

Ensino Remoto Emergencial no Brasil: reflexões teóricas à luz da teoria dos *habitus* de Pierre Bourdieu

Emergency Remote Teaching in Brazil: theoretical reflections in the light of Pierre Bourdieu's theory of *habitus*

Aprendizaje Remota de Emergencia en Brasil: reflexiones teóricas a la luz de la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu

Hans Carrillo Guach*
Andréa Vettorassi**

Resumo

Dentre os muitos impactos da pandemia global da COVID-19 nos anos de 2020 e 2021, destacam-se os referentes à suspensão dos calendários acadêmicos nos mais diferentes níveis de formação. Nas universidades brasileiras, o Ensino Remoto Emergencial foi adotado como possibilidade de permanência das atividades de ensino durante o isolamento social. Nesse contexto, o objetivo geral do artigo é o de trazer reflexões, à luz da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu, sobre o impacto que a implementação do Ensino Remoto Emergencial teve no processo de ensino-aprendizagem em cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG). O principal pressuposto é que a teoria de Bourdieu é pertinente para analisar dinâmicas educacionais, no entanto, pelo menos no contexto institucional antes referido, esta modalidade de ensino também tem condicionado processos de ensino-aprendizagem que revelam a necessidade de aperfeiçoar a compreensão da relação entre sucesso escolar, *habitus* e instituições educativas, especialmente a partir de realidades que não foram consideradas por este autor. Do ponto de vista metodológico, o artigo se baseia em uma abordagem exploratória, bem como na aplicação de métodos empíricos como a revisão bibliográfica, documental e a observação participante.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial; *Habitus*; Bourdieu; Ensino-aprendizagem.

Recebido em: 30.11.2022 — Aprovado em: 11.02.2023
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.14155>
ISSN on-line: 2238-0302

* Doutor em Ciências Sociais com ênfase em Estudos Comparados sobre as Américas, pelo Departamento de Estudos Latino-americanos (ELA) da Universidade de Brasília (UnB), Brasil (2017). Professor Adjunto vinculado ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais (FCS), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5002-3601>. E-mail: hanscarrillo@ufg.br.

** Doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora adjunta, orientadora e pesquisadora da Faculdade de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5615-4100>. E-mail: avettorassi@ufg.br.

Abstract

Among the many impacts of the global pandemic of COVID-19 in the years 2020 and 2021, those referring to the suspension of academic calendars at the most different levels of training stand out. In Brazilian universities, Emergency Remote Teaching was adopted as a possibility of permanence of teaching activities during social isolation. In this context, the general objective of the article is to identify, in the light of Pierre Bourdieu's theory of *habitus*, the impact that the implementation of Emergency Remote Teaching had on the teaching-learning process in undergraduate courses at the Federal University of Goiás (UFG). The main assumption is that Bourdieu's theory is relevant to analyze educational dynamics, however, at least in the aforementioned institutional context, this teaching modality has also conditioned teaching-learning processes that reveal the need to improve understanding the relationship between school success, *habitus* and educational institutions, especially from realities that were not considered by this author. From a methodological point of view, the article is based on an exploratory approach, as well as on the application of empirical methods such as bibliographic and documentary review and participant observation.

Keywords: Emergency remote teaching; *Habitus*; Bourdieu; Teaching learning.

Resumen

Entre los múltiples impactos de la pandemia mundial del COVID-19 en 2020 y 2021, se destacan los referidos a la suspensión de los calendarios académicos en los más distintos niveles educativos. En las universidades brasileñas, la Enseñanza Remota de Emergencia fue adoptada como posibilidad de permanencia de las actividades docentes durante el aislamiento social. En ese contexto, el objetivo general del artículo es traer reflexiones, a la luz de la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu, sobre el impacto que tuvo la implementación de la Enseñanza Remota de Emergencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los cursos de pregrado de la Universidad Federal de Goiás (UFG). El supuesto principal es que la teoría de Bourdieu es relevante para analizar la dinámica educativa, sin embargo, al menos en el contexto institucional mencionado, esta modalidad de enseñanza también ha condicionado procesos de enseñanza-aprendizaje que revelan la necesidad de mejorar la comprensión de la relación entre el éxito escolar, el *habitus* e instituciones educativas, especialmente de realidades que no fueron consideradas por este autor. Desde un punto de vista metodológico, el artículo se basa en un enfoque exploratorio, así como en la aplicación de métodos empíricos como la revisión bibliográfica y documental y la observación participante.

Palabras clave: Enseñanza remota de emergencia; Hábito; Bourdieu; Enseñanza-aprendizaje.

Introdução

A COVID-19 se alastrou por todo o planeta e impôs o isolamento social em milhares de cidades como principal medida para diminuir o contágio acelerado da doença. De acordo com relatórios da Organização Mundial da Saúde (OMS), em abril de 2020, quatro em cada seis habitantes do mundo estavam em isolamento social total e forçado.¹

Dentre os impactos que decorreram dessa medida, destacam-se a suspensão dos calendários acadêmicos nos mais diversos níveis (desde o berçário ao ensino superior) e, posteriormente, a adoção de alternativas para retomar e manter as diferentes ofertas escolares. A principal alternativa universalmente implementada para estes fins foi a educação a distância (EaD).

No Brasil, a maioria das instituições de ensino permaneceu com atividades presenciais canceladas de março a setembro de 2020. Nesse período, as instituições também recorreram a atividades que se convencionou chamar de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essas atividades buscam os recursos da educação a distância, mas diferem dela sobretudo pelas limitações estruturais, de formação dos docentes e discentes, bem como pelo caráter emergencial e não planejado.

Não só a própria estrutura da socialização formal foi posta em xeque em face do caos social como o *habitus* (BOURDIEU, 1989) dos envolvidos, sejam eles os docentes, os discentes ou os responsáveis pelos discentes em seus primeiros anos escolares. Como mencionado em outros estudos, similar à educação através de vínculos presenciais, as práticas educativas no contexto do ERE também devem ser pensadas enquanto ações dialógicas em relacionamentos horizontais e de compartilhamento de ideias, ancoradas na reflexividade e no pensamento crítico, político e ativo que transversalizam processos sócio históricos e simultâneos de exteriorização e interiorização das realidades internas e externas respectivamente (VETTORASSI, 2021). No entanto, cabe ressaltar que, para que os discentes caminhem nessa direção, é necessário que estejam envolvidos em uma ação baseada no diálogo com o docente e com os demais envolvidos no processo educacional, de forma que, mesmo nesse contexto de ERE, possa-se construir favoráveis processos afetivos e de construção coletiva de conhecimentos. Quer dizer, as novas propostas de representações sociais no ERE, por meio das tecnologias digitais, pressupõem a construção de um modelo comunicacional numa “via de mão dupla”: qual seja, no sentido de uma aprendizagem colaborativa, num processo de parceria e coautoria, sendo o docente mediador e orientador das atividades de aprendizagem desenvolvidas, a priori, pelo discente.

