



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

**IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO: INTERSECÇÕES ENTRE
DESIGUALDADES SOCIAIS E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS**

RAFAELA MARIA SILVA

BRASÍLIA/2022



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

RAFAELA MARIA SILVA

**IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO: INTERSECÇÕES ENTRE
DESIGUALDADES SOCIAIS E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência final para obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique de Felipe

BRASÍLIA/2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor (a)

Mi Maria, Rafaela
Impactos da pandemia na alfabetização: paralelos
entredesigualdades sociais e desigualdades educacionais /
Rafaela Maria; orientador Paulo Henrique. -- Brasília, 2022.
41 p. la Maria; orientador Paulo Henrique. -- Brasília, 2022.
41 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade
de Brasília, 2022. uação - Pedagogia, -- Universidade
de Brasília, 2022.

1. Alfabetização. 2. Pandemia. 3. Ensino.
4. Aprendizagem. I. Henrique, Paulo, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

RAFAELA MARIA SILVA

IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO: INTERSECÇÕES ENTRE DESIGUALDADES SOCIAIS E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Trabalho Final de Curso submetido à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do grau de Graduada em Pedagogia. Defesa ocorrida em 20/09/2022.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Orientador: Professor Doutor Paulo Henrique de Felipe.
Faculdade de Educação (FE)/Universidade de Brasília (UnB).

Examinadora: Professora Doutora Paula Maria Cobucci Dias
Faculdade de Educação (FE)/Universidade de Brasília (UnB).

Examinadora: Professora Doutora Paula Gomes de Oliveira
Faculdade de Educação (FE)/Universidade de Brasília (UnB).

BRASÍLIA/2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha amada, querida, extraordinária professora e mãe, Imara. Saiba que a sua história é a minha inspiração favorita de todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela bela oportunidade de viver, por cada amanhecer ensolarado ou chuvoso e por mostrar que existe sentido nessa singela vida.

A meus pais, Imara e Antônio, principalmente a minha extraordinária mãe, por sempre acreditar em mim com toda sua empolgante e feliz energia. Por confiar de olhos fechados no meu potencial. Por todos os abraços e pulos de alegria. Por te me ensinado desde cedo a ter responsabilidade. Por ter-me “jogado do ninho” cedo e me ensinado a alçar voos nessa vida de “águia”.

Agradeço ao meu irmão, Paulo Renato, por sempre estar ao meu lado nos momentos bons ou ruins.

Agradeço as minhas queridas amigas que sempre trazem leveza nessa trajetória que é constituída de altos e baixos.

Agradeço ao meu orientador Paulo Henrique de Felipe, por ter me guiado nesse trabalho, pela ajuda e pelos conselhos. Por toda a paciência e pelo incentivo nessa área encantadora e desafiadora da alfabetização.

Agradeço aos meus tios e em especial a Edinelia, por ser minha conselheira da vida. Por cuidar e me incentivar nessa trajetória.

Agradeço também as professoras Paula Maria Cobucci Dias e Paula Gomes de Oliveira pelo carinho em ser minha banca examinadora.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Acesso aos recursos educacionais por escola.....	19
Tabela 2 - Assistente de educação e reforço escolar por escola.....	20
Tabela 3 - Infraestrutura.....	21
Tabela 4 - Quantidade de crianças por escola.....	22
Tabela 5 - Fator Perfil socioeconômico por escola.....	24
Tabela 6 - Fator Perfil étnico-racial por escola.....	24
Tabela 7 - Fator grau de dificuldade de alfabetização por escola.....	24
Tabela 8 - Fator Nível de acesso aos recursos educacionais.....	25

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Fatores selecionados (Escola Pública).....	27
Gráfico 2 - Fatores selecionados (Escola particular).....	32

LISTA DE SIGLAS

ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização
COVID-19- Coronavirus Disease 2019
ERE- Ensino Remoto Emergencial
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA- Instituto Tecnológico de Aeronáutica
PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
SEA- Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

MEMORIAL	1
ARTIGO: Impactos da pandemia na alfabetização: intersecções entre desigualdades sociais e desigualdades educacionais	5
INTRODUÇÃO	6
1. Sobre os cenários da alfabetização no Brasil	7
1.1. O cenário pré-pandemia.....	7
1.2. O cenário de pandemia.....	9
2. Os sujeitos e os locais da pesquisa	11
2.1. As escolas.....	12
2.1 O perfil das docentes.....	14
2.3 Perfil das crianças das turmas analisadas.....	15
3. Da análise: correlações possíveis entre os fatores selecionados e o processo de alfabetização na pandemia	18
3.1. A escola pública e os fatores selecionados.....	18
3.2. A escola particular e os fatores selecionados.....	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS	29
ANEXOS	31

MEMORIAL

Chamo-me Rafaela Maria Silva, tenho 22 anos. Há uns anos, era considerada como parda e hoje me reconheço como uma mulher de pele preta. Nasci no dia 4 de janeiro de 2000 no hospital regional de Taguatinga. Atualmente, moro em Taguatinga Norte, somente com o meu irmão mais novo. Meus pais são separados, portanto minhaminha mãe mora na Ceilândia e meu pai no Ceará.

Cresci vendo minha mãe como exemplo, pois na maior parte do tempo ela estava fora de casa trabalhando como diarista e o meu pai cuidava de mim e do meu irmão. Finalmente, em meados de 2013 minha mãe tomou coragem e se inscreveu no curso de pedagogia. Com aquela pequena grande atitude e encorajamento, o rumo da minha vida foi criando novos horizontes.

Um dos meus maiores sonhos era aprender a ler e esse desejo se tornou mais ardente quando, aos 6 anos, em uma brincadeira de escrever para o papai Noel, uma criança mais velha escreveu um bilhete e não consegui entender. Recordo-me que aquilo me deixou bastante angustiada, o que aquele amontoado de letras em um papel significava? Decidi que daquele dia em diante eu iria me esforçar ao máximo para conhecer o mundo das letras.

Em 2007, comecei a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental e a cada dia que passava indo para a escola era uma descoberta nova. O projeto de leitura que a professora fazia em todas as sextas-feiras era o mais aguardado. Com o tempo, percebi que já conseguia ler alguns letreiros nas ruas e aquilo me deixava feliz. Finalmente estava realizando um dos meus primeiros sonhos. Aos 7 anos já conseguia ler bastante e assim ganhei meu primeiro diário como recompensa. Dessa forma, os primeiros do ensino fundamental foram muito significativos para minha alfabetização.

Em 2012, fui para o antigo ensino fundamental (do sexto ao nono ano). No Centro de Ensino Fundamental 12 de Taguatinga (CEF 12). Era um novo mundo, com uma escola bem maior, muitos alunos bem como muitas matérias para estudar. Apesar de causar certo medo eu sabia que deveria passar por aquela etapa. Para minha alegria, comecei a frequentar a biblioteca no qual me apaixonei e logo resolvi fazer minha

carteirinha. Mergulhava nos livros de ficção e romance, como aquele mundo literário me preencheu.

Durante esses anos, eu ainda não sabia exatamente qual curso queria fazer, porém as ciências humanas chamavam muito atenção. Apesar de não ser uma das alunas mais ativas da sala, eu tinha algo que me manteve as melhores notas da turma: o esforço. Desde aquela época, eu percebia que tinha dificuldade em aprender de primeira, às vezes era necessário até umas 4 leituras para eu compreender um assunto. Isso não me angustiava, pois eu sabia que algumas horinhas estudando o assunto e logo eu conseguiria entender.

Ao final de 2013, minha mãe me avisou que me trocava de colégio, pois o outro colégio conhecido como Centro de Ensino Fundamental 11 de Taguatinga (CEF 11) ao final do nono ano enviava as matrículas para o melhor colégio de ensino médio da região, conhecido como Centro de Ensino Médio de Taguatinga Norte (CEMTN). Aquilo me causou certo pavor, porque eu teria que me separar do grupo de amigos, mas sabia que precisava a partir disso traçar uma trajetória. Neste mesmo ano de 2013, minha mãe, aos 48 anos, também iniciou a faculdade de pedagogia e certamente aquela trajetória iria refletir na minha. Dessa maneira, fiz a mudança para o CEF 11, no qual passei o último ano do ensino fundamental.

