

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**Licenciatura em Ciências Sociais**

**PIETRO BARRETO MENIN**

**DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO  
SOCIOLÓGICO SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR**

**PORTO ALEGRE**  
**OUTUBRO DE 2020**

PIETRO BARRETO MENIN

**DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO  
SOCIOLOGICO SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão submetido ao curso de graduação em Ciências Sociais, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Professora Orientadora: Dra. Rosimeri Aquino da Silva

## AGRADECIMENTOS

Em 2013, após as manifestações de junho e de eu me recuperar de um rompimento dos ligamentos do tornozelo direito, estava estudando à noite no Colégio Estadual Paula Soares, terminando o terceiro ano do Ensino Médio. Eu tinha grandes dúvidas sobre o que fazer ao terminar os estudos, e então as Ciências Sociais entraram na minha vida. Me aproximei da Sociologia pelas aulas do professor Artur Bezzi, que lecionava Sociologia e Filosofia para a minha turma, e que pela primeira vez me fez entender o papel fundamental da Sociologia.

No vestibular de 2014, decidi tentar entrar nas Ciências Sociais da UFRGS. Sem expectativa de entrar, passei na segunda chamada. A partir dali foi um encanto imediato com o curso e os professores. O ciclo se encerra, mas espero que a minha trajetória com as Ciências Sociais e a Educação esteja apenas começando.

Gostaria de agradecer profundamente à professora Rosi, que conheci apenas no ano passado, mas que logo me identifiquei muito e foi uma pessoa fundamental na orientação deste trabalho e nos estágios de docência. Além disso, agradeço aos colegas das disciplinas de Estágio I e II que compartilharam suas experiências ao longo de mais de um ano, também sendo muito importantes para esta etapa final da graduação. Agradeço a todos os meus professores da UFRGS, mas não poderia deixar de citar alguns que tiveram maior influência na minha formação: Carlos Alberto Steil, Caroline Corrêa, José Carlos dos Anjos, Lorena Fleury, Marcelo Kunrath Silva, Marcelo Tadvall e Paulo Peres.

Também agradeço profundamente a meus queridos pais, Adriana e Jair, pois sem o acompanhamento e o incentivo deles desde a infância, provavelmente esta história não seria possível. Agradeço também a minha companheira Mari, que esteve ao meu lado ao longo de boa parte deste trajeto, não me deixando desanimar em nenhum momento. Obrigado amor. Também agradeço a todos os amigos que estiveram comigo de alguma forma nessa caminhada, e em especial, agradeço aos grandes amigos do “grupo do CS”, que sempre estão presentes (Bruno, Daniel, José, Lucas, Murilo e Ricardo).

**RESUMO:** Este trabalho apresenta um estudo sobre as formas que o rendimento escolar dos estudantes de uma escola pública pode ser impactado por fatores sociais. A partir de uma revisão bibliográfica da discussão teórica da Sociologia da Educação sobre a relação entre educação e desigualdade social, dialogamos principalmente com os conceitos de *habitus* e capital cultural objetivado elaborados por Pierre Bourdieu (1998) e com o trabalho de Lorena Freitas (2009) sobre a influência da família no rendimento escolar. Partindo desta discussão, buscamos realizar um exercício sociológico a fim de colocar estes conceitos sob teste. Mais especificamente, nos interessou verificar se: 1) a influência familiar, aqui definida como o envolvimento dos pais com a vida escolar dos filhos, por meio das noções de cobrança e incentivo, impacta o rendimento escolar; e 2) se o acesso destes alunos a bens com valor cultural, aqui interpretados como capital cultural objetivado, como computadores, livros, *smartphones* e acesso à internet, impactam o rendimento escolar. Para isso, realizamos a coleta de dados empíricos por meio de um *survey* e de uma entrevista *on-line* assíncrona, feita com uma amostra de alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual, localizada em Porto Alegre, RS. Apresentando os dados do *survey* em forma de estatística, em busca de identificar características socioeconômicas e socioculturais do grupo estudado e possíveis relações de causalidade entre o rendimento dos alunos e o contexto social, foi possível inferir que os alunos que haviam reprovado alguma vez durante sua trajetória escolar no Ensino Fundamental têm maior cobrança ou incentivo da família, o que produziu melhores resultados no Ensino Médio. Com a realização da entrevista *on-line* assíncrona e uma Análise de Conteúdo destas entrevistas, confirmou-se um significativo envolvimento da família com a trajetória escolar destes alunos. Também ganhou destaque, nos resultados obtidos, os desafios enfrentados pela educação no contexto atual, relativos ao acesso dos alunos a bens materiais com valor cultural (capital cultural objetivado) e outras dificuldades causadas pela utilização do ensino remoto em tempos de pandemia. A partir das referências mobilizadas e dos dados empíricos obtidos, foi possível afirmar que estes conceitos da Sociologia seguem eficazes para compreendermos a relação entre a educação e a reprodução das desigualdades sociais.

**Palavras-chave:** Sociologia da Educação; Desigualdades sociais; Capital cultural; Rendimento escolar; Análise de Conteúdo.

**ABSTRACT:** This paper presents a study about the ways that the school performance of students of a public school can be impacted by the social factors. From a bibliographic review on the theoretical discussion of the Sociology of Education about the relations between education and social inequality, we mainly dialogue with the concepts of *habitus* and cultural capital by Pierre Bourdieu (1998) and with the paper of Lorena Freitas (2009) about the influence of the family on school performance. From this discussion, we seek to conduct a sociological experiment to put these concepts under test. More specifically, we were interested in verifying whether: 1) family influence, defined here as the involvement of parents with their children's school life, through the collection and incentive, impacts school performance; and 2) if the access of these students to consumer goods with cultural value, here interpreted as objective cultural capital, such as computers, books, smartphones and access to internet, impact school performance. For this, we performed empirical data collection through a survey and an asynchronous online interview, conducted with a sample of high school students from a state public school, located in Porto Alegre, RS, Brazil. We present the data of the survey in the form of statistics, in order to identify socioeconomic and cultural characteristics of the studied group, besides possible causal relations between the students' performance and the social context. It was possible to infer that students who had already failed during their school career in elementary school have greater collection or encouragement from the family, which produced better results in high school. With the asynchronous online interview and a Content Analysis of these interviews, we confirmed a significant involvement of the family with their school trajectory. Also highlighted in the results obtained, the challenges faced by education in the current context, related to the access of students to material goods with cultural value (objective cultural capital) and other difficulties caused by the use of remote education in times of pandemic. From the mobilized references and empirical data obtained, it was possible to affirm that these concepts of Sociology remain effective to understand the relation between education and the reproduction of social inequalities.

**Key-words:** Sociology of Education; Social inequalities; Cultural capital; School performance; Content Analysis.

## SUMÁRIO

1. Introdução	p.7
2. Objetivos	p.8
3. Justificativa	p.10
4. Referencial teórico	p.12
5. A escolha da escola	p.20
6. Metodologia	p.22
7. Resultados do <i>survey</i>	p.25
7.1. Dados sobre o rendimento escolar	p.26
7.2. Dados sobre o perfil socioeconômico e sociocultural dos alunos	p.26
7.3. Dados sobre a influência da família nos estudos dos alunos	p.27
7.4. Sobre o acesso a bens culturais (capital cultural objetivado)	p.29
8. Resultados das entrevistas	p.31
8.1. O rendimento escolar	p.32
8.2. A influência da família	p.36
8.3. Percepções e gostos dos alunos sobre estudar	p.40
8.4. A experiência de estudar no Ensino Remoto Emergencial	p.45
9. Considerações finais	p.51
10. Referências bibliográficas	p.54
11. Referências de consulta	p.56

## 1- INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo realizar um estudo sociológico do rendimento escolar de um grupo de estudantes, alunos do turno vespertino de uma escola pública estadual localizada na região central de Porto Alegre, RS. Com base na definição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2019) sobre o rendimento dos estudantes, composto por quatro taxas (aprovação, reprovação, abandono e taxa de não resposta), neste trabalho buscamos verificar quais fatores podem influenciar o rendimento destes estudantes.

Tendo como fundamentação teórica alguns dos principais trabalhos de François Dubet, Lorena Freitas e Pierre Bourdieu na área da Sociologia da Educação, este trabalho de conclusão de curso busca verificar se e como o contexto social pode influenciar o rendimento escolar dos alunos de uma escola pública estadual.

A partir da realização de um *survey* com caráter exploratório e de uma entrevista *on-line* assíncrona com este grupo de alunos, nos interessa verificar dois pontos principais: 1) a possibilidade da existência de relação de causalidade entre o rendimento escolar dos estudantes e o que chamamos aqui de influência familiar, caracterizado pelo envolvimento dos pais ou responsáveis dos alunos com a vida escolar destes (FREITAS, 2009); e 2) se podemos afirmar que o contexto social do aluno e o seu respectivo acesso a bens materiais com valor cultural, entendidos aqui como capital cultural objetivado (BOURDIEU, 1998), podem influenciar o rendimento escolar.

A partir do *survey* com a participação de alunos do turno vespertino desta escola pública estadual, foi feita uma análise destes dados apresentados em forma de estatística, dando atenção a possíveis correlações entre rendimento escolar, influência familiar e o acesso a bens culturais.

Já com a análise de conteúdo das entrevistas *on-line*, buscamos atingir uma dimensão mais subjetiva com estas questões, com a finalidade de compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes neste momento de pandemia, em que as escolas ainda operam por meio do Ensino Remoto Emergencial.

## 2- OBJETIVOS

Para atingir o objetivo de realizar um estudo sociológico sobre o impacto do contexto social do aluno no seu rendimento escolar, buscamos verificar com maior atenção dois pontos principais: a influência familiar, sobretudo no aspecto da cobrança e do incentivo (FREITAS, 2009), e o acesso dos alunos a um recurso escasso, o capital cultural objetivado (BOURDIEU, 1998).

Como bem resume Silva (1995), retomando o pensamento de Bourdieu (1983; 1998; 2008; 2014) sobre a educação, a escola funcionaria como um mecanismo de reprodução de privilégios de classe, tendendo a valorizar mais a cultura legítima – mais próxima das classes dominantes. A cultura das classes dominantes mudaria dinamicamente, buscando se distinguir dos grupos sociais que não pertencem a esta classe e tentam se apropriar desta cultura para ascender socialmente.

O acesso à cultura mais “legítima” seria mais facilitado aos herdeiros das classes dominantes e a setores das classes médias. Com maior familiaridade com esta cultura, estas classes possuem vantagens em relação às classes populares, que não possuem as mesmas disposições no *habitus* para apreciar a “cultura legítima” (BOURDIEU, 2006).

Sem ignorar as críticas existentes ao pensamento de Bourdieu sobre a Educação, Bourdieu nos fornece a base para observarmos o contexto brasileiro, e dialogando com obras de sociólogos como François Dubet e Lorena Freitas, buscamos verificar se o que ocorre na escola é realmente uma “peneira”, que acaba dificultando o sucesso dos estudantes inseridos em contextos sociais e familiares mais desfavoráveis (FREITAS, 2009).

Um primeiro questionamento que ocorre e que motivou a execução deste trabalho, foi sobre a utilidade destes conceitos sociológicos para compreendermos a realidade educacional brasileira na atualidade. Partimos de perguntas como: ainda é possível utilizar estes conceitos para investigar as relações entre a educação e a desigualdade social? De que forma podemos utilizar estes conceitos para compreender o que afeta o rendimento escolar dos estudantes? São questões iniciais que abrem caminho para a investigação sociológica.

Em suma, a constatação que aparece de diferentes formas nestas obras da Sociologia da Educação, é: a escola, operando mecanismos aparentemente neutros

aos olhos do senso comum, faz com que o sucesso ou o fracasso escolar aparente ser causado pelo mérito individual dos alunos, ignorando o contexto social. Desta forma, a instituição escolar realizaria essa “peneira” que excluiria as massas trabalhadoras ao longo dos anos do secundário, sedimentando limites profissionais de classe.

Pierre Bourdieu ainda reconhece que, além da desigualdade entre classes sociais, existem princípios de desigualdade que estão em interação específica com cada classe social, como a divisão objetiva em classes sexuais (gênero) (BOURDIEU, 1979, p. 544). Neste sentido, por exemplo, a mulher seria socialmente condicionada desde a infância a desenvolver habilidades em atividades específicas, mais espelhadas em tarefas domésticas, como educação e assistência social.

Muito embora, reconheçamos que aconteceram transformações sociais e políticas ao longo do século XX e XXI, influenciando consideravelmente as instituições de ensino a buscar a igualdade de gênero, incorporando o tema ao currículo e as práticas cotidianas (PERES, 2016). De todo modo, considero que ainda nos cabe pensar a escola pública enquanto um espaço público que não atingiu a emancipação neste sentido. A sociedade ainda busca a construção de espaços para que a mulher atue, fale e seja ouvida, saindo das cartas de intenções, como afirma Céli Pinto (PINTO, 2010).

Tendo como base este debate sociológico sobre a escola e a desigualdade social, este trabalho pretende, por meio da aplicação de um *survey* e da realização de uma entrevista *on-line* com alunos desta escola pública estadual, obter dados empíricos para verificarmos se algumas destas constatações da Sociologia da Educação se confirmam neste contexto escolar específico.

Portanto, colocaremos sob teste o argumento apresentado por Freitas (2009) sobre a importância do envolvimento dos pais com a vida escolar dos estudantes dentro de uma comunidade escolar, a fim de verificar as possíveis influências no rendimento destes alunos. Para isso, não podemos ignorar a existência das desigualdades multiplicadas (DUBET, 2001): não deixaremos de lado categorias que permeiam e interagem com as classes sociais, como a identidade de gênero e a identidade étnico-racial.

Também buscamos observar se o acesso dos alunos a bens materiais contemporâneos que possuem valor cultural, como livros, computadores e

*smartphones*, aqui entendidos como capital cultural objetivado (BOURDIEU, 1998), podem impactar o rendimento escolar no contexto atual.

De modo geral, podemos afirmar que buscamos com este trabalho realizar o seguinte exercício: mobilizar a discussão macrosociológica envolvendo a relação entre as instituições de ensino e a desigualdade social para uma experiência microsociológica, realizada no interior de uma comunidade escolar específica.

### **3- JUSTIFICATIVA**

Este trabalho se justifica pela atualidade do tema na Sociologia da Educação, pois considero que permanece vivo o debate sobre a desigualdade social reproduzida no campo escolar, nos âmbitos socioeconômico e sociocultural, considerando o pertencimento dos estudantes a categorias sociais como gênero, classe social e identidade étnico-racial.

Como é demonstrado por Pierre Bourdieu (2006; 2008; 2014), desde a infância a criança que possui maior acesso ao capital cultural, ou seja, a códigos e informações estratégicas ligadas a cultura da classe dominante, obtém mais chances de ter um desempenho melhor na vida escolar daquelas que não possuem o mesmo acesso a estas informações.

Neste sentido, é patente a necessidade de compreendermos o modo como as instituições de ensino têm, na prática, se relacionado com o tema da desigualdade social. O tema possui repercussão nas Ciências Sociais no século atual, tendo contado com a importante contribuição de cientistas sociais como Lorena Freitas (2009) e François Dubet (2001; 2004; 2008).