Nesse contexto, quais são os impactos do ERE na transmissão, correlação e absorção de conhecimentos por parte dos discentes? O ERE é uma modalidade de ensino que reelabora o *habitus* nos processos de ensino-aprendizagem e, com isso, ameniza as desigualdades que existem entre diferentes classes de discentes no interior desses processos?

Questionamentos como esses são os que sustentam o presente artigo, cujo objetivo geral é identificar, à luz da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu, o impacto que a

implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) tem tido no processo de ensino-aprendizagem no âmbito dos cursos de graduação na Universidade Federal de Goiás (UFG). Porém, as reflexões que oferecemos aqui com base em tais interrogantes não necessariamente constituem respostas a cada uma delas. Estas apenas almejam assinalar realidades que permitem chamar a atenção sobre peculiaridades que poderiam ter adquirido as relações entre *habitus* e instituições escolares, a partir de circunstâncias educativas tão específicas como foram o ERE.

O principal pressuposto do qual partimos é que a teoria de Bourdieu é pertinente para analisar dinâmicas educacionais como as desenvolvidas no ERE, por sua ênfase e seu sucesso na análise da reprodução das desigualdades sociais em instituições educativas e, particularmente, nos aprendizados escolares. No entanto, pelo menos no contexto institucional antes referido, esta modalidade de ensino também tem condicionado processos de ensino-aprendizagem que, ao contrastar com algumas ideias de Bourdieu, revelam a necessidade de aperfeiçoar ainda mais a compreensão da relação entre sucesso escolar, *habitus* e instituições educativas, especialmente a partir de realidades que não foram consideradas pelo autor – no caso, o ERE em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil.

O artigo tem como metodologia uma abordagem exploratória, bem como a aplicação de técnicas como a revisão documental, bibliográfica e a observação participante. A primeira dessas técnicas foi útil para examinar textos científicos e diagnósticos realizados pela UFG sobre o impacto da situação de isolamento social em estudantes de graduação. São relatórios de natureza quantitativa aplicados ao longo do primeiro semestre de 2020, cujo objetivo era mapear as condições econômicas, estruturais e psíquicas dos discentes durante o isolamento social e a suspensão das aulas. Em uma perspectiva qualitativa, a observação participante foi aplicada isoladamente por cada um/a de nós e por diferentes discentes e docentes especificamente do curso de Ciências Sociais, no qual atuamos na condição de docentes. Nesta ocasião, aplicamos questionários semiabertos entre os discentes das disciplinas que atuamos com a finalidade de receber retornos sobre a experiência do ensino remoto, seus prós e contras. A observação participante foi realizada entre agosto de 2020 e janeiro de 2022, ao ministrarmos aulas remotas em nível de graduação e pós-graduação no curso de Ciências Sociais da UFG, utilizando plataformas como o Google Meet e o Moodle. A troca de experiências entre os outros docentes foram feitas em reuniões como as de Conselho Diretor, todas de forma remota por conta do isolamento social. Ao final das disciplinas, um questionário semiaberto foi aplicado com o objetivo de receber retornos dos discentes

concernentes às novas dinâmicas de ensino e aprendizagem proporcionadas pelo Ensino Remoto Emergencial.

Ensino remoto emergencial à luz da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu: apontamentos necessários para um exame empírico

A teoria sociológica de Pierre Bourdieu se caracteriza por vários aspectos. Um deles é a ênfase em compreender a sociedade a partir de posturas epistemológicas que transcendam as dicotomias conceituais comuns no período clássico do pensamento sociológico. As dicotomias podem ser observadas nas teorizações sobre indivíduo – sociedade, subjetivo – objetivo, realidades micro – macrosociais e ação – estrutura, dentre outras (DURKHEIM, 2001; WEBER, 2015; PARSONS, 1968; MERTON, 2002).

Embora Bourdieu trabalhe com várias ferramentas conceituais que revelam claramente essa postura mais dialética entre pares conceituais dicotômicos, há um conceito que resulta uma peça central nesse arcabouço teórico. É o conceito de *habitus*, o qual representa uma clara ruptura com os dualismos da sociologia clássica, ao permitir, de acordo com Wacquant (2004), aproximações aos modos como se produzem processos simultâneos de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade.

Para Bourdieu, o *habitus* molda a ação social e envolve uma natureza dinâmica e multidimensional. Dinâmica porque se refere a relações dialéticas entre mundos subjetivos e objetivos a partir de uma ótica que reconhece a transversalidade, nestas relações, de conexões entre diferentes contextos históricos. Multidimensional porque a dialética implica a inter-relação entre múltiplos componentes desses mundos objetivos e subjetivos. Dentre esses podem-se destacar a linguagem, as formas de vestir, de andar e jantar; as percepções, classificações, crenças e motivações; os conhecimentos, valores e significados.

Consequentemente com a anterior noção, o *habitus* é entendido por Bourdieu (1997) como um processo simultâneo de internalização de estruturas, instituições e práticas externas, bem como de externalização das realidades internas: cognitivas, simbólicas e afetivas. Assim, o conceito faz referência às estruturas mentais socialmente constituídas, através das quais os agentes sociais lidam com as relações em sociedade.

Enquanto processo simultâneo de internalização – externalização, o *habitus* alude a um sistema de disposições para agir, perceber, sentir e pensar diante de determinadas circunstâncias, cuja conformação responde aos históricos processos de aprendizagem

por parte dos agentes sociais, segundo suas respectivas posições na sociedade. As disposições – entendidas por Bourdieu (1997) como modos de ser, propensões ou inclinações práticas e/ou subjetivas – manifestam-se como sentidos práticos que resultam constitutivos e constituintes de estratégias sociais.²

Por estratégias, Bourdieu (2002, p. 95-165) entende o conjunto de ações ou práticas realizadas pelos agentes no contexto de um campo específico, visando manter ou mudar sua posição na estrutura social e/ou se adaptar às diferentes circunstâncias produzidas (aspirações realistas, oportunidades objetivas etc.). Essas ações não implicam necessariamente a efetivação das suas intenções, porque elas são influenciadas pela maneira como se estruturam as relações sociais no próprio campo social e na sociedade como um todo. Tanto as ações em si como suas intenções se manifestariam a depender das inter-relações entre o *habitus* individual historicamente adquirido nas posições dos agentes (*habitus* diretamente associado à posição ou à classe) e o *habitus* coletivo (regras, valores, conhecimentos etc.) que fundamenta as relações no interior de um campo social concreto. Igualmente, essas inter-relações são transversalizadas pelo volume e pela estrutura dos recursos relevantes (capitais) que, no campo social, esses agentes possam ter para desenvolver tais estratégias. Ou seja, os campos são relacionados pelas relações de força, que são irredutíveis às intenções dos agentes individuais ou mesmo às interações diretas entre os agentes (BOURDIEU, 1989, p. 134).