Em 2015, iniciei o ensino médio no CEMTN, foram os melhores e mais desafiadores anos daquela época. A proposta de ensino do colégio era realmente desafiadora. O colégio e toda a equipe gestora estavam determinados a formar cidadãos pensantes e reflexivos. Desde o primeiro ano, o colégio já marcava com o primeiro projeto “Linha do Tempo” que tinha como proposta refletir sobre nossa trajetória pessoal. Os dois últimos anos seguiram na mesma linha e com professores que marcaram a minha vida.

Nesse percurso de 2016, minha mãe se formou e, para o meu orgulho e exemplo, logo em seguida passou no concurso de professor temporário da SEDF. Graças a essa decisão dela conseguimos melhorar de vida e neste mesmo ano ela conseguiu pagar um cursinho voltado para o PAS. Acredito que esse curso foi imprescindível, porque na primeira prova eu tive muita dificuldade na prova objetiva, mas ainda sim consegui ir bem na redação. Com o cursinho, minha nota melhorou nas duas últimas provas. Ainda carregava minhas dúvidas em relação a qual curso escolher até que minha mãe

perguntou o que eu achava do curso de Pedagogia. Passei uma semana refletindo e me imaginando naquela profissão até que decidi que seria ela.

Em 2018, entrei para a Faculdade de Educação e, para minha felicidade, a cada semestre que se passava eu percebi que era aquela profissão que me deixava feliz. Porém, no terceiro semestre minha mãe insistiu que eu arrumasse um estágio remunerado. Ao final de 2019, consegui um estágio no maternal em um colégio bem conhecido da Asa Norte. Foi o meu primeiro estágio e aquilo tudo era muito novo, mas eu percebi que não exatamente aquela faixa etária que eu gostaria de trabalhar.

No final de 2019, uma amiga comentou sobre outro colégio no Guará e era exatamente em uma turma de alfabetização. Fiquei bem interessada, mas ainda assim ficou o receio de trocar e por ter que passar por outra mudança. No final das contas, decidi e fui estagiar nessa turma do 1º ano do ensino fundamental e foi lá que eu percebi o que realmente queria. A cada mês que passava e a cada evolução e desenvolvimento daquelas crianças me apaixonava mais. Os pequenos passos na leitura eram de encantar e, por diversas vezes, me vi emocionada. Descobri que era com aquele ambiente que me fazia feliz.

Em meados de 2020, eu iria ter a oportunidade de acompanhar todo o processo de alfabetização na sala de aula e a professora/supervisora sempre me apoiou e incentivou. Ela fazia questão de me dar autonomia na sala e permitia que eu realmente entendesse o processo de desenvolvimento como também participasse junto a eles. Nesse estágio, eu me senti muito além de apenas uma estagiária, mas um ser humano capaz de ensinar, incentivar e ver aqueles pequenos olhinhos radiantes ao conseguir ler uma frase, mas ninguém esperava que chegaria uma pandemia e mudaria toda a rotina.

Ainda no meio deste mesmo ano o colégio entrou em *lockdown* e por vários meses as crianças tiveram que acompanhar as aulas pelo ensino remoto. Assim, só no finalzinho do ano a escola e as crianças foram retornando a rotina presencial. Tivemos que nos adaptar ao ensino híbrido que era mais complicado ainda já que tinham crianças no on-line e ao mesmo tempo as do presencial e um corrida para amenizar todo os impasses que a pandemia causou na educação dele.

Em 2020, no meio do ano, fui selecionada para participar do estágio do Senado Federal e vi uma ótima oportunidade de conhecer outras áreas do curso de Pedagogia. Foi um estágio mais voltado para a educação superior e cursos de Pós-Graduação *latu*

sensu, mas ao mesmo tempo só intensificou e confirmou que me sinto realizada profissionalmente na sala de aula com as crianças.

Por fim, concluo que todo esse contexto acadêmico e os estágios contribuíram para que eu me encontrasse na alfabetização. Apesar de todos os desafios encontrados nessa área, especificamente, acredito que trabalhar com o que gostamos é um dos maiores presentes da vida. Dessa maneira, escolhi o tema: Impactos da pandemia na alfabetização: intersecções entre desigualdades sociais e desigualdades educacionais.

Impactos da pandemia na alfabetização: intersecções entre desigualdades sociais e desigualdades educacionais

Rafaela Maria Silva¹

Resumo

É consenso que a pandemia, causada pela COVID-19, impactou na vida de muitas pessoas e em vários setores da sociedade. No que se refere à educação, muitas escolas tiveram que utilizar novos recursos para ensinar, sobretudo aqueles voltados ao uso da internet, em face do Ensino Remoto Emergencial (ERE), imposto pela necessidade de distanciamento social entre as pessoas. Diante desse cenário, professores e crianças precisaram se readaptar a esse novo modo de ensino e encontrar nele soluções possíveis para o desenvolvimento de suas demandas educacionais. Tomando este cenário como ponto de partida, o objetivo neste trabalho é analisar como a pandemia impactou no primeiro ciclo da alfabetização, ou seja, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. A fim de cumprir com esse objetivo, nossa análise levou em conta entrevistas com duas professoras alfabetizadoras, em dois contextos diferentes: (i) a alfabetização em contexto de sala de aula da escola pública e (ii) a alfabetização em contexto da sala de aula da escola particular. Pretende-se observar como esses diferentes cenários lidaram com os problemas impostos pela pandemia, e, também, verificar se a pandemia acentuou o abismo que existe entre as classes sociais em relação ao direito à educação, em virtude da desigualdade de acesso aos recursos educacionais. Assim, constatou-se que com a pandemia as crianças com menores privilégios socioeconômicos e pretas/pardas foram as que mais manifestaram dificuldades de se alfabetizar.

Palavras-chave: Alfabetização; Pandemia; Ensino e aprendizagem; Escolas.

Abstract

It is a consensus that the pandemic, caused by COVID-19, has impacted the lives of many people and various sectors of society. Regarding education, many schools had to

¹Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail:rafaela.marias1801@gmail.com

use new resources to teach, especially those aimed at the use of the internet, in the face of Emergency Remote Teaching (ERE), imposed by the need for social distance between people. Faced with this scenario, teachers and children had to readapt to this new way of teaching and find possible solutions for the development of their educational demands. Taking this scenario as a starting point, the objective of this work is to analyze how the pandemic impacted the first cycle of literacy, that is, from the 1st to the 3rd year of elementary school. In order to fulfill this objective, our analysis took into account interviews with two literacy teachers, in two different contexts: (i) literacy in a public-school classroom context and (ii) literacy in a private-school classroom context. It is intended to observe how these different scenarios dealt with the problems imposed by the pandemic, and to verify if the pandemic accentuated the abyss that exists between social classes in relation to the right to education, due to the inequality of access to educational resources.

Keywords: Literacy; Pandemic; Teaching and learning; Schools.

Introdução

É notório que, com o surgimento da pandemia, causada pela COVID 19, a sociedade necessitou se readaptar ao isolamento social. Nesse contexto, muitos locais foram fechados para evitar mais contaminação, dentre eles: as escolas. O fechamento das escolas acarretou, para além das perdas educacionais no geral, uma perda muito grande em relação à socialização em sala de aula, processo primordial para o desenvolvimento e a troca de vivências, principalmente dos estudantes em processo de alfabetização, visto que esta é uma fase que exige intensa interação entre as crianças e professores. De acordo com Freire (1996, p. 25), não existe docente sem discente e vice-versa. Essa relação, segundo o autor, é marcada por uma estreita troca de saberes: “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A pandemia, nesse sentido, acarretou prejuízos de muitos tipos ao contexto da educação, sobretudo da educação pública, que está, historicamente, em desvantagem em relação à educação privada, de acesso quase exclusivo das elites. Considerando as

questões político-econômicas e culturais que permeiam a educação infantil, o próprio relatório do “Todos pela Educação” mostra que os impactos observáveis na alfabetização de crianças de 6 e 7 anos e o aumento de dificuldades na alfabetização durante a pandemia tem se feito sentir de forma mais evidente na escola pública. Nosso objetivo, neste trabalho, é verificar se, a partir da análise do perfil das crianças de duas classes de alfabetização, de duas escolas do Distrito Federal, uma pública e uma privada, essa realidade tem se confirmado. A análise levou em consideração tanto uma abordagem quantitativa quanto qualitativa (CRESWELL, 2007) dos fatores selecionados na pesquisa para o estabelecimento do perfil das crianças.

