



**Ata de defesa do Trabalho de Conclusão do Curso
de Licenciatura em Química**

Aos vinte e seis dias do mês de agosto de 2021, com início às 18 horas e término às 19:50 horas, por videoconferência, tendo em vista determinação aprovada pelo CONSUP, que resolveu prorrogar a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas presenciais no IFSC, considerando as ações decorrentes da Decretação de Calamidade Pública, devido à pandemia da Covid-19, teve lugar a sessão pública, por meio virtual, de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado O IMPACTO DA PANDEMIA NO VÍNCULO COM A ESCOLA: O CASO DA MARISTA ESCOLA SOCIAL LÚCIA MAYVORNE, para a obtenção do diploma de Licenciada no Curso de Licenciatura em Química pela acadêmica Thais da Silva Mirapalheta, sob a orientação do Prof. Volmir Von Dentz, Dr., Orientador. A Banca foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Volmir Von Dentz, Dr., Orientador, Ediely Teixeira da Silva Alves, Dra., Prof. Fernando Gonçalves Bitencourt, Dr. e Profa. Ana Carolina Bordini Brabo Caridá, Me. A sessão de defesa foi aberta pelo professor orientador e a palavra foi passada à acadêmica, que apresentou seu trabalho e em seguida respondeu às arguições da banca. Ao término da defesa, a banca examinadora, após deliberação sigilosa, declarou a acadêmica aprovada. Foi atribuído ao trabalho a nota 10 (dez). A acadêmica tem, a partir da presente data, um prazo de 15 dias para entregar a versão final de seu TCC, contemplando as sugestões da banca, junto à biblioteca do IFSC, Câmpus São José.

Observações: A banca recomenda a publicação do artigo em periódico científico, e que os resultados do estudo sejam apresentados aos estudantes e professores da Marista Escola Social Lúcia Mayrborne.

E, conforme as condições da estudante/pesquisadora, analisar possibilidades de incorporar aponta feitos pela banca.

Assinaturas:

Prof. Volmir Von Dentz, Dr. (IFSC) Orientador

Ediely Teixeira da Silva Alves, Dra.

Prof. Fernando Gonçalves Bitencourt, Dr. (IFSC)

Profa. Ana Carolina Bordini Brabo Caridá, Me (IFSC)

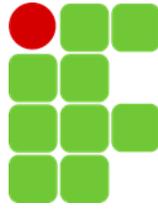
Acadêmica: Mirapalheta

Volmir von Dentz
Ediely Teixeira da Silva Alves
Fernando
ABB

São José, 26 de agosto de 2021.

Paula Alves de Aguiar

Profa. Paula Alves de Aguiar, Dra.
Coordenadora do Curso de Licenciatura em Química



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA – CÂMPUS SÃO JOSÉ
ÁREA DA CULTURA GERAL
QUÍMICA – LICENCIATURA**

**O impacto da pandemia no vínculo com a escola - o caso da
Marista Escola Social Lúcia Mayvorne**

Thaís da Silva Mirapalheta

**São José – SC
2021**

Thaís da Silva Mirapalheta

**O impacto da pandemia no vínculo com a escola - o caso da
Marista Escola Social Lúcia Mayvorne**

Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Química, pelo Curso de Química – Licenciatura do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus São José.

Orientador: Prof. Dr. Volmir von Dentz

**São José – SC
2021**

O impacto da pandemia no vínculo com a escola - o caso da Marista Escola Social Lúcia Mayvorne¹

Thaís Mirapalheta²
Volmir Von Dentz³

RESUMO

No ano de 2020, por conta da pandemia causada pelo novo coronavírus, as instituições de ensino suspenderam suas atividades presenciais e elaboraram estratégias de educação por meios remotos, o que expôs desafios para a garantia do direito à educação em territórios empobrecidos. Esse artigo estuda o caso da Marista Escola Social Lucia Mayvorne, na comunidade do Monte Serrat, em Florianópolis-SC, e busca descrever e analisar as questões socioeconômicas que influenciaram diretamente na manutenção do vínculo pedagógico dos estudantes com a escola, durante o período letivo de 2020, e sua contribuição para reforçar desigualdades educacionais e perpetuar arranjos sociais excludentes. O trabalho fundamenta-se na Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, que pressupõe que questões socioculturais, além das econômicas, são importantes fatores determinantes do sucesso escolar dos indivíduos. Foram analisados indicadores socioeconômicos dos estudantes e dados institucionais do acompanhamento da participação nas atividades pedagógicas no referido período. Os dados foram analisados por meio de análise descritiva, seguido por testes estatísticos para avaliar diferenças na participação entre grupos. A participação dos estudantes foi significativamente maior entre os de renda acima da média ($p < 0,05$) quando comparados aos de renda abaixo da média do grupo. Considerando os maiores e menores níveis de escolarização dos pais, a participação também mostrou diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$). Dentro das limitações deste estudo, pode-se concluir que, tanto a renda quanto a escolarização dos pais promoveram impacto direto na aproximação dos estudantes com a escola no período de pandemia. Refletindo à luz do referencial proposto, verificamos como as desvantagens acumuladas em determinadas populações revelam a fragilidade do discurso de democratização da educação, uma vez que as políticas públicas operam para legitimar as desigualdades educacionais no país e perpetuar a pobreza.