Lorena Freitas dedicou-se a observar a “educação da ralé” (FREITAS, 2009), apontando para o fato de que uma parcela da população brasileira é boicotada pela própria lógica de funcionamento da instituição escolar, criticada pela autora como uma “instituição do fracasso”. As pessoas pertencentes a setores marginalizados da sociedade, socioeconomicamente mais vulneráveis, são excluídas pelo sistema de ensino e acabam se culpando pelo seu baixo rendimento escolar.

François Dubet contribuiu para este debate em um sentido próximo do que é afirmado por Freitas: para o francês, a escola, enquanto instituição inserida em um sistema social como o capitalismo, operando em regimes políticos do tipo liberal-

democráticos, tem a função de produzir desigualdades aceitáveis ou “justas”, que “não são de berço” (DUBET, 2004, p. 544). Sendo assim, para o autor a nossa visão deveria estar voltada para a atuação nas instituições com o objetivo de produzir uma escola mais justa.

Observando a realidade educacional brasileira após a Constituição de 1988, podemos dizer que o acesso ao ensino básico foi consideravelmente ampliado. Mesmo com algumas diferenças regionais sobre abrangência e ritmo, esta ampliação do acesso ao ensino básico foi geral. No período 1980-2000, aumenta o percentual da população de 7 a 14 anos matriculada no sistema escolar de 80% para 96,4%, e na faixa de 15 a 17 anos, aumenta de 49,7% para 83% (OLIVEIRA, 2007, p. 680). Em 2017, o atendimento no ensino fundamental chegou a 97,8% dos jovens de 6 a 14 anos, e a oferta do ensino médio atingiu 91,3% dos adolescentes entre 15 e 17 anos (TONARKIA, 2018).

Entretanto, o aumento considerável do acesso à educação não significou o início de uma “competição justa” para todos. Como afirma Dubet, “A igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso” (2004, p. 541). O autor utiliza a França como exemplo: o país já atingiu quase 100% dos alunos frequentando o ensino fundamental na idade adequada e 70% acabam concluindo o ensino médio, o que demonstra um progresso no quesito democratização do acesso à educação. Entretanto, isto não acabou com as diferenças de desempenho entre as categorias sociais, apenas “instaurou a justiça” da lógica do mérito e da igualdade de oportunidades.

O sociólogo francês nos ajuda a entender as dificuldades deste sistema: primeiramente, a Sociologia da Educação nos mostra que aumentar a competição escolar não elimina as desigualdades: existem desigualdades entre categorias sociais e mesmo entre os estudantes pertencentes a uma mesma categoria social. Deste modo, o modelo meritocrático não conseguiu realizar-se plenamente, pois a competição não é realmente justa.

Dubet igualmente aponta para a “crueldade do modelo meritocrático” (2004, p. 543): com o ideal de uma competição justa e a escola dando condições “iguais” a todos, os alunos que fracassam são vistos como responsáveis pelo próprio fracasso, sem poder atribuir suas dificuldades às desigualdades. Isto vai de encontro com o que afirma Lorena Freitas sobre a crueldade da má-fé institucional: o aluno que

desenvolveu responsabilidade moral com os estudos sofre com o fracasso, com o sentimento de culpa. Já o aluno que não possui esse sentimento de responsabilidade desenvolvido, sai perdedor do jogo sem ao menos conhecer suas regras (FREITAS, 2009, p. 302).

Sendo assim, este trabalho pretende contribuir para este debate com um exercício sociológico, obtendo dados de alunos de uma escola pública, a fim de verificar se esta instituição opera, como nos indicam os autores estudados, aparentando neutralidade e excluindo as classes populares do ensino progressivamente. Ou se pelo contrário, podemos observar resultados diferentes, como um rendimento maior dos alunos de classes populares, independentemente do acompanhamento dos estudos que estes têm da família e do acesso que estes possuem a bens culturais.

#### 4- REFERENCIAL TEÓRICO

Para a realização deste trabalho, considero fundamental uma revisão dos conceitos de capital cultural e *habitus* elaborados por Pierre Bourdieu. O sociólogo define *habitus* (1983, p. 60-61 e 65) como:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem ser o produto da obediência a regras [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas [...].

Fundamental para entendermos os processos de socialização, é importante definirmos o *habitus* enquanto um sistema de disposições que é flexível, em constante construção e transformação, que se adapta ao mundo externo: “um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção” (SETTON, 2002, p. 67).

O conceito de *habitus*, que podemos chamar de um conjunto de esquemas geradores de ação, incorporado ao longo da trajetória de um sujeito, definindo gostos, práticas e características de classe, está relacionado ao conceito de *capital cultural* em seus três aspectos: o aspecto institucionalizado, que se refere a diplomas e títulos

que possuem valor simbólico; o aspecto incorporado, que se refere as subculturas específicas de classe que são transmitidas intergeracionalmente (habilidades linguísticas, gostos, hábitos); e o aspecto objetivado, quando este assume a forma material de bens culturais, como livros, obras de arte diversas, instrumentos e máquinas (BOURDIEU, 1998).

Bourdieu utiliza o conceito de *capital cultural* para se referir a informações estratégicas ligadas a uma cultura específica – a cultura das classes dominantes – que é considerada a mais legítima. A classe dominante tem o poder de delimitar as informações que serão consideradas legítimas ou ilegítimas, (BOURDIEU, 2006, p. 169) dinamizando a cultura a seu favor, mantendo sua distinção de classe. Nesta perspectiva, o capital cultural opera na sociedade como subcultura de classe e mecanismo estratégico de poder.

Sabemos que, por exemplo, o capital cultural objetivado em quadros, livros, jogos, músicas ou bens culturais diversos, possui valor simbólico e pode ser transmitido por meio da sua materialidade. Todavia, a condição para apropriar-se destes não se transmite necessariamente (BOURDIEU, 1999, p. 71-79), ou seja, o acesso a um bem cultural em si não implica as condições subjetivas para apreciá-lo. Portanto, o aspecto objetivado do capital cultural está relacionado ao capital cultural incorporado.

Em *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron (2008) buscaram desmistificar a ideia liberal de uma meritocracia escolar, a partir de uma série de pesquisas realizadas na década de 1960. A partir destes estudos, os autores observaram que as desigualdades escolares representavam uma realidade de classe: para alguns estudantes, o seu *habitus* permite uma boa trajetória no ambiente escolar, enquanto para outros, este processo é árduo, por não possuir as mesmas predisposições.

Na obra *Os herdeiros* (BOURDIEU & PASSERON, 2014), os autores franceses igualmente demonstram que os grupos socialmente mais vulneráveis sofrem, além da desigualdade ao acesso à escola, restrições subjetivas como expectativas e aspirações, limites para concretizar suas aspirações, e principalmente, a desvantagem na relação com a cultura considerada legítima: um *habitus* que carece do conjunto das predisposições necessárias produz uma desvantagem para obter sucesso no campo da educação formal.

Com a ajuda de Bourdieu, podemos compreender igualmente que as percepções, opiniões, apreciações ou gostos dos alunos podem nos dar informações para entendermos melhor o que impacta o seu rendimento escolar. Para isso, dialogamos com Bourdieu e a crítica do julgamento dos gostos: o que as pessoas gostam possui relevância sociológica (BOURDIEU, 2006).

Podemos dizer que Bourdieu nos demonstra que “gosto se discute” sociologicamente. O que leva um indivíduo a ter determinadas preferências ou opiniões, a gostar mais ou menos de um determinado bem cultural, de um tipo de arte ou esporte, de uma determinada estética, tem relação com a sua trajetória de classe e o processo de construção do seu *habitus*.

Nos momentos em que analisa a “estética popular”, o gosto “puro” e o gosto “bárbaro”, Bourdieu nos demonstra como as classes sociais apreciam as artes de modo diverso. O autor demonstra que a ideia de um “olhar puro” ou “gosto puro” para as artes é uma construção social que envolve a própria lógica de distinção social das classes dominantes (BOURDIEU, 2006, p. 34-36):

Outrora, as massas não tinham acesso à arte; a música, a pintura e, até mesmo, os livros, eram prazeres reservados às pessoas ricas. Seria possível supor que os pobres, o ‘vulgar’, poderiam igualmente usufruir dela se lhes tivesse sido dada essa oportunidade. Mas, atualmente, em que cada um tem a possibilidade de ler, visitar museus, escutar a grande música, pelo menos, no rádio, o julgamento das massas sobre estas coisas tornou-se uma realidade e, através dele, tornou-se evidente que a grande arte não é um prazer direto dos sentidos (*a direct sensuos pleasure*). Caso contrário, ela lisonjearia – à semelhança dos bolos ou dos coquetéis – tanto o gosto sem educação, quanto o gosto culto.

A partir da coleta de dados com entrevistas e questionários, Bourdieu demonstra as diferentes tendências de opiniões sobre música entre as classes sociais, categorias profissionais e pessoas com diferentes níveis de escolaridade. Por exemplo, um cantor (Georges Brassens) chega a ter 90% de popularidade entre pessoas de classes superiores com ensino superior, mas apenas 36% de popularidade na mesma classe social, porém entre pessoas sem diploma de nível superior. Já nas classes médias, a popularidade do cantor varia entre 40 (sem ensino superior) e 54% (com ensino superior), e nas classes populares chega a 38% (sem diploma escolar ou com o equivalente ao ensino fundamental brasileiro) (BOURDIEU, 2006, p. 19-21).

Portanto, aproveitamos esta contribuição de Bourdieu à Sociologia para compreendermos as possíveis condicionantes ao desempenho escolar, adicionando

à parte metodológica do trabalho uma entrevista voltada para nos aproximar da percepção e dos gostos dos alunos sobre a sua experiência na escola.

É importante ressaltar que, mesmo sustentando este trabalho nas contribuições indispensáveis de Bourdieu à Sociologia da Educação, não ignoramos algumas críticas recebidas pelo autor, bem retratadas no artigo de Cláudio Marques Martins Nogueira & Maria Alice Nogueira: principalmente nos trabalhos até a década de 1970, a perspectiva de Bourdieu sobre a escola apresenta uma instituição que é completamente voltada aos interesses de reprodução e legitimação social das classes dominantes (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

Mas como é bem colocado pelos autores, o conteúdo escolar não pode ser totalmente definido, de forma global, como um arbitrário cultural dominante. Grande parte dos conteúdos escolares tem validade para serem transmitidos às novas gerações (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 33-34):

O fato de que os grupos socialmente dominantes dominam os conteúdos valorizados pelo currículo escolar não é suficiente para que se afirme que esses conteúdos foram selecionados por pertencerem a essa classe. Na verdade, o raciocínio pode ser até o inverso. Por serem reconhecidos como superiores (por suas qualidades intrínsecas) esses conteúdos passaram a ser socialmente valorizados e foram apropriados pelas camadas dominantes.

O outro aspecto é a diversidade dos sistemas de ensino: existem diferentes escolas, com diferentes tipos de organização, que adotam princípios pedagógicos diversos, e além disso, os professores não são iguais, possuem formações, trajetórias e abordagens metodológicas diversas. Portanto, não podemos ignorar os movimentos realizados dentro das escolas para aproximar a cultura escolar da cultura dos estudantes, o que pode, “no mínimo, adiar o processo de eliminação ou auto eliminação (desistência) dos alunos” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 340).

Mesmo com estas críticas, a Sociologia da Educação de Bourdieu foi fundamental para iniciar o rompimento com a prevalência das ideias do mérito individual e do dom na educação. O autor nos deixou um importante legado para a análise das relações entre a estrutura social e o sistema de ensino, abrindo caminhos para desenvolvermos estudos mais precisos sobre o tema.

Como citado anteriormente, o sociólogo François Dubet contribui para este debate no século XXI, quando discute o tema da justiça na escola e com sua análise sobre as múltiplas desigualdades sociais que o mundo moderno enfrenta. Como demonstra Dubet, a perspectiva por muito tempo dominante na análise das

desigualdades, concentrada nos termos de classe social, acaba sendo abalada por novos critérios que emergem (DUBET, 2001).

A ascensão das mulheres ao mercado de trabalho veio acompanhada de diferenças salariais e setoriais: as mulheres dominam educação e serviços, mas não entram da mesma forma na produção (DUBET, 2001, p. 11). Ainda devemos considerar a sobrecarga de trabalho, relacionada a divisão desigual do trabalho doméstico. Sobre as desigualdades étnicas, o autor afirma que foi possível verificar, na França, um processo de integração de imigrantes que não impediu a forte segregação dos chamados bairros étnicos, além do racismo em relação à oferta de emprego e moradia.

Para além das lutas por salário e igualdade em termos socioeconômicos, o autor dá destaque à luta contra o desprezo. Nas situações dominadas pelo desprezo, sobretudo aos jovens, muitos se recusam a participar de um jogo que sabem que vão perder, buscando preservar a sua autoestima. Deste modo, em um contexto escolar, muitos alunos decidem não se esforçar para o seu desempenho não colocar o seu valor pessoal em questão: eles que “decidiram” fracassar na escola, para serem menos afetados pelo insucesso (DUBET, 2001, p. 17).

Outros alunos podem acabar rompendo com o jogo escolar através da violência. Tratam de invalidar a escola, transformando os professores em inimigos. Como no exemplo anterior, a violência é uma via para proteger sua dignidade de um jogo cruel e desonesto (DUBET, 2001, p. 17):

No fundo, os alunos violentos rompem esse jogo porque acreditam nele tanto quanto os outros, se não mais. Na violência, eles invertem o jogo que os destroem, mas não propõem nenhum outro, como mostra a cultura do desafio que organiza a vida e o modo de consumo deles.

É neste contexto que Dubet fala em trabalharmos em busca de uma escola justa, uma escola que não dissimule que o “jogo é plenamente justo”, apenas porque o acesso à escola foi consideravelmente democratizado nas últimas décadas. Como citado na justificativa deste trabalho, Dubet aponta para o fato de que o modelo meritocrático de igualdade de oportunidades é falho (DUBET, 2004, p. 544):

Se compararmos a justiça meritocrática a uma espécie de competição esportiva, seria preciso garantir que todos os competidores conhecessem as regras do jogo, o que não é o caso da escola, e que muitas famílias as ignoram; seria preciso que o terreno fosse igual para todos, ou seja, que o sistema fosse transparente e que os juízes não fossem parciais. Ainda estamos longe disso, apesar da igualdade de oportunidades alardeada em todos os discursos.

Em muitos países não há nem a igualdade formal de oportunidades, neste caso ainda é fundamental a ampliação da igualdade de acesso à educação. De todo modo, Dubet alerta para o fato de que a escola, sozinha, não conseguirá produzir uma sociedade justa: é necessário reduzir as desigualdades sociais. E não podemos nos iludir: mesmo que consigamos aperfeiçoar o modelo meritocrático, ele possui limites intrínsecos, “pois algumas de suas fraquezas dizem respeito à sua própria natureza e ao fato de que fatalmente produz mais vencidos do que vencedores” (DUBET, 2004, p. 545).

Considero que Lorena Freitas realiza sua crítica sobre a educação brasileira em um sentido que se aproxima das críticas de Dubet à educação. Freitas inicia seu artigo sobre “a instituição do fracasso” buscando responder à pergunta: “por que as nossas escolas públicas, em sua maioria, falham quanto à assumida tarefa de oferecer os jovens pobres de todo o Brasil possibilidades objetivas de subirem na vida?” (FREITAS, 2009, p. 281).