O conceito de espaço social em Bourdieu é importante para a compreensão dos campos sociais (dentre eles o campo educacional) e tem diversas dimensões. Bourdieu rompe com a representação unidimensional do mundo social (a visão dualista marxista que reduz a estrutura social à oposição entre os proprietários dos meios de produção e os vendedores de força de trabalho). O espaço social é multidimensional, um conjunto aberto de campos relativamente autônomos e subordinado a transformações. Os ocupantes das posições dominantes e dominadas estão envolvidos em lutas de diferentes formas, mas não constituem necessariamente grupos antagonistas. Tudo dependerá de seu *habitus* e aquisição de capitais para a aquisição de forças diversas.

De acordo com as ideias anteriores, o *habitus* tem uma natureza duradoura, sistemática, dinâmica, dialética e evidentemente social; já que constitui um produto das relações sociais e, concomitantemente, orienta a ação dos agentes de acordo com suas posições, com vistas a reproduzir e/ou transformar as próprias relações que o geram. Conforme expressa Bourdieu, o *habitus* é respectivamente uma estrutura estruturante e uma estrutura estruturada que “organiza as práticas e a percepção das práticas”, ao

tempo em que institui “o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social” e “o produto da incorporação da divisão em classes sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 164).

O *habitus*, enquanto ferramenta teórico-conceitual, tem sido central na análise sociológica desenvolvida por Bourdieu sobre diferentes contextos sociais. A Educação tem sido um desses contextos em que, justamente, se vislumbra esta centralidade e o significativo potencial analítico que esta ferramenta tem.

Uma das principais particularidades do pensamento sociológico de Bourdieu aplicado à educação diz respeito ao entendimento das relações entre instituições escolares e desempenho escolar. Após os anos 60 do século XX, desenvolveram-se movimentos acadêmicos que questionavam a natureza neutra e as concepções otimistas das instituições escolares que, até esse momento, prevaleciam no âmbito das Ciências Sociais. Essas concepções entendiam as escolas como instituições que difundem conhecimentos racionais e objetivos e, portanto, impactam favoravelmente na superação do atraso econômico e das desigualdades, bem como na construção de sociedades mais justas (meritocráticas), modernas (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democráticas (fundamentada na autonomia individual) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Diante do quadro otimista a respeito das instituições escolares, autores como Bourdieu (1998) demonstraram que essas na verdade contribuíam para reproduzir desigualdades escolares ao não conseguir atender eficientemente os impactos que as origens sociais dos/as estudantes (etnia, sexo, classe social, raça, gênero etc.) têm nos seus desempenhos escolares. Contrário ao que se pensava, as escolas, mesmo podendo ser públicas e gratuitas, são culturalmente parciais e não garantem aos cidadãos uma igualdade de oportunidades de sucesso escolar nem de ascendência social. Tampouco baseiam as avaliações em critérios justos, associados necessariamente aos dons individuais e às capacidades cognitivas inatas dos/as alunos/as. Na verdade, estas constituem instituições a partir das quais se reproduzem e legitimam as desigualdades sociais e os privilégios das classes dominantes, já que representam e exigem dos/as estudantes fundamentalmente pautas cognitivas e culturais dessas classes.

Na compreensão dessas relações entre instituições escolares e desempenho acadêmico, as noções sobre o *habitus* cumprem um papel relevante. É a partir delas que se pode entender como Bourdieu (1998) assume que os/as estudantes não competem em condições relativamente igualitárias na escola, porque eles são agentes socialmente constituídos segundo suas trajetórias históricas.

Essas trajetórias estruturam uma bagagem social e cultural diferenciada nos alunos, nos quais influenciam as maneiras como lidam satisfatoriamente ou não com os processos educativos e aproveitam seus conteúdos. Assim, para Bourdieu (1998), o sucesso escolar não deve ser explicado apenas pela existência de dons biológicos e psicológicos dos/as estudantes, visto que suas origens sociais determinam consideravelmente suas condições favoráveis ou não para cumprir com as exigências que fundamentam seus êxitos.

É nessa compreensão sobre o aproveitamento acadêmico em que o conceito de *habitus* anteriormente explicado tem um papel relevante. Com base nesse conceito, reconhece-se que agentes sociais como, por exemplo, os discentes da UFG que focalizam as presentes reflexões têm estruturado suas subjetividades mediante a incorporação de disposições para a ação social, em dependência das suas posições e trajetórias históricas. Essas disposições implicam um conjunto de conhecimentos práticos que dizem respeito à relação dinâmica entre preferências, aptidões, comportamentos, experiências, habilidades, sentimentos, aspirações, conhecimentos e valores, os quais determinam as maneiras como os agentes lidam com diversos cenários sociais ao longo das suas vidas. Cabe afirmar que, dentre esses cenários, se encontram os processos de aprendizagem em instituições escolares como a própria UFG.

Com base nessa perspectiva, compete entender que os discentes não são plenamente conscientes dos conhecimentos práticos ou disposições que influenciam suas estratégias e ações acadêmicas. Assim, Bourdieu compreende que os processos de aprendizagem por parte dos discentes estão inseridos em relações formalmente igualitárias que também implicam direitos, deveres e cobranças igualitárias, mas que, na prática, reproduzem e legitimam as desigualdades históricas e os privilégios das classes superiores.

Na reprodução das desigualdades históricas que implicam os processos de aprendizagem, os docentes cumprem funções vitais; os quais transmitem ideias e conhecimentos de forma homogênea, sem reestruturar eficientemente seus discursos em função das diferenças dos discentes, a respeito de seus instrumentos de decodificação dessas mensagens. O aprendizado dos conteúdos escolares seria um processo mais confortável para aqueles discentes das classes superiores que tenham adquirido uma bagagem cognitiva e cultural mais próxima aos códigos e às condutas próprias do ambiente escolar.

Tais diferenças nos processos de aprendizado não são suficientemente claras para os agentes envolvidos nessas relações: docentes – discentes. O melhor ou pior aproveitamento desses conteúdos são vistos como meras diferenças de capacidades

psicológicas: inteligência, vontade etc. Assim, os insucessos ou as dificuldades escolares são tomadas como inferioridades inatas, e não às desigualdades históricas dos discentes que implicam facilidades para alguns e dificuldades para outros no cumprimento das exigências escolares.

Para Bourdieu (1998), tais desigualdades sociais e escolares são legitimadas através de dois mecanismos essencialmente. O primeiro deles é o desconhecimento dos privilégios culturais dos alunos pertencentes às classes dominantes. O segundo é a imposição de códigos culturais aos estudantes pertencentes às classes populares, bem como a reprodução e a legitimação de distinções entre grupos de discentes.

A reprodução da legitimação das desigualdades escolares, especialmente das distinções dos discentes, está ao mesmo tempo relacionada a duas principais realidades. Por um lado, Bourdieu reconhece a existência de um grupo de estudantes desvalorizado nessa distinção hierárquica, aos quais é atribuído o *dever-ser* de se esforçarem e se dedicarem arduamente aos estudos, a fim de compensar a distância de seus *habitus* em relação à cultura escolar, entendida como legítima referência. Um segundo grupo, mais favorecido na hierarquia, carrega sentidos associados ao talento, à inteligência e à habilidade, já que seu *habitus* historicamente configurado lhes facilita atender mais facilmente às diversas exigências escolares.