Palavras-chave: Educação, Covid-19, vínculo com a escola, fatores socioculturais, desigualdade.

¹ Artigo submetido para publicação na Revista Atos de Pesquisa em Educação, FURB. ISSN: ISSN 1809-0354.

² Licencianda do curso de Química-Licenciatura do Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus São José.

³ Orientador Prof. Dr. (Área de Cultura Geral), Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus São José.

INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou como pandemia a contaminação por Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), confirmando a sua presença e disseminação a nível global e orientando os governos a decretarem ações de combate e enfrentamento. Para conter a transmissão comunitária, a prefeitura municipal de Florianópolis emitiu, em 16 de março de 2020, decreto que estabeleceu medidas restritivas, o qual, entre outras determinações, suspendeu as atividades escolares presenciais nos estabelecimentos de ensino nas redes públicas e privadas, em todo o território do município, por 14 dias (FLORIANÓPOLIS, 2020). Essa suspensão foi renovada por meio de outros decretos subsequentes, resultando na adaptação das atividades pedagógicas às possibilidades de educação online até o encerramento do ano letivo, de 2020 em dezembro de 2020.

Essa nova realidade exigiu que as escolas alterassem forçosamente as formas de contato e interação com os educandos, implicando na revisão completa dos planejamentos, em função da necessidade de transpor as atividades pedagógicas para as metodologias disponíveis ao Ensino Remoto Emergencial⁴ (HODGES, MOORE, *et al.*, 2020), ou seja, ao ensino mediado por recursos digitais e informatizados, para que fosse possível manter o vínculo dos estudantes com a escola e os processos de ensino-aprendizagem.

No entanto, há que se considerar que a possibilidade de manutenção das atividades escolares por meios digitais é vivenciada de forma desigual em uma sociedade desigual. A escola alvo desse estudo fica em um território marcado por profundas violações de direitos, expressas nas situações de pobreza, desemprego ou de trabalhos precarizados, de racismo, violência urbana, na falta de acesso a saneamento básico e a condições de moradia digna. Nesse contexto, há inúmeros desafios a serem superados para garantir o direito dos jovens a estudar por meio de atividades domiciliares.

⁴ O termo foi cunhado para diferenciar a adaptação provisória devido às circunstâncias da crise das experiências projetadas para serem on-line (EaD).

Em um primeiro momento a escola proporcionou formação para os docentes, a fim de qualificar a mediação e o uso de ferramentas possíveis, e realizou o cadastro de todos os estudantes à plataforma *Microsoft Teams* via e-mail institucional. O planejamento pedagógico foi reorganizado para que quinzenalmente os educandos recebessem um roteiro de estudos de cada um dos componentes curriculares, disponibilizados impressos, via *Whatsapp* e *Teams*. Foram mantidos abertos espaços de escuta e diálogo entre a coordenação pedagógica e os estudantes, e a interação com os professores ocorreu via e-mail, chat e em aulas síncronas na plataforma *Teams*. Durante o período, o setor de Serviço Social realizou o acompanhamento do recebimento e entregas de atividades, a busca ativa dos estudantes e o contato com as famílias. Analisando os contextos de vulnerabilidade, o setor organizou alguns encaminhamentos, como o fornecimento de cestas básicas, chips de celular com internet 4G, o empréstimo de notebooks aos estudantes e a possibilidade do uso da infraestrutura da escola (sala de informática)⁵.

Apesar dos esforços de gestores, educadores e Serviço Social para superar o desafio de manter o vínculo com os estudantes dessa escola, o engajamento, e por consequência o aprendizado, foi influenciado pelos mais variados impactos da crise econômica e sanitária. Nesse sentido, é importante compreender de que maneira as barreiras socioeconômicas constituem desafios à democratização do acesso à educação e quais estratégias podem ser elaboradas para o seu enfrentamento.

Considerando, portanto, o cenário apresentado acima e a experiência vivenciada pelos educandos no período de isolamento social, o presente trabalho estuda o caso da Marista Escola Social Lucia Mayvorne⁶, na comunidade do Monte Serrat, em Florianópolis-SC, e busca descrever e analisar os fatores sociais, econômicos e culturais que influenciaram diretamente na manutenção do vínculo pedagógico dos estudantes com a escola durante o

⁵ O uso da infraestrutura da escola foi permitido a partir do mês de outubro considerando todas as medidas sanitárias em vigor, disposto em Portaria Conjunta SES/SED Nº 778 DE 06/10/2020.

⁶ A pesquisadora é docente da escola e atua no Ensino Médio no componente curricular de Química. A pesquisa contou com o suporte da instituição, da Coordenação, do Serviço Social e com a contribuição dos pares nas reflexões, em especial da docente do componente curricular de Sociologia, Vanessa Souza Pereira pelo escopo do trabalho.

período letivo de 2020. O trabalho fundamenta-se na Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, que pressupõe que questões socioculturais, além das econômicas, são importantes fatores determinantes do sucesso escolar dos indivíduos. Partindo do caso estudado, busca-se refletir criticamente sobre os processos de legitimação dos arranjos sociais excludentes que reforçam as desigualdades educacionais e sociais no Brasil.

