

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUIZ RAMIRES NETO

**Capital cultural, *habitus* e campo
educacional: trajetórias escolares
de estudantes de Pedagogia
em Educação a Distância (EAD)**

São Paulo
2021

LUIZ RAMIRES NETO

**Capital cultural, *habitus* e campo
educacional: trajetórias escolares
de estudantes de Pedagogia
em Educação a Distância (EAD)**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Ruy de Deus e Mello Neto.

**São Paulo
2021**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

R173 Ramires Neto, Luiz.

Ramic **Capital cultural, *habitus* e campo educacional: trajetórias escolares de estudantes de Pedagogia em Educação a distância (EAD)** / Luiz Ramires Neto; Orientação Prof. Dr. Ruy de Deus e Mello Neto. -- São Paulo: 2021.
163 p.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Capital cultural 2. *Habitus* e formação docente 3. Educação a Distância (EAD) 4. Trajetórias escolares 5. Pedagogia. I. Mello Neto, Ruy de Deus e, orient. II. Título

Nome: RAMIRES NETO, Luiz.

Título: Capital cultural, *habitus* e campo educacional: trajetórias escolares de estudantes de Pedagogia em Educação a distância (EAD).

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação

Aprovado em: ____/____/____

Banca examinadora

Prof. Dr. Ruy de Deus e Mello Neto Instituição: Feusp

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Katiene Nogueira da Silva Instituição: Feusp

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Mariana Lins de Oliveira Instituição: UFPB

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Deise Rosálio Silva Instituição: UFMG

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Fabio da Silva Paiva Instituição: UFPE

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*À memória do meu pai, João, e à minha mãe, Lourdes,
com gratidão pelo dom da vida e pelo incessante incentivo aos estudos;*

*A minhas irmãs e irmãos,
Mari, Jane, Lolly, Nando e, especialmente, Paulo e Regina,
mais novos do que eu e doutores antes de mim,
pelo exemplo, estímulo e apoio;*

*A meus cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas,
cônjuges e namorados(as), e especialmente,
às minhas sobrinhas-netas Lorena e Isadora,
com afeto e esperança.*

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa, pela bolsa de doutorado concedida, imprescindível para a realização deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Ruy de Deus e Mello, que foi, de fato, uma verdadeira intervenção divina na minha vida (pelo menos na acadêmica!), por toda a paciência que teve comigo nos delicados momentos de falta de dedicação e/ou confiança. Agradeço pelos encontros que tivemos na FEUSP, nas sugestões geniais, nos muitos e-mails trocados, em todos os comentários e reformulações de parágrafos e, sobretudo pela confiança depositada em mim durante todo esse processo. Além disso, sua tese de doutorado, *Não vou me adaptar: um estudo sobre bolsistas pernambucanos durante os 10 primeiros anos do Programa Universidade para Todos – Prouni* (Mello Neto, 2005) me serviu de grande alento e inspiração.

Aos e às estudantes de Pedagogia da UFSCar que aceitaram participar da pesquisa e, especialmente, aos que concederam uma entrevista em que me relataram um pouco de sua trajetória de vida e escolar e à professora Maria Walburga dos Santos, então coordenadora do curso, por ter aberto as portas da UFSCar para esta pesquisa.

Aos membros da Comissão Examinadora designada para avaliar esta tese, pela leitura atenta, pela crítica construtiva e pelas sugestões de aprimoramento da mesma: Profa. Dra. Katiene Nogueira da Silva, Prof. Dr. Fabio da Silva Paiva, Profa. Dra. Mariana Lins de Oliveira e Profa. Dra. Deise Rosalio Silva.

À minha querida e afetuosa amiga, Jussara Florêncio, que, com muita generosidade e alegria, me acolheu em sua casa nas diversas vezes em que estive em São Carlos em visitas para atividades de pesquisa no campus principal da UFSCar. Como pedagoga formada pela mesma universidade, me municiou com informações preciosas.

A Mariana Giorgion, pelo primoroso trabalho de transcrição das entrevistas.

Aos meus queridos amigos/irmãos leigos católicos do Grupo de Ação Pastoral da Diversidade de São Paulo, que acompanharam solidariamente as agruras vivenciadas ao longo de todo o meu doutorado, por me apoiarem oferecendo constantemente ouvidos para me escutar nas horas de desânimos e por suas orações para que eu não titubeasse no meio da caminhada.

À memória do Padre José de Oliveira, alagoano e homem do povo, pároco da Igreja de São Mateus Apóstolo, a poucas quadras de casa, por todo o incentivo que me deu mostrando sempre seu interesse pelo andamento da pesquisa.

E, uma vez mais, a exemplo do que já havia acontecido na época do meu mestrado, não posso deixar de registrar aqui, com imensa gratidão, a leal companhia dos meus três cães: Spot, Polly e Negão (falecido há dois anos) bem como a inesperada e repentina chegada ao forro do telhado de casa dos meus gatinhos Coffee, Blue, Gray e da gata mãe, Mommy. Sem eles, levar a termo a redação desta tese teria sido muito mais penosa. Foram - e continuam sendo - meus fiéis escudeiros!

Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de maneiras diferentes, mas o que importa é transformá-lo.”

Karl Marx, em *A ideologia alemã*

“Luto contra três gigantes: o medo, a injustiça e a ignorância.”

Miguel de Cervantes, em *Dom Quixote de La Mancha*

“Bem-aventurados os que têm fome e sede de justiça, porque serão saciados.”

do Evangelho de Jesus segundo Mateus

“Nada é mais universal e universalizante do que as dificuldades.”

Pierre Bourdieu, em *O poder simbólico*

RESUMO

RAMIRES NETO, Luiz. **Capital cultural, *habitus* e campo educacional: trajetórias escolares de estudantes de Pedagogia em Educação a distância (EAD)**. 163p. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2021.

Sob o prisma da discussão dos limites e possibilidades da formação superior a distância, a presente pesquisa teve por objetivo analisar as trajetórias de escolarização de estudantes de Pedagogia em Educação a Distância de Pedagogia em um curso da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), mapeando as potenciais diferenças que impactam diretamente (1) o caminho entre o ensino básico e o ensino superior; (2) a percepção do campo educacional como discentes e como futuros profissionais do mesmo; e (3) a relação dos sujeitos deste estudo com a experiência universitária e a vida profissional que já têm ou almejam. Para tanto, se discute o papel do contexto familiar das e dos jovens entrevistados e a operacionalização de capitais específicos, tanto os herdados da família quanto os adquiridos na universidade, no caminho entre a infância e o mundo do trabalho. Como referencial conceitual, recorreu-se à teoria praxiológica de Pierre Bourdieu, com destaque para a noção de capital cultural, em diálogo com outros autores nacionais (Setton, Catani, Nogueira, Brandão, Almeida) e estrangeiros (Lahire, Wacquant, Dubet. Com este intuito, discutir-se-á o papel da trajetória familiar dos jovens entrevistados e a operacionalização de capitais específicos (tanto os prévios quanto os adquiridos durante o ensino superior) no caminho entre a infância e o mundo do trabalho. O ponto de partida foi traçar um breve panorama da educação superior, da licenciatura em Pedagogia e do estado atual da educação a distância. A coleta de material empírico envolveu o levantamento de dados junto ao INEP (Censo da Educação Superior 2017), contatos iniciais com gestores da universidade em questão, observação de inspiração etnográfica do Ambiente Virtual de Aprendizagem de uma das disciplinas do 3º ano do curso, um questionário enviado por e-mail aos alunos e alunas matriculados nesta disciplina naquele momento e entrevistas abertas e semiestruturadas com cinco destes estudantes de Pedagogia, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades entre 28 e 43 anos, de diversas localidades do Estado de São Paulo. A análise constatou que a EAD pode ser, de fato, uma política pública capaz de ampliar a democratização da educação no Brasil e, que, ademais, sob determinadas condições, é capaz de transmitir capital cultural a ser apropriado de maneira eficiente e eficaz por estudantes desta modalidade a distância, conduzindo a posições profissionais às quais não chegariam por outras vias. Questões referentes à contemporaneidade como o uso intensivo da tecnologia e seus efeitos individuais e sociais também foram levantadas.

Palavras-chave: Capital cultural. *Habitus* e formação docente. Educação a Distância (EAD). Trajetórias escolares. Pedagogia.

ABSTRACT

RAMIRES NETO, Luiz. **Cultural capital, *habitus* and the educational field: school trajectories of Pedagogy students in Distance Education (DE)**. 163p. Doctoral Thesis - School of Education of the University of São Paulo, 2021.

In order to discuss the limits and possibilities of higher distance education, this study had the objective of analyzing the school trajectories of Pedagogy students in Distance Education in the course given by the Federal University of São Carlos (UFSCAR), by mapping the potential differences that directly impact (1) the path from basic education to higher education; (2) the perception of the educational field as students and as future professionals of that field; and (3) the relation of the interviewees with their experience at the university and professional life that they either have or intend to have. For such, the role of the family context of the students is discussed as well as the operationalization of specific capitals, both the inherited from the family and those acquired at the university in their path between childhood and the world of labor. As conceptual reference, Pierre Bourdieu's praxiological theory was utilized, highlighting the notion of cultural capital, in dialogue with other national authors (Setton, Catani, Nogueira, Brandão, Almeida) and foreign thinkers (Lahire, Wacquant, Dubet). The starting point was to draw a brief overview of higher education in Brazil, of degree in Pedagogy, and of the current situation of distance education. Collecting empirical materials involved a search among data provided by INEP (2017 Higher Education Census), initial contact with the mentioned university managers, ethnographic observation in the Virtual Learning Environment for a discipline from the 3rd year of the course, a questionnaire emailed to the students enrolled in that discipline at the time and open semi-structured interviews with five of those students of Pedagogy, three females and two males, aged between 28 and 43 years old, from different cities in the state of Sao Paulo. Analysis has found that DE may in fact be a public policy capable of expanding the democratization of education in Brazil and, additionally, that under certain conditions, it is capable of transmitting cultural capital cultural to be efficiently and effectively appropriated by students in this type of learning, leading them to professional positions they would not reach otherwise. Issues regarding the present-day intensive use of technology and its individual and social effects have also been raised.

Keywords: Cultural capital. Habitus and teacher education. Distance Education (ED). School trajectories. Pedagogy.

RESUMEN

RAMIRES NETO, Luiz. **Capital cultural, *habitus* y campo educacional: trayectorias escolares de estudiantes de Pedagogía en Educación a Distancia (EAD)**. 163p Tesis de Doctorado - Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, 2021.

Bajo el prisma de discutir los límites y posibilidades de la educación superior a distancia, la presente investigación tuvo como objetivo analizar las trayectorias educativas de los estudiantes de Pedagogía en Educación a Distancia en el curso de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCAR), mapeando las diferencias potenciales que impactan directamente (1) el camino entre la educación básica y la educación superior; (2) su percepción del campo educativo como estudiantes y como futuros profesionales; y (3) la relación de los sujetos de este estudio con la experiencia universitaria y la vida profesional que ya tienen o aspiran. Para ello, se discute el papel del contexto familiar de los jóvenes entrevistados y el funcionamiento de capitales específicos, tanto los heredados de la familia como los adquiridos en la universidad, en el camino entre la infancia y el mundo laboral. Como marco conceptual, se ha utilizado la teoría praxeológica de Pierre Bourdieu, con énfasis en la noción de capital cultural, en diálogo con otros autores nacionales (Setton, Catani, Nogueira, Brandão, Almeida) y extranjeros (Lahire, Wacquant, Dubet). Por lo tanto, se discutirá el papel de la trayectoria familiar de los jóvenes entrevistados y la operacionalización de capitales específicos (tanto previos como adquiridos durante la educación superior) en el camino entre la infancia y el mundo laboral. El punto de partida fue esbozar una breve descripción de la educación superior, un título en Pedagogía y el estado actual de la educación a distancia. La recolección de material empírico implicó la recolección de datos del INEP (Censo de Educación Superior 2017), contactos iniciales con los gerentes de la universidad en cuestión, observación de inspiración etnográfica del Ambiente Virtual de Aprendizaje de una de las asignaturas del 3er año del curso, un cuestionario enviado por correo electrónico a los estudiantes matriculados en esta disciplina en ese momento y entrevistas abiertas y semiestructuradas a cinco de estos estudiantes de Pedagogía, tres mujeres y dos hombres, con edades entre 28 y 43 años, de diferentes localidades del estado de Sao Paulo. El análisis encontró que EAD puede, de hecho, ser una política pública capaz de expandir la democratización de la educación en Brasil y, además, bajo ciertas condiciones, es capaz de transmitir capital cultural para que los estudiantes se apropien eficiente y efectivamente de esta modalidad a distancia, lo que los lleva a puestos profesionales que no alcanzarían de otra manera. También se plantearon cuestiones contemporáneas como el uso intensivo de la tecnología y sus efectos individuales y sociales.

Palabras-clave: Capital cultural. Habitus y formación docente. Educación a Distancia (EAD). Trayectorias escolares. Pedagogía.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- DED – Diretoria de Educação a Distância (MEC)
- DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais (MEC/INEP)
- EAD – Educação a Distância¹
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
- MEC – Ministério da Educação
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PIGEAD – Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância
- PUC – Pontifícia Universidade Católica
- RUF – Ranking Universitário da Folha
- SEAD – Secretaria de Educação a Distância (UFSCar)
- SED – Secretaria de Educação a Distância (MEC)
- TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
- TIC – Tecnologia(s) de Informação e Comunicação
- UAB – Universidade Aberta do Brasil
- UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
- USP – Universidade de São Paulo
- TD – Tutor a distância
- WWW – World Wide Web (rede mundial de computadores)

¹ Algumas autoras, autores e instituições preferem a sigla EaD. Nesta tese, utilizo a abreviação adotada pelo MEC em seu Portal (www.portal.mec.gov.br) e em seus documentos oficiais, como por exemplo, a Portaria Normativa Nº 2, de 10 de jan. de 2007, que dispõe sobre a regulação e avaliação nesta modalidade educacional.

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Número total de Instituições de Ensino Superior no Brasil em 2017, Capital e Interior (recorte das Universidades)	60
Tabela 2 - Número de Matrículas no Ensino Superior - Presenciais e a Distância	60
Tabela 3 - Número de vagas oferecidas, candidatos e ingressos no total por IES públicas e privadas, em cursos presenciais	62
Tabela 4 - Número total de vagas disponíveis, candidatos inscritos e ingressos em cursos de Pedagogia, em IES públicas e privadas, com destaque para as Universidades.	62
Tabela 5 - Matrículas totais em cursos presenciais de Pedagogia, geral e nas Universidades, em IES privadas e públicas	63
Tabela 6 - Número de polos de apoio, ingressos, matrículas e concluintes geral na modalidade EAD em 2017.....	63
Tabela 7 - Número total de vagas disponíveis, candidatos inscritos e ingressos em cursos de Pedagogia à distância, em IES públicas e privadas, desmembrando as Universidades.	64
Tabela 8 - Matrículas totais em cursos à distância de Pedagogia, geral e nas Universidades, em IES privadas e públicas	64
Tabela 9 - Número de concluintes da graduação em Pedagogia à distância, em 2017, nas IES públicas e privadas	64
Tabela 10 - Perfil dos estudantes entrevistados	83

Sumário

Introdução	14
CAPÍTULO I – Capital cultural e <i>habitus</i> nas trajetórias escolares	25
Os cinco âmbitos de influência nas trajetórias escolares, segundo Bernard Lahire	39
Estudantes de pedagogia enquanto um sujeito coletivo	41
CAPÍTULO II – A EAD no contexto das novas Tecnologias de Informação e Comunicação	48
Breve histórico e marco legal da EAD no Brasil	56
A Pedagogia em EAD nas Universidade Federais	59
CAPÍTULO III – APROXIMAÇÃO AO CURSO E AOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM EAD	66
Delineando o campo empírico	67
Abordagem dos sujeitos entrevistados	72
O contraste dos sujeitos entrevistados	74
Estudantes de Pedagogia vistos como grupo	76
Construção do questionário	76
Perfil das e dos entrevistados	79
Mariana	79
Michele	80
Paulo	80
Rui	81
Ivan	81
Marília	82
Quadro-resumo de estudantes entrevistados/as licenciatura em pedagogia, modalidade EAD, Ufscar	83
CAPÍTULO IV - TRANSMISSÃO E APROPRIAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL ENTRE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM EAD	84
A inserção no campo educacional	86
Por que a opção pela licenciatura em Pedagogia?	88
Reações à decisão de matricular-se em Pedagogia	92
Visão do Campo	93
Trajetórias escolares: rumo ao Ensino Superior	99
O papel da família	103
Momento decisivo nas trajetórias escolares: o Ensino Médio	114
A experiência universitária na Pedagogia em EAD da Ufscar narrada pelos entrevistados	123
Relação dos sujeitos da pesquisa com a práticas de leitura e escrita e com a tecnologia	131
Considerações Finais	136
Referências bibliográficas	146
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	154
ANEXO B - QUESTIONÁRIO ENVIADO POR EMAIL A ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM EAD	155
ANEXO C – Roteiro da entrevista com estudantes de Pedagogia em EAD	161

Introdução

Trajetórias escolares, tecnologia, educação a distância e capital cultural

A pesquisa apresentada na presente tese teve como ponto de partida e principal motivação a crescente presença da tecnologia no âmbito educacional, fenômeno que – diga-se de passagem – já ocorre há décadas. Mostrava-se intrigante minha percepção, resultante de uma longa experiência pessoal como organizador e palestrante de diversos módulos de formação continuada em gênero e diversidade sexual na escola, de que muitos e muitas educadoras enfrentavam grandes dificuldades em familiarizar-se, manejar e se apropriar dos recursos tecnológicos os quais, cada vez mais, iam sendo disponibilizados e que poderiam ser particularmente úteis em sua prática docente cotidiana. Por experiência própria, também foi possível notar que a tecnologia em geral e, em particular, aquela voltada à informação e comunicação, é uma ferramenta ou um conjunto delas – constitutivas de uma certa dimensão social – que se mostram pervasivas no e do mundo contemporâneo. Avanços vão se sucedendo e manter-se atualizado tornou-se algo compulsório e não é tarefa simples ou fácil.

Quando esta pesquisa se iniciou, a minha percepção era a de que, no campo educacional e especialmente entre docentes e colegas da pós-graduação na Faculdade de Educação da USP, para alguns a tecnologia e seu uso intensivo eram fato consumado e inescapável. Já outros tantos – entre o desconhecimento e a indecisão – pareciam resistir a princípio, mas com o tempo passavam a aceitar o desafio, incorporando os recursos disponíveis. Por fim, um terceiro grupo englobava aqueles e aquelas que, por convicção, ceticismo, conservadorismo, dificuldade pessoal ou por qualquer outra razão, posicionaram-se contrários a estas inovações. A irrupção da pandemia global do covid-19² transtornou essa divisão em grupos, uma vez que o ensino e a aprendizagem à distância, por meios digitais virtuais, impuseram-se de forma geral e cabal.

Creio ser o caso de assinalar que, no futuro, será necessário que se investigue de que formas e em que condições isto ocorreu, em todos os níveis da educação formal escolarizada, já que a introdução dos recursos tecnológicos – que todas e todos foram obrigados a aprender a utilizar – desarrumou e reconfigurou concepções e práticas no campo educacional.

² Segundo o Ministério da Saúde “COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.” Por ser altamente contagiosa, por indicação das autoridades sanitárias, governos e prefeituras decretaram o isolamento social, a obrigatoriedade do uso de máscaras e o fechamento temporário de locais de grande frequência de público, como é o caso das escolas. Embora crianças e adolescentes tendam a ser assintomáticos, o perigo reside na possibilidade de contagiar familiares, principalmente os idosos.

Em suma, parece que foram todos e todas pegos de surpresa e novas estratégias tiveram que ser pensadas, elaboradas e adotadas às pressas, de maneira improvisada mesmo, trazendo à tona impasses e tensões.

É importante lembrar que, não muito tempo atrás, ser alfabetizado constituía marca distintiva e crucial na vida das pessoas no mundo urbano, industrializado e moderno. Neste aspecto, pesquisadores/as e profissionais da educação não tardaram em diferenciar alfabetização e letramento, onde o primeiro termo remete à aprendizagem da habilidade de ler e escrever enquanto o segundo diz respeito ao uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Neste sentido, o surgimento dos aparatos eletrônicos de informação e comunicação conduziram ao *letramento digital* que, por sua vez, assumiu este novo papel de elemento de diferenciação social. Se esta tecnologia, conhecida pela sigla TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), é realmente efetiva e eficaz nos processos de informação e comunicação, cabe então indagar: que consequências todo o arsenal técnico contemporâneo tem na transmissão do conhecimento?

