



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

DANIEL DAS CHAGAS MARTINS DE ARAÚJO

**ESCOLARIZAÇÃO E HABITUS DE CLASSE:
UM ESTUDO DE CASO DO ABANDONO ESCOLAR NO PERÍODO DE
ENSINO REMOTO (PARAÍBA, 2020-2021)**

**SUMÉ - PB
2022**

DANIEL DAS CHAGAS MARTINS DE ARAÚJO

**ESCOLARIZAÇÃO E HABITUS DE CLASSE:
UM ESTUDO DE CASO DO ABANDONO ESCOLAR NO PERÍODO DE
ENSINO REMOTO (PARAÍBA, 2020-2021)**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Professora Dra. Maria Helena de Costa A. Lima.

**SUMÉ - PB
2022**



A663e Araújo, Daniel das Chagas Martins de.

Escolarização e habitus de classe: um estudo de caso do abandono escolar no período de ensino remoto (Paraíba 2020-2021). / Daniel das Chagas Martins de Araújo. - 2022.

89 f.

Orientadora: Professor Dra. Maria Helena da Costa Carvalho A. Lima.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

1. Abandono escolar. 2. Aulas remotas. 3. Pandemia e evasão escolar. 4. Bourdieu e abandono escolar. 5. Estudo de caso. 6. Ensino remoto. 7. Origem social. 8. Capital cultural. 9. Habitus de classe. I. Souza, Wallace Gomes Ferreira de. II Título.

CDU: 37(043.1)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

DANIEL DAS CHAGAS MARTINS DE ARAÚJO

**ESCOLARIZAÇÃO E HABITUS DE CLASSE:
UM ESTUDO DE CASO DO ABANDONO ESCOLAR NO PERÍODO DE
ENSINO REMOTO (PARAÍBA, 2020-2021)**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA:

**Professora Dra. Maria Helena de Costa Carvalho A. Lima.
Orientadora**

**Professor Dr. José Marciano Monteiro.
Examinador Interno - UAC!S/CDSA/UFCG**

**Professor Dr. Waschington Alves Guedes.
Examinador Externo**

Trabalho Aprovado em: 01 de setembro de 2022.

SUMÉ - PB

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, que são para mim o meu sentido de vida e que me deram a oportunidade de concretizar esse sonho. Faço questão de colocar seus nomes. A Maria de Lourdes Martins Maciel e a Roberto Lucena de Araújo. Agradeço também à minha irmã, Daniele Nairli Martins de Araújo, que sempre foi minha companheira na vida. Também agradeço ao meu sobrinho, Ícaro Romão, por ter sido um presente que a vida me deu. Agradeço muito a amizade de Bruno Everton, que apesar de distante sempre lembra de mim, a Gustavo de Oliveira, por me aturar como companhia, a Matheus Moura, por ser sempre aquele amigo que me quer perto, a Vitória Maciel, por ser sempre uma amizade carinhosa, a Yan Gabriel, por sempre lembrar de mim, a Valdir Ramos, um grande amigo, a Itana, por ser uma pessoa incrível em minha vida, a minha Tia Zil, meu amor, a Geovania, Tio Dé, Wandsson, Lucas Philippe, França, Tia Moça, ao meu Tio Sílvio, minha alegria diária, a Jane, Sávia, Silvia, Tio Zé Nildo, Tia Juvenilda, Tio Mira, Paulo Hernando, Tio Tim. Agradeço também aos meus parceiros de trabalho: Merinha, João Paula, Andreia, Alessandra, Fátima e Fernanda, ou seja, ao Conselho Tutelar de Oceania-PB e a escola que me forneceu os monitoramentos e todas as famílias que fizeram parte do estudo. Agradeço a Tia Rosa e a Tia Quitéria. Todas essas pessoas são essenciais na minha jornada, por isso agradeço de coração a todos. Agradeço também aos meus avós, Maria Miguel, Zé Bernado, Estelita e Silva Rael. Também não poderia deixar de agradecer as professoras que fizeram parte de minha alfabetização, Rosana, Denise, Dona Lourdes Lourdiceia e Senilda. Aos meus conterrâneos da Lagoa do Meio (zona rural de Oceania-PB). Em especial, agradeço a minha grande Mestra, Prof. Dra. Maria Helena de Costa, que me foi um farol de porto, que auxilia esses navios à deriva no mar.

“Seja a mudança que você deseja ver no mundo”

Mahatma Gandhi

RESUMO

O abandono escolar no período em que se instauraram as aulas remotas por conta da COVID-19 no Brasil teve um aumento de 3% entre jovens de 6 a 18 anos, quando comparado o primeiro trimestre de 2020 com o primeiro trimestre de 2021 (ALVES, 2022). Esse é o contexto desta pesquisa, que se volta para a compreensão do abandono em uma escola de ensino fundamental localizada em um município de pequeno porte do Cariri Ocidental paraibano. Usamos como aporte teórico o pensamento de Pierre Bourdieu (2007) sobre o rendimento escolar diferencial, que enfatiza elementos importantes do *habitus* de classe como determinante social no rendimento escolar: a origem social e o capital cultural transmitido pela família. A nossa pesquisa é de cunho qualitativo e tem como objetivo geral interpretar o contexto das famílias cujos filhos não participaram nem das aulas nem das atividades do sistema de ensino remoto, sendo esse estudo uma análise do abandono escolar. Estudamos os casos de quatro famílias, realizando oito entrevistas semiestruturadas: uma com o estudante e uma com um de seus responsáveis, ouvidos separadamente. Constatamos que os *habitus* dos sujeitos dessa pesquisa são semelhantes, tendo em vista a posição na estrutura social, o histórico similar de baixa escolarização e inserção precoce no mercado de trabalho e a aproximação quanto a costumes e gostos. Sendo assim, os entrevistados compartilham uma estrutura de relação comum, uma representação similar sobre escolarização, aspirações sociais e dificuldades semelhantes, ou seja, o destino semelhante. Compreendemos que a origem social (o *habitus*), a falta de capital cultural para auxiliar os filhos na empreitada que foram as aulas remotas, a maior valorização do trabalho em detrimento dos estudos, a culpabilização individual pelo destino dos filhos, junto com a falta de políticas públicas que busquem extinguir as disparidades decorrentes da origem social, foram os determinantes do abandono escolar que identificamos através das entrevistas.

Palavras-chave: Abandono escolar; Aulas remotas; Capital Cultural; Origem social.

ARAÚJO, Daniel das Chagas Martins de. **School and class habitus**: a study of school dropout cases during the remote teaching period. 2022. 89p. (Course Completion Work – Monograph), Degree Course in Social Sciences, Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brasil, 2022.

ABSTRACT

School dropout in the period in which remote classes were established due to Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic in Brazil had a 3% increase among young people aged 6 to 18 years when comparing the first quarter of 2020 with the first quarter of 2021 (ALVES, 2021). Those aspects were considered as the context of this research, which focuses on the understanding of school dropouts in an Elementary School located in a small town in Cariri Ocidental Paraíba. We used as a theoretical contribution Pierre Bourdieu's (2007) concepts on differential school performance, which emphasizes important elements of class *habitus* as a social determinant of school performance: social origin and cultural capital conveyed by the family. Our research is of a qualitative nature and its general objective is to interpret the context of families whose children did not participate either in classes or in the activities of the remote teaching system, therefore, this study is an analysis of school dropout. We studied the cases of four families, carrying out eight semi-structured interviews: one with the student and one with one of their legal guardians, who were heard separately. We observed that the *habitus* of the individuals of this research are similar, considering their social standing, low performance in school and the early insertion in the job market, as well as the approximation in terms of morals and preferences. Thus, the interviewees share a common relationship structure, a similar representation of schooling, social aspirations and also, difficulties, that is, a comparable future. We concluded that the social origin (the *habitus*), the lack of cultural capital in order to help the children in the endeavor of the remote classes, the greater appreciation of work to the detriment of studies, the individual accountability for the children's future, along with the lack of public policies that seek to extinguish disparities resulting from social origin were the determinants of school dropout that were identified through the interviews.

Keywords: School dropout; Remote class; Cultural capital; Social origin.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fluxograma 1 - Transmissão cultural – caso 1 (Guslavo).....	48
Fluxograma 2 - Transmissão cultural – caso 2 (Levi Kay).....	49
Fluxograma 3 - Transmissão cultural – caso 3 (Ortêncio).....	50
Fluxograma 4 - Transmissão cultural – caso 4 (Izaro).....	51
Quadro 1 - Monitoramento de alunos infrequentes no 9º ano “a” e “b”, entre meses de março a julho. Oceania, PB 2021.....	36
Quadro 2 - Monitoramento de alunos infrequentes no 9º ano “a” e “b”, entre meses de julho a setembro. Oceania, PB, 2021.....	37
Quadro 3 - Monitoramento completo de alunos infrequentes do 9º ano “a” e “b” em 2021. Oceania-PB.....	38
Quadro 4 - Dados socioeconômicos das famílias pesquisadas.....	48

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CRAS – Centro de Referência em Assistência Social.

CEE – Conselho Estadual de Educação da Paraíba.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística.

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério da Educação.

MPB – Música Popular Brasileira.

MS – Ministério da Saúde.

OMS – Organização Mundial da Saúde.

PB – Paraíba.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	DISCUSSÃO TEÓRICA.....	15
2.1	AULAS REMOTAS.....	17
2.2	O ABANDONO ESCOLAR.....	20
2.2.1	Conceituando abandono escolar.....	20
2.2.2	Breve discussão sobre abandono escolar.....	21
2.3	FERRAMENTAS BOURDIEUSIANAS DE ANÁLISE.....	23
2.3.1	O aporte de Bourdieu para a pesquisa do abandono escolar.....	26
2.3.2	O peso da origem social: habitus, ethos e capital cultural.....	27
2.4	A DESCRIÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA: OCEANIA-PB.....	31
3	METODOLOGIA.....	32
3.1	SELEÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	33
3.2	TÓPICO GUIA.....	38
3.3	REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	39
4	RESULTADOS.....	45
4.1	PERFIS DAS FAMÍLIAS.....	45
4.2	A POSIÇÃO: ORIGEM FAMILIAR.....	47
4.3	AS FAMÍLIAS PESQUISADAS: ORIGEM SOCIAL.....	52
4.4	O TRABALHO COMO FATOR CULTURAL E NÃO SIMPLEMENTE NECESSIDADE ECONÔMICA.....	65
4.4.1	A forma do trabalho de Ortêncio, Izaro e Levi.....	71
5	CONCLUSÃO.....	79
	REFERÊNCIAS.....	81
	APÊNDICE.....	85

1 INTRODUÇÃO

Quando o coronavírus (SARS-CoV-2) apareceu pelo mundo no ano de 2019, tendo como primeiro epicentro a região de Wuhan, província da China, o mundo se perguntou se alastraria e, sim, alastrou-se de forma inesperada e drástica, conturbando o cenário mundial, causando um colapso em vários sistemas de saúde dos mais variados países. Essa crise sanitária veio afetar todas as facetas da vida humana. Sendo assim, pelo isolamento necessário como medida de refreamento da disseminação do vírus, uma atividade essencial foi impossibilitada de continuar da forma até então vigente, pois tornou inviável para as escolas continuarem as atividades presenciais com os alunos.

Diante do isolamento social, determinado com maior ou menor rigor nos mais diferentes países, noticiou-se, logo nos primeiros 30 dias de contágio mundial e massivo do vírus, o alcance do número de 300 milhões de crianças e adolescentes fora da escola.” (VIEIRA, L., & RICCI, M. C. C, 2020).

Essa nova realidade, ou “novo normal”, obrigou a incluir as tecnologias de comunicação em favor das escolas, com o intuito de garantir a educação para as novas gerações em um formato improvisado, inspirado na educação a distância. Agora as aulas seriam exibidas através dos celulares ou monitores, tendo o aluno acesso às aulas em casa. Essa foi a estratégia utilizada no Brasil como forma de contenção da disseminação do vírus nas escolas, tendo em vista a possibilidade que a tecnologia atual possibilitou, de fornecer as aulas de forma virtual.

O Brasil se deparou com o primeiro caso de COVID-19 noticiado por volta de fevereiro de 2020. Na Paraíba, Estado em que se encontra o município do estudo, a COVID-19 teve seu primeiro caso dia 18 de março. No dia 13 de março de 2020, o decreto estadual da Paraíba N° 40.122/2020 declara situação de emergência em saúde pública, alertando em seu art.1° o período de 90 dias dessa situação, podendo ser prorrogada por mais 90 e assim aconteceu várias vezes. Esse decreto considerou as orientações do Ministério da Saúde (MS), da Organização Mundial da Saúde (OMS) e também levando em conta a situação vigente de estados vizinhos que já estavam com disseminação de casos da COVID-19.

Esse decreto instaurou medidas administrativas, de gestão e planejamento para o enfrentamento ao contágio pelo vírus: “Art. 2° A Situação de Emergência de que trata este Decreto autoriza a adoção de todas as medidas administrativas necessárias à imediata resposta por parte do Poder Público à situação vigente” (PARAÍBA, 2020). É nesse sentido, que surge o decreto relativo à suspensão do regime escolar presencial de crianças e adolescentes da Paraíba, o Decreto n° 40.128/2020, que instaurou um recesso escolar: “No que se refere a área

educacional, o Decreto determinou “recesso escolar” para a rede estadual de ensino no período de 19 de março de 2020 até 18 de abril de 2020” (ALBINO e SILVA 2020, p.2).

Esse período de recesso foi prolongado, tendo em vista a alta incidência de casos da Covid-19 na Paraíba durante esse meio tempo. Enquanto isso o Conselho Estadual de Educação (CEE-PB) criou a resolução N° 120/2020, que orientou a instauração de regime especial de educação, esse que viríamos a chamar de aulas remotas, como atividade complementar. Ou seja, a partir de 07 de abril de 2020 e em diante, até o término do período excepcional causado pelo coronavírus, as atividades educacionais se deram por meio de atividades pedagógicas que tinham como características seu contorno virtual, utilizando-se de tecnologias de comunicação ou a entrega de material físico na residência dos alunos para tentar manter a universalização do ensino.

A resolução N° 120/2020 deixa bem claro o caráter de complementaridade das ações pedagógicas do regime especial, sem ser essa um substituto das aulas presenciais que de fato contemplariam a carga horária exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

Um mês depois, a resolução 140/2020 do CEE estabeleceu normas complementares a resolução 120/2020 (ALBINO; SILVA, 2020). Uma das principais características da resolução 140/2020 do CEE é que o regime especial, que na resolução 120/2020 era de caráter complementar, passa a computar as aulas que são exigidas obrigatoriamente, podendo até chegar ao limite de 50% de computação do exigido legalmente no ensino fundamental que aqui nos interessa.

A resolução 140/2020 em seu art. 11 e incisos I, II, III, IV, V versaram sobre como poderiam ser desenvolvidas as atividades remotas:

Adoção de providências que minimizem as perdas dos estudantes com a suspensão de atividades presenciais, tais como atividades de revisão de conteúdos e reforço escolar; II. Assegurar que os objetivos educacionais previstos nos Projetos Pedagógicos de cada instituição de ensino sejam alcançados até o final do ano letivo; III. Garantir que se cumpra a carga horária prevista em legislação em vigor; IV. Respeitar as especificidades, possibilidades e necessidades dos bebês e das crianças da Educação Infantil, em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem; V. Rever a programação das avaliações do processo de aprendizagem dos estudantes, das reuniões docentes, das datas comemorativas e outras (PARAÍBA 2022).

Basicamente essas resoluções indicam que as aulas no fundamental (e outras etapas do ensino) passem a serem auxiliadas com as tecnologias educacionais, tendo a escola autonomia de organização no regime de excepcionalidade, contanto que leve em consideração os planos

normativos de orientação, a efetiva possibilidade de todos os alunos frequentarem esse novo regime e que as práticas pedagógicas se atentem aos contextos das famílias dos alunos.

As resoluções também frisaram em alguns artigos para que as instituições escolares não sobrecarregassem os alunos com atividades remotas ou de outros tipos, bem como a necessidade, nos anos iniciais do fundamental, do acompanhamento dos pais ou responsáveis com o apoio pedagógico se utilizada as tecnologias educacionais. Basicamente, na etapa do ensino fundamental, as aulas ficaram remotas, com a frequência e resolução das atividades sendo acompanhadas pelos conselhos escolares e direção, visando à participação efetiva de todos os alunos da rede estadual, ficando o regime especial até o fim de excepcionalidade causado pelo coronavírus. Estabelecidas as bases, o regime especial foi programado para ter início dia 20 de abril de 2020.

No entanto, tendo como base a realidade empírica, Rodrigues (2021) através da literatura especializada, ressalta que uma das grandes dificuldades encontradas nesse sistema emergencial (aulas remotas) foi a falta de habilidade dos professores com as tecnologias nas aulas on-line. Além da sobrecarga de trabalho, tendo em vista que esse novo sistema de educação necessita uma reconstrução na forma de ensinar, de conduzir as aulas, de preparo dos matérias e uma atenção mais individual por parte dos professores para com os alunos.

Em relação aos estudantes, Rodrigues (2021, p.28) ressalta: “Os estudos sobre o impacto do ensino remoto nos estudantes indicam a restrição do ambiente online para a interação, a comunicação e o acompanhamento do professor.” A aula remota veio com problemas que, apesar de serem vislumbrados nas resoluções normativas, persistiram durante todo o processo, evidenciando assim um cenário de baixo incentivo para as atividades escolares no módulo remoto.

É nesse sentido, sabendo que a nova condição de ensino, por problemas estruturais do nosso país e sistema de educação, traria alguns prejuízos para os mais vulneráveis socialmente, que fomos estudar a situação dos abandonados escolares para saber os motivos sociológicos desse fenômeno na Oceania-PB, tendo aporte da teoria bourdieusiana sobre o fracasso escolar e sua relação com o a capital cultural e lugar de origem.

O nosso estudo se debruça na situação problema dos estudantes que se encontram em situação de abandono escolar, matriculados no ensino fundamental, no município de Oceania-PB¹, no período em que se instaurou o sistema de aula remoto, tendo em vista a pandemia por

¹ O nome da cidade e dos entrevistados e os citados pelos entrevistados são fictícios, com o intuito de resguardar a imagem e integridade moral dos participantes. Também por esse motivo não citamos o nome da escola que nos forneceu os dados de monitoramento.

coronavírus. O período de aula remota teve início no dia 20 de abril de 2020, no Estado da Paraíba, e no município de Oceania-PB, só findou no final de 2021.

Nosso objetivo com a pesquisa do abandono é compreender, através do *habitus*, o que levou a determinados alunos a se ausentarem das aulas remotas de 2021. Também buscamos analisar as relações que as famílias tiveram na pandemia com as aulas remotas e com o contexto que essa instaurou. As representações dessas famílias também foram analisadas aqui, ou seja, buscamos fazer Sociologia do contexto de abandono escolar na pandemia e aulas remotas.

Haja vista que as desigualdades já existentes de condição social, cultural e econômica são marcas da nossa sociedade, a pandemia do coronavírus veio aprofundar essa situação. Nesse sentido direcionamos nossa lente de análise para o seio familiar para compreender os motivos que levaram a esses estudantes a não participarem das aulas remotas nem realizarem atividades escolares nesse período.

Em nossa pesquisa, partimos do pressuposto de que, se não fosse encontrado impedimento material (indisponibilidade de internet, aparelho eletrônico ou situação de grave vulnerabilidade econômica), a explicação provavelmente residiria no capital cultural da família e no *ethos* desse grupo no que concerne à escolarização. Seguimos a esteira bourdieusiana, quando ressalta que o desempenho escolar está intimamente ligado ao processo de socialização diferencial (BOURDIEU, 2007). No entanto, o nosso foco volta-se aos alunos que desistiram da empreitada escolar, buscando a relação do capital cultural e o *ethos* com o abandono escolar no contexto de pandemia.

Atrelar o abandono escolar, no período de pandemia, na cidade da Oceania-PB, ao *ethos* e ao capital cultural é significativo, tendo em vista que o primeiro fator explicativo é a necessidade econômica, que desde cedo se faz presente na vida de um filho de classe social baixa. Nesse sentido, na explicação para o abandono escolar dos alunos no contexto de pandemia, levamos em consideração o aporte teórico do pensamento de Bourdieu, que ressalta a importância do capital cultural no processo de desempenho educacional.

Para isso usamos uma abordagem qualitativa para efetuar o nosso projeto, com entrevistas que buscavam relatos dos familiares, mas só conseguimos (por causa do tempo e disponibilidade dos entrevistados) entrevistar um dos pais ou responsáveis e os alunos de cada um dos quatro casos estudados.

A parte estrutural desse trabalho se divide em quatro grandes tópicos. O primeiro tópico trata-se da discussão teórica, no qual buscamos entregar a definição dos conceitos aqui utilizados atrelando-os a discussão do abandono escolar e as aulas remotas. O segundo diz respeito a metodologia. O terceiro trata dos resultados. No último, discutiremos a conclusão do

trabalho, onde evidenciamos alguns problemas e a necessidade do foco das políticas públicas para o contexto familiar, ou seja, a necessidade de políticas que amenizem o efeito de origem social da família.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

A discussão do direito as massas à instrução primária vêm desde a consolidação dos princípios iluministas, que percebiam a edificação de uma sociedade mais racional através da educação. No entanto, é em períodos de lutas e conflitos sociais em que a classe operária consolida direitos sociais, e um desses é a instrução primária de seus filhos que passaram a frequentar escolas. E Cury confirma essa observação dizendo:

Tanto a ampliação dos direitos civis e políticos como a inserção de direitos sociais não são apenas uma estratégia das classes dirigentes que aí teriam descoberto, na solução coletiva, diversas vantagens que no interior de autoproteção não continha. (CURY, 2002).

Não só um empreendimento da classe dominante, o direito à educação (e outros direitos sociais) é um desdobramento político também das classes subalternas: “Esses direitos são também um produto dos processos sociais levados a diante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política” (CURY, 2002).

O reconhecimento por lei do direito à educação é recente na história do ocidente, remontando ao final do século XIX e início do XX (CURY, 2022). Segundo Oliveira (2002 *apud* CURY) a educação como direito inalienável do indivíduo impõe ao Estado o dever de oferecê-lo gratuitamente. Essas bases, a obrigatoriedade e gratuidade, são as cristalizações de processos sociais, lutas e concessões entre classes no entendimento de uma sociedade mais racional, conseqüentemente democrática e por que não mais humana.

Fazendo parte desse processo, o Brasil teve em 1934 a observação, em sua carta magna, o direito à educação como direito universal e a sua obrigatoriedade, sendo esse direito reafirmado na constituição de 1988: “A educação é um direito de todos e dever do estado” (BRASIL, 1988, ART.205). A partir desse princípio é que se fundamentam todas as outras diretrizes que orientam as políticas educacionais no nosso país.

Para concretizar o que se expressa em lei, a partir da década de 1990 há um processo de universalização da oferta de ensino, através de políticas públicas da educação, que demonstram uma evolução na diminuição das reprovações e no abandono escolar, observa-se a comparação:

Segundo dados da Secretária da Educação Básica do MEC, em 1997, o índice de reprovação no ensino fundamental no Brasil foi de 11% e a taxa de abandono escolar de 9,3%. Em 2010, o índice de reprovação foi minorado para 10,3 e a taxa de abandono escolar decresceu exponencialmente para 3,1. (ROSA, LOPES, CARBELLO, 2015, p. 172).

Castro (2009), em seus estudos estatísticos, ressalta o aumento da média de anos de escolaridade dos brasileiros de 15 anos acima, que era de 5,2 em 1992 e que no ano de 2007 foi para 7,3. (IBGE, PNAD). Esses números expressam um processo contínuo de políticas educacionais para a concretização do que se estabelece na constituição.