O TERRITÓRIO

A comunidade do Monte Serrat, que faz parte do Maciço do Morro da Cruz, na região central da cidade, é uma das regiões da cidade de Florianópolis historicamente ocupada por populações empobrecidas. Atualmente, segundo dados da Secretaria Municipal de Infraestrutura, o maciço abriga 5.677 famílias (FLORIANÓPOLIS, 2020). O território começou a ser povoado por pessoas escravizadas fugidas e libertas, durante o século XIX. No início do século XX, quando foram implantadas políticas de reorganização do centro da cidade, que, através de medidas higienistas, expulsaram de lá as famílias pobres, essa população também passou a ocupar os morros próximos a região central, como é o caso do maciço. O território também foi ocupado pela migração da população rural de Biguaçu e Antônio Carlos, nas décadas de 1950 e 1960 (BARBOSA, 2010; SANTOS, 2009). É nesse contexto de exclusão da cidadania que se estabelecem e se mantêm as comunidades do maciço.

Essas populações, predominantemente negras, descendentes de pessoas escravizadas, e que trabalhavam atendendo às populações mais abastadas da cidade, distribuíram-se como podiam, ocupando outros territórios então vagos (RUCHAUD, 2019). Nesses territórios, negros e periféricos, o racismo estrutural se atualiza por meio da omissão do estado na garantia de direitos e em políticas públicas deliberadas, para que seja mantida a estrutura social segmentada e organizada basicamente em função da origem étnica (FERREIRA, 2020). A história da escola na qual esse estudo foi realizado se insere nessa realidade.

A escola foi fundada oficialmente em 1978, com o nome Lúcia Livramento Mayvorne⁷, e, a partir dos anos 1990, passou a conviver com a violência, com a evasão e com o descaso do governo estadual, responsável pela gestão da escola. Em 2007 o governo do estado iniciou um processo de fechamento de escolas, principalmente localizadas ou que atendiam crianças e jovens de regiões periféricas da cidade. No ano de 2011, o governo manifestou a intenção de fechar também essa unidade escolar. Então, em 2012, pela articulação do Padre Vilson Groh, residente na comunidade e ligado ao Instituto Vilson Groh⁸, a gestão da escola foi cedida ao Grupo Marista⁹ (SANTOS, 2018).

A unidade escolar, hoje chamada Marista Escola Social Lucia Mayvorne, segundo dados da secretaria escolar, atende um total de 541 crianças e adolescentes, entre estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais (242), Anos Finais (194) e do Ensino Médio (105). Inserida em um contexto permeado por expressões das questões sociais que envolvem a comunidade, a escola atua, segundo documento institucional, pautada na participação ativa da comunidade, para transformar a vida e a situação das crianças e dos jovens, especialmente os empobrecidos, fundamentalmente pela garantia, defesa e promoção dos direitos humanos, sociais, políticos e culturais dos estudantes, promovendo ações emancipatórias que visam a seu desenvolvimento e fortalecimento como indivíduos e coletividade (MARISTA, 2010; MARISTA ESCOLA SOCIAL LUCIA MAYVORNE, 2021).

EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

O acesso à educação formal é um direito de todos e de todas, porém crianças e jovens moradores de territórios empobrecidos têm maiores dificuldades de usufruir dele. No atual período pandêmico evidencia-se uma realidade social desigual que impacta ainda mais nas condições de acesso à educação. Ainda que a escola busque caminhos para a emancipação e garantia

⁷ Nascida em São José-SC em 1890, Lúcia do Livramento Mayvorne foi professora normalista da 1ª turma de formadas da Escola Normal Vidal Ramos. Foi professora primária e do antigo curso complementar, até se aposentar e alfabetizou várias gerações antes de se aposentar.

⁸ O Instituto Vilson Groh é uma organização da sociedade civil que desenvolve ações educativas e socioassistenciais nas periferias da Grande Florianópolis.

⁹ As escolas sociais do Grupo Marista atuam em territórios empobrecidos especialmente na defesa dos direitos das infâncias e juventudes, oferecendo bolsas de estudos integrais na etapa escolar básica.

de direitos, existem as condições objetivas de marginalização desses sujeitos que produzem o afastamento da escola, que se agravam ainda mais em períodos de crise.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069/90), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/96), asseguram a educação como direito fundamental de natureza social¹⁰ de todos os cidadãos brasileiros, e afirmam a responsabilidade do Estado na oferta universal do ensino básico. A instituição educativa por meio do seu papel social se configura, portanto, como garantidora constitucional do desenvolvimento humano, da qualificação para o trabalho e do exercício pleno da cidadania (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996).

No contexto das políticas públicas brasileiras, a garantia do direito à educação estaria materializada na universalização do acesso e na garantia de permanência na escola. Porém, dados recentes explicitam que a garantia desse direito é insuficiente e desigual: entre as pessoas de 14 a 29 anos, quase 20% não frequenta a escola e não concluiu o Ensino Médio, sendo 72,5% dessas, pessoas negras (IBGE, 2021). O panorama acima revela que o Estado brasileiro é incapaz de garantir que muitos dos seus cidadãos consigam ingressar, permanecer e concluir a educação básica.

