

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E OS IMPACTOS DA PANDEMIA NO VÍNCULO DOS ESTUDANTES COM A ESCOLA: O CASO DE UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE FLORIANÓPOLIS

EMERGENCY REMOTE TEACHING AND THE IMPACTS OF THE PANDEMIC ON THE BOND BETWEEN STUDENTS AND SCHOOL: THE CASE OF A SCHOOL ON THE OUTSKIRTS OF FLORIANÓPOLIS
ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA Y LOS IMPACTOS DE LA PANDEMIA EN EL VÍNCULO ENTRE ALUMNOS Y ESCUELA: EL CASO DE UNA ESCUELA EN LA PERIFERIA DE FLORIANÓPOLIS

Thaís da Silva Mirapalheta¹
Volmir von Dentz²

Resumo: Apresenta-se estudo de caso realizado na escola da comunidade Monte Serrat, localizada em bairro periférico de Florianópolis, SC. Objetiva-se investigar fatores que impactaram no vínculo pedagógico dos estudantes com a escola no período de ensino remoto emergencial, durante a pandemia de Covid-19, no ano letivo de 2020. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva de análise sociológica de Pierre Bourdieu para o tratamento e interpretação de dados quantitativos institucionais, indicadores socioeconômicos e de acompanhamento da participação dos estudantes nas atividades pedagógicas. Também se analisam dados qualitativos, obtidos por meio de questionário *online*. Conclui-se que tanto a renda como a escolarização dos pais apresentam efeitos sobre o vínculo dos estudantes com a escola, o qual, por sua vez, contribui para legitimar desigualdades educacionais e perpetuar arranjos sociais excludentes.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Pandemia de Covid-19. Vínculo Pedagógico. Desigualdades econômicas e educacionais.

Abstract: A case study carried out at the Monte Serrat community school, located in a peripheral neighborhood of Florianópolis (State of Santa Catarina, Brazil), is presented. The objective is to investigate factors that impacted the pedagogical bond of students with the school during the emergency remote teaching period, during the 2020 academic year. The research is based on the perspective of Pierre Bourdieu's sociological analysis for the treatment and interpretation of quantitative institutional data, socioeconomic indicators, and monitoring of student participation in pedagogical activities. Qualitative data obtained by means of an online questionnaire are also analyzed. We conclude that both parents' income and schooling have effects on the bond between students and school, which, by its turn, contributes to legitimizing educational inequalities and perpetuating excluding social arrangements.

Keywords: Emergency remote teaching. Covid-19 pandemic. Pedagogical bond. Economic and educational inequalities.

Resumen: Se presenta un estudio de caso realizado en la escuela de la Comunidad Monte Serrat, ubicada en un barrio periférico, en Florianópolis, SC. El objetivo es investigar los factores que impactaron en el vínculo

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ciência de Alimentos na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. tmirapalheta@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8309-0299>

² Professor do Instituto Federal de Santa Catarina, campus São José, Santa Catarina, Brasil. volmirvon@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-6139-0909>

pedagógico de los estudiantes con la escuela en el período de enseñanza remota de emergencia, en el año escolar de 2020. La investigación se basa en la perspectiva del análisis sociológico de Pierre Bourdieu para el tratamiento e interpretación de datos cuantitativos institucionales, indicadores socioeconómicos y la participación de los estudiantes en las actividades pedagógicas. También se analizan datos cualitativos, obtenidos a través de un cuestionario en línea. Se concluye que tanto los ingresos como la educación de los padres tienen efectos sobre el vínculo de los estudiantes a la escuela que, por su vez, contribuye para legitimar desigualdades educacionales y perpetuar a pactos excluyentes

Palabras clave: Enseñanza remota de emergencia. Pandemia de covid-19. Vínculo pedagógico. Desigualdades económicas y educacionales.

1 INTRODUÇÃO

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

Essa nova realidade exigiu que as escolas alterassem, de maneira emergencial, as formas de contato e interação com os educandos, implicando na revisão completa dos planejamentos,

em função da necessidade de transpor as atividades pedagógicas para as metodologias disponíveis ao ensino remoto emergencial³ (HODGES, MOORE, *et al.*, 2020), ou seja, ao ensino mediado por recursos digitais e informatizados, para que fosse possível manter o vínculo dos estudantes com a escola e os processos de ensino e aprendizagem.

