Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología
Nº 05 / 2025 ISSN: 2990-0697 DOI: 10.46661/respublica.11453.

A criança em situação de vulnerabilidade no Brasil: Um olhar sobre a educação como locus de justiça social[1]

Vulnerable children in Brazil: A look at education as a locus of social justice

Kilza Fernanda Moreira de Viveiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
kilzaviveiros@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1243-7595

Marlúcia Menezes de Paiva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
mmarlupaiva3@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1123-342X

Resumo

Neste estudo, procuramos identificar à crianças que abandonam a escola, para se lançar precocemente ao mundo do trabalho, e o pouco alcance e efetividade das políticas públicas para acesso e permanência na escola. Portanto, objetivamos emergir a criança brasileira e nordestina, sobretudo do Rio Grande do Norte e do Maranhão, cerceada do direito à educação, assim, se configurando em uma maneira de vulnerabilidade e violência infantil. Concluímos que a vulnerabilidade da infância brasileira e nordestina se constitui, entre outros fatores, pela necessidade de a criança trabalhar precocemente e por consequente ausência aos bancos escolares. Tal forma de violência à criança deverá ser objeto de maior responsabilidade por parte do Estado no aprimoramento de políticas públicas para acesso e permanência à educação.

Palavras chave: Criança, educação, pobreza, vulnerabilidade, multiculturalidade, alfabetização.

Abstract

In this study, we sought to identify the children who drop out of school in order to enter the world of work at an early age, and the lack of reach and effectiveness of public policies for access to and permanence in school. Therefore, we aimed to highlight the Brazilian and northeastern child, especially in Rio Grande do Norte and Maranhão, who is denied the right to education, thus becoming a form of child vulnerability and violence. We conclude that the vulnerability of Brazilian and northeastern children is constituted, among other factors, by the need for children to work at an early age and their consequent absence from school. This form of violence against children should be the object of greater responsibility on the part of the state in improving public policies for access to and permanence in education.

Keywords: Children, education, poverty, vulnerability, multiculturalism, literacy.

[1] Este trabalho foi publicado em sua primeira versão na coleção AlmaMater. Cuadernos de Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención, nº 2, 2021, Dykinson, Universidade Complutense de Madri.

Cómo citar este trabalho: Kilza Fernanda Moreira de Viveiros & Marlúcia Menezes de Paiva.(2025). A criança em situação de vulnerabilidade no Brasil: Um olhar sobre a educação como locus de justiça social. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología, (5), 01–10.* https://doi.org/10.46661/respublica11453

Recepción: 28.12.2025 **Aceptación:** 03.01.2025 **Publicación:** 25.01.2025

Este trabajo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

1 Introdução

A compreensão da criança, enquanto sujeito cultural, no Brasil, é, particularmente, determinada pela diversificação de contextos territoriais múltiplos, dada a dimensão geopolítica, econômica e social do país. Neste estudo, queremos identificar como ocorre a execução das políticas públicas no enfrentamento da alfabetização de crianças[1], nesse país, levando em conta a multiculturalidade decorrente de sua formação social e econômica. Os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam este estudo, estão respaldados em Hanna Arendt (...), quando tratamos de direitos humanos, criança em ARIÈS (1986), pobreza em VIVEIROS (2019), violência em FOUCAUT (2002) E WEIL (1974), justiça social em TELLES (2001). A partir de dados coletados no Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IBGE), do documento da UNICEF- Situação Mundial da Infância (2019) e da documentação do Observatório da das desigualdades da UFRN (2021).

As regiões norte e nordeste, por exemplo, apresentam os maiores números de crianças que estão fora da escola, geralmente por necessitarem participar ativamente da economia doméstica, infringindo um dos mais elementares direitos humanos e de justiça social (ARENDT, 1991). No último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE[3], em 2010, 9,7% da população brasileira, com 10 anos ou mais, não sabiam ler nem escrever. No ano 2000 a taxa de analfabetismo de 10 anos ou mais, era 12,8%. Observemos a importante redução dessa taxa, em 2010, para 9,7%. Queremos evidenciar que esses dados passaram por relativa melhora, diante da aplicação de políticas públicas desenvolvidas no Governo Lula da Silva (2003-2010), mais inclusivas.