Ainda que, por meio da efetivação das leis, vagas nas escolas sejam ofertadas universalmente, isso por si só não têm garantido o direito à educação para todos. À primeira vista, a escolarização universal traria a todos o acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade de modo democrático e, portanto, todos os que acessam à escola teriam as mesmas chances de sucesso. Porém, essa visão meritocrática não é suficiente para explicar a imobilidade social dos sujeitos escolarizados mesmo em um contexto no qual a educação formal já é universal. Segundo Pierre Bourdieu:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que é um dos fatores

¹⁰ Consideramos aqui a definição de direitos sociais proposta por José Afonso da Silva: são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais (SILVA, 1993).

mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2003, p. 41)

A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu sugere que o sucesso escolar, aqui definido como a plena cidadania que os dispositivos legais pretendem garantir a partir da escolarização, têm estreita interdependência com o universo cultural, familiar e social dos sujeitos escolarizados. Na obra “Os Herdeiros” (BOURDIEU e PASSERON, 2014), os autores identificam que a origem social é um dos mais determinantes fatores tanto para o sucesso quanto para o fracasso escolar. Ao analisar o sistema educacional francês na década de 60, após a democratização do acesso à escola, os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron colocam à prova a ideia de real democratização da educação e a visão otimista de alcançar a igualdade social apenas pela via da educação universal. Para os autores, além de não ser capaz de promover mobilidade social, a instituição escolar seria instrumento de legitimação dessas desigualdades. Ione Valle descreve essa perspectiva:

Ainda que a escola proclame, persistentemente, sua função de instrumento de mobilidade social, seus estudos vão revelar o caráter ilusório desta promessa, demonstrando que ela exerce um papel crucial na perpetuação das desigualdades frente à cultura. A ingenuidade face ao processo de democratização da educação fica conseqüentemente evidenciada assim como o fato de a escola funcionar como uma máquina de seleção social (VALLE, 2013, p. 419).

Segundo essa concepção, a escola elimina e marginaliza os alunos oriundos das classes populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital econômico, cultural e social¹¹, contribuindo assim para a reprodução, de geração em geração, dos capitais acumulados (BONAMINO, ALVES, *et al.*, 2010). Nesse sentido, as diferentes formas de capital podem ter efeitos diferenciados sobre o desempenho escolar dos alunos, ampliando desigualdades econômicas e educacionais pré-existentes e, por consequência, reproduzindo posições de dominação e opressão.

¹¹ Bourdieu concebe o conceito de capital não apenas na sua forma econômica, mas também na sua forma cultural e social. Os termos se referem às vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias possuem e que os conduzem a um nível socioeconômico mais elevado (BONAMINO, ALVES, *et al.*, 2010).

Cabe destacar, contudo, que o caráter de denúncia presente nos estudos bourdieuseanos não se refere à escola em si, pois considera-se que a escola e a escolarização podem, em vez de instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades, atuar em oposição a essa lógica, buscando compensar certas desigualdades, como as culturais por exemplo, desde que seja inserida no contexto de políticas públicas voltadas a reparação de injustiças sociais.

Ao assumir como possibilidade o ensino mediado por instrumentos digitais, depara-se com o desafio do acesso aos recursos tecnológicos nas populações pobres, evidenciado pelas desigualdades sociais. A última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação 2019, a PNAD TIC, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em abril de 2021, com dados do quarto trimestre de 2019, mostra que um em cada cinco brasileiros não tem acesso à internet (IBGE, 2021). Outro estudo, realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC.BR, publicado em maio de 2020, referente a dados de 2019, demonstra a relação da renda familiar no acesso à internet e na qualidade dos equipamentos utilizados pelas famílias: nas classes A e B, 96,5% das casas têm sinal de internet, enquanto nas classes D e E, 59% das famílias não conseguem navegar na rede, e entre a população cuja renda familiar é inferior a 1 salário mínimo, 78% das pessoas com acesso à internet usam exclusivamente o celular (CETIC, 2020). No mês de junho de 2021 foi publicada, mais de um ano após o início da pandemia, uma lei federal para garantir o acesso à Internet, com fins educacionais, a estudantes e professores da educação básica pública (BRASIL, 2021), direcionando recursos para que os estados e municípios investissem na ampliação do acesso à Internet, no entanto até o momento, não foram executadas políticas públicas nesse sentido.

Nas comunidades de periferia das grandes cidades brasileiras, além das questões de renda e do acesso à internet e a equipamentos, para usufruir do direito de estudar de forma remota, outros aspectos determinantes precisam ser observados. A escola, nesses contextos, representa, muitas vezes, a garantia da proteção das crianças e dos jovens em situação de violência, da segurança alimentar por meio da merenda escolar, da saúde emocional, física e psicológica, e o suporte necessário para o seu pleno desenvolvimento. A escola também é,

nesses territórios o principal, se não o único, meio de acesso à cultura e ao conhecimento científico. Assim, quando a função de mediação do aprendizado é atribuída aos familiares, essa tarefa é condicionada ao repertório cultural e escolar das famílias.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho configura-se como um estudo de caso do tipo exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa. Para o encaminhamento e alcance dos objetivos do estudo foram analisados dados de 71 educandos de Ensino Médio da Marista Escola Social Lucia Mayvorne durante o período de atividades remotas do ano letivo de 2020 (março a novembro). A amostra representa 79% do total de matriculados no período¹².