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

³ O termo foi cunhado para diferenciar a adaptação provisória, imposta pelas circunstâncias da crise sanitária, de outras experiências de educação à distância já bastante consolidadas no ensino. Nesse sentido, o ensino remoto emergencial não pode ser confundido com a modalidade de Educação a Distância (EAD) que conta com equipes multifuncionais preparadas e recursos tecnológicos apropriados, por exemplo, no que se refere aos materiais didáticos, plataformas online, etc.

crianças, jovens e adolescentes, por meio de atividades domiciliares.

A Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, num primeiro momento, proporcionou formação para os docentes a fim de qualificar a mediação e o uso de ferramentas e recursos disponíveis e possíveis. E concomitante a isso realizou o cadastro de todos os estudantes na plataforma *Microsoft Teams*, via e-mail institucional.

O planejamento pedagógico foi reorganizado para que quinzenalmente os educandos recebessem um roteiro de estudos, para cada componente curricular. Os materiais contendo os roteiros foram disponibilizados na forma impressa (para serem retirados na secretaria da escola, pelos estudantes ou familiares), ou digitalizada (para serem enviados via *Whatsapp* e pelo *Teams*). Foram abertos e mantidos espaços de escuta e diálogo entre a coordenação pedagógica e os estudantes, e a interação com os professores ocorreu via e-mail, *chat* e em aulas síncronas realizadas pela plataforma *Teams*.

O setor de serviço social da escola realizou, durante o período de ensino remoto emergencial, a busca ativa dos estudantes, em contato com as famílias, bem como, o acompanhamento da entrega dos materiais pedagógicos aos estudantes e o recebimento das atividades realizadas. Analisando diversos casos de maior vulnerabilidade, o setor organizou alguns encaminhamentos, como o fornecimento de cestas básicas, chips de celular com internet 4G, o empréstimo de notebooks aos estudantes e as condições do uso restrito e orientado da

infraestrutura da escola, como foi o caso da utilização da sala de informática⁴.

Apesar dos esforços dos educadores, da coordenação pedagógica, dos gestores e das agentes do serviço social da Marista Escola Social Lúcia Mayvorne para enfrentar os desafios e manter o vínculo pedagógico, o engajamento dos estudantes, e por consequência o aprendizado, foi influenciado pelos mais variados impactos da crise sanitária, incluindo, particularmente, o agravamento das dificuldades econômicas. Nesse sentido, é importante compreender de que maneira as barreiras socioeconômicas constituem desafios à democratização do acesso à educação, e, por outro lado, quais estratégias podem ser elaboradas para o enfrentamento desses obstáculos.

Considerando, portanto, o cenário apresentado e a experiência vivenciada pelos educandos no período de distanciamento social, a presente investigação estudou o caso da Marista Escola Social Lucia Mayvorne⁵, na comunidade do Monte Serrat, em Florianópolis, Santa Catarina, com a intenção de obter respostas para a seguinte questão de pesquisa: quais os principais fatores que impactaram no vínculo dos estudantes com a escola durante o ano letivo de 2020 em que realizou-se, em função da pandemia de covid-19, o ensino remoto emergencial?

⁴ O uso da infraestrutura da escola foi permitido a partir do mês de outubro, considerando todas as medidas sanitárias em vigor, dispostas em Portaria Conjunta SES/SED Nº 778, de 6 de outubro de 2020.

⁵ A pesquisa contou com o suporte da instituição, a contribuição dos gestores, da coordenação pedagógica, das assistentes sociais e dos/as professores/as da escola. A todos/as manifestamos nosso agradecimento.

Orientando-se por essa questão problema, que foi também uma das principais inquietações dos educadores da escola naquele momento, buscou-se, a partir de dados institucionais existentes, ou coletados junto aos estudantes em função da experiência vivida, identificar, descrever e analisar fatores sociais, econômicos e culturais que influenciaram na manutenção do vínculo pedagógico dos estudantes com a escola, durante o referido período. Para isso, utilizou-se da metodologia de estudo de caso analisando dados quantitativos institucionais, indicadores socioeconômicos e de acompanhamento da participação dos estudantes nas atividades pedagógicas, além de dados qualitativos, obtidos por meio de questionário *online*, referentes ao ensino remoto emergencial realizado em 2020.