A fim de cumprir com os objetivos do trabalho, o artigo está dividido em 4 partes. Na Seção 1, faremos um breve levantamento sobre os indicadores educacionais a respeito da alfabetização do país, antes e após a pandemia. Na seção 2, apresentaremos os sujeitos de pesquisa, ou seja, as professoras alfabetizadoras e as crianças em fase de alfabetização, e trataremos do lócus da pesquisa, isto é, dos diferentes cenários educacionais (as escolas pública e particular). Na seção 3, apresentaremos a análise qualitativa do perfil das crianças, relacionando-a a critérios de desigualdade social, e, na última seção, traremos as conclusões.

1. Sobre os cenários da alfabetização no Brasil

1.1. O cenário pré-pandemia

As políticas públicas de educação nos ajudam a compreender os caminhos para o cumprimento das metas educacionais no país. Conforme menciona Teixeira (2002, p.1), as políticas públicas "são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado."

No que se refere aos programas para a educação, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2015) que “estabeleceu sistemas de definições de metas, de avaliação e de cobrança de resultados nas escolas de todo o país, conhecido por ‘Compromisso Todos pela Educação’ (BRASIL, 2021). O PDE propõe a mobilização social dos diferentes atores envolvidos com a educação”, entes federados,

famílias, comunidade; todos atuando em torno do desafio de promover a educação de qualidade (BRASIL, 2010, p. 37).

Em 1937, foi fundado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. O objetivo desse instituto é subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

Uma das políticas públicas criadas pelo INEP é a Avaliação Nacional da Alfabetização (doravante ANA). A ANA foi criada em 2013 com o intuito de verificar os níveis de alfabetização e letramento das crianças, sobretudo daquelas matriculadas no 3º ano do ensino fundamental, último do Ciclo de Alfabetização, em que se espera que os estudantes estejam alfabetizados, conforme previsto na segunda edição do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018). O documento dá ênfase à instituição do Bloco Inicial da Alfabetização (BIA) que existe no Distrito Federal desde 2005 com o intuito de iniciar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no DF e à importância da articulação de componentes curriculares de forma interdisciplinar e contextualizada, propondo que a alfabetização seja responsabilidade exclusiva do Bloco Inicial da Alfabetização, enquanto o letramento e a ludicidade sejam trabalhados em todo o Ensino Fundamental.

Outra política pública também mostra que conforme previsto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012). Como instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização.²

Outra política importante em relação à alfabetização antes da pandemia é o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), que estabelece 20 metas a serem atingidas em dez anos, a partir da sua instituição, em 2014. Os objetivos dessas metas são direcionados à garantia do direito à educação com qualidade, assegurando o acesso, a universalidade do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014). Dentre as metas propostas por este documento para a redução das

² O referido programa foi extinto, mas as discussões e atuações em torno dele tiveram muitos impactos positivos na educação.

desigualdades, a promoção da diversidade, a valorização dos profissionais da educação e a ampliação do investimento em educação, está a meta 5, que estabelece que o Brasil deverá alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o fim do 3º ano do Ensino Fundamental.

No entanto, segundo os resultados da própria Avaliação Nacional da Alfabetização, de 2016, 54,73%, de mais de 2 milhões de crianças concluintes do 3º ano do ensino fundamental, apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Além disso, a ANA aponta que cerca de 450 mil crianças foram classificadas no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes.

Outro dado alarmante em relação à alfabetização é aquele publicado pelo Observatório do PNE, em relação aos avanços e regressos de cada meta do plano. No que se refere à meta cinco, somente 45.3% das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental tinham aprendizagem adequada em leitura; enquanto pouco mais de 66% das crianças deste mesmo ano tinham aprendizagem adequada em escrita. (OBSERVATÓRIO PNE, 2020)³

Fica claro, diante desses dados, que mesmo antes do período da pandemia, as dificuldades relativas à alfabetização ainda eram, e em certa medida ainda são, evidentes, mesmo diante das propostas e metas governamentais. Na subseção, mostraremos como, depois da pandemia, essas dificuldades se intensificaram exponencialmente.

1.2. O cenário de pandemia

No que se refere ao cenário da pandemia, veremos nesta seção as consequências do isolamento social e como ele afetou diretamente vários setores da sociedade e, principalmente, o ciclo da alfabetização.

De acordo com o relatório Todos pela Educação (2021)⁴, “entre 2019 e 2021 houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 a 7 anos de idade que,

³ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/alfabetizacao>.

⁴ Organização da sociedade civil com o objetivo de mudar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, financiado por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. O Todos foi fundado em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>

segundo seus responsáveis, não sabem ler e nem escrever” (BRASIL, 2021), ou seja, os impactos no aprendizado de crianças e jovens passaram de 1,4 milhão em 2019 para 2,4 milhões em 2021.

Além disso, o mesmo relatório apresenta um recorte socioeconômico racial em relação à educação, mostrando que a pandemia intensificou as diferenças de raça e classe no que tange à alfabetização. Segundo o relatório:

“esse impacto da pandemia reforçou a diferença entre crianças brancas e crianças pretas e pardas. Entre as crianças brancas com dificuldades de alfabetização, o percentual passou de 20,3% para 35,1% no período de 2019 a 2021. Os percentuais de crianças pretas e pardas de 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever chegaram a 47,4% e 44,5%, respectivamente, em 2021, sendo que, em 2019, eram de 28,8% e 28,2%” (BRASIL, 2021, p. 4)

Isso mostra que se aprofundaram mais ainda as desigualdades entre crianças brancas e pretas durante o período pandêmico. Ainda de acordo com o documento, houve também diferença entre classes sociais em relação à alfabetização na pandemia:

Também é possível visualizar uma diferença relevante entre as crianças residentes dos domicílios mais ricos e mais pobres do país. Dentre as crianças mais pobres, o percentual das que não sabiam ler e escrever aumentou de 33,6% para 51% entre 2019 e 2021. Dentre as crianças mais ricas, por outro lado, o aumento foi de 11,4% para 16,6%.”Este levantamento reforça que o impacto educacional da pandemia da Covid-19 é ainda mais preocupante para as crianças que se encontram em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. (BRASIL, 2021, p. 4)

Os dados acima são estarrecedores, porque revelam não apenas os impactos causados pela pandemia na alfabetização, mas também as profundas desigualdades sociais do Brasil, que mesmo diante de situações extremas como a pandemia, parece recair sempre sobre determinados grupos de pessoas. Em geral, aquelas que, historicamente, sempre foram marginalizadas. Cabe salientar, na esteira dessa discussão, que a educação e as políticas públicas não são neutras. Pelo contrário, exprimem as concepções, princípios, valores e visões de mundo daqueles que controlam o poder, mesmo que, para sua legitimação, necessitem contemplar interesses de segmentos sociais dominados, dependendo assim da sua capacidade de

organização e negociação (TEIXEIRA, 2002, p. 3). Dessa maneira, vão carregar em si ideologias, e influenciar nas necessidades de desenvolvimento e aprendizagens da alfabetização de crianças, jovens e adultos.

Compreendendo, portanto, que as desigualdades educacionais são extensões evidentes das desigualdades sociais, neste artigo tentaremos mostrar como, a partir da análise do cenário educacional e dos sujeitos envolvidos neste cenário em duas escolas do Distrito Federal, como o processo de alfabetização tem se dado.

2. Os sujeitos e os locais da pesquisa

A fim de compreender melhor as consequências da pandemia no primeiro ciclo da alfabetização, elaboramos um questionário no *Google Forms* (ver questionário em anexo), com o intuito de fazer um levantamento tanto do perfil dos sujeitos da pesquisa, professores e crianças, quanto do local em que esses sujeitos convivem, ensinam e aprendem e se ressignificam enquanto sujeitos frente aos desafios educacionais.

Os perfis da escola e das professoras foram usados apenas como parâmetro de diferenciação entre os cenários educacionais público e privado. Os perfis das crianças envolvidas na pesquisa, por sua vez, foram traçados em termos de fatores como perfil socioeconômico, perfil étnico-racial, grau de apropriação do processo de alfabetização e nível de acesso a recursos tecnológico-educacionais, a fim de que pudéssemos chegar a generalizações sobre a relação entre desigualdades educacionais e sociais.