A indagação acima mencionada abre todo um leque de questões: em primeiro lugar, será necessário distinguir a transmissão formal, que se dá essencialmente através da escola, da transmissão não formal, em seus múltiplos aspectos, mas, em particular, em todo o conteúdo hoje disponível através de textos e imagens na internet. Artigos e livros inteiros, vídeos isolados ou organizados em sequência em um curso, entre outros formatos, são veículos que não apenas repassam informações como também reconfiguram a matriz cognitiva dos indivíduos e, por extensão, dos grupos sociais. Um exemplo banal seria a relação entre uma aula tradicional de fisiologia e os vídeos reais ou de animações que explicitam o funcionamento dos diversos órgãos humanos. Assim, a transmissão dos saberes, antes ancorada basicamente na instrução formal escolarizada, hoje não se atém mais à antiga sala de aula com suas carteiras, quadro negro e mesa do(a) docente. Não se limita mais às aulas expositivas e ao conteúdo contido nos livros e manuais.

É certo também, que o acesso e o uso intensivo da tecnologia, numa sociedade tão desigual quanto a brasileira, está muito longe de ser democrático, por mais difundidos que estejam os aparelhos celulares e a conexão com a internet. É desnecessário lembrar que este acesso e domínio do uso das TICs, em sua ampla gama de recursos, configuram-se em um elemento facilitador ou dificultador que incide diretamente no sucesso acadêmico, revelando-se imprescindível na modalidade de ensino a distância. Contudo, como a educação, mesmo a

formal, não se limita ao currículo planejado, é preciso também averiguar quais os efeitos de tal tecnologia sobre a socialização das e dos estudantes bem como os impactos sobre suas trajetórias de vida e acadêmica, começando pela família³ e prosseguindo depois em relação ao percurso escolar. Incidindo direta ou indiretamente sobre os modos de perceber, de pensar, de avaliar, de julgar e de agir, os indivíduos são afetados inevitavelmente também nas relações que estabelecem consigo mesmos, com os demais e com o mundo ao seu redor. Teria isso impacto sobre o comportamento das pessoas e também sobre o *habitus* (Bourdieu, 1988) que se compartilha com o grupo social de origem, em decorrência da socialização familiar e escolar? À presente pesquisa colocou-se como questão averiguar se, em contato com novas formas de ver e tendo acesso a uma plêiade imensa de novas informações – que nem sempre podem ser assimiladas e digeridas individualmente – os agentes sociais teriam condições de, sem a mediação pedagógica escolar, transformá-las em conhecimento. Seria possível levantar indícios desse processo ao longo das trajetórias escolares?

Esta grande adesão aos aparatos que agilizam o acesso à informação e a comunicação, ocorre em grande parte por demanda das e dos estudantes porque são, em sua imensa maioria, os chamados nativos digitais. Somos, é preciso lembrar, um país formado por cidadãos pouco afeitos à leitura, hábito esse que conjuga origem social e esforços empreendidos pelo ambiente escolar. É de se indagar se o fluxo ininterrupto e crescente de imagens e de sons a que todos somos impostos implicará num afastamento ainda maior da linguagem escrita. Se mantida essa tendência, seria possível pensar numa educação que prescindia dos livros e outros materiais impressos? Vale assinalar que a expressão “livro impresso” já deixou de ser uma redundância, uma vez que existem outros formatos de apresentação dos mesmos. Além disso, uma exposição em uma disciplina acadêmica, transmitida por meios eletrônicos, isto é, uma videoaula, é equivalente e pode substituir, sem perdas, a instrução presencial, realizada por meio da exposição dialogada? A pesquisa online e as interações em ambiente virtual darão conta de transmitir os saberes científicos e serão capazes de preparar estudantes para se defrontarem com o mundo físico e a experiência cultural? São perguntas que, embora não respondidas ao longo desta tese, servem como guia de interpretações futuras de um mundo

³ Desde que a redução nos preços dos telefones móveis tornou o recurso acessível à maioria da população, pais e mães de todos os estratos sociais passam a ser confrontados com o momento, isto é, a idade apropriada para a aquisição de um aparelho celular para uma criança ou adolescente. É intuitivo supor que a idade venha paulatinamente caindo, produzindo os chamados “nativos digitais”. O termo surgiu nos anos 2000, tendo sido utilizado pela primeira vez por Marc Prensky (2005;2011) para referir-se às pessoas nascidas a partir de 1980 e que desde a infância cresceram familiarizadas com os aparatos e recursos tecnológicos.

fortemente impactado pela imposição de novas formas de transmissão de conhecimento - especialmente em decorrência da pandemia de Covid 19 que assola o mundo.

É em meio a este panorama de buscar compreender os impactos da tecnologia na educação que surgiu a ideia de investigar uma realidade mais específica: a modalidade do ensino que depende inteiramente do arsenal tecnológico para existir e funcionar, a chamada EAD – Educação à Distância.

Tendo a intenção de olhar mais detidamente a aplicação da instrução ministrada remotamente num caso concreto, escolhi a graduação e licenciatura em Pedagogia de uma instituição federal que oferecesse este curso de nível superior nas duas modalidades, a presencial e a em EAD.

Vários foram os motivos que me levaram a escolher a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), entre eles, em primeiro lugar, o fato de estar esta instituição entre as mais conceituadas no campo da EAD, como se depreende mais adiante. Mas contou também o fato de estar localizada num município a uma distância razoável, de 244 km, de São Paulo, capital, local de residência do pesquisador, que anteriormente já estivera diversas vezes no campus. Além disso, tinha diversos amigos onde poderia me hospedar para realizar o trabalho de campo.

A pesquisa então assim desenhou-se: lançando mão do conceito de *capital cultural* de Pierre Bourdieu (1988), recurso fundamental que se adquire na primeira socialização na família e se amplia com a escolarização, buscava-se localizar, registrar e analisar trajetórias de estudantes de Pedagogia na modalidade à distância, oferecida por uma instituição de ensino superior. A opção pelo curso de Pedagogia se deveu ao fato de que, nele, educandas e educandos são estudantes em vias de se tornarem educadoras e educadores, situação que permitiria pensar a aquisição e transmissão de capital cultural centradas nos mesmos sujeitos.

Sucintamente, a pesquisa trilhou os seguintes passos: 1) definição de uma universidade que oferecesse a graduação em Pedagogia no modelo tradicional como também no formato virtual em que as atividades se realizam predominantemente por meio dos recursos digitais; 2) uma vez escolhida a instituição, estabelecer o primeiro contato e averiguar a possibilidade de ter a investigação devidamente autorizado pelos órgãos competentes; 3) definir um grupo de alunos (a turma de uma disciplina) em EAD; 4) realizar uma observação participante em campo, de inspiração etnográfica, com o devido registro em diário, *in loco* com primeira turma e virtual com a outra; 5) conduzir entrevistas com estudantes das duas turmas,

de caráter semiestruturado com o objetivo de levantar, através de breves relatos biográficos, aspectos subjetivos e objetivos da trajetória escolar.

* * *

Pensar o percurso de socialização que começa na família e se prolonga na escola, a partir das trocas materiais e simbólicas, leva-nos a refletir sobre a relação entre educação e cultura e a buscar, na própria relação, suas possíveis convergências e divergências ontológicas. No senso comum, os dois termos ora se aproximam e quase coincidem – quando se diz, por exemplo, que a educação é, em última instância, um complexo processo de transmissão da cultura –, ora estes termos se afastam para extremos opostos devido à singularidade própria de cada um deles. Na política, seja nas campanhas eleitorais ou nas políticas governamentais em geral, educação tem sido tomada como sinônimo de escola e escolarização, ou seja, é reduzida a seus aspectos formais e institucionais; ao passo que, do ponto de vista da gestão pública, a cultura é vista como erudição, isto é, remetendo às formas consideradas superiores e consagradas de manifestação do espírito humano através das artes.

Pensar o capital cultural como sendo aquele que remete ao ambiente familiar e à escolarização, segundo a concepção de Bourdieu (1999), nos faz refletir sobre o fato, que parece não ser casual, de no Brasil e durante décadas, estes dois conceitos estivessem entrelaçados no órgão público encarregado de cuidar destas questões no âmbito nacional: o Ministério da Educação e Cultura⁴. Mesmo após ter se desvinculado do mesmo, quando em 1985 quando foi criado uma instância governamental própria, o Ministério da Cultura, não se ousou eliminar o C da antiga sigla consagrada, a esfera da instrução pública permaneceu sendo chamada de MEC. É como se as políticas voltadas às práticas culturais mais frequentes e comuns tivessem ganhado status próprio, mas continuassem inseparáveis – numa perspectiva mais abrangente – da educação. Vale lembrar que, criado em 1930 por Getúlio Vargas, foi inicialmente batizado de Ministério da Educação e Saúde Pública e apenas 23 anos depois é que, com autonomia das políticas sanitárias, o órgão tornou-se então o MEC. Ressalte-se ainda que, em 1985, vinculou-se a educação ao esporte no então denominado Ministério da Educação e do Desporto, o qual durou 10 anos, voltando a tratar exclusivamente das políticas educacionais em 1995. Esta trajetória, embora anedótica, parece um bom indicativo da ausência, ao menos na cultura

⁴ Esta breve história encontra-se relatada no portal do MEC, acessível em <http://portal.mec.gov.br>, sob a aba “História”.

popular, de uma delimitação precisa do que é, o que abrange e até onde se estende o processo educativo.

Muitas e muitos já se debruçaram sobre este tema, com elaborações que nos ajudariam a desvendar essas idas e vindas institucionais. Tomo aqui, como ilustração, Nelly Aleotti Maia (2002) e sua indagação relativa a haver ou não, de fato, uma relação sistêmica entre educação e cultura. A pesquisadora resume o primeiro termo numa definição peremptória: “aprendizagem valorizada”, a qual expressaria “o caráter aquisitivo, cumulativo e transformador da educação” (p. 47). Haveria então uma espécie de bagagem prévia, a qual, integrada e integradora, exerceria a função de modificar e moldar as condutas humanas. Esta bagagem, sugerida por Maia, repleta de coisas antigas e novas, formaria aquilo que, grosso modo, poder-se-ia definir como a cultura de um determinado povo ou de um grupo social.

Já em fins do século XIX, encontra-se a clássica definição com que Edward B. Tylor abre o livro *Primitive Culture*, publicado originalmente em 1871. É justamente o momento em que se consolidavam os estudos etnológicos e antropológicos tidos como constitutivos de uma “ciência da cultura”, e assim se expressa Tylor:

Cultura ou Civilização, tomadas em seu amplo significado etnográfico, é aquele todo **complexo que abrange o conhecimento, as crenças, a arte, a moralidade, a lei, os costumes e quaisquer outras habilidades e hábitos e aptidões adquiridas pelo ser humano** enquanto membro de uma sociedade. (Tylor, 1920, p. 1, minha tradução, grifos meus).

De tão abrangente, a definição acima parece abarcar praticamente tudo o que é *humano*. Por isso, Nelly Maia esboça uma síntese ao propor que “pode-se entender a cultura como tudo o que o homem faz, possui ou aquilo em que acredita.” (2002, p. 47). A referência a Durkheim é inevitável já que, segundo o precursor da sociologia, a educação é essa passagem da cultura de uma geração para a seguinte, processo no qual a cultura é ao mesmo tempo conservada e renovada. Assim, quando essa transmissão é feita de modo sistematizado, quando o “conteúdo” da cultura acumulada já não permite que seja igual e uniformemente compartilhada por todo um grupo, esta deverá ocorrer através de maneira formal e institucional, isto é, através da escola.

Em paralelo, vai sendo repassado e assimilado – agora, porém, de maneira não organizada – tudo aquilo que está ao redor do indivíduo e que molda a linguagem, os comportamentos, as crenças e os padrões morais de relação consigo mesmo, com o ambiente e com os outros seres humanos. Se o formalismo engessa muitas vezes a escolaridade

institucional, lembra-nos a autora que a excessiva valorização da educação não-formal conduz, por sua vez, a propostas de abolição do ensino escolar (como veremos a seguir).

* * *

Retomando a questão da presença pervasiva da tecnologia nas sociedades contemporâneas, com seu fluxo incessante de imagens e de sons disponibilizados eletronicamente, seria este fenômeno responsável pelo afastamento dos indivíduos da linguagem escrita? Que consequências têm para a educação o uso cada vez menor do livro impresso que ancorou a didática escolar durante décadas? A tecnologia pode prescindir inteiramente da instrução presencial, realizada pelo diálogo face a face? E, tal como mencionado no início desta Introdução, fica a indagação quanto à possibilidade de a pesquisa com recursos da internet e as interações em ambiente virtual serem suficientes para a transmissão e aquisição do conhecimento científico e cultural, tornando as e os estudantes capazes de interpretar e lidar com a realidade do mundo físico e social.

Já em 2005, Guillermina Tiramonti colocava o problema de a escola ser uma instituição nascida num outro momento histórico, rodeada por um contexto social, político e cultural distinto. Propunha-se a analisar os elementos que considerava “de peso para medir as assimetrias entre a instituição escolar e o momento histórico e cultural na qual se insere” (Tiramonti, 2005, p. 889). Tem em mente a autora as mudanças provocadas pela sociedade industrial que haviam fortemente impactado a família, o Estado e a própria escola, percebendo nelas as distâncias provocadas entre o contexto cultural atual e a cultura letrada que moldou a escola moderna. Diz Tiramonti, referindo-se a análises que falam no “declínio da ideia de sociedade”:

No campo da educação, estes posicionamentos assinalam a perda da potencialidade da escola para instituir identidades e associam essa queda à morte do Estado-nação e da lei como instância fundadora da cidadania. A escola “caiu”, segundo estes discursos como ilusão forjadora de um sujeito universal e não dispõe de nenhuma narrativa na qual possa ancorar a constituição do social (Duschatzky, 2001). (Tiramonti, 2005, p. 894)

Essas posições, reflete Tiramonti, poderiam conduzir a proposições radicais, dentre elas a abolição da escola. Porém, falando de uma pesquisa ainda em curso naquele momento na Argentina, a socióloga aborda as diferenças familiares nas estratégias de transmissão cultural. As famílias de setores tradicionais preservam os percursos que mantêm seus filhos numa posição social de privilégio, ao passo que as elites mais modernas apostam na construção de indivíduos mais competitivos e, junto com as classes médias, definem estratégias que combinam recursos culturais com o reforço da criatividade pessoal. Enquanto isso, as famílias

das classes populares permanecem na perplexidade ao se darem conta que por meio das antigas estratégias podiam ascender socialmente, mais que olhar para trás – porque os antigos caminhos já não valem mais – buscam maneiras de inovar para enfrentar o futuro com algum sucesso. Citando o sociólogo norte-americano Daniel Bell, autor de *Las contradicciones culturales del capitalismo* (1994), Tiramonti lembra que à medida em que enfraquecem – para determinar a posição social e definir a identidade - os referenciais da família e da classe social, “a geração ganha força como fonte estruturante da ação” (Tiramonti, 2005, p. 896).

Transitando em tal perspectiva, a posse ou o acesso limitado e o manuseio do aparato tecnológico passam a criar vínculos novos entre os membros da geração atual, aquilo que Bourdieu chamou de capital cultural objetivado (Bourdieu, 1999), isto é, aquele diretamente referido aos objetos físicos. Esta dimensão do capital cultural necessita ser revista, repensada e ampliada a partir do momento em que aparece a chamada realidade virtual acessível apenas através de aparatos eletrônicos digitais. De todo modo, a adoção da tecnologia digital na educação gera questionamentos que leva a posições que se classificam (ou se acusam) mutuamente como progressistas ou conservadoras provocando embates que, até o momento, são apenas observados e acompanhados por uma plateia que não tem muita clareza dos rumos a tomar. Não obstante, em meio a esta contenda, surge e ganha corpo e visibilidade a EAD trazendo consigo a promessa de que, por intermédio da tecnologia online que conecta indivíduos – os que ensinam e os que aprendem – e materiais destinados à transmissão e apropriação de conteúdos que, acredita-se, cumprirão efetiva e eficazmente os mesmos programas curriculares ministrados no modo convencional pelo contato físico e imediato entre os sujeitos envolvidos. Estaríamos então prestes a assistir ao declínio e à extinção dos prédios escolares e as salas de aula com seu quadro negro, carteiras e cadeiras, mesa da/o professor/a?

Para situar essa complexa discussão, que envolve uma infinidade de fatores – sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros – que impactam qualquer proposta pedagógica, é necessário debruçar-se inicialmente sobre o panorama educacional brasileiro destes primórdios do século XXI. Há que se levar em conta que o Brasil é um dos países onde a desigualdade social é, de acordo com o Coeficiente ou Índice de Gini, uma das maiores e mais alarmantes do mundo. Este indicador quantitativo, desenvolvido pelo estatístico italiano Conrado Gini em 1902, foi criado como ferramenta para analisar qualquer distribuição de dados, acabou por ser o mais amplamente utilizado para mensurar a desigualdade na repartição das riquezas no âmbito de uma nação (Wolffenbüttel, 2004). Quanto menor o coeficiente apresentado por um país, maior a sua desigualdade socioeconômica interna.

No caso brasileiro, o Coeficiente de Gini caiu – isto é, teve uma piora – de 0,636 em 1989 para seu patamar mais baixo na série histórica de 0,518 em 2014, voltando a subir e alcançando 0,543 em 2019 (IBGE, Agência de Notícias, 2020). Estes dados seriam, supostamente, a comprovação de avanços proporcionados principalmente pela estabilização da moeda, na esteira de um turbulento período de hiperinflação, e mais ainda resultante das robustas políticas sociais compensatórias implementadas na década de 2000. Não obstante, o Brasil continua sendo um dos lugares do mundo com os maiores níveis de concentração de renda. O patamar nacional aproxima o país à África do Sul e à Namíbia, ao mesmo tempo em que o afasta diametralmente de nações como a Hungria, a Dinamarca e o Japão.

É notório – como demonstra o artigo “Desigualdade de renda no Brasil de 2012 a 2019” (Barbosa et al., 2020) – que, entre nós, uma pequeníssima parcela da população retém a maior parte da riqueza total, acumulada graças à pobreza que impõe a praticamente todo o tecido social, excetuando-se apenas as chamadas camadas médias que incham ou perdem fôlego ao sabor das políticas econômicas e sociais. Disto depreende-se que a estratosférica desigualdade social reduz drasticamente, e até mesmo chega a anular, a possibilidade de que as oportunidades sejam oferecidas e usufruídas em bases similares.

Uma das mais importantes consequências deste estado de coisas afeta o direito à educação: o ensino escolar, por ter seu acesso, permanência e aproveitamento dramaticamente desiguais, ao invés de ser impulsionador de crescimento econômico e desenvolvimento social, exacerba o desequilíbrio e as disparidades no seio da sociedade. O ordenamento jurídico brasileiro propugna que a educação deva ser pública, gratuita, laica e de qualidade. O acesso obstaculizado aliado à dificuldade de frequentar aulas e realizar as tarefas pedagógicas culminam em resultados sofríveis, acarretando, por exemplo, não apenas o analfabetismo funcional, mas também um baixíssimo desempenho acadêmico.

* * *

É em meio a este contexto que a pesquisa aqui apresentada, ciente das inúmeras limitações, recorreu à teoria sociológica formulada por Pierre Bourdieu, valendo-se sobretudo noção de capital cultural, com o intuito de identificar, observar, analisar e compreender percursos de escolarização que conseguiram chegar ao ensino superior e estavam próximos de obter um diploma universitário, que é justamente um elemento constitutivo do capital cultural em seu estado institucional (Bourdieu, 1999). De algum modo, as trajetórias das e dos estudantes aqui tomados como sujeitos da pesquisa problematizam – em meio a seus avanços e

recuos, como se verá adiante – as expectativas que poderiam suscitar, se levássemos em conta tão somente o ponto de partida, isto é, as condições iniciais destas trajetórias.