Após acompanhar a trajetória de jovens estudantes brasileiros, a autora conclui que dois fatores determinam o fracasso escolar: a desorganização familiar e a má-fé institucional. Freitas define família organizada (FREITAS, 2009, p. 282) como aquela em que:

[...] as funções sociais do pai e mãe sejam preenchidas, independentemente do vínculo biológico com a criança. Isso serve para qualquer pessoa que cumpra a função de amar, proteger e cuidar dessa criança, garantindo um ambiente seguro e emocionalmente equilibrado, e que seja capaz de satisfazer as demandas afetivas e de construir a autoconfiança infantil.

Portanto, a família desorganizada seria a que não cumpriria essa função. Esta definição de Freitas pode ser considerada problemática, na medida em que observamos na atualidade a existência de organizações familiares diversas, e verificamos um número relativamente alto de mães solteiras no Brasil, 31% do total de mulheres com filhos no país (MELLO, 2015). Uma mãe solteira ou mesmo outras configurações familiares podem garantir “a função de amar, proteger e cuidar da criança”, sem que necessariamente as “funções sociais de pai e mãe” sejam cumpridas.

Além deste aspecto da família organizada, Freitas destaca a importância do valor afetivo dos estudos para os pais, quando estes incentivam e vigiam os estudos dos filhos, deixando transparecer alegria com as boas notas, ou tristeza e

preocupação com notas baixas. Este é um elemento decisivo para os processos de aprendizagem, pois quando a criança sente que é recompensada com a aprovação dos pais ao obter um bom desempenho escolar, passa a orientar suas ações neste sentido, buscando receber mais reconhecimento. (FREITAS, 2009, p. 283).

O estudo, desta forma, se torna uma responsabilidade moral. A crença no valor do estudo motiva a criança a estudar mais e mais, por acreditar que está realizando uma ação boa em si. Freitas enfatiza que isto demonstra que o humano não é só guiado pelo proveito pessoal, mas também pela necessidade de cumprir deveres morais. Neste sentido, a obra de Durkheim (1955) ajuda a pensarmos a relação entre a educação e a moral indicada por Freitas: para o sociólogo francês, o ser social não nasce com o humano, mas agrega ao ser individual uma natureza de vida moral e social através da educação. Um ser novo, moral, é criado no processo de socialização, adquirindo uma linguagem e aderindo a um sistema de ideias que foi elaborado antes do seu nascimento (DURKHEIM, 1955).

Segundo Freitas (2009), desde cedo, as crianças percebem os comportamentos que são bem reconhecidos pela escola, todavia, conseguem cumprir adequadamente as exigências da instituição apenas os alunos que já incorporaram as disposições necessárias para o bom desempenho escolar (FREITAS, 2009, p. 289). Em uma aproximação com Bourdieu, podemos dizer que o desempenho escolar depende do desenvolvimento de um *habitus* escolar da criança, entendido por Freitas como este conjunto de disposições, composto pelo envolvimento afetivo e moral com os estudos, concentração, disciplina e a capacidade de agir no presente a partir de um planejamento racional do futuro (FREITAS, 2009, p. 288) que seriam transmitidos pela família.

O exemplo trazido pela autora de um aluno que começa a faltar as aulas para se divertir, justificando o seu fracasso escolar ao afirmar que não queria estudar e que devia “aproveitar a vida”, vai ao encontro ao que afirmou Dubet, que muitos alunos acabam “decidindo” fracassar na escola (DUBET, 2001), transformando “essa derrota em escolha pessoal” (FREITAS, 2009, p. 290). Ambos autores criticam a lógica meritocrática da instituição escolar, que acaba tratando todos os alunos como competidores em posições de igualdade, ignorando o contexto social.

Freitas mobiliza o conceito de má-fé institucional para criticar a crueldade com que a escola trata os alunos que têm origem nas classes populares. A autora define má-fé institucional como (FREITAS, 2009, p. 294-295):

Um padrão de ação institucional que se articula tanto no nível do Estado, através de planejamentos e das decisões quanto à alocação de recursos, quanto no nível do micropoder, quer dizer, no nível das relações de poder cotidianas entre os indivíduos que, dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem.

Segundo a autora, a universalização do ensino no Brasil, sobretudo do ensino fundamental, transformou o problema da exclusão quantitativa e qualitativa em apenas qualitativa. A grande maioria dos alunos estão matriculados na escola, mas não aprendem o que é o esperado e muitos acabam repetindo de ano: em 2000, 54,3% dos alunos matriculados na quinta série do fundamental não estavam com a idade considerada ideal para a série (FREITAS, 2009, p. 298). Novamente, uma aproximação entre Freitas e Dubet: o francês também afirma que o aumento do acesso à escola não é o suficiente, pois não produz uma escola justa.

Ao produzir uma análise referente às matrículas no ensino fundamental e médio no Brasil, Oliveira (2007) demonstra a emergência do debate sobre a qualidade da educação como um elemento do direito à educação. A universalização do ensino fundamental produziu novas demandas: por um lado, o aumento da matrícula no ensino médio e no ensino superior, e por outro, o aumento da qualidade. A superação da exclusão pela falta de matrículas dá espaço a exclusão pelo aprendizado insuficiente (OLIVEIRA, 2007, p. 686).

Com diferentes abordagens, o tema da relação entre desigualdade social e educação foi explorado por outros autores brasileiros. Dando atenção a influência da socialização familiar no desempenho escolar de meninas e meninos de setores populares em São Paulo, Carvalho, Loges & Senkevics (2016) observam uma nítida diferença entre os gêneros: as meninas procuram adaptar-se melhor às regras da instituição, buscando um melhor desempenho.

Para os autores, é perceptível a diferença entre os gêneros na capacidade de fazer planos e agir no presente pensando no futuro, abrindo mãos das diversões em nome dos objetivos escolares. As meninas estariam incorporando estas disposições valorizadas pela escola desde cedo em virtude do gênero, possivelmente pelo trabalho doméstico, considerando que os meninos das mesmas famílias, estudando

nas mesmas escolas, demonstraram disposições diferentes (CARVALHO, LOGES & SENKEVICS, 2016, p. 94).

Realizando um trabalho que investiga o perfil de jovens em contextos sociais desfavoráveis (não brancos, com pior nível socioeconômico e com mães menos escolarizadas) que chegaram ao terceiro ano do ensino médio, Castro & Tavares Júnior (2016) verificaram que as desigualdades sociais são, de fato, obstáculos para o sucesso escolar dos indivíduos em condições sociais desfavoráveis.

Os autores afirmam que a grande maioria dos alunos que chegaram ao terceiro ano estava inserida em famílias que a mãe sabia ler e escrever, começaram a estudar na pré-escola, possuíam acesso à internet e não trabalhavam (CASTRO & TAVARES JÚNIOR, 2016, p. 255). Porém, também foi verificado alunos com características semelhantes, mas que não atingiram o sucesso escolar, demonstrando a necessidade de mais investigações. Isto pode estar relacionado às biografias, interações e outros aspectos não contemplados pela pesquisa.

Em meio a esta discussão, ainda atual nas Ciências Sociais, este trabalho pretende contribuir realizando um exercício de pesquisa sociológica, dentro de um contexto escolar específico, com o objetivo de verificar os fatores que impactam o rendimento escolar de um grupo de estudantes. Deste modo, colocaremos sob teste as ideias aqui apresentadas: 1) verificando se o envolvimento da família com a vida escolar dos alunos por meio da cobrança e do incentivo afeta o rendimento escolar, como indica Lorena Freitas na construção de seu artigo sobre a educação da ralé e 2) obter dados para avaliar se o contexto socioeconômico e cultural destes alunos, sobretudo o acesso a bens de consumo com valor cultural, aqui entendidos como capital cultural objetivado (BOURDIEU, 1998), produzem impacto no rendimento escolar.

## **5- A ESCOLHA DA ESCOLA**

A escolha desta escola para a coleta de dados se deve ao fato de, no segundo semestre de 2019, essa ter sido a instituição onde realizei meu primeiro estágio de docência, e onde iniciei o segundo estágio de docência na modalidade de Ensino Remoto Emergencial em 2020, devido ao início da pandemia do novo coronavírus (ABRIL, 2020).

Durante a experiência do primeiro estágio, tive a oportunidade de conhecer a escola, seu projeto político pedagógico, características da comunidade escolar, o perfil heterogêneo dos alunos, composto majoritariamente pelas classes populares e setores das classes médias. Também conheci o professor de Sociologia do turno vespertino que me auxiliou neste processo de inserção no ambiente da escola, o qual chamarei de forma fictícia de Renato, para manter o sigilo.

A instituição atende hoje cerca de 1200 alunos, de diversos bairros de Porto Alegre, dos centrais até os periféricos. Conta com o número aproximado de 81 professores e 10 funcionários. Todos têm representação no Conselho Escolar, órgão que representa a comunidade escolar, dando suporte à Direção nas decisões e rumos da escola.

Por ser uma escola localizada em um bairro central de Porto Alegre, que abrange o Ensino Médio, Técnico-Profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos, acaba recebendo alunos de toda a cidade e da região metropolitana, desde alunos oriundos de bairros centrais, próximos da escola, de classe média, assim como alunos de classes populares. A faixa etária do público da escola varia entre 14 e 60 anos, o que é resultado da tipologia de cursos ofertada.

Como consta no seu Projeto Político-Pedagógico, a escola que vemos hoje é caracterizada pela pluralidade cultural e socioeconômica, acolhendo em sua estrutura pessoas diversas, com os mais variados objetivos. O perfil extremamente heterogêneo dos educandos, suas diferentes origens geográficas, culturais e condições socioeconômicas produzem um ambiente escolar muito diversificado. Talvez, como um efeito disso, o discurso que ouvi de alguns professores, é de que a escola, com destaque para a Direção, tem assumido um posicionamento de defesa radical da diversidade cultural.

Durante a experiência que tive na escola, foi este perfil heterogêneo da comunidade escolar que chamou a minha atenção para a possibilidade de realizar este trabalho: em um ambiente plural, composto por alunos de diversas origens sociais, quais fatores podem influenciar o rendimento escolar destes alunos?

Por fim, é importante lembrarmos que em um contexto social afetado pela pandemia do novo coronavírus, esta pesquisa foi realizada obedecendo todas as recomendações de isolamento social vigentes no estado do Rio Grande do Sul. Com a escola funcionando apenas na modalidade de educação à distância, só foi possível

iniciar esta coleta de dados com a ajuda do professor Renato, que no início do semestre enviou os questionários do *survey* aos alunos como uma atividade optativa na plataforma *Google Classroom*.

## 6- METODOLOGIA

O método escolhido para a coleta de dados qualitativos foi a combinação da aplicação de um *survey* com a realização de uma entrevista *on-line*. Os questionários (*survey*) foram respondidos por um grupo de 25 alunos, composto por estudantes de três turmas, dos três anos do Ensino Médio, todos matriculados no turno vespertino. Podemos definir um questionário como “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica” (YAREMKO, HARARI, HARRISON & LYNN, 1986, p. 186, apud GUNTHER, 2003, p. 2).

Lembrando que *surveys* são semelhantes a censos, tendo como diferença fundamental o fato de que o *survey* coleta informações a partir de uma amostra de uma população específica, e o censo geralmente abrange uma população inteira (BABBIE, 1999). Portanto, o objetivo com a aplicação deste *survey* é a coleta de dados sobre os alunos do turno vespertino, que foram escolhidos para serem analisados separadamente do noturno e matutino, por diferenças consideráveis de faixa etária, ocupação e perfil dos alunos.

Podemos dizer que o *survey* foi desenvolvido a partir de diferentes eixos. O primeiro eixo é composto por questões com sentido exploratório sobre o perfil dos alunos e o seu rendimento escolar: informações sobre idade e ano/série que está matriculado, número de vezes que repetiu de ano na trajetória escolar e frequência com que precisa realizar atividades trimestrais de recuperação.

Para identificar a frequência com que os alunos realizam atividades de recuperação, os alunos responderam à questão “Com que frequência você precisa fazer atividades de recuperação trimestral?” selecionando uma resposta entre as seguintes alternativas: a) com frequência (praticamente todo trimestre, em mais de uma disciplina); b) ocasionalmente (de um a dois trimestres por ano, em até duas

disciplinas); c) raramente (só precisa de recuperação em casos excepcionais, no máximo um trimestre por ano) e d) nunca precisa de recuperação.

Estas questões permitem observarmos se há correspondência entre idade e série, além de mapear possíveis dificuldades que os alunos tiveram ao longo de sua trajetória escolar, representadas pela necessidade de realizar atividades de recuperação e a reprovação.

Ainda seguindo este caráter exploratório, elaboramos questões que buscam identificar o contexto socioeconômico e sociocultural do aluno: gênero, identidade étnico-racial e renda familiar. Buscamos verificar o pertencimento dos alunos a diferentes categorias sociais, mantendo a atenção para a possibilidade do impacto das desigualdades multiplicadas (DUBET, 2001) no rendimento escolar.

O segundo eixo de questões dispõe especificamente sobre a influência familiar, buscando informações sobre a escolaridade dos pais ou responsáveis (dando preferência pela pessoa que estudou mais tempo) e o que os alunos pensam sobre o incentivo ou cobrança que recebem de seus familiares mais próximos sobre os estudos. Os alunos tiveram que responder à questão “Você considera que é incentivado ou cobrado a estudar por seu (s) pai (s) ou responsável (is)?” selecionando uma das seguintes opções: a) sim, regularmente (algumas vezes durante o mês); b) ocasionalmente (próximo de uma vez por mês); c) raramente (poucas vezes no ano) e d) nunca.

Estes dados tem a finalidade de verificarmos se é possível afirmar o que Lorena Freitas nos indica em seu artigo sobre a educação brasileira: um impacto no rendimento escolar que é produzido pelo envolvimento moral e afetivo da família com os estudos dos alunos, que pode ser observado no ato do incentivo ou da cobrança realizada pelos pais (FREITAS, 2009).

O terceiro e último eixo do *survey* é composto por questões sobre o acesso do aluno a bens culturais contemporâneos (capital cultural objetivado), como livros, revistas, televisão, computador, *smartphone* e acesso à internet. De todo modo, esta parte da coleta de dados foi afetada diretamente pela modalidade de ensino remoto vigente: os dados foram obtidos por questionários respondidos virtualmente, o que já nos indica que os alunos que conseguiram respondê-los possuíam em algum momento o acesso à internet.

A partir da coleta dos dados do *survey*, as respostas dos alunos foram organizadas em dados estatísticos a fim de verificar possíveis correlações entre o rendimento escolar, a influência familiar e o acesso a bens culturais. Ou seja, verificaremos se os dados empíricos nos indicam alguma relação de causalidade entre o rendimento escolar e os fatores sociais (influência familiar e pertencimento a categorias sociais).

Após a aplicação do *survey*, realizamos uma entrevista *on-line* assíncrona (FLICK, 2013, p. 168) com vinte e três destes alunos. Buscamos elaborar a entrevista de modo que seja diferente do questionário, mais aberta a subjetividade dos alunos. Podemos dizer que esta entrevista online se aproxima do tipo de entrevista centrada, orientada fundamentalmente pela hipótese e por alguns temas da pesquisa (THIOLLENT, 1980 apud ROVER, 2012).