Com esses avanços na disponibilidade de vagas, aumento de escolarização e aumento da alfabetização, o Brasil democratizava a entrada na escola. Mas só entrar não basta, sendo que um dos fatores determinantes da educação é sua permanência e a qualidade. Dentro desse processo de abertura da escola para todos, o Brasil sofria com o abandono escolar, que desde já sempre foi um problema estrutural brasileiro, sendo que em 2013 o Brasil ocupava o terceiro lugar em abandono escolar entre os 100 países com maior IDH (Pnud, 2013).

Trazendo nas vésperas da pandemia, a situação do abandono escolar por faixa etária, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Pnad, se encontrava com 8,5% aos 13 anos, 8,1% aos 14 anos, 14,1% aos 15 anos e indo para 18% aos 19 anos (IBGE, PNAD, 2020). A situação de abandono escolar ainda é uma constante da realidade educacional brasileira, que mesmo com os processos de democratização da educação não se atenuou ao máximo. Isso nos leva a questionar que motivos persistem para que nossos alunos entrem na escola, mas não permaneçam até a conclusão dos ciclos de formação.

O próprio Pnad ressalta que um dos principais motivos do abandono escolar é a necessidade de trabalhar (39,1 %) e, junto com essa, o desinteresse do próprio aluno (29,2%) para com a escola (Pnad, 2020). Juntos esses empecilhos para a conclusão do ensino somam 68,3% dos motivos. Isso nos dá uma pista para pensar o abandono escolar em termos de grupo e classes sociais já que problemas econômicos são mais condizentes com a realidade de famílias pobres e o desinteresse pode estar atrelado a uma visão de grupo. Com dados da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE é mostrado que o abandono escolar estava 11,8% no grupo dos 20% com menor rendimento, entre alunos com 15 a 17 anos, sendo que no grupo dos 20% com maior rendimento o abandono escolar na mesma faixa etária era de 1,4% (IBGE, 2020).

Apesar de não termos os dados gerais do impacto da pandemia e das aulas remotas no abandono escolar, é quase um axioma que essas causaram efeitos negativos no processo de continuação na escola dos alunos e, principalmente, entre os socialmente mais vulneráveis. É a partir desse cenário que colocamos a seguinte questão: quais os motivos do abandono escolar na cidade da Oceania-PB, com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental?

É necessário transpor uma visão puramente economicista de causa, tendo em vista a complexidade da realidade aqui estudada, por isso partimos da concepção teórica de Bourdieu

(2007), que também salienta os fatores culturais e de origem como possíveis princípios do fracasso escolar.

2.1 AULAS REMOTAS

Nesse período, que foi o ano 2020 a 2021, as aulas estavam sendo lecionadas remotamente, tendo em vista a crise sanitária que se instaurou desde o final de 2019 por conta da Covid-19, que obrigou toda a população a um período longo de distanciamento social, fechando escolas, comércios e outras coisas, ficando em funcionamento só serviços essenciais de ordem primeira, como saúde e alimentação.

Sendo assim, se instaura o período de aulas à distância:

Com a crise pandêmica global, a quarentena foi instalada mundialmente e no Brasil não foi diferente. No mês de fevereiro, o Brasil tem o diagnóstico do primeiro caso da Covid-19 e em 17 de março o Ministério da Educação aprova a substituição das aulas presenciais por aulas remotas emergenciais com o apoio de meios digitais devidos às medidas de afastamento de afastamento social declaradas em diversos estados do país (Brasil,2020) (COVID-19) (FERNANDES, LUNARDI, NASCIMENTO, PERREIRA, SILVA, SOUSA, 2021, p.2).

Conforme mencionado anteriormente, a Paraíba estabeleceu o ensino remoto, de caráter emergencial, por meio da Resolução 120/2020. Com base na Resolução 120/2020 do Conselho Estadual de Educação da Paraíba, as diretrizes do ensino emergencial começam a ganhar contorno e esse passa a ser pensado como um complemento à educação, ou seja, um sistema que tem por função unicamente garantir o acesso à educação para os alunos da rede estadual da Paraíba, sem caráter de computação da carga horária prevista na legislação. Mas esse cenário muda com a implementação da Resolução 140/2020, que ver nas aulas emergenciais a possibilidade de computar para a carga horária mínima exigida pela legislação:

De acordo com CEE/PB, as mudanças e atualizações ocorreram em função do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 5, aprovado em 28 de abril de 2020, que tratada da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínimo anual, em razão da Pandemia do Covid-19 e do prolongamento temporal da suspensão de aulas do Estado da Paraíba. (ALBINO, SILVA, 2020, p.3).

Essas duas resoluções são a base de como será na teoria o que se passou a chamar de “aulas remotas”, ou seja, o que as instituições de ensino da rede estadual da Paraíba deveriam

levar em consideração na implementação das aulas on-line, e, quais os mecanismos o governo, junto aos seus órgãos, disponibilizariam para a real efetividade desse sistema.

Os meios para isso foram a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), nesse sentido, o Art. 9º das Resoluções 120 e 140/2020 no seu inciso III demonstra essa adequação das tecnologias para a educação remota:

Orientar os docentes para que sejam elaborados matérias com atividades pedagógicas específicas para as etapas e modalidades referidas no *caput* deste artigo, disponibilizando-os aos estudantes em meios, como: roteiros e planos de estudos impressos; livros didáticos; videoaulas; conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem; redes sociais; correio eletrônico; cadeia de rádio e TV; entre outros, respeitando as recomendações expressas nessa Resolução; (PARAÍBA, 2020).

As atividades e aulas eram providenciadas por esses meios e os roteiros dessas aulas e atividades eram pensados de forma estratégica, tendo a situação vigente e a fase de ensino como base de sua formulação. Sendo assim, a orientação que a CEE passa aos gestores no Art. 9º inciso IV das resoluções 120 e 140/2020 é:

Organizar para que os materiais com atividades pedagógicas específicas e as ações de orientação e planejamento junto aos docentes respeitem o momento de isolamento social e a convivência, de modo a manter a coerência entre o que é ensinado e as atividades não presenciais, cuidando para não sobrecarregar os profissionais de educação, estudantes e suas famílias com atividades excessivas e em horários inapropriados. (PARAÍBA, 2020).

As resoluções contemplam amplamente o que poderia acontecer de negativo e que poderia ser de empecilho para o funcionamento das aulas remotas e suas atividades. No entanto, no contexto de pandemia, com o isolamento social, as atividades diárias domésticas e de labuta se juntaram com a preocupação escolar, que foram de um impacto tamanho para as famílias que passaram a fazer quase tudo em seu âmbito familiar. Nesse sentido, as resoluções contemplaram essa situação e orientaram os gestores e docentes para as tarefas e aulas no intuito de não sobrecarregar, mas também pensadas para suprir as demandas educacionais dos alunos de cada fase e modalidade na pandemia.

Com base em estudos sobre três escolas do Cariri, Santos (2022) ressalta como essas orientações se deram na prática, evidenciando como foi a organização do ensino remoto. Santos (2022) através das falas de gestores de escolas, revela que o início do sistema remoto, em 2020, levou os gestores a uma incerteza de como proceder nesse novo período. Alguns gestores ressaltam a importância das capacitações, a formulações de sites, por exemplo o Paraíba Educa, a necessidade de recensear a disponibilidade de acesso a internet dos alunos, tudo para

concretizar as aulas remotas, que apesar de contar com suporte normativo, técnico e profissional, teve dificuldades (SANTOS, 2022).

Essas dificuldades podem ser evidenciadas quando os gestores das três escolas ressaltam que houve evasão escolar por parte dos alunos no período remoto, apesar de ter havido um processo de adaptação rápido (Santos, 2022). Ainda com Santos (2022), esse resalta que os gestores, professores, levaram em consideração as resoluções aqui citadas, tendo em vista que fizeram avaliações mais adaptadas a situação, junto com monitoramentos que facilitavam a identificação da frequência dos alunos. Também os gestores, levando em consideração os pareceres normativos, orientavam as criações das atividades com base no livro didático, para que os alunos pudessem ter em suas mãos um material mais didático, que pudesse suprir suas demandas educacionais.

Foi assim que se pensava o ensino remoto na Paraíba, buscando levar em consideração o contexto dos alunos e professores, as condições socioeconômicas destes, podendo ser computada no regime especial 50% da carga horária mínima exigida pela legislação, mediada pelo uso de tecnologias, com acompanhamento dos professores e gestores do processo com avaliações e mecanismo de monitoramento, criando rede de comunicação entre aluno/pais e professores, tudo isso no sentido de garantir a educação para todos do sistema estadual de educação.

Mas parece que o olhar técnico dos gestores não trouxe a realidade do que se passou na pandemia dentro da sala de aula remota, sendo que nos relatos dos professores entrevistados no estudo de Santos (2022), observa-se que no comparecimento nas aulas remotas, poucos alunos frequentavam de forma contínua em 2020 (numa observação de um professor), além da maioria dos alunos preferirem o material impresso. Um dos professores entrevistado do estudo de Santos (2022) revela o quão foi penoso o processo de aula remota, ressaltando a sobrecarga na sua produção pedagógica, salvo que a resolução 140/2020 orientava a necessidade de não sobrecarga nem para professores e alunos no período remoto, algo que não se concretizou na prática.

Mesmo os professores e gestores das escolas do Cariri, no estudo de Santos (2022), ressaltando uma evolução nas frequências e adaptação no ensino remoto de 2020 a 2021, em várias turmas do ensino médio, as aulas não contavam com todos os alunos matriculados, nem chegando perto disso (o estudo de Santos foi o único que temos conhecimento que tratou do ensino remoto no Cariri da Paraíba, apesar de tratar com turma do ensino médio, foi de suma importância para nos introduzir ao que se evidenciou na prática das aulas remotas).

As aulas remotas podem ter entrado como solução mais plausível para a demanda educacional, mas não conseguiu plena efetividade de funcionamento e adaptação de todos, tendo em vista o cenário de desigualdades sociais. Mas essa não adaptação de alguns aos processos remotos pode estar ligado a fatores sociológicos, que não dizem respeito somente ao formato remoto em si. Ou seja, quem se ausentou do período remoto pode ter tido problemas sociais, como a falta de interesse pela educação nessa situação, que estão relacionados a estrutura de relações dos indivíduos e as condições objetivas dessa. Levaremos mais a fundo a discussão do abandono no período remoto, no entanto, antes, é de suma importância entender o fenômeno do abandono escolar.

2.2 O ABANDONO ESCOLAR

2.2.1 Conceituando abandono escolar

O termo abandono escolar foi escolhido por nós tendo em vista sua maior precisão do fenômeno. Silva e Araújo, através da conceituação do Inep, ressaltam a diferença de abandono e evasão escolar:

A diferença entre evasão e abandono escolar foi utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998). Nesse caso, “abandono” significa a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar. (FILHO, ARAÚJO, 2017, p.37).

É visando essa diferença que optamos por abandono escolar, em vez de evasão escolar. Abandono escolar diz respeito a uma ausência significativa do aluno na frequência escolar, ou seja, o aluno parou de ir para a escola por determinado motivo, mas não se transferiu para outra instituição. O abandono escolar se configura em evasão na medida em que o aluno que parou de frequentar a escola não voltou no próximo ano letivo, ou seja, não se matriculou. Essa diferença é fundamental para se entender em termos institucionais a diferença dos conceitos.

Alguns Autores também definem a diferença dos conceitos em termos mais analíticos e alguns criticam o uso dos conceitos para algumas situações. Sendo assim, Araújo e Filho (2017), *apud* Pelissari (2012): “[...] ‘o conceito de evasão traz um caráter subjetivista, responsabilizando o aluno pela sua saída da escola, considerando apenas os fatores externos, caindo na armadilha do reprodutivismo das relações sociais na escola’”.

Nesse sentido, evasão escolar não contempla a nossa situação e sim abandono escolar, tendo em vista que a ausência da escola diz respeito a processos complexos e muitas vezes fora do alcance individual. O conceito abandono escolar realmente diz respeito a algo mais geral que pode ter ocorrido na vida do aluno e que transfere menos à responsabilidade individual de sua ausência da escola, já que muitas vezes, no senso comum, o não querer estudar é algo que identificam a constituição natural das pessoas, algo que sabemos que não é verdade. O conceito de abandono escolar pode causar estranhamento para o leitor, mas saiba que a escolha dele foi feita de forma a conduzir maior precisão e aproximação da situação aqui estudada.

2.2.2 Breve discussão sobre abandono escolar

O abandono escolar é um dos fenômenos negativos da educação que, apesar dos avanços nas últimas décadas, ainda persiste no cenário educacional nacional. Nesse sentido, com dados do Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social, autores ressaltam a persistência desse fenômeno e analisam a relação do abandono com alguns fatores sociais relacionado a família: “Enquanto 95% dos filhos de pais com pelo menos o ensino superior completo chegam a completar o ensino médio, esse percentual é de 25,9% dos filhos de pais sem escolaridade.” (FERREIRA, RIBEIRO, TAFNER, 2022, p.1).

Também o fator econômico da família é objeto de apreciação quando se pensa o abandono escolar e nas pesquisas sobre esse fenômeno a porcentagem do econômico sempre ocupa lugar de destaque no imaginário social, autores demonstram dados que ilustram essa situação:

Neri (2009), por meio de estudo quantitativo utilizando os dados das Pnad – 2004 e 2006 –, chega a resultados que apontam fortes possíveis motivos para a evasão escolar, como a falta de escolas (10,9%), a necessidade de renda e trabalho (27,1%), a falta de interesse (40,3%), entre outros (21,7%). (ARAÚJO, SILVA, 2017, p.43 *apud* NERI, 2019).

Alguns fatores se sobressaem para além do econômico, como a escolaridade e o desinteresse, mas para alguns autores essa própria escolaridade e desinteresse é um desdobramento da situação social e econômica das famílias:

A questão é mais complexa porque a renda familiar é fortemente correlacionada com outras características da família – e em especial dos pais – que também influenciam potencialmente no acúmulo de habilidades das crianças, como a escolaridade, a personalidade, as habilidades – inatas ou não – e os valores familiares. (FERREIRA, RIBEIRO, TAFNER, 2022 p.3).

É complexo, mas atrelar a renda como único catalizador da inculcação das habilidades que poderiam vir a ajudar ou não na escola é prejudicial, tendo em vista que a cultura também faz parte desse processo. Por isso, quando alguns autores vão buscar a diferença de rendimento escolar de pessoas da mesma renda, esses vão em busca, na situação da família, de aspectos culturais que lhe tragam a variação que podem estar na causa dessa diferença.

O abandono escolar é complexo e algumas mudanças no cenário social, como baixa de empregos, a impossibilidade de Ascensão pela escola, podem afetar diretamente a população escolar e, principalmente, os mais vulneráveis com essas mudanças. Além disso, a relação dos alunos com a escola, tendo em vista que é mediada pela sua condição inicial, também causa abandono escolar, tendo em vista que uma pedagogia que não olha para essas diferenças muitas vezes consolida situações que podem causar esse fenômeno.

Dessa forma, elencamos alguns fatores que estão associados a posição social das famílias, que causam o abandono escolar, por exemplo, a renda, a escolaridade, o seu capital cultural, e através desses as relações interpessoais com as pessoas e a escola. Para Bourdieu (2007), a origem social e o capital cultural da família está na relação direta com o sucesso ou insucesso escolar (Bourdieu desenvolve isso magistralmente e demonstra os mecanismo como esse processo é consolidado pela escola), e como mostramos, para a literatura especializada sobre o abandono escolar, a baixa renda e os desdobramentos dessa nas atitudes é um dos panos de fundo desse fenômeno, junto com baixa escolaridade dos pais (capital cultural), falta de interesse desses com os estudos dos filhos e dos próprios filhos. Ou seja, a origem social e o capital cultural podem nos fornecer elementos para entender o abandonado escolar.

Entender os impactos que a situação de origem tem nos processos formativos da pessoa e nos processos escolares é indispensável para as políticas públicas educacionais que tentam exterminar o problema do abandono escolar e Bourdieu nos traz elementos para se pensar o insucesso (como uma de suas facetas: o abandono escolar), levando em consideração as suas dimensões culturais, que antes eram negligenciadas.

Nesse sentido, trazemos as ferramentas bourdieusianas para pensar o abandono escolar no contexto de aula remota na pandemia, com o intuito de entender quais os motivos na relação família e escola em período remoto que levaram algumas discentes ao abandono escolar.

2.3 FERRAMENTAS BOURDIEUSIANAS DE ANÁLISE

Bourdieu foi um grande pensador do século XX, que procurou pôr fim a velha oposição entre subjetivismo e objetivismo. Nesse sentido, absorvendo elementos das tradições que se diziam opostas, construiu o que posteriormente o chamou de praxiologia.

De acordo com Bourdieu, torna-se necessário superar a oposição criada em torno da polêmica do subjetivismo e do objetivismo. Assinala, a este propósito, que as aquisições que ela produziu em termos de conhecimento são indispensáveis a uma ciência do mundo social que, no entanto, não pode reduzir nem a uma fenomenologia social e nem a uma **física social**². Reconhece que estas posturas possuem em comum o fato de constituírem modos de conhecimento que se opõem **ao modo de conhecimento prático**³, que informa a experiência ordinária do mundo social (MARTINS, 1990, p.63).

Teoria do conhecimento prático ou praxiológico, nesse Bourdieu (1990) buscou a explicação da relação, até então oculta pelas oposições teóricas, entre indivíduo e sociedade. Para isso relegou aspectos das perspectivas subjetivistas, principalmente os que abordam as condutas sociais como produto unicamente de uma ação racional (lembrar de Weber, com a ação racional em relação a fins) e o da perspectiva objetivista, que trata o agente como epifenômeno das estruturas, atualizando o conceito de *habitus*, que retoma a estrutura como algo incorporado no corpo e mente do agente, mas também, como um princípio gerador de práticas, que se atualiza através da inventividade dos sujeitos nos mais diversos espaços sociais.

É nesse sentido que Monteiro (2019) comenta a praxiologia bourdieusiana tratando da relação estrutura objetiva e estrutura subjetiva:

A ação é construída pela relação entre os mundos social (estruturas objetivas) e o individual, e é incorporada pelos agentes (estruturas subjetivas) a partir de seu contexto e da sua posição no espaço social, constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que se encontram internalizadas nos agentes e que, portanto, são matrizes de ação e percepção que orientam as escolhas e o agir dos agentes no mundo social. (MONTEIRO, 2019, p26).

O produto da relação entre agente e estrutura é o *habitus*. Esse é o princípio fundante da praxiologia. E o *habitus*, que está intimamente ligado a uma posição na estrutura de posições, se traduz em gostos, práticas, valores, atitudes, ou seja, matrizes de ação e de percepção que fazem parte, através de um processo de socialização, do corpo e da mente do indivíduo. Entender a gênese do *habitus* é condição primordial para se dar conta da relação objetivismo e subjetivismo.

² Grifo do autor.

³ Grifo do autor.

A praxiologia de Bourdieu também é de caráter relacional, tendo em vista que a cada posição específica na estrutura de posição social corresponde a diferenças nas condições de existência e essa diferença gera *habitus* diferentes.

A cada classe de posições corresponde uma classe da *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desse *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo. (BOURDIEU, 2008, p.21).

É tendo em vista esses princípios epistemológicos que Bourdieu (2007, 2008) produziu um gama de trabalhos sobre o sistema educacional Francês, que se difundiram notadamente por vários países. Esses trabalhos tinham como característica central o desvelamento de uma lógica reprodutivista das diferenças sociais, que para Bourdieu a escola serve para sancionar:

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio do qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p.17).

Um dos tantos trabalhos que exprimem essa forma de Bourdieu (2007) pensar o sistema educacional como sancionador das desigualdades de origem é o seu artigo “*A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*”. Nesse artigo, Bourdieu (2007) ressalta a importância da origem social nos resultados escolares, que legam aos indivíduos, a depender da posição social, saberes, valores, recursos, que poderão ajudar na empreitada escolar.

Para Bourdieu (2007), um filho de classe alta recebe estímulos durante sua vida para adquirir saberes, gostos, modos de expressar-se que lhe trarão uma maior rentabilidade na escola. Esses saberes, gostos (que advêm de um contato maior com obras de artes, museus etc.), práticas que são valores de uma classe, para Bourdieu (2007), também fazem parte da cultura escolar.

Nesse sentido, quando os filhos das classes altas chegam na escola, esse mundo não lhe parece estranho do seu, exige práticas, modos de ser e de ser expressar (a linguagem, os conceitos), que sempre fizeram parte da sua socialização. Basicamente o filho das classes altas vai adquirindo no decorrer de sua vida o que Bourdieu chama capital cultural.

Coisa diferente se passa para os filhos das classes baixas, que tem um mundo totalmente diferente dos de classe alta, ou seja, um universo cultural diferente. Nesse sentido, quando o filho da classe baixa chega na escola, esse tende a conceber aquele mundo como estranho ao

seu, como algo indiferente ao seu ser social. Ou seja, os estímulos que os filhos dessa classe recebem são, por exemplo, brincar com a par de pedreiro, com o carrinho de mão da obra. Nesse sentido, não existem os estímulos para a leitura, que possibilitam uma maior afinidade com a norma culta, para o gosto com a arte erudita, que na perspectiva de Bourdieu marcam essa diferença de início.

Nesse processo, a escola, por sua avaliação, que não considera as diferenças que são de origem social e fazem avaliações que se supõem técnicas, mas não são, consolida as diferenças sociais.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social e operando uma seleção que – sob as aparências de equidade formal – sanciona e consagra desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades sociais, ao mesmo tempo que as legitima (BOURDIEU, 2007, p.58).

E Bourdieu (2008) faz uma analogia em Razões práticas com o demônio de Maxwell da termodinâmica, falando que as práticas escolares fazem a mesma triagem com alunos que o demônio com as partículas individuais:

Maxwell imagina um demônio que faz a triagem das partículas em movimentos, mais ou menos quentes, isto é, mais ou menos rápidas, que chegam até ele, enviando as mais rápidas para um recipiente cuja temperatura se eleva e as mais lentas para outro, cuja temperatura baixa. Assim fazendo, ele mantém a diferença, a ordem que, de outro modo, tenderia a desaparecer. O sistema escolar age como o demônio de Maxwell: à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem preexistente, isto é, a separação de alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. (BOURDIEU, 2008, p.37).

Essa triagem é nada mais que todos os processos de avaliação, de julgamento, de notas, de classificação, que implicitamente tende a conceder aos detentores de posições sociais mais elevadas os julgamentos mais positivos, decorrentes do maior *quantum* e estrutura do capital, enquanto os desprovidos das classes populares se veem nessa jornada tendo a menores notas, julgamentos mais negativos, classificações de rebaixamento, abalando a perspectivas de almejar uma ascensão social por uma maior escolarização.

E essa lógica de consagração das diferenças sociais perpassa todas as instituições escolares. É na própria avaliação dos professores universitários que Bourdieu (2007) identifica essa avaliação parcial, que leva em consideração a origem, e não competências paramentos técnicas:

Não há dúvida de que os julgamentos que pretendem aplicar-se à pessoa em seu todo levam em conta não somente a aparência física propriamente dita, que é sempre socialmente marcada (através de índices de corpulência, cor, formato de rosto), mas também o corpo socialmente tratado (com a roupa, os adereços, a cosmética e principalmente as maneiras e a conduta) que é percebido através das taxinomias socialmente constituídas, portanto lido como sinal da qualidade e do valor da pessoa. (BOURDIEU, SAINT-MARTIN, 2007, p.193).