A pesquisa realizada fundamenta-se na Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, ao pressupor que questões socioculturais, além das econômicas, são importantes fatores determinantes do sucesso ou fracasso escolar dos indivíduos. Partindo do caso estudado, busca-se refletir criticamente sobre os processos de legitimação dos arranjos sociais excludentes que reforçam as desigualdades educacionais e sociais no Brasil, considerando o agravamento dessas condições no período pandêmico. Assim, tendo em vista a problemática investigada e os objetivos traçados, apresenta-se, a seguir, os resultados encontrados com o desenvolvimento da pesquisa. Inicia-se com uma breve descrição do território, marcado pela marginalização social, pela exclusão da cidadania e pela omissão do poder público na garantia de direitos fundamentais, no qual se localiza a Marista Escola Social

Lucia Mayvorne. Na sequência, para uma contextualização geral da problemática investigada, aborda-se acerca das desigualdades sociais e educacionais, confrontando dados da realidade brasileira com apontamentos teóricos da sociologia de Pierre Bourdieu. Em seguida, apresenta-se os delineamentos metodológicos da pesquisa. E, por fim, os dados referentes à realidade investigada, juntamente com a análise da relação entre as desigualdades de condições, o ensino remoto emergencial e o vínculo dos estudantes com a escola no período delimitado.

2 UMA BREVE DESCRIÇÃO DO TERRITÓRIO: O ESPAÇO SOCIAL NO QUAL SE INSERE A ESCOLA LÚCIA MAYVORNE

A comunidade de Monte Serrat, que faz parte do Maciço do Morro da Cruz, na região central de Florianópolis, é uma das regiões da cidade historicamente ocupada por populações empobrecidas. Atualmente, segundo dados da Secretaria Municipal de Infraestrutura, residem na região do Maciço 5.677 famílias (FLORIANÓPOLIS, 2020). O território começou a ser povoado ainda no século XIX por pessoas escravizadas fugidas e libertas.

No início do século XX, quando foram implantadas políticas de reorganização do centro da cidade, as denominadas “medidas higienistas” expulsaram de lá as famílias pobres. Essa população passou então a ocupar os morros próximos à região central, como é o caso do Maciço do Morro da Cruz. A ocupação desse território também foi marcada pela migração da população rural vinda dos municípios catarinenses de Biguaçu e Antônio Carlos, nas décadas de

1950 e 1960 (BARBOSA, 2010; SANTOS, 2009). Então, foi nesse contexto de marginalização social e exclusão da cidadania que se estabeleceram e se mantiveram até hoje as comunidades do Maciço, nas proximidades da região central da capital catarinense.

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

A história da escola na qual a pesquisa foi realizada se insere nessa realidade. Fundada oficialmente em 1978, a escola recebe o nome da professora Lúcia Livramento Mayvorne⁶, que dedicou sua vida às funções do magistério. A partir dos anos 1990, a escola mantida e gerida pelo governo estadual, mediante as políticas em curso, enfrenta, por um lado, as condições de abandono e descaso, e, por outro, num período de alinhamento com as políticas neoliberais e aumento da pobreza no país, a intensificação das situações de violência, evasão e precarização. Em 2007, o governo do

estado inicia um processo de fechamento de escolas, principalmente localizadas em regiões periféricas das cidades. Nesse contexto, em 2011, o governo manifestou a intenção de fechar a unidade educacional de Monte Serrat. Então, em 2012, pela articulação do Padre Vilson Groh, residente na comunidade e ligado ao Instituto Vilson Groh⁷, a gestão da escola foi cedida ao Grupo Marista⁸ (SANTOS, 2018).

A unidade escolar, hoje chamada Marista Escola Social Lúcia Mayvorne, segundo dados da secretaria da escola, atende um total de 541 crianças, adolescentes e jovens, distribuídos em diferentes ciclos educacionais, da seguinte forma: 242 crianças nas séries iniciais do ensino fundamental; 194 alunos nos anos finais do ciclo fundamental; e 105 estudantes do ensino médio.

A escola atua, segundo os documentos institucionais, inserida em um contexto permeado por expressões das questões sociais que envolvem a comunidade, pautada na participação ativa da população local, para transformar a vida e a situação das crianças e dos jovens, especialmente dos empobrecidos, fundamentalmente pela garantia, defesa e promoção dos direitos humanos, sociais, políticos e culturais dos estudantes, promovendo ações emancipatórias que visam ao seu desenvolvimento e fortalecimento enquanto indivíduos e

⁶ Nascida em São José-SC, em 1890, Lúcia do Livramento Mayvorne foi professora normalista da primeira turma de formadas da Escola Normal Vidal Ramos. Foi professora primária e do antigo curso complementar, tendo alfabetizado estudantes de várias gerações, até se aposentar.

⁷ O Instituto Vilson Groh é uma organização da sociedade civil que desenvolve ações educativas e socioassistenciais nas periferias da Grande Florianópolis.