Responderam ao questionário duas professoras alfabetizadoras, uma docente de uma escola pública e outra docente de uma escola particular do Distrito Federal. As informações obtidas por meio desse formulário são apresentadas abaixo. Nosso objetivo, nesse primeiro momento, é fazer um mapeamento do perfil das docentes e das crianças, bem como das escolas em que os processos educacionais têm ocorrido, que servirá de base para a nossa análise do sucesso/insucesso do processo de alfabetização durante a pandemia.

A apresentação das informações nesta seção será quantitativa, porque nosso objetivo é fornecer um apanhado geral do perfil das docentes, das escolas e das crianças. Na seção seguinte, faremos a análise qualitativa dos fatores estabelecidos para análise da situação das crianças, relacionando, sempre que possível, os resultados encontrados com a questão da alfabetização.

2.1. As escolas

Vamos apresentar, agora, o perfil das duas escolas pesquisadas.

A Escola Pública está situada na Região Administrativa da Ceilândia, que atende as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, ou seja, crianças de 4 e 5 anos e o ensino fundamental atende apenas os anos iniciais, que vão do 1º ao 5º ano, crianças com 6 a 10 anos de idade. Além disso, é uma escola que possui dependências com acessibilidade de acesso, como rampas e barras de apoio para crianças com deficiência. De acordo com o Censo Escolar de 2021, INEP, 244 crianças estavam matriculadas na pré-escola, 541 nos anos iniciais e 24 na Educação Especial. As refeições que as crianças fazem são fornecidas pela escola. Sua estrutura é plana e sem andares e possuindo vários corredores. A escola também tem uma pedagoga e uma orientadora educacional.

A Escola Particular, por sua vez, está situada na Região Administrativa do Guará I, que atende as etapas da educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais, anos finais) e ensino médio. De acordo com o Censo Escolar, 2021, INEP, estavam matriculadas 209 crianças nos anos iniciais. Essa rede de ensino foi fundada em Madureira, no Rio de Janeiro, em 1999, por jovens recém-formados pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA, que tinham o objetivo de preparar alunos para o vestibular e para os concursos militares mais concorridos do Brasil. Com o tempo, a rede foi se expandindo para outros estados, chegando, em 2018, em Goiás e no Distrito Federal. A rede de ensino do Guará possui 2 andares, além de dependências no subsolo. As refeições são compradas na cantina. A unidade possui apenas 1 orientador e 1 coordenador educacional na educação infantil.

Para compreender melhor o perfil das escolas pesquisadas, também foram feitos levantamentos dos recursos educacionais, infraestrutura das escolas e se há ou não apoio através de assistentes ou auxiliares nas turmas de alfabetização selecionadas para a pesquisa. Vamos observar estas informações a seguir.

A respeito dos recursos educacionais, observamos, nesse primeiro momento, que na escola pública não há um laboratório, conforme mostra a tabela abaixo:

Acesso aos recursos educacionais		
	<u>Escola Pública</u>	<u>Escola Particular</u>
Data show/projetor	x	x
Livro didático	x	x
Sala de informática	x	x
Laboratório		x

Tabela 1 - Acesso aos recursos educacionais por escola

Iremos observar, agora, se há ou não assistentes de educação infantil nessas escolas e como funciona o reforço escolar nas duas unidades.

Assistente de educação e reforço escolar		
	<u>Escola Pública</u>	<u>Escola particular</u>
Assistente de educação	Não há	Há
Reforço na semana	1	2

Tabela 2 - Assistente de educação e reforço escolar por escola

Observa-se que a escola particular possui o suporte de uma assistente de educação, além do reforço duas vezes na semana, enquanto a escola pública não tem assistente, apenas um reforço. Por isso, embora as escolas pareçam ser semelhantes em relação aos recursos educacionais, o mesmo não se pode dizer da assistência educacional, já que a escola pública além de não possuir assistente de educação, somente consegue oferecer reforço educacional uma vez por semana aos estudantes. Esta lacuna irá se impor, obviamente, também no processo de alfabetização, já que a professora da escola pública, sem assistência educacional, terá mais dificuldades para ajudar uma turma de 22 crianças em processo de alfabetização, uma vez que cada aluno tem sua singularidade e especificidade.

Em relação a infraestrutura das escolas, pudemos observar que na escola da rede de ensino público não há lanchonete.

Infraestrutura		
	<u>Escola Pública</u>	<u>Escola Particular</u>
Biblioteca	x	x
Parquinho	x	x
Quadra de esportes	x	x

Cantina	x	x
Lanchonete		x

Tabela 3 - Infraestrutura

Isto se dá, obviamente, porque a escola pública fornece refeições para as crianças, enquanto a escola particular, não.

2.2. O perfil das docentes

Vamos apresentar, nesta seção, o perfil das docentes, para que possamos compreender melhor o contexto em que as duas professoras estão inseridas, qual o tipo de escolas em que cada uma trabalha e um pouco sobre o perfil acadêmico delas. Estas docentes trabalham nas escolas descritas na seção anterior.

Docente da escola pública:

- a. Nome: IM⁵
- b. Formação: Graduação em Pedagogia (2014)
- c. Idade: 55 anos
- d. Tempo de atuação na Educação Infantil: 4 anos
- e. Turma que alfabetiza: 2º ano
- f. Demais informações relevantes: Coursou pós-graduações em Gestão Democrática e Orientador Educacional.

Docente da escola particular:

- a. Nome: BM
- b. Formação: Graduação em Pedagogia (1997)
- c. Idade: 45 anos
- d. Tempo de atuação na Educação Infantil: 25 anos
- e. Turma que alfabetiza: 1º ano
- f. Demais informações relevantes: Administração escolar

⁵Os nomes das docentes entrevistadas foram referidos apenas pelas iniciais.

De posse das informações sobre as docentes, observamos que ambas são professoras alfabetizadoras, têm formação em pedagogia e atuam em anos letivos próximos, ou seja, BM é professora do 1º ano do ensino fundamental na escola particular, enquanto IM é professora do 2º ano do ensino fundamental, na escola pública.

Apresentados os perfis das escolas e das docentes, fundamentais para que compreendamos que a pesquisa foi realizada em cenários distintos, com professoras distintas e em situações educacionais distintas, faremos a seguir a apresentação do perfil das crianças em fase de alfabetização. Nossa análise sobre a relação entre sucesso/insucesso na alfabetização durante o período da pandemia vai levar em consideração esse público, tal como mostramos a seguir.

2.3. Perfil das crianças das turmas analisadas

Vejamos, agora, o perfil das turmas que são sujeitos da pesquisa. Levamos em consideração, para traçar o perfil das crianças dessas turmas, quatro fatores, são eles: (i) o perfil socioeconômico das crianças; (ii) o perfil étnico-racial das crianças; (iii) o grau de apropriação do processo de alfabetização por parte dessas crianças e (iv) o nível de acesso a recursos tecnológico-educacionais pelas crianças. Escolhemos esses fatores porque acreditamos que possa existir alguma relação entre eles e o sucesso ou insucesso na alfabetização, já que o processo de ensino, em nossa concepção, está sujeito também a determinantes econômico-sociais e socioculturais.

Antes, porém, de apresentar os fatores, convém apresentar a quantidade de crianças por escola, porque essa quantidade vai ser parâmetro para o cálculo dos demais fatores. Com relação a quantidade de crianças, a turma da escola pública é composta por mais crianças do que os da escola particular, conforme se vê na tabela abaixo.

	Escola Pública	Escola Particular
Quantidade de crianças por turma	24	22

Tabela 4 - Quantidade de crianças por escola

Vamos agora a apresentação dos fatores listados acima.

Tomando como base o primeiro fator observado, ou seja, o perfil socioeconômico dos estudantes, vejamos a tabela abaixo:

Perfil socioeconômico por escola ⁶						
	Escola Pública			Escola particular		
	Classe baixa	Classe Média	Classe Alta	Classe baixa	Classe Média	Classe Alta
(i) Perfil socioeconômico	14	10	0	3	18	1
Total de crianças	24			22		

Tabela 5 - Fator Perfil socioeconômico por escola

Os dados desta tabela mostram que a maioria dos estudantes da escola pública é de classe média baixa (14, do total de 24 crianças da turma), ao passo que a maioria dos estudantes da escola particular é de classe média (do total de 22 crianças, 18 deles são de classe média). Outra informação importante de se observar é que não há crianças de classe média baixa na escola particular (as três crianças indicadas na tabela acima são bolsistas integrais). O contrário também se revela, já que não há nenhum aluno de classe média alta na escola pública.