Bourdieu (2007, 2008) foi muito perspicaz em seus estudos sobre o sistema educacional francês, derrubando por terra a perspectiva dos princípios meritocráticos, desvelando as lógicas de reprodução social através da escola, que sanciona diferenças sociais, como se fossem diferenças de dom. Ir de contra a maré dos sentidos estabelecidos (ou seja, as “verdades” naturalizadas como naturais) sempre foi uma marca da atitude científica de 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 ele 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, 2007, p.41).

É de suma importância pensar nos termos bourdieusianos a situação educacional brasileira, tendo em vista que a perspectiva meritocrática ainda é de muito utilizada, tanto no senso comum (que está no debate político e, conseqüentemente, influencia as políticas públicas educacionais), como no campo científico, legitimando desigualdades sociais, como se fossem desigualdades do dom.

2.3.1 O aporte de Bourdieu para a pesquisa do abandono escolar

O nosso trabalho de pesquisa, que visa compreender os motivos do abandono escolar de alunos da Oceania-PB tem como principal aporte os conceitos e pensamentos de Bourdieu sobre a temática da educação. Sendo o abandono escolar uma das facetas do insucesso escolar, adentramos na realidade das famílias dos alunos que se ausentaram no período remoto para entender o que levou esses alunos a terem problemas com os processos das aulas nesse período.

Nesse sentido, Bourdieu (2007) ressalta que muito do rendimento escolar dos alunos se deve pela socialização diferencial da família, ou seja: A depender da posição social da família no espaço social, o aluno traz consigo determinados saberes prévios, atitudes e comportamentos que lhe facilitaram ou dificultaram a empreitada escolar. Mas não só isso, Bourdieu também demonstra o quanto a escola serve para reproduzir desigualdades sociais quando não leva em consideração na sua ação pedagógica essas diferenças.

Aplicamos Bourdieu (2008) para se pensar um contexto *sui generis* que se formou pela pandemia do COVID-19, que é a educação realizada via meios tecnológicos, sendo a sala de aula substituída pelo ambiente domiciliar e, através desse sistema que se instaurou, um aumento no insucesso escolar por parte dos mais vulneráveis. Utilizamos os conceitos de *habitus*, *ethos* de grupo e capital cultural, para entender o quão a origem social afetou o abandono na cidade de Oceania-PB, tendo em vista a falta de políticas públicas da educação para sanar esse efeito de origem e que impossibilitou a concretização do ensino remoto.

Sendo assim, apresentaremos cada conceito, com o intuito de fornecermos uma definição, já que nos utilizamos desses para a pesquisa aqui em questão. Esses conceitos foram utilizados para pensar os motivos sociais do abandono escolar, como por exemplo o conceito de capital cultural.

2.3.2 O peso da origem social: *habitus*, *ethos* e capital cultural

Temos a necessidade de dar uma definição de *habitus* na perspectiva de Bourdieu (2008), tendo em vista que esse conceito será utilizado em demasia aqui no trabalho. Bourdieu cria esse conceito para dar conta da relação entre a estrutura objetiva e a estrutura subjetiva dos agentes, nesse sentido, o *habitus* seria o produto dessa relação, ou seja, um conjunto de disposições para a ação que tem estreita relação com a posição que o agente ocupa na estrutura do espaço social.

Bourdieu (2009) *apud* Monteiro (2019) entende o *habitus* como:

Sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a trabalhar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores da prática e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas das regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 2009, p.87 *apud* MONTEIRO, 2018, p.59 e 60).

O *habitus* é a estrutura incorporada, um princípio gerador de práticas sociais que deve sua matriz à uma posição específica. “O *habitus* é entendido como um sistema de disposições gerais, que se adapta por meios dos agentes, a cada conjuntura específica da ação”. (MONTEIRO, 2018, p.60). Nesse sentido, o *habitus* se materializa nas ações, atitudes, gostos, dos agentes situados no espaço social. Em outras palavras, o *habitus* não só permite entender o porquê as pessoas se vestem ou se alimentam de tal maneira ou praticam tais esportes, mas,

também, a forma como se vestem, se alimentam e praticam tais esportes. (MONTEIRO, 2018, p.60).

É nesse sentido, utilizando o conceito de *habitus*, que fomos entender qual a relação do abandono escolar no Oceania-PB com as atitudes e os capitais, tendo em vista que é, a partir dele, que os agentes, segundo Bourdieu, agem. E como ressaltado, os agentes devem seu *habitus* a posição a qual ocupam na estrutura de posições sociais, ou seja, a origem social.

Nesse sentido, a origem social (o *habitus* e sua variação no *ethos* associado a essa origem) e o *quantum* de capital cultural da família foram o norte da pesquisa aqui produzida, tendo em vista que Bourdieu, para apreciar as diferenças de rendimento escolar, coloca: O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais.” (BOURDIEU, 2007, p.50).

O *ethos*, sistema de valores que são incorporados pelos agentes, correspondem a posição que o indivíduo ou grupo ocupa na estrutura do espaço social, ou seja, o agente que nasce numa família de classe média alta terá um *ethos* em relação a escola diferente de um agente de classe baixa (BOURDIEU, 2007). As diferenças nas atitudes, que correspondem as diferenças de posição social, são, para Bourdieu, de grande relevância para entendermos o que se passa na prática dos agentes no mundo social, e, mais especificamente, no mundo escolar.

No entanto, não só o *habitus* (e suas variações no *ethos*) relegado da posição social, mas também o capital cultural da família é de grande chave para interpretar o fracasso e êxito escolar. Nesse sentido, ao observamos o abandono escolar na cidade da Oceania durante a pandemia na tentativa de encontrar os fatores sociológicos desse fenômeno utilizando os ensinamentos de Bourdieu e a aplicabilidade de seus conceitos de capital cultural e *habitus* (e o *ethos* de classe), para desvelar o processo da ausência escolar no período remoto.

Bourdieu (2007) parte de uma concepção que o êxito dos alunos na escola tem relação com a socialização diferencial das famílias situadas em diferentes posições na estrutura do espaço social. Tendo em vista que os agentes e grupos são situados nas posições através de sua posição na distribuição desigual dos capitais, Bourdieu (2007) ressalta que quem ocupa a classe baixa está em desvantagem nas lutas sociais, principalmente no pleito educacional, já que um dos pré-requisitos para se dar bem na escola é trazer de berço os pré-saberes (capital cultural) que algumas classes tem mais que outras.

Os capitais, além de estruturar o espaço social, dão aos agentes vantagens que são utilizadas na luta social. Nesse sentido, pesamos o capital cultural das famílias como algo que foi essencial na efetiva concretização das aulas remotas, já que essas necessitaram de um auxílio

pedagógico por parte dos pais para que os alunos assimilassem os conteúdos curriculares. Já como axioma, as famílias que se encontram com baixo nível de capital cultural puderam vir a ter problemas com a concretização das aulas remota. Bourdieu já ressalta que essas diferenças de quantidade e estrutura de capital determina as diferenças escolares (NOGUEIRA, 2002).

Para entender melhor a forma como o capital cultural atua e se traduz em vantagens educacionais, é necessário discorrer sobre os estados do capital cultural, que se encontram na forma incorporada, objetivada e institucional. O capital cultural em estado incorporado são as técnicas e conhecimentos que o indivíduo incorpora ao seu *habitus* e “Aquele que possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo.” (BOURDIEU, 2007, p.75).

Bourdieu (2007) entende que o ambiente de uma família de classe média alta, tendo em vista que ocupa essa posição por possuir uma quantidade de capital cultural maior em relação as outras abaixo, tem estímulos na educação para seus filhos para adquirir pré-saberes (capital cultural) que no futuro não distante serão utilizados na escola, levando a essa classe uma certa familiarização com os requisitos escolares, algo que não acontece com as classes populares. Esses pré-saberes (capital cultural) se traduzem em conhecimentos de arte, conhecimento da cultura erudita, a prática de leitura, alta concentração em atividades de longo tempo, ou seja, um capital cultural incorporado, que se traduz em vantagens escolares.

É nesse sentido que o capital cultural na forma de *habitus* ajudaria tanto os pais como os filhos na concretização das aulas remotas. Entretanto, também temos o capital cultural na forma objetivada: “o capital cultural na forma objetivada detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada.” (Bourdieu, 2007, p.77). Essa relação do capital cultural incorporado com o objetivo se dá através de que, se para desfrutar uma obra de arte (capital objetivado), é necessário ter certos dispositivos mentais incorporados.

No entanto, o capital objetivado pode ser herdado como o capital econômico. Essa possibilidade de transmissão do capital cultural objetivado pode resultar em vantagens, na medida que os agentes têm contato com o mundo simbólico objetivado, como livros, obras de artes que através de um tempo de assimilação podem ser incorporados ao *habitus*. Geralmente, quem tem o capital econômico elevado tem maior possibilidade de adquirir esse tipo de capital.

O capital cultural no estado institucionalizado pode ser encontrado na forma objetivada dos certificados, que conferem ao capital cultural incorporado do agente no período do curso um status de valor, que para Bourdieu (2007) pode ter uma conversão econômica no mercado de trabalho. Geralmente, os certificados de maior valor no mercado escolar estão entre os

agentes de classe social média alta e a reprodução dessa classe depende fortemente desse estado do capital cultural. Mas dito isso, o capital cultural é uma chave de análise fundamental para se entender as práticas no mundo escolar, tendo em vista que ratifica o peso do cultural nas relações sociais.

Mas existem outros fatores que se incorporam ao *habitus* dos agentes que advém de sua posição que afetam a relação dos grupos e classes com a educação.

A ideia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-los. (NOGUEIRA, 2002, p.22).

E Nogueira continua:

Aplicado à educação, esse raciocínio indica que os grupos sociais, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. (NOGUEIRA, 2002, p.23).

A experiência dos pares, ou seja, a história compartilhada dos grupos, as situações que decorrem de sua posição na estrutura de relações moldam as estruturas cognitivas dos agentes, ou seja, definem suas atitudes e suas práticas no mundo social, nesse sentido, define o *habitus* do grupo. Sendo assim, Bourdieu distingui as atitudes da classe sociais em relação a educação tendo em vista seus capitais e sua experiência de classe:

[...] é porque o desejo razoável de Ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito – embora ignorando completamente a estatística objetiva que estabelece que um filho de operário tem duas chances em cem de chegar ao ensino superior – regulam seu comportamento objetivamente pela estimativa empírica dessas esperanças objetivas, comuns a todos os indivíduos de sua categoria. (BOURDIEU, 2007, p.48).

Falando da pequena burguesia:

Assim compreende-se por que a pequena burguesia, classe de transição adere mais fortemente os valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundido os valores do êxito social com os do prestígio cultural. (BORDIEU, 2007, p.48).

É contemplando essas diferenças nos *habitus* e de capital cultural que a teoria bourdieusiana nos serve de aporte para se pensar as atitudes em relação a escola (e aqui a atitude do abandono escolar nas aulas remotas).

2.4 A DESCRIÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA: OCEANIA-PB

Oceania-PB é uma pequena cidade do interior da Paraíba, que se localiza na microrregião do Cariri Ocidental. Sua população no censo de 2010 do IBGE é de 2088 pessoas, com área territorial de 122,094 km², sendo sua densidade demográfica de 17, 12 hab/km². (IBGE,2010, 2021).

Oceania-PB teve sua emancipação política em 1994, ou seja, tem 28 anos de história político- administrativa, no entanto, sua história remota ao século XIX:

Sua história começou na primeira metade do século XIX, sua emancipação proporcionou-se no dia 29 de abril de 1994, sendo sua instalação no dia 01 de janeiro de 1997. A origem [...] teve início com a chegada dos colonos, para cá atraídos pela facilidade da instalação de fazendas de gado, aproveitado um trabalho já existente realizados pelos índios Sucurus. (IBGE, 2010).

Sua economia é desenvolvida através da agricultura e pecuária, sendo hoje a caprinocultura uma base econômica, tendo até desenvolvido festas e exposições para o alavancamento dessa cultura, por exemplo, o Cabra fest, que já está na sua segunda edição, sendo que essa última foi realizada nos dias 14 a 17 de julho de 2022.

A cidade também é conhecida por sua população como “a cidade do amor e da fé”, tendo forte ligação com a religião cristã, que é exemplificada em seus monumentos e praças. Também a poesia é uma forte herança que a história legou ao Oceania-PB, estando viva e se renovando continuamente nos corações dos moradores locais. A pega de boi é tradição entre os vaqueiros da região, também a vaquejada e também o futebol. A vida do Oceanense é muito conectada com o campo, sendo que os períodos chuvosos são intercalados com a produção do milho, feijão e outros itens ligados à subsistência. Quando exacerbada a produção do milho, nos meses de junho, é típico na Oceania-PB a pamonha, a canjica, milho assado e cozido, que acompanha a tradição de São João (santo católico), que é comemorada, além das comidas, com quadrilhas, fogueiras, missas e atrações festivas.

O bioma que desbrava o território do Oceania-PB é a Caatinga, com seu mandacaru, xique-xique, algaroba, marmeleiro. Entre os animais é costumeiro encontrar a cabra, a ovelha, o galo de campina, o carcará, o guará.

3 METODOLOGIA

A nossa pesquisa é de abordagem qualitativa, por ter uma compreensão do objeto como algo dinâmico: “Os estudiosos que se dedicam a esse tipo de pesquisa são chamados de interpretacionistas e afirmam que o homem é diferente dos objetos, por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças. (OLIVEIRA, 2010, p.3)

Apesar de sermos adeptos de uma abordagem qualitativa, vemos como bons referenciais científicos os dados quantitativos, sendo esses um bom auxiliar na autenticação de interpretações e compreensões. Os nossos verbos são “compreender” e “interpretar” dados, não explicá-los, como queriam os positivistas. “O pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos” (OLIVEIRA, 2010, p.7).

Nesse sentido, a forma como nos colocamos para colher dados no campo foram através de entrevistas semiestruturada. Esse tipo de coleta nos entrega dados mais elaborados pelos agentes que fazem as relações e que são mais adequados para interpretações do pesquisador, que busca compreender essas mesmas relações. Sendo mais específico ainda, nossa ferramenta de coleta de dados foi entrevista individual em que os responsáveis da família do estudante e o próprio foram ouvidos separadamente com o intuito de podermos confrontar a visão que os pais e filhos têm do mesmo fenômeno, que é o abandono escolar.

Quando usamos esse tipo de método de coleta, temos em mente que podemos compreender que significados os entrevistados atribuem a suas vivências, representações e sentidos. Por isso temos a abordagem qualitativa como referencial e como instrumento dessa a entrevista individual, sendo que:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo de vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. (GASKELL, 2002, P.65).

A citação acima é uma boa definição do que buscamos fazer, ou seja, colher dados através de entrevista individual e racionalizá-los, sistematizá-los, com base em uma teoria da Sociologia da educação. Digo de antemão que nossas entrevistas têm um norte definido, de buscar identificar o *habitus* e o capital cultural dessas famílias, sua relação com a educação e percepção acerca da educação no período de ensino remoto, identificando possíveis relações entre essas três questões norteadoras.

As nossas entrevistas foram feitas no intuito de deixar os entrevistados a vontade, dando liberdade para esses se expressarem e falarem, para melhorar a qualidade dos dados aqui obtidos, nesse sentido, tudo foi feito num tom informal, até as perguntas foram pensadas com essa perspectiva, inclusive com o uso das expressões e vícios de linguagem típicas do local, compartilhadas entre pesquisador e pesquisados. Optamos assim, tendo em vista que um tom formal e acadêmico poderia ser incompreensível para os entrevistados aqui em questão, no sentido que a linguagem falada difere da linguagem acadêmica.

Quando colhida as transcrições, o primeiro passo foi fazer uma leitura livre, para poder gravar na memória algumas passagens que podiam vir a servir de categoria de análise. Nesse sentido, identificadas as categorias, entramos num processo de comparação do material, ou seja, fomos comparando as entrevistas de cada caso, no intuito de buscar similaridades que pudessem nos fornecer elementos para uma análise mais sistematizada, levando a uma padronização dos dados.

A parte final foi a tentativa de explicação do abandono escolar a partir dessas sistematizações das comparações, levando em conta o que foi vivido de comum, quais os aspectos comuns entre as famílias no período remoto e na sua estrutura, sempre tendo em mente os ensinamentos de Bourdieu para melhor situar os dados numa exposição compreensiva.

3.1 SELEÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Justificado o método de coleta de dados, é importante aqui mostrar como fizemos para chegar a uma seleção dos entrevistados. Tudo começa com minha atuação de Conselheiro Tutelar na cidade de Oceania-PB, onde tive contato direto com a busca dos alunos para que esses não abandonassem a escola.

O critério utilizado para desenvolver o nosso estudo com os alunos de uma escola da Oceania-PB foi minha atuação como conselheiro tutelar que permitiu o acesso a dados que não são fáceis de conseguir, além de uma interlocução direta com as escolas e com muitas famílias do município. Por motivos éticos, não citaremos o nome da instituição de ensino.

No final de 2020, entre novembro e dezembro, foi enviado ao Conselho Tutelar uma lista com 135 alunos da rede municipal de educação com pendências escolares naquele ano marcado pelo ensino remoto a partir do final do mês de março. Essas pendências se caracterizavam como infrequência no período de aulas on-line, falta nas entregas de atividades, que a escola entendia como evasão escolar e mandava para o Conselho Tutelar-PB.

Em 2021, houve uma continuidade com o problema, mas a escola já trocava correspondência com o Conselho Tutelar. No entanto, mesmo com a ação conjunta da rede de educação e Conselho Tutelar, alguns alunos tiveram seu processo escolar interrompido por meses, chegando alguns a só fazerem algumas atividades no fim do ano.

Foi dessa experiência de trabalhar à frente da busca dos alunos, que nos fez querer saber quais os motivos do abandono escolar na cidade da Oceania-PB, no período de aulas remotas. Nesse sentido, tentamos identificar os alunos em condição de abandono em 2021, partindo dos monitoramentos que a escola da rede municipal fazia (fiquei sabendo desses através de relações pessoais informais). Esses monitoramentos eram elaborados pela direção da escola de acordo com a indicação dos professores, ou seja, eram indicados os alunos com maior ausência nas aulas remotas num período trimestral. Assim, conseguimos os monitoramentos completos apenas do 9º ano “a” e “b” dos anos finais do ensino fundamental do ano 2021 na Oceania-PB, sendo nossa amostra planejada para a pesquisa reduzida a essa série, tendo em vista a disponibilidade de dados.

Tivemos muita dificuldade de conseguir os monitoramentos, sendo que esses não foram digitalizados e, se foram, não tivemos essa informação. De início pensemos em acompanhar várias turmas, mas não tivemos dados suficientes para as outras turmas para identificar os abandonados, sendo que o abandono se configura como a infrequência durante um longo período do ano letivo. Com bastante dificuldade conseguimos traçar todo o ano letivo dos alunos do 9º ano “a” e “b” que tiveram infrequência numa escola na rede de educação da Oceania-PB. Sendo assim, o aluno que só tivesse pendência nas aulas de Português e em todas as outras fosse frequente, dificilmente entraria nessa lista. No **Quadro 1** estão só pessoas com déficit de frequência em longo prazo e em basicamente todas as disciplinas.

O monitoramento se divide em três partes, sendo a primeira do mês de março até julho, a segunda do mês de julho até setembro e a última parte advém de um chamado da escola para não perder os alunos, convocando-os para assistirem algumas aulas presenciais pelo período de outubro e novembro, tentando recuperar de todas as formas. Ainda assim, alguns alunos terminaram o ano sem nenhum registro de aulas, sendo isso o motivo concreto para se enquadrarem como abandonados escolares.

O Quadro 1 mostra uma lista de alunos que começaram a ter acompanhamento da escola pela sua intermitência nas aulas remotas e entregas de atividades.

O monitoramento (quadro 1) apresenta o acompanhamento da turma do 9º “a” e “b” da escola do município de Oceania-PB. Aqui foram colocados os alunos de 2021 que estavam sem assistir aula remota ou com pendência escolar.

Quadro 1 - Monitoramento de alunos infrequentes no 9º ano “a” e “b”, entre meses de março a julho. Oceania, PB 2021.

Turma	aluno	sexo	localidade	registro de atividades de julho	registro de aula de julho
9º a	1	Masculino	Rural	Sem fazer as atividades	Sem assistir aulas
9º a	2	Feminino	Rural	Sem fazer as atividades	Sem assistir aulas
9º a	3	Masculino	Rural	Sem fazer as atividades	Recebe impresso o material
9º a	4	Masculino		Sem fazer as atividades	Sem assistir aulas
9º a	5	Feminino	Urbana	Faz parcialmente as atividades	Recebe impresso o material
9º a	6	Masculino	Urbana	Faz parcialmente as atividades	Recebe impresso o material
9º a	7	Masculino	Urbana	Sem fazer as atividades	Sem assistir aulas
9º a	8	Masculino	Urbana	Sem fazer as atividades	Sem assistir aulas
9º b	9	Masculino	Urbana	Sem fazer as atividades	Sem assistir aulas
9º b	10	Feminino	Rural	Sem fazer as atividades	Sem assistir aulas
9º b	11	Masculino	Urbana	Sem fazer as atividades	Sem assistir aulas
9º b	12	Masculino	Urbana	Sem fazer as atividades	Sem assistir aulas
9º b	13	Masculino	Urbana	Sem fazer as atividades	Sem assistir aulas
9º b	14	Feminino	Urbana	Sem fazer as atividades	Sem assistir aulas
9º b	15	Feminino		Sem fazer as atividades	Sem assistir aulas
9º b	16	Feminino	Urbana	Sem fazer as atividades	Sem assistir aulas
9º b	17	Feminino	Urbana	Está satisfatório	Recebe impresso o material
9º b	18	Masculino	Rural	?	Assiste as aulas parcialmente

Esses 18 alunos ficaram sob supervisão e, caso outros adentrassem na lista de pendência e infrequência nos próximos monitoramentos, seus nomes iriam constar na próxima lista. Todos os casos listados no Quadro 1 foram monitorados até o final do ano letivo por nós através dos relatórios escolares, para enquadrá-los em abandono ou não.

O Quadro 2 que parte da mesma perspectiva de monitoramento, mostrou como estavam os alunos do Quadro 1 depois das iniciativas de recuperação da escola e do Conselho Tutelar.

Quadro 2 - Monitoramento de alunos infrequentes no 9º ano “a” e “b”, entre meses de julho a setembro. Oceania, PB, 2021.

turma	aluno	sexo	localidade	registro de setembro	registro de setembro
9º a	1	Masculino	Rural	Sem fazer atividade	Sem assistir as aulas
9º a	2	Feminino	Rural		Assistindo as aulas on-line
9º a	3	Masculino	Rural	Foi recuperar no reforço	Assistindo as aulas on-line
9º a	4	Masculino		Foi recuperar no reforço	Assistindo as aulas on-line
9º a	5	Feminino	Urbana	Foi recuperar no reforço	Assistindo as aulas on-line
9º a	6	Masculino	Urbana	Foi recuperar no reforço	Assistindo as aulas on-line
9º a	7	Masculino	Urbana	Foi recuperar no reforço	Assistindo as aulas on-line
9º a	8	Masculino	Urbana	Sem fazer as atividades	sem assistir as aulas
9º b	9	Masculino	Urbana		Assistindo as aulas on-line
9º b	10	Feminino	Rural	Foi recuperar no reforço	Assistindo as aulas on-line
9º b	11	Masculino	Urbana	Sem fazer atividade	Sem assistir as aulas
9º b	12	Masculino	Urbana	Foi recuperar no reforço	Assistindo as aulas on-line
9º b	13	Masculino	Urbana	Foi recuperar no reforço	Assistindo as aulas on-line
9º b	14	Feminino	Urbana	Foi recuperar no reforço	Assistindo as aulas on-line
9º b	15	Feminino		Foi recuperar no reforço	Assistindo as aulas on-line
9º b	16	Feminino	Urbana	Foi recuperar no reforço	Assistindo as aulas on-line
9º b	17	Feminino	Urbana	Foi recuperar no reforço	Assistindo as aulas on-line
9º b	18	Masculino	Rural	Fazendo as atividades	Assistindo as aulas on-line

O Quadro 2 já identifica uma melhora de 15 alunos dos que tinham pendência e infrequência, ainda mostrando que outros alunos não se somaram à lista de infrequência. Entretanto, três alunos continuaram sem recuperação, encontrando-se, portanto, em uma situação crítica, tendo em vista que já se passaram um bom tempo de ano letivo.