Em suas primeiras elaborações em parceria com o também sociólogo francês Jean-Claude Passeron, o esforço analítico de Bourdieu busca explicar conceitualmente as diferenças de desempenho acadêmico de alunas e alunos em função de suas respectivas origens sociais. Em *Les heritières: les étudiants et la culture*, publicado originalmente na França em 1964 (e que só seria traduzido no Brasil 50 anos depois), em meio a um contexto de grandes debates e propostas de reformas no ensino francês, os autores desmontam a ideia, que surge com o Iluminismo, de que a escola é instrumento democrático de desenvolvimento socioeconômico por possibilitar a mobilidade social (SANTOS et al., 2014). Baseando-se em entrevistas e dados estatísticos, *Les heritières* demonstra que a origem social é fator preponderante para se chegar ao sucesso e ao fracasso escolar. É uma variável que terá enorme peso sobre o prolongamento ou término precoce da educação formal e, se porventura chegar a galgar o nível superior, influenciará na escolha da carreira universitária.

O pano de fundo desta discussão, vale lembrar, é que na década de 1960, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos, circula uma percepção de que os estudantes são uma categoria social à parte, os quais devido ao vigor da juventude e propensão para a ação, seriam os agentes que liderariam as transformações sociais. As pesquisas de Bourdieu e Passeron evidenciam, ao contrário, que os sistemas escolares tenderiam muito mais a reproduzir e a conservar as desigualdades sociais do que a alterá-las significativamente.

Aliás, o próprio senso comum nos levaria a admitir que, quanto pior as condições socioeconômicas de origem do aluno ou aluna, menores serão suas chances de um itinerário bem sucedido na instituição escolar. Entretanto, estudos como o de Bernard Lahire, contidos em *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* (1997), representam uma tentativa de identificar os elementos mobilizadores que permitiram que estudantes, dos quais a partir de um primeiro e superficial olhar não se esperariam boas notas nos estudos, cumprissem um trajeto pessoal, acadêmico, social e econômico ascendente, não previsto ou imaginável inicialmente para nenhuma destas esferas. E é justamente sob a tutela de uma análise mais detalhada da trajetória de jovens estudantes de Pedagogia em um curso EAD da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) que se pretende, por intermédio da Sociologia Praxiológica de Pierre Bourdieu, compreender potenciais diferenças que impactam diretamente o (1) caminho entre o ensino básico e o ensino superior; (2) a percepção do campo da educação

superior em si; e (3) a relação dos sujeitos com a experiência universitária e com a vida profissional. Para tanto, discutir-se-á o papel do contexto familiar dos jovens entrevistados e a operacionalização de capitais específicos (tanto os prévios quanto os adquiridos durante o ensino superior) no caminho entre a infância e o mundo do trabalho.

De forma sintética, o presente trabalho se divide em 5 partes, sendo elas: o primeiro capítulo, com o referencial teórico que embasará toda a pesquisa, apoiado fundamentalmente nos conceitos de *habitus*, capital cultural e campo de Pierre Bourdieu (1980, 1982, 1983, 1989, 1999, 2001, 2004, 2007); o segundo capítulo, contextualiza brevemente a educação superior no Brasil e, dentro dela, o surgimento da chamada educação a distância (EAD) e, por fim, o surgimento da formação pedagógica para docente destinada à educação básica; o capítulo terceiro explicita os procedimentos metodológicos utilizados da pesquisa; no quarto capítulo encontram-se as análises das trajetórias escolares das e dos estudantes de Pedagogia relatadas nas entrevistas à luz do referencial teórico mencionado. Por último, nas Considerações Finais exploro as conclusões que pareceram lícitas de serem extraídas a partir de todo o material recolhido e da reflexão sobre ele à luz do enquadramento teórico.

CAPÍTULO I – Capital cultural e *habitus* nas trajetórias escolares

As aproximações e distanciamentos entre cultura e educação, discutidas na Introdução desta tese, explicitam a perspectiva de que esta investigação se insere no campo dos estudos das chamadas *trajetórias escolares*. No Brasil, este tema de pesquisa já dispõe de um histórico e de um acervo, ambos significativos, que acumulam importante reflexão teórica e metodológica, como indica o balanço realizado por Luciana Massi, Luci Muzzetti e Darbi Suficier (2017). Apontam as pesquisadoras que este tipo de pesquisa tem se situado predominantemente, como é o caso aqui, no campo da Sociologia da Educação, tendo por referência e ancorando-se no já citado enquadramento teórico proposto por Pierre Bourdieu. Ressaltam, contudo, uma presença mais recente de estudos inspirados em autores contemporâneos.

Para Massi, Muzzetti e Suficier, a tendência dos estudos atuais pende para análises de natureza microssociológica nas quais se trabalha com correlações tanto positivas quanto negativas entre o patrimônio inicial, isto é, o capital cultural, social e econômico de partida, herdado da família, e o desempenho que se observa ao longo da escolarização. Tais análises valem-se, neste sentido, das chamadas “circunstâncias atenuantes”, aventadas por Bernard Lahire no já mencionado *Sucesso escolar nos meios populares* (2008). Sabe-se que o próprio Lahire seguiu, inicialmente, as pegadas de Pierre Bourdieu e, com o desenrolar de suas próprias pesquisas e reflexões, foi aprofundando esta temática e desdobrando-a numa perspectiva original em novos panoramas teóricos e empíricos. É o que demonstra, por exemplo, o *Sucesso escolar* quando coloca em questão a noção bourdieusiana de *habitus*, conforme analisa Ana Rodrigues Alves em “Dos *habitus* de classe aos patrimônios individuais de disposições” (2016). Frédéric Vandenberghe (2017), em artigo traduzido pelo blog do *Labemus* – Laboratório de Estudos de Teoria e Mudança Social -, reflete sobre esta proposta de uma sociologia em individual (cf. Lahire, 2003, 2008).

No levantamento realizado por Massi, Muzzetti e Suficier (2017), são elencadas sete referências a Maria Alice Nogueira, autora e pesquisadora que se destaca nesta área de estudos, com uma ênfase primeira girando em torno da relação entre escola e família. O pano de fundo destas análises de Nogueira centra-se no esforço de compreender as trajetórias escolares desvendando, a partir da origem social dos sujeitos, as estratégias subjacentes a estes percursos. A coletânea de artigos publicada por Nogueira em parceria com Geraldo Romanelli e Nadir Zago (2000), intitulada *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas*

médias e populares, é um marco neste campo, pois ao focar o acesso à escola, levam em conta também a permanência e o desempenho dos alunos. A ênfase inicial nos segmentos sociais inferiores reflete uma preocupação em aferir se há, de fato, uma real democratização da educação no Brasil, uma vez que a expansão das matrículas não elevou necessariamente o nível social e econômico de grandes parcelas da população. Ademais, num momento posterior e como contraponto, parte destas pesquisas também voltaram o olhar para as carreiras consideradas “nobres” devido à sua maior dificuldade de acesso devido à grande concorrência e também pelo retorno financeiro que um diploma destas áreas supostamente assegura a seus detentores.

Assim, na pesquisa aqui empreendida, adoto uma posição que poder-se-ia classificar como intermediária, por optar justamente por lidar com uma situação em que se configura como algo que denomino “um sucesso acadêmico relativo”. Justifica-se pelo fato de que graduar-se num curso superior de Pedagogia representa, sem dúvida, uma conquista que é ao mesmo tempo pessoal, familiar e social; por outro lado, trata-se de uma atividade profissional – a de educador/a – que o próprio senso comum posiciona como pouco desejável e altamente desvalorizada numa sociedade como a brasileira.

Pareceu ser viável e promissor, então, lançar mão do conceito de capital cultural a partir da clássica síntese feita por Bourdieu (1999) – no artigo “Os três estados do capital cultural” – no qual elenca as dimensões incorporadas, objetivadas e institucionalizadas, que pretendemos detalhar, explorar e problematizar ao longo desta tese. A empreitada desde logo se mostrou arriscada. A começar, pelo fato de que o pano de fundo empírico de Bourdieu remetia à sociedade e ao sistema educacional franceses das décadas de 1960 e 70, refletindo, portanto, uma realidade social, histórica, econômica e cultural absolutamente diversa do contexto brasileiro tanto daquela época quanto de hoje. Ainda que consideremos ambos os países estruturados e funcionando sob a égide do capitalismo, as classes e forças sociais em cena e em disputa em cada um deles são bem diferentes. E mesmo tendo em conta a tendência atualmente prevalecente, isto é, o neoliberalismo globalizado, vários dos elementos fundamentais também não são vivenciados de maneira igual. Em decorrência, os investimentos por parte do indivíduo, das famílias, das classes, frações de classe e segmentos sociais, tanto aqui como lá, não são imediatamente comparáveis.

Numa perspectiva histórica, vale lembrar que na década de 1960 ocorre uma explosão da produção em ciências sociais na França, durante os chamados “trinta anos

gloriosos” nas palavras de Jean-Luis Robert (2005) em sua apresentação de *Sociologues et sociologies: La France des années 60*, referindo-se às três décadas posteriores à II Guerra Mundial. Nos anos 1950, floresceu nos EUA a Sociologia Urbana – fruto da chamada Escola de Chicago – que colocou em pauta as transformações sociais advindas do surgimento dos grandes conglomerados urbanos que trouxeram consigo o aumento da criminalidade, a delinquência juvenil, o aparecimento de gangues, os bolsões de pobreza e desemprego, a imigração, dando esta origem à formação de comunidades segregadas, batizadas de “guetos”. A sociedade e o comportamento dos indivíduos são vistos agora a partir do seu *habitat social*, isto é, a partir do mundo físico e das relações sociais que moldam os estilos de vida.

Na Sociologia da Educação, a atenção volta-se para a relação entre educação e mobilidade social, momento em que o arsenal estatístico é mobilizado para correlacionar as desigualdades sociais e o rendimento escolar dos diversos grupos sociais. Vigora assim, um grande otimismo quanto ao potencial da educação em transformar a sociedade. Na visão liberal, a instrução pública destinava-se a fornecer uma força de trabalho dotada de pelos menos os rudimentos da leitura, da escrita e da matemática, visando atender as necessidades de uma sociedade em que a tecnologia começava a predominar. A função da escola deveria ser a de maximizar os talentos dos alunos, fazendo com que as análises antes apenas descritivas passassem a ser também prescritiva, centrada na ideia de que o baixo aproveitamento era um problema do aluno e não da escola.

É neste cenário que, segundo Philippe Masson (2014), a obra *Os herdeiros*, de Bourdieu e Passeron, representa uma verdadeira guinada no pensamento sociológico, constituindo-se num marco, sobretudo em função de sua inovação quanto ao tratamento dos dados empíricos. Ainda de acordo com Masson, “dele foram vendidos mais de 100.000 exemplares, sendo bastante conhecido fora do círculo relativamente estreito dos sociólogos” (p. 94). O autor afirma também que o contexto em que surge a obra é bastante favorável à divulgação da mesma: “debates públicos sobre a universidade, reivindicações estudantis e militância ativa dos estudantes. A obra vai ser utilizada pelas organizações sindicais de estudantes e pelos partidos políticos de esquerda” (p. 95) embasando uma visão crítica da escola. Ao recolocar em questão a função social e o próprio funcionamento dos sistemas de ensino, busca-se agora desvendar as relações entre os diversos grupos sociais com a instituição escolar e o saber. Neste novo quadro conceitual, é preciso repensar como os bens culturais são produzidos, transmitidos e apropriados, sendo a escola um agente primordial deste processo.

Bourdieu publicará, algum tempo depois, o artigo “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” (1999), no qual rompe com a explicação baseada em supostas “aptidões naturais” (e, portanto, individuais) para o maior ou menor desempenho acadêmico. Considera o “dom” um mito e adverte que as diferenças iniciais, que são produto da herança cultural transmitida pela família, se transformam em desigualdades na trajetória e no destino escolar dos indivíduos. Sem contato prévio com a cultura consagrada pela elite, o aluno cuja família de origem possui escasso capital cultural desenvolve uma relação interessada, laboriosa, tensa, esforçada... com as obras renomadas da cultura. No polo oposto, para aqueles vindos de meios culturalmente privilegiados, a relação é de uma “natural” desenvoltura, de elegância e facilidade de compreensão e expressão.

É importante assinalar que, na teoria de Bourdieu, a noção desenvolvida em “Três Estados do Capital Cultural” (1998) é um prolongamento das reflexões anteriores do autor que buscavam desvendar os mecanismos da dominação social, examinando o fenômeno especificamente no campo da educação, como é o caso de *La reproduction* (1970), também escrita com Jean-Claude Passeron. Posteriormente, em *La distinction* (1979), o sociólogo francês analisará o sistema educativo como engrenagem que reproduz as diferenciações sociais já cristalizadas na estrutura social e que, ao mesmo tempo, engendra suas formas próprias de hierarquizar os agentes ao “devolvê-los” à sociedade, sobretudo no tocante à apreciação das obras da chamada cultura erudita.

Considerando que a noção de capital cultural surgiu como hipótese para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais, é lícito inferir que seja frutífera para investigar trajetórias estudantis bem sucedidas, isto é, que galgaram o nível superior, ainda que em posição inferior na hierarquia acadêmica. Lançando luz sobre as relações de dominação numa dada estrutura social, permite apreender a dimensão simbólica da luta entre os diferentes grupos, legitimando algumas práticas sociais e culturais em detrimento de outras. Chegar ao topo da carreira escolar significa ter a “cultura legítima”, o que diferencia seu portador dos demais agentes sociais que não a possuem (Cunha, 2007).

Recorrer a Bourdieu como referencial teórico e metodológico implica em articular a relação de mútuo condicionamento entre estruturas e práticas, e para tal, desempenha papel crucial a noção de *habitus*, onde umas e outras se imbricam. Tais estruturas são independentes da vontade dos agentes, sendo capazes de orientar suas condutas e representações. Neste sentido, a escolha de um determinado curso universitário (no caso em tela, o de Pedagogia)

aparecerá aos sujeitos como tendo um valor e um sentido inerente, quando na verdade é expressão de relações hierárquicas das quais participam e na quais apostam seus capitais. Assim, Bourdieu nos ajuda a compreender como, na educação, as lutas pelo capital cultural produzido neste campo são fundamentais para evidenciar a forma como a dominação econômica entre as classes se legitima e se reforça. Emergem daí fatores extra-acadêmicos – como a classe de origem, a posição social em função de uma mobilidade ascendente ou descendente, o capital simbólico, as relações familiares etc. – que determinam as reais possibilidades daqueles que terão acesso às mais altas titulações e, através delas, aos melhores postos de trabalho e remunerações.

Colocar-se-ia aqui a questão vocacional, supondo que os indivíduos tenham propensões e talentos individuais que facilitariam a aprendizagem de certas áreas do conhecimento e os encaminhariam para o sucesso profissional. A este respeito, Noëlle Bisseret, em *A ideologia das aptidões naturais* (1979), diante das desigualdades que burguesia perpetuou ao tomar o poder político após a Revolução Francesa, esta nova classe dominante produzirá uma ideologia que usará para justificar essas desigualdades, arrefecendo a reação contrária a seus privilégios. Não pode abandonar o princípio da igualdade, com o qual derrubou a nobreza aristocrática, mas passa a defender que o destino de cada pessoa não depende mais da ordem estabelecida, mas de suas capacidades enquanto indivíduo, as quais seriam, supostamente, aptidões que os seres humanos possuem desde o nascimento.

Analisar a aquisição do capital cultural requer explicitar que *habitus*, segundo Bourdieu (1980), é um conjunto de disposições corporais e mentais que informam e conformam de antemão as ações cotidianas dos agentes sociais, guiando suas escolhas de curto e longo prazo. Com amplitude descritiva e explicativa, o *habitus* incide particularmente sobre a formação das identidades pessoais e coletivas, imprimindo-lhe uma natureza complexa. Integrando experiências passadas, o *habitus* funciona como uma matriz de percepções e apreciações que guia as condutas. Através dele, torna-se possível realizar tarefas infinitamente diversificadas, pois o *habitus* não é uma maneira uniformemente imposta de ser, pensar ou agir, não é um leque ou um repertório de possibilidades de ação: é um princípio gerador e organizador de práticas. Constitui-se então numa ferramenta apropriada para examinar traços comuns observáveis num grupo social submetido às mesmas condições de existência. Para usar a metáfora do próprio autor: as práticas podem ser vistas como se fossem “orquestradas” sem que haja um “maestro”.

Um conciso panorama histórico e filosófico relativo ao termo *habitus* e o modo como este foi apropriado por Bourdieu em sua teoria encontram-se no respectivo verbete, redigido por Loïc Wacquant para a *International Encyclopedia of Economic Sociology* (2004). O autor demonstra como o *habitus* constituiu-se em importante ferramenta na construção de uma “economia geral das práticas”, proposta por Bourdieu, destinada a historicizar categorias antes tidas como universais, entre as quais: interesse, capital, mercado e racionalidade. Wacquant sintetiza a discussão com muita propriedade ao dizer que:

O *habitus* fornece de imediato um princípio de sociação e individuação: sociação porque nossas categorias de julgamento e ação, provenientes da sociedade, são compartilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais semelhantes (assim, pode-se falar de um *habitus* masculino, um *habitus* nacional, um *habitus* burguês, etc.); individuação porque cada pessoa, tendo um uma localização e trajetória únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas (Wacquant, 2004, p. 317. Minha tradução do original em inglês).

O *habitus* é, segundo Maria da Graça Setton (2002), “um instrumento conceitual que auxilia a pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos” (p. 59), pois resultado do passado, mas sempre aplicável e aplicado ao presente, está em “constante reformulação” (p.60). A autora arremata dizendo: “*habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica... Uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas” (p. 61). Com a noção de *habitus* supera-se a mera descrição, uma vez que permite reconstituir a dinâmica dos processos que se interpõem na relação entre as práticas dos agentes, inclusive as práticas discursivas, que aportam o modo como representam para si e para outrem o que são e o que fazem. E apreendem-se indícios de como os agentes assimilam as estruturas sociais nas quais estão inseridos.

Ao referir-me acima às vivências na escola, recorro a Lahire (2008) e Dubet (1991, 1997) para investigar sobre como, numa sociedade complexa como a nossa, os indivíduos vivem experiências heterogêneas em sua socialização, conduzindo a uma pluralidade em suas maneiras de ver, sentir e agir. Ambos relativizam o condicionamento rígido dos agentes, pois estes vivenciam subjetividades múltiplas a partir de lógicas sociais diversas e, não raro, opostas e contraditórias entre si. No campo educacional, Dubet e Martuccelli (1996) chegam inclusive a propor uma “sociologia da experiência escolar”. Além disso, será importante considerar as críticas de Lahire (2003) à noção de *habitus* e lembrar também com o mesmo autor (2008) a necessidade de questionar o que transforma uma diferença cultural em uma desigualdade social.

Para tal, *habitus* e capital cultural serão contextualizados junto a outros conceitos importantes como os de campo, capital simbólico, dominação, entre outros (cf. Bourdieu, 1982, 1989, 1990, 1998, 2009).

A fim de comparar as similitudes e disparidades no bojo das mencionadas trajetórias estudantis – com seus empenhos, percalços, impasses, resoluções, desafios, perdas e vitórias – recorrerei às pesquisas e reflexões de Maria Alice Nogueira que têm trazido luz às questões relativas às imbricações entre família e escola (2011), especialmente quando estas se dão no âmbito das chamadas classes médias (2010). Leitora atenta e uma das principais disseminadoras da obra Bourdieu no Brasil, Nogueira é referência fundamental para analisar as desigualdades na educação formal, uma vez que suas pesquisas empíricas abarcam desde as chamadas classes populares, as camadas médias e até as elites (2009). Vale assinalar que examinar o sucesso acadêmico dos extratos sociais superiores é também elemento fundamental para compreender como as estruturas de dominação e hierarquização social funcionam, se legitimam e se reproduzem. Sem este entendimento, não seria possível caminhar no sentido de uma maior democratização da educação no Brasil.

Nesta perspectiva, parece-nos fazer então todo sentido examinar itinerários acadêmicos pela ótica do capital cultural. Em primeiro lugar, porque permite justamente aquilatar a real dimensão e poder explicativo deste conceito que, ajustado à realidade a que se propõe interpretar – no Brasil dos anos 2010 –, traz consigo amplas possibilidades de compreensão da sociedade, sua estrutura e de seu funcionamento como também como de seus embates, de seus impasses e de seus avanços e recuos. Em segundo lugar, porque ao introduzir a noção de um capital que se funda no conhecimento, nos valores, nos modos de ver, julgar e agir que são construídos histórica e socialmente, escapa-se do determinismo econômico em que a mera posse de bens materiais asseguraria, por si só e de imediato, a ocupação dos lugares de prestígio e de comando numa determinada sociedade.