Esse mesmo censo identificou, na região Nordeste, 20,5% de negros em situação de analfabetismo, contra 14,2% de brancos. Na área rural nordestina há um agravamento da situação, pois 32,6% dessa população não sabe ler nem escrever. Podemos deduzir, portanto, que a situação do analfabetismo no Brasil está condicionada, principalmente, aos fatores raça e situação econômica. A referência anterior, levou-nos a verificar o ainda insuficiente alcance e efetividade das políticas públicas no cumprimento do direito a educação, acesso e permanência para crianças em idade escolar.

Mediante a análise de dados disponíveis em plataformas oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e, da Organização das Nações Unidas – ONU e do relatório e da documentação do Observatório da Pobreza e da Violência da UFRN, intentamos realizar algumas inferências sobre a situação de vulnerabilidade dessa criança e a importância da educação como lócus de justiça social. Nessa perspectiva emergirão outras concepções como: direitos humanos (ARENDT,1991) e pobreza (VIVEIROS, 2019).

Neste estudo, procuramos identificar essa criança, sobretudo nordestina, tomando os Estados do Rio Grande do Norte e o Maranhão, como campo de nossas análises. Para tanto este artigo está organizado a partir da concepção teórico metodológica de criança, fundamentada na história cultural (KHULMAN, Jr, 2001). É nosso objetivo emergir essa criança brasileira e nordestina, cerceada do direito à educação, configurando uma maneira de vulnerabilidade e violência infantil.

Uma pesquisa desenvolvida, no Estado do Ceará, pelo Ministério Público, em 59 municípios, e divulgado pela Empresa Brasileira de Comunicação, em fevereiro de 2022, revelou que 9.345 estudantes em idade escolar fundamental, de 153.000 entrevistados, exercem ilegalmente uma atividade econômica no contraturno do horário escolar. Tal pesquisa foi ao encontro da premissa de que, por ser a região Nordeste àquela que, dada a situação econômica, apresenta maiores distorções sociais, conforme o coeficiente de Gini (IBGE, 2019),

também possui um maior número de crianças trabalhando.

2. Vulnerabilidade das crianças Brasileiras

Falar da criança brasileira é essencialmente necessário, pois com a população aproximada de 213 bilhões de habitantes (IBGE, 2021), o Brasil possui 69 milhões de crianças em toda a sua extensão territorial, ou seja, apenas 17% dessa população é criança. Mais da metade dessa população, menor de 18 anos, é afrodescendente e um terço, ou seja, aproximadamente 820 mil dos indígenas brasileiros, é criança.

A necessidade de abordarmos essa criança, sobretudo nordestina, se dá pela concepção cultural da criança, que segundo Kullmann Júnior (2001) estabelece relação com a população, urbanização, trabalho, reações de produção, institucionalização da educação e suas propriedades educacionais (VIVEIROS, 2011). A criança é o resultado de um construto social e econômico determinado historicamente e que, se distingue por uma infinidade de características. Portanto ao se falar da criança nordestina, maranhense e norte-rio-grandense, falamos de uma criança com características determinadas por uma experiência cultural, econômica, modos de produção, comportamentos e história.

Diante disso, é importante dizer que proteção dos direitos da criança, e o direito à educação assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, também se diferencia, no seu cumprimento, pelo meio que frequentam, sobretudo porque o sistema de educação brasileiro destinado ás classes mais pobres, a partir do contexto pandêmico de 2020, agregou novas possibilidades de aprendizagem e frequência escolar, deixando-as numa condição desvantajosa em relação àquelas crianças que possuíam redes de internet de maior velocidade e, portanto, às plataformas digitais de ensino, que tardiamente chegaram às escolas públicas no Nordeste e em algumas localidades nem sequer chegaram.

Determinada por sua condição econômica, é na região Nordeste que habita um maior número de crianças pobres, onde sua vida e sua relação com a instituição familiar e escolar, os modos de vida material e social se distinguem das demais regiões brasileiras. Também é nessa região que se concentra 69,2% da população negra e parda (IBGE, 2010) e o maior número de localidades quilombolas.