O Quadro 3 mostra agora o quadro completo dos monitoramentos e onde definimos três dos 18 alunos como abandono escolar. Em outubro e novembro, a escola aqui abordada fez um pequeno reforço escolar presencial, respeitando as normas sanitárias de afastamento e prevenção da covid-19, como última tentativa de reaver o quadro geral de alunos e continuar a dar assistências e aulas àqueles que tiveram dificuldades. A partir daí tiramos o nosso último monitoramento, que foi essencial para definir a nossa seleção.

Quadro 3 - Monitoramento completo de alunos infrequentes do “b” em 2021. Oceania-PB.

alunos	sexo	localidade	mar/jul	jul/setembro	set/out	situação
1	Masculino	Rural	Não assistiu aula	Não assistiu aula	Não compareceu	Abandonado escolar
2	Feminino	Urbana	Não assistiu aula	Assistindo aula	Compareceu	Ok
3	Masculino		?	Assistindo aula	Compareceu	Ok
4	Masculino	Urbana	Não assistiu aula	Assistindo aula	Compareceu	Ok
5	Feminino	Rural	?	Assistindo aula	Compareceu	Ok
6	Masculino	Rural	?	Assistindo aula	Compareceu	Ok
7	Masculino	Urbana	Não assistiu aula	Assistindo aula	Compareceu	Ok
8	Masculino	Urbana	Não assistiu aula	Não assistiu aula	Não compareceu	Abandonado escolar
9	Masculino	Urbana	Não assistiu aula	Assistindo aula	Compareceu	Ok
10	Feminino	Urbana	Não assistiu aula	Assistindo aula	Compareceu	Ok
11	Masculino	Rural	Não assistiu aula	Não assistiu aula	Não compareceu	Abandonado escolar
12	Masculino	Urbana	Não assistiu aula	Assistindo aula	Compareceu	Ok
13	Masculino	Urbana	Não assistiu aula	Assistindo aula	Compareceu	Ok
14	Feminino	Urbana	Não assistiu aula	Assistindo aula	Compareceu	Ok
15	Feminino		Não assistiu aula	Assistindo aula	Compareceu	Ok
16	Feminino	Urbana	Não assistiu aula	Assistindo aula	Compareceu	Ok
17	Feminino	Urbana	?	Assistindo aula	Compareceu	Ok
18	Masculino	Rural	?	Fazendo as atividades	Compareceu	Ok

Os monitoramentos foram de suma importância para a construção dessa seleção de entrevistados, levando a identificação dos alunos que ficaram sem assistir as aulas remotas ou devolver à escola o material impresso, elaborados pelos professores durante o ano letivo de 2021, na série do 9º ano “a” e “b”.

Queremos ressaltar também que, através dos relatórios do Conselho Tutelar (ressalvando a integridade da imagem dos adolescentes), chegamos a um aluno que se configurou em caso de abandono escolar no período de 2021 e o incluímos na nossa seleção de entrevistados, fechando assim com quatro alunos de quatro famílias diferentes. Esse aluno que encaixa aqui com os alunos do 9º ano frequentou a 6ª série do ensino fundamental em 2021 na Oceania-PB.

3.2 TÓPICO GUIA

Para a realização das entrevistas, elaboramos dois tópicos guias, um para os alunos, outro para os pais, para orientar as perguntas na hora da entrevista. Segundo Gaskell (2002, p. 66), “O tópico guia é parte vital do processo de pesquisa e necessita atenção detalhada”.

As entrevistas se deram em separado. Quando chegávamos em uma família, primeiro entrevistava um dos responsáveis e depois o aluno, em separado, resultando o total de oito entrevistas. As perguntas direcionadas aos pais foram para traçar seu capital cultural, buscando conhecimento de sua escolaridade, condição socioeconômica, e sua percepção para o abandono na escola de seu filho. Quando buscamos entender esses pormenores estamos tentando identificar como se configura o lócus de socialização do adolescente. Nesse sentido, estamos evitando uma Sociologia que tenta explicar o fenômeno do abandono na pandemia através das representações cotidianas feitas pelos agentes. Ao comentar sobre o “princípio da consciência”, que Bourdieu trata como uma preliminar epistemológica, Monteiro (2018, p.35) ressalta: “com esse princípio, procura-se fugir da armadilha das explicações do mundo social pelas representações cotidianas feitas pelos agentes”.

As perguntas direcionadas aos alunos também foram idealizadas com base nesse “princípio de ruptura”. Nesse sentido, por partimos do pressuposto de que os indivíduos tendem a naturalizar as situações, tivemos o intuito de compreender o mundo do aluno e qual sua relação com as aulas na pandemia e não tirar dele uma explicação geral do seu estado.

O roteiro para as entrevistas com os pais (Apêndice 1) foram divididos em quatro blocos, nos quais procuramos identificar os aspectos de vida dos entrevistados, de sua vivência na pandemia e essa com relação as aulas remotas.

O Bloco 1 foi idealizado tanto para dar entrada numa conversa mais amistosa, como para traçar aspectos de vida dos entrevistados que situem esse no universo social, ou seja, aspectos que ilustrem gostos, atividades, brincadeiras, pensamentos, representações, passado, que ao nosso ver são essenciais para fazermos um compilado que nos forneça a apreciação de traços de cultura do agente, podendo assim adequar esses entrevistados em um ponto específico na perspectiva de grupo ou classe social, que acreditamos uma perspectiva importantíssimas para se compreender os comportamentos.

O Bloco 2 segue a mesma perspectiva de pensamento, mas com perguntas mais direcionadas a vivência de escola do entrevistado, para ver quais representações esses têm em relação a educação, que podem estar diretamente ligadas a socialização recente do aluno que estão sob seus cuidados.

O Bloco 3 tende a fazer questões mais diretas para os entrevistados para entender o que se passou na pandemia e nas aulas remotas, aqui vamos buscar os motivos dos alunos terem deixado as aulas durante esse período.

O Bloco 4 foi criado para atender as curiosidades dos pesquisadores para ver qual a relação dos entrevistados e seus filhos com a tecnologia disponível para que as aulas remotas ocorressem.

Já nas entrevistas direcionadas aos alunos, ou seja, possíveis filhos e jovens à cuidado de responsáveis, o nosso tópico guia se converteu em três blocos que se encontram no (Apêndice 2), tendo em vista que já buscamos a compreensão do local de socialização desse com os pais e responsáveis.

O Bloco 1 do (Apêndice 2) busca entender o que o aluno representou ao se deparar com o contexto de aula remota. A mesma coisa busca o Bloco 2 do (Apêndice), mas tentando compreender o motivo que o aluno dá para sua condição de abandono escolar.

O Bloco 3 do (Apêndice 2) é criado pela curiosidade dos pesquisadores em compreender o que os alunos tiram de sua relação com seus pais/responsáveis e tecnologias utilizadas nas aulas remotas.

O (Apêndice 3) foi colocado para dar mais suporte a descrição do capital cultural da família, sendo coletado após a entrevista com os responsáveis. Conhecimento sobre a escolaridade, profissão e renda são indispensáveis para situar as famílias nos grupos sociais a quais as sociedades se constituem.

3.3 REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

CASO 1:

A entrevista com Dona Rúbia e Guslavo⁴ aconteceu no mês de março de 2022. De início, pensamos em entrevistar também o pai de Guslavo, senhor Almir, junto com Dona Rúbia (mãe), mas, quando chegamos na casa dos entrevistados, o senhor Almir (pai) não estava, tendo em vista que estava trabalhando.

A residência dessa família se encontra na zona urbana da Oceania-PB. A família é composta por Dona Rúbia, senhor Almir, Guslavo (filho e o aluno entrevistado) e Babata a filha mais velha do casal. Guslavo em 2021 estava com 14 anos e cursando o 9º ano do ensino

⁴ Por motivos éticos, todos os nomes aqui citados são fictícios, para resguardar a integridade moral e a dignidade humana dos entrevistados e pessoas citadas por esses.

fundamental. Como dito acima, a pesquisa foi realizada em 2022 e nesse tempo Guslavo estava com 15 anos de idade.

Desde logo falo de minhas intenções, de que estava ali para uma conversa, ou seja, uma entrevista sobre a vida dessa mãe e de seu filho, sobre as aulas remotas e o que nela aconteceu. Dentro da casa eu vejo que é bem organizada, tudo arejado, pratos lavados, almoço sendo preparado. A casa tinha cerâmica no chão e alvejada, ou seja, bastante limpa.

Antes de começarmos, ela me propôs um café. Eu começo a fazer as perguntas para Dona Rúbia, que logo são respondidas de forma vagarosa, pergunto sobre sua escola na infância, sobre seu percurso escolar e sua relação com seus colegas das antigas e seus professores, buscando respostas e pensamentos de um passado que muitas vezes não se precisou trazer de forma consciente à cabeça. Algumas indagações minhas eram respondidas de forma seca, outras nem tanto, com algumas explanações de detalhes minuciosos do tempo passado e da vida. Fomos num compasso rápido, tendo em vista que algumas perguntas, a entrevistada respondia rápido demais, e quando eu refazia para ver se exauria mais alguma coisa, não tinha resultado, então resolvia passar de pronto.

Quando foi para falar de sua vida, a senhora da casa não mostrou tanta aversão às perguntas, contribuindo rapidamente com as questões, mas quando indagada da situação presente do seu filho nas aulas remotas, as respostas eram mais rasteiras e menos detalhadas, o que me pareceu uma postura defensiva, tendo em vista que faço parte do Conselho Tutelar e consequentemente minha presença, perguntando sobre as aulas remotas, eram no mínimo estranhas para a entrevistada.

A gravação durou 20:00 minutos, tendo em vista as perguntas que foram respondidas rápidas, e outras no seco, como o típico estilo recenseador. Dali marco a entrevista com o seu filho, que será em outra hora, tendo em vista que já estava em horário de almoço e não queria incomodar mais.

Volto à residência com o intuito de conversar com o filho. Era noite, de súbito fui ao encontro do entrevistado e pergunto se poderia me conceder a entrevista, ele confirma e, na calçada de sua casa, com o céu escuro, começamos a conversar sobre sua vivência com as aulas remotas, sua relação com seus pais na pandemia e ele vai me respondendo calmamente, porém sem se alongar, sendo muito breve em alguns momentos.

Não sei como as pessoas se sentiam ao gravador do celular ligado, mas o aluno respondeu todas as minhas perguntas, sendo que algumas até se alongava um pouco, sendo esse o meu intuito desde sempre, querendo que o entrevistado se sentisse à vontade para conversar sobre esse assunto e me concedesse informações que não tenho.

Ocorreu tudo bem, apesar do material ser curto, trouxe detalhes importantes dessas conversas. Agradeço o aluno por ter me dado a entrevista de 12 minutos e ele retribuiu de volta e ambos seguimos, ele para dentro de sua casa e eu para minha.

CASO 2:

As entrevistas com a responsável de Levi e com o próprio Levi deram-se em dias diferentes e ocorreram durante os meses de março e junho. Na entrevista com a responsável de Levi, sua avó Dona Amelita, não encontramos o aluno em casa, no entanto, extraímos importantes informações sobre esses dois.

Na casa de Dona Amelita moram oito pessoas: fora o avô, tem outros tios de Levi, sendo que dois desses também estudam no fundamental. Levi na época de 2021 tinha 12 anos de idade e estudava a 6º ano do ensino fundamental na Oceania-PB. No dia em que entrevistei Dona Amelita, ela me atendeu da varanda, de onde me descreveu a casa e seus cômodos. O domicílio tinha oito cômodos, com geladeira, televisão, celulares, fogão e de transporte tinha um carro e duas motos.

Eu já tinha marcado com Dona Amelita por WhatsApp para nos encontrarmos em sua casa e fazermos essa entrevista. Pedi para seu marido e avó de Levi fazer parte da entrevista, no entanto, ele se recusa falando que está ocupado. A entrevista demorou cerca de 30 minutos e a avó do garoto respondeu me respondeu muita coisa sobre sua vida, sobre as aulas de seus netos e filhos na pandemia e sobre suas percepções acerca das aulas remotas. Como ressaltado, entrevistei Levi em outro dia, antes de entrevistar Dona Amelita, e o aluno me deu uma entrevista de 12 minutos, tendo em vista as respostas rápidas e que, mesmos quando reelaboradas, não recebia respostas mais longas.

Tendo em vista a disponibilidade do tempo que tinha para fazer a pesquisa, eu não voltei a entrevistar Levi para ver se tirava mais informações para a pesquisa. Mesmo que suas falas tenham ricas em informações, acredito que, se tivesse tido mais tempo para colher os dados, teria tirado muito mais informação sobre as aulas remotas e a relação de Levi com essas.

CASO 3:

A entrevista se deu em maio de 2022. Nesse caso, começamos entrevistando o aluno, tendo em vista que a responsável era sua irmã (Yjaeli), informação que só vim saber depois que falei com esse garoto (Ortêncio). Ele mora com sua avó materna e o marido desta na zona urbana da Oceania-PB e, no período de 2021, o garoto me falou que tinha 14 anos de idade,

sendo que agora se encontrava com 15 anos. A mãe de Ortêncio mora em outro Estado e sua irmã (Yjaeli), apesar de morar na mesma cidade, não reside na mesma residência que Ortêncio.

Ortêncio me atendeu, tínhamos se encontrado em outra ocasião e marcamos para aquela noite. Chegando lá, tendo em vista o ambiente, que estavam assistindo televisão e outras pessoas estavam lá para observar a entrevista, saímos para conversar do lado de fora, na calçada de outra casa próxima e assim começamos a entrevista. A todo momento passavam pessoas pela rua e isso dificultava a nossa comunicação, mas não tinha como ir para um lugar melhor que aquele no momento. No entanto, a entrevista foi realizada, com o rapaz se dispondo a responder todas as perguntas, sem nenhum problema.

Avisei para o aluno que aquela entrevista se tratava de um projeto de pesquisa, ali ele não precisava se preocupar, que não ia identificar seu nome e ele disse que estava tranquilo. No decorrer da entrevista, chegou um colega do garoto que se interpôs na discussão, e depois dessa intromissão, parece que o entrevistado só respondia sim ou não. Antes disso, algumas respostas dele tiveram mais explicação. Apesar disso, a entrevista com o aluno foi bem proveitosa, até pela simpatia do rapaz que se demonstrou bem acessível para a pesquisa.

No dia seguinte à Entrevista com o aluno, fui conversar com a responsável, sua irmã. Chegando lá sem hora marcada, às 10 da manhã, fui bem atendido, rapidamente me mandaram entrar, e num momento olho o que está em minha volta. Vejo uma senhora mais adentro da casa, ficando ali para não atrapalhar a conversa, sendo que desde que a vi já tinha explicado minhas intenções. A responsável e irmã de Ortêncio me falou que em sua casa moravam ela e mais cinco pessoas, sendo esses, seu marido e mais quatro filhos, esses em idade pré-escolar e infantil.

Quando paramos e conversamos, ela se dispôs a falar, mas teve dificuldade em lembrar de seu passado e de sua vivência, sempre dando respostas rápidas e imprecisas. Com o decorrer da conversa ela foi vendo do que se tratava, assim ela foi se soltando e falando algumas situações pormenorizadas, mas nada de grande descrição. Aliás, em relação ao seu passado ela quase demonstra uma amnésia, dizendo que não tem lembranças de seu passado recente nem remoto.

Nesse sentido, adentrei em assuntos mais específicos das aulas remotas que relacionavam seu irmão, e por ela ter filhos novos que frequentaram esse tipo de ensino, ela se dispôs a falar com muita naturalidade desse assunto por ter vivido de perto o que eram as aulas remotas. Ela me forneceu uns 25 minutos de entrevista, e poderia ser mais, mas não consegui dar continuidade, já que pareceu que a entrevistada tinha se exaurido de responder perguntas.

CASO 4:

O último caso, da localidade na zona rural da Oceania-PB, aqui comecei a entrevistar a responsável primeiro, Alcilete, tendo em vista que o aluno também se encontrava lá. A entrevista se deu no final do mês de maio de 2022. Tenho bastante proximidade pessoal com esta família, e quando indagado do que ali eu estava fazendo, já que não aparecia por ali, falei que se tratava de um trabalho da universidade.

Falei das minhas intenções, de que ali me encontrava para entrevistar o responsável (tia de Izaro) e o aluno e, logo que se sentei, foi confirmado que ali ia terminar a última entrevista que meu planejamento tinha me dado. Fui perguntando quantas pessoas residiam na casa, esses são seis: o garoto (aluno da entrevista) sobrinho da responsável, e mais três filhos dela e seu marido. Todos os jovens se encontravam no fundamental I e II no período de 2021 e Izaro estava com 17 anos em 2021 (período das aulas remotas).

Quando eu falei a Alcilete que ia gravar, ela ficou com espanto rapidamente, mas fui explicando que esses áudios eram pra fins acadêmicos e precisava dessa gravação porque não dava para ficar escrevendo tudo o que o entrevistado dizia enquanto responde, sendo assim, logo Alcilete aceitou e, no decorrer da conversa foi se soltando com o gravador, tendo em vista que logo de início as respostas eram rápidas e curtas.

No meio da conversa, eu tentei deixá-la mais distraída, mas era difícil, tendo em vista que toda sua família estava ao redor, e senti uma certa timidez nas respostas, com medo dos olhares dos familiares. Não podia pedir que as pessoas nos deixassem a sós, a única maneira de proceder foi arrumar alternativas de descontração, para que a respondente se sentisse mais confortável na conversa.

A entrevista com ela durou 20 minutos. Apesar das várias perguntas feitas, ela geralmente respondia fechado no sim ou não, mas a entrevista coletou dados que foram de suma importância para as análises.

Izaro já esperava o meu chamado. Eu o chamei e ele sentou à minha frente e começamos a dialogar. O rapaz era mais tranquilo, talvez por ter observado a entrevista anterior, assim sabendo o que se tratava. Quando perguntado a ele sobre as questões referentes às aulas remotas, ele respondia concisamente, mas foi de grande valia para que eu pudesse entender alguns pormenores da situação dele.

A entrevista foi curta, tendo em vista que as respostas também eram rápidas e muitas vezes apressadas, mas ele me concedeu 10 minutos de conversação que serão analisados com as outras entrevistas aqui feitas. Quando terminado o itinerário, os dois entrevistados me agradeceram e eu fiz a cortesia de retribuir e finalizei a entrevista. Quero ressaltar que sempre

que acabava as entrevistas abertas com os responsáveis, nós nos voltávamos a buscar dados que pudessem traçar o capital cultural dos respondentes, com questões sobre escolaridade e profissão dos responsáveis e avós do estudante, descrição do domicílio e acesso à tecnologia. Isso é o referente ao (**Apêndice 3**).

Para fechar essa discussão metodológica, gostaria de elencar as ferramentas aqui pensadas nas coletas de dados. O primeiro aporte foi o treinamento do olhar, através de vários textos da perspectiva de Bourdieu, tendo em vista a leitura do próprio e de seus comentadores, em seguida, a pesquisa qualitativa, com abordagem de entrevista individual, com instruções de Gaskell (2000) na construção do tópico guia e seleção dos entrevistados, posteriormente, os relatórios do Conselho Tutelar e os monitoramentos da escola alvo que serviram de base para se pensar os casos a serem selecionados.

4 RESULTADOS

4.1 PERFIS DAS FAMÍLIAS

Como elencado na metodologia, esses casos, com exceção de um, são advindos de um monitoramento da própria escola da rede da Oceania-PB. Os dados obtidos retratam a frequência de alguns alunos com baixos índices de presença no período de aulas remotas de 2021. Os quatro ausentes da escola foram classificados aqui como caso 1 (Guslavo), caso 2 (Levi Kay), caso 3 (Ortêncio), caso 4 (Izaro), e essa classificação se deu pela ordem de entrevista, ou seja, a primeira família entrevistada foi a de Guslavo e assim sucessivamente.

Uma das coisas que precisamos esclarecer é que o parecer institucional, que com certeza recenseia o abandono escolar e evasão escolar no Estado da Paraíba, não será levado em conta aqui como princípio de categorização do abandono, ou seja, quando nós enquadramos o aluno como abandonado escolar, esse juízo se dá através dos monitoramentos que fizemos dos alunos do 9º “a” e “b” do fundamental da rede municipal da Oceania-PB (com exceção do caso 2, que chegamos através dos relatórios do Conselho Tutelar da Oceania). Para se enquadrar como abandonado escolar, o aluno deveria ter sido apontado nos relatórios como ausente das aulas remotas e das atividades impressas ao longo de todo ano letivo, ou seja, esses alunos não participaram de nenhuma atividade escolar durante todo o ano de 2021.

Tendo em vista o enquadramento desses casos como abandonados da escola, fomos investigar, através do contexto da família, os motivos desse abandono, tendo em mente que a socialização familiar e sua estrutura são de grande valia para entender esse processo. Nesse sentido, cada família será esboçada rapidamente.

Caso 1, Guslavo (9º ano): A família é composta por quatro pessoas, que são: pai, mãe, filha e filho; tendo residência fixa na zona urbana da cidade da Oceania-PB. A casa é bem mobiliada, com televisão de led, Wi-fi, geladeira, com vários cômodos e todos em cerâmica. Não possui quadros ou outros artefatos de arte. Na época da entrevista Guslavo tinha 14 anos e estudava no 9º ano do fundamental. A família não deu muita descrição de seus pertences, mas deu para notar que a casa era muito bem organizada. O pai de Guslavo, Almir, trabalha como funcionário público e sua mãe (Dona Rúbia) cuidava da casa no momento da entrevista. Também não encontrei a irmã de Guslavo na casa, mas essa já não estava mais estudando, entretanto, já completou o ensino médio completo. A renda da família gira em torno de um salário mínimo mais programas do governo que dá segundo Almir em torno de R\$ 1.600,00 para quatro pessoas.

Caso 2, Levi Kay (6º ano): A família é composta por oito pessoas, com residência na zona rural. A casa em que a família reside tem oito cômodos, geladeira, forrageira (já que é uma residência rural, a forrageira é uma ferramenta muito utilizada para triturar alimentos para os animais), televisão, três motos, um carro, não possui quadros ou outros artefatos de arte. Essa descrição da casa foi feita pela avó. A internet é 4 MG via satélite, que conecta alguns celulares e a televisão à internet. O aluno desta entrevista, Levi Kay, que nas aulas remotas de 2021 tinha 12 anos, é neto dos donos da casa, sendo essa compartilhada por mais dois garotos (que também são crianças que passaram pelo período de aulas remotas). Na casa moram mais algumas pessoas, mas não foram identificadas na entrevista. A dona da casa informou a renda que girava em torno de R\$ 3.600,00 mensais para oito pessoas.