As relações entre a riqueza material e o conhecimento e práticas culturais mostram-se, então, muito mais complexas do que se poderia supor à primeira vista. E, como tentou mostrar Bourdieu em toda sua trajetória de pesquisador e intelectual atento à realidade à sua volta, essas relações são em geral, ora de reforço mútuo onde o nível de renda e estilo de vida conduz à fruição do saber científico, humanístico e artístico e, por sua vez, a bagagem cultural assegura a manutenção ou o aumento do capital cultural. Por outro lado, a falta de bens tangíveis (que garantem não apenas conforto, mas também o status de que os possui) reduz e limita

inexoravelmente a aquisição e fruição dos bens não materiais, que também são cobiçados e disputados entre as classes e grupos sociais.

Se de um lado, a cultura são os valores e significados que guiam e desenham a identidade de um grupo social, de outro – afirma Gilda O. V. Silva (1995) –, o capital cultural é:

Uma metáfora criada por Bourdieu para explicar como a cultura, em uma sociedade dividida em classes, se transforma em uma espécie de moeda que as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças. A cultura se transforma em instrumento de dominação. (Silva, 1995, p. 25)

Dito de outra forma, pode-se pensar o capital cultural como uma relação social imersa num conjunto de práticas e de trocas, que abrange bens tanto materiais quanto simbólicos, que são considerados raros e pelos quais vale o esforço de buscar e adquirir. Quando reconhecido, o capital cultural confere status e poder. Envolve também um paradoxo, pois ao mesmo tempo que expressa um mecanismo que reproduz as condições sociais, potencializa também uma dinâmica de mudança, possibilitando a mobilidade social. Assim, sintetizam Neves, Pronko e Mendonça (Fiocruz, s/d) a disputa pelo capital cultural engendra uma luta cuja lógica difere da competição econômica já que apresenta formas peculiares de distribuição, aquisição e acúmulo.

Ana Paula Hey e Afrânio Catani (2010) enfatizam que a dominação cultural é anterior ao ingresso dos indivíduos no sistema escolar, pois estes já chegam marcados com traços culturais e linguísticos adquiridos na família e no meio social de origem. O código linguístico dos dominantes se impõe como expressão da razão, do bom e do belo, isto é, exprimem a própria “verdade”. O particular de uma classe se torna universal, cristalizado na forma de capital cultural. A posse deste assegura privilégios aos filhos da elite em suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Concluem Hey e Catani que

“desprovidos em parte – no caso dos segmentos sociais médios – ou quase total deste capital cultural, como ocorre com as chamadas classes populares”, o destino escolar e, conseqüentemente, sua inserção no mundo do trabalho enfrentará limites *praticamente* intransponíveis. (Hey; Catani, 2010. Grifo original)

Além disso, prosseguem os autores, a relação que alunas e alunos provenientes de famílias detentoras de baixo volume de capital cultural estabelecem com o conhecimento tende a ser uma relação “interessada, laboriosa, tensa, esforçada”, em contraposição a atitude daqueles oriundos de meios culturalmente privilegiados que será de “diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal ‘natural’” (Hey; Catani, 2010).

O próprio Bourdieu sumariza esta dimensão ao afirmar que:

Para que sejam desfavorecidos os mais favorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1999, p. 53)

Embora Bourdieu tenha sido, durante muito tempo, considerado um teórico da reprodução das desigualdades sociais que ocorreria quase que mecanicamente nas sociedades de classes, a grande originalidade do autor está em propor que os condicionamentos materiais e simbólicos que incidem sobre os agentes sociais e a sociedade como um todo mantêm entre eles uma relação de interdependência. Em suma, a posição social e o poder que detém um indivíduo ou um grupo social não depende exclusivamente da riqueza econômica que acumula(m) ou do status que lhes é atribuído, pela origem familiar ou pela escolaridade, mas sim do imbricamento que se estabelece entre estes aspectos numa dada sociedade, num dado momento histórico.

Por isso, também é imprescindível lembrar, como nos chama atenção Graça Setton (2010), que, no marco das sociedades ocidentais capitalistas, “Bourdieu fez de sua vida acadêmica e intelectual... uma sociologia engajada, profundamente comprometida com a denúncia dos mecanismos de dominação” e que, hierarquizadas, essas sociedades se organizam “segundo “uma divisão de poderes extremamente desigual” (Setton, 2010, p.1). A grande inquietação reside, portanto, em buscar desvendar de que maneira(s) os grupos e os agentes sociais são mantidos hierarquizados, na tentativa de perpetuar a dominação que existe entre eles. A resposta está em observar que estas são relações de poder e privilégio, que envolvem a dimensão material (bens, renda, salários), a dimensão simbólica (o status associado ao prestígio e à honra) e a dimensão cultural (a escolarização e o acesso ao conhecimento formal). Para Bourdieu (1980), estas dimensões funcionam colocando em jogo, isto é, em disputa seus respectivos tipos de capital: o econômico, o simbólico e o cultural. É neste ponto que devemos centrar o olhar – e problematizar – especificamente para o capital cultural, conceito que por sua vez traz consigo potencialidades e limitações no seu uso.

Na resenha de *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*, de Lea Paixão e Nadir Zago (2007), elaborada por Claudia Vianna e Paulo Neves (2008) são levantadas algumas indagações introdutórias a este tema, entre elas, quais seriam os principais conceitos sociológicos a utilizar no estudo dos fenômenos educacionais. Aludem à necessidade de “adensar o diálogo com autores estrangeiros sem perder a especificidade na análise da realidade

brasileira” (p.404) e se interrogam sobre quais as questões *atuais* da pesquisa sociológica na educação. Parece haver certo consenso quanto à possibilidade de uso da noção de capital cultural *desde que* enfrentemos as dificuldades de identificar qual seria propriamente a “cultura de elite” e qual sua legitimidade, sem a qual não é possível operacionalizar o conceito. Na mencionada coletânea, o artigo de Nadir Zago (2007) critica a ideia de nas últimas décadas ter havido, de fato, uma diminuição das desigualdades educacionais no Brasil nos ensinos fundamental e médio, com base no aumento do número de anos de escolarização e redução da defasagem idade/série. Aponta a autora que o acesso maior dos setores populares ocorre no ensino privado, que mesmo assim não têm garantia de serem absorvidos pelo mercado de trabalho ou que alcançarão o nível superior.

Indo na mesma direção, Zaia Brandão dá um passo além em relação ao quadro conceitual proposto por Bourdieu ao afirmar que

Em que pese o valor da obra desse autor da Sociologia da Educação, o delineamento empírico do capital cultural, em sua vasta obra, é credor da realidade francesa nas décadas em que desenvolveu suas pesquisas. Para operar com o conceito de capital cultural de forma adequada aos desafios empíricos que enfrentamos, recorremos a autores que tematizaram as transformações no campo cultural para além da perspectiva das fronteiras entre a alta cultura e cultura popular analisadas por Bourdieu.” (Brandão, 2010, p. 227)

Por não haver uma clara delimitação entre a “cultura da elite” e “cultura popular”, lembrando que esta deve ainda ser problematizada pela chamada “cultura de massa”, Zaia Brandão (2010) alerta para o perigo do pesquisador enxergar nos sujeitos estudados aquilo que já se predisponha a encontrar, por isso enfatiza a recomendação do próprio Bourdieu de “colocar os conceitos em ação”. À crítica de que o *habitus* seria “mecanicista”, a autora ressalta que, na verdade, ele representa uma ruptura com a concepção idealista da ação, a qual supõe que toda ação humana é inteiramente racional. Por não serem, as ações devem ser tomadas e interpretadas à luz das razões *práticas* que permeiam a vida social, as quais, ao serem incorporadas dão aos indivíduos o que Bourdieu (1980) chamou de “senso do jogo” e que permite aos atores sociais *anteciparem* os desdobramentos de ações e decisões. Em suma, trata-se do agir no espaço social em função das regras do jogo que são dadas num determinado campo (as regras e o próprio jogo variam de um campo a outro), sem que se recorra a todo momento à razão para a tomada de decisões. Não se trata de negar a racionalidade, mas, adverte Zaia Brandão (2010), ponderar o fato de que existem *razões práticas* que, por terem sido vivenciadas e aprendidas, estão incorporadas nos agentes sociais e, por isso, o sentido do jogo é um “senso prático”.

Tomando uma perspectiva semelhante, em *Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie: le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète?*, Philippe Coulangeon (2004) também questiona alguns pressupostos do que ele denomina “o modelo da distinção”, em referência à já citada obra de Bourdieu (2007). Afirma que na sociologia cultural dominante na França a partir dos anos 1970, este modelo se impôs devido à força das evidências colhidas em inúmeras pesquisas empíricas que estabeleciam uma correlação entre as práticas culturais e a posição social dos sujeitos. E é justamente a noção de que os estilos de vida são socialmente estratificados que acaba se defrontando com algumas evidências empíricas que nos força a romper com uma visão de que haja uma cultura dominante unificada. A esse respeito, diz o autor

“O modelo da distinção (Bourdieu, 1979), que postula a homologia estrutural entre o espaço dos gostos e práticas e o espaço das posições sociais é hoje perturbado pelo surgimento de formas de segmentação que não são exclusivamente vinculadas a variáveis de classe social e pelo aumento do ecletismo dos gostos e das práticas dos membros das classes superiores. Estas evoluções, que se devem à fragilização do laço entre as classes superiores e a cultura erudita bem como a massificação da educação e da cultura, não invalidam, contudo, totalmente o modelo da distinção. Os gostos e as práticas permanecem fortemente ligados às variáveis de posição social, mas a dimensão simbólica das relações de dominação tende a perder sua importância numa sociedade atravessada por fortes desigualdades socioeconômicas que são cada vez menos estruturadas pelas culturas de classe.” (Coulangeon, 2004, pg. 59)

Os desdobramentos das reflexões acima, tanto de Coulangeon (2004) quanto de Brandão (2010), conduzem à constatação de que cada campo tem uma lógica própria. E é disso que se trata: pensar as trajetórias escolares a partir da lógica do campo educacional, entendido aqui como aquele em que entramos desde pequenos (ao entrarmos na escola), no qual vamos acumulando saberes e experiências ao longo dos anos letivos. Saberes acadêmicos, mas também saberes práticos de como se relacionar com os colegas, com os professores, com a direção, com os funcionários, com pais e irmãos. Isso é o cotidiano de nossas vidas durante pelo menos 11 anos (a duração dos ensinos fundamental e médio), mas que poderá ser menos, no caso de evasão, ou mais, em função do tempo de pré-escola, repetência ou ensino superior.

O campo educacional tem modos peculiares de funcionamento – estrutura as interações, define objetivos de curto, médio e longo prazo, para manter posições (campos em geral) ou galgar posições maiores (passar de ano, passar no vestibular, trabalhar na área em que se formou (mais fácil do que em outros cursos superiores), subir na carreira docente, assumir cargos de direção, participar de organizações sindicais. Contudo, se as estruturas de um campo

condicionam a formação do respectivo *habitus* dos agentes sociais que dele participam, por outro lado, não determinam inteiramente as ações concretas – isto é, as práticas – desses mesmos agentes.

Tendo em vista especificamente o campo acadêmico, no interior do campo educacional brasileiro mais amplo, Mario Azevedo e Afrânio Catani (2020), ao analisarem o chamado Sistema Federal de Educação que abrange também os estabelecimentos privados de ensino superior, afirma que o mesmo “constituem um campo social (campo acadêmico) que está sendo transformado em sentido gerencial e em favor do mercado.” (p. 33) É, pois, a partir dos que os autores chamam de “reforma gerencialista da educação superior”, na qual o Estado atua como meta-ator no campo das políticas públicas, e neste caso, o campo educacional, é que as mudanças foram ocorrendo e se consolidando: a universidade institucional passa a ser vista como universidade operacional, que exigirá um ajuste organizacional, exigirá a internacionalização e transnacionalização do ensino superior, culminando com o *benchmarking* (entendido como “uso de instrumentos gerenciais de governança” (p. 48)) e a chamada “universidade de plataforma”, em referência à intensa informatização pela utilização maciça das TIC. Essa expressão se origina na obra *Platform Capitalism* de Nick Srnicek (2017), professor de economia digital do *King’s College* de Londres, Inglaterra e, segundo Victo Silva Neto (2019), “o autor [Srnicek] defende o argumento de que estaríamos em uma nova fase do capitalismo, na qual a exploração econômica dos dados ocupa lugar central nos novos empreendimentos privados” (p. 449). Ainda de acordo com Silva Neto (2019), a hipótese do economista inglês se fundamenta na ideia de que “o poder de agência responsável por transportar a economia para esta nova fase coube às grandes empresas de tecnologia” (p. 449).

Consequentemente, é lícito cogitar que o próprio surgimento da UAB (Universidade Aberta do Brasil) e a disseminação da educação remota, inclusive nos cursos presenciais das instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, devem ser compreendidos à luz deste contexto político, social e, sobretudo econômico de prevalência do neoliberalismo, resultante - no âmbito educacional - das ações incentivadas, promovidas e até mesmo financiadas pelo Banco Mundial. No caso da EAD, um dos elementos fundamentais na sua divulgação e captação de estudantes reside na ideia, já explicitada por Michel Foucault (1979, 1995, 2006) quando reflete sobre a governamentalidade neoliberal, de que a/o cursista é “empresário/a de si”, que administra sua vida como se administra uma empresa. Impõe-se, assim, uma racionalidade que o/a torna responsável por gerir o tempo, os relacionamentos, os

projetos, os investimentos pessoais, acadêmicos, profissionais etc. Como se verá mais adiante, para que seja eficaz, a educação a distância exige, primordialmente, motivação e disciplina.

Retornando ao referencial teórico bourdieusiano, recordemos que o *habitus* se transforma (Bourdieu, 2001, 2004). Para participar do jogo, no campo educacional, é preciso ter – como em qualquer campo – um mínimo de capital específico do mesmo. Chegar ao ensino superior supõe não apenas passar pelo processo seletivo, mas reunir as condições de frequentar um curso, que deverão ter sido adquiridas ao longo dos anos precedentes. Fazer a licenciatura em Pedagogia envolve o objetivo de obter o respectivo diploma e pressupõe dispor das certificações anteriores de conclusão satisfatória do ensino fundamental e do ensino médio. Isto resulta em aumento do capital cultural ao mesmo tempo em que altera o *habitus* inicial como consequência da aquisição e manejo de novas habilidades mentais e corporais, bem como de experiências anteriores ocorridas em articulação com outros capitais que eventualmente possuam, num processo que envolve também uma ação reflexiva sobre as próprias disposições. Além disso, tais habilidades e disposições são profundamente marcadas pela racionalidade neoliberal (Foucault, 1979, 1995, 2006) mencionada acima.

O campo educacional, como qualquer outro, é lugar de disputas competitivas que visam conservar ou alterar as relações de força existentes, dependentes da posição que se ocupa no campo e que geram tensões, acomodações, mudanças, rupturas. Afinal, há sempre uma propensão de se orientar seja rumo à conservação da distribuição dos capitais disponíveis, seja rumo à tentativa de subverter esta distribuição.

No interior de um campo a hierarquia existente é continuamente contestada e os princípios que regem a estrutura do campo, desafiados. Na pesquisa empírica empreendida por seu grupo de estudos, Zaia Brandão (2010) revela como as práticas de alunos, famílias e professores incorporavam elementos da chamada “cultura de consumo” afastando-as das práticas sociais das elites culturais, que foram justamente aquelas estudadas por Bourdieu em décadas anteriores. Sobre os grupos de escolas de prestígio do Rio de Janeiro estudadas, a autora refere-se às respostas dos questionários respondidos por três elementos:

Alunos, famílias e professores – indicaram práticas sociais e culturais desses públicos, que incorporavam cada vez mais elementos da cultura de consumo, distanciando-se da lógica e do conteúdo das práticas sociais das elites culturais estudadas por Bourdieu na França das décadas de 1960 e 1970. (Brandão, 2010, p. 234).

Conseqüentemente, afirma Brandão, foi necessário compreender o surgimento de outros padrões de cultura, entendidos como formas ver, perceber, interpretar e representar o mundo social para além dos cânones ditados pelas elites socioeconômicas e, portanto, culturais, para que pudesse estabelecer uma relação entre os grupos sociais de prestígios e os setores inferiores. A conclusão da autora foi de que os primeiros acumulam um maior volume de “capital informacional”, que reflete sua maior facilidade de acesso à informação. Particularmente, eu acrescentaria que reflete também uma mais apurada capacidade de processar informações e transformá-las em conhecimento.

No bojo desse processo, conclui Zara Brandão (2010), articula-se a realidade local aos cenários mundiais ou globais, permitindo compreender e dar significado ao cotidiano bem como desenvolver estratégias para antecipar cenários futuros. Tudo isto é fruto de um certo ecletismo dos gostos e práticas das classes superiores como também da segmentação dos meios culturais das classes populares. Há, pois, uma dificuldade cada vez maior de associar os grupos sociais a repertórios de práticas e preferências unificadas e homogêneas, quando as disparidades econômicas entre os grupos se intensificam e se reforçam mutuamente. Diz então a autora que tal “desunificação das culturas de classe, em um contexto de desigualdades crescentes, manifesta a importância específica e muitas vezes negligenciada dos parâmetros puramente econômicos da estratificação social dos estilos de vida” (Brandão, 2010, p. 235). Em suma, aquilatar o capital cultural não exige de observar e interpretar os dados socioeconômicos.

A rigor, este amplo e supostamente livre acesso à informação através dos meios digitais não é democraticamente distribuído porque é condicionado pela renda dos agentes sociais. Surgem assim os ricos e pobres em “capital-informação”, pois explicitam “o uso de novas tecnologias de informação, consideradas não só como um simples meio — pois produzem, armazenam e transmitem o capital-informação —, mas como vias de escoamento e orientação do fluxo de trocas materiais e simbólicas.” (p. 235). Emergem também um fosso que separa os que “geram valor-informação” e os que simplesmente consomem informações.

Resta ainda lembrar que, como pano de fundo desta realidade estão os novos padrões de consumo e entretenimento: TV por assinatura, compras online, cartões de crédito virtuais, inovações tecnológicas digitais, internet banda larga etc. E a concentração de grandes corporações no gerenciamento de jornais, revistas, editoras, TVs abertas ou pagas, internet afetam profundamente os gostos e padrões de consumo de todos os estratos sociais.

Na raiz de capital cultural, está a própria concepção de “capital” em Bourdieu. Segundo o Dicionário de Políticas Públicas da UEMG, é “trabalho acumulado, seja na forma de bens materiais, seja interiorizado ou incorporado como bem simbólico” (BARBALHO, 2012, p. 60), por isso é inerente às estruturas objetivas e subjetivas sendo um princípio básico em torno do qual se ancoram as regularidades internas do mundo social. O acúmulo do capital requer tempo e sua distribuição entre os agentes depende da estrutura das relações sociais que atuam num determinado campo. Um traço primordial é a possibilidade de converter um capital em outro – esse caráter transmutável é fundamental para as estratégias de reprodução do capital e, por extensão, para assegurar a manutenção de uma posição ocupada no espaço social.

Neste sentido, Ana Maria Almeida (2007) fala no capital cultural como ferramenta imprescindível para se compreender a dimensão simbólica da luta entre os diversos grupos sociais de uma determinada sociedade, pois se trata da luta pela legitimação (de umas em detrimento de outras) das práticas sociais e culturais, sendo assim útil para observar os diferenciais de poder destes mesmos grupos em busca da cultura tida como legítima.

A utilidade do uso da noção de capital cultural está, justamente, nas possibilidades que abre para observar trajetórias escolares e assim aferir o relativo sucesso ou fracasso acadêmico discente. É útil, portanto, para superar a limitação de uma explicação baseada meramente no capital econômico, que não deixa de ser decisivo, mas se soma e interage com outros elementos tanto em nível individual quanto coletivo. Assim, escapa-se também da tentação de justificar o desempenho de alunas e alunos em função de aptidões supostamente inatas ao examinar as origens e o processo que conduz a resultados positivos, intermediários ou negativos.

Se para Bourdieu (2007), tendo como paradigma a cultura culta dos anos 1960, o maior valor estava nas obras de arte consagradas e, principalmente na cultura escrita, hoje em dia é preciso levar em conta a cultura visual, midiática, aquela que se vivencia na rua ou no universo dito digital ou virtual. Os bens simbólicos a que se tem acesso nestas novas modalidades não estão ainda legitimados e, muitas vezes, se encontram recriminados sob a pecha de pertencerem à “cultura de massa”, própria das formações sociais modernas.