⁸ As escolas sociais do Grupo Marista atuam em territórios empobrecidos especialmente na defesa dos direitos das infâncias e juventudes, oferecendo bolsas de estudos integrais na etapa escolar de educação básica.

coletividade (MARISTA, 2010; MARISTA ESCOLA SOCIAL LUCIA MAYVORNE, 2021).

3 EDUCAÇÃO NA PANDEMIA E A QUESTÃO DAS DESIGUALDADES

O acesso à educação formal é um direito de todos e de todas, porém, crianças e jovens moradores de territórios empobrecidos têm maiores dificuldades de usufruir dele. No período pandêmico, evidencia-se uma realidade social desigual⁹ que impacta ainda mais nas condições de acesso à educação. Ainda que a escola busque caminhos para a emancipação dos sujeitos e garantia de direitos, existem as condições objetivas de marginalização que produzem o afastamento da escola, condições estas que se agravam ainda mais em períodos de crise.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/96) asseguram a educação como direito fundamental de natureza social¹⁰ de

⁹ Em seu livro “A cruel pedagogia do vírus”, o sociólogo português Boaventura Souza Santos denuncia o fato de que “pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga” (SANTOS, 2020, p. 23), pois há grupos sociais e populações mais vulneráveis que outras, devido às condições pobreza em que se encontram; e assim o autor reivindica que é preciso ir contra a lógica neoliberal capitalista que se impõe, e recuperar a lógica do serviço público e do papel do estado para garantir princípios de cidadania e os direitos humanos, tão fundamentais, e mais do que nunca nos períodos de crise aguda, como esse que estamos vivendo (SANTOS, 2020).

¹⁰ Consideramos aqui a definição de direitos sociais proposta por José Afonso da Silva: são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos,

todos os cidadãos brasileiros, e afirmam a responsabilidade do Estado na oferta universal do ensino básico. A instituição educativa por meio do seu papel social se configura, portanto, como garantidora constitucional do desenvolvimento humano, da qualificação para o trabalho e do exercício pleno da cidadania (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996).

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

Ainda que, por meio da efetivação de leis, vagas nas escolas sejam ofertadas universalmente, isso por si só não têm garantido o direito à educação para todos. À primeira vista, a escolarização universal traria a todos, de modo democrático, o acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade e, consequentemente, todos teriam as mesmas chances de sucesso no desempenho escolar, independentemente das condições sociais, culturais e econômicas das famílias. Porém, essa visão meritocrática não é suficiente para explicar a imobilidade social dos sujeitos escolarizados mesmo em contextos em

direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais (SILVA, 1993).

que a educação formal já tenha sido universalizada. Segundo o sociólogo francês Pierre Bourdieu:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2003, p. 41).

A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu demonstra que o sucesso escolar, aqui definido como a plena cidadania que os dispositivos legais pretendem garantir a partir da escolarização, tem estreita interdependência com relação ao universo cultural, social e familiar dos sujeitos escolarizados.

Na obra “Os Herdeiros”, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) identificam que a origem social é um dos fatores mais determinantes tanto para o sucesso quanto para o fracasso escolar dos estudantes. Ao analisar o sistema educacional francês, após a democratização do acesso à escola, na década de 1960, Bourdieu e Passeron colocam à prova a ideia de real democratização da educação e a visão otimista de alcançar pelas vias da escolarização a igualdade de condições e mobilidade social. Para os autores, além de não ser capaz de promover igualdade social, a instituição escolar seria instrumento de legitimação das desigualdades, entre outras injustiças

sociais. A pesquisadora Ione Ribeiro Valle descreve essa perspectiva, da seguinte forma:

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

Segundo essa interpretação, a escola funciona como um sistema perverso que elimina e marginaliza os alunos oriundos das classes populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital cultural, social e econômico¹¹, contribuindo assim para a reprodução, de geração em geração, dos capitais acumulados (BONAMINO, ALVES, *et al.*, 2010). Nesse sentido, as diferentes formas de capital podem ter efeitos diferenciados sobre o desempenho escolar dos alunos, ampliando desigualdades econômicas e educacionais pré-existentes e, por consequência, reproduzindo posições de diferenciação, segregação, dominação e opressão no meio social.

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

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

Ao assumir como possibilidade o ensino mediado por instrumentos digitais, a escola depara-se com o problema, evidenciado pelas desigualdades sociais, da falta de acesso aos recursos tecnológicos pelas populações pobres. A última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD-TIC), realizada em 2019, e divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em abril de 2021, com dados do quarto trimestre de 2019, mostra que um em cada cinco brasileiros não tem acesso à internet (IBGE, 2021).