Sobre a amostra de alunos, podemos dizer que contamos também com a sorte, nestes tempos de pandemia, para que este trabalho fosse finalizado. Sem contato com os alunos presencialmente, a estratégia adotada foi enviar a proposta de participação da pesquisa para alunos de três turmas do turno vespertino, dos três anos do Ensino Médio, totalizando cerca de 60 alunos. A partir disso, observamos quantos alunos estariam dispostos a participar. Com sorte, obtivemos a resposta de 25 alunos que participaram de forma voluntária, produzindo uma amostra com uma proporção de alunos similar entre as três turmas.

É importante ressaltar que a decisão de manter o anonimato da escola foi importante para trabalharmos com os dados obtidos sem constranger ou inibir as manifestações dos alunos ou mesmo dos professores. Como foi informado aos alunos, ao professor Renato e a Supervisão escolar, este trabalho busca obter dados sobre a percepção que os alunos têm da sua vida escolar e da relação de seus pais com a mesma. Pelo fato de os pais dos alunos terem conhecimento da realização desta pesquisa, consideramos que possa existir influência destes pais nas respostas dos alunos à entrevista.

A entrevista, composta por quatro questões, foi enviada aos alunos em um documento editável através do *Google Classroom*, com a ajuda do professor Renato. Os alunos tiveram as seguintes questões para responder com a escrita livre:

a) na sua opinião, o que mais causa dificuldades para vocês, estudantes, obterem um bom rendimento escolar? (boas notas, conseguir aprovação).

b) como você define a relação dos seus pais ou responsáveis com os seus estudos? Você considera que é cobrado, incentivado ou recompensado por estudar? Com que frequência isso ocorre?

c) cite que o você mais gosta e menos gosta em ter que estudar/ir à escola;

d) sobre estudar na modalidade do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia, como você está sendo afetado? (Relate possíveis pontos positivos e negativos, dê sua opinião sobre os desafios que você e seus colegas estão vivendo).

Após a coleta das respostas, faremos uma análise de conteúdo da entrevista, entendendo a análise de conteúdo (BARDIN, 2011, p. 47) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Utilizando esta técnica, propomos analisar o que é explícito no texto para obter indicadores que permitam fazer inferências. Para esta entrevista é indicada a análise qualitativa, buscando verificar a ausência ou a presença de algumas características comuns nas respostas dos alunos. A partir de uma leitura da entrevista, o objetivo foi categorizar as respostas dos alunos de acordo com o argumento que utilizaram, apresentando estes dados em forma de tabela.

Esta entrevista *on-line* tem como principal objetivo atingir – ou aproximar – uma dimensão mais subjetiva da realidade dos alunos, que nos possibilite compreender a percepção do aluno, influenciada pela sua experiência pessoal, sua trajetória e seu *habitus*, sobre o que influencia o seu rendimento escolar no contexto atual.

## **7- RESULTADOS DO SURVEY**

Este *survey* buscou coletar dados empíricos para obtermos mais informações sobre este grupo de estudantes, sobre o seu rendimento escolar, a influência familiar no rendimento escolar, o acesso a bens com valor cultural (capital cultural objetivado) e outras informações de perfil socioeconômico e sociocultural. A seguir, os dados obtidos serão apresentados em sessões, de acordo com cada eixo de questões elaboradas, acompanhados de uma análise preliminar.

## **7.1- DADOS SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR**

Iniciando a exposição dos dados a partir do rendimento escolar dos alunos, verificamos que 60% destes afirmaram nunca ter sido reprovados de série em sua trajetória escolar, enquanto os outros 40% afirmaram ter sido reprovados durante o Ensino Fundamental.

A respeito da necessidade de realizar as atividades de recuperação trimestrais, 36% dos alunos afirmaram realizá-las raramente (apenas em casos excepcionais), 32% ocasionalmente (de um a dois trimestres por ano, em até duas disciplinas), 24% nunca realizam estas atividades e 4% realizam com frequência (praticamente todo trimestre).

Podemos dizer, ainda de forma introdutória, que a frequência com que os alunos precisam realizar as atividades de recuperação é relativamente baixa, levando em consideração o fato de que 60% dos alunos responderam “raramente” ou “nunca”, e apenas um aluno dos vinte e cinco afirmou realizar estas atividades com frequência.

## **7.2- DADOS SOBRE O PERFIL SOCIOECONÔMICO E SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS**

Sobre o perfil socioeconômico e sociocultural dos alunos, começando pelos dados de gênero, nossa amostra de alunos foi composta por 76% de meninas, 20% de meninos e 4% com gênero não-binário. Este dado reproduz uma realidade das turmas do turno vespertino da escola, que são majoritariamente compostas por meninas, com composições que variam de 70% de meninas (turmas de primeiro ano) até mais de 90%, nas turmas de terceiro ano.

A especificidade do público da escola ser majoritariamente feminino no turno vespertino nos impossibilitou uma análise que correlacione os dois grupos com o rendimento escolar, a fim de produzir uma comparação sólida do rendimento escolar a partir do recorte de gênero.

A respeito da faixa etária, 32% dos alunos possuem 18 anos completos, 24% possuem 15 anos completos, outros 24% possuem 17 anos completos e 20% possuem 16 anos completos. Em relação às séries do ensino médio, 44% são alunos do 2º ano, 32% do 1º ano e 24% do 3º ano.

A primeira informação que observamos é que não há distorção entre idade e série nesta amostra de alunos do turno vespertino. Conforme parâmetros do Ministério da Educação, o recomendável é a conclusão do Ensino Médio até os 19 anos (PVE, 2019). Todos os alunos com 18 anos completos se encontravam no terceiro ou segundo ano do ensino médio, ainda dentro do limite da distorção idade-série.

Sobre a identidade étnico-racial dos alunos, 52% destes se identificaram como brancos e 48% como negros (36% pretos e 12% pardos). Não verificamos correlações entre o pertencimento a estas categorias sociais e o rendimento escolar: entre os alunos brancos, 38,46% já reprovaram alguma vez, e entre os negros, 41,66%. Sobre a necessidade de realizar as atividades de recuperação trimestrais, 38,46% dos alunos brancos afirmaram realiza-las raramente e 23% nunca precisam realizar estas atividades. Nos alunos negros, 33,33% afirmaram as realizar raramente e 33,33% nunca as realizam.

Em ambos grupos étnico-raciais, a maioria dos alunos que afirmaram precisar de recuperação marcaram a opção “ocasionalmente”, sendo 38,45% dos brancos e 23% dos negros. Apenas um aluno negro afirmou que precisa de recuperação “com frequência”, representando 8,3% desta categoria e 4% do total de alunos. Deste modo, não pudemos verificar correlação que indique causalidade entre o pertencimento às categorias de identidade étnico-racial e o rendimento escolar.

Sobre a renda familiar dos alunos tivemos dificuldades em obter dados precisos, pois 28% dos alunos não souberam informar a sua renda familiar. Porém, 36% dos alunos afirmaram ter a renda familiar entre 01 e 03 salários mínimos/mês, 32% com renda familiar de até 01 salário mínimo/mês e 4% com renda de 03 a 05 salários mínimos/mês.

Estes dados confirmam o que havíamos observado na experiência do estágio de docência na escola: uma grande presença dos filhos das classes populares na escola (68% dos que responderam à questão com a renda familiar de até 03 salários mínimos/mês), entretanto, igualmente não podemos afirmar que os dados indicam relação de causalidade entre estas faixas de renda familiar e impacto no rendimento escolar.

### **7.3- DADOS SOBRE A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NOS ESTUDOS DOS ALUNOS**

Com as respostas sobre o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos, observamos que 68% destes pais possuem o Ensino Médio completo, 20% possuem o Ensino Fundamental incompleto, 6% possuem o Ensino Fundamental completo e 6% o Ensino Superior incompleto.

Neste ponto encontramos dados interessantes: se supuséssemos que os alunos com pais com níveis de escolaridade mais baixos poderiam tender a demonstrar piores resultados no rendimento escolar, o que observamos na realidade foram dados semelhantes entre os alunos que já reprovaram e os que nunca reprovaram.

Entre os alunos que já reprovaram de ano, 80% possuem pais que concluíram o Ensino Médio, 10% concluíram o Ensino Fundamental e 10% possuem o Ensino Fundamental incompleto. Já entre os alunos que nunca reprovaram, 62,5% possuem pais que concluírem o Ensino Médio, 25% com o Ensino Fundamental incompleto e 6,25% não respondeu (um aluno). Portanto, em ambos grupos de alunos há predominância de pais ou responsáveis que concluíram o Ensino Médio.

Ao responder a pergunta “você considera que é incentivado ou cobrado a estudar por seu (s) pai (s) ou responsável (is)?”, 48% dos alunos responderam regularmente (algumas vezes no mês), 28% raramente (poucas vezes no ano), 12% ocasionalmente (cerca de uma vez por mês), 8% afirmaram nunca serem cobrados e 4% (um aluno) não respondeu a questão.

Os dados mais interessantes da coleta e que diferenciam os dois grupos de alunos são sobre o incentivo ou cobrança pelos estudos vinda dos pais ou responsáveis: entre os alunos que nunca reprovaram, apenas 25% afirmaram ser cobrados ou incentivados regularmente pelos pais, 12,5% são cobrados ocasionalmente, 12,5% nunca são cobrados e 43,75% são raramente cobrados. Um aluno (6,25%) não respondeu à questão.

Já no grupo de alunos que já reprovaram de ano, 70% afirmaram ser cobrados ou incentivados regularmente, 20% ocasionalmente e 10% não respondeu (um aluno). Verificando a existência de relação entre o envolvimento familiar com a vida escolar do aluno e o rendimento escolar, encontramos dados que podem indicar uma relação de causalidade entre reprovar de ano e ser acompanhado mais de perto pelos pais ou responsáveis.

Em uma primeira percepção, ou podemos dizer, a partir de uma experiência primeira (BACHELARD, 1996), estes dados podem parecer contraditórios com as ideias de Lorena Freitas (2009), que nos indica uma relação entre um maior envolvimento da família com os estudos e um melhor rendimento escolar do aluno. Entretanto, escapando desta primeira percepção considero que os dados acabam reforçando as ideias apresentadas por Freitas.

Primeiramente, tendo em vista que todos estes pais ou responsáveis frequentaram a escola, tendo a maioria destes (74%) concluído o Ensino Médio, ou no mínimo, o Ensino Fundamental (não concluído por 20%), podemos supor que esta trajetória escolar dos pais já seria um caminho para facilitar a aproximação dos alunos de uma realidade familiar na qual exista minimamente um sentimento de responsabilidade moral com os estudos (FREITAS, 2009, p. 284).

Observamos que existe uma contraposição entre o número de alunos que já reprovaram (todos durante o Ensino Fundamental) e que afirmaram ser cobrados ou incentivados regularmente (70%) ou ocasionalmente (20%), e o número de alunos que nunca reprovaram e afirmaram ser cobrados ou incentivados regularmente (25%) e ocasionalmente (12,5%). Estes dados podem confirmar o que Freitas afirma sobre a importância da família no desenvolvimento de uma identificação afetiva e da responsabilidade moral com o mundo escolar (FREITAS, 2009, p. 289).

A partir destes dados, podemos conjecturar que os alunos após terem dificuldades e reprovarem durante o Ensino Fundamental, passaram a ter um acompanhamento, uma cobrança ou incentivo maior por parte da família, resultando em uma trajetória escolar de, pelo menos até o presente momento, nenhuma reprovação e pouca necessidade de realizar atividades de recuperação durante o Ensino Médio. Todavia, buscaremos mais informações sobre a influência familiar com a realização da entrevista *on-line* com estes alunos.

#### **7.4- SOBRE O ACESSO A BENS CULTURAIS (CAPITAL CULTURAL OBJETIVADO)**

Na parte final do questionário, buscamos informações sobre o acesso que estes estudantes possuem a bens materiais com valor cultural, que podem ser interpretados como capital cultural objetivado (BOURDIEU, 1998), um recurso escasso que possui

valor no mundo escolar. Os alunos deveriam assinalar todos os recursos que possuem acesso regularmente. Como resultado, obtivemos os seguintes dados: 88% dos alunos utilizam *smartphones* regularmente, 56% utilizam computadores ou *notebooks*, 56% utilizam aparelhos de televisão, 28% utilizam livros e 4% revistas.

É importante lembrarmos que, em tempos de pandemia do coronavírus e com as aulas das escolas públicas estaduais ocorrendo por meio do Ensino Remoto Emergencial, muitos alunos estão tendo dificuldades no acesso às aulas e na realização das atividades escolares, não apenas no Rio Grande do Sul, mas em diferentes estados do território nacional (BOFF & MATTOS, 2020; MENTA, 2020).

É esta realidade que é relatada pelo professor de Sociologia do turno da tarde, Renato, que afirma que cerca de metade dos alunos não conseguem frequentar regularmente as aulas síncronas, em formato de transmissão ao vivo, pelo fato do uso de dados de internet ser muito alto neste tipo de ferramenta. Isto faz com que parte dos alunos prefiram receber as atividades e explicações sobre os conteúdos pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, que consome menos dados com os arquivos de áudio e em muitos planos de internet para celular, o acesso ao aplicativo é liberado.

Mesmo com a iniciativa do Governo do Rio Grande do Sul de disponibilizar internet móvel gratuita a todos estudantes da rede pública estadual a partir do final de agosto (G1 RS, 2020), muitos alunos permanecem sem participar das aulas síncronas e sem realizar as atividades assíncronas. Também existem relatos de dificuldades de acesso aos aparelhos que permitem o acesso à internet, pois parte dos alunos não possuem computador nem *smartphone* próprio, dependendo muitas vezes de algum aparelho eletrônico emprestado por alguém da família.

Neste contexto, sabemos que os dados obtidos em relação a esta questão foram afetados diretamente pelos efeitos da pandemia, nos possibilitando acessar, por meio do questionário, apenas os alunos que possuíram em algum momento o acesso à internet. Isto limitou nossa análise no sentido de buscar possíveis relações de causalidade entre o acesso a bens relativos ao capital cultural objetivado e o rendimento escolar, entretanto, isto não nos impede de realizar uma crítica sobre este problema.

A necessidade da adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) deu maior evidência as desigualdades educacionais no Brasil. Como demonstrou Amurabi Oliveira (2020), mesmo considerando a heterogeneidade das medidas adotadas pelas

escolas, é patente a grande diferença de resultados da adoção do ERE nas escolas públicas e privadas, e mesmo entre estudantes da escola pública.

Retomando a obra *A Reprodução* (BOURDIEU & PASSERON, 2008), em que os autores buscam desconstruir o mito da meritocracia escolar, demonstrando a realidade de classe por trás da escola, Oliveira alerta para o fato de que a defesa da manutenção da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o retorno imediato das aulas vão no sentido contrário dos estudos iniciados pelos sociólogos franceses. A campanha publicitária do Ministério da Educação com a frase “estude, de qualquer lugar, de diferentes formas, pelos livros, internet, com a ajuda a distância dos professores” seria um exemplo concreto do desconhecimento do impacto do contexto social no rendimento escolar dos estudantes.