No que se refere aos povos indígenas, o Nordeste é a segunda maior região brasileira a habitar mais de duas dezenas de etnias, ou seja existia, de acordo com o censo de 2009 (IBGE, 2009), 208.691 índios distribuídos em pelo menos duas dezenas de etnias, sendo que, no Maranhão, havia a maior população étnica, do Nordeste, com 24.428 pessoas. A população nordestina é composta etnicamente por 61,4% de pardos; 29,2%, de brancos; 7,8% de negros e 0,5% de indígenas. (IBGE, 2010)

Vale ressaltar que as informações acima não incorporam o impacto da pandemia do SARS-Cov-2, que trouxe excesso de mortes e queda na natalidade. Isso porque a estimativa é feita a partir de projeções baseadas nos dados do Censo Demográfico e este não foi realizado em 2020, ocorrido o último em 2010.[3]

Essas dificuldades também se associaram aos aspectos institucionais ocasionado pela ausência de rede de internet potente nas escolas, falta de equipamentos adequados para organização de aulas *on line*, falta de computadores para os professores trabalharem, entre tantas outras formas que caracterizam a negação da educação a esse grupo de crianças.

Desta maneira, como assegurar o direito à educação, acesso e permanência, tendo a situação contextual, social e econômica atravessado por instabilidades que vão além dos problemas já existentes na realidade brasileira, sobretudo em contextos empobrecidos como no Nordeste.

Problemas como a falta de emprego dos responsáveis pelas crianças durante a pandemia, a dificuldade de acesso aos programas sociais, a fome, o despejo de suas habitações, além das crianças que ficaram órfãs durante esse período aproxima a uma realidade cada vez mais de negação de direitos humanos, que segundo Hannah Arendt (LAFER, 2006), reduz o ser humano a um estado de necessidade, desprovido de qualquer forma de proteção do Estado. Esse sentido não é um dado, mas o resultado da ação de organização humana, orientada por princípios de justiça. Para Arendt (1991) não se nasce igual, torna-se igual.

Para tornar-se igual é necessário que o Estado assuma o seu papel provedor de direitos e garanta a necessária participação social na vigilância de sua concretização, inserindo os direitos dos 'desprovidos de direitos', como as crianças pobres e sua vulnerabilidade. Entre os direitos está a Educação e a necessidade de políticas públicas educacionais comprometidas com essa camada social. Políticas que estejam vinculadas à um projeto de sociedade igualitária e justa.

Tudo isso nos leva a refletir sobre um discurso inclusivo, que considera também a situação de seres humanos mais frágeis e vulneráveis e, assim, destacamos a necessidade de inserir no meio educacional, sobretudo na formação de professores e professoras a sensibilização para o fenômeno da pobreza, além da necessidade desse educador ser guardião do direito de acesso e permanência à escola.

A negação do direito à educação à criança, sobretudo pobre e nordestina, tem se configurado numa das maiores formas de violência contra o ser humano. Negar o acesso aos processos institucionalizados de educação é banir toda e qualquer condição de acesso à dignidade humana e cidadania.

Quando se fala da criança pobre nordestina se busca compreendê-la a partir da concepção de pobreza, pois várias são as suas acepções. A sociologia, o serviço social e a educação marcam em pesquisas recentes, como à desenvolvidas pela Iniciativa Educação, pobreza e desigualdade social, ocorrido em mais de 20 Instituições de ensino superior entre 2014 e 2018, a polissemia do termo em correntes que circulam entre a empiria e conhecimentos científicos no campo histórico, econômico, financeiro e social.

A concepção que marcou a referida pesquisa no Rio Grande do Norte, lugar de onde falamos de nossa prática profissional e como professoras formadoras de educadores e pesquisadores, aponta para o campo econômico e financeiro como a maior expressão de entendimento sobre a pobreza. Nessa pesquisa, pronunciaram-se 82,72 % Mulheres e 17,28 % Homens. Tal fato foi analisado a partir da compreensão da realidade social vivenciada no Estado, que emergiu a apreensão do sentido de pobreza vinculado às condições de aquisição de bens de consumo. A preponderância da compreensão de pobreza se efetivou no campo econômico e financeiro, o que marca a existência do sistema econômico capitalista excludente.