Caso 3, Ortêncio (9º ano): A família é composta por seis pessoas, com residência na zona urbana. A casa da família tem dois cômodos, uma televisão, armário, fogão, sofá, uma moto e não possui obras de arte, segundo a descrição da entrevistada. Como ressaltado, moravam seis pessoas na residência: quatro crianças, duas em idade pré-escolar, e outras duas em idade escolar na etapa infantil, a mãe e o pai dessas crianças. Uma observação significativa: o aluno, que em 2021 tinha 14 anos, não residia nessa casa, mas sua irmã é responsável legal pelo próprio, sendo que o aluno só ia fazer as refeições na residência da irmã, mas dormia na casa da avó materna⁵ (a moradia da avó materna e onde Ortêncio dormia se encontra também na zona urbana, a poucos metros de distância da casa de Yjaeli). A casa de Yjaeli não tinha internet, entretanto, o aluno recebia as tarefas de modo impresso. A dona da casa disse que a renda mensal é de R\$ 1.400,00 para seis pessoas. Ortêncio é irmão de sua responsável. A mãe de Ortêncio não se encontra no município, mais um motivo para entrevistarmos sua irmã.

Caso 4, Izaro (9ºano): A família é composta por seis pessoas e reside na zona rural. A casa tem seis cômodos, geladeira, televisão, duas motos, um carro, quadros religiosos (a santa ceia e um imagem de santa, típico da religião católica) e artefato de barro com símbolo de time de futebol. O domicílio tem internet, e todo mundo dispõe de celulares. Nessa casa convivem quatro jovens e o casal chefe da casa. Todos os jovens estão em idade escolar, em 2021 todos estavam no fundamental. O aluno do estudo é primo dos outros jovens. No momento das aulas remotas o garoto tinha 17 anos e, mesmo tendo celular e internet, recebia o material didático de forma impressa. Renda de R\$ 1.700,00 para seis pessoas.

⁵ A avó de Ortêncio não nos deu a entrevista, tendo em vista que ela seria a entrevistada para essa pesquisa, no entanto, sua irmã e responsável concordou em participar, por isso a opção por Yjaeli e não pela avó materna.

4.2 A POSIÇÃO: ORIGEM FAMILIAR

A nossa primeira operação acerca das famílias, para tentar entender o peso da origem social em relação ao abandono escolar na Oceania-PB, consiste em situar essas famílias no espaço social ao qual estão vinculadas. Para isso, através dos dados socioeconômicos, fizemos um pequeno quadro em que relacionamos a renda familiar informada e a configuração do domicílio.

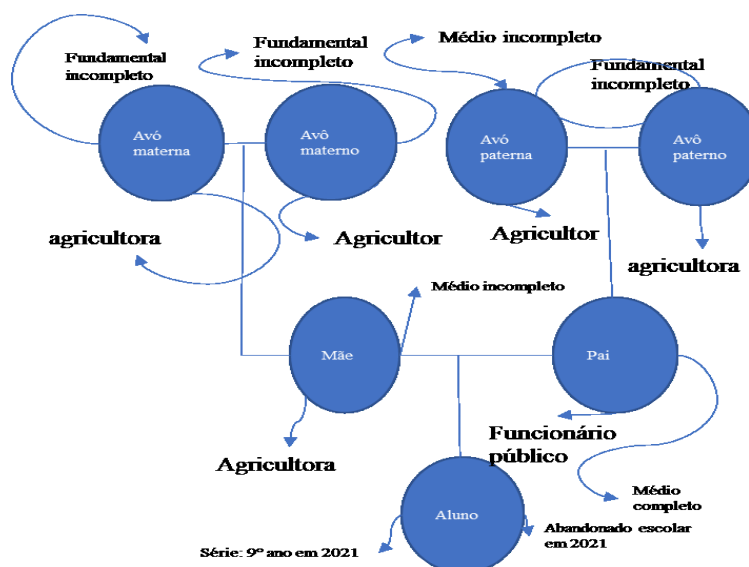
Quadro 4 - Dados socioeconômicos das famílias pesquisadas.

Família	Quantidade de pessoas	Localidade	Renda	Renda per capita
Guslavo	4	Urbana	R\$ 1.600,00	R\$ 400,00
Levi	8	Rural	R\$ 3.600,00	R\$ 450,00
Ortêncio	6	Urbano	R\$ 1.400,00	R\$ 234,00
Izaro	6	Rural	R\$ 1.700,00	R\$ 284,00

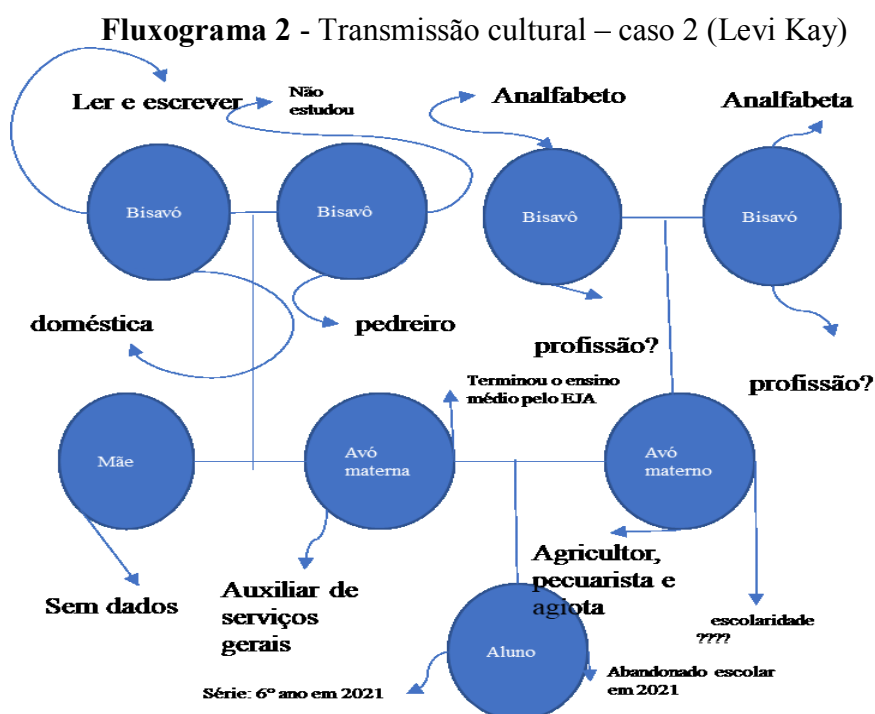
A família de Levi (caso 2) tem a maior renda per capita, mas nada que lhe situe fora do contexto econômico das outras famílias. As famílias têm quantidades de pessoas diferentes, entretanto, a família de Ortêncio (caso 3) e Izaro (caso 4) têm a mesma composição quando o quesito é quantidade, também são muito parecidas em termos de renda mensal e per capita.

Logo em seguida nos utilizamos da ferramenta Power point para ilustrar graficamente o grau de escolaridade e ocupação dos pais e avós dos jovens evadidos, conforme os Fluxogramas 1, 2, 3 e 4.

Fluxograma 1 - Transmissão cultural – caso 1 (Guslavo)



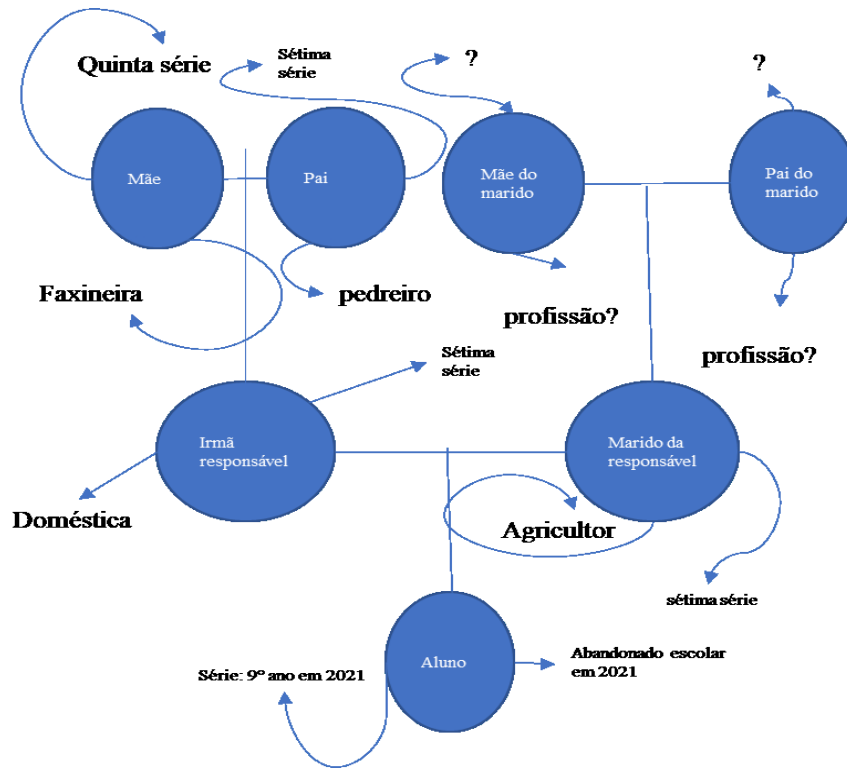
Sobre a família de Guslavo (caso 1), percebe-se que sua avó e avô maternos não concluíram a etapa que hoje corresponde o ensino fundamental, e, no caso de seus avós paternos, a sua avó também não concluiu essa etapa do ensino, no entanto, seu avô passa dessa etapa e vai até o que hoje corresponde ao ensino médio, porém não conclui. Há uma continuidade dessa relação com a escola apenas com a mãe de Guslavo, Dona Rúbia, que também não concluiu essa etapa de ensino na idade certa, voltando a fazer o Educação para Jovens e Adultos – EJA até a 8º série, tendo problemas para a continuação do estudo e parando nessa etapa. Diferente já se passa com o pai de Guslavo, Almir, que ultrapassa a escolaridade dos pais, tendo completado o ensino médio. Observa que há uma mudança na profissão apenas do pai de Guslavo, no entanto, Dona Rúbia continua a situação de agricultora que também foi a de seus pais.



No caso de Levi Kay (caso 2), vale destacar que quem cuida desse estudante são os avós maternos. Observa-se que o pai de Dona Amelita parou de estudar no que chamamos hoje de ensino fundamental, mas sua mãe sabia ler e escrever (impreciso, mas essa foi a única relação com a escola, aprender a ler e escrever). Dona Amelita parou de estudar por um período no fundamental, voltando a completar o ensino médio através do EJA e hoje é auxiliar de serviços gerais, mudando a continuidade da profissão da agricultura. O pai e mãe de Zé Florentino são analfabetos (também dados imprecisos, mas essa era a única coisa que a entrevistada Dona

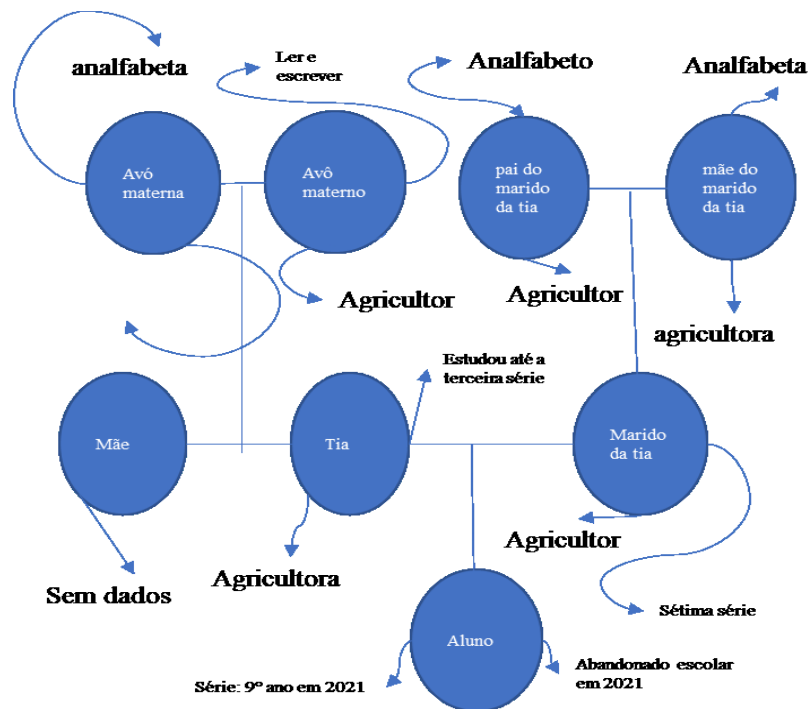
Amelita soube responder), o que demonstra baixa ou nenhuma escolarização, já que a alfabetização é função dos anos iniciais de escolaridade. Há uma continuidade de baixa escolarização por parte de Zé Florentino e sua profissão é agricultor e pecuarista.

Fluxograma 3 - Transmissão cultural – caso 3 (Ortêncio)



A família de Ortêncio (caso 3), quando observada a escolaridade de sua mãe, constata-se que essa só estudou até a 4º série e seu pai estudou até a 7º série (não obtivemos dados dos avós). A profissão do pai é de pedreiro e da mãe é doméstica. Há continuidade nessa situação de baixa escolarização por parte da irmã de Ortêncio (Yjaeli), tendo em vista que essa largou os estudos ainda no fundamental II. Seu trabalho é cuidar da casa. Seu marido, parou também nos anos iniciais do ensino fundamental e sua profissão é agricultura.

Fluxograma 4 - Transmissão cultural – caso 4 (Izaro)



A família de Izaro (caso 4), quando observada a escolaridade dos pais da responsável (Alcilete), mostra-se o baixo nível escolar por parte desses, sendo que a mãe (e avó de Izaro) é analfabeta e o pai (avô de Izaro) sabia ler e escrever (apesar da imprecisão, esse dado demonstra que o avô, a partir de adquirida essa habilidade, não tem mais relação com a escola, ou seja, estudou só o tempo referente à alfabetização inicial). A profissão de ambos é a agricultura. Há uma continuidade tanto na baixa escolarização, como da profissão da responsável (Alcilete), que estudou até a 3ª série e parou, voltando a estudar o EJA, no entanto, nunca concluiu.

Observando também a escolaridade dos pais do responsável (Urbino), mostra-se que sua mãe e seu pai são analfabetos, tendo ambos a profissão de agricultores. Essa continuidade na escolarização também é observada aqui em seu Urbino, já que esse estudou até a 7ª série e que também tentou terminar a escolarização anos depois de parar pelo EJA, mas nunca concluiu. Há também e a continuidade da profissão dos pais por parte de Urbino, também é agricultor e trabalha numa fábrica da pecuária.

É notória a convergência estrutural das famílias quanto a capital cultural, sendo que as quatro famílias aqui analisadas têm um passado de baixa escolarização. A interface rural na lógica de vida dessas famílias pode se notar em todos os infográficos, já que ao menos um dos parentes diretos trabalhou ou trabalha na agricultura.

Tendo dimensões econômicas semelhantes, e um passado de baixa escolarização, essas quatro famílias estão situadas na parte inferior da hierarquia das classes sociais, tendo em vista o baixo grau e quantidade de capital cultural e econômico. Os dados obtidos nas entrevistas evidenciam essa homologia, que vai nos ajuda a entender o processo do abandono escolar.

Podemos já, de início, ressaltar que o primeiro dado que se encontra entres as quatro famílias é a homologia de classe, ou seja, a ocupação de uma posição correlata no espaço social, definida pelas ocupações, rendas e pela escolaridade. O que nos interessa quando buscamos situá-las no universo das posições são as práticas e orientações que geram nos agentes, ou seja, os gostos, as apreciações sobre determinados assuntos, os lazeres, os comportamentos, a forma de falar, se vestir e, ainda, a relação com a educação e as aulas remotas. Monteiro (2018) ressalta que comportamentos, apreciações, vestuários, gosto, e práticas variam segunda a classe social e o grupo em que o agente se encontra. E assim, para Bourdieu (2007), a relação com a educação deve-se muito ao *habitus* da classe:

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social (BOURDIEU, 2007, p. 46).

O *habitus* advindo da posição social é construído desde os primeiros processos de socialização, em que o agente vai incorporando as disposições que são atualizadas frente às situações concretas. Assim, o agente nesse processo observa os seus pares, suas relações com o mundo e com as instituições. Para Bourdieu (2007), de tanto os filhos das classes baixas observarem seus pares não obterem resultados significantes na escola e de não perceberem um impacto forte da escolarização em suas vidas práticas, acabam orientando seus objetivos de acordo com essa realidade, ou seja, a ter e atitudes de pouca expectativa frente à educação, de não esperar demais, de não traçar seus objetivos através da escola (se traçarem, serão objetivos dentro da realidade de classe).

Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio [...] se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como nos outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. (BOURDIEU, 2007, p.47).

Os responsáveis e pais que se encontram aqui, partilharam de uma estrutura objetiva muito específica de grupo, sendo o passado de insucesso escolar e o abandono precoce dos estudos algo comum, como podemos ver nos infográficos em que representamos o passado

escolar. E uma fala de Dona Rúbia mostra como as coisas se passavam no seu tempo de escola, algo que é comum entre os pais e responsáveis dos alunos aqui abandonados:

(Daniel) - Aí os teus pais acharam o quê assim, quando tu dissesse “não vou estudar mais não?”

(Dona Rúbia) - Não, faço que nem o outro, mãe era tranquila, entendesse, pai que as vezes pegava muito no pé, mas era muitos filhos, as condições não era tantas, ele também não forçava muito não, era alguns, tanto que são quase dez filhos até hoje nenhum nunca terminou.

(Daniel) - Nenhum? Dez filhos e nenhum terminou os estudos?

(Dona Rúbia) - Quer dizer, Bieser (irmão da mãe), né Tauane (sobrinha da mãe), terminou ainda num foi, parece que Bieser.

(Daniel) - Dez filhos do teu pai, de tua mãe, só um terminou o ensino médio?

(Dona Rúbia) - Só.

Em “*Os excluídos do interior*”, Bourdieu e Champagne (2007), tratam magistralmente de como, mesmo a custo de uma grande escolarização, os filhos das classes populares adquirem diplomas que são socialmente desvalorizados (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 2007). Parece que, para os agentes que ocupam as partes inferiores na hierarquia social tudo é mais difícil, principalmente pela falta de recurso (capitais) e pela seleção que o sistema atualiza. Nesse sentido, não é de surpreender que os filhos das classes baixas não tenham grande expectativas pela educação.

Nesse sentido, no próximo tópico vamos analisar as representações que as famílias têm sobre a educação e as aulas remotas, e sobre o que levou a condição de abandono escolar e quais os empecilhos objetivos se colocaram para a família, com o objetivo de ilustrar o abandono escolar.

4.3 AS FAMÍLIAS PESQUISADAS: ORIGEM SOCIAL

Situadas no espaço social, as famílias que aqui se encontram constroem seu *habitus* de acordo com sua posição de classe. “As classes populares (aqui pobres e a classe média baixa) têm um *habitus* fortemente marcado pelo sentido de necessidade e de adaptação a essa necessidade (MONTEIRO, 2018 p.65). Nesse sentido, o que marca as subjetividades dos filhos e pais dessa classe é a preocupação com o material, as atividades práticas relacionadas às profissões que exigem esforço físico. As práticas costumam a exigir uma relação direta com o corpo. Sendo assim, algumas falas dos entrevistados aqui ressaltam essa particularidade do grupo, ou seja, suas práticas que se devem a seus *habitus*:

(Daniel) - Aí você acordava... lembre-se da rotina?

(Levi Kay) - Acordava, ajeitava os bichos, quando era de meio-dia eu saia mais Ruan, ia andar, tomar banho de barragem, atrás de imbu, caçar.

Experiência similar pode ser encontrada na sua avó Amelita quando criança, ou seja, um gosto pelas atividades do campo,

(Dona Amelita) - [...] no Sítio São Domingos do Cariri, meus avós são de lá, aí tinha semana que a gente saia de Santa Cruz e vinha pras porteiras lá, Sítio Porteiras, onde meu avô morava, a gente passava oito (08) dias. Aí lá tem um rio, aí eu tomei muito banho de rio, muito, eu ia bem cedo, só voltava duas, três horas da tarde, aí tomei muito banho de rio, brinquei muito dentro daquelas vargens lá no... nas Porteiras lá.

Também essas experiências com a vida rural e o modo de ser da classe popular se encontra em todos os outros entrevistados. Na fala de Alcilete (caso 4) ela deixa claro que seu gosto está num prato que caracteriza o gosto alimentar da classe baixa:

(Daniel) – [...] aí tu lembra o que tu gostava de comer, o que gostava de fazer, gostava de ir?

(Alcilete)- Comer sempre tudo, nunca tive besteira pra comida não.

(Daniel) - Mas tipo tudo o quê, “eita era bom”?

(Alcilete) - Quando era mais pequeno eu sempre gostei mais de arroz com ovo, era o que eu mais gostava, quando eu era pequena.

(Daniel) - E no café ali?

(Alcilete) - No café nunca gostei de comer nada não, foi mesmo mais café (puro), nunca comi nada assim, nunca gostei de tomar café.

(Daniel) - Não?

(Alcilete) - Tinha, mas eu nunca gostei, até hoje eu não gosto, faço bolo, é raridade eu comer, compro tudo de café, mas eu não gosto.

(Daniel) - Quando tu criança ali tu só gostava de arroz com ovo era?

(Alcilete) - Era, eu achava bom visse? eu mesmo fazia, era bom demais.

É na vinculação com o mundo rural e sua posição social que as práticas de nossos entrevistados se formaram e vão se formando. Yjaeli, irmã e responsável de Ortêncio (caso 3) fala de suas brincadeiras cotidianas quando criança, que estão muitas vezes atreladas ao imaginário cultural do grupo e as práticas locais:

(Daniel) – [...] brincava de quê tanto naquela época?

(Yjaeli) - Eu não gostava de boneca não, Malia [respondendo a uma mulher que observava a entrevista]. Brincava não. Era pular de corda, era mesmo pular de corda, era mesmo, hoje não tem mais essas brincadeiras, os meninos não querem mais brincar disso hoje. Aquela brincadeira do mata ninguém brinca hoje mais.

(Daniel) - Aqui se brincava muito aqui!

(Yjaeli) - Eu brincava.

(Daniel) - De toca...

(Yjaeli) - Se esconder.

(Daniel) - Aqui tu brincava mais o pessoal também nera?

(Yjaeli) - Brinquei.

Todas as quatro famílias têm um passado relacionado com esse mundo, como podemos ver que alguns dos ancestrais de Dona Amelita e Levi, Alcilete e Izaro, Yjaeli e Ortêncio, Rúbia e Guslavo são agricultores (figura 1,2,3 e 4 dos infográficos), tendo em vista que Oceania-PB tem uma grande interface rural. Ressalto também que os pais dos alunos também são agricultores e, quando não, ainda mantêm uma relação direta com a agricultura e seu mundo. Esse *habitus* conduzirá os indivíduos nas mais variadas situações e ambientes, e conduziu suas práticas e atitudes em face as aulas remotas.

Nesse contexto de aula remota e pandemia, mais do que nunca o *habitus* de classe e seus capitais (cultural e econômico) podem ter tido premência no processo de abandono escolar. Nesse sentido, umas das falas das entrevistadas mostra como as aulas remotas foram dando lugar a outras práticas mais bem relacionadas ao mundo do garoto:

(Daniel) – Aí tu acha, assim, do porquê mesmo dele não ter assistido aula remota?