Como é bem colocado por Oliveira (2020), o acesso à internet, computadores, *smartphones* e outros acessórios necessários para as aulas virtuais são formas de capital cultural objetivado, que estão distribuídos desigualmente na sociedade. Além disso, o autor alerta para considerarmos outras questões, como (OLIVEIRA, 2020, p. 2):

“Espaço físico disponibilizado na residência do estudante para os estudos, necessidade dele colaborar com as tarefas domésticas (acentuando-se aqui a desigualdade de gênero), a escolarização dos pais e a capacidade de acompanhar e auxiliar nas atividades escolares, etc. Todos esses elementos incidem sobre o “sucesso escolar”.

Portanto, sabemos que estas dificuldades enfrentadas por grande parte dos estudantes das escolas públicas na atualidade afetaram estes dados, por isso, na entrevista *on-line*, tratamos de perguntar aos alunos as dificuldades que estes estão enfrentando para estudar neste período de pandemia, a fim de obter mais informações sobre esta questão.

## **8- RESULTADOS DAS ENTREVISTAS**

Para analisarmos o conteúdo das respostas dos alunos à entrevista, organizamos as respostas para cada uma das quatro questões em categorias, a partir dos argumentos mobilizados pelos alunos. O objetivo é encontrar os pontos em comum nas respostas dos alunos, a fim de verificar possíveis fatores que influenciam o rendimento escolar dos mesmos.

## 8.1- O RENDIMENTO ESCOLAR

Os alunos tiveram que responder a seguinte questão: “na sua opinião, o que mais causa dificuldades para vocês, estudantes, obterem um bom rendimento escolar? (boas notas, conseguir aprovação)”. Os argumentos dos alunos sobre o que influencia o seu rendimento escolar tiveram diversos pontos em comum, deste modo agrupamos as respostas em quatro categorias: 1) Falta de interesse ou responsabilização individual do aluno; 2) Problemas pessoais/familiares; 3) críticas ao currículo escolar ou a metodologia de ensino; e 4) Falta de incentivo ou cobrança dos pais. As respostas e sua respectiva categorização seguem na tabela abaixo:

Argumentos utilizados	Respostas dos alunos
1) Falta de interesse ou responsabilização individual do aluno 2) Problemas pessoais/ familiares	"Alguns casos é por falta de <b>interesse</b> [...] às vezes por <b>problemas pessoais</b> ou <b>familiares</b> "
1) Falta de interesse ou responsabilização individual do aluno	"O principal motivo é a questão da <b>preguiça</b> de fazer as atividades. Falta de <b>comprometimento</b> ."
1) Falta de interesse ou responsabilização individual do aluno	"Na minha antiga escola na maior parte das vezes era falta de <b>interesse</b> dos próprios estudantes."
1) Falta de interesse ou responsabilização individual do aluno 3) Críticas ao currículo escolar ou a metodologia de ensino	"Talvez a <b>explicação complexa</b> , pode parecer fácil explicar uma matéria quando se é formado nela, mas pros alunos não. Também pode ser pela falta de <b>interesse</b> "
1) Falta de interesse ou responsabilização individual do aluno	"[...] uns apenas não gostam do assunto ou acham que <b>não</b> vão <b>precisar</b> no futuro então <b>não se interessam</b> ."
1) Falta de interesse ou responsabilização individual do aluno	"Falta de atenção e <b>desinteresse</b> ."
1) Falta de interesse ou responsabilização individual do aluno	"Eu acho que depende apenas de cada aluno."
1) Falta de interesse ou responsabilização individual do aluno	"Falta de atenção ou pode ser <b>desinteresse</b> "

<p>1) Falta de interesse ou responsabilização individual do aluno</p> <p>2) Problemas pessoais/ familiares</p>	<p>"Acho que muitas vezes por falta de atenção e de <b>interesse</b>, ou porque está <b>passando por algo</b> que se deve mais atenção do que a escola"</p>
<p>1) Falta de interesse ou responsabilização individual do aluno</p> <p>2) Problemas pessoais/ familiares</p>	<p>"São diversos motivos, do estudante que não tem estrutura (wi-fi, acesso a escola, celular, livros, etc) até o estudante que tem inúmeros benefícios (celular, notebook, wi-fi, acesso a diversas atividades extracurriculares, etc.) que possui algum <b>problema pessoal</b>, ou falta de <b>interesse</b>."</p>
<p>2) Problemas pessoais/ familiares</p>	<p>"<b>Problemas em casa</b>, ou até problemas em entender a matéria."</p>
<p>2) Problemas pessoais/ familiares</p>	<p>"[...] acredito que os principais que posso citar e pelos quais já passei seriam <b>problemas familiares</b> dentro de casa e pressão extrema, que acabam gerando certa instabilidade psicológica ou agravando algo já pré-existente. Tudo levando a falta de vontade em ir à escola."</p>
<p>2) Problemas pessoais/ familiares</p>	<p>"As vezes os <b>problemas pessoais</b> acabam tirando os estudos da prioridade e as vezes, as pessoas só se acostumam e acabam deixando os esforços"</p>
<p>2) Problemas pessoais/ familiares</p>	<p>"Pode ter a ver com <b>problemas em casa</b> que pode ocasionar o baixo desempenho."</p>
<p>3) Críticas ao currículo escolar ou a metodologia de ensino</p>	<p>"Em meu ponto de vista cada aluno tem sua <b>forma de aprender</b> e acaba que muitos professores acabam não entendendo e não tendo paciência"</p>
<p>3) Críticas ao currículo escolar ou a metodologia de ensino</p>	<p>"O que faz os estudantes terem desempenhos ruins na escola é não ter algo planejado que aprofunde o conhecimento. Os <b>conteúdos</b> são selecionados por trimestre, mas muito <b>pouco aproveitados</b>."</p>
<p>3) Críticas ao currículo escolar ou a metodologia de ensino</p> <p>4) Falta de incentivo ou cobrança dos pais</p>	<p>"Cada aluno tem seu <b>jeito de aprender</b> e a forma que as escolas ensinam não são inclusivas a todos. Os <b>pais</b> que não <b>ajudam</b> nem <b>incentivam</b> seus filhos a estudarem ajuda muito na desmotivação aos estudos."</p>

3) Críticas ao currículo escolar ou a metodologia de ensino	"Geralmente as áreas de educação, faz nós a aprender coisas que as vezes <b>nem iremos usar</b> no futuro. Exemplo, eu quero fazer Psicologia, assim penso, que não irei precisar aprender as áreas de Ciências da Natureza e Exatas."
4) Falta de incentivo ou cobrança dos pais	"A falta de incentivo dos pais e a desmotivação."
4) Falta de incentivo ou cobrança dos pais	"Falta de <b>cobrança</b> ou <b>incentivo</b> de pais e responsáveis. Sem contar que muitas vezes os estudantes vão à escola por obrigação e ficam só de brincadeira, atrapalhando quem realmente quer estudar e aprender. Mas na minha opinião, eles vão para fazer bagunça porque ainda não aprenderam como obter conhecimento é tão incrível"

Dos vinte e três alunos que participaram desta entrevista online, três não responderam à esta questão. Entre os vinte alunos que a responderam, 50% utilizou argumentos relacionados à falta de interesse, de atenção ou de responsabilização individual dos alunos pelo rendimento escolar. Já 35% destes alunos se referiram a problemas pessoais ou familiares para explicar o que afeta o rendimento dos estudantes. 25% dos entrevistados realizaram críticas ao currículo escolar ou a forma como os professores trabalham os conteúdos, afirmando que isso é um problema para obter um bom rendimento escolar.

Por fim, 15% dos entrevistados argumentaram que a falta de cobrança ou incentivo dos pais ou responsáveis é um elemento que afeta o rendimento escolar. Outros argumentos chamaram a atenção por terem sido citados apenas uma vez, como a instabilidade psicológica provocada pela pressão e a falta de estrutura dos estudantes no acesso a bens que possuem valor para os estudos, como acesso à internet, *smartphones* e livros.

Considero que as respostas à estas questões reforçaram a ideia de que, no senso comum, ainda prevalece a noção de que o rendimento do aluno é resultado da ação individual ou do mérito do aluno, que não alcança bons resultados quando não se interessa ou presta atenção. Em uma parte considerável das respostas, a falta de interesse ou atenção aparece como um fator que se justifica em si mesmo. Podemos interpretar isto como um efeito do limitado modelo meritocrático de ensino (DUBET, 2004, p. 544) que ainda é vigente, e que influencia os alunos a culparem a si mesmos

pelo eventual baixo rendimento. A percepção do aluno é influenciada ao longo de sua trajetória escolar por esta perspectiva meritocrática, que acaba sendo incorporada ao seu *habitus*. Isto pode produzir essa naturalização do desinteresse e da falta de atenção como um fator individual.

Outro ponto de destaque das respostas dos alunos foi a crítica recorrente aos conteúdos e a forma como estes são trabalhados pelos professores, um fator que foi relatado por  $\frac{1}{4}$  dos entrevistados. Afirmações como “cada aluno tem seu jeito de aprender”, “explicação complexa” e “[..] educação, faz nós aprendermos coisas que às vezes nem iremos usar no futuro” se aproximam neste sentido. Sobre este ponto, considero que podemos estar observando uma situação em que a prática pedagógica encontra dificuldades em estabelecer diálogos com as aspirações concretas dos alunos.

Paulo Freire (1987) nos demonstrou que uma educação libertadora passa pelo diálogo que começa na busca pelo conteúdo programático, que deve partir da situação concreta dos alunos. É necessário dialogar com as diferentes visões de mundo e com os anseios e necessidades concretas dos alunos, buscando investigar os seus temas geradores que poderão impulsionar a *práxis* pedagógica. Contudo, o que observamos em muitas situações de ensino em escolas públicas, com poucos recursos e os professores tendo um grande número de turmas para atender, é um ensino mais estático e estruturado de forma rígida com os conteúdos dos livros didáticos. Esta prática, por muitas vezes, acaba reproduzindo uma lógica “bancária” (FREIRE, 1987, p. 49), de um depósito de conteúdos considerados essenciais para os alunos receberem de forma passiva.

Também chama a atenção como parte significativa (35%) dos entrevistados relataram a relevância de problemas pessoais, familiares, ou “problemas em casa” que afetam o rendimento escolar. Uma parte menor dos alunos (15%) ainda utilizou a falta de incentivo ou cobrança dos pais como um fator que acaba prejudicando o seu rendimento. Neste sentido, Lorena Freitas (2009) nos alertou sobre o impacto da influência familiar nos estudos e também da importância de uma estrutura familiar organizada, ponto específico que não buscamos aprofundar com esta coleta de dados. No próximo item, exploramos as respostas dos alunos sobre a influência familiar no sentido da cobrança e do incentivo aos estudos.

## 8.2- A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA

A seguir, organizamos dentro da mesma lógica, identificando elementos comuns nas respostas dos alunos, com base na forma que responderam a seguinte pergunta: “como você define a relação dos seus pais ou responsáveis com os seus estudos? Você considera que é cobrado, incentivado ou recompensado por estudar? Com que frequência isso ocorre?”. Verificamos cinco tipos de respostas que se repetem: 1) Aluno relata que é cobrado; 2) Aluno relata que é incentivado; 3) Aluno faz referência a importância dos estudos para o seu futuro; 4) Aluno é ajudado a estudar pelos pais e 5) Aluno relata que não é cobrado nem incentivado. Segue a tabela com as respostas dos alunos:

Argumentos utilizados	Respostas dos alunos
1) Aluno relata que é cobrado	"Sou um pouco <b>cobrada</b> para tirar boas notas, porém sofro de ansiedade e isso me afeta várias vezes."
1) Aluno relata que é cobrado 2) Aluno relata que é incentivado	" <b>Cobrada</b> pelos avós. Se eu tiro alguma nota ruim não posso dizer que sou cobrada, mas eles perguntam porque e dizem que posso melhorar. <b>incentivo</b> eu tenho, pois, minha mãe nunca rodou nem minha avó nem minha irmã mais velha então isso me incentiva a sempre dar o meu melhor."
1) Aluno relata que é cobrado 2) Aluno relata que é incentivado	"Eles olham o tempo todo os meus trabalhos. Sim eu sou muito <b>cobrada</b> em relação aos meus estudos e sou um pouco <b>incentivada</b> ."
1) Aluno relata que é cobrado	"Mãe <b>cobra</b> muito os estudos."
1) Aluno relata que é cobrado 4) Aluno é ajudado a estudar pelos pais	"Minha mãe <b>pergunta</b> com <b>frequência</b> em relação aos estudos, se está tudo bem. Porém ela não faz com que seja algo forçado perguntando á todo momento, ela faz parecer mais fluído, mas ela se preocupa e faz o possível pra me <b>ajudar</b> nas tarefas."
1) Aluno relata que é cobrado 2) Aluno relata que é incentivado 3) Referência a importância dos estudos para o seu futuro	"Meus pais <b>se importam</b> bastante com os meus estudos, sempre me <b>incentivam</b> bastante a estudar, a fazer cursos ou faculdade no <b>futuro</b> . Quase sempre perguntam se eu estou realizando as atividades"
1) Aluno relata que é cobrado	"Pouco <b>cobrada</b> , apenas pela minha dinda e avó."