De acordo com Bourdieu (1998), as instituições escolares, essencialmente nos níveis superiores, valorizariam e cobrariam a segunda tipologia de estudantes anteriormente descrita. Especialmente nas avaliações formais ou informais, por exemplo, as provas orais em que as instituições exigiriam, por meio de seus docentes, muito mais do que o domínio do conteúdo transmitido. Nesse caso, exigiriam destreza discursiva e atitudes que só poderiam ser atendidas pelos estudantes com *habitus* mais próximos à cultura dominante que permeia tais instituições.

Ao aplicar essas ideias de Bourdieu no âmbito concreto que pretendemos analisar no presente texto – no caso, os processos de ensino-aprendizagem no âmbito do ERE, tendo como referência realidades do curso de graduação em Ciências Sociais da UFG – parece que essa modalidade constitui mais um processo educativo que reforça a natureza de dominação das instituições escolares. O ERE implicou vários desafios que exigiram maiores destrezas das pessoas envolvidas.

O ERE constitui mais um processo transversalizado pelas interações entre discentes e docentes com base nos seus respectivos *habitus*. Isso significa que as estruturas mentais socialmente constituídas desses agentes influenciam as formas como lidam com esta modalidade de ensino. Modos de ser e inclinações práticas e/ou subjetivas, dependentes das posições sociais dos discentes e docentes, conformam os sentidos práticos

que resultam constitutivos e constituintes da interiorização e exteriorização de conteúdos no contexto dos processos de ensino-aprendizagem. Mas, como se dão as interações entre *habitus* individuais e coletivos, representando, os últimos, as lógicas do campo da educação no âmbito do ERE implementado no curso de Ciências Sociais na UFG?

Por enquanto não temos suficientes argumentos para sustentar que, através do ERE, a UFG exemplificaria a natureza neutral atribuída comumente às instituições escolares no pensamento otimista dos anos 1960. Pelo contrário, seguindo as ideias de Bourdieu, esta modalidade de ensino vislumbra uma aproximação mais clara ao fato de que a dita instituição implementa apenas outro mecanismo para a reprodução das desigualdades escolares e das hierarquizações das origens sociais dos estudantes.

Através do ERE, tornou-se mais difícil ainda atender eficientemente os impactos que as origens dos discentes têm no desempenho escolar. Dessa forma, a UFG não está isenta da tendência a ser entendida como instituição que reproduz e legitima as desigualdades sociais e os privilégios das classes dominantes. Seus docentes, similar ao que acontece na interação física em sala de aula, transmitem ideias e conhecimentos sem reestruturar eficientemente seus discursos em função das capacidades de decodificação de seus discentes, historicamente constituídas em formas de *habitus*. Assim, através da cobrança de pautas cognitivas e culturais que fazem os docentes neste contexto do ERE, também se acaba desconsiderando as influências das origens histórico-sociais dos estudantes na adaptação às novas circunstâncias e, por extensão, no cumprimento satisfatório às exigências das aprendizagens.

O aprendizado dos conteúdos escolares seria um processo mais confortável para aqueles discentes das classes superiores que tenham adquirido mais experiência com as tecnologias aplicadas no ERE (computadores, videoconferências Google Meet, leitura de textos em meios digitais, sistemas internos de gerenciamento da aprendizagem etc.) e absorvido mais habilidade com o estudo individual. Quer dizer, aqueles discentes que adquiriram uma bagagem cognitiva e cultural mais próxima aos códigos e às condutas próprias do ambiente escolar e dos meios digitais. Porém, essa realidade não seria suficientemente transparente para os discentes nem para os docentes, de modo que o sucesso no aproveitamento dos conteúdos socializados também seria visto como simples diferenças de capacidades psicológicas: inteligência, vontade, capacidade de adaptação e concentração, dentre outras.

Ensino remoto emergencial e realidades discentes na UFG: aproximações descritivas a um objeto de estudo

Com o início do isolamento social decretado em março de 2020, em decorrência da pandemia da COVID-19, a vida da comunidade universitária no mundo todo sofreu radicais transformações. Neste sentido, a UFG não foi diferente, embora seja lógico assumir que cada transformação vivida por diferentes comunidades acadêmicas em distintos países e regiões no Brasil teve certos graus de peculiaridade, a depender de diferentes fatores: desenvolvimentos tecnológicos, urbanísticos, políticas adotadas pelas instituições escolares, dentre outros.

No caso específico desta IES, várias experiências podem nos relatar alguns dos principais desafios enfrentados por suas comunidades durante este período de calamidade pública. Uma dessas experiências é o levantamento de dados por meio de questionário online, realizado pela Comissão de Gestão da Escola de Engenharia Civil e Ambiental (EECA) – COVID 19. Esses dados deram lugar a vários relatórios como o que interessa destacar aqui: o “Diagnóstico da situação de ISOLAMENTO SOCIAL Discentes GRADUAÇÃO”, o qual recompilou informações dos/as estudantes dos cursos de graduação em Engenharia Civil (EC) e em Engenharia Ambiental e Sanitária (EAS), no período de 23 a 29 de abril de 2020. Além desse relatório, outras experiências foram o nosso próprio envolvimento nessa modalidade de ensino, particularmente no curso de Ciências Sociais (CS) da Faculdade de Ciências Sociais (FCS), nos períodos de agosto de 2020 a fevereiro de 2021 e dezembro de 2021 a abril de 2022.

De acordo com o Diagnóstico da EECA, o questionário aplicado foi respondido por 48% dos/as estudantes da EC e 57% dos/as estudantes da EAS. Desse total, 14 a 15% pertenciam a grupos considerados vulneráveis economicamente, já que a maioria declarou ter a renda familiar reduzida. Igualmente, uma porcentagem significativa desses estudantes alegou ter uma renda familiar de até 3 salários-mínimos: 38 % do curso de EC e 55% do curso de EAS.

Além do anterior, cabe ressaltar que entre os dois cursos se visualiza uma significativa dificuldade para o acesso ao ERE, seja por causa da conexão à internet, pela ausência de equipamentos necessários, como computadores, seja pelas características das plataformas a serem utilizadas. Além de que vários/as estudantes declararam ter acesso à internet apenas pelo celular, em que o sinal foi considerado péssimo por 4% e regular por 27% dos estudantes do curso de EC, enquanto no curso de EAS 6% e 40% dos estudantes declararam ter um sinal de internet péssimo e regular, respectivamente (UFG, 2020a, p. 22). Igualmente, no primeiro curso, 34% dos/as estudantes informaram

não ter computador individual, enquanto no segundo essa realidade atingia 26% dos estudantes. Para o caso de estudantes com computadores compartilhados com outros membros familiares, foi destaque o fato de que o uso do equipamento poderia conflitar com os horários de aula. No geral, as dificuldades com a conectividade indicavam uma necessidade de priorizar a implementação do ERE, o uso de plataformas com menor consumo de transmissão de dados, o que não necessariamente coincidia com as ferramentas mais conhecidas tanto por discentes quanto por docentes.