Outro estudo, realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR), publicado em maio de 2020, referente a dados de 2019, demonstra a relação da renda familiar no acesso à internet e na qualidade dos equipamentos utilizados pelas famílias: nas classes A e B, 96,5% das casas têm sinal de internet, enquanto que nas classes D e E, 59% das famílias não têm acesso a rede. Entre a população cuja renda familiar é inferior a um salário mínimo, 78% das pessoas que acessam à internet usam exclusivamente o celular (CETIC, 2020).

No mês de junho de 2021 foi publicada, mais de um ano após o início da pandemia, uma lei federal para garantir o acesso à internet, com fins educacionais, a estudantes e professores da educação básica pública (BRASIL, 2021), direcionando recursos para que os estados e municípios investissem na ampliação do acesso à internet. No entanto, até o momento, não foram executadas políticas públicas relevantes nesse sentido.

Nas comunidades de periferia das grandes cidades brasileiras, além das questões de renda e do acesso à internet e a equipamentos, para usufruir do direito de estudar de forma remota, outros aspectos determinantes precisam ser observados. A escola, nesses contextos, representa, muitas vezes, a garantia de um espaço de proteção para crianças e jovens em situação de violência, de segurança alimentar por meio da merenda escolar, de saúde emocional, física e psicológica proporcionada pela socialização e pelo processo educativo, entre outros fatores indispensáveis ao pleno desenvolvimento dos indivíduos. A escola também é, nesses territórios, o principal, se não o único, meio de acesso à cultura e ao conhecimento científico. Nessas condições, quando a função de mediação do aprendizado passa a depender mais das famílias, no período de ensino remoto emergencial, durante a pandemia de covid-19, essa tarefa se torna vulnerável em diversos sentidos, mas principalmente condicionada ao significado atribuído à educação e ao repertório cultural e escolar das famílias.

4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa configura-se como um estudo de caso do tipo exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa. Para o encaminhamento e alcance dos objetivos do estudo foram analisados dados de 71 estudantes de Ensino Médio da Marista Escola Social Lucia Mayvorne durante o período de atividades remotas do ano letivo de 2020 (março a novembro). A amostra representa 79% do total de matriculados no período¹². A escolha pelo Ensino Médio da escola foi influenciada pelo fato de uma das pesquisadoras ser professora desses estudantes, e além disso participou do processo que organizou formas de acompanhamento dos alunos desse nível de ensino na instituição.

A coleta de dados socioeconômicos se deu por meio de registros institucionais realizados pelo setor de serviço social da escola em entrevistas realizadas na ocasião da matrícula, e contemplam informações relacionadas à idade, raça/cor, escolaridade da mãe, escolaridade do pai, renda familiar, renda *per capita*, entre outras. Os dados referentes à participação dos estudantes nas atividades escolares foram obtidos a partir do registro quantitativo de entregas de um total de 14 blocos de atividades, no período considerado, realizadas pelos professores da escola e encaminhadas aos estudantes, para cada um dos 13 componentes curriculares do Ensino Médio.

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

Tabela 1 - Fatores de análise

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

Fonte: Elaboração dos autores (2021)

Para analisar a diferença das médias entre os grupos na resposta “participação”, foi realizado teste “*t de student*” com auxílio do software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Com esse teste, a partir do valor de *p* (significância), validamos ou rejeitamos as hipóteses: H_0 = não há diferença significativa entre as médias ($p > 0,05$); H_1 = há diferença significativa entre as médias ($p < 0,05$).

A fim de auxiliar na análise e discussão dos dados quantitativos, foi aplicado um questionário para conhecer as percepções dos próprios educandos sobre as aulas no período de ensino remoto emergencial, e dar voz aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, o questionário foi aplicado no final do ano letivo de 2020, de forma online pelo *Google Forms*, e contou com a participação de 27 respondentes. As perguntas feitas aos estudantes foram no sentido de buscar saber compreender quais os desafios enfrentados por eles

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

nesse período e quais os significados atribuídos à própria participação nas atividades da escola.

5 DESIGUALDADES, CONDIÇÕES E O VÍNCULO DOS ESTUDANTES COM A ESCOLA DURANTE A PANDEMIA: O CASO DA ESCOLA LUCIA MAYVORNE

A análise dos dados quantitativos, contidos nos cadastros socioeconômicos

Tabela 2–Estatística descritiva: renda *per capita* familiar e escolarização dos pais dos estudantes.