(Amelita) - Por causa de... É... Ele gosta muito de caçar, jogar bola, tar de brincadeira, assim. Ele também começou a trabalhar ali no vizinho aí, né, em Alves. Aí ele só se interessava mais em trabalhar nunca pá⁶ parte da escola, trabalhou lá em Janiel assim também, aí não participava das aulas on-line porque queria trabalhar e quando no período [aulas remotas], quando tava assim, trabalhava de meio-dia [de manhã até a tarde], aí do meio dia pá tarde ia simhora pra casa dos vizinhos ali, os meninos de Alcilete e de Tulia pra brincar, né? Aí eu também deixei a desejar, né, porque era pra eu ter pegado mais no pé dele, mas esse ano ele tá até interessado, graças a Deus que voltou tudo ao normal.

Um das coisas a se notar na fala de Dona Amelita é que as práticas cotidianas do garoto para ele têm mais importância do que as aulas remotas, parece que a educação e escola em si não lhe agradam muito:

⁶ Resolvemos reproduzir dessa forma a palavra “para”, tendo em vista que “pá” é “pra” são formas linguísticas mais comuns entre esses entrevistados.

(Daniel) - Assim, a pergunta vai ser meia repetitiva, mas tu, qual o motivo assim que [...] Levi Kay não tivesse assistido as aulas on-line, qual o motivo assim que tu acha que “esse foi o motivo!” na tua percepção? “Ele não assistiu essas aulas por causa disso”?

(Dona Amelita) - Não, por causa de desinteresse dele mesmo, porque ele toda vida assim sempre gostou de tá correndo atrás de bola, atrás de caça, de mato né? assim, e tá trabalhando assim e ajudando Zé Florentino também nas atividades do dia a dia.

O garoto que cresce vendo o pai tirando leite de cabra e trabalhando na roça, sempre ativo e em atividades pesadas, e que em pouco tempo passa a fazer dessas atividades a suas, desenvolve atividades motoras ativas, que dificilmente se contenta em atividades que exigem passividade, calma, concentração como as aulas remotas requeriam. O *habitus* dessa classe tende a ver a cultura escolar como algo deslocado em relação do seu cotidiano. Algo estranho ao seu ser social. Nesse sentido, paulatinamente as práticas escolares vão dando lugar às práticas que estão mais assemelhadas com o *habitus*, no período de aulas remotas:

(Daniel) - Ano passado, ano passado tu era aula remota!

(Levi) – Ah, sim.

(Daniel) - Fizesse nenhuma aula?

(Levi) - Nar, nesse tempo eu não tinha celular não, tava quebrado o meu.

(Daniel) - Teu celular tava quebrado, mas tinha algum celular na tua casa?

(Levi) - Tinha só o de mãe.

(Daniel) - Mas ela não emprestava não pra tu?

(Levi) - Emprestava, mas eu não pegava.

(Daniel) - Mas tu não pegava né.

(Levi) - Eu passava o dia fora caçando, fazendo cerca.

(Daniel) - Fazendo cerca? Tu tem que idade?

(Levi) - Doze.

(Daniel) - Aí, já que tu não frequentou as aulas remotas, tu num fizesse nenhuma, nenhuma, num fosse nenhuma?

(Levi) - Fui só algumas só.

(Daniel) - Mas no começo, no final, no meio?

(Levi)- No meio.

Esse desinteresse em relação à escola foi também evidenciado em Yjaeli falando sobre o irmão, Ortêncio (caso 3) e de Alcilete falando sobre Izaro (caso 4), mas relacionando como algo de família:

(Alcilete) - Ele não gosta de estudar, puxou a mim!

(Yjaeli) - Eu nunca gostei mesmo de escola, gostei não, acho que por isso aquele [nesse momento ela aponta para o irmão para dar exemplo que ele também não gosta da escola]. Gostava mais de viver pelo mundo com as amigas andando, essas coisas, aí por isso nunca me interessei muito.

Esse desinteresse nas atividades impressas e aulas remotas é nítido nas falas dos garotos quando ressaltam que não podiam estudar por conta do trabalho (algo que vai ser detalhado no próximo tópico), como se na ordem de valores, ou seja, no *ethos* desses garotos e de certa forma implícita nos atos e gestos dos pais, o trabalho (já desde cedo) ocupasse primazia em relação aos estudos, tendo em vista que para esse grupo o trabalho, observa-se a fala de Ortêncio (caso 3):

(Daniel) - Pronto, Ortêncio, o que tu achou da escola e das aulas remotas do ano passado?

(Ortêncio) - Rapaz, ano passado foi...

(Daniel) - Dois mil e vinte, de dois mil e vinte um?

(Ortêncio) - Dois mil e vinte um não teve aula não, teve?

(Daniel) - Teve as aulas remotas!

(Ortêncio) - Depois eu não fui não, eu faltei, foi, eu faltei, tava trabalhando aí num podia ir não, que era de dia, aí só chegava em casa umas seis horas, seis e meia de noite, aí num dava pra eu ir não, aí eu parei de estudar, aí vim estudar agora de novo esse ano, agora de noite.

(Daniel) - Quer dizer que ano passado nas aulas remotas tu num frequentasse elas não?

(Ortêncio) - Eu ia de vez enquanto sabe? mas era difícil de ir.

O mais interessante dessa fala é a ordem primeira de valor do trabalho na sua idade (em 2021 Ortêncio tinha 14 anos), sendo que nessa idade, segundo os marcos regulatórios de garantia de direitos das crianças e adolescentes, esse adolescente não podia estar trabalhando e muito menos esse trabalho impossibilitando seus estudos (essa questão já abre discussão para a falta de política pública para amenizar esse efeito) (ECA, 1990). É nesse sentido, de ordem primeira do trabalho, em relação à educação, algo muito relacionado ao *ethos* de classe, que Izaro conta sua história:

(Daniel) - Assim, tu queria que fosse depois do meio-dia?

(Izaro)- É, ou de noite, antes era de noite do primeiro até o terceiro, aí eu achava melhor se fosse de noite.

(Daniel) - Mas tu tava no nono ano, ano passado no nono ano, aí tu estuda na escola de manhã num era, ou era de tarde?

(Izaro)- De tarde.

(Daniel) - Nas aulas remotas eles botaram as aulas pra manhã num foi?

(Izaro) - Foi, pra manhã, agora tá o dia todo.

(Daniel) - Mas ano passado tu não fazia por que era cedo demais era?

(Izaro) - Ano passado eu não fazia porque eu trabalhava.

E esse sistema de valores está relacionado a posição que esses entrevistados ocupam na estrutura do espaço social.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição. (BOURDIEU, 2007, p.42).

Os pais demonstram que as atividades e aulas remotas que os filhos estão fazendo não é preocupação de grande valor, que o que estima mais valor e simpatia é a resolução de tarefas braçais, que nesse caso são os imperativos que definem as atitudes dessas crianças em relação às próprias atividades remotas. Além do mais, esses pais não tiveram um grande desempenho escolar, quando interromperam suas vidas escolares precocemente, sendo essa experiência a possível matriz de orientação de suas práticas frente à escola e às aulas remotas.

(Daniel)- Tu acompanhasse teu irmão na questão da aula remota?

(Yjaeli) - Não, não.

(Daniel) - Mas tu chegou a ver essas questão das aulas remotas?

(Yjaeli) - Cheguei. Eu dizia até a ele, ô irmão, vem aqui pra casa que eu te ajudo, “eu não tenho tempo”, né Malia, pergunte aí a ela se eu não dizia a ele. Irmão, tu vem se não o Conselho Tutelar vai vir atrás de tu que eu tô responsável por tu, aí as diretoras da escola mesmo vieram aqui, Malia tava até aqui, entregaram um termo foi Malia? mandaram eu assinar que era um negócio lá, sei lá que danado era aquilo, eu assinei que era pra ele frequentar a escola, mas é perdido, ele não vai não, ele só diz que não tem tempo, não tem tempo, aí eu digo ô irmão tu ainda sois⁷ de menor aí que fica responsável é a pessoa, mas aí ele... se liga pra mãe, mainha diz, “se ele não quer, não

⁷ Essa palavras expressam uma forma de grupo de falar.

pode fazer nada”. Ela não pode... porque tá longe, quem vai responder sou eu, sou irmã dele, sou de maior, quem tá responsável é eu, vó não vai, vó já disse logo, “se vir aqui atrás deu, mando ir na tua casa”, pronto, é desse jeito, aí ligo pra mãe pra dizer a ele, ele é que não liga sabe.

A irmã e responsável de Ortêncio (caso 3) liga para a mãe de ambos e essa fala de um certo determinismo, “se ele não quer, não posso fazer nada”, ou seja, demonstrando uma falta de interesse que pode advir de sua experiência com os estudos. Essa falta de interesse implícita ou explícita da mãe com os estudos dos seus filhos é o estímulo para a falta de interesse dos próprios filhos. E falando nisso, Jessé Souza (2019) ressalta que os estímulos da classe trabalhadora para o “espírito” são diferentes dos de classe média alta:

Os filhos dos trabalhadores precários, sem os estímulos ao espírito e que brincam com o carrinho de mão do pai servente de pedreiro, aprendem a ser efetivamente, pela identificação com quem se ama, trabalhadores manuais desqualificados. (SOUZA, 2019, p.95).

Para mostrar a influência do *habitus* de classe, é mister comparar as atitudes de classe alta e média alta com essas atitudes: “A criança de classe média, chega na escola conseguindo se concentrar porque já havia recebido estímulos para direcionar sua atenção ao estudo e à leitura antes, por incentivo familiar.” (SOUZA, 2019, p.103). Para os filhos das classes altas e médias altas, o universo de suas práticas é compatível com a cultura escolar, ou seja, esses filhos nascem em ambiente familiar que as práticas de exemplos dos pais são a leitura, o xadrez, MPB etc.

E como ressalta Bourdieu (2007), as desvantagens das famílias das classes populares são cumulativas, além terem práticas e atitudes que de certa forma divergem com as disposições requeridas pelo aprendizado escolar, por exemplo, passar várias horas assistindo aulas em casa, tirar um tempo para ler, olhar atividades educativas, essas famílias possuem poucos capitais (econômico e cultural) em grau e quantidade para enfrentar essa situação *sui generis* (pandemia e aula remota).

Para definir se o capital cultural familiar e o *ethos* de classe são impactantes para a ausência escolar dos alunos aqui presente, a primeira observação a ser feita entre essas famílias era verificar se existia uma condição econômica plausível que possibilitava as atividades normais dos alunos (sem isso, o econômico seria fator determinante). Segundo Alves (2022) as crises sociais e econômicas tendem a ter efeitos negativos na educação, forçando os alunos a

entrarem precocemente no mercado de trabalho para agregar renda, muitas vezes tornando a continuidade escolar inviável.

Nos quatro casos, os pais desses filhos estavam trabalhando e em suas residências tinham as ferramentas que possibilitariam o acompanhamento das aulas on-line. O único caso que não tinha internet disponível foi o de Ortêncio (caso 3), mas ele recebia as atividades impressas e, a princípio, poderia fazer suas tarefas com auxílios dos familiares. Segundo Yjaeli, Ortêncio (caso 3) trabalhava, mas tinha tempo para resolver suas atividades, tendo em vista que seu trabalho não consumia todo seu tempo:

(Daniel) - Tu acha qual o motivo assim que, que, que, teu irmão não ter assistido nenhuma aula?

(Yjaeli) - Preguiça que ele tem, éééé, porque, olha, eu tô dizendo a tu porque o filho de Leolida vai pra lá pra onde ele trabalha, diz que ele passa o dia todinho deitado numa rede, num foi né Malia? num faz nada não, só tira um leitinho e pronto, passa o resto [do dia fazendo nada], ele não fazia mesmo por preguiça.

(Daniel) - Mas lá tinha internet?

(Yjaeli) - Tem, ele vive on-line no celular.

(Daniel) - Mas ele disse que ano passado não tinha celular não.

(Yjaeli) - Mentira, ele tá sem celular agora que ele quebrou, mas ele ficou sem celular, o padrão dele levou pra ajeitar, num foi Malia? [essa Malia estava presente e sempre que podia a responsável lhe evocava para dar suporte as suas afirmações], é porque ele tem preguiça mesmo, num quer fazer.

(Daniel) - Aí tu acha que o motivo dele foi?

(Yjaeli) - É preguiça!

(Daniel) - Mas ele não trabalha em nada lá, ele vai só...

(Yjaeli) - Ele vai, aí tira um leitinho bem cedo, pronto, só vai tirar lá pra de tarde, passa o resto do dia deitado dormindo só. É preguiça mesmo o que ele tem.

(Daniel) - Mas tu acha que não tem outro motivo não?

(Yjaeli) - Tem não, tem não, é preguiça mesmo.

Aqui, apesar de o trabalho por si, na idade de Ortêncio (caso 3), ser algo que lhe impossibilite a se concentrar totalmente nas suas aulas, o seu trabalho lhe dava brecha para resolver suas atividades impressas. Levi (caso 2) só trabalha porque gosta, segundo sua avó:

(Daniel) - Na pandemia em dois mil e vinte um?

(Dona Amelita) - Lá atrás né? [para se referir a 2021, já que a pesquisa foi em 2022] não! ele trabalhava, sempre gostou de trabalhar fora.

Izaro (caso 4) trabalha, mas também tem tempo à noite para resolver as atividades por celular ou impressas e Guslavo não trabalha, ficando sem aula e sem atividade porque seus familiares não o conseguiram auxiliar nas aulas remotas.

Sendo assim, o pressuposto de que o capital cultural dos pais e algumas competências relacionadas a esse, como informações sobre a aprendizagem escolar, o incentivo e auxílio pedagógico, tiveram uma relação com o abandono escolar dos adolescentes desse estudo. Batista, Mantovani e Nascimento (2015) ressaltam a importância do suporte familiar nos resultados escolares das crianças. Fatores como relações de afetividade, interesse frente as atividades escolares são fatores que são propícios a um bom desenvolvimento escolar. Assim os autores concluem falando do suporte baixo dos pais de repetentes escolares:

A família provavelmente, além do oferecer um ambiente de poucas regras de relacionamentos, adaptação e autonomia entre seus membros, demonstra também pouco incentivo pela busca de novos desafios, como formação superior, por exemplo, talvez não galgada pelos pais “sitiantes”, o que poderia estar atrelado ao insucesso escolar desse aluno, decorrente de um valor cultural familiar local e não pela incapacidade de obterem resultados positivos frente ao exposto. (BATISTA, MANTOVANI, NASCIMENTO, 2015, p.65).

Nesse sentido, as aulas remotas precisaram de uma atenção detalhada por partes dos pais, dando apoio pedagógico aos filhos (quando não, fiscalizar e cobrar as tarefas), ajudando o entendimento de questões escolares. No entanto, sem o capital cultural necessário para auxiliar os seus filhos, os pais os deixaram a si próprios as resoluções de suas atividades e compreensão dos assuntos (já pensando nos quatro casos aqui). No caso de Izaro (caso 4), sua tia e responsável entende que não tem como auxiliar seu sobrinho, tendo em vista que esse não precisava e que ela não compreendia o assunto:

(Alcilete) - Acompanhava, mas também não tem muita paciência não de assistir não [acompanhava seu sobrinho].

(Daniel) - Ai tu ensinava ele?

(Alcilete) - Não. Porque já [é] grande, eu num sei nem direito, aí pra eu ensinar um que sabe mais do que eu, é difícil.

O aluno (Izaro, caso 4) já tem defasagem idade-série, também precisava de auxílio pedagógico e como ele não assistia as aulas remotas, foram entregues a ele matérias impressos para que esse continuasse estudando por conta própria. O resultado foi o abando escolar. No

entanto, passemos a outro caso como o de Levi (caso 2), em que sua avó ressalta que não acompanhou as resoluções das atividades, sendo que esse tinha 12 anos em 2021:

(Daniel) - Aí tu visse ele realizando alguma atividade daquelas que o pessoal mandava no grupo?

(Dona Amelita) - Não, não cheguei a notar.

(Daniel) - Éééé, mas...

(Dona Amelita) - Mas comprei material, todo ano quando reiniciava o ano eu sempre comprei caderno e era em cima, em cima, mas infelizmente Levi não, não acompanhou de jeito nenhum.

(Daniel) - Mas assim, tipo, questão da atividade, chegava pra, pra. Ele disse a eu que não tinha celular não, disse a eu que pediu teu celular emprestado, se eu não me engano, aí tu num viu nem uma atividade nem nada chegando assim no grupo da escola e tal?

(Dona Amelita) - Parece que no início do ano ele tava assim [em relação ao grupo de Whatasapp da escola], mandava áudio dizendo “é pá fazer a tarefa do livro página tal até a página tal”, mas assim, que eu me lembre eu nuca vi ele respondendo essas tarefas.

(Daniel) - Tu nem colocava pra responder?

(Dona Amelita) – [...] colocava, colocava, mas só que ele não fazia, eu dizia “tente responder pelo menos... [um pouco]” porque tinha umas atividades que era na, pelo, pelo celular né, pá pessoa responder pelo celular, professor dava o conteúdo e a pessoa ia respondendo, mas assim toda vida Levi foi ruim pra estudar, toda vida.

Dona Amelita deixa uma coisa clara em sua fala: não acompanhava as atividades de Levi e ele não nasceu para estudar, como se isso fosse um dom. Essa ideia de que “não nasceu para estudar” é algo que se evidencia fortemente nas perspectiva desse grupo e atrelam em alguns casos o fracasso escolar a essa perspectiva que é comum ao grupo estudado aqui. Em nenhum momento a avó fala que ajudou na interpretação dos assuntos ou que o ajudava a responder e entender as aulas. Também sem auxílio para as aulas remotas, o caso de Ortêncio (caso 3) segue basicamente o mesmo enredo dos outros dois casos: Recebia o material impresso, mas não o devolvia, e nem tinha fiscalização de parentes para isso. Curioso foi o caso de Guslavo (caso 1), que pedia ajuda para os pais, no entanto, esses ressaltaram que não puderam colaborar porque as atividades os deixavam nervosos:

(Daniel) - Tu viu como é que foi essas atividades?

(Dona Rúbia) - Não, quem via era Almir, eu queria nem... porque era tão estressante, que ele mesmo depois se estressou. Almir [disse]: “olhe, deixe isso pra lá, que nem eu tô entendendo isso.”

O próprio Guslavo (caso 1) ressalta essa situação de estresse dele no processo de aprendizagem na aula remota:

(Daniel)- Aí qual foi assim o motivo, que vocês... Eu tenho certeza que vocês conversaram isso aí, isso daí é família. Qual foi o motivo que fez “não, Gustavo, esse ano não serve pra nada, vamos deixar esse ano pra lá, tu não precisa estudar esse ano. O ano que vem quando for as aulas presenciais tu assiste”. Qual foi o motivo mesmo assim?

(Guslavo) - Porque diziam que eu não tava conseguindo aprender nada, tava me estressando demais, atividades que eu não conseguia, que eu me estressava muito. Eu tentando aprender o assunto sem conseguir e viam certas horas que eu não conseguia fazer, aí disseram pra parar que era melhor, tá me estressando demais.

Os quatro casos ficaram sem apoio na resolução de suas atividades e alguns sem fiscalização, levando a faltarem as aulas, arrumarem outras atividades matinais além das aulas e, posteriormente, a não conseguirem mais acompanhar as atividades. Autores que discutem a importância do suporte escolar ressaltam:

“[...] que as práticas familiares podem resultar num bom rendimento escolar no aluno na medida em que os pais demonstrem interesse por suas atividades e conteúdos escolares, visto torna-se importante a percepção de valorização familiar, a preocupação com aprendizagem, o incentivo e a oferta de oportunidade de autonomia.” (FERREIRA, BARRERA, 2010 *apud* BATISTA, MANTAVONI, NASCIMENTO, 2015, p.61).

A importância do suporte familiar para o desenvolvimento escolar dos alunos na pandemia foi um entendimento mútuo, tanto que as escolas e órgãos que trabalham na garantia de direitos das crianças e adolescentes foram citados nas falas das responsáveis, cobrando justamente esse apoio. Observa-se a fala da Alcilete, quando a escola cobra dela a responsabilidade da educação de Izaro:

(Daniel) - Mas ele precisava de auxílio?
 (Alcilete) - Não.
 (Daniel) - Não? A escola fez contato contigo?
 (Alcilete) - Fez!
 (Daniel) - Dizia o quê?
 (Alcilete) - Dizia pra botar pra estudar, pra entregar as atividades, mas é perdido.
 (Daniel)- Aí ela não disse nada assim [a diretora]?
 (Alcilete)- Não. Vieram aqui uma vez só, pra pedir que voltasse às aulas, fizesse as atividades.
 (Daniel) - Ele já era de maior ano passado?
 (Alcilete) - Não, ficou agora esse ano [2022].
 (Daniel) - Mas eles não trouxeram nem um termo de responsabilidade pra tu, nada?
 (Alcilete) -Trouxeram, eu assinei, e botei não sei aonde, mas trouxeram.
 (Daniel) - Mas disseram o quê: “se ele não for pra escola...”
 (Alcilete) - Ia ser chamada no Conselho, que num sei o quê, num sei o quê, pode levar porque eu não tenho o que fazer, um menino com dezessete anos.

A escola de Guslavo (caso 1) procurou diversas vezes os seus responsáveis, como demonstra a fala de Dona Rúbia, também para cobrar compromisso e responsabilidade com a educação de Guslavo, ou seja, o apoio para a efetiva concretização das aulas:

(Daniel) - Aí a escola fez contato com vocês?
 (Dona Rúbia) - Era direto em cima de Almir, deu não, porque quando vinha pra cima deu, eu dizia “vá procurar o pai dele”. É tanto que Cidinha professora pegou eu lá no CRAS (Centro de Referência em Assistência Social), foi mesmo eu e Almir [e eu disse:] “eu? Ó o pai dele ali”. Tá certo Almir [Cidinha perguntava]? Almir fazia “tá certo, tá certo vou mandar [o menino assistir aula]”. Dizia [Almir], “não vai, eu não vou forçar, num, num vou.”

Como observado dos alunos aqui dessas famílias, o incentivo foi pouco ou nenhum, tendo em vista que as responsáveis não os acompanhavam nas aulas remotas, não fiscalizaram. Algumas das mães e pais mostravam em suas atitudes o desinteresse de forma implícita com suas aulas remotas. Deixados a si mesmo, esses fizeram a escolha que seus pais e parentes fizeram, por não conseguirem assimilar os conteúdos, ou por não conseguirem resolver as atividades postas nas plataformas/impressas.

(Daniel) – Aí, e as atividades dele, tu acompanhasse alguma, essas impressas assim?

(Yjaeli) - Eu via, quando eu ia pegar pra fazer [pra ele] ele tocou fogo em tudinho.

(Daniel) – Foi? (risos).

(Yjaeli) - Tocou fogo em tudinho.

Observa-se que a forma que Yjaeli queria ajudar Ortêncio (caso 3) era fazendo as atividades desse, para que a escola não os procurasse mais, perdendo de vista o foco educacional da aprendizagem, que é inculcar saberes e habilidades através dessas tarefas aos alunos e não somente um mero procedimento formal, que se resume unicamente em ir à escola (ou assistir às aulas on-line). As informações sobre o mundo escolar, ou seja, como funciona, é parte constitutiva do capital cultural e essas informações são muito mais das classes altas do que as classes baixas. O capital cultural baixo dessas famílias que aqui se encontram pode ter dificultado o andamento das aulas remotas, no sentido da necessidade de auxílio dos pais para com seus filhos durante esse regime. Nogueira e Nogueira (2002) corrobora nossa observação falando dos atributos que constituem o capital cultural incorporado:

Como elementos constituídos dessa forma de capital merece destaque a chamada “cultura geral” – expressão sintomaticamente vaga; os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuários, esportes e etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar. (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p.21).