A coleta de dados socioeconômicos se deu por meio de registros institucionais realizados pelo Serviço Social em entrevista na ocasião da matrícula, e contemplam: idade, escolaridade da mãe, escolaridade do pai, renda familiar e renda *per capita*. Os dados referentes à participação dos estudantes nas atividades escolares foram obtidos a partir do registro quantitativo de entregas de um total de 14 blocos de atividades no período de 23/03 a 06/11/2020, realizados pelos professores da escola para cada um dos 13 componentes curriculares do Ensino Médio.

Cada fator de interesse da pesquisa foi analisado independentemente via estatística descritiva, a fim de caracterizar a amostra estudada. A seguir, a amostra foi dividida em dois grandes grupos para cada um deles, conforme descrito na Tabela 1.

Tabela 1 - Fatores de análise

Fator	Descrição do fator	Valores	
Renda <i>per capita</i>	Renda mensal por morador da residência, em reais	Acima da média	Abaixo da média
Escolaridade dos pais	Maior escolarização, em anos	Acima da média	Abaixo da média

Fonte: Elaboração dos autores (2021)

¹² significativa ao nível de 95% para se fazer inferências sobre a população.

Para analisar a diferença das médias entre os grupos na resposta “participação”, foi realizado teste “*t de student*” com auxílio do software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Com esse teste, a partir do valor de *p* (significância), validamos ou rejeitamos as hipóteses:

H_0 = não há diferença significativa entre as médias ($p > 0,05$)

H_1 = há diferença significativa entre as médias ($p < 0,05$)

A fim de auxiliar na discussão dos dados obtidos pelo presente estudo foi utilizado um questionário, através do qual foi realizada uma escuta sobre as percepções dos próprios educandos sobre o período letivo. O questionário foi realizado no final do ano letivo via *Google Forms* e contou com 27 respostas. As perguntas do questionário buscaram compreender como os estudantes avaliaram suas participações nas atividades da escola e os desafios enfrentados por eles nesse período.

RESULTADOS

A amostra foi, inicialmente, caracterizada a partir dos dados quantitativos contidos nos questionários socioeconômicos disponibilizados pela escola. A Tabela 2 apresenta as estatísticas descritivas para essas variáveis. O valor da média deu origem a dois grupos (acima e abaixo da média) para cada um dos parâmetros, comparados posteriormente.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas de renda per capita familiar e escolarização dos pais dos estudantes em análise.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	N abaixo da média	N acima da média
Renda Per Capita (R\$)	71	,00	1518,22	458,58	394,49	42	29
Escolarização dos pais (anos)	71	,00	16,00	8,86	3,79	32	39
N válido (de lista)	71						

Fonte: SPSS/Elaboração dos autores (2021)

A tabela apresenta que a renda per capita média nas famílias foi de R\$ 458,59, e, para a amostra, 59% dos casos estão abaixo dessa média. Considerando os dados brutos, 18 famílias, ou 25% dos casos encontram-se na

faixa da extrema pobreza¹³. Nos extratos mais altos da amostra, apenas 8 famílias têm renda *per capita* igual ou acima de um salário-mínimo (R\$1100,00), e o valor máximo encontrado para a amostra, de R\$1518,22, representa cerca de um salário-mínimo e meio. Esses dados demonstram que há um contexto de vulnerabilidade econômica bastante acentuado para um quarto dos estudantes analisados. Além de condições precárias de moradia, de alimentação e, muitas vezes, a necessidade de o jovem buscar trabalhos informais para obter alguma renda e colaborar no sustento da família, a renda pode ser determinante para definir os recursos disponíveis para investimento na educação.

Segundo dados de autodeclaração na população estudada, 75% dos estudantes se autodeclaram negros (pretos e pardos), enquanto 25% se autodeclaram brancos. Esses dados que configuram a condição dos estudantes envolvidos nessa pesquisa revelam a dimensão local de problemas nacionais, como é o caso da desigualdade social, econômica e racial no contexto brasileiro. Nesse sentido, é importante destacar que no Brasil a pobreza tem cor, pois atinge sobretudo a população negra. Segundo o informativo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (IBGE, 2019), em relação à distribuição de renda, os pretos ou pardos representam 75,2% do grupo formado pelos 10% da população com os menores rendimentos. Enquanto apenas 27,7%, dos 10% da população com os maiores rendimentos, são pretos ou pardos. Outra informação a ser destacada se refere à comparação entre o rendimento médio mensal das pessoas brancas ocupadas, que é de R\$2.796, e significa ser 73,9% superior ao da população preta ou parda, que é de R\$1.608. Há que se considerar ainda dados mais recentes (IBGE, 2021) que apontam para o crescimento da fome no país, com 41% da população com algum nível de insegurança alimentar, com evidentes diferenciações de raça: 21,35% para brancos e 40,74% para pretos e pardos.

Para as famílias em situação de pobreza as demandas de subsistência são prioritárias, e é mínima a possibilidade de investimento de recursos financeiros para a aquisição de equipamentos e internet. Ainda que ações

¹³ A definição oficial de pobreza e extrema pobreza usada pelo Estado brasileiro é dada segundo o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. Hoje, segundo o artigo 18 do decreto, a extrema pobreza é caracterizada por uma renda familiar per capita de até R\$ 89,00 (BRASIL, 2004).

emergenciais em relação ao acesso fossem implementadas, não atenderiam às famílias em condições mais extremas se não atuassem na garantia de direitos básicos. Além dessas questões, a condição de as famílias oferecerem o suporte que amplia a qualidade dos processos educativos desses jovens está relacionada com o contexto cultural das famílias, principalmente no ensino remoto, no qual os estudantes precisam do apoio dos pais no acompanhamento e incentivo ao estudo.