Os cinco âmbitos de influência nas trajetórias escolares, segundo Bernard Lahire

Por isso, ao investigar o capital cultural na atualidade, Lahire (2003, 2008) elenca cinco âmbitos. O primeiro deles remete às **formas familiares da cultura escrita**. Reitero aqui

a posição da socióloga argentina Guillermina Tiramonti (2007), mencionada na Introdução, ao referir-se à perda da centralidade do livro na cultura contemporânea, o que levou a tentar averiguar o que os estudantes de Pedagogia e suas famílias leem e quanto tempo dedicam a estas leituras, que tipo de obras adquirem e onde, entre outras indagações.

A seguir, **levantar as condições e disposições econômicas destas famílias, apurando sua estabilidade ou falta dela, como fator tranquilizador ou perturbador da vida cotidiana e seus efeitos sobre a aquisição do capital cultural pela escolarização e suas práticas**; a existência de reserva financeira para a manutenção do núcleo familiar; se possuem casa própria ou fonte de renda regular (assalariada ou não) ou a ajuda constante de familiares (p. ex. o investimento de avós ou padrinhos), que afasta ou cuja ausência agudiza as emergências de ordem material. Verificar ainda se tal estabilidade de alguma forma compensa a falta de escolaridade dos pais.

Em terceiro plano, Lahire (2003, 2008) aponta **a ordem moral doméstica, algo que se aprende com a socialização e que indica maior ou menor predisposição à obediência das propostas implementadas pelo ambiente escolar**. Pode ser aferida pelo cumprimento de horários nas refeições, na ida e retorno à escola, na lição de casa, em suma numa vida regrada e marcada pelo bom comportamento.

Vale lembrar que esta ordem moral apoia e reitera uma ordem cognitiva, pois implica também uma forma de organizar e classificar o mundo. Por isso, deve também incluir a divisão das tarefas em função do gênero. Leva a perguntas sobre que tipo de tarefas eram exercidas pelos pais e pelos irmãos no cotidiano familiar.

O quarto elemento apontado por Lahire (2003, 2008) diz respeito à **autoridade familiar, na busca de uma sinergia que pode ou não ocorrer entre a aceitação dos comandos emitidos pelo pai e pela mãe (ou seus substitutos) e as ordens emanadas pelos professores e gestores escolares**. A disciplina corporal e moral que estabelece uma rotina de cuja posição de autoridade deriva a confiabilidade no trabalho pedagógico, estabelecendo uma continuidade linear entre os procedimentos domésticos e os escolares, devido a uma similaridade entre os códigos, garantindo a eficácia da socialização e promovendo a produtividade acadêmica.

Por fim, Lahire (2003, 2008) menciona **as formas familiares do investimento pedagógico**, que se consubstancia na busca de uma boa escola pública ou de uma instituição

particular, na compra do material didático, especialmente de livros, na valorização do trabalho da escola participação nas propostas extracurriculares, no tempo de dedicação aos estudos como também nas estratégias pedagógicas informais. Ao redor destas questões, situa-se uma rede completa de fatores que são determinantes para o sucesso escolar nos extratos populares, fazendo-nos supor uma interdependência entre a configuração escolar e aquela familiar.

Na esteira dos elementos levantados por Lahire, Graça Setton (2002,2005) tenta ampliar a compreensão do fenômeno, referindo-se a outras formas de acesso à cultura e também outros elementos que possibilitam sua aquisição. A autora tem em mente a estabilidade psicológica, que considera tão importante quanto a econômica, pois acarreta em disposições dialógicas (conversa franca entre os membros da família, com troca significativa de experiências) e proporcionam uma segurança afetiva, o reconhecimento de emoções e dificuldades e, sobretudo, a veiculação de estímulos que encorajam e fortalecem a continuidade dos estudos.

Por ter se dedicado a entrevistar jovens que, provenientes de famílias de baixa escolaridade, ingressaram em carreiras ditas como de elite na Universidade de São Paulo, Graça Setton (2002, 2005) pode perceber, não obstante, uma heterogeneidade das configurações familiares, o que a levou a constatar uma singularidade cultural, moral e ética nas mesmas bem como o uso variado que fazem da apropriação de outras formas de cultura. Observou uma abertura a todo tipo de informação, estratégia que potencializa a aquisição cultural. Viu também que os recursos são construídos de distintas maneiras e que, portanto, não constituem prerrogativa dos extratos mais privilegiados da cultura. Tudo isso reverteu em uma maior abrangência e complexidade na compreensão do conceito de capital cultural. Além disso, deu valiosas pistas para a elaboração do roteiro utilizado nas entrevistas semiestruturadas que investigou as trajetórias de escolarização das e dos estudantes de Pedagogia da UFSCar, sujeitos desta pesquisa.

Estudantes de pedagogia enquanto um sujeito coletivo

Até que ponto é plausível conceber que os indivíduos que participam de um mesmo treinamento profissional formam um grupo social relativamente coeso e, portanto, identificável? Que traços lhes são comuns e em que dimensões se apresenta alguma variabilidade? De que modo tal estudante vê a si mesmo/a como integrante deste conjunto? Parece haver aqui certo pressuposto de uma forma de representação gregária, a mesma que – por expressar um elenco de demandas – daria origem a alguma forma de coletivização, quiçá

um movimento. Identificam-se como um grupo, um segmento social, uma fração de classe? No caso desta pesquisa, os estudantes de Pedagogia em EAD compartilham o pertencimento a um mesmo campo, o educacional, tanto como alunos que são quanto como educadores, que virão a ser ou para um passo além na carreira profissional. Suas falas são indicativas de apreciação do campo e o processo formativo comum os aproxima mais do que os afasta.

Como se sabe, classe é o conceito central na teoria marxista (Marx, 2003, 2013; Marx; Engels, 2007, 2010). O fato de existirem classes e de haver luta entre elas, na visão do filósofo alemão, é o que movimenta a história, seu motor, é o processo que possibilita a ocorrência de mudanças, fazendo com que uma época seja distinta de outra. Na concepção materialista de Marx, o que une os integrantes de uma classe é aquilo que têm em comum, isto é, seus interesses concretos. Efetivamente, porém, em que nos ajuda pensar que estudantes de um determinado curso superior tenham uma determinada origem social? Compreenderíamos melhor seus trajetos – individuais e coletivos – se considerarmos que são filhos da classe trabalhadora, já que não são proprietários dos meios de produção? Ou seria o contrário: por se verem às voltas com enfrentamentos e disputas que envolvem interesses materiais e simbólicos, estarão propensos a adquirir consciência de pertencerem a uma classe?

Esclarecer este ponto, creio, permitirá avançar na análise do papel que estes futuros educadores e educadoras imaginam que vão exercer sobre o funcionamento da sociedade. Trata-se de retomar aqui a velha questão da classe em si e da classe para si, tal como enunciada por Georg Lukács em (2003), questão à qual Bourdieu se dedica a pensar quando fala, num dos textos incluídos na coletânea *A economia das trocas simbólicas* (1982) em classes no papel e classes na realidade social.

Nos últimos tempos, tem sido comum e amplamente difundido nos resultados de pesquisas de mercados a ideia superficial de que as “classes” sociais podem ser aferidas a partir da faixa de renda (que supostamente implicaria em um estilo de vida e um padrão de consumo) e da escolaridade dos indivíduos, denominadas grosso modo A, B, C, D e E. Com isto, perde-se de vista que as classes são efeitos de uma estrutura social, devendo esta - a estrutura - ser o real objeto de investigação. Assim, seriam os sujeitos coletivos que poderiam emergir concretamente a partir de uma análise teórica. Adicionalmente, assinalo a perspectiva de Marx, expressa em *O 18 Brumário de Luiz Bonaparte* (2007), também presente em Durkheim (1999), de que os seres humanos fazem a história, mas não a fazem exatamente segundo sua vontade. Há uma grande consonância aqui com a própria noção de *habitus*, pois os agentes sociais agem

e reagem em meio a oportunidades e restrições, bem como a incentivos e constrangimentos, e todos estes funcionam como condicionantes estruturais de sua ação.

Especificamente sobre a pesquisa em tela, a o indagar quem eram as e os estudantes de pedagogia enquanto grupo social, vieram à tona fatores homogeneizadores, como se verá na análise de seus depoimentos individuais. Refletindo a partir de Poulantzas (2001), pode-se concluir que tal grupo não detém força capaz de uma real transformação social, pois não são os explorados típicos do capitalismo, uma vez que não produzem mais valia. Contudo, não há como subestimar sua importância para a reprodução social, condição fundamental para que ocorra a exploração econômica e a dominação cultural, mantendo e conservando a intacta sociedade tal como está estruturada.

Daí a necessidade de entender o desconforto de Weber, quando em 1905 publica *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (2013), com a teoria marxista, já que esta centra a interpretação social sobre a produção material. Weber reconhece que a produção material institucionalizada, isto é, a economia, deveria servir de base para qualquer análise da realidade, não podendo ser desconsiderada. Contudo, as relações sociais seriam mais bem explicadas e compreendidas pela ótica das relações de mando e obediência entre os indivíduos e os grupos. O crucial, portanto, em Weber é deslocar a análise da economia para as relações sociais de poder, inclusive aquelas sancionadas pela religião.

Na teoria weberiana, há outros grupos que não se definem exclusivamente na ordem econômica, pois funcionam ao contrário na própria ordem social. Dizem respeito à honra ou ao prestígio social, constituindo assim uma distinção puramente analítica. Ainda que uma classe ou grupo se forme em consequência da distribuição de poder econômico, ele não necessariamente se torna um grupo de status. O exemplo clássico é a aristocracia, que não se relaciona diretamente com o dinheiro, pois tem agentes que o fazem em seu lugar.

No caso de educadores e educadores, convém destacar que, ainda que submetidos a baixos salários e precárias condições de trabalho, a profissão docente continua sendo a de um grupo de relativo prestígio ou status, cujos efeitos se fazem sentir na esfera da vida social. Desde meados da década de 2000 e até o início do decênio seguinte, surgiu uma visão e um discurso de que haveria no Brasil uma transferência em massa das classes populares para os chamados estratos médios, concepção essa recusada por Marilena Chauí, que vê, ao contrário, a configuração de “uma nova classe trabalhadora cuja composição, forma de expressão pública e

de consciência permanece ainda muito difícil de apreender e compreender” (Chauí, 2013). Seu ponto de partida é o conjunto de efeitos do neoliberalismo sobre a classe trabalhadora em seu conjunto (portanto, não apenas no Brasil), em decorrência do declínio do modelo econômico-político do Estado do Bem Estar Social fundado em dois princípios: a destinação da maior parte do fundo público como “salário indireto” (seguro desemprego, salário família, aposentadoria, moradia, serviços de saúde, educação, transporte, cultura e lazer, etc.) e regulação do mercado por meio de empresas estatais e legislação sobre as empresas privadas. Com o advento da crise fiscal do Estado nos anos 1970, prossegue Chauí, os ideólogos do capitalismo apontam a “causa”: poder excessivo dos sindicatos que eleva os encargos sociais do Estado e diminui a margem de lucro das corporações privadas. A solução oferecida é a quebra de poder dos sindicatos (com adoção de legislação antigreve) e a contenção dos gastos sociais, com a privatização de empresas e dos serviços públicos.

Dentre as diversas consequências, Chauí (2013) destaca, no plano da relação capital-trabalho, três elementos: 1) o incentivo à inovação tecnológica que se torna quase que ilimitada; 2) o desemprego que se torna estrutural em função da automação introduzida na produção, que torna intensifica a rotatividade e obsolescência da mão de obra em velocidade jamais vista antes; 3) a tecnociência que deixa de ser mero suporte do capital para se tornar, ela própria, parte das forças produtivas e, portanto, agente de sua acumulação. Neste cenário, de um lado fragmenta-se a classe trabalhadora enfraquecendo suas organizações e, de outro, o poder capitalista passa a se concentrar no monopólio do conhecimento, que permite o domínio da técnica. Chauí toca numa questão que se revelou central na pesquisa aqui empreendida:

A mudança do lugar social dos cientistas e técnicos determinada pela economia (isto é, pela base material da sociedade) vem exprimir-se teoricamente (isto é, no plano das ideias) no novo paradigma das ciências duras (matemática, física, química), naturais (biologia) e humanas (ciências sociais), qual seja, o da informação, que suplanta tanto o paradigma clássico da organização quanto o paradigma do século XX, a estrutura (esses dois paradigmas lidam com totalidades; a informação lida com a fragmentação e dispersão de sinais). (CHAUI, 2013, p. 2)

Os impactos destes novos paradigmas, no caso da educação, vão de alguma forma exigir uma mudança de postura por parte de futuros/as educadores/as. E aqui destaca-se o papel desempenhado pela Internet, seja diretamente na forma como se processa a comunicação diária, seja no impacto de longo prazo sobre os conteúdos e as maneiras de se produzir e difundir o conhecimento. Sobre a rede mundial de computadores, afirma Chauí:

É uma organização de informações, um enxame de redes privadas e públicas, institucionais, comerciais, governamentais, associativas conectadas em inúmeros «nós» que formam uma «nebulosa informacional amplamente insondável, diversamente organizada, às vezes aberta e disponível, mas frequentemente fechada e secreta» (Paul Mathias) e que aparece como uma comunicação tecnológica e universal. (CHAUÍ, 2013, p. 3)

Dadas as mudanças profundas na composição da sociedade brasileira, em função dos programas governamentais de transferência da renda (Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada), inclusão social e erradicação da pobreza, à política econômica de pleno emprego e elevação real do salário mínimo (isto é, acima da inflação), à recuperação de parte dos direitos sociais das classes populares (sobretudo alimentação, saúde, educação e moradia), à articulação entre esses programas e o princípio do desenvolvimento sustentável e aos primeiros passos de uma reforma agrária que permita às populações do campo não recorrer à migração forçada em direção aos centros urbanos. Chauí avança na reflexão, retomando a análise de Pissardo (2003):

Grande parte da sociologia produzida nos últimos anos (...) acostumou-se a um empobrecido conceito de classe social como idêntico à renda. Acreditou-se que bastava dividir a sociedade em quartis de salários mínimos, que a questão da distribuição das classes sociais estaria resolvida. (...) A definição de classe social por meio da renda é de fato útil para agências de publicidade e para cadernos de comportamento veiculados pela grande mídia (especialmente sobre a “nova classe C”), (mas) é insuficiente para a compreensão da dinâmica de poder em jogo na sociedade brasileira de hoje. Por meio do fetiche sociológico da “classe C”, abriu-se mão de uma reflexão sobre as disputas de classes e pouco se avançou na problematização política dessa dinâmica. (...) Da base ao topo da pirâmide social brasileira, todos saímos ganhando e o desenvolvimentismo recente teria demonstrado que disputas políticas classistas já não estavam mais na ordem do dia. A surpreendente ida às ruas da classe média nas últimas semanas nos faz pensar que talvez não seja bem assim. (PISSARDO, 2013, p. 2)

No horizonte socioeconômico e político daquele momento (início dos anos 2010), o que se constatou foi não propriamente um dinamismo da classe média, mas sua estagnação, porque os efeitos das políticas sociais não alteraram substancialmente sua renda e padrão de consumo, mas reduziu significativamente a diferença, o afastamento dela perante os extratos populares. Sobre isto, raciocina Pissardo:

A política sistemática de aumento do salário mínimo – cerca de 70% de aumento real nos últimos 10 anos – e de formalização das relações trabalhistas, paralelas à política de transferência de renda e assistência social (especialmente, o Programa Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada), tiveram um impacto direto, não na classe média, mas na classe trabalhadora. Da mesma forma, foi esta última a grande beneficiada com a expansão do microcrédito e do crédito consignado, entre outras formas de financiamento popular. Grosso modo, a classe média, já bancarizada, pouco ganhou com essa expansão. (PISSARDO, 2013, p. 3)

Falar numa nova classe trabalhadora implica observar de que maneira os programas de transferência de renda a atingiram direta, mas também indiretamente, na medida em que ampliou o consumo, fazendo assim aumentar a oferta de empregos na indústria e nos comércios. Deve-se lembrar que, historicamente, a prestação de serviços foi associada ao pertencimento à classe média, fato que não se mantém porque os serviços agora são decorrência da terceirização imposta pela desativação do modelo de produção fordista (cujo princípio elementar é a centralização numa planta única).

Além disso, surge a tecnociência não mais como suporte do capitalismo, mas ela própria como força produtiva a ser mobilizada na produção de mais valia, vinculada diretamente à acumulação e reprodução do capital, fazendo crescer vertiginosamente o número de assalariados no setor de serviços. Seria equivocado localizá-los nos extratos médios, pois são de fato membros da classe trabalhadora, que passa agora a ser muito mais heterogênea. Segundo Chauí,

De fato, no capitalismo industrial, as ciências, ainda que algumas delas fossem financiadas pelo capital, se realizavam, em sua maioria, em pesquisas autônomas cujos resultados poderiam levar a tecnologias aplicadas pelo capital na produção econômica. Essa situação significava que cientistas e técnicos pertenciam à classe média. Hoje, porém, as ciências e as técnicas tornaram-se parte essencial das forças produtivas e por isso cientistas e técnicos passaram da classe média à classe trabalhadora como produtores de bens e serviços articulados à relação entre capital e tecnociência. (CHAUÍ, 2013, p. 4).

Por tudo isso, os bens móveis e imóveis, a renda e a escolaridade não podem ser mais tomadas como critérios para distinguir entre os membros da classe trabalhadora e os da classe média. Mesmo boa parte das profissões liberais devem ser incluídas entre os assalariados das novas empresas prestadoras de serviços, tais como as de assistência à saúde, de informática, advocacia, alimentação, cuidados pessoais etc. Numa palavra, a pequena propriedade e os profissionais individuais são efeito da terceirização (e também da precarização) promovida pelos grandes oligopólios multinacionais – são membros de uma classe trabalhadora mundial que assume novas feições neste início de milênio.

Restaram, portanto, as burocracias estatal e empresarial, os serviços públicos, a pequena propriedade fundiária, o pequeno comércio não filiado às grandes redes e os profissionais liberais ainda não assalariados como espaços para alocar a classe média. No Brasil, essa se beneficiou com as políticas econômicas dos últimos dez anos, cresceu e prosperou, mas não no mesmo grau nem na mesma intensidade que a classe trabalhadora.

A conclusão, pois é, é a de que se verifica uma passagem para a classe trabalhadora de segmentos que antes eram considerados de classe média:

Uma classe social não é um dado fixo, definido apenas pelas determinações econômicas, mas um sujeito social, político, moral e cultural que age, se constitui, interpreta a si mesma e se transforma por meio da luta de classes. Ela é uma práxis, ou como escreveu E.P.Thompson, um fazer-se histórico. Se é nisso que reside a possibilidade transformadora da classe trabalhadora, é nisso também que reside a possibilidade do ocultamento de seu ser e o risco de sua absorção ideológica pela classe dominante, sendo o primeiro sinal desse risco justamente a difusão de que há uma nova classe média no Brasil. (CHAUI, 2013, p. 5)

Wladimir Pomar (2013) adverte, no entanto, que também será necessário se falar numa “nova classe média”. Ele se refere ao fato de que permanece a transmissão de um ethos familiar que enfatiza a importância do “trabalho duro e continuado”, mesmo em condições adversas. Trata-se de um extrato que provém da chamada “família estruturada”, onde há a incorporação de papéis tradicionais que Pomar retrata ao dizer que, até poucos anos, eram famílias que mal conseguiam quitar as contas do mês, mas que agora dispõem de dinheiro para roupas, tecnologia, estudos, comprar carro zero e construir a casa própria. E prossegue:

Com nível de escolaridade superior ao dos pais, eles ingressariam no mercado desempenhando funções menos tradicionais e que pagam salários melhores, conforme estudo elaborado pelo instituto que dirige. A pesquisa comprovaria que cada ano de estudo até o ensino superior significa 15% a mais de rendimento. Pela pesquisa, apenas 26% da atual geração de pais pertencentes à classe C concluíram o ensino fundamental, contra 65% dos filhos. (POMAR, 2013, p. 9)

É, assim, neste contexto de reconfiguração das classes sociais no Brasil que se insere a presente pesquisa, num momento em que os interesses materiais e simbólicos - e as estratégias para atingi-los também se redefinem. Ao mesmo tempo, o campo educacional em sua grande magnitude e secular permanência abre novas possibilidades (através de políticas sociais inclusivas) e mantém antigos obstáculos, restrições e entraves.