Em termos históricos, a pobreza se constitui como fenômeno persistente na sociedade brasileira, a qual experimentou distintos processos politicos, econômicos e sociais, mas não conseguiu superar esta problemática que se atualiza e, ao mesmo tempo, recupera traços cada vez mais violentos e segregadores como a exploração da criança no mercado de trabalho, com salários aviltantes, pois:

> [...] a pobreza contemporânea arma um novo campo de questões ao transbordar dos lugares nos quais esteve configurada 'desde sempre': nas franjas do mercado de trabalho, no submundo da economia informal, nos confins do mundo rural, num Nordeste de pesada herança oligárquica, em tudo o mais, enfim, que fornecia (e ainda fornece) as evidências da lógica excludente própria das circunstâncias históricas que presidiram a entrada do país no mundo capitalista (TELLES, 2013, p.16)

E, acrescentamos, na exploração do trabalho infantil, invisibilizado pelo mecanismos de controle social, onde o Estado, omisso, acaba referendando a violência por meio da injustiça social e negação de direitos, como oportunidades de frequentarem a escola, poder brincar e buscar na formação escolar uma vida digna. Nessa perpectiva, a criança acaba tendo sua infância prejudicada.

De acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, em 2009, 9,7% da população brasileira com 15 anos ou mais de idade, não sabia ler nem escrever. Neste mesmo censo, na região Nordeste, extratos populacionais como negros e brancos, apresentam, 20,5% de negros em situação de analfabetismo, contra 14,2% dos brancos. Na área rural nordestina, identificamos que 32,6% dessa população é analfabeta. Essas evidências apontam que essa região recebe menos incentivo, menos atenção, menos investimento em políticas para Educação pelos seus governantes.

Em 2021, 17% da população brasileira era de crianças, mas essa porcentagem não significa 100% de matrículas nos estabelecimentos da rede pública e privada de ensino. Em 2019, o censo escolar evidencia que o Maranhão possuía 1.993.909 crianças matriculadas, enquanto em 2020 esse número reduziu para 1.927.085 demonstrando uma queda de 66.824 crianças, na conclusão do ano letivo. Apesar de ter uma matrícula significativa de 1.683.627 de alunos na rede pública do Estado e Municípios, houve um decréscimo de matrículas (IBGE, 2020).

Numa proporção aproximada, o Rio Grande do Norte, em 2019, possuía 820.485 matrículas efetivas, enquanto em 2020, esse número caiu para 804.775 crianças matriculadas na rede de ensino oficial. Se formos analisar os dados referentes à matrícula na Zona Rural em relação à Zona Urbana, a diferença é vertiginosa, com variação de 115.963 para 688.812, ou seja, além da matrícula ter decaído, entre 2019 e 2020, nos dois Estados da Região Nordeste, quando se fala dos lugares periféricos os dados são assustadores.

Diante desse diagnóstico, o governo brasileiro atribui o fenômeno à pandemia do SARS-Cov-2, mas se formos analisar dados de anos anteriores à 2019, havia um número maior de crianças e jovens com menos de 18 anos frequentando a escola. Em números, de acordo com o levantamento, produzido com base em informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD, realizado pelo IBGE (2019), o Brasil possuía 7,1% de crianças e jovens sem concluir o ensino médio, para 4,4% em 2021 (IBGE, 2021).

Ao analisarmos essa escala decrescente na matrícula das crianças da região Nordeste verificaremos que existem outros fatores que tem levado a matrícula a decair. Entre esses, podemos destacar as dificuldades geradas pela própria condição socioeconômica da família nordestina, que acaba levando, sobretudo as meninas, a trabalharem mais precocemente como empregadas domésticas, babás, cuidadoras de idosos, entre outras profissões que, na maioria das vezes, fica no anonimato das leis trabalhistas negando-lhes, portanto, esse direito[2].

Ainda podemos dizer que muitos adolescentes matriculados na escola noturna, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, procuram trabalho no comércio, no setor de serviços, em oficinas mecânicas, bares e restaurantes. Na Zona Rural a criação de animais e a agricultura ocupam, geralmente, a maior parte do tempo, que deveria ser dedicado aos estudos.

Outro fator que podemos citar, vai ao encontro da infraestrutura dos municípios, que não dão conta em manter um quadro de professores permanente, pois os recursos são insuficientes e os professores terminam por buscar novas formas de sobrevivência. Os concursos públicos são formas atraentes que os levam para viver na capital ou em outros centros mais desenvolvidos com melhores salários. Isso leva a não estabelecerem vínculo cultural com a cidade onde trabalham e para onde haviam migrado.