A escolarização dos pais, que para fins desse estudo, é a medida, em anos de estudo, do familiar (pai ou mãe) mais escolarizado, apresentou média de 8,86 anos, o que significa que, em média, frequentou a escola até completar o Ensino Fundamental II. Apesar da grande amplitude encontrada nos dados brutos, de 0 anos (analfabeto) a 16 anos de estudo (Ensino Superior Completo), o desvio padrão desse parâmetro na amostra indica que os dados estão condensados próximos dessa média. O repertório escolar dos pais menor do que o dos estudantes analisados por esse estudo pode ser um dificultador para que as famílias possam mediar a realização das atividades escolares na situação de ausência do professor. No entanto, a ajuda no trabalho escolar é apenas uma das mais grosseiras formas de se perceber a ação do privilégio cultural. Cada família transmite, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 2003).

Ainda que o planejamento pedagógico tenha sido completamente alterado considerando as fragilidades e o contexto do território e do período, ou seja, as atividades adaptadas para serem realizadas sem a mediação do professor, sem a necessidade de pesquisa fora do próprio roteiro e disponibilizadas de forma impressa, os registros realizados pelos professores de cada componente curricular indicam impacto do período pandêmico no envolvimento desses estudantes com a escola, e, conseqüentemente, no aprendizado.

Ao analisar o quantitativo de entregas de atividades pelos estudantes, encontrou-se o valor médio de 22,7%. Com essa análise, busca-se medir o envolvimento deles com a escola, considerando que quanto menor a realização e entrega de atividades no período, mais distante o educando esteve da escola.

Considerando os extremos superiores e inferiores para os dados referentes a esse fator, encontramos 27 estudantes, ou 38% deles com entregas abaixo de 10%, e apenas 5 deles, ou 7%, com quantitativo de entregas acima de 70%.

Os relatos dos estudantes reforçam que o contexto caracterizado acima foi percebido por eles como dificultadores do processo. Quando justificaram, no questionário respondido, os motivos pelos quais não realizaram as entregas das atividades ou assistiram as aulas online, o acesso a recursos tecnológicos, o tempo disponível, a dificuldade de organização e a dificuldade de compreender a atividade em si foram citados frequentemente como causas:

“Tive alguns contratempos, [...] meu antigo aparelho celular não conseguia abrir algumas atividades e alguns problemas pessoais.” (ESTUDANTE 1, 16 anos, 1º série)

“Na maioria das vezes ou eu estava sem Internet ou não tinha como recuperar pois já tinha perdido o prazo de entrega.” (ESTUDANTE 2, 15 anos, 1º ano)

“Porque não consegui focar nos estudos em casa, e as vezes não tinha tempo pra fazer.” (ESTUDANTE 3, 17 anos, 1º série)

“Com o trabalho não consigo ter uma rotina, então estudo quando consigo e quando não estou tão cansada.” (ESTUDANTE 4, 19 anos, 2º série)

“Por que teve algumas coisas que não entendi então deixei em branco.” (ESTUDANTE 5, 18 anos, 2º série)

Em algumas das falas dos estudantes, podemos verificar a dificuldade de manter a rotina de estudos na ausência das aulas presenciais, ainda que o estudante não tenha um trabalho formal, visto que as atividades domésticas, o cuidado dos irmãos ou trabalhos esporádicos ou informais também estão presentes na rotina. Esses fatores já eram, antes da interrupção das aulas presenciais, desafios à permanência dos estudantes na escola, e se agravaram durante a pandemia.

Buscando avaliar se esse impacto foi igualmente distribuído no grupo analisado, foram analisadas as diferenças entre as médias de entregas de atividades nos níveis descritos na Tabela 1 para os fatores de interesse. A Figura 1 e a Tabela 3 apresentam os resultados das médias de entregas para os recortes de renda *per capita*, *acima ou abaixo da média do grupo*.

Figura 1 - Entregas por renda *per capita*

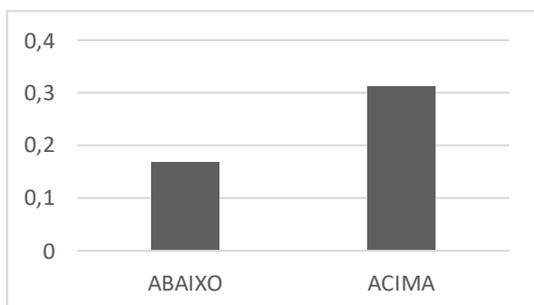


Tabela 3 – Diferença de médias por renda *per capita*

	RENDA	N	Média	Desvio Padrão
ENTREGAS	Abaixo	42	,168	,187
	Acima	29	,312	,271
$p = 0,017^{14}$				

Fonte: SPSS/Elaboração dos autores (2021)

A renda *per capita* demonstrou-se um fator de importante influência nas entregas de atividades no grupo estudado. Aqueles que pertenciam às famílias de renda *per capita* acima da média (R\$ 458,58), realizaram cerca de 85% a mais de entregas do que aqueles estudantes cujas famílias têm renda *per capita* abaixo desse valor. Ainda que os dados desse estudo revelem uma situação de favorecimento para os estudantes de renda maior que a média, o envolvimento com a escola foi baixo também para esse grupo, com média de 31,2% de participação nas atividades escolares.