Dona Rúbia reclama também das aulas remotas no sentido de que, além de não conseguir dar suporte a Guslavo (caso 1), essas foram mal elaboradas pela escola, dificultando ainda mais o processo de ensino remoto dos filhos.

(Daniel) - Assim, fora o motivo de das aulas remotas serem desestimulantes aí que tu falou, tem algum outro motivo, assim, que tu acredita que fez com que Guslavo, tu não quisesse, assim que ele assistisse as aulas?

(Dona Rúbia) - Não, o único motivo que eu acho que é esse como eu te falei, que eu achei uma coisa que não tinha esse futurão [as aulas remotas não traziam aprendizagem], entendesse? você passar aquilo e você também não explicar igual ao meu tempo que explicava tudo direitinho, entendeu? [...]

Entretanto, o motivo principal de Guslavo não ter ido em frente nesse processo de aula remota foi o não auxílio dos pais e suas percepções frente às aulas remotas, já que esses não procuraram outras formas para que Guslavo estudasse.

(Daniel) - Mas, Guslavo ele não fez nem outra atividade, assim, educativa fora, durante o ano todinho, ficou sem fazer nada?

(Dona Rúbia) - Ficou sem fazer nada, no começo ele fazia. Só era brincando mais os meninos [...] quando tava naquele tempo que podia sair, quando num tava, [era] dentro de casa assistindo no celular, entendeu?

Essa relação com a posição social dos agentes no espaço social pode evidenciar fatores do abandono escolar, que estão no nível cultural dessa posição, ou seja, o *quantum* de capital cultural, as informações, a docilização incorporada que as práticas voltadas para aquisição de capital cultural necessitam, são disposições sociais que ajudariam no processo de aula remota tanto por parte do pai como do filho. É claro que fatores econômicos existem, mas para a tentativa de se aproximar da realidade, conceitos que possibilitam essa dimensão cultural são de suma importância. Em síntese, o *quantum* de capital cultural e o *ethos* de classe foram determinantes para o processo de abandono escolar, tendo em vista que durante o período remoto entende-se a necessidade de auxílio por parte dos pais (como explicação de algumas atividades, resoluções dessas em conjunto), preocupação com as aulas e atividades dos filhos (relacionado ao *ethos* de grupo), coisas que não aconteceram na prática cotidiana dessas famílias durante esse período.

4.4 O TRABALHO COMO FATOR CULTURAL E NÃO SIMPLEMENTE NECESSIDADE ECONÔMICA

Apesar de entendermos uma relação direta do abandono aqui com o capital cultural da família e seu *habitus* (*ethos*) que difere das práticas exigidas no módulo remoto, é mister lembrar que três desses alunos tiveram o trabalho se chocando com os horários escolares do regime remoto. A necessidade de trabalho é uma constante entre filhos das classes populares, seja para ajudar na renda dos pais na casa ou para obter bens de consumo que seus pais não podem fornecer.

Com a entrada da pandemia e logo nos seus primeiros meses, por consequência das restrições e distanciamento social, a economia teve impacto negativo, levando a um aumento do desemprego e aumento do trabalho precário (COSTA, 2020). No cenário nacional, tendo em

vista essa situação econômica, Alves (2022), ressalta que crises como a do COVID-19 tendem a ter impactos negativos na educação, sendo que, quando os pais se encontram em situação de aperto de renda, o custo de ficar só estudando dos filhos aumenta ao invés de estar trabalhando, ou seja, a necessidade de complementar a renda na casa faz com que os filhos de famílias mais vulneráveis economicamente entrem precocemente no mercado informal, muitas vezes esse trabalho se chocando com a escola ou impossibilitando melhor rendimento.

No entanto, as famílias que aqui faziam parte desse estudo, apesar de estarem sofrendo com os aumentos no preço dos alimentos e outros bens necessários para a vida, não se encontravam com os pais desempregados. E vale lembrar que o governo federal promulgou o auxílio emergencial, um programa para a crise instaurada pelo COVID-19 que concedeu um montante em dinheiro para desempregados, autônomos, mães solteiras e grupos de famílias com renda per capita de $\frac{1}{2}$ do salário mínimo, de 600 reais numa primeira rodada que vai de abril a agosto (IBASE, 2021). Em seguida o auxílio se estendeu, mas com um montante menor, [...] “na segunda, chamada de “auxílio residual”, de setembro a dezembro, as parcelas eram de R\$ 300, com um público-alvo menor.” (IBASE, 2021). Esse auxílio foi prorrogado também para 2021, no entanto, com um montante menor do que foi o auxílio no ano de 2020, chegando a ser 30% menor do que o “auxílio residual” de 300 reais.

Nesse sentido, averiguamos se as famílias também receberam o auxílio emergencial, que foi uma ajuda substancial nesse período de pandemia. Dona Rúbia, mãe de Guslavo (caso 1) me fala que recebeu o auxílio emergencial na categoria de mãe solteira, que na época de 2020 durante a primeira parcela de abril a agosto era de 1.200 (IBASE, 2021). Yjaeli, irmã de Ortêncio (caso 3), ressalta que recebeu o auxílio no período que esse prolongou e também Alcilete responsável de Izaro (caso 4). A única que não recebeu o auxílio foi Dona Amelita, já que não se enquadrava nas características requeridas.

Pensando em educação, a manutenção dos empregos e esse estímulo financeiro (o auxílio emergencial) podiam ter evitado o fenômeno do trabalho ao invés da escola que observamos entre esses alunos no período de pandemia e aula remota, mas não foi o que aconteceu. Dentre três dos casos aqui estudado, o trabalho se chocou com os horários de aulas dos adolescentes em 2021:

(Daniel) - Teve as aulas remotas!⁸

(Ortêncio) - Depois eu não fui não, eu faltei, foi, eu faltei, tava trabalhando aí num podia ir não, que era de dia, aí só chegava em casa umas seis horas, seis e meia de noite aí num dava pra eu ir não, aí eu parei de estudar, aí vim estudar a gora de novo esse ano, agora de noite.

O Caso de Ortêncio (caso 3), teve um choque do horário de trabalho com de estudo, mas como explica sua irmã, esse tinha tempo de fazer as atividades, mas não se dispôs a fazer as aulas remotas. Ortêncio mora com os seus avós, no entanto esses só custeiam a comida e o teto, sendo que o garoto já arca com seus bens de consumo. Voltando ao exemplo de que o estudo não é valorizado como algo tão importante como o trabalho para essas classes, Yjaeli, a irmã de Ortêncio ressaltava que esse tinha a opção de trabalhar só um turno para que estudasse ou frequentasse a aula remota em outro:

(Yjaeli) - Eu dizia, “ô mãe, meu irmão não quer estudar”, ela fazia, “eu vou fazer o quê se ele não quer?” Irmão vai pra escola [a responsável pedindo], meu marido mesmo viu muito eu dizendo a ele, meu marido já disse a ele se ele soubesse como é ruim uma pessoa que num sabe nem assinar o nome direito ele ia estudar, quisesse trabalhar, estudasse de manhã, de tarde ia pro serviço, se fosse de tarde, ia de manhã e de tarde ia pra escola, só que aí ele não liga, pra ele tanto faz ir como não, ele diz, “pra quê estudar?”, ele disse mesmo desse jeito.

“Para quê estudar?” Essa é a pergunta que um garoto de 14 anos (em 2021, quando estava no 9º ano) faz para sua irmã, talvez tomando a estatística intuitiva do êxito e sucesso parcial de sua família e grupo para formar essa representação sobre o estudo e educação, sendo que essa representação reforça ainda mais a certeza de que trabalhar é muito mais viável para ele do que estudar, tendo em vista que o ganho (monetário) mais imediato que o trabalho proporciona ajuda nas compras de seus bens de consumo. Deixar de ganhar todo o dinheiro que podia indo só um período para o trabalho e outro para a escola (ou aula remota) é, tendo em vista que o futuro pela escola é mais incerto que pelo trabalho (para essa classe), algo tido como desvantajoso.

⁸ Retomo essa citação para lembrar o trabalho como algo que tem mais valor para esses alunos.

Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por um a parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelo apelo à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas. (BOURDIEU, 2007, p.49).

É com base em suas experiências de grupo, de sua família, que o trabalho se torna uma necessidade desde o início, tendo em vista que o outro meio de ascensão social é muito difícil para essas classes: “estudar para quê?”, “não tem futuro”. Ver seus pais, irmãos, avós com o mesmo destino, sem sucesso no estudo e trabalhando desde o início faz com que a postura em relação ao estudo seja a postura do grupo, que segundo Bourdieu está incorporada, fazendo parte da subjetividade de cada um que pertence a essa mesma posição social.

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social. (BOURDIEU, 2007, p.46).

E essa posição frente à escola é passada para Ortêncio (caso 3) pelos seus avós, patrão, amigos, que são do mesmo grupo e que admitem Ortêncio como uma pessoa que nasceu para trabalhar e não para estudar, tendo em vista seu desempenho escolar. Essa representação também é compartilhada por Dona Amelita sobre Levi (caso 2), “que só nasceu para trabalhar e não para estudar”. Levi na época tinha 12 anos e já trabalhava, sem necessidade, tendo em vista que seus responsáveis estavam empregados e tendo uma renda de três salários mínimos, com perfeitas condições de deixá-lo só estudando.

O avô de Levi várias vezes dizia durante a entrevista que seus filhos não faziam nada e que eram um bando de ociosos, mas na idade e condições que esses garotos estavam, as únicas funções que podiam fazer eram as atividades escolares. Parece que esse valor, de querer trabalhar cedo, ganhar o próprio dinheiro foi o que conduziu Levi trabalhar na pandemia e deixar as aulas on-line de lado. Aqui o trabalho se apresenta mais como um valor de grupo do que pela necessidade urgente de adição de renda à família e no caso de Ortêncio (caso 3) o trabalho tem como pano de fundo a necessidade de comprar seus produtos, mas também uma representação da escola e educação como algo sem futuro para si.

Izaro (caso 4) também se encontra entre esses alunos que não frequentaram as aulas remotas e não fizeram as atividades impressas e que trabalharam durante a pandemia, tendo esse um choque de horário entre o trabalho e as aulas remotas.

(Daniel) - Nas aulas remotas eles botaram as aulas pra manhã num foi?⁹

(Izaro) - Foi, pra manhã, agora tá o dia todo [ou seja, na pandemia as aulas on-line eram de manhã sendo que na volta do regime presencial o aluno vai para o ensino médio e começa essa etapa a ser integral].

(Daniel) - Mas ano passado tu não fazia por que era cedo demais era?

(Izaro) - Ano passado [2021] eu não fazia porque eu trabalhava.

O trabalho, a partir de certa idade para os filhos da classe baixa, é um valor prezado entre esse grupo. Os alunos que se encontram em defasagem idade-série da classe popular, ocasionalmente dividiram em sua rotina um turno para a escola e outro para o trabalho. E durante o período de pandemia e aulas remotas estudos mostram que, entre jovens de 6 a 18, comparando o primeiro trimestre de 2020 com o primeiro de 2021, a proporção de jovens 100% dedicados ao estudo diminuiu (ALVES, 2022). A pandemia, segundo alguns autores, veio intensificar a entrada precoce dos alunos no mercado de trabalho.

A própria Alcilete, tia de Izaro (caso 4), ressalta que esse não trabalhava antes da pandemia e que só estudava. Chegado à pandemia e instaurada as aulas remotas o cenário se inverte, nos colocando a questão se esse processo de ausência se deu pela necessidade econômica unicamente. Como desenvolvido anteriormente, os responsáveis de Izaro não sofreram na pandemia com a perda de trabalho, tendo a base financeira continuada, como demonstra o Quadro 4, o que parece ter pesado aqui além do aumento do custo de vida foi a idade de Izaro e seu repertório de insucesso escolar com reprovações.

Alves (2022) estima que o abandono escolar entre os alunos de cursos mais elevados e mais velhos aumentou proporcionalmente comparando o primeiro trimestre de 2020 com o de 2021. Esse dado não pode ser explicado única e exclusivamente por meio do fator econômico, tendo em vista que nem todas as famílias de classe baixa perderam seus empregos durante a pandemia (além do auxílio emergencial), tendo em vista que a família de Izaro o chefe de família continua empregado. É claro que o custo dos alimentos aumentou e também o custo de vida, fator que explica a necessidade de ampliação de renda, mas a entrada do jovem ao mercado

⁹ Nós retomamos essa citação de Izaro para adentrar na discussão do trabalho como algo que comporta mais valor do que a educação para esse grupo.

de trabalho em idade avançada entre os filhos da classe baixa é quase como valor, tendo em vista que a ascensão pela escola para esses é estatisticamente baixa.

O que é certo é que a representação de sua família (que é uma representação de grupo que ocupa uma posição social), tende a entender a educação como algo alheio a sua pessoa, como algo que não constitui parte de seu ser (uma indiferença do *habitus* com as práticas educacionais), como mostra a fala de Alcilete já descrita anteriormente e isso pode ter contado na decisão de deixar seu sobrinho trabalhar dois turnos e não se importar com as resoluções das atividades escolares.

As atividades podiam ser baixadas e imprimidas, sendo que a escola se disponibilizava a entregar essas para quem não pudesse assistir as aulas on-line. Izaro (caso 4) foi um desses que recebia impressas, e que também foi esquecido pela escola, tendo em vista que esse fala de que a escola parou de lhe mandar as atividades impressas, sendo que, sem a procura dos responsáveis e da escola, esse se ausentou das práticas escolares. O pior é que Izaro (caso 4) tinha as condições para estudar as aulas on-line (remotas), indo para as impressas para poder trabalhar na roça e ganhar dinheiro.

(Daniel) - Pode falar, pode falar isso aí mesmo, aqui né pra nada de Conselho não, ninguém vai saber.

(Izaro) - Trabalhava a parte da tarde, de manhã.

(Daniel) - Aí num dava pra tu fazer não?

(Izaro) - Às vezes dava, assim, nas aulas até chegar a hora de trabalhar.

(Daniel) - Até chegar na hora de trabalhar?

(Izaro) - Até chegar na hora do serviço ainda dava tempo eu entrar nas aulas ainda.

Essa necessidade de renda, como para obter seus bens de consumo, foi um fator que o levou a trabalhar na pandemia, mas também a visão de seus responsáveis sobre a escola e ascensão através dela (também sua apreciação), levando o histórico de insucesso escolar de Izaro e a estatística intuitiva de pares se juntaram para que a escola fosse deixada de lado e que o trabalho na sua idade fosse colocado em valor mais central de sua conduta e das condutas de seus pais. No entanto, mesmo trabalhando em período integral, sem nenhum estímulo para as atividades escolares e nenhuma ajuda, com defasagem idade-série, e só tendo tempo para resoluções de suas atividades à noite, para sua família a causa de seu insucesso escolar é seu mesmo, porque “não nasceu para estudar”:

(Daniel) - Foi. Tu, tu acha que tem algum motivo assim que fez que ele num caminhasse nas aulas remotas, assistisse?

(Alcilete) - Preguiça mesmo, é mais preguiça.

E voltamos a dizer, dando indícios para discussões futuras, de que a representação das classes (devido às condições sociais e a posição do grupo no espaço social), em particular aqui a classe baixa, teve um peso no processo de abandono escolar dos alunos aqui estudados durante a pandemia e contexto de aulas remotas. No entanto, esses valores são construídos a partir das histórias do grupo e seus pares, histórias essas de pouca escolarização e de conformação com a pouca oportunidade para essa classe pela escola (estrutura de oportunidades objetivas), como diz Bourdieu (2007), os valores, essas estruturas subjetivas, não são mais do que as estruturas objetivas internalizadas pelos agentes.

4.4.1 A forma do trabalho de Ortêncio, Izaro e Levi

O estudo concomitante ao trabalho é uma constante entre os filhos de famílias de baixa renda, principalmente no ensino médio (ABRAMO, CORROCHANO, VENTURI, 2020). Mas aqui, e no nível fundamental, o trabalho foi dado como motivo para a não participação do período remoto por três dos alunos investigados. O trabalho, nessa época (2021), se mostrou incompatível com as aulas remotas para esses alunos, sendo que no caso de Ortêncio (caso 3) e Izaro (caso 4) o trabalho era integral.

Mas já mostramos que muito dessa imposição do trabalho precoce na vida desses alunos advém de uma percepção de grupo sobre a educação. O que nos interessa aqui é mostrar qual o tipo de trabalho desses garotos e as possíveis consequências

Para começar, evidenciamos em três casos o trabalho infantil (e trabalho adolescente sem preocupação com as ressignações da lei), seguindo as prerrogativas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que preza sobre o trabalho e suas ilegalidades para crianças e adolescentes: “Art.60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.” (BRASIL, 1990).

O artigo 63 do mesmo dispositivo trata de que condições os jovens aprendizes podem trabalhar (BRASIL, 1990):

Art.63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

- I – garantia de acesso e frequência ao ensino regular;
- II – atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;
- III – horário especial para o exercício das atividades.

Ainda comentando a lei 8.069 de 1990 no seu Art. 65: “Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.” (BRASIL, 1990). Quando o trabalho por si impossibilita as atividades escolares, esse se torna ilegal. Nesse sentido, Levi (caso 2), Ortêncio (caso 3) e Izaro (caso 4) se enquadram numa situação de trabalho infantil (e trabalho adolescente irregular), sendo que seus trabalhos não levam em consideração o estado vigente da lei. Esse é um dado que a nossa pesquisa já nos traz: O trabalho irregular entre esses alunos impossibilitando seus estudos.

Monte (2008) ressalta que vários autores da literatura do trabalho infantil corroboram com a tese de que a entrada precoce no trabalho (trabalho infantil) tem efeito negativo na escolaridade. E Kassouf e Santos (2010) identificam, através dos dados do PNAD 2007, que quanto mais anos de estudos, mais rendimento os adultos vão ter em média por hora trabalhada. Esses autores também salientam que as pessoas que foram submetidas ao trabalho infantil tendem a ter menor média de rendimento por hora trabalhada do que as pessoas que não foram. Nesse sentido, o trabalho precoce pode influenciar negativamente tanto na renda futura como na escolaridade e na qualidade dessa escolaridade.

No entanto, aqui também nos atentamos a mostrar como foram os trabalhos desses alunos que se viram impossibilitados de dar continuidade as aulas remotas devidos a seus trabalhos que são relacionados com a vida rural e que exigem uma força física diária muito grande. Nesse sentido observamos a fala de Izaro (caso 4):

(Daneil) - Me conta aí como era teu serviço lá no [trabalho]?

(Izaro) - Era tirando leite de vaca, de cabra.

(Daniel) - Pode dizer “eu saia daqui...”

(Izaro) - Tirando ração. As vezes saia quatro horas da manhã, aí voltava nove horas [da manhã], depois pegava e voltava pra lá de novo umas duas horas [da tarde] até de tarde.

(Daniel) - Aí tu ficava fazendo o quê lá?

(Izaro)- Às vezes quando eu ia de tarde tirava ração pras cabras, pra vaca e ajudava no leite lá.

Essa atividade de Izaro exige um alto esforço físico e tempo. Abramo, Corrochano e Venturi (2020) ao fazerem estudo das dificuldades dos jovens que tem em sua rotina o trabalho e o estudo como atividades diárias trazem falas de alunos que ressaltavam um alto cansaço e até muitas vezes a falta de conciliação de ambos (trabalho e estudo), tendo que optar por um ou por outro. Izaro optou pelo trabalho:

(Daniel) - Ai tu acha qual foi o motivo que te fez tu não assistir as aulas?

(Izaro) - Tempo, pra mim é tempo que eu não tinha.

O tempo que se dedicava ao trabalho (e o esforço físico nesse) para esse foi seu maior empecilho para as aulas remotas. A mesma coisa se passa com Ortêncio (caso 3), que tem atividade similar no campo com a de Izaro:

(Daniel) - Ai lá tu fica fazendo o quê?

(Ortêncio)- Tirando leite de cabra, cuidando de cavalo, de ovelha.

(Daniel)- Isso desde o ano passado né?

(Ortêncio) - É.

(Daniel) - Ai tu ganha quanto?

(Ortêncio) - Rapaz, por mês eu ganho quatrocentos.

(Daniel) - Mas tu ganha separado assim, por quinzena?

(Ortêncio)- Não, só por mês mesmo.

(Daniel) - Ai tu tem quantos anos?

(Ortêncio) - Tem dezesseis [isso já em 2022].

São garotos que estão com suas vidas escolares paradas durante o período de aulas remotas e que fazem atividades pesadas, com remunerações baixas em relação ao tempo de hora trabalhada, ou seja, são a famosa mão de obra desqualificada. Como ressaltado em suas falas, seus trabalhos eram integrais e não pagavam o salário mínimo (ou o relativo a esse por horas de trabalho) e nem se conciliavam com a escola, prejudicando gravemente seu futuro escolar e profissional:

(Daneil) - Ano passado só trabalhava?

(Ortêncio) - É.

(Daniel)- Assistisse nada, nada que os professores mandaram?

(Ortêncio) - Nada.

(Daniel)- Ai tu não assistisse nenhuma explicação, nenhum vídeo?

(Ortêncio)- Não.

O caso desses garotos tem uma similaridade muito grande referente as práticas, o destino escolar na pandemia. Observa-se o trabalho de Levi (caso 2), apesar de não ser integral, também se dá no mundo rural e foi um dos motivos da não efetivação das aulas remotas segundo Dona Amelita:

(Daniel) – [...] qual o motivo assim que tu acha que “esse foi o motivo!” na tua percepção, “ele não assistiu essas aulas por causa disso”?

(Dona Amelita) - Não, por causa de desinteresse dele mesmo, porque ele toda vida assim sempre gostou de tá correndo atrás de bola, atrás de caça, de mato né assim e tá trabalhando assim e ajudando Zé Florentino também nas atividades do dia a dia.

O trabalho desses é rural. Trabalhando com animais, ou seja, trabalhando na produção de comida para cabras, fazendo cerca de arame, tirando leite de cabra e vaca, tirando ração, sendo esses trabalhos árduos que exigem pouca qualificação escolar, tendo em vista que pela socialização esses garotos adquiriram as disposições para tal, e que de certa forma impossibilitaram os desdobramentos das aulas na pandemia porque em si o trabalho tem mais valor que a educação para esse grupo e as aulas remotas vieram agravar esse cenário da educação como algo incerto para esses jovens.

A seguir traremos as percepções que essas famílias tiveram das aulas remotas, que por sua condição de ser em ambiente familiar (em casa) e precisar de auxílio dos pais para os alunos (tanto emocional, como pedagógico), foi vista com maus olhos.

4.5 PERCEPÇÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE AS AULAS REMOTAS

As percepções que as famílias desse estudo tiveram sobre as aulas remotas foram negativas (também há de levar em consideração da necessidade de rápida implementação das aulas remotas e a necessidade de rápida adaptação), seja por falta de habilidade dos professores com as ferramentas, ou por acúmulo de atividades em casa, ou o estresse diário que esse processo causava a se somar com as outras atividades diárias do ambiente doméstico:

(Daniel)- Aí Guslavo, boa noite de novo. Fazer a pergunta que já tinha feito, o que tu achou da escola e das aulas remotas, da escola e das aulas remotas, ou seja, da aula remota do ano passado?

(Guslavo) - Eu achei que foi muito relevante não, por que, porque mandava muita atividade assim, eu num entendia muito e não explicavam bem as coisas, eu tinha que pesquisar na internet e não aprendia praticamente nada.