Também podemos citar outros fatores que fizeram a matrícula decair como: falta de investimento tecnológico, ausência de acompanhamento educacional, aproximação da família à escola, nível de escolarização da família, principalmente quando a criança se encontra em processo de letramento e alfabetização.

Outro fator que consideramos fundamental na evasão escolar, é a defasagem idade/série, que, muitas vezes, obriga o educando ainda adolescente a cursar a educação noturna ou aos ensinos supletivos, setor educacional ainda mais negligenciado, eliminando, muitas vezes seus sonhos e futuras realizações como cidadão.

Sobretudo, não podemos negar que o período pandêmico, também ocasionou baixa frequência escolar e evasão, por motivos aqui já mencionados, mas que requer a nossa atenção. Entre o ano de 2020 e a primeira metade do ano de 2021, a insuficiente participação dos alunos nas aulas de ensino remoto ou na entrega de atividades impressas, foram aumentando as diferenças entre as regiões Norte e Nordeste das Centro-Oeste, Sul e Sudeste.

De acordo com uma pesquisa realizada no site *Uol* sobre evasão escolar nessas regiões, foi evidenciado que 28% das crianças do 9º ano das capitais Aracaju (SE), Belém (PA), João Pessoa (PB), Natal (RN), Palmas (TO), Porto Velho (RO), São Luís (MA) e Teresina (PI), correm risco de evasão contra menos de 12% das crianças das capitais do Centro-Oeste, Sul e Sudeste.

No entanto, todos os motivos explicitados, nos dados aqui apresentados, sintetizam a falta de políticas públicas comprometidas com acesso e permanência da criança na escola)

3. Programa “Auxílio Brasil”

Descompromisso esse percebido, particularmente nos últimos quatro anos, com a diminuição, por parte do governo federal atual, de programas educacionais, na queda no investimento para educação continuada de professores e pesquisas científicas no campo educacional, sem mencionar a mudança de um programa social que assegurava a permanência de crianças na escola - Programa Bolsa Família-PBF, por outro programa intitulado Auxílio Brasil, que possui intencionalidades distintas do anterior.

O programa Bolsa Família, implementado durante o governo Lula da Silva (2003-2010) e com vigência de 18 anos, atendia a pessoas situadas à margem da extrema pobreza. Sua condicionalidade estava vinculada à matrícula e frequência escolar das crianças em idade escolar, atendendo até cinco pessoas do mesmo núcleo familiar.

Com isso o PBF contribuía com o compromisso da escolarização às crianças das famílias de baixa renda e assegurava, assim, o direito humano à educação. Apesar da margem financeira ser menor para àqueles que viviam na extrema pobreza e pobreza, o programa garantia maior estabilidade aos usuários.

No entanto, o Auxílio Brasil surgiu como consequência decorrente da mudança na titularidade do governo federal e a consequente diminuição de renda do brasileiro, agravada com o contexto da pandemia do SARS-Cov-2, foi necessário ser criado auxílios financeiros para àqueles que se encontravam em situação de desemprego.

O que antes eram vários programas de assistência social, o Auxílio Brasil passa a integrar em apenas um programa várias políticas públicas de assistência social, saúde, educação, emprego e renda. O novo programa social de transferência direta e indireta de renda é destinado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país garantindo uma renda básica mínima a essas famílias.

No entanto, o atual desenho do programa Auxílio Brasil cria uma série de benefícios auxiliares, que segundo especialistas, geram mais condicionantes para que as famílias tenham acesso a ele.

Por exemplo, o Auxílio Brasil prevê um voucher creche para famílias que comprovem ter atividade remunerada ou emprego, ao

invés de focalizar àquelas que estão desempregadas, subvertendo a lógica do Bolsa Família de combater a pobreza e a extrema pobreza.

A importância dos programas sociais é fundamental para a diminuição da pobreza e das desigualdades sociais. A implementação de programas comprometidos com a erradicação da pobreza e compromisso na oferta de escolas é o que poderá minimizar tantas diferenças percebidas entre as regiões brasileiras, sobretudo quando se tem o Nordeste como referência dessas distinções.