CAPÍTULO II – A EAD no contexto das novas Tecnologias de Informação e Comunicação

Como mencionado anteriormente, o surgimento dos recursos tecnológicos e seu uso no âmbito educacional formam as bases que despertaram meu interesse pela pesquisa aqui relatada. Num país de imensas desigualdades socioeconômicas, o acesso e manejo destes recursos por parte das instituições e profissionais da educação haveria de ser marcado por grandes distinções também, em função dos efeitos que produzem. Inicialmente no contexto presencial e, posteriormente, através da internet, ampliaram-se estas possibilidades e, neste cenário, irão aparecer as primeiras iniciativas de ensino a distância. Enfatize-se, no entanto, que estudar em casa não foi uma invenção da EAD, pois este tipo de ensino já existia desde o século XIX, ainda que se aprimore no período seguinte, como detalharei mais adiante neste capítulo. Situa-se em meio a um processo histórico de uso cada vez mais intensivo da técnica e, por conseguinte, da tecnologia primeiramente nas relações de produção e, posteriormente, nas relações sociais em geral. Não cabe aqui refazer toda a reflexão filosófica e sociológica dos impactos e dos significados aportados para sociedades que se tornam cada vez mais dependentes dos recursos tecnológicos modernos.

A esse respeito pondera o filósofo italiano Umberto Galimberti, em *Psiche e techne: o homem na idade da técnica* (2006), que

“Continuamos a pensar a técnica como um *instrumento* a nossa disposição, ao passo que ela se tornou o *ambiente* que nos cerca e nos constitui segundo as regras de racionalidade que, misturando-se aos critérios da funcionalidade e da eficiência, não hesitam em subordinar as exigências do homem às exigências do aparato técnico. Sem saber, nos movemos ainda com as características típicas do homem *pré-tecnológico* que agia em vista dos objetivos inscritos num horizonte de sentido, com um conjunto de ideias e sentimentos nos quais se reconhecia. Mas a técnica não tende a um objetivo, não promove um sentido, não abre o cenário da salvação, não redime, não revela a verdade: a técnica *funciona*.” (p. 10, grifos originais)

Galimberti nos faz recordar que, em nossa vida cotidiana, nossa dependência da tecnologia é tamanha que a mera falta de energia elétrica por algumas horas é suficiente para desorganizar e introduzir certo pânico ao cotidiano das pessoas. Viver sem tecnologia, nos dias de hoje, não é apenas impossível, é sobretudo impensável. Tornou-se um imperativo, um gênero de primeira

necessidade.⁵ Por isso, a implementação da chamada EAD suscitou desconfianças e acusações já desde os seus primórdios, como veremos a seguir.

A indagação que se coloca é, então, se, e como, tais aparatos que hoje são parte indissociável de nossa sociedade e de nossa sociabilidade, estão sendo – com maior ou menor velocidade – incorporados pela educação. Assim sendo, qual seria(m) a(s) lógica(s) que seria(m) capaz(es) de orientar sua assimilação e uso? Dito de outra forma, poder-se-ia perguntar: que interferências podem ser observadas quando a tecnologia passa a ser elemento trivial na mediação pedagógica?

Bento Duarte da Silva e Maria João Gomes (2003), pesquisadores da Universidade do Minho em Portugal referem-se ao modelo medieval de escola que ainda predomina na sociedade moderna, cujos traços mais destacados seriam o formalismo, o intelectualismo e o enciclopedismo, que fazem com que o paradigma pedagógico dominante esteja centrado num ensino magistral e disciplinar, oriundo de uma cultura e de uma educação elitista e ainda marcado por elas. Tal modelo mostra-se em descompasso com os desafios educacionais dos sistemas públicos atuais que são multiculturais, massificados e democráticos, pressupostos de uma “escola para todos”. Propugnam os autores que “o paradigma deve evoluir para metodologias centradas no aluno, que façam do estudante o elemento activo da aprendizagem, devidamente orientado e enquadrado por um apoio tutorial empenhado e efectivo” (p. 20).

Assim, a tecnologia, sobretudo aquela que manipula conteúdos e permite o contato interpessoal, revela ter relevante impacto sobre a educação, dada sua onipresença no mundo contemporâneo. As TIC estão à mão – senão de todos, ao menos da maioria das pessoas que vivem nos grandes centros urbanos – e com ela aumenta a recepção e envio de informações em tempo real. Junto com esta habilidade, vem a *portabilidade*, isto é, o fato de que os dados podem ser transportados em quantidades colossais em segundos. Os agentes sociais passam então a se distinguir, sobretudo, pela capacidade de *acessar, reter e processar* informações. Surge a necessidade de uma *alfabetização digital* (Silva; Gomes, 2003), sem a qual surge uma nova forma de marginalização social: os “excluídos digitais”.

⁵ Numa brevíssima digressão neste ponto, no caso da pandemia da covid-19, a imposição do afastamento social, da rígida restrição de circulação no espaço urbano e de isolamento dos indivíduos em suas casas só foi possível porque havia meios tecnológicos que permitiriam que a sociedade continuasse, minimamente, funcionando. O modo como os recursos de informação e comunicação foram apropriados também passou pela diferenciação social no acesso e manejo destes recursos.

Contudo, apesar dos avanços tecnológicos, a educação a distância – cuja concepção e funcionamento se fundamenta no uso intensivo das TIC – continua sendo encarada por muitos pesquisadores e professores com muita reserva e desconfiança. Por ter sido disseminada inicialmente como iniciativa de agências de desenvolvimento social e fomento educacional, visando sobretudo a redução dos investimentos econômicos por meio do ganho de escala obtido graças a uma enorme redução dos custos, a EAD foi posta então sob suspeita de ser o alicerce de uma política neoliberal. Estaria a serviço de uma espécie de racionalidade instrumental sob a égide do mercado, visando maximizar os resultados e minimizar a aplicação de recursos financeiros, principalmente aqueles gastos com recursos humanos.

Porém, apenas recentemente é que começou a ser explorado e estudado esse novo tipo de relação ensino-aprendizagem mediada por novas ferramentas tecnológicas. O desafio está, portanto, em descrever, analisar e interpretar as políticas que orientam a organização e o funcionamento de cursos que se realizam remotamente, cotejando-as com o que se poderia chamar de ensino tradicional ou convencional, isto é, aquele que se dá pela formação presencial. Além disso, pretende-se investigar se há diferenças (e quais seriam) com relação à transmissão e a apropriação do capital cultural resultante dessas duas diferentes maneiras de se qualificar para um ofício, em nível superior; e ainda, se há distinção (no sentido que Bourdieu (1979) emprega para a apreciação dos bens culturais) no diploma que atesta a conclusão satisfatória desta formação profissional.

Nesta pesquisa, optei por dirigir o meu olhar para a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por se tratar de uma instituição pública de renome que oferece graduação em Pedagogia nas duas modalidades pretendidas: presencial e a distância. Pesou nesta decisão o fato da EAD ministrada pela UFSCar ser considerada uma das melhores do país.

A justificativa remete às discussões sobre qualidade. Da mesma forma que a democratização no acesso à educação básica obrigou a uma revisão deste conceito, boa parte do descrédito atribuído aos cursos remotos remete a uma percepção (que, de resto, é preciso comprovar) de que os mesmos não atingem o nível desfrutado por seus congêneres presenciais. Alude-se que a suposta “frieza” da tecnologia precisaria, no mínimo, ser compensada com o estabelecimento de vínculos fortes, afetivos inclusive, porque, para funcionar num ambiente de comunicação não presencial, já que a aprendizagem requer o diálogo e a cooperação, como propugna a tradição pedagógica brasileira, tantas vezes reafirmada por Paulo Freire (1963).

Com a centralidade que, a partir da década de 1980, ganha a formação de professores nas políticas educacionais (Vilaronga, 2010), num momento de crise do capitalismo e sob forte influência neoliberal impulsionadas ou patrocinadas pelo Banco Mundial (Tommasi; Warde; Haddad, 1998) acaba por impor-se a necessidade de formar um grande contingente de docentes tendo por ênfase a renovação dos métodos e técnicas de ensino. Entram em cena a pedagogia das competências e a Educação a Distância, reconfigurando o quadro da formação inicial. Ademais, como advertem Bueno, Souza e Bello (2008), a introdução das mídias eletrônicas implica numa “revolução da leitura”, pois afetam diretamente as habilidades cognitivas a ela ligadas.

Por trás destas questões, há que se considerar que, embora a EAD no atual formato pareça ter surgido do nada, como uma completa inovação, a história das iniciativas de ensino remoto e aprendizagem no ambiente doméstico mostra-nos outra versão. Elizabeth de Almeida (2003), observa que a educação a distância já existia desde o século XIX com a criação, por exemplo, de cursos por correspondência. Essa modalidade irá testemunhar uma verdadeira revolução que se desenvolve ao longo do século XX com a invenção e uso intensivo de novos aparatos tecnológicos.

Michael Moore e Greg Kearsley são pioneiros na definição e esclarecimento da terminologia que foi, com o tempo, se tornando um jargão na EAD ao publicarem em 2005 o livro *Distance Education: a system's view* (posteriormente traduzido e publicado no Brasil em 2008 sob o título de *Educação a distância: uma visão integrada*). Compilam nesta obra um breve contexto histórico o qual os autores subdividem em cinco gerações: a primeira delas remete aos estudos feitos por correspondência, onde os cursistas leem as lições e executam as tarefas em casa⁶. A segunda geração nasce com o aparecimento das transmissões por rádio e televisão que darão suporte aos telecursos com envio de materiais impressos pelo correio. Um terceiro movimento ocorrerá entre fins da década de 1960 e início da seguinte, inicialmente com o projeto AIM - *Articulated Instructional Media*, implementado entre 1964 e 1968 na Universidade de Wisconsin e que visava articular as diversas tecnologias de comunicação para oferecer ensino de alta qualidade a baixo custo a alunos externos ao campus e, posteriormente,

⁶ Moore e Kearsley narram um fato pitoresco em que o Sr. S. C. Mitchel, em 1922, então diretor da *Benton Harbor High School*, situada num bairro de classe trabalhadora em Benton Harbor, cidade do estado de Michigan, convencido de que o currículo era basicamente voltado para preparar estudantes para o ensino superior, decidiu matricular um grupo deles em cursos profissionalizantes por correspondência da *American School*, de Chicago, e supervisionar o progresso dos estudos em sua sala de aula na escola. O sucesso foi tão grande que, em 1937, havia 304 alunos matriculados em 38 cursos diferentes (cf. Moore & Kearsley, 2005, p. 28).

em 1967 quando o governo britânico instituiu uma comissão para visitar o projeto AIM e conceber uma “nova instituição educacional *revolucionária*” (Moore; Kearsley, 2005, p. 34, grifo meu) que será batizada de *Open University*, destinada a expandir o acesso da população adulta ao ensino superior, dando origem à primeira universidade de educação a distância no mundo.

A quarta geração, prosseguem Moore e Kearsley (2005), envolve as teleconferências, que passam a ser interativas permitindo a comunicação em mão dupla, agora denominadas videoconferências. Finalmente, a quinta geração abrirá caminho para as aulas virtuais com o uso intensivo da informática através de computadores conectados em rede, tornando possível o surgimento da internet, chamada inicialmente de *web*, por ter sido concebida sob a égide de uma teia em que múltiplos pontos comunicam-se entre si.

Inspiradas pelo que ocorre na Europa e nos Estados Unidos, iniciativas semelhantes começam a acontecer também no Brasil. Para Almeida (2003), esse processo representa, em seu conjunto, a possibilidade de “disseminação e a democratização da educação” (p.88), contudo, por se afastarem do cânone educacional estabelecido, isto é, o ensino face-a-face dependente da presença física da ou do docente, lançou sobre a EAD a pecha de qualidade inferior.

Adverte, então, Elizabeth de Almeida (2003) que a introdução das TIC não implica, em si, em práticas inovadoras nem em mudança nas concepções de conhecimento, de ensino e de aprendizagem. Alterar o meio de comunicação interfere na relação professor-aluno, com impacto sobre ambos e a própria mediação pedagógica, mas não há nenhuma garantia de ganho se a tecnologia for utilizada simplesmente para simular (isto é, reproduzir e reiterar) velhos paradigmas da educação presencial.

O avanço da EAD parece, então, estar vinculado ao fato de que antes, com a difusão por rádio e TV, havia a emissão de uma mensagem uniforme apoiada em materiais impressos com os conteúdos, acompanhados de exercícios que seriam, depois de completados, remetidos aos centros educacionais. Esse modelo se caracterizava por alta desistência, ainda que estivesse fortemente disseminado em função da elevada demanda por formação, vista como requisito necessário para competir no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o aparecimento das TIC reavivou a EAD devido às suas características principais: flexibilização do tempo, quebra das barreiras espaciais (geográficas),

possibilidade de emissão e recebimento instantâneos dos materiais e interatividade entre tutores e alunos. Esse último traço implicou também numa nova perspectiva de produção de conhecimentos através da criação de ambientes colaborativos, superando o paradigma da sua mera transmissão. Oportunizou-se aí uma vantagem significativa que compensaria e até ultrapassaria a ausência do contato face-a-face.

Dissemina-se, pois, um vigoroso debate em torno da introdução e disseminação da EAD no Brasil. Pode-se afirmar que há uma razoável aceitação de seu uso na formação continuada, mas é grande a resistência quando a mesma é proposta para a formação inicial.

No fim de 2010, o Instituto de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC) encerra o ano lançando a edição N° 84 da revista *Em aberto*, cujo tema era “Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades” (INEP, 2010). De periodicidade quadrimestral, a página eletrônica do instituto que abriga a publicação explicita que sua “finalidade é estimular e promover a discussão de questões atuais e relevantes da educação brasileira, trazendo opiniões divergentes ou confrontos de pontos de vista.” (INEP, 2010) O assunto coberto pela revista era indicativo da visibilidade – ainda em seus primórdios – que essa *não tão nova* modalidade remota de ensino e aprendizagem começava a ganhar, graça aos avanços da tecnologia e, sobretudo, em função do surgimento da chamada Universidade Aberta do Brasil (UAB) no cenário educacional do país. Tudo isso era resultado de uma presença cada vez mais marcante e adensada da tecnologia nas escolas e salas de aula. No caso da EAD, as opiniões dividiam-se entre os que a defendiam e elaboravam propostas concretas, os reticentes que não ousavam se manifestar e os que a criticavam com maior ou menor intensidade.

O site do MEC (portal.mec.gov.br) informa que a UAB é um programa federal gerenciado por esse ministério cuja finalidade é expandir a cobertura geográfica do ensino superior. A iniciativa nasceu para atender a necessidade de certificação universitária a docentes já em exercício na educação básica pública e, ao mesmo tempo, proporcionar educação continuada a professoras e professores já graduados e, adicionalmente, oferecer cursos de aperfeiçoamento para gestores e dirigentes educacionais. Com o passar do tempo, assumiu também a tarefa de disponibilizar e ampliar a oferta de vagas em nível superior, reduzindo as desigualdades neste âmbito, propondo-se a desenvolver um amplo sistema nacional de ensino a distância. A UAB foi criada em 2005 visando articular a então Secretaria de Educação a Distância (SED) do MEC à Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES. Os primeiros

cursos ocorreram em função de editais que foram publicados para implementar o sistema, sendo primeiramente limitados às universidades federais e, posteriormente, passaram a abranger as instituições públicas estaduais e municipais de ensino superior. Após 10 anos de sua criação, contavam-se 91 instituições participantes da UAB entre universidades federais, universidades estaduais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Numa espécie de balanço, a mencionada edição da revista *Em Aberto* do INEP buscava apresentar, por meio de uma coletânea de artigos, a multiplicidade de perspectivas que desde aquela época, se desenhava em torno do fenômeno da EAD no Brasil. O artigo que abre a edição, assinado por Sommer (2010), organizador da mesma, propunha repensar a oposição “presencial x à distância”, voltando-se para uma questão prévia: a da natureza e qualidade da formação docente oferecida hoje no país por meio dos cursos de licenciatura. Noutra direção, Raquel Goulart Barreto (2010) colocava em pauta o “determinismo tecnológico”, teoria amplamente difundida sobre a relação entre sociedade e tecnologia que propugna que a inovação técnica é a maior causa, na contemporaneidade, de mudanças sociais, atuando, portanto, como sustentação dos atuais padrões de organização social. A autora analisa também a introdução das novas tecnologias da informação e comunicação como forma de *substituir* antigas técnicas e tecnologias de ensino. Para ela, tais iniciativas evidenciam um caráter tecnicista, uma vez que a discussão girava em torno da tecnologia, deixando de lado outras questões de fundo, que são caras à relação pedagógica.

Marilda Behrens (2010) enxergava, naquele momento, uma “visão paradigmática conservadora da educação” (p.50) em ambas as modalidades, presencial e a distância, argumentando que a produção de conhecimento está relacionada a um ambiente que a favoreça, para que o professor seja de fato mediador e não um mero transmissor de conteúdos curriculares. Por sua vez, Almeida (2010), referia-se à existência do que passou a se chamar naquela época de uma “cibercultura”, a qual, diante de novas demandas formativas, passa a requerer modos igualmente inovadores de aprender com as respectivas estratégias didáticas a eles associadas.

A maior crítica à EAD era feita no artigo assinado por Andrea Lapa e Nelson de Luca Preto (2010), que identificavam na modalidade uma inegável precarização do trabalho docente, resultante do paradigma formativo adotado pela UAB (Universidade Aberta do Brasil), que utilizava tutores com baixa remuneração, evidenciando uma falta de reconhecimento do

valor deste profissional. Além disso, são recrutados como bolsistas em função do seu grau de formação: graduados, mestrandos ou doutorandos, sem vínculo empregatício formal.

Eliane Schlemmer (2010) atenta para o fato de que, em contextos de uso intensivo da tecnologia digital, os sujeitos interagem por meio de avatares, amplificando o sentimento de presença e de pertencimento, ambos elementos requeridos para uma eficiente aprendizagem na modalidade à distância. Mencionava a necessidade de experimentação de diferentes tecnologias como forma de acesso ao universo cultural dos chamados “nativos digitais”, que formavam, desde a década de 1990, a grande massa da clientela de EAD.

Um último artigo de *Em Aberto*, era de Karla Saraiva (2010), que recorria a Foucault para traçar um paralelo entre o contexto político mais amplo, que ela apontava especificamente como sendo o da “governamentalidade neoliberal”, e a formação docente através da EAD. A autora demonstrava, assim, que o aluno dessa modalidade costumava – e assim permanece – ser tratado, nas orientações que recebe nas plataformas digitais, como um “empresário de si mesmo” regido por uma lógica economicista. Deve, seguindo esta lógica, obedecer ao imperativo de uma boa gestão do tempo e adotar a prática gerencial que se expressa por meio de indicadores e metas. Segundo ela, os alunos eram, deste modo, levados a aumentar o seu próprio “capital humano”, noção que a autora atribuía às correntes funcionalistas em sociologia e, em particular, na sociologia da educação.

A reflexão de Saraiva nos faz retornar à indagação inicial e mais geral, proposta anteriormente, sobre o processo de aquisição e os efeitos do acúmulo aquisição de capital cultural resultantes da escolarização, quando esta culmina no ensino superior. Fica claro que, independentemente de a modalidade ser presencial ou à distância, a mola propulsora permanece sendo a possibilidade de reconverter a certificação (expressa pelo diploma universitário de uma instituição renomada) em recursos econômicos (além também, de um certo capital simbólico, associado ao status de ter estudado na mesma), reavendo e multiplicando todo o investimento realizado ao longo da trajetória escolar. Relembrando que, segundo Bourdieu (1998), são três as facetas deste tipo de capital: 1) o *estado incorporado*, assimilado ao corpo por meio de disposições duráveis, cuja acumulação requer tempo, inculcação e assimilação que devem ser oferecidos *pessoalmente* pelo indivíduo, não podendo ser obtido por procuração; 2) o *estado objetivado*, constituído por suportes materiais (adquiridos graças ao capital econômico e também fruto de apropriação simbólica, isto é, seu significado e uso); e 3) o *estado institucionalizado*, materializado na forma de diplomas escolares. Reforço, por ser, justamente,

a certificação escolar uma das dimensões em que se pode aferir o capital cultural é que proponho utilizar este conceito para percorrer as rotas educacionais de estudantes que chegaram ao curso de Pedagogia.