<p>1) Aluno relata que é cobrado  2) Aluno relata que é incentivado  3) Referência a importância dos estudos para o seu futuro</p>	<p>"[...] quando ela (mãe) vê que estou muito tempo longe do computador sem fazer as atividades, ela me <b>cobra</b>. Ela também me <b>incentiva</b> bastante para estudar fazer faculdade, ela acha importante estudar, porque "<b>O estudo abre portas</b>".</p>
<p>1) Aluno relata que é cobrado  2) Aluno relata que é incentivado  3) Referência a importância dos estudos para o seu futuro  4) Aluno é ajudado a estudar pelos pais</p>	<p>"A relação entre meus pais e o meu estudo é bem <b>cobrado</b>, eles estão sempre do lado perguntando sobre ou ajudando com o possível, sempre tentando de tudo para me <b>ajudar</b>, tenho bastante <b>incentivo</b> da parte deles, já que eles não foram tão longe com os estudos eles querem que eu vá além deles [...]"</p>
<p>1) Aluno relata que é cobrado  2) Aluno relata que é incentivado  3) Referência a importância dos estudos para o seu futuro</p>	<p>"Relação <b>rígida</b>, talvez por ser mulher negra como a mãe. Ela me ensinou que nada vem fácil, que tudo vem do estudo e da educação e que se eu quero ser alguém com uma vida boa eu <b>preciso estudar</b> e correr atrás dos meus objetivos. Ela sempre me <b>incentivou</b> [...]"</p>
<p>1) Aluno relata que é cobrado</p>	<p>"Perguntam se meus trabalhos estão em dia e se estou entrando nas aulas online, dependendo do que eu respondo, eles me <b>cobram</b>, se eu falo que estou fazendo tudo acho que eles ficam de boas"</p>
<p>2) Aluno relata que é incentivado</p>	<p>"De vez em quando, a mãe <b>incentiva</b> a fazer os trabalhos."</p>
<p>2) Aluno relata que é incentivado  4) Aluno é ajudado a estudar pelos pais</p>	<p>Minha mãe sempre me <b>incentiva</b>, até quando eu esqueço que tenho alguma atividade ou alguma aula online, ela é quem me lembra. Ela não me cobra, mas sim me <b>ajuda</b>, se eu preciso de algo nos momentos dos estudos ela me dá reforço. [...]"</p>
<p>2) Aluno relata que é incentivado</p>	<p>"É uma relação tranquila, na qual não sou cobrado rigidamente, sou <b>incentivado e recompensado</b> quando atinjo minhas metas"</p>
<p>2) Aluno relata que é incentivado  3) Referência a importância dos estudos para o seu futuro</p>	<p>"Meus pais procuram sempre me <b>incentivar</b> a estudar, para que eu tenha um bom <b>futuro</b>."</p>
<p>2) Aluno relata que é incentivado</p>	<p>"Meus pais não me cobram porque eles sabem que eu sempre faço as minhas atividades. Não me ajudam, mas <b>incentivam</b> a continuar estudando"</p>
<p>2) Aluno relata que é incentivado</p>	<p>"Minha família quer que eu estude, porém não me ajudam em trabalhos essas coisas [...] mas eles me <b>incentivam</b> bastante para continuar os estudos."</p>

2) Aluno relata que é incentivado 4) Aluno é ajudado a estudar pelos pais	"Considero meus pais bem presentes e empenhados em relação de me ajudar com os estudos, estão sempre me <b>incentivando</b> , e caso eu estiver com alguma dúvida eles me <b>ajudam</b> tranquilamente com aquilo que sabem"
2) Aluno relata que é incentivado 3) Referência a importância dos estudos para o seu futuro	"Estudos como prioridade, sempre me <b>incentivaram</b> a estudar para ter um <b>futuro</b> melhor."
2) Aluno relata que é incentivado 3) Referência a importância dos estudos para o seu futuro	"Me sinto <b>incentivada</b> , pelo motivo de sempre mostrar o melhor pro meu <b>futuro</b> . Isso é frequente a motivação deles é muito boa."
5) Aluno relata que não é cobrado nem incentivado	"Minha mãe não liga, nas aulas presenciais eu sempre ia bem, ela deve imaginar que está a mesma coisa."
5) Aluno relata que não é cobrado nem incentivado	"Pais não se interessam nem perguntam sobre."
5) Aluno relata que não é cobrado nem incentivado	"[...] eu gostaria que os meus pais fossem mais presentes quanto a isso. Não digo que eles são totalmente distantes, mas as vezes eu gostaria de ser <b>incentivada</b> ."

Dos vinte e três alunos que responderam a esta questão, quinze (65,21%) destacaram de algum modo que são incentivados pelos pais, onze (47,82%) deram destaque ao aspecto da cobrança que os pais realizam. Quatro alunos (17,39%) afirmaram que são ajudados pelos pais a realizar as atividades escolares, e outros três alunos (13,04%) afirmaram que não são nem cobrados, nem incentivados pelos pais. Outro ponto interessante que se repetiu nas respostas foi que sete alunos (30,43%) fizeram algum tipo de referência a importância dos estudos para o seu futuro.

As respostas nesta questão confirmaram a tendência indicada anteriormente pelo *survey*: um considerável envolvimento dos pais com a vida escolar dos filhos (apenas 8% dos alunos no *survey* e 13,04% na entrevista afirmaram não ser cobrados ou incentivados). A partir disso podemos inferir que, de fato, essa vigilância dos pais pode ser um elemento que influencia os alunos a ter um bom rendimento no Ensino Médio, sem reprovações e com uma necessidade relativamente baixa de realizar atividades de recuperação.

Diferentes respostas demonstraram pontos que discutimos na fundamentação teórica, como a afirmação de uma aluna (16 anos, gênero feminino, 2º ano, nunca reprovou de ano): "[...] minha mãe nunca rodou nem minha vó nem minha irmã mais

velha então isso me incentiva a sempre dar o meu melhor”. Esta frase demonstra uma percepção do aluno que reforça as ideias de Bourdieu (2008; 2014) de que a produção desta disposição para os estudos é um fator que impacta o desempenho escolar de forma positiva.

Da mesma forma, esta resposta corrobora as observações de Freitas (2009) sobre a importância de os pais demonstrarem um envolvimento moral e afetivo com os estudos dos filhos, também utilizando o exemplo de sua trajetória individual com os estudos. Em outros casos, o fato de os pais não terem tido uma experiência positiva em sua trajetória escolar, mas terem interiorizado a importância social dos estudos, produzem situações como a relatada por um aluno na seguinte resposta (15 anos, gênero não-binário, 1º ano, nunca reprovou de ano) “[...] tenho bastante incentivo da parte deles, já que eles não foram tão longe com os estudos eles querem que eu vá além deles e tenha um melhor aproveitamento de tudo.”. Mesmo sem o exemplo de sucesso escolar dos pais, a vigilância e a demonstração da importância dos estudos podem influenciar o aluno a ter um melhor rendimento (FREITAS, 2009, p. 283-285).

Outro ponto que é afirmado por Freitas (2009, p. 283) e podemos observar nas respostas, é o de que quando o aluno sente que é recompensado pela aprovação dos pais por obter bons resultados na escola, ele tende a pautar suas ações no sentido de buscar essa aprovação. Observamos um exemplo disso na resposta desta aluna (17 anos, gênero feminino, 3º ano, nunca reprovou de ano): “[...] Minha recompensa por estudar é saber que minha mãe está vendo que estou me esforçando e cumprindo com as minhas responsabilidades”.

Ainda em diálogo com as ideias de Lorena Freitas, chamou a atenção que 30,43% dos alunos fizeram algum tipo de referência a importância dos estudos para o seu futuro: “estudar para ter um futuro melhor”, “[...] o melhor pro meu futuro”, “[...] se eu quero ser alguém com uma vida boa eu preciso estudar”, “(os pais) sempre me incentivam bastante a estudar, a fazer cursos ou faculdade no futuro”. Entre os argumentos que Freitas mobiliza para tratar sobre a influência familiar no rendimento escolar, está o que dispõe sobre as predisposições a ser desenvolvidas nas crianças ou adolescentes para um bom rendimento escolar, com destaque para a “capacidade de pautar suas ações no presente a partir de um planejamento racional do futuro” (FREITAS, 2009, p. 288).

Considero que as respostas à esta questão sobre a influência familiar no rendimento escolar possibilitaram a confirmação de informações obtidas com o *survey*. Pudemos verificar a atualidade das principais ideias apresentadas no referencial teórico, sobre a influência que a família exerce no rendimento obtido pelos estudantes em sua trajetória escolar.

### 8.3- PERCEPÇÕES E GOSTOS DOS ALUNOS SOBRE ESTUDAR

A seguir, reunimos as respostas dos alunos para a pergunta “cite que o você mais gosta e menos gosta em ter que estudar/ir à escola”. Dando atenção a construção social dos gostos e das percepções a partir do conceito de *habitus*, proposto por Bourdieu (2006), com esta questão temos o objetivo de atingir uma dimensão mais subjetiva na coleta de dados, verificando no relato dos estudantes os elementos que podem nos ajudar a compreender o que impacta o rendimento escolar.

As respostas foram classificadas com as seguintes categorias: 1) Convívio social com amigos e/ou professores; 2) Gosto maior ou menor por certas disciplinas; 3) Dificuldades no trajeto até a escola; 4) Aluno relata gostar de aprender/estudar; 5) Problemas de convívio com alunos e/ou professores; 6) Críticas ao currículo ou a metodologia de ensino; 7) Aluno relata não gostar de nada em ter que ir à escola. Abaixo, segue a tabela com as respostas e a categorização:

Argumentos utilizados	Respostas dos alunos
1) Convívio social com amigos e/ou professores 2) Gosto maior ou menor por certas disciplinas	"Gosto de ver meus <b>amigos</b> . Não gosto de Português e Química".
1) Convívio social com amigos e/ou professores 2) Gosto maior ou menor por certas disciplinas	"O que eu menos gosto de estudar é geografia, e gosto mais de estudar exatas. Na escola, o que menos gosto é da merenda kkkkkkk, e mais gosto dos <b>amigos</b> "
1) Convívio social com amigos e/ou professores 2) Gosto maior ou menor por certas disciplinas	O que eu menos gosto de estudar na escola com toda certeza é a área toda de linguagens, português e inglês então nem se fala. E oq eu mais gosto é a parte artística e exatas nossa isso é a melhor parte. E a melhor parte de ir para a escola com toda certeza é o <b>convívio social</b> .

<p>1) Convívio social com amigos e/ou professores 4) Aluno relata gostar de aprender/estudar</p>	<p>"Acho que as únicas matérias que eu não tenho vontade ou facilidade é matemática e física, de resto eu consigo entender e gosto. Eu gostava de ir para escola por conta do convívio com meus <b>amigos</b>, acho importante essa parte de contato próximo entre <b>colegas e professores</b>"</p>
<p>1) Convívio social com amigos e/ou professores 6) Críticas ao currículo ou a metodologia de ensino</p>	<p>"Gosto de poder interagir com os <b>professores</b>, falar sobre minhas dúvidas, ter <b>amizade</b> com colegas e etc. Não gosto da parte em que o <b>conteúdo é fraco</b> e pouco cobrado."</p>
<p>1) Convívio social com amigos e/ou professores 6) Críticas ao currículo ou a metodologia de ensino</p>	<p>"Não gosto como são as matérias escolares em geral. Porque hoje em dia tem múltiplas profissões que não precisa necessariamente cursar uma faculdade para proceder, e na escola passamos quase 2 décadas estudando apenas para memorizar as matérias que não iremos usar na vida adulta [...] Gosto de ir para escola para fazer novas amizades e passar um tempo com os <b>amigos</b>"</p>
<p>2) Gosto maior ou menor por certas disciplinas</p>	<p>O que eu mais gosto de estudar é história e o que eu menos gosto é português.</p>
<p>2) Gosto maior ou menor por certas disciplinas</p>	<p>"As matérias que mais gosto são matemática e sociologia. Gosto menos de biologia e química."</p>
<p>2) Gosto maior ou menor por certas disciplinas</p>	<p>"não gosto de estudar ensino religioso mas gosto bastante de matemática e física e de certa forma gosto de ir ao colégio"</p>
<p>2) Gosto maior ou menor por certas disciplinas</p>	<p>A área que eu mais gosto, é ciência da natureza, a matéria que eu menos gosto é matemática.</p>
<p>2) Gosto maior ou menor por certas disciplinas</p>	<p>"O que eu mais gosto é Biologia, Química, Espanhol, English, Ed. Física, História e Matemática. E o que eu menos gosto é Português, Literatura e Redação"</p>

<p>2) Gosto maior ou menor por certas disciplinas</p> <p>3) Dificuldades no trajeto até a escola</p>	<p>"A escola pra mim é um pouco puxado, pois levo <b>uma hora pra chegar</b> e voltar. e de estudar acho q gosto de biologia pq tem haver com a natureza e eu gosto de entender um pouco mais sobre, sociologia tbm gosto de entender certos assuntos que nao sou muito ligada. eu nao gosto muito de estudar é matematica e quimica"</p>
<p>3) Dificuldades no trajeto até a escola</p>	<p>"Eu gosto do meu curso de Design de Interiores que eu desenho, e não gosto de ir pra escola por causa do <b>ônibus.</b>"</p>
<p>3) Dificuldades no trajeto até a escola</p> <p>5) Problemas de convívio com alunos e/ou professores</p>	<p>"Sempre gostei de ir para a escola, é mais facil citar o que não gostava, como: <b>professores</b> que se acham superiores aos alunos, <b>brigas</b> desnecessárias, pegar ônibus lotado pra ir, etc"</p>
<p>4) Aluno relata gostar de aprender/estudar</p> <p>5) Problemas de convívio com alunos e/ou professores</p>	<p>"Acho que o que eu mais gosto de estudar é fato de a cada dia adquirir mais <b>conhecimento</b>, se tornar uma pessoa mais sabia e inteligente. Estudar sobre assuntos para depois poder debater sobre eles. Agora o que eu menos gosto é o <b>bullying</b> que quase sempre acontece e nada é feito sobre"</p>
<p>4) Aluno relata gostar de aprender/estudar</p>	<p>"Eu mais <b>gosto de aprender</b>, mas uma coisa que não gosto é de apresentar trabalho na frente de todos eu prefiro mil vezes escrever um trabalho do que apresentar"</p>
<p>4) Aluno relata gostar de aprender/estudar</p>	<p>"Eu <b>gosto de estudar</b> pq assim se aprende e conhece mais e o que eu não gosto é o tempo curto para fazer os trabalhos."</p>
<p>4) Aluno relata gostar de aprender/estudar</p>	<p>"Sempre <b>gostei de estudar</b>, sempre fui muito dedicada em relação aos estudos. O que eu mais gosto é que o estudos nos ajuda a ter um <b>futuro</b> bom."</p>
<p>4) Aluno relata gostar de aprender/estudar</p>	<p>"Não tem o do que eu menos gosto na escola ou de <b>aprender</b>, porque sempre é algo novo que pode levar para vida e que acaba afetando na aprendizagem de um jeito bom."</p>

4) Aluno relata gostar de aprender/estudar	"Acredito que o que mais gosto é [...] da <b>aprendizagem, gosto de estudar</b> , de entender e conhecer coisas novas. O estudo e o ensino são fatos que influenciaram minha história, porque o estudo me forma quem eu sou e quem eu vou ser, sem ele eu seria simplesmente uma formiga no meio da multidão"
7) Aluno relata não gostar de nada em ter que ir à escola	"Não tem uma coisa que goste, <b>preciso</b> ir para ter estudo para conseguir um bom emprego"

A partir de uma leitura inicial, verificamos que as respostas que mais se repetiram, de diferentes formas, foram as que dizem respeito ao aluno demonstrar um gosto maior ou menor por certas disciplinas (34,78%), seguido pela afirmação dos alunos que gostam de aprender ou estudar (30,43%) e pela importância do convívio social com colegas e/ou professores (26,08%). Outros pontos citados que apareceram com menos frequência foram as dificuldades no trajeto de ônibus até a escola (13,04%), problemas de convívio com alunos e/ professores (8,69%), críticas ao currículo ou a metodologia de ensino (8,69%) e o aluno relata que não gosta de nenhum aspecto em ter que estudar/ir à escola (4,34%).

Destaco que mais de  $\frac{1}{4}$  dos entrevistados afirmaram que gostam de aprender ou de estudar. Este é um ponto fundamental, pois sabemos, a partir da fundamentação teórica aqui apresentada, que este gosto não surge do acaso. Como vimos com Bourdieu (2006), as percepções e os gostos dos indivíduos são construídos socialmente. E como afirma Freitas e temos visto até aqui, os pais exercem um papel importante na relação da criança e do adolescente com os estudos, por meio do incentivo ou da cobrança. Quando esta relação produz a crença no valor do estudo, a criança ou o adolescente é motivado a estudar mais, buscando receber reconhecimento (FREITAS, 2009, p. 283).

Considero que as diversas afirmações dos alunos sobre gostar de estudar, como "sempre gostei de estudar", "sempre gostei de ir à escola" e "não tem o que eu menos gosto na escola ou em aprender", indicam esta crença no valor no estudo, entendido como uma responsabilidade moral. Neste contexto, podemos interpretar isso como um resultado do acompanhamento dos estudos realizado pelos familiares dos alunos durante o processo de socialização destes.