Um exemplo disso ocorreu na última pesquisa domiciliar realizada pelo IBGE em 2021, que o Nordeste mostrou, por meio do coeficiente de Gine[3], variação de 0,545 em 2018 para 0,559, em 2019, assinalando a região com maiores desigualdades, enquanto tal coeficiente diminui nas demais regiões.

Tal desigualdade chama a nossa atenção para que cada vez seja maior o compromisso educacional a partir de políticas públicas e programas de transferência de renda que possam contribuir para diminuição dos abismos sociais. O acesso e permanência na escola podem contribuir decisivamente para a diminuição das desigualdades, associadas aos programas de transferência de renda que se vincule à diminuição da pobreza e da pobreza extrema, e à frequência escolar. Ambos visando a garantia futura de gozo de direitos.

O descompromisso político com a diminuição das desigualdades educacionais, econômicas e regionais se transformam numa das maiores práticas de violência contra os cidadãos, sobretudo quando se fala de uma sociedade constitucionalmente democrática. O compromisso com as camadas mais pobres da sociedade brasileira diminui os altos índices de vulnerabilidade e assegura justiça social.

Segundo Amartya Sen (2001), em sua obra *Desigualdade Reexaminada* são dois os mecanismos principais que explicam a gênese das desigualdades sociais: capacidades e funcionamentos. As capacidades são as possibilidades de escolha, e aqui inserimos as possibilidades das crianças, nas sociedades, ter poder para escolher, entre fazer ou deixar de fazer algo. O estudioso vai mais além, desenvolvendo uma abordagem que complementa a ideia de acesso desproporcional aos recursos, que podem ser vistos no caso do Nordeste brasileiro: acesso à escola na idade apropriada, acesso aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, permanência ao ciclo de aprendizagens e finalização da escolaridade institucional e oficial

Esta acessibilidade e sua utilização são fundamentais para a conversão desses recursos em bem-estar, em realizações individuais e esperança de uma sociedade humanizada, por isso somos levadas a defender a igualdade entre todos, mas como isso poderá se dar? Como efetivar, enquanto ações legitimas, que possam minimizar as distinções entre pobreza e desigualdades sociais?

Ao nosso olhar, o caminho mais importante, é o caminho da Educação! Do compromisso com a educação para todos, de qualidade, como um direito social e de cidadania de fato e, consequentemente, podendo ter as desigualdades sociais e econômicas diminuídas.

Nas últimas décadas do século XX, a teoria crítica de Bourdieu e Passeron (1977), acerca do papel do sistema educacional na reprodução das desigualdades sociais e culturais. Esses autores evidenciam o desempenho da escola em funções de reprodução cultural e social. Para esses autores, ao inflacionar ou deflacionar o capital cultural inicial dos estudantes, adquirido na socialização familiar, étnica e de classe e, ao convertê-lo, ou não, em credenciais (qualificações, diplomas) mais ou menos valorizadas, a escola contribui na reprodução do status dos grupos e/ou das classes sociais.

Teoria muito criticada pela Academia, entre outros espaços científicos, foi, entretanto, uma importante voz que divulgou a importância da Escola na formação e reprodução cultural, quiçá, social.

O caminho individual para as trocas rentáveis e o sucesso escolar depende de familiaridade com o conhecimento, linguagem e padrões de avaliação específicos da escola, e reflete a distância ou afinidade entre a cultura doméstica e de classe (educação informal) e a cultura acadêmica (o currículo escolar formal). Assim, a produção do fracasso escolar é intrínseca ao funcionamento de um sistema educacional que recebe indivíduos de origens culturais diversas, mas implicitamente adota um único modelo educacional e cultural. Consequentemente, políticas que não levam em conta esses mecanismos reprodutivos, necessariamente, promovem desigualdade educacional e social.

No modelo de educação atual, a escola tem mais poder do que outras instituições como por exemplo a família. Se, por um lado, a ação escolar encontra limites sócio estruturais, por outro a reprodução social permite escolhas, e disputas ideológicas e culturais, quanto a conhecimentos e práticas pedagógicas, escolhas individuais e coletivas, profissionais e institucionais.