Tudo se passa como... – para utilizar uma expressão largamente usada por Bourdieu (1980, 1982, 1999, 2001, 2004, 2007) – como se, por uma espécie de magia coletiva, as três dimensões se entrelaçassem e conferissem ao portador um “atestado de competência”. Destarte, será preciso inquirir sobre a memória das experiências escolares, sobre a posse e o usufruto de bens culturais (livros, dicionários, artefatos, instrumentos, etc.) e a carreira acadêmica expressa pelo desempenho escolar através dos históricos (notas) e certificados conquistados.

Breve histórico e marco legal da EAD no Brasil

Experiências de ensino remoto foram registradas no Brasil desde o séc. XIX, mas considera-se um marco histórico inicial o curso de datilografia à distância promovido pelo Jornal do Brasil em 1904. De lá para cá, inovações técnicas foram surgindo e se impondo. Inicialmente eram usados apenas materiais impressos, mas já na década de 1910 aparece o uso de dispositivos slides e dispositivos audiovisuais. No período que compreende as duas grandes guerras mundiais, foi a vez da difusão radiofônica assumir a liderança na transmissão de conteúdo. Com a chegada da TV na década de 1950, a novidade do momento são os primeiros telecurtos. A partir dos anos 1970, a transmissão do sinal de TV passa a ocorrer também através dos satélites, ampliando seu alcance em áreas rurais remotas antes desatendidas e, posteriormente, também a TV a cabo. Na década de 1990, a disseminação dos computadores permite que cursos inteiros possam ser gravados em poucos CD-ROMs. Nesta época também, o avanço tecnológico faz nascer a internet e seu potencial educacional vai se expandir enormemente à medida que os dispositivos de informação e comunicação vão sendo radicalmente aprimorados.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada na forma da Lei Nº 9394 em 20 de dezembro de 1996, será o primeiro diploma legal a introduzir formalmente o ensino remoto, em seu artigo 80º ao dispor que

“O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996) e indica os requisitos básicos para sua implementação, funcionamento e avaliação. Contudo, somente nove anos depois, em dezembro de 2005, é editado o Decreto 5.622 que regulamentaria o artigo 80º. Explicita que a educação na modalidade a distância se organizará por “metodologia, gestão e avaliação peculiares” exigindo que houvesse momentos presenciais obrigatórios para avaliação dos alunos, estágios

obrigatórios quando previstos em lei, defesa de trabalhos de conclusão e atividade em laboratórios didáticos.” (BRASIL, 1996)

Posteriormente, é editado o Decreto Nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que incide sobre funções de regulação, supervisão e avaliação junto a estabelecimentos e seus cursos de graduação pelo sistema federal de educação. Finalmente, um ano depois, o Decreto Nº 6.303 revoga o primeiro decreto e altera o seguinte, sendo o dispositivo legal em vigor até o momento. Pode-se dizer que, sem levar em conta as alterações que certamente ocorreram ao longo de 2020 em função da pandemia do covid-19, o panorama geral da EAD cobria até então três tipos de situação: a) cursos ministrados predominantemente a distância com encontros presenciais obrigatórios (sobretudo para provas e avaliações, tal como exigido pela LDB); b) cursos semipresenciais com aulas presenciais semanais; e c) disciplinas a distância ministradas em complementação a cursos de graduação presenciais.

Para analisar a expansão do ensino superior no Brasil especificamente no âmbito da EAD, Katia Alonso (2010), toma por base o marco legal, a saber o último Decreto⁷ vigente que regulamenta a educação a distância no país e os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, publicado pelo Ministério da Educação em agosto de 2007.⁸ O Decreto em seu artigo 1 caracteriza a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Para a autora, a mesma lógica de expansão que incide sobre a educação superior também afeta a modalidade remota e se soma à lógica de sua organização que dispõe sobre os elementos necessários à sua realização, independente das instituições que os venha a oferecer. Por isso, prossegue Alonso, o modelo implementado tanto na esfera pública quanto na esfera privada é bastante semelhante, equalizando a oferta e condicionando a qualidade dos cursos. E a consequência mais importante é que isto define “um lugar” para a EAD no ensino superior.

Os mencionados Referenciais de Qualidade mencionam diversos elementos que foram incluídos no decreto que instituiu a EAD, dentre eles, a preponderância da avaliação presencial, explicitação dos critérios para credenciamento (que consideram principalmente os

⁷ De acordo com o site do MEC (www.portal.mec.gov.br), o ordenamento legal vigente complementa as determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 19/12/2005, do Decreto 5.773, de 09/05/2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 10/01/2007.

⁸ O documento dos Referenciais pode ser acessado na íntegra, em PDF, através do link: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>.

chamados “polos de atendimento ao estudante”, mecanismos para coibir abusos na oferta de vagas, permissão da colaboração entre os Conselhos Estaduais e o Conselho Nacional de Educação para a “supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulação de agentes” (MEC, 2007)

O Artigo 1º do Decreto define a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Inclui ainda tópicos nos quais se destacam: a caracterização de EaD visando instruir os sistemas de ensino; a preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância; c) explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos polos descentralizados de atendimento ao estudante; d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, sem previsão adequada; e) regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas tendo em vista a troca de informações; unificação de normas e padronização de procedimentos; atendimento a pessoas com deficiência e, finalmente, a institucionalização dos Referenciais de Qualidade.

Analisando também a expansão do ensino superior no Brasil até aquele momento, Pedro de Melo e outros (2009) identificam três pilares: o aumento das universidades federais através do REUNI, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, e a Universidade Aberta do Brasil - UAB. Destacam os autores que a educação a distância cumpriu um papel importante na interiorização e democratização do acesso à educação superior, por utilizar recursos tecnológicos que possibilitam que o conhecimento seja socializado. Crescendo em níveis exponenciais, concluem que a EAD é um elemento que contribui para a formação profissional, promovendo ascensão social dos estudantes, consolidando-se como instrumento de transformação social. Um dos argumentos favoráveis mais recorrentes em defesa da EAD, segundo Klaus Schlünzen (2009), é que esta modalidade educacional apresenta-se como alternativa viável no suprimento das necessidades de mão de obra qualificada, considerando-se as grandes dimensões geográficas e graves desigualdades regionais do Brasil.

Leve-se em conta, entretanto, que desde seus primórdios nem todos os pesquisadores e pesquisadoras do campo educacional, corroboram essa visão bastante positiva

do ensino à distância. Em relação a isso, Esther Lück (2008) considera que o novo aparato tecnológico introduzido no trabalho pedagógico tem provocado reações diversas e contraditórias que vão do otimismo exagerado à questionamento contundente, sob a égide de visões e posições político-ideológicas e salienta que o ponto central da polêmica se situa na formação docente. À guisa de conclusão, Lück retoma as contraposições entre os discursos políticos e as práticas pedagógicas, que acirram a cisão entre as modalidades presencial e a distância da educação, num contexto de educação tratada como mercadoria que precisa dar conta dos sistemas de avaliação e do paradoxo de valorização/desvalorização docente. No bojo desse processo, assinala a autora, vem junto a deslegitimação da Universidade, seja por meio de ataques diretos, seja porque tornou-se inevitável a perda da hegemonia da mesma sobre a produção e transmissão do conhecimento.

Referindo-se às críticas à EAD, a autora pondera então que “o problema não está na *modalidade*, mas no projeto de Educação, explícito ou implícito” (Lück, 2008, p. 261) e, assumindo um lado nesse debate, afirma que o “uso reflexivo e pedagógico das novas ferramentas tecnológicas (...) [representa] um dos fatores prioritários para a criação de processos capazes de responder às necessidades e desafios que se impõe na sociedade do conhecimento” (p. 258). Em suma, para Lück, a resposta a este desafio está na formação de novas educadoras e educadores que os prepare para lidar criticamente com todo o aparato tecnológico disponível para que possam, posteriormente, difundir essa visão e uso mais consciente aos alunos e alunas.

Quanto à perspectiva discente, Martha Borges e Marcia Fagundes (2009), ao apresentarem os resultados de uma pesquisa sobre concepções de educação a distância entre estudantes de Pedagogia, identificam algumas categorias: a) a EAD vista como oportunidade única de formação em nível superior; b) estrutura diferenciada para atender requisitos postos pelo ensino presencial; a interatividade possibilitada pelas TICs; o desenvolvimento de competências. Em suma, concluem que os alunos de educação a distância ainda se pautam no referencial pedagógico e metodológico da aprendizagem realizada face-a-face quando analisam e avaliam sua experiência na EAD.

A Pedagogia em EAD nas Universidade Federais

A partir de uma pesquisa junto aos dados disponibilizados pelo INEP relativos ao Censo da Educação Superior de 2017, foi possível construir um quadro amplo, ainda que bastante simplificado, que revela os contornos do contexto deste nível de ensino no Brasil e,

dentro dele, a situação geral dos cursos universitários de Pedagogia, destacando em seguida a graduação nas Universidades para finalmente focalizar a formação de pedagogas e pedagogos na modalidade a distância. Tais dados foram retirados da *Sinopse Estatística da Educação Superior*, compilada pelo INEP, com o respectivo disponibilizado no Portal do MEC. As informações referem-se a 2017, tendo sido publicadas no ano seguinte.

Tabela 1 - Número total de Instituições de Ensino Superior no Brasil em 2017, Capital e Interior (recorte das Universidades)

		Total Geral			Universidades		
Brasil		Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
		2.448	874	1.574	199	86	113
	Pública	296	98	198	106	49	57
	Federal	109	65	44	63	31	32
	Estadual	124	33	91	39	18	21
	Municipal	63	-	63	4	-	4
	Privada	2.152	776	1.376	93	37	56

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, MEC/INEP/DEED, 2017.

No ano-base de 2017, os números fornecidos pelo INEP sobre as IES - Instituições de Ensino Superior (incluindo públicas e particulares: universidades, faculdades, centros universitários e institutos federais) mostram – conforme a Tabela 1 acima – que as IES públicas representam apenas cerca de 12% do número total. Percebemos também que a maioria delas, está localizada no interior, atingindo quase o dobro das que funcionam nas capitais. Contudo, no quesito das Universidades, as públicas superam – ainda que apenas ligeiramente – as privadas (106 x 93), mantendo-se o predomínio da localização nos municípios interioranos. Este é um dado importante de reter já, como se verá mais adiante, a UFSCar tem polos presenciais espalhados pelo interior do Estado de São Paulo.

Ao se observar o número de matrículas, no entanto, aquela pequena proporção numérica de instituições públicas (12%) x estabelecimentos particulares (88%) não se mantém, já que neste quesito, 25% das e dos estudantes matriculados no nível superior estão nas IES públicas, conforme revela a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Número de Matrículas no Ensino Superior - Presenciais e a Distância

Matrículas		Total Geral	Universidades
		8.286.663	4.439.917
	Pública	2.045.356	1.720.110
	Federal	1.306.351	1.120.804
	Estadual	641.865	563.636

	Municipal	97.140	35.670
	Privada	6.241.307	2.719.807

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, MEC/INEP/DEED, 2017.

Além disso, considerando-se apenas as universidades, esta proporção se altera ainda mais em favor das públicas: 39% (1.720.1100) das matrículas estão nas universidades geridas na esfera federal, estadual ou municipal enquanto as instituições privadas contam com 61% (2.719.807) dos estudantes regularmente registrados em 2017.

Dentro deste universo, localizemos agora as IES que oferecem a licenciatura de Pedagogia: são 1.093 instituições no total, sendo 146 públicas e 947 privadas. Quanto às matrículas, somavam 714.345 ao todo em 2017, onde 124.153 eram em IES públicas e 590.192 nas IES particulares. Isso é, algo próximo à 87% das instituições que ofertam pedagogia (com 83% das matrículas) são privadas.

A oferta de cursos de Pedagogia na modalidade presencial é de 1.510 no total, sendo a grande maioria deles ministrados pelas IES particulares com 1.103, ao passo que nas em IES federais as licenciaturas oferecidas são 149; nas estaduais somam 223 e nas municipais comparecem com apenas 35. Interessante notar que no âmbito dos Estados, suas respectivas universidades públicas superam em número instituições federais, denotando preocupação, na esfera estadual, com a formação deste tipo de educadoras/es.

Em relação aos cursos presenciais em sua totalidade, a predominância do ensino pago em relação ao público se destaca no número de vagas oferecidas, como revela a Tabela 3, abaixo: 3.331.403 x 526.169. Entretanto, a busca pelos cursos gratuitos nas instituições públicas é maior conforme mostram os números de inscritos nos processos seletivos: 7.458.391 x 6.234.832, podendo haver casos de estudantes que se candidatem nas duas categorias. Mas a proporção se inverte quando se trata do ingresso: apenas 25% entram nas públicas contra 75%, nas privadas. Especificamente nas universidades, são quase 400.000 vagas públicas e cerca de 1,1 milhão nas instituições privadas, quando novamente os que buscam as instituições não pagas são praticamente o triplo dos que tentam uma vaga nas universidades privadas. Mas o resultado final faz a diferença cair: os ingressantes nas universidades públicas (federais, estaduais e municipais) representam 42% do total, levando a crer que há uma grande demanda pelos cursos pagos, mas os que realmente podem arcar com a matrícula não alcançam sequer a metade das vagas oferecidas.

Tabela 3 - Número de vagas oferecidas, candidatos e ingressos no total por IES públicas e privadas, em cursos presenciais

		Total Geral			Universidades		
Brasil		Vagas	Inscritos	Ingressos	Vagas	Inscritos	Ingressos
		3.857.572	13.693.223	1.876.626	1.503.737	8.553.436	848.628
	Pública	526.169	7.458.391	456.947	398.843	6.239.037	355.113
	Federal	322.205	5.616.506	298.151	259.916	4.596.003	239.589
	Estadual	155.762	1.763.468	135.469	125.826	1.620.416	107.485
	Municipal	48.202	78.417	23.327	13.101	22.618	8.039
	Privada	3.331.403	6.234.832	1.419.679	1.104.894	2.314.399	493.515

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, MEC/INEP/DEED, 2017.

Os dados numéricos para a Pedagogia, na modalidade presencial, em relação a vagas, inscritos e ingressantes, somando-se IES públicas e particulares, figuram na tabela 4, a seguir.

Tabela 4 - Número total de vagas disponíveis, candidatos inscritos e ingressos em cursos de Pedagogia, em IES públicas e privadas, com destaque para as Universidades.

Total Geral			Universidades		
Vagas	Candidatos	Ingressos	Vagas	Candidatos	Ingresso
188.632	547.905	83.294	51.815	371.381	32.487

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, MEC/INEP/DEED, 2017.

Em 2017, o total de matrículas em Pedagogia, geral e em Universidades, na modalidade presencial consta na Tabela 5 abaixo, incluindo IES públicas e particulares, reiterando o predomínio do setor educacional privado sobre o público no campo de formação de pedagogos e pedagogas.

Tabela 5 - Matrículas totais em cursos presenciais de Pedagogia, geral e nas Universidades, em IES privadas e públicas

Matrículas em Licenciatura de Pedagogia – Presencial					
Total Geral			Universidades		
Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
284.230	94.781	189.449	128.075	85.729	42.346

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, MEC/INEP/DEED, 2017.

Passando agora à educação a distância, o quadro geral nacional envolvendo os polos de apoio, os ingressos, as matrículas e os concluintes, trouxe os resultados constantes na Tabela 6. No total, os polos vinculados a IES públicas supera os centros de apoio das instituições particulares, lembrando que tais polos são obrigatórios para que uma IES possa operar cursos em EAD. O mesmo vale para o número de ingressantes, de matrículas e de concluintes. Este último dado merecerá atenção especial posteriormente dado o fato de que, historicamente, as graduações a distância têm apresentado elevados índices de evasão, mesmo no caso das IES públicas, cujos cursos são gratuitos. Um cálculo simples seria: se as matrículas somavam cerca de 1,8 e a licenciatura dura em geral quatro anos, haveria – na média – 450.000 estudantes prestes a concluir, mas na verdade, apenas cerca de 250.000 o fizeram, numa evasão de mais da metade das e dos discentes (55%). Nesta pesquisa, o acaso fez acessar uma cursista nesta situação, que concedeu uma entrevista com a qual são iluminados alguns aspectos do abandono dos estudos em EAD.

Tabela 6 - Número de polos de apoio, ingressos, matrículas e concluintes geral na modalidade EAD em 2017.

		Polos	Ingressos	Matrículas	Concluintes
		7.050	1.073.497	1.756.982	252.163
	Pública	1.394	86.965	165.572	13.732
	Federal	854	50.976	101.395	8.606
	Estadual	520	35.074	62.250	4.805
	Municipal	20	915	1.927	321
	Privada	5.656	986.532	1.591.410	238.431

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, MEC/INEP/DEED, 2017.

Relativamente à quantidade de licenciaturas em Pedagogia na modalidade à distância, o Censo da Educação Superior do INEP refere os seguintes valores: o número total de cursos em todo o Brasil é 174, sendo 51 deles ministrados por IES públicas e 123 por IES da iniciativa privada. Focalizando-se as Universidades, o total delas é de 93, sendo 49 públicas e 44 privadas. Os números revelam menos força por parte das grandes instituições particulares e uma certa dispersão dos cursos em estabelecimentos de menor porte (centros universitários e faculdades).

Na Pedagogia em EAD, as vagas disponíveis, os candidatos inscritos e os ingressantes descortinam-se através dos números da Tabela 7, a seguir, com o total geral e o das Universidades, tanto particulares quanto públicas.

Tabela 7 - Número total de vagas disponíveis, candidatos inscritos e ingressos em cursos de Pedagogia à distância, em IES públicas e privadas, desmembrando as Universidades.

Total Geral			Universidades		
Vagas	Candidatos	Ingressos	Vagas	Candidatos	Ingressos
324.075	461.493	191.661	195.176	339.088	127.577

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, MEC/INEP/DEED, 2017.

A situação das matrículas em Pedagogia na modalidade EAD, em 2017, em seu total geral e no destaque das Universidades é indicada pelos dados apresentados na Tabela 8, abaixo.

Tabela 8 - Matrículas totais em cursos à distância de Pedagogia, geral e nas Universidades, em IES privadas e públicas

Matrículas em Licenciatura de Pedagogia – EAD						
Total Geral			Universidades			
Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	
430.115	29.372	400.743	280.159	29.075	251.084	

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, MEC/INEP/DEED, 2017.

Finalmente, este levantamento sumário encerrou-se com os dados relativos às e aos estudantes concluintes de graduação em Pedagogia na modalidade EAD, conforme apresenta a Tabela 9. Uma vez mais, dividindo-se o número total de matrículas em todo o Brasil da tabela anterior (8) por quatro anos de curso, obtém-se uma média pouco menos de 110.000 alunos aptos a se formarem, porém, a Tabela 9 revela que apenas 67.000 se graduaram em 2017, numa quebra média de 40% que fornece o tamanho da evasão na licenciatura em Pedagogia ministrada a distância.

Tabela 9 - Número de concluintes da graduação em Pedagogia à distância, em 2017, nas IES públicas e privadas

Número de Concluintes de Pedagogia em EAD - 2017					
Total Geral			Universidades		
Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas
324.075	3.238	64.087	195.176	339.088	127.577

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior, MEC/INEP/DEED, 2017.

CAPÍTULO III – APROXIMAÇÃO AO CURSO E AOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM EAD

*Para além da curva da estrada
Talvez haja um poço, e talvez um castelo,
E talvez apenas a continuação da estrada.
Não sei nem pergunto.
Enquanto vou na estrada antes da curva
Só olho para a estrada antes da curva,
Porque não posso ver senão a estrada antes da curva.
De nada me serviria estar olhando para outro lado
E para aquilo que não vejo.
Importemo-nos apenas com o lugar onde estamos.
Há beleza bastante em estar aqui
e não noutra parte qualquer.
Se há alguém para além da curva da estrada,
Esses que se preocupem com o que há para além da
curva da estrada.
Essa é que é a estrada para eles.
Se nós tivermos que chegar lá,
quando lá chegarmos saberemos.
Por ora só sabemos que lá não estamos.
Aqui há só a estrada antes da curva, e antes da curva
Há a estrada sem curva nenhuma.*

Fernando Pessoa, *Poesia*

Ao realizar a presente pesquisa, propus-me a realizar um esforço com o qual eu pudesse evitar o que Pierre Bourdieu chamou em *O poder simbólico* (1989) de “monismo metodológico”, isto é, a limitar-se uma única perspectiva de coleta de dados e, em função disso, optei por lançar mão de uma pluralidade de recursos e técnicas capazes a conduzir o levantamento de informações – documentais e empíricas – que pudessem ser então analisadas e interpretadas à luz das referências teóricas norteadoras da investigação. Tendo em mente, que segundo a etimologia, a palavra *método* significava originalmente “caminho”, os elementos constitutivos do que se poderia chamar de base empírica da pesquisa foram surgindo e dialogando entre si, gradativamente, um pouco na perspectiva do jargão popular que assevera que “o caminho se fez caminhado”.