A sociologia da educação de Bourdieu caracteriza-se notadamente pela diminuição do peso do fator econômico, em comparação com o peso do fator cultural na explicação das desigualdades escolares (BONAMINO, ALVES, *et al.*, 2010). No entanto, no contexto brasileiro, particularmente entre as camadas mais pobres, o capital econômico das famílias gera efeitos diretos e indiretos sobre a vida escolar dos jovens, uma vez que define as condições de moradia, a segurança alimentar, a organização familiar e os bens e serviços a que ele dá acesso. Nesse sentido, é razoável esperar que famílias que têm capital econômico um pouco mais elevado, capazes de garantir as necessidades básicas de sobrevivência, proporcionem a seus filhos maiores condições de estudar.

Alguns dos estudantes relataram que o acesso aos recursos tecnológicos foi o que limitou a condição ideal de interação, o que significaria usufruir, além do roteiro de estudo, do diálogo com os professores nas aulas online. Alguns dos que tiveram a oportunidade de receber da escola o empréstimo de equipamento,

¹⁴ Segundo valor de p obtido pelo teste *t de student* ($p < 0,05$), validamos H_1 , que afirma que há diferença significativa entre as médias dos grupos de renda acima da média e de renda abaixo da média.

também relataram que isso viabilizou a participação, e alguns daqueles que já tinham condições de acesso demonstraram valorizar esse momento de interação:

“Não tinha como participar das chamadas pois não tinha computador” (ESTUDANTE 6, 15 anos, 1º série)

“Antes eu não tinha recursos para assistir as aulas, mas agora que tenho assisto todas sim” (ESTUDANTE 7, 19 anos, 2º série)

“Sim, porque a escola conseguiu um note pra mim” (ESTUDANTE 8, 15 anos, 1º série)

“Sempre que possível participei das aulas online, para ter um maior contato com os professores novamente, ter uma maior ajuda na realização das atividades, valorizar o esforço de todos eles...” (ESTUDANTE 9, 17 anos, 3º série)

Em um estudo que investigou as diferentes formas de capital no desempenho escolar de estudantes de todo o Brasil, os resultados sugerem que, a despeito de as famílias deterem baixo capital econômico, se disponibilizam de maior capital cultural, medido em níveis de escolarização dos pais e posse de bens culturais, os filhos obtêm um desempenho escolar acima da média geral (BONAMINO, ALVES, et al., 2010). Segundo Bourdieu (BOURDIEU, 2003), a experiência escolar dos jovens de uma mesma camada social se diferencia por seu nível cultural.

A comparação entre as médias de entregas dos estudantes cujos pais têm nível de escolarização acima ou abaixo da média são apresentados na Figura 2 e Tabela 4.

Figura 2 - Entregas por escolaridade

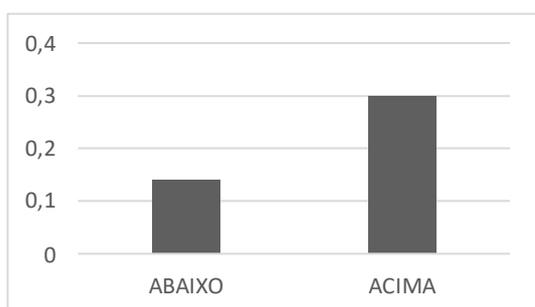


Tabela 4 – Diferença de médias por escolaridade

	ESC	N	Média	Desvio Padrão
ENTREGAS	Abaixo	32	,140	,137
	Acima	39	,298	,272
$p = 0,002^{15}$				

A escolarização dos pais demonstrou-se um fator de importante influência nas entregas de atividades no grupo estudado. Aqueles estudantes cujos pais

¹⁵ Segundo valor de p obtido pelo teste t de student ($p < 0,05$), validamos H_1 , que afirma que há diferença significativa entre as médias dos grupos de estudantes cujos pais têm escolarização acima da média e aqueles que têm escolarização abaixo da média.

têm escolarização acima da média (8,86 anos de estudo), realizaram cerca de 113% a mais de entregas do que aqueles estudantes cujas famílias têm escolarização abaixo desse valor. Porém, da mesma forma que na média do grupo de maior e renda analisado anteriormente, aqui, o grupo de maior escolarização obteve valores de entregas baixos (29,8%), ainda que significativamente maior que o grupo de menor escolarização.

Ainda assim, essa diferença significativa entre as médias dos grupos estudados pode ser atribuída, segundo o referencial aqui adotado, ao repertório cultural e à expressão dos valores implícitos herdados pelo contexto familiar de origem. Na obra “Os Herdeiros” (BOURDIEU e PASSERON, 2014), os autores afirmam que algumas pessoas estariam mais bem preparadas para a vida escolar, não dependendo apenas de fatores econômicos, mas principalmente, culturais.

Os estudantes trazem incorporada, em larga medida, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002), e nesse sentido, o capital cultural seria direta e indiretamente relevante para uma boa evolução na aprendizagem e permanência na escola.

De maneira direta, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006). Da mesma forma, a maior escolarização dos pais permitiria, no contexto de ausência do professor na mediação do aprendizado, o repertório necessário para auxiliar nessa tarefa. O privilégio cultural se torna maior quanto maior a familiaridade com a cultura escolar.