Bourdieu e Passeron (1977) mostram como a escola constitui um mercado simbólico mediando entre a desigualdade individual e as estruturas econômicas e simbólicas mais amplas, paralelas e subsequentes; portanto, na escola, os educadores têm autonomia, ainda que limitada, para influenciar os processos e resultados de sua própria produção - o espaço de produção na reprodução.

Consequentemente, as políticas e práticas educativas representam escolhas que podem reduzir ou aumentar a dependência dos estudantes em relação a sua origem social, quebrando ou apertando a corrente da conversão automática das diferenças regionais, materiais e culturais, de gênero, de raça e de classe, em sucesso ou fracasso escolar (Carvalho, 2000).

Por fim, no atual contexto, é preciso pontuar as enormes dificuldades que atingirão as crianças que vivem na pobreza e na extrema pobreza no Nordeste brasileiro, sobretudo no contexto pandêmico e pós pandêmico.

Nosso cenário nordestino possui uma realidade que, através de estudos e dados oficializados pelo IBGE, aponta para as desigualdades sociais, econômicas e educacionais. A política de enfretamento do governo federal não tem dado conta de suprir as reais necessidades de justiças social, mesmo que nos Estados do Maranhão e Rio Grande do Norte tenham tido grande esforço governamental para tal propósito, tendo ambos sido os primeiros Estados do Nordeste à volta às aulas em 2022.

O surto da doença ainda afetará, por alguns anos, os modos diferentes das populações mais vulneráveis, sobretudo as crianças, as mulheres, os negros, indígenas, imigrantes e, em sua maioria, moradoras de comunidades e periferias das Zonas Urbanas e Rurais do Nordeste brasileiro.

São eles que sentirão mais fortemente os impactos socais causados pela pandemia e os descasos cometidos pelo governo federal do Brasil com, nada menos de mais de 600 mil vidas perdidas, segundo o Ministério de Saúde, deixando significativo número de crianças sem um lar, ficando sob os cuidados de vizinhos, de um irmão mais velho, de parentes e muitos na invisibilidade do poder público.

Sem sermos normativas, é necessário pensarmos as transformações a partir do acesso e permanência à escola, à criação de escolas, à formação de professores comprometidos com as causas sociais e com políticas comprometidas com a justiça social. Sabemos que a educação não é o único canal de transformação social: é um deles.

Mas, um povo que domina os canais de comunicação social, a língua falada, por exemplo, pode se munir mais facilmente de instrumentos facilitadores de sua libertação e construir a sua própria História. Concluindo, queremos relembrar as palavras de Paulo Freire (1978), no seu livro Pedagogia do Oprimido,

> [...] Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se [...] ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (p.145).

Reflexão.

Se um povo tem consciência do quefazer, iluminado por uma teoria que conduza sua ação social, estará munido de armas que facilitarão sua libertação. O quefazer é teoria e prática, portanto, podemos refletir melhor a importância da Escola, da Educação, na relação reflexão e ação, teoria e prática, que abre caminho para um mundo em os homens e mulheres possam construir a sua própria História, respaldadas por um conhecimento que vai da vida para a escola e da escola para a vida. Daí, também, podemos refletir sobre a importância de uma escola de qualidade, com professores comprometidos.

Referências

ARENDT, Hannah.(1991) As origens do totalitarismo. Anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Cia das Letras, São Paulo.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C.(1077) Reproduction in education, society, and culture. CA: Sage. Beverly Hills.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura.(1996) LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília, DF: Presidente da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

CARVALHO, Maria Eulina. (2000). P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. In: *Cadernos de Pesquisa* (110). https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200006

CUNHA, Francisca, SANTOS, Luiz, VIVEIROS, Kilza F. M. de., TAVARES, Andrezza & SOUZA, Ivanise. (2023). Autismo: desafios e possibilidades do comunicar para incluir. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*. 21. 1994-2013. https://doi.org/10.55905/oelv21n4-015

CUNHA, Francisca & VIVEIROS, Kilza F. M. de., (2021). História do ensino superior no Rio Grande do Norte e a desigualdade de acesso. *Research, Society and Development*. 10. https://doi.org/10.33448/rsd-v10i12.20614

Evasão Escolar. In: https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/11/25/risco-evasao-escolar-alunos-norte-nordeste.htm?cmpid=copiaecola

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Juan Carlos, et al. (2023). Conductas de riesgo y programas de prevención en adolescentes institucionalizados. *Cuadernos de RES PUBLICA en derecho y criminología*. (2), 42–56. https://doi.org/10.46661/respublica.8286

FREIRE, Paulo. (1978). Pedagogia do Oprimido. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2012) Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2019) População brasileira. Rio de Janeiro.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2021). População brasileira. Rio de Janeiro.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. (2001). Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação.