Os dados citados são corroborados por um segundo relatório, mais completo e realizado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), em que a pesquisa realizada entre julho e agosto de 2020 contou com a resposta de 2.259 estudantes de todas as unidades acadêmicas da UFG (UFG, 2020b). No contexto de aplicação do questionário havia a implementação de políticas acadêmicas para a facilitação de acesso à internet e bons computadores para a permanência nos cursos.

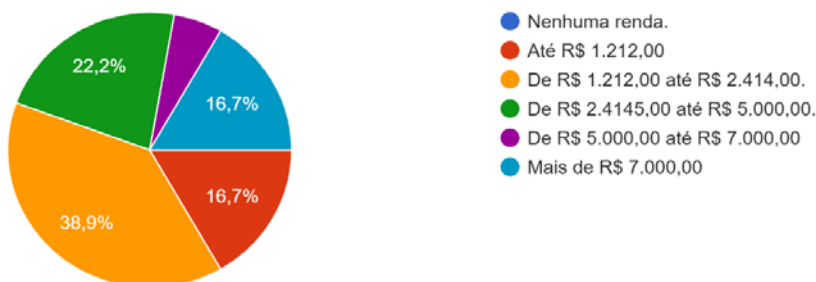
De acordo com as experiências que individualmente conseguimos constatar no caso da Graduação em CS³, algumas realidades desse curso parecem coincidir com as anteriormente descritas referentes aos cursos de EC e EAS. A turma da graduação em CS analisada teve inicialmente 32 discentes matriculados/as, e apenas 21 permaneceram participando ativamente até a finalização da disciplina. Desse total foi possível recompilar informações de pelo menos 18 estudantes. Desistências ao longo das disciplinas são relatadas por todos os docentes ouvidos em reuniões de Conselho Diretor e outras instâncias da vida acadêmica.

Na referida turma, constatou-se que a maioria dos/as discentes (55,6%) tem uma renda familiar que não ultrapassa o valor de 2 salários-mínimos e mora em residências onde não possuem algum cômodo ou quarto específico para estudar (66,7 %). O Gráfico 1, a seguir, ilustra as informações sobre a renda dessa turma:

Gráfico 1 – Renda familiar de estudantes de graduação em Ciências Sociais

18. Qual é a renda mensal de sua família? (Some a sua renda com a dos seus familiares.)

18 respostas



Fonte: questionário aplicado pelos autores (2021).

Nos cursos de EC e EAS, a maioria dos estudantes teve uma renda familiar reduzida, e uma parte significativa deles pertencia a grupos de baixa renda: até 3 salários-mínimos. No curso de CS, segundo as turmas analisadas, não foi possível conferir se houve redução da renda familiar, mas constatamos nesse item econômico um aspecto comum com os outros cursos: maioria dos discentes (55,6%) tinha baixa renda, com valores que não ultrapassam os 2 salários-mínimos. Os dados são compatíveis com os índices gerais da universidade constatados pelo relatório da PRAE (UFG, 2020b).

Além dessas semelhanças na renda dos três cursos, algumas diferenças podem ser mostradas. No momento em que tivemos informações sobre a realidade das turmas do curso em CS aqui analisadas, a maioria dos/as estudantes tinha equipamentos como computadores e/ou celular com internet, o que lhes facilitava aproveitar as disciplinas em ERE. Porém, não foi possível identificar quais desses equipamentos tinham sido adquiridos através de, por exemplo, o Plano Emergencial de Conectividade para estudantes da UFG, que teve como objetivo contribuir com o acesso dos estudantes de baixa renda à internet e permitir o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em atividades acadêmicas no contexto da pandemia. Considerando as realidades socioeconômicas que foram levantadas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (UFG, 2020b) que incentivaram este programa social da UFG – inclusive declaradas na Resolução CONSUNI/UFG nº 27/2020 – junto à maior porcentagem de discentes de baixa renda no curso de CS, suspeitamos de que, para uma parte significativa desses estudantes, foram imprescindíveis os equipamentos para conseguir desenvolver suas atividades acadêmicas.

Apesar das pequenas semelhanças e diferenças até aqui apontadas, identificamos outra realidade comum que resulta central para os fins analíticos do presente artigo, fundamentados na perspectiva teórica de Bourdieu. Essa realidade diz respeito ao impacto emocional e cognitivo que o ERE teve na maioria dos discentes dos cursos de EC e EAS (UFG, 2020a), mas que também coincidem com alguns fatos apontados pelos/as estudantes das turmas analisadas do curso de CS.

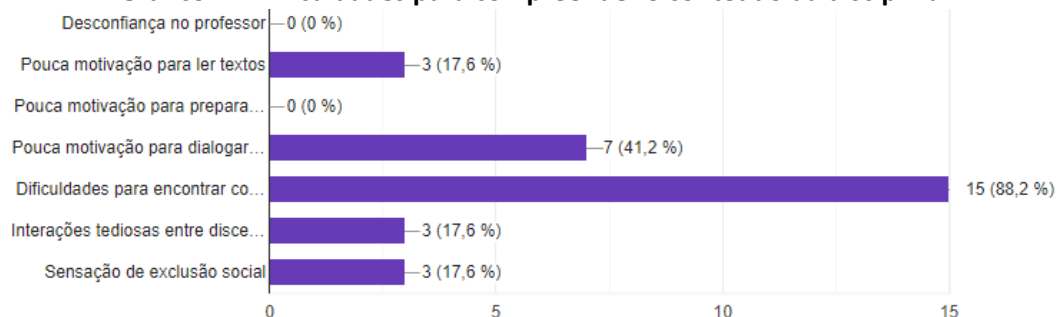
Do ponto de vista do impacto emocional, para parcelas significativas de discentes dos cursos de EC e EAS, suas relações com o ERE estiveram mediadas por sentimentos de ansiedade, falta de paciência, angústia e nervosismo. Os dados levantados pela PRAE, no que se referem à saúde mental dos estudantes da UFG, igualmente demonstram altos índices de ansiedade e profundas dificuldades enfrentadas no início da pandemia. São eles:

- 95% estavam em isolamento social no momento de aplicação do questionário (julho e agosto de 2020);
- 33% fazem uso de medicação (ansiedade, depressão, anticoncepcionais e outros);
- 38% relatam violência doméstica/sexual;
- 51% tiveram um familiar ou amigo que adoeceu por COVID-19;
- 13% tiveram um familiar ou amigo que faleceu por COVID-19;
- 52% dormem menos que de costume;
- 66% sentem-se mais nervosos/as e tensos/as;
- 40% têm menos prazer nas atividades do dia a dia;
- 48% se sentem infelizes e deprimidos;
- 44% perderam a confiança em si mesmos;
- 43% se sentem inúteis;
- 38% se sentem ultrapassados pelos acontecimentos e incapazes de superar suas dificuldades;
- 19% usam medicamento, álcool e outras drogas para aliviar desconfortos e sofrimentos;
- 44% se sentem menos seguros que de costume com a rede de apoio;
- 74% têm preocupações com recursos financeiros.