Algumas falas dos estudantes demonstram dificuldades na realização das tarefas por conta própria, e, além disso, sugerem a importância do papel do professor na motivação e na mediação do aprendizado:

“Consegui entregar as que eu sabia fazer” (ESTUDANTE 10, 18 anos, 2º série)

“Porque eu queria fazer, mas não tinha vontade. [...] Porque eu tinha dúvidas.” (ESTUDANTE 11, 17 anos, 1º série)

“Eu mantive [uma rotina], mas era melhor nas aulas presenciais, eu tinha muito mais paciência.” (ESTUDANTE 12, 16 anos, 1º série)

“Depois de fazer algumas atividades sem ajuda nenhum percebi que tinha dúvidas e que precisava que alguém me ajudasse então pedi ajuda.” (ESTUDANTE 13, 18 anos, 1º série)

De maneira indireta, os estudantes trariam também um conjunto de valores incorporados, expressos na forma de atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos. Na maior parte dos casos, as famílias têm aspirações estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível, ou, mais objetivamente, o desejo de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas (BOURDIEU, 2003; FERREIRA, 2013). A presença no círculo familiar de ao menos um parente com maior escolarização pode representar a referência de perspectiva para o avanço dos estudos daquele jovem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apontou um contexto de vulnerabilidade na população estudada, sob o ponto de vista econômico e de garantia de direitos fundamentais. Ao analisar, de maneira geral, a participação dos estudantes nas atividades escolares remotas, verificou-se que os obstáculos ao engajamento durante o período de pandemia não foram plenamente superados, com conseqüente enfraquecimento do vínculo com a escola e prováveis conseqüências no aprendizado, além das mais imediatas decorrentes da falta de suporte que o espaço escolar proporciona.

Ao avaliar recortes de renda dentro desse grupo, o estudo apontou que estudantes de menores rendas foram mais impactados pela pandemia, evidenciando a relevância desse fator para a qualidade da relação com a escola, não apenas, mas principalmente nesse momento de crise econômica e sanitária.

Ao comparar estudantes oriundos de famílias de pais menos ou mais escolarizados, o estudo encontrou diferenças significativas em relação ao envolvimento com a escola, sendo mais engajados aqueles estudantes cujos pais têm mais anos de estudo.

Ainda que em uma população relativamente homogênea, esses fatores foram relevantes para aproximar ou afastar os estudantes da escola. Estudos complementares podem ser realizados avaliando os impactos da pandemia no vínculo com a escola em outros contextos socioculturais.

Refletindo à luz do referencial proposto, verificamos como as desvantagens acumuladas em determinadas populações revelam a fragilidade do discurso de democratização da educação, uma vez que as políticas públicas operam para legitimar as desigualdades educacionais no país, que geram desigualdades de mercado de trabalho e de renda e perpetuam a pobreza.

Compreendendo como se reproduzem essas relações no seu cotidiano, a escola pode e deve atuar na perspectiva de oposição a essa lógica, contribuindo para ampliar o repertório cultural, científico e político dos estudantes ali inseridos, promovendo a emancipação e o empoderamento individual e coletivo dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. D. Comunidade, identidade e exclusão: uma abordagem da luta dos moradores da comunidade Monte Serrat pelos direitos humanos. **CESUSC**, Florianópolis, 2010.

BONAMINO, A. et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 487-594, set/dez 2010.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, Outubro 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 Julho 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 Dezembro 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.209. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 Setembro 2004.

BRASIL. LEI Nº 14.172/21. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 Junho 2021.

CETIC. **Pesquisa TIC Domicílios 2019**. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. [S.I.]. 2020.

FERREIRA, S. C. Apartheid digital em tempos de educação remota atualizações do racismo brasileiro. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 11-24, 2020.

FERREIRA, W. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. **e-Mosaicos CAP-UERJ**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 46-59, Junho 2013.

FLORIANÓPOLIS. Decreto nº 21.347. **Diário Oficial do Município**, Florianópolis, 16 mar. 2020. 01-04.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Infraestrutura. **Projeto Maciço Morro da Cruz**, 2020. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/infraestrutura/index.php?cms=projeto+maciço+do+morro+da+cruz&menu=7&submenuid=303>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

HODGES, C. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica**, Rio de Janeiro, n. 41, 2019.

IBGE. **Pesquisa de orçamentos familiares: 2017-2018** : perfil das despesas no Brasil : indicadores selecionados de alimentação, transporte, lazer e inclusão

financeira / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação - PNAD TIC**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro. 2021.

MARISTA. **Projeto Educativo do Brasil Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2010.

MARISTA ESCOLA SOCIAL LUCIA MAYVORNE. **Projeto Político Pedagógico**. [S.l.]. 2021.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & a educação**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUCHAUD, G. G. A presença do passado na produção da cidade: as narrativas do Monte Serrat, em Florianópolis/SC. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 2011-226, 2019.

SANTOS, A. L. **Do Mar ao Morro**: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC. 2009.

SANTOS, V. N. **Perdas e ganhos da educação em tempo integral no Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne**: um olhar a partir da educação física escolar. Trabalho de Conclusão de Curso. Florianópolis: UFSC. 2018.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 9. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1993.

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan/abr 2013.