Outras respostas dos alunos chamaram a atenção por outros motivos: as críticas ao currículo e a metodologia de ensino, recorrentes nas respostas à pergunta anterior da entrevista, se repetiram nas respostas de dois alunos à esta questão. O desgosto com a necessidade de utilizar o transporte coletivo ou a distância do trajeto para ir à escola é um ponto que se repetiu nos relatos de três alunos, alertando para a importância do contexto social do aluno, o que inclui o local onde o aluno reside, afetando a sua experiência com os estudos.

Dois alunos ainda relataram problemas de convivência na escola: um relata problemas entre os alunos (descrito como *bullying*) e outro relata problemas dos alunos com os professores, segundo o aluno, “professores que se acham superiores aos alunos”. Sabemos que estes problemas podem estar relacionados às microrrelações de poder no interior da escola, que por vezes fazem com que os professores possam ter comportamentos exclusivamente punitivos com os alunos, seja pelo rendimento ou comportamento no convívio social. Mesmo quando o desajuste dos alunos às normas escolares é produto de uma dificuldade ou deficiência, por muitas vezes as avaliações colocadas em prática no dia-a-dia das escolas acabam ignorando qualquer contexto social, permitindo a divisão dos alunos entre os que se enquadram e os que não se enquadram (FREITAS, 2009, p. 292).

Outro elemento que considero relevante nas respostas foram as afirmações sobre a importância do convívio social com professores e colegas. Isto remete a importância da escola nos processos de socialização dos indivíduos, uma questão trabalhada por Durkheim (1955): a educação tem o papel de produzir uma homogeneidade social, “[...] gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva.” (DURKHEIM, 1955, p. 53). Deste modo, o ser social é construído com o protagonismo da escola enquanto instituição, que atua preparando os alunos para uma boa convivência em sociedade. Considero as afirmações dos alunos sobre o convívio social um exemplo desta grande influência que a escola exerce na formação destes jovens enquanto sujeitos sociais.

Avançando sobre as respostas dos alunos, observamos que 34,78% se referirem à disciplina escolar que gostam mais ou menos de estudar. Este ponto da análise não busca inferir sobre o que faz com que um aluno goste mais ou menos de uma disciplina escolar, e considero que o grande número de respostas neste sentido se deve à forma como esta questão foi colocada. Após a coleta de dados, penso que

esta questão deveria ter sido elaborada com a adição de uma observação para os alunos destacarem elementos que gostam ou não nos aspectos sociais e de convivência na experiência escolar, deixando de lado as preferências sobre os conteúdos estudados. Embora sabemos que os gostos e preferências dos alunos sobre as disciplinas também não são produtos do acaso, mas sim da própria constituição do *habitus* do aluno, esta pesquisa não pretendeu analisar como estas relações de preferência por certas disciplinas se desenvolvem.

#### 8.4- A EXPERIÊNCIA DE ESTUDAR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Na última questão da entrevista, pretendemos obter dados sobre o atípico contexto atual, com as aulas das escolas públicas operando por meio do Ensino Remoto Emergencial devido à pandemia do coronavírus. Queremos, com estas informações, verificar o possível impacto desta modalidade de ensino no rendimento escolar dos estudantes, a partir da percepção dos alunos sobre o momento que estão passando. Os alunos tiveram que responder a seguinte questão com a escrita livre: “sobre estudar na modalidade do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia, como você está sendo afetado? (Relate possíveis pontos positivos e negativos, dê sua opinião sobre os desafios que você e seus colegas estão vivendo).”.

A partir de uma leitura inicial das respostas dos alunos, foi possível reuni-las nas seguintes categorias: 1) Percepção negativa sobre o Ensino Remoto Emergencial; 2) Problemas no acesso à internet ou as plataformas de estudos; 3) A relação presencial com o professor e/ou amigos faz falta; e 4) Aluno relata pontos positivos no Ensino Remoto Emergencial. Na tabela abaixo, seguem as respostas dos alunos à esta questão:

Argumentos utilizados	Respostas dos alunos
1) Percepção negativa sobre o Ensino Remoto Emergencial	"Ensino à distância pra mim está sendo bastante <b>ruim</b> , ultimamente estou bastante desanimada a realizar as atividades."
1) Percepção negativa sobre o Ensino Remoto Emergencial	"Muito <b>ruim</b> , pois já era difícil antes agora está pior ainda de entender as matérias."

<p>1) Percepção negativa sobre o Ensino Remoto Emergencial 2) Problemas no acesso à internet ou as plataformas de estudos</p>	<p>"Não vejo muitos pontos positivos, porque assim como eu e outras pessoas não tem acesso à <b>internet</b> fixa em casa e às vezes pode ser difícil, fora as pessoas que realmente não tem acesso a nada relacionado á internet o que dificulta bem mais. Mas se fosse presencial correríamos o risco de nos infectar nos expondo [...]"</p>
<p>1) Percepção negativa sobre o Ensino Remoto Emergencial 3) A relação presencial com o professor e/ou amigos faz falta</p>	<p>"Não estou acostumada com as aulas ao vivo e acho o conteúdo repassado de forma extremamente fraca e resumida, assim não conseguimos ter a mesma <b>relação com os professores</b> como temos nas aulas presenciais. Acabo optando por investir mais tempo e ter uma relação melhor com o cursinho pré-enem / vestibular"</p>
<p>1) Percepção negativa sobre o Ensino Remoto Emergencial</p>	<p>"<b>Não gosto</b> é de estudar em EaD, pois no meu ponto de vista, esse modo remoto <b>não adquire nenhum conhecimento</b> ou pouquíssimo conhecimento para nós estudantes, principalmente para mim"</p>
<p>1) Percepção negativa sobre o Ensino Remoto Emergencial</p>	<p>"Tá sendo bem <b>chato</b>, meu cérebro derreteu nas primeiras semanas. Mas as aulas online (síncronas) estão sendo até que um pouco legais."</p>
<p>1) Percepção negativa sobre o Ensino Remoto Emergencial 3) A relação presencial com o professor e/ou amigos faz falta 4) Aluno relata pontos positivos no Ensino Remoto Emergencial</p>	<p>"<b>Não gosto</b> muito de estudar a distância. Gosto de aprender com um <b>professor na sala de aula</b>. Gosto dessa coisa de ter que ir até a escola e ver os <b>amigos</b>. O <b>bom</b> é que tenho meu horário de realizar as atividades e não preciso passar frio ou calor na escola."</p>
<p>1) Percepção negativa sobre o Ensino Remoto Emergencial 2) Problemas no acesso à internet ou as plataformas de estudos</p>	<p>"Não está sendo fácil, <b>não estou aprendendo muito</b> e tenho <b>dificuldades para entrar nas salas</b> de vídeo aulas."</p>
<p>1) Percepção negativa sobre o Ensino Remoto Emergencial 2) Problemas no acesso à internet ou as plataformas de estudos</p>	<p>"Eu acho bem <b>desagradável</b> e sinto que minha eficiência diminuiu em muitas matérias, um ponto positivo é que as pessoas não ficam tão atrasados pois tem sempre as aulas gravadas e um ponto negativo é que <b>muitos não têm internet</b> para participar das aulas."</p>

<p>1) Percepção negativa sobre o Ensino Remoto Emergencial</p>	<p>"O ensino e distância para mim, está sendo <b>difícil</b>, porque infelizmente alguns professores não estão se preocupando com a saúde mental do aluno ou se o aluno está entendendo [...] simplesmente jogam a matéria e nós alunos que lutamos pra entender"</p>
<p>1) Percepção negativa sobre o Ensino Remoto Emergencial 3) A relação presencial com o professor e/ou amigos faz falta</p>	<p>"A parte da explicação e das dúvidas pois tem que ser por vídeos e perguntas enviadas <b>não é a mesma coisa de ter as dúvidas esclarecidas na hora</b> e a explicação na hora. [...] na minha opinião <b>estudar em casa não é bom</b>. Pois eu tenho um pequeno problema de concentração então se na escola é ruim imagina em casa"</p>
<p>1) Percepção negativa sobre o Ensino Remoto Emergencial</p>	<p>"Fazer mais trabalhos do que já fiz em 10 anos no fundamental, ter que trabalhar e fazer todos esses trabalhos me deixa de cabeça cheia, é <b>horrível</b>, além de não vontade alguma de fazer."</p>
<p>1) Percepção negativa sobre o Ensino Remoto Emergencial</p>	<p>"<b>Não estou gostando</b> muito não, pelo simples fato <b>de não aprendermos corretamente</b>. Sempre temos algumas dúvidas de certos trabalhos, e isso acaba afetando nas notas"</p>
<p>1) Percepção negativa sobre o Ensino Remoto Emergencial 2) Problemas no acesso à internet ou as plataformas de estudos 3) A relação presencial com o professor e/ou amigos faz falta</p>	<p>"Está sendo fácil, mas não bom. Consigo entregar todas as atividades mas sinto que muitas delas <b>eu estou só decorando e não realmente aprendendo</b>. Acredito que o único ponto positivo de tudo isso é que está sobrando mais tempo para fazer as atividades, de resto está sendo ruim pois <b>muita gente não consegue aprender sem um professor próximo</b>, e alguns até mesmo não tem um lugar calmo ou internet e celular para fazerem atividades."</p>

<p>1) Percepção negativa sobre o Ensino Remoto Emergencial 2) Problemas no acesso à internet ou as plataformas de estudos</p>	<p>"Um saco, tem vezes que não consigo <b>internet</b> para poder fazer as atividades, pois onde eu moro não pega internet muito bem. Tem vezes que entrego as atividades atrasadas e fica ruim pra mim porque me perco nas atividades, tem vezes que certos professores mandam um monte de atividades sem pensar como que está o aluno em casa, [...] enfim... Todos nós estamos passando por dificuldades e não tem muito o que fazer."</p>
<p>2) Problemas no acesso à internet ou as plataformas de estudos</p>	<p>"Não tenho dificuldade de aprendizado, mas minha <b>internet</b> nem sempre colabora e nem sempre tenho tempo para fazer as coisas, deve ser pior para os professores que devem ainda estar se acostumando a usar os aplicativos e para os alunos que não possuem nada de internet"</p>
<p>2) Problemas no acesso à internet ou as plataformas de estudos</p>	<p>"No começo achei um pouco difícil, porque mal-usava o gmail e muito menos o Word. Agora já me acostumei, apesar de todas as dificuldades, eu aprendi a usar vários meios que antes não tinha conhecimento, hoje em dia já estou bem familiarizada."</p>
<p>2) Problemas no acesso à internet ou as plataformas de estudos 4) Aluno relata pontos positivos no Ensino Remoto Emergencial</p>	<p>"Sinceramente eu <b>estou gostando</b> porque eu estou conseguindo aprender e consigo fazer mais coisas durante o dia. O lado ruim é que eu fico muito em casa <b>e tem pessoas que não tem como fazer as atividades</b> (online)"</p>
<p>3) A relação presencial com o professor e/ou amigos faz falta</p>	<p>"O fato de saber que tínhamos que ir na escola todos os dias nos dava uma certa <b>motivação</b> para levantar e seguir [...]. Em casa, as coisas são mais livres e isso ajuda com a ideia de que: podemos deixar para amanhã, tá tudo bem! Também temos que enfatizar que <b>a tela de um celular, tablet ou computador jamais será um quadro e o Google jamais será um professor.</b>"</p>

<p>3) A relação presencial com o professor e/ou amigos faz falta 4) Aluno relata pontos positivos no Ensino Remoto Emergencial</p>	<p>"Sobre estudar de casa, a única parte boa no meu ponto de vista é ter conforto de casa e o silêncio que muitas vezes não temos na sala de aula e atrapalha a concentração. E a parte negativa é justamente a parte de estar <b>longe não ter a ajuda do professor</b> na hora de explicar a matéria, que nem se tem pessoalmente, a questão de estar <b>socializando</b> com mais pessoas [...]"</p>
<p>3) A relação presencial com o professor e/ou amigos faz falta 4) Aluno relata pontos positivos no Ensino Remoto Emergencial</p>	<p>"Pontos positivos é que tem mais tempo pra ver a matéria, mas o negativo é <b>que falta a presença das pessoas</b>, falta alguém pra explicar."</p>
<p>4) Aluno relata pontos positivos no Ensino Remoto Emergencial</p>	<p>"Estou <b>achando bom</b> estudar a distância, apesar de estarmos passando por uma pandemia. Sei que não é muito bom, sei que muitos estão passando por problemas com os trabalhos, os professores também devem estar passando por algum problema com os trabalhos. Claro que aulas presenciais são melhores, mas nesse momento, o melhor mesmo é termos aulas online."</p>
<p>4) Aluno relata pontos positivos no Ensino Remoto Emergencial</p>	<p>"<b>É melhor</b>, porque não tenho que olhar pra cara de algumas pessoas que não gosto."</p>

A partir de uma leitura inicial das respostas dos alunos, observamos que é predominante entre os alunos uma percepção negativa sobre a modalidade de ensino remoto, tendo sido destacados pontos negativos por quinze alunos (65,21% dos entrevistados). Ainda verificamos uma frequência considerável de respostas que dizem respeito diretamente à problemas com acesso à internet e as plataformas de ensino (30,43%), e à falta que faz a relação presencial com colegas e professores (30,43%).

Todavia, um total de oito alunos entrevistados (34,78%) fizeram referência a pontos positivos no ensino remoto, com destaque para as respostas que se repetem sobre possuir mais tempo para realizar as atividades escolares: “mais tempo pra ver a matéria”, “tenho meu horário para realizar as atividades”, “consigo fazer mais coisas durante o dia”, “está sobrando mais tempo para fazer as atividades”, “não ficam tão atrasados pois tem sempre as aulas gravadas”. De modo geral, podemos dizer que

os aspectos positivos ressaltados pelos alunos dizem respeito à uma melhor organização do tempo para cumprir com as atividades escolares.

De todo modo, são predominantes os aspectos negativos nas respostas. Um ponto importante para este trabalho é o relato dos alunos sobre os problemas com o acesso à internet e às plataformas de aulas *on-line*, aspecto que já havíamos discutido na sessão do *survey*. Mesmo com parte dos alunos relatando não ter problemas neste sentido, eles reconhecem que outros colegas sofrem com isso. De fato, o ensino remoto tem sido um problema, principalmente no sentido da frequência com que os alunos podem participar das aulas e realizar as atividades: os professores relatam que cerca de metade dos alunos não têm participado das aulas, e isto foi algo que pude confirmar recentemente, ao assumir a regência de duas turmas de 2º ano no estágio de docência.

Estes dados sobre as dificuldades enfrentadas no acesso à internet reforçam o que discutimos a partir do diálogo com o conceito de capital cultural objetivado (BOURDIEU, 1998) e a contribuição de Amurabi Oliveira (2020) sobre o momento atual. As desigualdades no acesso a estes recursos essenciais para realizar as atividades escolares, sobretudo atividades remotas, produzem diferentes experiências dos alunos com o ensino e, conseqüentemente, diferentes desempenhos.