Esses elementos sustentam dificuldades no aproveitamento acadêmico, que foram reveladas de forma explícita pelos dados levantados pela PRAE (UFG, 2020b). No que diz respeito aos dados dos cursos de engenharia e ciências sociais, a maioria dos discentes de ambos os cursos conseguiu desenvolver poucas atividades acadêmicas, como projetos de pesquisa, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e consulta aos sistemas internos de gerenciamento das atividades acadêmicas. Porém, ao que tudo indica, a maioria conseguiu estudar bastante, mesmo tendo estabelecido pouco contato com os docentes (11% e 12% dos discentes dos cursos de EC e EAS estiveram respectivamente em contato com docentes), e mesmo tendo olhado muito pouco o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), sendo essa a principal plataforma utilizada na UFG durante o ERE para orientar atividades e disponibilizar textos, segundo o próprio relatório (UFG, 2020a). Isso sugere que, ainda que a leitura fosse uma das atividades mais desenvolvidas pelos discentes durante o isolamento social, especialmente no caso do curso de EAS (68%), essas leituras poderiam não se referir especificamente ao conteúdo das disciplinas ofertadas pela UFG.

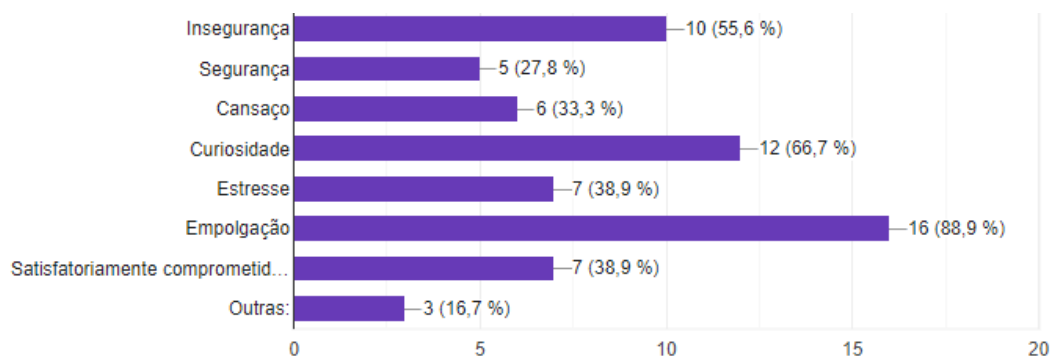
Nas turmas da CS, o impacto emocional não foi muito diferente ao dos cursos antes referidos, em relação às limitações para aproveitar conteúdos acadêmicos. Conseguimos identificar que, de 18 estudantes, 88,2% deles/as afirmaram ter dificuldades para se concentrar nos estudos, enquanto 41,2% relataram sentir pouca motivação para dialogar na sala de aula virtual. Igualmente, um 55,6% relataram insegurança diante dos debates realizados em sala de aula, além de empolgação (88,9%) e curiosidade (66,7%). Os Gráficos 2 e 3 ilustram esses dados:

Gráfico 2 – Dificuldades para compreender o conteúdo da disciplina



Fonte: questionário aplicado pelos autores (2021).

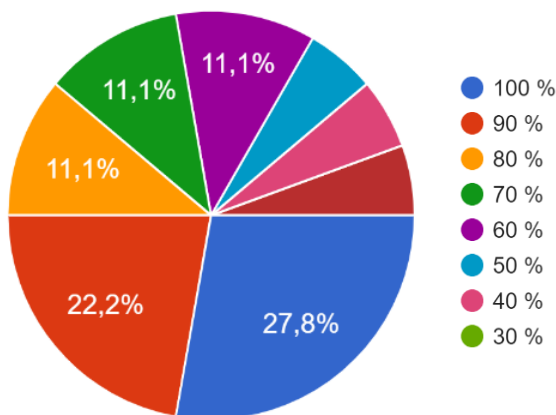
Gráfico 3 – Principais emoções diante dos debates no decorrer da disciplina



Fonte: questionário aplicado pelos autores (2021).

Apesar dos dados anteriores, a maioria dos/as discentes expressou sentir satisfação com a aprendizagem no decorrer da disciplina, mesmo no contexto do ERE. Especificamente, 61,1% desses declararam sentir níveis de satisfação de mais de 80%, conforme ilustra o Gráfico 4:

Gráfico 4 - Nível de satisfação com aprendizagem em disciplina Cultura, Poder e Relações Raciais



Fonte: questionário aplicado pelos autores (2021).

De acordo com os depoimentos de vários discentes, a compreensão dos conteúdos da disciplina e, em decorrência disso, os níveis de satisfação com o aprendizado previamente informado, relacionam-se com as maneiras de interação social e pedagógica entre discentes e docentes. Dos/as 18 estudantes da turma de CS com os/as quais interagimos, conseguimos 15 declarações que constataam essa argumentação. Algumas destas são as seguintes:

[...] a interação com os colegas e professor em momentos fora da aula". Exposição do professor... e discussão em sala". "Explicação do professor e temas abordados. "Interações entre os discentes". "[...] ambiente tranquilo e amistoso, clareza das apresentações e diálogos harmônicos". "Maneira do professor e sua dedicação". "Motivação do professor, interação e inclusão em todos os debates, liberdade de escolha e expressão nas aulas, compreensão das dificuldades de cada aluno com o apoio do professor". "A leveza do professor facilitou bastante entender e compreender o conteúdo" "linguagem de fácil compreensão.

Os dados acima abrem caminhos para a compreensão de outras possíveis maneiras de apreensão da relação entre discentes e instituições escolares a partir da perspectiva teórica de Bourdieu.

Ensino remoto emergencial em cursos de graduação na UFG: leituras à luz da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu

Conforme apontamos em seções anteriores, uma das principais características do pensamento de Bourdieu sobre a relação entre estudantes e instituições escolares diz respeito ao papel que estas instituições cumprem na reprodução, isto é, a legitimação das distinções hierárquicas entre discentes e das desigualdades escolares que estas implicam. Essa distinção tem na sua base a existência de estudantes respectivamente favorecidos e desfavorecidos, aos quais se lhes atribuem sentidos e deveres. O primeiro grupo de estudantes, associado ao talento e à habilidade supostamente inata – nunca a uma ideia de favorecimento sociohistórico – , determina a norma, o academicamente correto em termos de exigências escolares. Assim o dever atribuído se relaciona com a manutenção dessas habilidades. Simultaneamente, o segundo grupo, associado à ideia de limitações escolares, mas com a capacidade de chegar aos patamares escolares de referência caso se esforce, carrega o dever de se dedicar arduamente aos estudos para compensar suas distâncias em relação à cultura (conhecimentos escolares, mas também formas de interação e de linguagem) legítima no âmbito escolar (BOURDIEU, 1998).