Vamos conhecer, agora, os dados referentes ao segundo fator selecionado, ou seja, o perfil étnico-racial das crianças das turmas analisadas. A tabela abaixo sintetiza numericamente este perfil:

Perfil étnico-racial por escola ⁷						
	Escola Pública			Escola particular		
	pretos	pardos	brancos	pretos	pardos	brancos
(ii) Perfil étnico-racial	8	10	6	0	3	19

Tabela 6 - Fator Perfil étnico-racial por escola

Os dados da tabela acima revelam que na turma do 2º ano da escola pública, 33,33% são crianças pretas, 41,67% são consideradas pardas e 25% são crianças brancas. Esses dados revelam que 75% das crianças da escola pública são pretas e pardas. O contrário, por sua vez, é revelado na escola particular: nenhuma criança é preta, apenas 3 são pardas e a grande maioria, 19 delas, são brancas.

⁶ Baseado nos critérios feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a partir da renda de cada família.

⁷ o critério usado para a classificação foi a autodeclaração dos pais baseada no ato das matrículas escolares.

Após a apresentação dos dois primeiros fatores, resta-nos, agora, apresentar o grau de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) por parte das crianças de ambas as escolas em análise. Na tabela abaixo, apresentamos o número de crianças que têm apresentado dificuldades em se apropriar do SEA. Esses dados foram levantados com base na descrição das próprias docentes das turmas, a partir da análise do conjunto de crianças de suas turmas e das dificuldades que cada uma delas tem apresentado em relação à alfabetização (dificuldade para compreender a relação entre sons e grafemas, dificuldades para perceber que as palavras são constituídas por unidades menores, dificuldades para reconhecer sílabas e fonemas, dentre outras). Vejamos a tabela abaixo:

	Escola Pública	Escola particular
	Tem dificuldade	Tem dificuldade
(iii) Dificuldade de Alfabetização:	12	2

Tabela 7 - Fator grau de dificuldade de alfabetização por escola

Os dados mostram que, na escola particular, a relação de alunos que têm dificuldade na aprendizagem é relativamente baixa, ou seja, menos de 1% da turma (0,44 % do total). No polo contrário, por sua vez, a realidade é bastante diferente: na escola pública, 50% das crianças têm dificuldade de alfabetização de algum nível, ou seja, 12 do total de 24 crianças da turma apresenta dificuldades para ler e escrever em língua portuguesa.

Vejamos, finalmente, o último fator que selecionamos para esta pesquisa: o nível de acesso aos recursos tecnológico-educacionais por parte das crianças. Embora tratemos disso mais detalhadamente na seção seguinte, dedicada à análise da correlação entre esses fatores, os dados apresentados na tabela abaixo já parecem apontar para uma correlação nada ocasional entre os demais fatores apresentados anteriormente e o acesso aos recursos tecnológico-educacionais, sem os quais os estudantes, durante a pandemia, não conseguiriam desenvolver suas atividades pedagógicas.

	Escola Pública			Escola particular		
	computador	tablet	celular	computador	tablet	celular

(iv) Acesso aos recursos educacionais	4	2	18	15	2	5
Total de crianças	24			22		

Tabela 8 - Fator Nível de acesso aos recursos educacionais

Os dados mostram que, na escola particular, a relação de crianças que têm acesso aos recursos tecnológicos, como o computador, é bem maior: 15 crianças do 1º ano da escola particular possuem computador, enquanto no outro polo apenas 4 crianças possuem computador para acessar as aulas durante o ensino remoto. Considerando que o computador é o recurso tecnológico mais adequado para o uso nas aulas, em virtude da quantidade de ferramentas que dispõe, é alarmante que somente 4 crianças da escola pública tenham acesso a esse recurso, fundamental para o desenvolvimento das atividades durante o isolamento social imposto pela pandemia. Nessa linha, ainda chama atenção o fato de que a maioria das crianças da escola pública, 18 delas, precisa usar o celular como recurso educacional para as aulas.

3. Da análise: correlações possíveis entre os fatores selecionados e o processo de alfabetização na pandemia

Depois de termos apresentado a análise quantitativa dos perfis das crianças, o objetivo dessa seção é analisar qualitativamente esses dados obtidos. Por isso, retomamos os quatro fatores selecionados, são eles: (i) perfil socioeconômico, (ii) perfil étnico-racial, (iii) dificuldades de alfabetização e (iv) acesso a recursos tecnológico-educacionais, a fim de estabelecer possíveis correlações entre eles e o sucesso ou insucesso do processo de alfabetização durante a pandemia, nas duas turmas de alfabetização das escolas analisadas no trabalho.

3.1. A escola pública e os fatores selecionados

Na análise das correlações entre os fatores selecionados para a pesquisa e o processo de alfabetização na pandemia, algumas conclusões podem ser alcançadas. No

que tange à escola pública, sintetizamos, no gráfico abaixo, os fatores, para que logo adiante possamos discutir suas correlações:

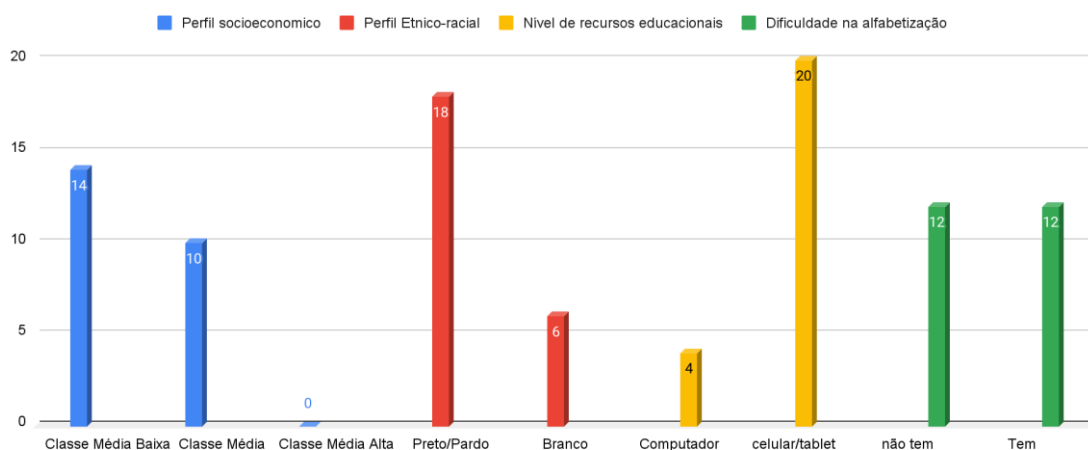


Gráfico 1- Fatores selecionados (Escola Pública)

No gráfico acima, podemos observar que a maioria das crianças de classe média baixa frequenta a escola pública, ou seja, mais de 50% das crianças da turma analisada. Mas esta não é a única questão a ser levantada. Ao correlacionarmos o perfil socioeconômico das crianças da escola pública com o fator “dificuldades de alfabetização”, veremos que das 24 crianças da turma, 12 têm dificuldades de alfabetização na sala, pois são as crianças mais vulneráveis e de classe média baixa. Sobre isso, Soares (1997) traz reflexões ao denunciar a estreita relação entre o rendimento escolar e as situações sociais, como observamos no gráfico acima. Vale abordar, segundo Soares, que as desigualdades se devem não a diferenças de dom, ou às diferenças de mérito, mas às desigualdades socialmente determinadas. A pobreza é um dos muros para as desigualdades e atinge diretamente o processo de desenvolvimento das crianças.

Outra alarmante correlação apontada no gráfico é aquela entre os fatores “dificuldade de alfabetização” e “perfil étnico-racial” das crianças. Os dados têm mostrado que metade da turma da escola pública tem dificuldades de alfabetização. Se, como vimos anteriormente, a maioria das crianças da turma da escola pública é preta e parda, então uma evidente desigualdade parece saltar aos olhos: as dificuldades de alfabetização têm cor, já que elas atingem majoritariamente crianças pretas e pardas.