Como disse Guslavo (caso 1) “eu não entendia muito e não explica bem as coisas”, faz perceber algo que aparece no estudo de Rodrigues (2021) sobre as percepções dos alunos com as atividades remotas, “Os alunos reportam a ausência de acompanhamento, comunicação e feedback dos professores em seu processo de aprendizagem (MEANS e NEISLER, 2020, *apud* RODRIGUES, 2021). Para Guslavo (caso 1) esses foram os principais gatilhos de seu abandono escolar (lembrar que Guslavo foi o único dos alunos aqui estudado que não trabalhou durante a pandemia).

(Daniel) - Assim, qual o motivo mesmo que tu acha que te fez parar de assistir a aula?
(Guslavo)- Realmente foi esse mesmo, eu me estressando muito sem entender nada das atividades entendeu? sem ter muita ajuda e sem conseguir.

Esses inconvenientes das aulas remotas também foram identificados por outros estudos, por exemplo o estudo de Arruda (2021) que trouxe a percepção de pais e alunos de um 5º ano de uma escola do Pernambuco relativo aos aspectos negativos e positivos sobre o sistema. Nesse sentido os pais evidenciaram (sobre os aspectos negativos):

As afirmações negativas em relação à aprendizagem dos alunos foram ditas pela maioria dos pais ou responsáveis. Destacam-se as seguintes expressões: “Não foi bom”; “Presencial era bem melhor”; “Ele ia conviver com os colegas, tirar dúvidas”; “Mas, em relação à família teve mais aproximação com ele”; “Teve dificuldades, porque não pôde curtir o professor por causa da pandemia, mas acompanhou direitinho”; “Não foi muito bom por causa da pandemia. Pegava no pé, mas é melhor na escola junto do professor e colegas. Mesmo assim ele aprendeu, melhorou nas letras – caligrafia”; “As aulas on-line foram boas, mas na escola ele se desenvolvia muito. Em casa estava preguiçoso”; “As aulas na escola era melhor. Eu não sei ensinar”; “Eu acho que ele ficou do mesmo jeito, porque estudando em casa ele perdeu o interesse. Eu não estava em casa – trabalhando – e ele deixava – as atividades – de lado.” (ARRUDA, 2021, p.11).

Já que o grupo que se encontra aqui são de pessoas que abandonaram esse sistema de aulas remotas, parece que essa situação influenciou a percepção dos entrevistados sobre o assunto, evidenciando que as aulas remotas não são boas iguais as presenciais. Nesse sentido, a responsável de Izaro (caso 4) reforça que as aulas remotas não são boas:

(Daniel) - Mas o que tu achou assim em relação a ela acontecer, da forma que ela foi [aulas remotas], tu achou que foi bom, que foi ruim?

(Alcilete) - Mais ou menos, visse? porque aula presencial sempre é melhor, porque eu não acho que pelo um celular você aprende mais do que uma aula presencial, tem muita diferença né, porque presencial tá ali, já on-line num tem como você estudar, sendo presencial é muito diferente, isso daí.

No estudo de Arruda (2021) encontra-se também essa preferência com as aulas presenciais, evidenciada tanto pelas percepções dos pais, como a dos alunos. Essas percepções das aulas remotas se devem a situações difíceis que os alunos e responsáveis tiveram que enfrentar durante a pandemia e as aulas nesse modelo. A avó de Levi (caso 2), Dona Amelita ressalta suas dificuldades, que moldaram essas percepções:

(Daniel) - Como foi pra você assim a experiência de acompanhar eles nas aulas remotas?

(Dona Amelita) - Como foi a experiência? Foi muito complicado, porque geralmente adolescente não quer nada com nada né, ia no empurrão, ajudei muito mesmo, quando tinha aquele simulado eu me sentava com ele, aí pesquisei muito no google, dizer que não pesquisar é mentira né, paguei as pessoas pá o ajudar nas aulas também, pá fazer as tarefas porque foi um período muito complicado, “ave maria”, muito ruim, porque os alunos, esse menino já não gosta de estudar né presencial, imagina uma coisa a distância né, on-line.

É nítido de como as aulas remotas foram difíceis para esse grupo aqui estudado, sendo que suas percepções e situações se traduzem em um grito de socorro, de um processo que se deu de forma repentina e que essas famílias não tinham o conhecimento para manejar as tecnologias a seu favor, ou seja, não tinham os capitais que podiam favorecer na competição social (como o cultural, econômico, etc.). Vou replicar uma grande citação de Dona Amelita aqui que exemplifica bem de como era as aulas remotas na casa dela:

(Dona Amelita) - Foi meio difícil, não vou dizer que foi fácil, que não foi, porque na minha casa é o quê? Quantos alunos? três que eu tinha pá dar assistência e não vou mentir, vinha as tarefas que nem veio muitas vezes entregar aqui as tarefas, eu tinha que me sentar com eles e né, tinha uma parte que eu fazia, ficava com preguiça, eu ajudei muito.

(Daniel) - A questão é que tu também trabalha né?

(Dona Amelita) - É, trabalho fora né.

(Daniel) - E ainda tem a casa pra...

(Dona Amelita) - Meio puxado, ainda tem casa pá cuidar.

(Daniel) - Aí como é que foi esse, [...] essas três funções da tua vida aí, como é que tu conseguiu?

- Foi meio corrido, Viedro [esse é o filho de Dona Amelita que também estudava no fundamental, porém em idade mais avançada que Levi] tava estudando na Crata-PB, a escola período integral nesses dois anos de pandemia eu botei ele na Crata, quando começou a pandemia ele tava estudando na Crata, aí suspendeu tudo, aí teve que ficar dando assistência a ele também e lá na Crata assim era cobrança muito severa na, na, nos grupo da escola, levei muita chamada da diretora da escola da Crata, porque assim, Viedro não fazia as tarefas, “ele não tá interagindo, ele não tá participando”, aí eu sempre no pé dele, sempre no pé dele e ele sem querer nada com nada.

As representações sobre as aulas remotas dos pais e responsáveis dos alunos desses estudos saíram dessas experiências de várias ocupações, da necessidade de dar assistência a vários alunos (filhos) e de poucos recursos para tal empreitadas (como os capitais). Yjaeli que é responsável de Izaro (caso 3) também tinha filhos mais novos passando pelo processo de aula remotas:

(Daniel)- Essas aulas remotas aí como é que foi?

(Yjaeli)- Num ensinei nenhum eu não vou mentir, nenhum dos dois assistiu, mas é porque eu tava sem celular e o que eu tinha a câmera não prestava, era pra fazer assim [impresso], mas nunca fui, não vou mentir, não vou dizer que eu levei porque se eu disser eu tô mentindo, elas botaram pra eu fazer assim, eles faziam as atividades [os filhos] no livro e eu toda segunda levava pra elas tirar foto, mas nunca levei.

(Daniel) - Aí elas disseram nada não?

(Yjaeli) - Não, a outra disse que até entendia porque é difícil visse? pra fazer a atividade com ele, porque essa daqui mesmo rasgou a atividade dele, ela [a professora] dizia “eu até entendo que é muito menino pra ensinar, pra ir levar na escola ainda.”

É nesse sentido que quando falam das aulas remotas, os entrevistados falam de suas dificuldades, da falta de adaptação, das várias ocupações que se deram no ambiente familiar e de que essa não substituía o ensino presencial, porque acreditavam que não se aprendia da mesma forma que presencial. Nesse contexto em que foram realizadas as aulas remotas para as famílias aqui investigadas, não houve adaptação ao formato e, portanto, não ocorreu a efetivação do ensino-aprendizagem. A falta de política que buscassem amenizar esse efeito de origem, que transparece na fala dos entrevistados, foram poucas. Políticas essas que dessem

uma atenção mais individualizada aos alunos nesse contexto, que tirassem das mães o peso das funções triplas, que fornecessem real possibilidade material para os alunos.

Nesse sentido, com políticas públicas na pandemia que prestassem atenção a essas dificuldades (que são de falta de recursos sociais, como os ditos capitais de Bourdieu) que ocorrem dentro das famílias, as aulas remotas e a percepção sobre elas poderiam ter sido diferentes? Essas questões o nosso estudo não buscou resolver, mas sim levantar a discussão de como o contexto familiar importa para a concretização da educação.

5 CONCLUSÃO

O nosso estudo contribuiu substancialmente para o entendimento do abandono escolar na cidade da Oceania-PB, no período de pandemia pelo coronavírus e aulas remotas, demonstrando a relação que houve entre o fenômeno do abandono escolar e o *habitus*, o *ethos* e o capital cultural das famílias aqui estudadas.

Também identificamos como foi a relação dessas famílias com as aulas remotas, suas percepções, um pouco de suas vivências, que foram de suma importância para entender o quanto a condição social precisa ser abordada pelas políticas públicas para melhorar o desempenho escolar dos alunos, tendo em vista que ela tende a ser um dos fatores para o mal desempenho e abandono escolar. Trata-se de um problema que, ao ser ignorado, acaba sendo sancionado pelas estruturas sociais e educacionais de nosso país (ou seja, a falta de políticas públicas que busquem melhorar a condição de aprendizagem desses alunos que sofreram com o período remoto).

Esse estudo evidencia, de forma implícita, a necessidade de mudanças estruturais na nossa sociedade, que busquem amenizar as desigualdades sociais, que de certa forma se traduzem em desigualdades escolares, para que nossos alunos possam almejar voos maiores pela educação e que haja políticas sociais e educacionais que assegurem a esses alunos e alunas a possibilidade de só estudar e de ter, através de seu estudo, um futuro garantido. Nesse sentido, quando olhamos para o contexto das famílias e vemos que as relações que se dão nesse meio formaram o processo que levou o abandono escolar, estamos fornecendo uma base empírica para que as políticas educacionais (e principalmente as políticas que poderiam adentrar no contexto das famílias da Oceania-PB) tenham melhores instrumentos para equacionar o problema do abandono escolar. Não estamos culpando as famílias, fomos entender a forma como esses sujeitos percebem o mundo e, assim, torna-se capaz de dialogar com eles de forma mais efetiva.

Ainda carecemos de políticas educacionais e sociais que levem em consideração o contexto dos alunos e das famílias, já que deixadas por conta própria, essas famílias tendem a ter poucos capitais para mobilizar na luta educacional. Observamos, que os dispositivos inculcados nas estruturas cognitivas dos alunos podem, sem a intervenção de uma ação do Poder Público ou políticas de conscientização, desviar os alunos das aulas e foi isso que aconteceu no período remoto aqui entre os ausentes da escola. Deixados a si, os alunos foram, através de seus valores grupais, para as atividades que são mais bem aceitas pelos pares, ou seja, foram trabalhar, “já que nessas aulas remotas eu não aprendo nada mesmo”. Esse período remoto

reforçou nas famílias a ideia de que a escola não é para todo mundo, ou seja, de que estudar é um dom e não adianta forçar com cobranças ou acompanhamento.

As famílias que aqui se encontram, por terem um passado com a escola de baixa escolarização e por não possuírem um *quantum* alto de capitais, viram-se nas aulas remotas sem saberem como proceder com seus filhos. Continuaram com a mesma forma de tratamento que tinham quando as aulas eram presenciais, ou seja, uma certa indiferença resultante da descrença da própria capacidade de interferir na trajetória escolar dos jovens.

Por isso, a produção de políticas públicas a partir de uma postura liberal em nada nos serve para resolver problemas estruturais de nossa sociedade, tendo em vista que o viés que visam produzir políticas públicas precisam ter em mente que o que paira na estrutura dos agentes é essa postura liberal que em nada nos serve para resolver problemas estruturais de nossa sociedade, tendo em vista que a origem social é um diferenciador desde o berço na competição social e, se continuarmos a achar que não é, que cada um por si tem os meios para sua mobilidade social, estacionaremos e não progrediremos como sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; VENTURI, Gustavo; CORROCHANO, Maria Carla. Estudar e trabalhar: Um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. **Dossiê Juventude e Trabalho**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 523-542, 2020.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira Da. REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA: EDUCAÇÃO EM “REGIME ESPECIAL” EM TEMPOS DE COVID-19. **Revista Educação Básica em Foco**, [s. l.], v. 1, ed. 1, p. 1-8, 2020.

ALVES, Nicole de Sousa e MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. **Frequência e progressão escolar no Brasil em resposta à pandemia do Covid-19**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/2a66fa53-f202-4366-90fc-173b9df4d397/Nicole_Alves_Monografia.pdf. Acesso em: 05 ago. 2022.

ARRUDA, Robson Lima de. Prefiro a escola: percepções de alunos e familiares sobre o ensino remoto emergencial. **Revista de educação a distância**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 1-13, 2021.

BATISTA, Eraldo Carlos; MANTOVANI, Lidiane Kelly Seabra; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. Percepção de suporte familiar de alunos com histórico de reprovação escolar. **Debates em educação**, [s. l.], v. 7, n. 13, p. 50-70, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. 9. ed. [S. l.]: Papyrus Editora, 2008. ISBN 85-308-0393-0.

BOURDIEU, Pierre. **A escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura in Escritos da Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (ORG) 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPANGNE, Patrick. **Os excluídos do interior in Escritos da Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (ORG) 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural in Escritos da Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (ORG) 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. **A categoria do Juízo professoral in Escritos da Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (ORG) 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [S. l.: s. n.], 2018.

CASTRO, Jorge Abrahão De. Evolução e Desigualdade Na Educação Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 30, ed. 108, p. 673-697, 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 maio 2022.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (org.). **ESCRITOS DE EDUCAÇÃO**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-2053-8.

COSTA, Simone da Silva. Pandemia e desemprego no Brasil. **Revista de Administração Pública**, [s. l.], 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Caderno de Pesquisa**, [s. l.], p. 245-262, 2002.

DECRETO Nº 40.122 DE 13 DE MARÇO DE 2020. [Constituição (2020)]. **ATOS DO PODER EXECUTIVO**. 1. ed. PARAÍBA: DIÁRIO OFICIAL, 2020. 1 p.

DECRETO Nº 40.122 DE 13 DE MARÇO DE 2020. **DECRETO Nº 40.122 DE 13 DE MARÇO DE 2020 nº 40.122, de 13 de março de 2020**. Declara situação de Emergência no Estado da Paraíba ante ao contexto de decretação de Emergência em Saúde Pública de Interesse Nacional pelo Ministério da Saúde e a declaração da condição de pandemia de infecção humana pelo Coronavírus definida pela Organização Mundial de Saúde. [S. l.], 2020.

DECRETO Nº 40.128 DE 17 DE MARÇO DE 2020. **DECRETO Nº 40.128 DE 17 DE MARÇO DE 2020 nº 40.128, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações aos municípios e ao setor privado estadual. [S. l.], 2020.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADELESCENTE. **Lei Nº 8069 de julho de 1990 nº Nº 8069/1990, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. [S. l.]: União, 13 jul. 1990.

FERNANDES, Janaina Da Silva Gonçalves; LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões; NASCIMENTO, Andrea; PEREIRA, Teresa Gama Nogueira; SILVA, Núbia Rafaela Martins da; SOUSA, Jeff Barbosa de. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 1-22, 2021.

FERREIRA, Sergio Guimarães; RIBEIRO, Giovanna; TAFNER, Paulo Sérgio Braga. Abandono e evasão escolar no Brasil. **Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social**, [s. l.], 9 ago. 2022.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por escritos**, Porto Alegre, v. 8, ed. 1, p. 35-48, 2017.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, v. 2, p. 64-89, 2002.

IBGE, Agência IBGE Notícias (ed.). **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. [S. l.], 16 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 1 jun. 2022.

IBASE, Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. **Auxílio Emergencial precisa corresponder à realidade.** [S. l.], 15 mar. 2021. Disponível em: https://ibase.br/2021/03/15/auxilio-emergencial-precisa-corresponder-a-realidade/opiniao/?gclid=EAIaIQobChMIm6S0pKKh-QIVDTORCh0oCAGkEAAYASAAEgK9D_D_BwE. Acesso em: 14 jun. 2022.

IBGE, Agência IBGE Notícias (ed.). **Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres.** [S. l.], 19 nov. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>. Acesso em: 1 jun. 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (ed.). **Cidades-PB.** [S. l.], 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cidades/historico>. Acesso em: 17 maio 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (ed.). **Cidades-PB.** [S. l.], 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cidades/panorama>. Acesso em: 17 maio 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar, 1998. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=19141&version=1.0. Acesso em: 22 abril 2022.

KASSOUF, Ana Lúcia; SANTOS, Marcelo Justus dos. Consequência do trabalho infantil no rendimento futuro do trabalho dos brasileiros: diferenças regionais e de gênero. **Economia aplicada**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 339-353, 30 mar. 2020.

LADEM, Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais. **Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz Pnud.** [S. l.], 15 mar. 2013. Disponível em: [https://www.ufjf.br/ladem/2013/03/15/brasil-tem-3%C2%AA-maior-taxa-de-evasio-escolar-entre-100-paises-diz-pnud/#:~:text=Com%20a%20taxa%20de%2024,Caribe%20\(26%2C5%25\)](https://www.ufjf.br/ladem/2013/03/15/brasil-tem-3%C2%AA-maior-taxa-de-evasio-escolar-entre-100-paises-diz-pnud/#:~:text=Com%20a%20taxa%20de%2024,Caribe%20(26%2C5%25)). Acesso em: 24 maio 2022.

MARTINS, Carlos Benedito. A PLURALIDADE DOS MUNDOS E DAS CONDUTAS SOCIAIS: A CONTRIBUIÇÃO DE BOURDIEU PARA A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. **Em Aberto**, [s. l.], n. 46, 1990.

MONTEIRO, José Marciano. **10 lições sobre Bourdieu.** Petrópolis: Vozes, 2018. 1-136 p. ISBN 978-85-326-6208-8.

MONTE, Paulo Aguiar do. Exploração do Trabalho Infantil no Brasil: Consequências e Reflexões. **Revista Economia**, [s. l.], p. 625-650, 2008.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES. **Educação & Sociedade**, [s. l.], n. 78, p. 15-36, 2002.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: Tipos, técnicas e característica. **Travessias**, Cascavel, 2010.

RODRIGUES, Ellen Nogueira. **AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E ALUNOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO DE LITERATURA**. In: **EDUCAÇÃO Remota em tempos de Pandemia**. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2021. cap. 2, p. 24-37.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. **Resolução nº 120/2020**, de 7 de abril de 2022. Orienta o regime especial de ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares assim como dos calendários escolares das instituições do sistema estadual de educação da paraíba. Disponível em: <https://aduepb.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Re120-2020-ult-Normativa-Regime-Especial-de-Ensino.pdf>

ROSA, Chaiane de Medeiros; LOPES, Nataliza Francisca Mezarri; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. **Póiesis pedagógica**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 162--179, 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. **Resolução nº 140/2020, de 4 de maio de 2022**. Altera e estabelece normas complementares ao que dispõe a resolução nº 120/2020, [S. l.], p. 1-4, 4 maio 2022. Disponível em: <http://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/Re140-2020.pdf>

Secretaria da Educação Básica. **Microdados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb**. Disponível em: <http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb>. Acesso em: 11/06/2022.

SANTOS, Gustavo de Oliveira. **O processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia do vírus SARS-COV-2. 2022**. 102f. (Trabalho de Conclusão de Curso - Monografia), Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande - Campus Sumé - Paraíba, 2022. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/25053>.

SOUZA, Jessé José Freire de. **A elite do atraso: Da escravidão a Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019. ISBN 978-85--5608-042-4.

Vieira L, Ricci MCC. **A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. Observatório do Ensino Médico em Santa Catarina; abril 2020 [acesso, 20 de maio de 2022].

APÊNDICE

PERGUNTAS DIRECIONADAS AOS PAIS

ROTEIRO DA ENTREVISTA DIRECIONADO AOS PAIS/RESPOSÁVEIS DE ALUNOS ABANDONADOS DA ESCOLA X

BLOCO 1: PERGUNTAS PARA IDENTIFICAR PRÁTICAS COTIDIANAS.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como foi tua infância, ou seja, me conte sobre sua vida quando era mais novo(a), quero saber como passou ela? 2. Me conte sobre o lugar que você morou, sua casa, seus objetos? 3. Quais atividades fazia quando criança e adolescente? 4. O que tu comias, o seu lazer, me fale o que te fazia se sentir bem quando criança ou adolescente?
BLOCO 2: PERGUNTAS PARA DEIXAR O ENTREVISTADO À VONTADE.
<ol style="list-style-type: none"> 5. Como era as aulas no seu tempo de escola? 6. O que você achava da escola e das aulas? 7. Me conte mais sobre sua vida na escola, com seus professores e colegas?
BLOCO 3: PERGUNTAS MAIS DIRECIONADAS A SITUAÇÃO ATUAL DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO AO SISTEMA REMOTO.
<ol style="list-style-type: none"> 8. Como foi para vocês esse sistema de aulas pelo celular (ou computador)? 9. Ele conseguiu assistir alguma aula? 10. E as atividades, como foi? 11. A escola fez contato com vocês? 12. Tem algum motivo que fez seu filho não assistisse aula? 13. É só esse motivo, ou mais algum?
BLOCO 4: PERGUNTAS DIRECIONADAS MAIS DETALHES.
<ol style="list-style-type: none"> 14. Teu filho gosta de mexer no celular (ou tablet/ computador)? 15. O que ele mais gosta de fazer no aparelho? 16. Vocês têm regras para o tempo do garoto (a) no aparelho? (tempo de mexer no celular/ computador) 17. Tem conteúdos que eles não podem ver? 18. Na tua opinião, a tecnologia ajuda ou atrapalha os estudos? 19. Teu filho ajuda na roça ou em alguma atividade em casa?

PERGUNTAS DIRECIONADAS AOS ESTUDANTES

ROTEIRO DA ENTREVISTA DIRECIONADO AOS ALUNOS EM SITUAÇÃO DE ABANDONO ESCOLAR.

BLOCO 1: PERGUNTAS PARA DEIXAR O ENTREVISTADO À VONTADE.
<ol style="list-style-type: none"> 1. O que tu achou da escola e das aulas remotas? 2. Como foi tua relação com colegas e professores nesse período? 3. Tivesse medo de reprovar?
BLOCO 2: PERGUNTAS MAIS DIRECIONADAS A SITUAÇÃO ATUAL DA FAMÍLIA EM RELAÇÃO AO SISTEMA REMOTO.
<ol style="list-style-type: none"> 4. O que tu achou de assistir as aulas em casa e pelo celular? 5. Assistisse alguma aula? 6. E as atividades como foram? 7. A escola, professores ou algum colega te procurou em relação as aulas? 8. Qual o motivo que te fez parar de assistir? 9. É só esse motivo ou tem mais coisa?
BLOCO 3: PERGUNTAS DIRECIONADAS A MAIS DETALHES.
<ol style="list-style-type: none"> 10. Tu gosta de mexer no celular (computador ou tablet) 11. Você gosta de mexer em quê no celular (computador ou tablet) 12. Teu pai ou mãe te deixa ficar o tempo que tu quiser no aparelho? 13. E aí? Tu acessa vídeos aulas, conteúdos de aulas no teu aparelho? 14. Conseguiu acessar as plataformas, como o meet? 15. E aí, ajudasse teus pais na roça, ou outra atividade?

PERFIL DA FAMÍLIA

ROTEIRO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DAS FAMÍLIAS

BLOCO ÚNICO: PERFIL DAS FAMÍLIAS.

1. Nomes do entrevistado:
2. Quantidade de pessoas na casa:
3. Localidade:
4. Idades dos entrevistados:
5. Escolaridade dos ancestrais paternos e maternos: (avó, avô)
6. Profissão dos ancestrais:
7. Escolaridade dos pais:
8. Profissão dos pais:
9. Tipo de internet:
10. Aparelhos celulares, computador, tablet:
11. Descrição do ambiente familiar:
12. Renda familiar (pergunto já no final da entrevista com os pais)