Ainda que essas ideias sejam pertinentes para pensar diferentes contextos escolares, a conjuntura atual do ERE no Brasil – especificamente no âmbito dos cursos de graduação aqui analisados – oferece caminhos para outras possíveis leituras. O ERE trouxe uma relativa flexibilização das hierarquizações dos estudantes por parte das instituições e dos/as docentes e, portanto, nos sentidos e deveres atribuídos a estes estudantes. Diferentes experiências de docentes da UFG, entre estas, as nossas, revelam que esta modalidade não necessariamente esteve marcada pelo privilégio de grupos de estudantes. Isto se deveu a vários motivos.

O ERE se caracterizou por reproduzir uma interação em sala de aula exclusivamente de forma virtual e sem a obrigatoriedade dos/as discentes ligarem suas câmeras. Esta modalidade implicou várias dificuldades para avaliar o aprendizado como um todo (conteúdos, destrezas discursivas, atitudes) e colocou barreiras para a construção de estereótipos por parte dos agentes sociais envolvidos (docentes/discentes). Igualmente, a mudança repentina das dinâmicas de ensino-aprendizagem decorrente da passagem do ensino presencial para o ERE, a urgência de ter que lidar com as plataformas online, além das mencionadas dificuldades, acarretaram maior insegurança nos docentes (embora reconheçamos que tal insegurança é heterógena a depender das trajetórias sócio-históricas de cada qual). Assim, todos esses elementos confluíram para influenciar a flexibilização de exigências por parte dos/as docentes – diferente como era comumente

feito no âmbito presencial –, fazendo com que o conteúdo transmitido passasse a ter mais importância nas cobranças acadêmicas, em detrimento das posturas, atitudes e destrezas discursivas. Os métodos didáticos mais comuns para materializar as cobranças foram as avaliações através de resenhas de textos e debates coletivos.

Levando em consideração que o campo acadêmico se caracteriza pela valorização de *habitus* que dizem respeito à valorização de volumes significativos de capitais culturais incorporados (Bourdieu, 1989), aparentemente, a experiência do ERE, em conjunto com os elementos anteriormente mencionados, influenciou a flexibilização de exigências acadêmicas que derivam desta valorização. Os/as docentes – diferentemente do que era comumente feito no âmbito presencial –, sentiram-se mais inclinados/as a que o conteúdo escolar passasse a ser transmitido priorizando maior empatia com as limitações e dificuldades dos/as discentes (transversalizadas por seu *habitus*), diminuindo, assim, as preocupações por cobranças de posturas, atitudes e destrezas discursivas, conforme críticas realizadas por Bourdieu (1998) sobre instituições escolares e as relações de poder que as constituem.

Por outro lado, o cansaço psicológico resultante das situações anteriormente relatadas também repercutiu no desenvolvimento dos processos de ensino, no sentido de limitar a produção de distinções hierárquicas entre discentes por parte de docentes. Estes últimos se sentiram mais sensíveis diante dos grandes esforços que teriam que fazer os estudantes para cumprir com as tarefas acadêmicas, porque para eles/as também era desafiador lidar com as novas dinâmicas impostas pelo isolamento social e pelo ERE. Desta forma, o *habitus* dominante que permeia a UFG enquanto instituição de ensino superior não foi tão estritamente exigido. Um exemplo desses argumentos, que demonstram alguns dos impactos que o ERE tem tido, por exemplo, na transmissão de conhecimentos, são as seguintes expressões referentes ao compartilhamento de experiências que tivemos com outros docentes da UFG:

Não tenho coragem para exigir de meus estudantes aquilo que nem para mim está sendo fácil fazer, como: escrever um artigo como trabalho final, exigir uma resenha de texto toda semana ou orientar leituras sistemáticas que sejam longas e densas. Se eu fizer isso, sinto que estaria contribuindo para uma existência acadêmica mais tediosa dos discentes, com possibilidades de maiores impactos negativos em grupos de estudantes vulneráveis do ponto de vista socioeconômico e da saúde.

A forma como o cansaço psicológico influenciou os processos de ensino não se sustenta somente através da figura dos/as docentes e suas atitudes de flexibilização nas exigências. Os/as estudantes também se sentiram afetados/as, limitando suas disposições para lidar com os conteúdos ministrados em sala de aula, independentemente de

suas origens socioeconômicas e seu *habitus* socialmente adquirido. No entanto, isto não significa alguma universalidade nas maneiras como estas disposições foram influenciadas por tal cansaço psicológico. Entendemos que, se bem a maioria ou todos/as discentes sofreram este cansaço, existem diferenças no que se refere aos modos como distintos grupos de estudantes (de baixa e alta renda) lidaram com este cansaço -em termos de atitudes e ações diante dos processos de ensino-aprendizado- e com a interiorização de conteúdos escolares, de acordo com suas condições socioeconômicas historicamente constituídas.⁴ Um exemplo desta realidade, que no caso revela alguns impactos do ERE nos processos de ensino-aprendizado é o fato de que a maioria dos grupos de estudantes (considerando os de baixa e alta renda) revelaram ter tido dificuldades para se concentrar e estudar. O relato abaixo ilustra bem essas relações:

A UFG me pergunta se tenho condições estruturais para me manter no curso. E eu tinha! Tenho computador, boa conexão de Internet. Mas descobri que eu permanecia na faculdade para estar com as outras pessoas. Para olhar no olho do professor e para tomar um café com a turma no intervalo. Eu nem tinha ideia do quanto essa parte era importante em meu aprendizado (estudante do terceiro período do curso de Ciências Sociais da UFG). Eu tenho a estrutura necessária para estudar, mas não tenho o psicológico para fazer isso sozinho em casa. E por isso eu tranquei minha matrícula (estudante do terceiro período do curso de Ciências Sociais da UFG).

O fato de que estudantes de diferentes classes sociais tenham tido as mesmas dificuldades de concentração nos estudos também abre espaços para repensar as supostas facilidades que o aprendizado dos conteúdos escolares teria para as classes privilegiadas. Bourdieu (1998) entendia que o aprendizado seria mais confortável para os discentes das classes superiores que tenham adquirido uma bagagem cognitiva e cultural mais próxima aos códigos do ambiente escolar. Porém, a nossa experiência do ERE na UFG, junto ao fato assinalado ao início deste parágrafo, parece indicar que a questão emocional tem tido um impacto significativo nessas facilidades, sem desapreciar as questões cognitivas e culturais. Os estudantes mais favorecidos, com *habitus* culturais incorporados e objetivados (computadores, celulares) mais próximos aos conteúdos e às exigências escolares se sentiram limitados para lidar com os processos de ensino-aprendizado de forma similar aos grupos menos favorecidos? O fator emocional foi um fator decisivo nestas limitações? O apoio material (*habitus* culturais objetivados) que receberam os discentes de grupos menos favorecidos socialmente, com *habitus* culturais incorporados menos familiarizados com os conteúdos e as exigências escolares, constituíram incentivos que equilibraram as dificuldades entre os diferentes grupos de

discentes para lidar com os processos de ensino-aprendizado? Embora se deva aprofundar melhor essas questões, com base em análises da maneira como o *habitus* dos diferentes grupos de estudantes influenciou o desenvolvimento de estados emocionais e as formas como estes, em conjunto, repercutiu no relacionamento com os conteúdos acadêmicos, cabe um certo ceticismo sobre o impacto que as facilidades dos aprendizados teriam nos instrumentos de decodificação historicamente adquiridos pelos distintos discentes em formas de *habitus*.⁵

À guisa de conclusão

No contexto do ERE não se pode afirmar que os docentes deixaram de transmitir ideias e conhecimentos de forma homogênea, indo de contramão ao que afirma Bourdieu (1998). Mas, nesse contexto se desenvolveram dinâmicas de ensino-aprendizagem que, se bem tem sido possível analisar através da perspectiva deste autor, algumas das suas características não foram suficientemente consideradas por ele.