Essa correlação, obviamente, não é fortuita, mas denuncia a cruel estrutura de formação social brasileira, calcada numa estrutura de racismo sistêmico (RIBEIRO, 2019), uma história racializada em função da escravidão, que durou quase quatrocentos anos no Brasil. Mesmo na pós-abolição, tardia num país tão desigual, a população preta foi marginalizada, já que sem estruturas de amparo social, foram obrigadas a viver sem condições mínimas de igualdade. A este respeito, Souza Santos (1995, p. 328) levanta o conceito de epistemicídio, com o qual concordamos inteiramente, e que parece se revelar pela análise dos nossos dados:

“o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais).”

Seguindo essa linha de raciocínio, Carneiro (2005) reflete que não é que as periferias são majoritariamente pretas/pardas, é que as pessoas pretas são majoritariamente pobres em razão do processo de escravidão. A periferia é formada em primeiro lugar em razão da divisão racial e como consequência disso é que ocupam as classes trabalhadoras e as classes sociais menos favorecidas, ou seja, sempre em razão do processo de racialização. A consequência do processo de racialização é o motivo do empobrecimento. Sendo assim, é por essa razão que majoritariamente os serviços públicos do Estado, tanto para a educação quanto para a saúde é procurado por essas pessoas majoritariamente preto/pardas. Dessa forma, segundo a autora, o racismo é chamado de estrutural porque muitas vezes ele se torna um processo tão naturalizado que muitas pessoas deixam de perceber a própria questão racial. A construção social da cor no Brasil se dá a partir desse processo de separação entre as pessoas que são desumanizadas e colocadas num grau menor de importância.

Além disso, o próprio passado legislativo do Brasil - a exemplo da lei de 1837 - Primeira lei de educação - impedia que pessoas pretas e pardas frequentassem as escolas. Há, portanto, um processo que promove, provoca e que mantém a população preta/parda num lugar de desigualdade, ou seja, em um lugar de desfavorecimento no Brasil.

Mas as desigualdades não param por aí. Basta pensarmos, agora, na correlação entre “perfil étnico-racial” e “perfil socioeconômico” das crianças da escola pública, para percebermos que além de cor, a desigualdade também tem classe. Das 18 crianças da escola pública que são pretas/pardas, a maioria delas é de classe média baixa. Percebe-se, assim, que as desigualdades entre brancos e pretos é uma realidade vivida na sala de aula da escola pública e ela perpassa desde a época da colonização com o preconceito arraigado pelas classes dominantes em relação às classes baixas e se reflete, também, na educação básica dos dias atuais. Nossos dados parecem convergir, portanto, com o que foi atestado no relatório do Todos pela Educação (2017), em que se aponta que alunos pretos e pardos têm acesso a escolas com as piores infraestruturas e, estatisticamente, vêm de famílias mais vulneráveis, razão pela qual apresentam índices educacionais mais baixos em comparação aos brancos. Não parece se tratar, por isso, de dificuldades de alfabetização, mas de dificuldades sociais que se revelam na alfabetização.

Dessa forma, esses números apresentados no gráfico, na sua relação com os processos de racialização e desigualdade de classes no Brasil, interferem no desenvolvimento escolar, já que a educação transcende os muros da escola. A respeito disso, é destacado pelo relatório Todos pela Educação (2021, p.3) que “um aumento significativamente maior no percentual de crianças de 6 a 7 anos que não sabem ler e escrever dentre aquelas que residem nos domicílios mais pobres do país. ” À vista do exposto, a racialização social e a desigualdade de classes parecem ser fatores de manutenção das pessoas pretas/pardas e pobres à margem da sociedade, fora do centro de atenção das políticas públicas e do próprio exercício cidadão. As dificuldades apresentadas pelas crianças pretas/pardas e pobres são implicações do empobrecimento das pessoas, provocado pela própria história do Brasil.

Sobre isso, concordamos com Antunes (2009), quando a autora menciona que:

Ainda não é uma preocupação da sociedade em geral avaliar se a escola está cumprindo ou não as suas funções. A muita gente, ainda parece natural (e, por isso, não causa nenhuma indignação) ver crianças sem escola, escolas sem professores, professores sem programas eficientes de ensino, alunos sem saber ler e escrever, mesmo depois de oito anos na escola. Nem causa espanto ou indignação ver que tudo isso acontece exatamente com a classe mais pobre, como se o menino - apenas por ser pobre - já tivesse nascido predestinado ao analfabetismo e ao subdesenvolvimento consequente. (ANTUNES, 2009, p.40)

Nessa perspectiva, mesmo diante das políticas públicas mencionadas na primeira seção, o discurso de democratização da escola e dos direitos de “igualdade social”, como previsto inclusive na meta 5 do PNE (alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental), ainda está longe de acontecer. Esse discurso parece ter ficado na teoria, já que a prática parece revelar outro percurso. Ou seja, ainda que tais ideias sejam liberais, são propostas voltadas apenas para o ponto de partida da educação, sem garantir como um todo que ela seja emancipatória, de qualidade e que torne possível a transformação da sociedade. Nessa linha, Soares (2011) afirma:

“[a escola não é] Como se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da escola. Nessa luta, porém, o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escola para todos, e a escola que existe é antes *contra* o povo que *para* o povo.” (SOARES, 2011, p. 9)

Sob essa perspectiva, as dificuldades ou mesmo o sucesso e insucesso escolar vivido por essas crianças, cujas cores e classes sociais nós já bem sabemos, não são atribuídos à própria desigualdade social, mas entendidos, como aponta Soares (2009), como a resquício de uma dita “ideologia do dom”: “a escola oferece “igualdade de oportunidades”; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom — aptidão, inteligência, talento — de cada um.” (SOARES, 2011):

“Embora a *ideologia do dom* esteja até hoje muito presente na educação, a cientificidade de seus pressupostos foi irremediavelmente abalada quando se evidenciou, sobretudo a partir da ampliação do acesso das camadas populares à escola, que as “diferenças naturais” não ocorriam, na verdade, apenas *entre indivíduos*, mas, sobretudo, *entre grupos de indivíduos*; entre os grupos social e economicamente privilegiados e os grupos desfavorecidos, entre pobres e ricos, entre classe dominantes e as classes dominadas.” (SOARES, 2011, p.11)

Ou seja, as dificuldades de alfabetização (e de outros níveis), não tem somente a ver com a incompetência das crianças, desprovidas de dom, de aptidão, mas estão claramente embasadas em uma sociedade desigual, que trata crianças pretas/pardas e pobres de forma flagrantemente diferente em relação às crianças brancas e ricas, cujo acesso à educação sempre se deu, e ainda se dá, de forma facilitada.

Por fim, uma última correlação que se poderia fazer por meio dos dados levantados nesta pesquisa, é aquela que envolve o uso de recursos tecnológico-educacionais. Se para poderem realizar as atividades remotas, os alunos necessitam de acesso à internet e de algum tipo de dispositivo eletrônico (ALVES, 2020; ARRUDA, 2020; MIRANDA *et al.*, 2020), apesar de ser implementado o modelo de ensino remoto tanto nas escolas públicas quanto privadas, a falta de recursos digitais apropriados para a escola pública causou/ocasionou vários obstáculos para um ensino-aprendizagem adequado, principalmente na alfabetização, em que as crianças necessitam de maior suporte do professor para a realização de suas tarefas.

Os nossos dados têm mostrado que apenas 4 crianças da escola pública têm computador em casa. Sendo essa a ferramenta principal para a participação efetiva nas aulas durante a pandemia, como esperar que uma turma de 24 crianças tenha desempenho satisfatório, se somente 4 delas tem condições materiais de participar ativamente das aulas? Como esperar, por exemplo, que as crianças participem, realizem atividades online, interajam, compreendam e se apropriem dos processos de alfabetização e Letramento, quando a elas é oferecido apenas um celular, muitas vezes compartilhado por toda a família? Nesse viés (PATTO, 1997) afirma:

A falta de condições materiais não causa danos cognitivos, mas pode causar a falta de condições para o uso dessa capacidade no sentido de realizar coisas que socialmente estão ao alcance apenas das pessoas que dominam a sociedade, como, por exemplo, tudo aquilo que se faz na escola ou através dela. (PATTO, 1997, p.214).