Além de casos em que o aluno não possui o acesso à internet em casa, a disponibilidade de acessar à internet móvel garantida pelo Governo do Rio Grande do Sul neste período é dificultada por problemas relacionados a qualidade da conexão, de acordo com o local em que o aluno reside. Além disso, não esquecemos que parte dos alunos podem não ter acesso aos aparelhos eletrônicos, como computadores e *smartphones*. Estes problemas não surgiram na pandemia, como é bem colocado por Oliveira (2020), apenas foram colocados em uma posição de maior evidência. São situações de desigualdade social que são reproduzidas no ambiente da educação, provocando diferenças consideráveis nos resultados do ensino público e do privado, e mesmo entre alunos diferentes de uma mesma escola.

Entre as críticas realizadas pelos alunos ao modelo de ensino remoto vigente, ganham destaque os argumentos sobre a falta da relação presencial com os professores e colegas. Podemos destacar algumas respostas dos alunos neste sentido: “a parte negativa é justamente a parte de estar longe não ter a ajuda do

professor”, “assim não conseguimos ter a mesma relação com os professores”, “gosto de aprender com um professor na sala de aula”, “não é a mesma coisa de ter as dúvidas esclarecidas na hora e a explicação na hora”, “[...] a tela de um celular, tablet ou computador jamais será um quadro e o Google jamais será um professor”, “Gosto dessa coisa de ter que ir até a escola e ver os amigos”, “a questão de estar socializando com mais pessoas”, “[...] o negativo é que falta a presença das pessoas”.

De diferentes formas, uma parte significativa dos alunos demonstrou sentir falta do contato direto com os professores e colegas, e este é um elemento que já apareceu nas respostas do item 8.3, sobre as percepções dos alunos sobre a escola. Assim como no item anterior, considero este um efeito direto da importância da escola para a socialização destes jovens. A escola é um ambiente de socialização em que os alunos desenvolvem vínculos e aprendem as regras morais e sociais vigentes. Neste sentido, a escola é um local onde a individualidade, em grande medida, é colocada em segundo plano em virtude desta homogeneização social (DURKHEIM, 1955), uma típica característica desta instituição.

Considero que a falta da convivência social neste ambiente que os alunos já estão acostumados, algo incomum que enfrentamos, devido à pandemia, pode estar produzindo um sentimento que se aproxima do que Durkheim chamou de “anomia” (DURKHEIM, 1979; 1982): sem a referência da escola enquanto um local de convívio social cotidiano, distante dos colegas e professores, os alunos podem estar enfrentando uma sensação de perda de identidade, de “estar à deriva” neste momento em que as aulas presenciais não ocorrem há sete meses.

## **9- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados empíricos obtidos neste trabalho possibilitaram verificarmos a atualidade do debate sociológico envolvendo as desigualdades sociais e a educação. A partir dos dados obtidos com o *survey*, primeiramente identificamos características gerais do perfil dos alunos: com faixa etária entre 15 e 18 anos, matriculados no turno vespertino, dentro do limite da distorção idade-série, filhos de pais de classes populares e setores das classes médias (68% com renda de até 03 salários mínimos/mês) e com nível de escolaridade até o Ensino Médio (68% Ensino Médio

completo e 26% Ensino Fundamental completo ou incompleto). O grupo de alunos estudado é composto etnicamente por 52% de brancos e 48% de negros (36% pretos e 12% pardos), e é majoritariamente formado por pessoas do gênero feminino (76%), o que reproduz uma tendência do turno vespertino da escola.

Em termos de rendimento escolar, observamos que 60% dos alunos nunca reprovaram de ano e 40% reprovaram ainda no Ensino Fundamental. Também verificamos que a maioria dos alunos não precisam realizar as atividades de recuperação trimestrais (60%, entre os que nunca as realizam e os que as realizam raramente).

O *survey* ainda nos indicou uma possível relação entre reprovar de ano no Ensino Fundamental e ser mais acompanhado ou vigiado de perto pelos pais: entre os alunos que reprovaram, 70% afirmaram ser cobrados ou incentivados regularmente pelos pais e 20% ocasionalmente. Já entre os alunos que nunca reprovaram, apenas 25% afirmaram ser cobrados ou incentivados regularmente e 12,5% ocasionalmente. Interpretamos estes dados de modo a concordar com Lorena Freitas (2009), sobre a importância da família para o aluno desenvolver a responsabilidade moral com os estudos (FREITAS, 2009, p. 289-292). A família atua, neste sentido, principalmente por meio do incentivo e da cobrança por bons resultados dos filhos na escola, deixando transparecer alegria ou tristeza com o rendimento destes.

Com a realização da entrevista *on-line* assíncrona e de uma aproximação maior com as percepções dos alunos, pudemos confirmar um significativo envolvimento dos pais com os estudos dos filhos: apenas 8% dos alunos no *survey* e 13,04% na entrevista afirmaram não ser cobrados ou incentivados. Além disso, parte considerável dos alunos relataram que são ajudados pela família nas atividades e outra parte fez referência a importância de estudar para o seu futuro. A partir disso, inferimos que essa vigilância dos pais se confirmou como um elemento que influencia os alunos a obter um bom rendimento escolar, sem reprovações no Ensino Médio e com pouca necessidade de realizar atividades de recuperação. Também consideramos que este envolvimento dos pais auxilia os alunos no sentido de desenvolver a noção de pautar o presente a partir de um planejamento racional do futuro (FREITAS, 2009, p. 288).

Dialogando com a obra de Bourdieu (2006) sobre a crítica dos gostos e nos aproximando da percepção dos alunos sobre sua vida escolar, tiveram destaque as

respostas de alunos que afirmaram gostar de aprender ou estudar. Interpretamos isto como um resultado da vigilância, do incentivo ou da cobrança exercida pela família. Como Bourdieu demonstra, os gostos são construídos socialmente (BOURDIEU, 2006), e como é bem colocado por Freitas, quando esta relação envolvendo pais e filhos produz a crença no valor do estudo, a criança ou o adolescente é motivado a estudar mais (FREITAS, 2009, p. 283).

Ainda nas respostas à questão sobre os gostos dos alunos, foi recorrente o argumento de como eles gostam ou consideram importante o convívio social com colegas e professores. Entendemos estas afirmações como uma demonstração da força da escola enquanto instituição social fundamental nos processos de socialização dos indivíduos, empenhada em produzir a homogeneidade do social através das regras morais e sociais (DURKHEIM, 1955).

Na questão seguinte, sobre o momento em que as aulas ocorrem por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), repetiram-se os relatos sobre a falta que está fazendo o convívio social na escola e a relação presencial com as pessoas. Seguindo uma visão *durkheimniana*, compreendemos isso como um efeito deste papel da escola enquanto instituição fundamental para a socialização das novas gerações. A preocupação e o desânimo relatados neste sentido podem indicar um sentimento nos alunos que se aproxima do conceito de anomia (DURKHEIM, 1979; 1982).

E por último, ainda sobre o ERE, ganhou destaque nas respostas dos alunos os problemas relacionados ao acesso à internet e outras ferramentas necessárias para as aulas virtuais. Os dados obtidos com o *survey* indicavam que os alunos possuem acesso regular a maior parte dos recursos citados (computadores, *smartphones*, televisão), porém, sabemos que cerca de metade dos alunos não têm participado das atividades escolares e, por consequência, não participaram desta pesquisa.

Os dados referentes ao acesso dos alunos a estes bens fundamentais para o ensino, aqui entendidos como capital cultural objetivado (BOURDIEU, 1998), confirmam a ideia de que um maior acesso a estes recursos escassos produz melhores condições para um bom rendimento escolar. Como foi bem colocado por Amurabi Oliveira (2020), esta é uma questão que veio à tona neste momento devido a pandemia e a necessidade do uso do ERE, todavia, é um problema que a educação enfrenta há muito tempo.

Considero que este trabalho de conclusão conseguiu colocar sob teste dois dos principais argumentos dos trabalhos da Sociologia da Educação aqui apresentados: a influência da família e a importância do capital cultural objetivado para a obtenção de um bom rendimento escolar. A partir dos dados empíricos coletados, verificamos a atualidade do trabalho destes autores, e podemos concluir que estas teorias permanecem sendo fundamentais para compreendermos a relação entre a sociedade e a educação, e sobretudo, entre a educação e as desigualdades sociais multiplicadas (DUBET, 2001).

A partir do estudo desta problemática envolvendo a educação e as desigualdades, observamos que as críticas à meritocracia escolar inauguradas por Bourdieu e Passeron (2008) ainda na década de 1960 permanecem atuais: os conceitos de *habitus* e capital cultural seguem sendo eficazes para realizarmos investigações sociológicas neste sentido. E trabalhos como os de Lorena Freitas (2009) e François Dubet (2001; 2004; 2008) nos aproximam deste tema com constatações importantes sobre a relação da educação com as desigualdades sociais na atualidade.

## 10- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BABBIE, E. (2001). **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- BACHELARD, G. (1996). **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto.
- BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.
- BOURDIEU, P. (2006). **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern & Guilherme J. F. Teixeira. © Porto Alegre, RS: Editora Zouk.
- BOURDIEU, P. (1999). **Escritos de educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (orgs.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª edição, p. 71-79.
- BOURDIEU, P. (1998). Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (orgs.). **Pierre Bourdieu** – Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BOURDIEU, P. (1983). Esboço para uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. (2008). **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. (2014). **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC.

CARVALHO, M. P.; LOGES, T. A.; SENKEVICS, A. S. (2016). Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n.1, p. 81-99. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p81>>. Acesso em: 24. jun. 2020.

CASTRO, V. G.; JÚNIOR, F. T. (2016). Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, nº 1, p. 239-258, jan./mar. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656080>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

DUBET, F. (2001). As desigualdades multiplicadas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, nº 17, p. 5-18, ago. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782001000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05. jun. 2020.

DUBET, F. (2008). Democratização escolar e justiça da escola. **Educação UFSM**, v. 33, nº 3, p. 381-394, set./dez. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1614>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

DUBET, F. (2004). O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, vol. 34, nº 123. São Paulo, set./dez. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000300002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300002)>. Acesso em: 05 jun. 2020.

DURKHEIM, É. (1979). **Da divisão do trabalho social**. Editora Abril.

DURKHEIM, É. (1955). **Educação e sociologia**. Tradução Lourenço Filho. Edições Melhoramentos, 4ª ed., São Paulo.

DURKHEIM, É. (1982). **O Suicídio** – um estudo sociológico. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

FLICK, U. (2009). **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed.

FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREITAS, L. (2009). A instituição do fracasso, Capítulo 12. In: **Ralé brasileira**: quem é e como vive / SOUZA, Jessé. Belo Horizonte: Editora UFMG.

GUNTHER, H. (2003). Como Elaborar um Questionário. **Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**, nº 01. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto\\_11\\_-\\_Como\\_elaborar\\_um\\_questionario.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf)>. Acesso em: 23 mai. 2020.

MASSON, P. (2014). Retorno sobre Os Herdeiros de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 92-111, jul./dez. Título original: Retour sur Les Héritiers de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Traduzido por Ione Ribeiro Valle, com revisão técnica de Ione Ribeiro Valle. Disponível

em:

<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815292014092>>.

Acesso em: 11 jun. 2020.

MENDES, J. M.; SEIXAS, A. M. (2003). Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Bourdieu. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, nº 19. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-19>>.

Acesso em: 29 jun. 2020.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. Vol.23, n.78, pp.15-35. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

OLIVEIRA, A. (2020). As desigualdades educacionais no contexto da pandemia do COVID-19. **Boletim Cientistas Sociais nº 85**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Publicado em 16 jul. 2020. Disponível em: <<http://anpocs.org/index.php/publicacoes-sp-2056165036/boletim-cientistas-sociais/2417-boletim-cientistas-sociais-n-85>>. Acesso em: 17 set. 2020.

OLIVEIRA, R. P. (2007). Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial. P. 661-690. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300003&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300003&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 22 jun. 2020.

PINTO, C. R. J. (2010). Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polit.** Curitiba, v. 18, n.36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782010000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 set. 2020.

ROVER, O. J. (2012). O método científico em ciências sociais: dos documentos, questionários e entrevistas à análise de enunciados. **Grifos**, Chapecó, n. 30, v. 1. Disponível em: <<https://lacf.paginas.ufsc.br/files/2012/09/2394-8420-1-PB.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2020.

SETTON, M. G. J. (2002). A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, 2002, nº 20, pp. 60-70. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000200005&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000200005&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 03 mai. 2020.

SILVA, G. O. V. (1995). Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação**, v. 1, nº 2, p. 24-36. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/v/3184>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

## 11- REFERÊNCIAS DE CONSULTA

ABRIL. (2020). OMS decreta pandemia do novo coronavírus. Saiba o que isso significa. **Abril Saúde**. Publicado em 11 mar. 2020, atualizado em 29 abr. 2020.

Disponível em: <<https://saude.abril.com.br/medicina/oms-decreta-pandemia-do-novo-coronavirus-saiba-o-que-isso-significa/>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BOFF, T.; MATTOS, E. (2020). Cem dias sem aulas presenciais: as dificuldades de professores e alunos no sistema remoto das escolas estaduais. **GaúchaZH**, publicado em 24 jun. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/06/cem-dias-sem-aulas-presenciais-as-dificuldades-de-professores-e-alunos-no-sistema-remoto-das-escolas-estaduais-ckbtv5tl100i30162sd4ue27g.html>. Acesso em: 16 set. 2020.

G1 RS. (2016). Escolas são ocupadas por alunos, pais e professores em Porto Alegre. Publicado em 13 mai. 2016. **G1 Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/05/escolas-sao-ocupadas-por-alunos-pais-e-professores-em-porto-alegre.html>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

G1 RS. (2020). Governo do RS disponibiliza internet móvel gratuita para estudantes e professores da rede estadual. Publicado em 27 ago. 2020. **G1 Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/08/27/governo-do-rs-disponibiliza-internet-movel-gratuita-para-estudantes-e-professores-da-rede-estadual.ghtml>>. Acesso em: 10 out. 2020.

INEP. (2019). Inep divulga taxas de rendimento escolar; números mostram tendência histórica de melhora. 10 mai. 2019. **Portal Inep**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206)>. Acesso em: 02 ago 2020.

MELLO, D. (2015). Brasil tem mais de 20 milhões de mães solteiras, aponta pesquisa. Publicado em 10 mai. 2015. **Agência Brasil**, São Paulo.

MENTA, M. (2020). Alunos e professores relatam dificuldades no ensino à distância em Minas Gerais. **Brasil de Fato**, Belo Horizonte (MG). Publicado em 23 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefatomg.com.br/2020/06/23/alunos-e-professores-relatam-dificuldades-no-ensino-a-distancia-em-minas-gerais>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

PERES, P. (2016). As meninas estão mudando a escola. **Associação Nova Escola**. Publicado em 14 set. 2016. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/465/feminismo-genero-meninas-mudam-escola>>. Acesso em: 12 set. 2020.

PVE – PARCERIA PELA VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. (2019). “Indicador Distorção Idade-Série: o que é e para que serve?”. **Instituto Votorantim**. Publicado em 24 abr. 2019. Disponível em: <<https://pve.institutovotorantim.org.br/2019/04/24/indicador-distorcao-idade-serie-o-que-e-e-para-que-serve/>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

TOKARNIA, M. (2018). Mais crianças estão na escola, mas ainda é preciso incluir 1,9 milhão. **Agência Brasil**. Brasília, publicado em 07 jun. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-06/mais-criancas-estao-na-escola-mas-ainda-e-preciso-incluir-19-milhao>>. Acesso em: 22 jun. 2020.