Em primeiro lugar, como bem foi dito anteriormente, a interiorização dos conteúdos acadêmicos não necessariamente foi mais fácil para os discentes de classes superiores, por causa do grande peso que o isolamento social teve na estrutura emocional dos discentes de diferentes classes, ainda que possamos dizer que cada grupo lidou com a situação de forma diferente a depender de suas respectivas condições sociais e históricas. Em segundo lugar, em alguma medida (que também precisaria ser constatada mediante outros estudos) o ERE parece ter impactado no processo de transmissão de ideias e conhecimentos e de exigência de aprendizados por parte dos docentes. Este impacto teria na sua base uma flexibilização nas maneiras de transmitir e avaliar os conhecimentos, mais propensas a diálogos e negociações e muito mediadas pela empatia com o outro por meio das circunstâncias de um estresse coletivo.

Por outro lado, as reflexões até aqui mostradas permitem dialogar com a ideia de que o sucesso escolar não deve ser explicado através de supostos dons biológicos e psicológicos dos/as estudantes, porque suas origens sociais determinam suas condições favoráveis ou não para o cumprimento das exigências escolares (BOURDIEU, 1998). Também dialogam com noções de privilégios das classes sociais superiores que transversalizam os processos de ensino-aprendizagem, seja pelo desconhecimento dos privilégios culturais das classes dominantes, seja pela imposição de códigos culturais aos estudantes das classes populares.

A maneira como ditas reflexões dialogam com tais ideias de Bourdieu é reconhecendo que estas últimas ainda persistem, mesmo em contexto tão diferente como foi o

ERE na UFG. Porém, as formas de existência destas realidades têm potencial para complementar as noções bourdieusianas que guiaram a análise, até aqui realizada, sobre as relações entre instituições escolares, docentes e estudantes nos processos de ensino-aprendizagem.

O ERE, ao exigir modificações comportamentais de docentes e discentes (sentidos e práticas de acordo com Weber e Bourdieu), exaltou a necessidade de transcender o reconhecimento dos privilégios culturais e valorizar outras formas culturais e de interação, diante das transformações sociais e profissionais às quais estiveram acometidos os/as discentes e docentes. Dito isso, não é possível afirmar que a imposição de códigos culturais das classes dominantes foi eliminada porque ela continuou, por exemplo, nos currículos e avaliações, mas com dinâmicas diferentes em sala de aula que precisam de outras pesquisas para serem mais profundamente compreendidas. Assim, uma das realidades que mais contribuiu para outras dinâmicas é o fato dos/as próprios/as docentes também estarem mais expostos a fragilidades e cobranças por parte dos discentes a respeito das suas formas de lidar com o ERE. Diante das novas realidades do ERE houve uma negociação tácita entre discentes e docentes que sustentou outras dinâmicas de interação nem sempre transversalizadas pela hierarquização do *habitus* dos/as estudantes.

A partir das reflexões que temos apresentado até o momento, ainda não é possível oferecer respostas decisivas a essa interrogante. Por enquanto, apenas temos mostrado algumas possibilidades de caminhos analíticos que, além de ratificarem a pertinência da teoria do *habitus* de Bourdieu para o exame de processos de ensino-aprendizagem, também poderiam aprofundar a compreensão desses processos a partir da aplicação desta proposta teórica em contextos diferentes daqueles que a sustentaram.

Notas

¹ Dados disponíveis no site <https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/>. Acesso em 22 de abril de 2020.

² As estratégias e ações sociais possuem significativas possibilidades de estarem objetivamente de acordo com os interesses dos membros do campo social onde se desenvolvam, sem que necessariamente tenham sido expressamente concebidas para este propósito.

³ Os dados apresentados não se referem a todos/as estudantes do curso no geral, apenas ilustram as realidades de várias turmas em níveis diferentes e a partir de respostas dadas a questionários semiabertos no período de conclusão das disciplinas, bem como observação participante dos docentes realizada entre agosto de 2020 e janeiro de 2022.

⁴ Não foi possível identificar nesta pesquisa diferenças ou semelhanças concretas nos processos de interiorização de conteúdos escolares por parte os/as discentes (uma das dimensões do *habitus*)

atreladas às suas condições sócio-históricas. Esta seria uma das pendências analíticas que derivam das reflexões aqui apresentadas. O que mais se identificou foram semelhanças entre diferentes grupos de discentes (de acordo com suas condições econômicas) nos processos de exteriorização de realidades internas como as emoções (outra dimensão do conceito de *habitus*). Estas formas de exteriorização se manifestam nas dificuldades para se dedicarem aos estudos.

- ⁵ Não pretendemos com esta ideia fazer alusão a uma independência no interior dos *habitus* dos componentes cognitivos, simbólicos e afetivos. Reconhecemos a interdependência entre esses elementos. Porém, a partir das experiências apresentadas no âmbito do ERE, é possível conjecturar que a questão emocional (também constitutivos e constituintes de conhecimentos e significados historicamente apreendidos, segundo as posições dos estudantes) tem tido um peso significativo na maneira como os agentes se têm envolvido com as dinâmicas de ensino-aprendizado.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Editorial Ciudad de México: TAURUS, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo, Porto Alegre: Edusp; Zouk, 2007.

DURKHEIM, Emile. *Las reglas del método sociológico*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

MERTON, Robert K. *Teoría y estructura sociales*. 4. ed. México: FCE, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria A. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XXIII, n. 78, abril/2002.

PARSONS, Talcott; SHILS, Edward A. *Hacia una teoría general de la acción*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1968.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Diagnóstico da situação de isolamento social discentes graduação*. Goiânia: Comissão de Gestão EECA/UFG, 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Relatório de Gestão da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)*. Goiânia, 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Resolução CONSUNI/UFG nº 27/2020*. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0027.pdf. Acesso em: 07 mar. 2023.

VETTORASSI, Andréa. Contribuições do Interacionismo Simbólico para uma Reflexão sobre a Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial em Tempos de Pandemia e Isolamento Social. *Princípios*, São Paulo, v. 161, p. 220-244, 2021.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. In: WACQUANT, Loïc. *Sociologia, problemas e práticas*. Lisboa: [s.n.], 2004.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. Vol. 1.