Diante disso, fica evidente que as dificuldades na alfabetização não estão apenas relacionadas às crianças ou às suas condições individuais de apropriação dos processos educacionais, sobretudo em termos da alfabetização, mas, muito antes disso, estão sujeitas à evidente desigualdade social da qual essas crianças e suas famílias são vítimas seculares.

3.2.A escola particular e os fatores selecionados

Tomando como base as correlações entre os fatores selecionados para a pesquisa e os dados apresentados acima sobre a escola pública algumas conclusões podem ser

alcançadas também no que tange à escola particular, sintetizamos, no gráfico abaixo, os fatores, para que logo adiante possamos discutir suas correlações:

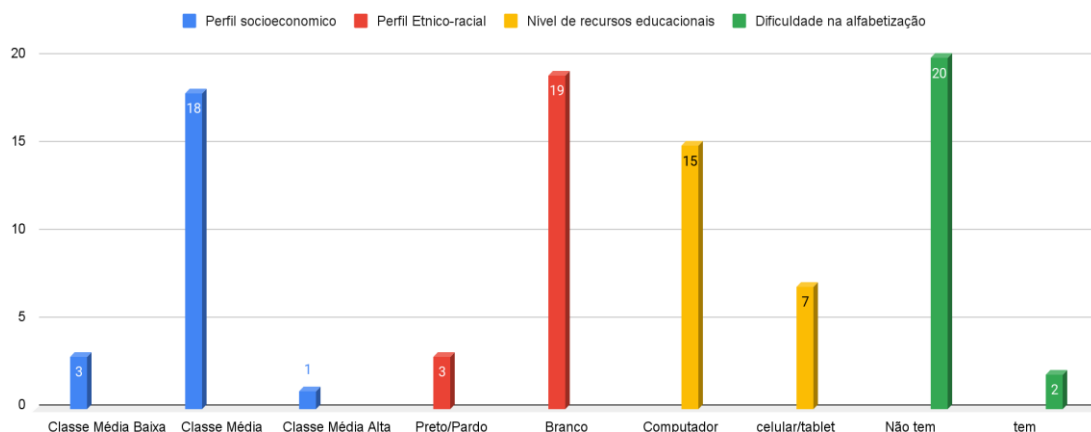


Gráfico 2 - Fatores selecionados (Escola particular)

O gráfico acima, como podemos observar, se refere a escola particular. Ao observarmos os dados das colunas em azul, que se referem ao fator “socioeconômico”, veremos que 90% das crianças pertencem à “classe média”. Somente uma criança pertence à classe média alta e, vale ainda lembrar que as 3 crianças do grupo de “classe média baixa” são bolsistas, razão pela qual estamos considerando que a escola particular é berço de crianças de classe média ou classe média alta, diferentemente do cenário da escola pública, que parece estar reservada às classes dominadas (SOARES, 1989).

Ao estabelecermos uma correlação entre os fatores “perfil socioeconômico” e “perfil étnico-racial” na escola particular, veremos que, dentro dessa lógica, também é possível observar a disparidade racial entre a escola particular e a pública. Das 22 crianças da escola particular, somente 3 delas são pretas/pardas. Todo o restante do corpo discente é composto por estudantes brancos. Estabelecendo, então, uma correlação entre os fatores acima, podemos perceber que a escola particular é reduto da branquitude, que tem condições financeiras de custear sua educação.

Uma outra correlação que podemos fazer é aquela entre os fatores “perfil socioeconômico” e “acesso aos recursos tecnológico-educacionais”. Torna-se evidente, pelos dados mostrados, que o fator socioeconômico favorece o nível de acesso aos recursos educacionais, evidenciado pelo fato de 15 crianças da escola particular terem

acesso ao computador, em oposição às poucas crianças da escola pública que dispunham desta ferramenta. Tendo em vista o exposto, Soares (2011) observa que:

“As condições de vida que gozam as classes dominantes e, em consequência, as formas de socialização da criança no contexto dessas condições permitem o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características - hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades, interesses - que lhe dão a possibilidade de ter sucesso na escola. (SOARES, 2011, p.13)

Com base no que aponta Soares (2011), é possível estabelecermos, ainda, uma última correlação, aquela entre os fatores “condições socioeconômicas” e “acesso aos recursos tecnológicos educacionais”, pois a autora traz que não seria a escola a responsável pelo fracasso do aluno e sim a falta de condições básicas necessárias para sua aprendizagem, condições estas que influencia em um bom aproveitamento daquilo que escola oferece tendo em vista que se a criança tem condições financeiras de ter um computador, provavelmente ela vai ter menos dificuldade de aprendizado na alfabetização. Dessa forma, a classe dominante pode ser entendida como (CATTANI e KIELING, 2007) afirmam:

“As classes dominantes constroem-se continuamente, mobilizam-se sem parar para manter sua reprodução ampliada, para assegurar sua existência cotidiana com vistas à preservação e à transmissão das posições dominantes para seus descendentes (PINÇON; PINÇON-CHARLOT, 2003, p. 102). A formação ideológica na família e nas instituições qualificadas e a escolarização formal são parte obrigatória desse processo de construção de classe. Entre outros aspectos, o ambiente escolar frequentado pelos seus pares, constitui-se numa etapa importante da socialização dos futuros detentores da riqueza e dos privilégios (CATTANI; KIELING, 2007, p. 174)

O fato de as crianças da escola particular terem menos dificuldades de alfabetização revela, portanto, que o sucesso e/ou insucesso escolar não tem a ver com o “dom” (SOARES, 1989), mas, como pudemos observar nos dados acima, com privilégios sociais que garantem que as crianças da escola particular possuam melhor desempenho na trajetória e na alfabetização, já que, pertencentes às classes socialmente abastadas, detém recursos sociais e materiais para seu desenvolvimento. Prova disso é que apenas 2 crianças da escola particular possuem dificuldades de alfabetização. Dessa maneira, fica nítido quando Soares (2011) afirma que “as desigualdades sociais têm, pois, origens econômicas, e nada têm a ver com as desigualdades naturais ou desigualdades de dom, aptidão ou inteligência.” (SOARES, 2011, p. 12)

Sob essa lógica, ainda é possível observar que a porcentagem de crianças brancas é de 86,36% na escola particular, e é preocupante observar que não há nenhum aluno preto na turma. Esses dados mostram, portanto, que enquanto a escola pública parece estar reservada às classes baixas e à população preta e parda, a escola particular parece ser reduto das crianças brancas, socialmente favorecidas.

Nesse sentido, é válido destacar que as diferenças educacionais entre a população branca e não branca são muito conhecidas no país. Mesmo com a expansão educacional observada nas últimas décadas, os brancos permanecem à frente na média de anos de estudo e no acesso aos níveis mais altos de ensino (CASTRO, 2009; FERNADES, 2005). A partir disso, e dos dados apresentados, é notório que o sucesso/insucesso na aprendizagem não depende unicamente do desempenho individual das crianças, mas sobretudo do lugar de onde provem, da educação que a elas é oferecida e das condições socioeconômicas de suas famílias, que irão permitir ou não o acesso mais facilitado aos recursos materiais e humanos necessários ao seu desenvolvimento. Afirmo Priscila Cruz, presidente-executiva do Todos Pela Educação em entrevista que:

“A Educação deveria ser a política pública que iguala as chances de todos em acessar as melhores oportunidades. Mas, apesar de grandes avanços no acesso escolar nas últimas décadas, o sistema educacional ainda não é capaz de garantir a aprendizagem” (Todos Pela Educação, 2019)

Enquanto há lares em que cada morador possui seu próprio computador pessoal, além de tablets e celular, há casas em que há apenas um smartphone, e este único aparelho tem que ser compartilhado entre as crianças para assistirem as aulas, e os pais, para trabalhar. Esta situação é preocupante e necessita de medidas urgentes para que não haja ainda mais prejuízo na educação de crianças economicamente menos favorecidas, acentuando ainda mais a discrepância educacional (ARRUDA, 2020; MÉDICI *et al.*, 2020).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal do trabalho foi fazer o mapeamento de duas turmas de alfabetização de duas escolas distintas durante o período da pandemia, a fim de verificar que correlações poderiam ser estabelecidas entre elas. Selecionamos, para a pesquisa,

uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública, e outra turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola particular. Constatamos que a pandemia teve impacto tanto no cenário da escola pública quanto no cenário da escola particular. No entanto, como mostram os dados, as crianças da rede pública foram afetadas pela pandemia de forma mais alarmante.

