 mar. 2024.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Prática educativa, vivência e afetos na constituição de alunos com histórias de sucesso na escola. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 765-792, 2018. Disponível em: <https://abrir.link/vqpam>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MIOLO, P.; LEÃO, D. O. Relato de experiência de uma professora alfabetizadora em tempos de pandemia - anos 2020 e 2021. *Revista Cocar*, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://abrir.link/wjRZo>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MORAES, E. M.; SANTIAGO, C. B. S.; FARIA, G. G. G. Inclusão/exclusão na sala de aula: um estudo acerca dos processos de produção de desigualdades. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 49, n. 3, p. 1458-1473, 2024. Disponível em: <https://abrir.link/UAqST>. Acesso em: 18 jun. 2025.

NUNES, L. T.; ZANCANARO, A. Estado do conhecimento sobre os desafios dos professores alfabetizadores na pandemia. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 9, e12576, 2024. Disponível em: <https://abrir.link/QbvqW>. Acesso em: 18 jul. 2025.

PONCE, B. J.; ARAÚJO, W. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, 2019. Disponível em: <https://abrir.link/cHGri>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, Recife, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009. Disponível em: <https://abrir.link/BtyfW>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SERCONEK, G. C.; LIZZI, M. S. S.; ASSUMPÇÃO, M. P. Problema desencadeador de aprendizagem como ação didática promotora da atividade de estudo. In: SFORNI, M. S. F.; SERCONEK, G. C.; LIZZI, M. S. S. S.; BELETI JÚNIOR, C. R. (org.). *Elementos para a organização do ensino com base na teoria histórico-cultural e na didática desenvolvimental*. Itapiranga: Schreiber, 2024. p. 75-93.

SILVA, L. M.; GURJÃO, M. C.; GONÇALVES, M. G. M. Pandemia, desigualdade social e intersetorialidade nas políticas públicas. In: BOCK, A. M. B. (org.). *Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais*. São Paulo: EDUC, 2022. p. 143-164.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANELATO, E.; SÁ, A. G. Práticas educativas nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades no retorno presencial. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 7, e8644, 2022. Disponível em: <https://abrir.link/cvrUv>. Acesso em: 18 jul. 2025.

Júlio Ribeiro Soares, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

i  <https://orcid.org/0000-0002-3288-7756>

Doutor pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Docente da Faculdade de Educação da UERN.

Contribuição de autoria: Administração do projeto, análise formal, escrita – primeira redação, revisão e edição – e supervisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8600246395844649>

E-mail: julioribeirosoares@yahoo.com.br

Maria Socorro Silva, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

ii  <https://orcid.org/0000-0002-5226-2518>

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UERN e licenciada em Educação Física. Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação do município de Icó – Ceará.

Contribuição de autoria: Administração do projeto, análise formal, conceituação, escrita – primeira redação –, investigação e Metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8380816552017750>

E-mail: mariasocorro.ep360@gmail.com

Allan Solano Souza, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

 <https://orcid.org/0000-0002-4963-0922>

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN. Doutorado sanduíche na Universidade do Minho, em Portugal. Docente da Faculdade de Educação da UERN.

Contribuição de autoria: Análise formal, curadoria de dados, escrita – revisão e edição –, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3065102801690294>

E-mail: allansouza@uern.br

DISPONIBILIDADE DE DADOS

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas ad hoc: Maria do Socorro Xavier Batista e Allan da Silva Coelho

Como citar este artigo (ABNT):

SOARES, Júlio Ribeiro; SILVA, Maria Socorro; SOUZA, Allan Solano. Pandemia e desigualdade social: impactos no processo educativo em uma escola do campo.

Educação & Formação, Fortaleza, v. 10, e15987, 2025. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e15987>



Recebido em 25 de julho de 2025.

Aceito em 13 de outubro de 2025.

Publicado em 22 de outubro de 2025.