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

Fonte: SPSS/Elaboração dos autores (2021)

A tabela apresenta que a renda per capita média das famílias é de R\$ 458,59, e que 59% dos casos estão abaixo dessa média. Considerando os dados absolutos, no conjunto da população analisada, 18 famílias ou 25% dos casos encontram-se na faixa da extrema pobreza¹³. Nos extratos mais altos da amostra, apenas 8 famílias têm renda *per capita* igual ou acima de um salário-mínimo (R\$1100,00), e o valor máximo encontrado para a amostra, de R\$1518,22, representa cerca de um salário-mínimo e meio.

Esses dados demonstram que há um contexto de vulnerabilidade econômica bastante acentuado para um quarto dos estudantes analisados. Além de condições

disponibilizados pela escola, permitiu caracterizar inicialmente dois fatores distintos, a renda e a escolarização dos pais. A Tabela 2, a seguir, apresenta as estatísticas descritivas para essas variáveis. O valor da média deu origem a dois grupos (acima e abaixo da média) para cada um dos parâmetros, comparados posteriormente.

precárias de moradia, de alimentação e, muitas vezes, a necessidade de o jovem buscar trabalhos informais para obter alguma renda e colaborar no sustento da família, a renda pode ser determinante para definir os recursos disponíveis para investimento na educação.

Segundo dados de autodeclaração, na população estudada, 75% dos estudantes se autodeclaram negros (pretos e pardos), enquanto 25% se autodeclaram brancos. Esses dados, que configuram a condição dos estudantes envolvidos nessa pesquisa, revelam a dimensão local de problemas nacionais, como é o caso da desigualdade social, econômica e racial no contexto brasileiro. Nesse sentido, é importante destacar que no Brasil a pobreza tem cor, pois atinge sobretudo a população negra. Segundo o informativo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (IBGE, 2019), em relação à distribuição de renda, os pretos e pardos representam 75,2% do grupo formado

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

pelos 10% da população com os menores rendimentos. Enquanto que entre os 10% da população com os maiores rendimentos, apenas 27,7% são pretos ou pardos.

Outra informação a ser destacada se refere à comparação entre o rendimento médio mensal das pessoas brancas ocupadas, que é de R\$2.796, e significa ser 73,9% superior ao da população preta ou parda, que é de R\$1.608. Há que se considerar ainda dados mais recentes (IBGE, 2021) que apontam para o crescimento da fome no país, com 41% da população com algum nível de insegurança alimentar, com evidentes diferenciações de raça: 21,35% para brancos e 40,74% para pretos e pardos.

Para as famílias em situação de pobreza as demandas de subsistência são prioritárias, e é mínima a possibilidade de investimento de recursos financeiros para a aquisição de equipamentos e internet. Ainda que ações emergenciais em relação ao acesso fossem implementadas, não atenderiam às famílias em condições mais extremas, se não atuassem de forma mais ampla na garantia de direitos básicos. Além dessas questões, para as famílias que dispõe de possibilidades, oferecer o suporte que amplia a qualidade dos processos educativos desses jovens está relacionado com o contexto cultural das famílias, principalmente no ensino remoto, no qual os estudantes mais do que nunca precisam do apoio dos pais no acompanhamento e incentivo ao estudo.

A escolarização dos pais, que para fins desse estudo, é a medida, em anos de estudo, do familiar (pai ou mãe) mais escolarizado, apresentou média de 8,86 anos de escolarização, o que significa que, em média, frequentou a escola até completar o Ensino Fundamental II.

Apesar da grande variabilidade encontrada nos dados, indo desde pais analfabetos, ou seja, que não frequentaram a escola, até pais com 16 anos de escolarização, ou seja, com ensino superior completo, o desvio padrão desse parâmetro na amostra indica que os dados estão condensados próximos dessa média.

Nos casos em que o repertório escolar dos pais é menor que o dos filhos, evidenciam-se dificuldades maiores para que as famílias possam mediar a realização das atividades escolares na situação de ausência do professor, ou até mesmo a impossibilidade dessa mediação. No entanto, a ajuda no trabalho escolar é apenas uma das mais grosseiras formas de se perceber a ação do privilégio cultural. Cada família transmite, mesmo sem saber, um certo capital cultural e um certo *ethos*, ou sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados nas condutas, *habitus*, que condicionam certas atitudes, particularmente, face aos estudos e à instituição escolar (BOURDIEU, 2003).