Diante desses resultados, percebe-se que com a pandemia as crianças com menores privilégios socioeconômicos e pretas/pardas foram as que tiveram menos retorno escolar educativo, nas escolas pesquisadas. Os dados revelam como os processos de escolarização são completamente diferentes das crianças brancas ou das crianças economicamente favorecidas e por isso elas estão nesse desencontro maior do ritmo de escolarização. Dessa forma, não é que as crianças com menores privilégios sociais ou pretas/pardas têm maior dificuldade, mas que para essas crianças o processo de escolarização de fato é mais difícil, com mais obstáculos e menores condições sociais de se manterem na escola e de acompanhar o processo como outras crianças brancas e de famílias economicamente favorecidas.

É válido ressaltar que apesar deste trabalho ter sido realizado em apenas duas turmas de duas escolas do DF, elas parecem apontar para uma realidade que é fato no Brasil: as desigualdades sociais têm impacto no desenvolvimento escolar das crianças. Mais pesquisas são necessárias, entretanto, para que se conheça, de forma mais detalhada, essa intersecção.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Interfaces Científicas, Aracaju, v. 8, n. 03, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 8 ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional**. Opinião Pública, v. 15, p. 1-30, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. Parábola, 2009.

ARRUDA, E. P. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. Em Rede – Revista de Educação a Distância, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 8 ago. 2022.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 591-605, 2016.

BORGES, Laura; CIA, Fabiana; SILVA, A. M. Atividades acadêmicas e relação família-escola durante o isolamento social da pandemia de covid-19. **Olhares & Trilhas, Uberlândia**, v. 23, n. 2, 2021.

BRASIL. MEC- Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA: documento básico**. Brasília, INEP (2013a). LINK Acesso em 15 de junho de

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005.

CATTANI, Antonio David; KIELING, Francisco dos Santos. A escolarização das classes abastadas. **Sociologias**, p. 170-187, 2007.

Creswell, J. W. (2007). Projeto de Pesquisa: **Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. (2a. ed) Porto Alegre: Artmed.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental Anos Iniciais - Anos Finais**. 2ª Edição. Distrito Federal, Brasília, 2018.

DO INÍCIO AO FIM: POPULAÇÃO NEGRA TEM MENOS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS. **Todos Pela Educação**, 2019. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/do-inicio-ao-fim-populacao-negra-tem-menos-oportunidades-educacionais/> . Acesso em: 01 agosto de 2022.

EDUCAÇÃO, Todos Pela. **Anuário brasileiro da educação básica**. São Paulo: Moderna, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Publicação original 1996.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. **Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do Coronavírus**. Revista Thema, Pelotas, v. 18, n. especial, p. 136-155, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>. Acesso em: 8 ago. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.136-155.1837>.

MIRANDA, K. K. C. et al. **Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos**. In: VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. In: Anais VII CONEDU. Maceio, p. 01-12, 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – **Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. Casa do Psicólogo, 1997.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

SANTOS, S. Boaventura. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SOARES, MAGDA BECKER. A avaliação educacional e clientela escolar. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 51-60, 1997.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. In: **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 2011. p. 96-96.

TEIXEIRA,E. C.**O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. 2002. Disponível em: .Acesso em: 26 nov 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica: **Impactos da pandemia na alfabetização de crianças**. São Paulo, 2022.

Anexo

Formulário

Mapeamento das professoras, escolas e alunos ano de 2020

Local onde a escola está localizada

Escola classe 17 de Ceilândia Brasília DF

Perfil das professoras (idade, quanto tempo atua em sala de aula, quanto tempo atua na alfabetização)

De 25 a 45 anos, tempo de atuação na alfabetização de 3 a 26 anos

Quais especializações fizeram, conte um pouco da sua história.

Eu fiz duas pós-graduação, em Gestão Democrática e Orientador Educacional. Fiz também cursos mestrado de educação especial.

Perfil da escola (se tinha estagiários ou não/ apoio pedagógico)

A escola tinha estagiários, sala de AEE e apoio pedagógico.

Recursos existentes na escola

Laboratório

Biblioteca

Área de lazer

Outro: _____

Como era a estrutura da escola? (Sala de aula, quadra de esporte, cantina)

Essa escola possui uma boa estrutura tem salas com ventilador, quadro branco, laboratório de informática, quadra de esportes e cantina com refeitório.

Qual era o perfil dos alunos? (São moradores do mesmo bairro... Conte um pouco)

Os alunos eram da comunidade, partes filhos de servidores públicos e parte de famílias mais humilde.

Quantos alunos haviam na sala de aula? (Turma de 2020) Qual o ano da turma que da aula?

Geralmente de 22 a 30 alunos por sala. Eu peguei turma de 3ano

Quantos alunos pretos

? Quantos eram brancos? (Turma de 2020)

Os estudantes eram diversificados partes pardos partes negros e brancos

Quantos eram de classe média alta/baixa? Ou de renda baixa.

20% eram de classe média

As crianças faziam atividades extracurriculares, como: estudo do meio, ida à museus, parques, aula de reforço?

Sim. Constantemente, idas a museus, parques, família, teatro e outros.

As crianças estudavam alguma língua estrangeira? Quais?

Não, porque nessa escola só ia até o 5 ano

Quais e quantas matérias as crianças estudavam?

4 matéria

Como era elaboradas as provas? O perfil das provas era mais avançado? É voltado para qual objetivo?

As provas eram elaboradas por bimestre e voltavam para avaliação formativa contínua para analisar o aprendizado do aluno w o trabalho do professor.

Perfil dos pais (se possível a média do salário dos pais/qual a profissão) Conte um pouco.

Naquela comunidade a maioria dos pais eram salarizados recebiam salário mínimo

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google

Questionário de perfil do entrevistado escola particular

1. Local onde a escola está localizada:

Escola particular: Guará 1

2. Perfil das professoras (idade, quanto tempo atua em sala de aula, quanto tempo atua na alfabetização)

Escola particular: 45 anos, atuo em sala de aula desde 1997, na alfabetização há 4 anos

3. Quais especializações fizeram, conte um pouco da sua história.

Escola particular: Pedagogia - Administração escolar

4. Quantidade de alunos na turma:

Escola particular:

Turma: 1º ano

Quantos alunos no total (22) .

Perfil socioeconômico dos alunos: quantos são classe média baixa (3), quantos são classe média (18), classe média alta (1).

5. Perfil étnico-racial dos alunos: quantos são negros (0), quantos são pardos (3), quantos são brancos (19).

6. Perfil educacional dos alunos:

Quantos deles têm dificuldade para se alfabetizar (2). Dentre eles, quantos são negros (0), quantos são brancos (2), quanto são pardos (0) quantos são de classe media baixa (0) quantos são de classe média (2), quantos são de classe alta (0)

Nível de acesso a recursos educacionais:

Quantos tem computador em casa (15), tablet (2) ou celular próprio (5) que possa ser usado durante as aulas remotas

Questionário de perfil do entrevistado escola pública

1. Local onde a escola esta localizada:

Escola pública: Ceilândia

2. Perfil das professoras (idade, quanto tempo atua em sala de aula, quanto tempo atua na alfabetização)

Escola pública: 55 anos, 4 anos em sala de aula

3. Quais especializações fizeram, conte um pouco da sua história.

Escola particular: Pedagogia - cursou pós-graduações em Gestão Democrática e Orientador Educacional.

4. Quantidade de alunos na turma:

Escola particular:

Turma: 2º ano

Quantos alunos no total (24) .

Perfil socioeconômico dos alunos: quantos são classe média baixa (14), quantos são classe média (10), classe média alta (0).

5. Perfil étnico-racial dos alunos: quantos são negros (8), quantos são pardos (10), quantos são brancos (6).

6. Perfil educacional dos alunos:

Quantos deles têm dificuldade para se alfabetizar (12). Dentre eles, quantos são negros (4), quantos são brancos (3), quanto são pardos (5) quantos são de classe media baixa (8) quantos são de classe média (4), quantos são de classe alta (0)

Nível de acesso a recursos educacionais:

Quantos tem computador em casa (4), tablet (2) ou celular próprio (18) que possa ser usado durante as aulas remotas