LAFER, Celso, (2006). A Reconstrução dos Direitos Humanos- um diálogo com o

pensamento de Hannah Arendt, São Paulo: Companhia das Letras.

LEITE, José Yvan & PAIVA, Marlúcia & MEDEIROS NETA, Olivia & MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, Valentín. (2016). Editorial - Dossiê Educação Escolar e Social. *HOLOS*. 5. 1-2. https://doi.org/10.15628/holos.2016.4654

MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, Valentín, & PAIVA, Marlúcia. (2019). Historia y formación del profesorado. *Revista Educação em Questão*. 57. https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID19515

MIRANDA, Vanessa & VIVEIROS, Kilza F M de. (2021). O ideal social da escola doméstica/RN - relatos de uma memória. *Research, Society and Development.* 10. https://doi.org/10.33448/rsd-v10i12.20675

PAIVA, Marlúcia. (2018). Educação popular no Rio Grande do Norte: A Campanha "de pé no chão também se aprende a ler". *Revista Iberoamericana de Educación*. 76. 229-238. https://doi.org/10.35362/rie7602859

PAIVA, Marlúcia. (2017). La archidiócesis de Natal y las escuelas radiofónicas (Rio Grande do Norte, Brasil). *Revista Iberoamericana de Educación*. 75. 133-146. https://doi.org/10.35362/rie7501250

PAIVA, Marlúcia & MEDEIROS NETA, Olivia. (2014). A historicidade da cultura escolar nos eixos temáticos dos congressos brasileiros de história da educação (2000-2011). *Linguagens, Educação e Sociedade*. 40-51. https://doi.org/10.26694/les.v0i30.8710

SEN, Amartya. (2010) Desenvolvimento como liberdade. SP: companhia das letras.

SILVA, Eliana & Viveiros, Kilza F M de. (2017). Representações sociais de pobreza construídas pelos cursistas da Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social realizada no Rio Grande do Norte: primeiros resultados. *Educar em Revista*. 35-54. https://doi.org/10.1590/0104-4060.51389

TELLES, Vera da Silva. (2013). Pobreza e cidadania. 2. ed. São Paulo: Programa de Pós Graduação em Sociologia da FFLCH-USP/Editora 34.

VIVEIROS, Kilza F. M. de. (2011) O Instituto de Assistência à Infância: saúde e educação da criança maranhense (1911-1922) . 2011. 182p.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN.

VIVEIROS, Kilza. (2016). A assistência à infância pobre. *HOLOS*. 5. 13-21. https://doi.org/10.15628/holos.2016.4686

VIVEIROS, Kilza F M de. (2019). A educação básica e a infância pobre no processo de acesso e permanência na escola. In: Humanidades & Inovação. v. 6 n. 18 (2019): Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais: Interlocuções entre Currículo e Ensino/Ensaios.

VIVEIROS, Kilza. F. M. de. (2020). Educação, direitos humanos e formação de professores: reflexões e proposições. *Cadernos de Pesquisa,* 27(4), 8–28. https://doi.org/10.18764/2178-2229.v27n4p8-28

VIVEIROS, Kilza F M de & MENEZES DE PAIVA, Marlúcia (2022). El niño en situación de vulnerabilidad en el nordeste de brasil, y su relación con la educación y el trabajo. *AlmaMater. Cuadernos de Psicosociobiología de la Violencia: Educación y Prevención*, nº 3, Dykinson. https://doi.org/10.14679/1750

VIVEIROS, K. F. M. de. (2023). Educação, pobreza e desigualdades sociais: estudos comparados na íbero-américa. *HOLOS*, 2(39). https://doi.org/10.15628/holos.2023.15128

VIVEIROS, Kilza F M de. (2024). O acesso e permanência à escola como estratégia de diminuição das desigualdades sociais e de gênero: um olhar para o feminino. *HOLOS*. https://doi.org/10.15628/holos.2024.17442