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

Ao analisar o quantitativo de entregas de atividades pelos estudantes, encontrou-se o valor médio de 22,7%. Com essa análise, busca-se medir o

envolvimento deles com a escola, considerando que quanto menor a realização e entrega de atividades no período, mais distante o educando esteve da escola. Considerando os extremos superiores e inferiores para os dados referentes a esse fator, encontramos 27 estudantes com entregas abaixo de 10%, e apenas 5 deles com quantitativo de entregas acima de 70%.

Os relatos dos estudantes confirmam que nas condições do ensino remoto certas variáveis intervenientes foram percebidas por eles como dificultadoras do processo. Assim, quando justificaram, nas respostas ao questionário, os motivos pelos quais não realizaram as entregas das atividades ou não assistiram às aulas online, o acesso a recursos tecnológicos, o tempo disponível, a dificuldade de organização e a dificuldade de compreender a atividade em si foram citados frequentemente como causas:

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

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

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

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

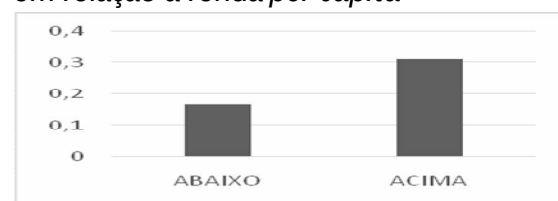
“Por que teve algumas coisas que não entendi, então deixei em

branco [não respondi]” (ESTUDANTE 5, 18 anos, 2º série).

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

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

Figura 1 – Índice de entrega das atividades em relação à renda *per capita*



Diferença de médias por renda per capita

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

Fonte: SPSS/Elaboração dos autores (2021)

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

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

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

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

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

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

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

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

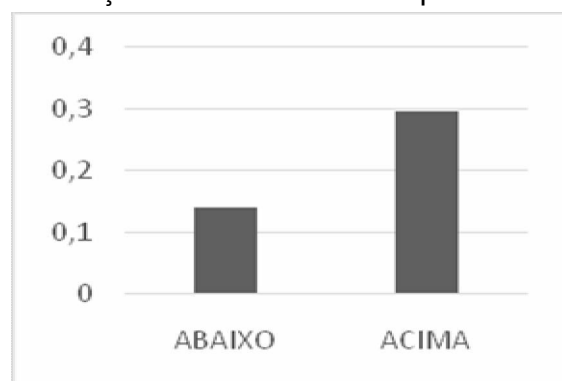
“Sempre que possível participei das aulas online, para ter um maior contato com os professores novamente, ter uma ajuda na realização das atividades, e valorizar o esforço de todos eles” (ESTUDANTE 9, 17 anos, 3º série).

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

A comparação entre as médias de entregas dos estudantes cujos pais têm nível de escolarização acima ou abaixo da

média são apresentados a seguir, na Figura 2.

Figura 2 – Índice de entrega das atividades em função da escolaridade dos pais



Diferença de médias em função da escolaridade				
	ESC	N	Média	Desvio Padrão
ENTREGAS	Abaixo	32	,140	,137
	Acima	39	,298	,272
$p = 0,002^{15}$				

Fonte: SPSS / Elaboração dos autores (2021)

A escolarização dos pais demonstrou-se um fator de importante influência nas entregas de atividades no grupo estudado. Aqueles estudantes cujos pais têm escolarização acima da média (8,86 anos de estudo) realizaram cerca de 113% a mais de entregas do que aqueles estudantes cujas famílias têm escolarização abaixo desse valor. Porém, da mesma forma que na média do grupo de maior renda, analisado anteriormente, aqui, o grupo de maior escolarização obteve valores de entregas baixos (29,8%), ainda que significativamente maior que o

grupo cujos pais têm menos anos de escolarização.

Ainda assim, essa diferença significativa entre as médias dos grupos estudados pode ser atribuída, segundo o referencial bourdieusiano, ao repertório cultural e à expressão dos valores implícitos herdados pelo contexto familiar de origem. Na obra “Os Herdeiros”(BOURDIEU e PASSERON, 2014), os autores afirmam que algumas pessoas estariam mais bem preparadas para a vida escolar, não dependendo apenas de fatores econômicos, mas principalmente, culturais. Os estudantes trazem incorporada, em larga medida, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002), e nesse sentido, o capital cultural torna-se direta e indiretamente relevante para a aprendizagem e permanência na escola.

Conforme essa perspectiva de análise, a posse de capital cultural favorece o desempenho escolar na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006). Portanto, em tese, a maior escolarização dos pais permitiria, no contexto de ausência do professor na mediação do aprendizado, o repertório necessário para auxiliar nessa tarefa no ambiente doméstico. O privilégio cultural se torna maior quanto maior a familiaridade com a cultura escolar.

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

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

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

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

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

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

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

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos um conjunto de fatores que permitem colocar em evidência os impactos da pandemia no vínculo dos estudantes com a escola,

particularmente considerando as condições da Marista Escola Social Lucia Mayvorne, durante o período de ensino remoto emergencial, do ano letivo de 2020, verifica-se, por um lado, os desafios enfrentados para garantir o direito à educação em territórios empobrecidos, como é o caso da comunidade Monte Serrat, na periferia de Florianópolis, e, por outro lado, a maneira desigual como a pandemia tem afetado também no aspecto educacional as populações marcadas por profundas desigualdades.

No caso da Escola Lucia Mayvorne, confrontando indicadores socioeconômicos dos estudantes com os dados institucionais do acompanhamento da participação nas atividades pedagógicas no formato de ensino remoto, por meio dos testes estatísticos e segmentações diferenciais realizados, foi possível determinar que tanto a renda quanto a escolarização dos pais impacta diretamente no engajamento dos estudantes, ou seja, na aproximação ou no distanciamento com o processo pedagógico e, conseqüentemente, na relação com a escola, com a escolarização e, portanto, com os conhecimentos que estão disponíveis unicamente pela via escolar para a maior parte dessa população.

Ao analisar, de maneira geral, a participação dos estudantes nas atividades escolares remotas, verificou-se que os obstáculos ao engajamento durante o período de pandemia não foram plenamente superados, com conseqüente enfraquecimento do vínculo com a escola e prováveis conseqüências no aprendizado, além das mais imediatas decorrentes da falta de suporte que somente o espaço escolar consegue

proporcionar aos estudantes em condições de maior vulnerabilidade social.

Ao avaliar recortes de renda dentro desse grupo, o estudo apontou que estudantes cujas famílias possuem rendas menores foram mais impactados pela pandemia no vínculo educacional, evidenciando a relevância desse fator para a qualidade da relação com a escola, não apenas, mas principalmente nesse período em que se agravam as condições de crise econômica e sanitária.

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

Ainda que em uma população relativamente homogênea esses fatores tenham se demonstrado relevantes para aproximar ou afastar os estudantes da escola, estudos complementares podem ser realizados avaliando os impactos da pandemia no vínculo com a escola em outros contextos socioculturais, ou mesmo tendo como foco os aspectos étnico-raciais para analisar a evasão escolar, entre outros fatores. Além disso, os dados apresentados sugerem questionamentos contundentes ao discurso recorrente de que a inovação escolar pautada pelas novas tecnologias digitais de comunicação e informatização soluciona as defasagens escolares e promove a inclusão, uma vez que se constata as desigualdades de acesso à internet e aos equipamentos eletrônicos necessários. Recomenda-se, portanto, que pesquisas futuras possam contemplar tais problemáticas, entre outras, ampliando a análise, para incorporar novos elementos aos estudos educacionais.

Refletindo à luz do referencial proposto, verificamos como as desvantagens acumuladas em determinadas populações revelam a fragilidade do discurso de democratização da educação, uma vez que as políticas públicas operam para legitimar as desigualdades educacionais no país, que contribuem para reproduzir desigualdades no mercado de trabalho e na renda, perpetuando situações de pobreza e exclusão social. Nesse sentido, a pesquisa apontou um contexto de vulnerabilidade na população estudada, sob o ponto de vista econômico e de garantia de direitos fundamentais, que se agravou durante a pandemia, tornando ainda mais explícitas as condições de desigualdade e injustiça social que recai sobre as populações empobrecidas.

Frente a isso, entende-se que, compreendendo como se reproduzem essas relações no seu cotidiano, a escola pode e deve atuar na perspectiva de oposição a essa lógica, contribuindo para ampliar o repertório cultural, científico e político dos estudantes que passam pelas instituições de ensino, promovendo a emancipação e o empoderamento individual e coletivo dos sujeitos por meio de uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

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

BONAMINO, A. et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira**

de Educação, v. 15, n. 45, p. 487-594, set/dez 2010.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FERREIRA, W. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as

desigualdades socioeducacionais no Brasil. **e-Mosaicos CAP-UERJ**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 46-59, Junho 2013.

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

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

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

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

IBGE. **Pesquisa de orçamentos familiares: 2017-2018 : perfil das despesas no Brasil : indicadores selecionados de alimentação, transporte, lazer e inclusão financeira / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

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

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

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

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

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

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

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

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

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

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

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