O sociólogo Bernard Lahire (1997) explicita de forma ainda mais aguçada esse processo quando o descreve nos seguintes termos:

Portanto, estamos inclinados a pensar que a qualidade principal do sociólogo não pode ser a de 'intérprete' final, mas sim uma qualidade de artesão, preocupado com os detalhes e com o ciclo completo de sua produção, introduzindo sua ciência nos momentos menos 'brilhantes' mas mais determinantes da pesquisa: constituição da população a ser entrevistada, construção da ficha de entrevista, qualidade da relação de entrevista, trabalho de transcrição da entrevista, notas etnográficas sobre o contexto... Em vez de refletir assim que acabar a pesquisa, o sociólogo deve fazer a cada instante e, particularmente, naqueles momentos banais, aparentemente anódinos, em que tudo leva a crer que não há nada a se pensar. (LAHIRE, 1997, p. 16)

A reflexão do autor descreve bastante bem a experiência que se realiza ao longo da investigação, onde a cada passo dado torna-se necessário avaliar o processo, o que o transforma no ponto de partida da próxima tarefa a realizar. Assim a interpretação não surge “de repente”, apenas ao final, mas vai se construindo neste montar e desmontar diversos “andaimes” teóricos e metodológicos, em meio às hesitações e tropeços próprios deste tipo de atividade, no intuito de dar sustentação ao que estava sendo pesquisado.

Delineando o campo empírico

Interessado em observar a transmissão e aquisição do capital cultural num contexto específico, isto é, a licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância em uma Universidade Federal, o primeiro esforço investigativo adotado teve inspiração etnográfica. Pareceu-me imperativo conhecer *in loco*, a universidade escolhida e curso em tela, no caso, o campus central no município de São Carlos, as instalações do Departamento de Educação, a secretaria, a coordenação, a estrutura física, entre outros. A perspectiva apoiava-se naquilo que as pesquisadoras mexicanas Elsie Rockwell e Justa Espeleta (2007) definiram como sendo “documentar o não-documentado”. Ao fazê-lo, o primeiro obstáculo é vencer a resistência institucional que, em geral, cerca e protege as instâncias da educação formal toda vez que alguém se aproxima para observá-la. Por isso, o gesto inicial foi, evidentemente, buscar contato com o corpo dirigente do departamento que, justamente, oferecia a licenciatura visada. Naquele momento, descobri – e me surpreendi – que, ao contrário do que eu imaginava, a graduação em Pedagogia a distância na UFSCar não segue a mesma estrutura administrativa nem é executada *exatamente* pelo mesmo corpo docente. Tratava-se, portanto, de dois projetos pedagógicos distintos, a cargo de duas equipes pedagógicas que também não eram as mesmas, ainda que houvesse nelas integrantes comuns.

Inicialmente, tanto a Secretaria quanto a Coordenação do Curso de Pedagogia explicitaram que seria necessário solicitar por escrito a autorização para a realização da pesquisa. Enviado o pedido, o mesmo foi aprovado na reunião seguinte do Colegiado do curso. Mas só depois é que me dei conta de que o mesmo (ou na verdade, outro) procedimento deveria

ser realizado junto à coordenação da modalidade em EAD. Assim, o contato foi feito primeiramente com a SEAD – Secretaria de Educação a Distância da UFSCar. Autorizada a investigação por este órgão, procurei a Secretaria de Pedagogia EAD. Foi quando me dei conta de que se tratava de uma divisão administrativa totalmente distinta do órgão correspondente do curso presencial. Em conversa pessoal com a coordenadora do curso a distância, momento em que foram expostos o objetivo e a metodologia da investigação, e mediante o sinal verde da SEAD, após algum tempo foi então liberado o acesso ao respectivo AVA, o ambiente virtual de aprendizagem, acessado por docentes, tutores, técnicos e discentes a partir de site próprio da UFSCar (<https://ava2.ead.ufscar.br/>). O AVA funciona a partir de uma plataforma chamada de *Moodle*⁹, e ambos os termos são usados intercambiavelmente, o primeiro com ênfase pedagógica e o segundo remetendo aos aspectos tecnológicos. Foi-me concedido um nome de usuário e senha com os quais eu teria acesso restrito às atividades concernentes à minha pesquisa empírica na plataforma digital.

Na mesma época, por uma feliz coincidência neste meio tempo, foi realizado o Seminário Internacional de EAD, ocorrido na UFSCar. Houve assim a oportunidade de conhecer e familiarizar-se com as discussões que atraíam maior atenção por parte dos pesquisadores e dos profissionais responsáveis pela implementação do curso a distância.

Foi necessário delimitar o objeto empírico da pesquisa e a opção foi a de acompanhar uma turma do curso em EAD. Levando em conta que a intenção era focalizar a transmissão e apropriação do capital cultural, pareceu mais adequado que *não* fossem turmas de estudantes iniciantes – já que poderiam vir a abandonar o curso posteriormente – *nem* de alunos concluintes, cuja atenção tenderia a centrar-se na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e em sua inserção, consolidação ou recolocação no mercado de trabalho. Como a licenciatura em Pedagogia em EAD tem duração de quatro anos, ao contrário do curso

⁹ De acordo com informações colhidas no próprio site (moodle.com), *Moodle* é a sigla do termo *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente de aprendizagem dinâmica e modular orientado a objetos), que é um software livre, desenvolvido inicialmente em 2001 pelo cientista computacional australiano Martin Dougiamas, e posteriormente aprimorado. Constitui-se de um sistema de gerenciamento de atividades educacionais que possibilita a criação de comunidades online numa plataforma virtual destinada à aprendizagem colaborativa. Apoia-se, evidentemente, numa perspectiva pedagógica socioconstrutivista. O programa é disponibilizado gratuitamente (sob um tipo de licença para softwares livres denominada *GNU Public License*), podendo ser instalado em diversos sistemas operacionais (Unix, Linux, Windows, Mac OS) que executem a linguagem PHP. Atualmente é desenvolvido também de forma colaborativa por uma comunidade virtual que conta com programadores e desenvolvedores de software, administradores de sistemas, professores, webdesigners e usuários no mundo inteiro. Evolui constantemente para adequar-se às demandas de quem o utiliza. Trata-se de um software intuitivo e fácil de manuseio, podendo originar uma página de um único professor ou formador, como um curso oferecido por uma universidade, acessado por milhares de alunos/usuários.

presencial que, naquela instituição, necessita de cinco anos para ser concluído, minha decisão foi, então, a de trabalhar com estudantes do 3º ano letivo, pois frequentando o penúltimo período, estariam mais próximos do término, mas teriam ainda que cumprir disciplinas e atividades pedagógicas sem as preocupações e ansiedades próprias da formatura.

Dentre as disciplinas oferecidas no 6º período, por qual delas optar? A que me pareceu mais interessante e viável naquela fase intermediária da formação em Pedagogia foi a disciplina Ciências Humanas II, ministrada no segundo semestre do 3º ano. Adotando uma abordagem, como já dito inicialmente, de *inspiração etnográfica*, a proposta foi a de realizar uma observação “virtual” (que seria, inevitavelmente, participante em um curso presencial) da condução da disciplina escolhida. Alguns autores (Kozinets, 2014; Aguiar, 2019; Noveli, 2010) têm chamado esta técnica de “netnografia”, fundindo os termos *net* (que remete ao universo virtual da internet) e etnografia. Outros, como Evans Leighton (2010), utiliza *webnography* (“webnografia”) onde o âmbito online é indicado pela palavra *web* (rede, em inglês), usada como referência à sigla *www*, isto é, *world wide web*, a rede mundial de computadores.

Abriu-se assim como horizonte de pesquisa a necessidade de investigar a origem social, as trajetórias escolares, a formação dos pais e das mães e suas profissões, a ambientação familiar e seus investimentos educacionais, as escolhas referentes à inserção no mercado de trabalho e carreira, entre outros aspectos. Estava, contudo, consciente de que se tratava de uma pequeníssima amostra aleatória – era *uma* instituição num universo amplo de centenas de IES, observando estudantes de *uma* disciplina do currículo dentre dezenas de outras, num momento específico da formação (o 3º ano no meio de um total de quatro) – que, porém, permitisse vislumbrar a possibilidade de amear alguns traços importantes para o conhecimento da realidade proposta.

Além disso, não é demais lembrar que também o pesquisador se assemelha ou se afasta dos sujeitos pesquisados em vários destes aspectos, donde a necessidade de revelar-se como ser social de modo não isolar a si mesmo nem tampouco às e aos estudantes pesquisados de suas origens. A este respeito, indaga Claudia Fonseca, em seu clássico *Quando um caso não é um caso* (1999):

Com quais instrumentos vamos tentar apreender e compreender a realidade diante de nós? Com a intuição pessoal de cada um? É o que temo, pois essa intuição – que tende a chegar na forma de vagos princípios universalizantes – é muitas vezes o que mais garante o massacre simbólico do “outro”. Resgata-se sua particularidade psicológica (enquanto indivíduo *sui generis*), mas às

custas de sua realidade enquanto membro de um grupo social com valores possivelmente bem diferentes dos do pesquisador. (FONSECA, 1999, p. 60)

As vivências de cada pessoa – e a trajetória que conforma ao longo do tempo – só adquirem sentido quando remetida ao todo, pois, conforme assevera Fonseca (1999), a conduta individual jamais é simbólica nela mesma. Este foi o motivo do primeiro momento ser o da observação participante, pois como pondera a autora, o maior desafio, está na dificuldade em captar a dimensão social a partir da memória e das emoções e significados que evoca através de entrevistas isoladas, afastadas do “fluxo contínuo da vida cotidiana”, depositando-se todo o peso no discurso verbal da pessoa, como se este portasse uma autonomia que na verdade não tem. Referindo-se à sociologia de Marcel Mauss, Fonseca retoma os ritos sociais que, sendo parte do leque de experiências do indivíduo, servem como “educação sentimental”, pois emoções tais como o riso, o choro, a alegria, a dor, o desgosto, o carinho, ou ódio jamais são inteiramente espontâneas, já que carregam consigo um lastro social que é, ao mesmo tempo, fisiológico e psicológico.

Sendo um curso realizado em ambiente virtual, não me seria possível contar, enquanto pesquisador, com um fator positivo: minha familiaridade com a dinâmica face-a-face de uma sala de aula, tanto como discente quanto como docente de Filosofia e Antropologia. Mas havia, a meu favor, o fato de ter cursado a especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância (Pigead), oferecida em EAD pela Universidade Federal Fluminense. Com isso, não houve um estranhamento total em relação aos tipos de atividades desenvolvidas no AVA da UFSCar. Por exemplo, a existência de “fóruns” na disciplina a acompanhar. Estes são o espaço virtual por meio do qual as e os estudantes respondem a questões levantadas pelo professor responsável pelo conteúdo da matéria sendo lecionada, cujas manifestações são monitoradas e avaliadas por um tutor a distância (TD). As possibilidades e limites destes recursos tecnológicos serão mencionadas (e, em alguns momentos, criticadas) pelos estudantes de EAD que foram, posteriormente, entrevistados individualmente no escopo desta pesquisa.

Além da observação *netnográfica*, elaborei e enviei por mensagem eletrônica – a partir da lista de e-mails dos cursistas disponível na plataforma virtual – um questionário com perguntas que visavam ter um perfil socioeconômico mínimo dos estudantes, além de questões sobre sua trajetória escolar, sobre os motivos que levaram ao curso de Pedagogia em EAD, sobre escolaridade e profissão do pai e da mãe, sobre o uso de tecnologia em sua rotina

cotidiana, bem como sobre o acesso a bens culturais e a frequência a atividades desta natureza. A íntegra deste questionário encontra-se no Anexo B.

Havia 100 alunos registrados na disciplina Ciências Humanas naquele semestre, no entanto e infelizmente, apenas 18 responderam às questões enviadas por e-mail. Uma mensagem anterior havia sido enviada, explicando do que se tratava a pesquisa, enfatizando que a mesma havia sido autorizada pela Coordenação do curso e instando à participação espontânea e voluntária através do questionário. Esta mensagem foi enviada três vezes e, mesmo assim, o retorno obtido não chegou a 20%. Inicialmente frustrado com esse resultado, ponderei, algum tempo depois, que este percentual de respostas era, em si mesmo, um dado da pesquisa. Evidentemente que não posso afirmar quais seriam as possíveis explicações para que isto tivesse ocorrido, pois tratava-se justamente de um silêncio... eloquente. Mas creio me seja lícito cogitar algumas das causas: 1) ter o tempo já bastante escasso para se dividir, por exemplo, entre trabalho profissional e atividades pedagógicas do curso; 2) a possibilidade de muitas dessas ausências já serem indicativas de cursistas prestes a desistir ou que talvez já tivesse abandonado a formação por falta de motivação; 3) Estando neste lugar incerto entre persistir e desistir, seria doloroso preencher um questionário que evoca justamente os elementos que o/a levaram a matricular-se no curso de Pedagogia em EAD; 4) Embora pesquisadoras e pesquisadores tendam a achar que responder questionários seja algo simples e corriqueiro, há muitos indivíduos que não se sentem à vontade em fornecer informações pessoais; 5) A garantia de confidencialidade prometida pelo pesquisador pode não ser suficiente; 6) Há sempre aqueles e aquelas que não compreendam a importância deste gesto singular e por isso não dispõem a participar.

Vale, portanto, neste ponto, refletir um pouco mais sobre a questão da evasão nos cursos em EAD. A esse respeito, Lilian Branco, Elaine Conte e Adilson Habowski (2020), conduziram um estudo visando delinear um panorama no qual levantam pontos e contrapontos sobre este problema. Buscando dar visibilidade a dissertações e teses que trataram do assunto através de um mapeamento da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, começam por aludir a “um distanciamento por parte das instituições formadoras em relação aos problemas da evasão, o que gera uma diminuição ou isenção de responsabilidades, tendo em vista a tendência em atribuir suas causas a dimensões psicológicas do estudante” (Branco; Conte; Habowski, 2020). Pontuam que ainda que a EAD em seu conjunto seja vista como um modelo de gestão que beneficia as demandas sociais, ela se ressentida de uma “forte influência do

mercado”. Por fim, os autores mencionam de forma crítica o mero uso de métodos tradicionais sob nova roupagem virtualizada.

As respostas ao questionário das e dos cursistas se distribuíram pela maior parte dos polos presenciais da Pedagogia em EAD da UFSCar, permitindo situar um pouco mais o seu contexto, mesmo diante de uma amostra limitada, relevando diversos aspectos relativos a esta modalidade. O passo metodológico seguinte foi a realização de entrevistas individuais. Para tal, um novo e-mail foi enviado, mas agora somente aos respondentes do questionário, solicitando uma conversa a ser gravada, para conhecer, com um pouco mais de profundidade, detalhes da trajetória desses estudantes.

Abordagem dos sujeitos entrevistados

Assim, de posse de uma visão geral do curso, da disciplina Ciências Humanas II e da turma nela matriculada naquele semestre e a partir do acompanhamento das atividades virtuais no AVA, foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas com alunas e alunos do 3º ano de Pedagogia em EAD da UFSCar, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino. Uma vez mais, foi a disponibilidade manifestada pelos que responderam ao e-mail que possibilitou esta nova etapa. Assim, dos 100 inscritos na disciplina, 18 enviaram o questionário preenchido e, destes, cinco narraram seu percurso escolar até aquela graduação a distância. A conversa com estas e estes futuros pedagogos foi gravada mediante o aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) e cobriu, basicamente, os seguintes pontos: a inserção no campo educacional (seja na formação, seja na profissionalização, se já tivesse ocorrido), o levantamento de elementos constitutivos do *habitus* a partir da família e da escolarização centrados na transmissão do capital cultural e, finalmente e em particular, o desenvolvimento das práticas culturais, sobretudo as de leitura e escrita.

Mas por que, entre várias alternativas possíveis, a opção pela entrevista? Já em 1983, a historiadora Maria Isaura Pereira de Queiroz afirmava, em *Variações sobre a técnica de gravador* (1983), que é necessário distinguir metodologia de técnica. A primeira se refere à totalidade dos procedimentos de investigação, enquanto a segunda “é maneira de agir para se obter um resultado, mas maneira de agir particular, seguida para executar algo; seu sentido é material e prático. Não é reflexão” (p. 13). Mais que isso, fazia-se necessário indagar se a entrevista pode ser, realmente, uma técnica apropriada aos objetivos da pesquisa apresentada, já que, adverte Queiroz, o uso do gravador se disseminou nos estudos acadêmicos, porém nem sempre foi acompanhado de uma reflexão mais aprofundada sobre os efeitos que acarreta ao

pesquisador e a seus ou suas informantes, como também quanto à relação que se estabelece entre eles.

Para Queiroz (1983), há pressupostos e consequências quando se recorre a entrevistas gravadas. Elas nos abrem, por exemplo, o acesso a um rico material oral, mas requerem bastante cuidado ao serem transcritas. Este aspecto permite uma análise que seja a produção de uma síntese às questões colocadas de início e que são reelaboradas pelo pesquisador sob novos ângulos. De natureza qualitativa, a investigação que se realiza através do registro de conversas conduz a descobertas que vão ganhando corpo ao longo do percurso. A interpretação que resulta deste constante ir e vir entre, de um lado, o material coletado e, de outro, a reflexão tanto inicial quanto posterior, à luz das referências teóricas, é que garante a pertinência e a riqueza da análise empreendida.

Não é casual, portanto, que Queiroz (1983) defina pesquisa como sendo “um esforço da inteligência, cuidadoso, constante, atento, aprofundado e consequente” (p. 32) que visa, em última instância, levar ao conhecimento de algo que se ignorava previamente. Trata-se de algo que o pesquisador deseja responder e implica, por conseguinte, em obstáculos a serem enfrentados e transpostos. É um trabalho, um desafio, que demanda uma solução, que exige reflexão criteriosa e supõe uma ação sistemática. Tudo isso a historiadora resume ao afirmar que “pesquisa é ação refletida” (p. 14), pois é preciso, em suma, aproximar e pôr em diálogo os fundamentos da perspectiva teórica adotada com os dados empíricos aos quais foi possível chegar.

Foi pelos motivos elencados acima que a proposta aqui relatada foi a de realizar o que Queiroz (1983) chamou inicialmente de “entrevista com roteiro, semi-orientada”, algo que, atualmente, se denomina entrevista aberta e semiestruturada. Por meio deste procedimento, o pesquisador vai apresentando gradativamente elementos que servem de baliza para que o/a informante se mantenha próximo dos temas tratados. Agindo assim, conclui a autora, “o informante fala mais que o pesquisador, dispõe de certa dose de iniciativa, mas na verdade quem orienta todo o diálogo é o pesquisador.” (p. 47)

Estabelece-se assim, uma interlocução entre o investigador e o entrevistado cujo propósito é colher informações sobre um determinado tema bem como sobre os problemas que dele derivam, através das perguntas e respostas que são formuladas de modo direto. É, portanto, o pesquisador quem define, a priori, o que está buscando com sua pesquisa, sendo evidentemente ele que comanda o jogo, pois sem qualquer sombra de dúvida assume aqui uma

posição de dominação nesta relação. Por isso, na esteira da reflexão de Maria Isaura Pereira Queiroz, quanto mais objetivas e precisas forem os aspectos levantados na entrevista, o que depende fundamentalmente do preparo e do conhecimento prévio acerca do assunto em tela, mais condições o pesquisador terá de realizar, mais abrangentes e produtivas serão as informações que irá colher.

Outro ponto relevante, para o qual a historiadora também chama a atenção, é acompanhar a maneira peculiar que o/a informante conduz o seu discurso e, a partir dele, constrói seus argumentos e ponto de vista. Este cuidado leva o pesquisador a conceder certo grau de liberdade ao entrevistado, mas guiando-o de volta ao tema tratado sempre que houver digressões que conduzam a rumos não pretendidos. Por outro lado, pode ocorrer que uma certa divagação, aparentemente desvinculada do assunto principal seja a porta de entrada para um novo enfoque que o pesquisador não havia cogitado de antemão. Há que se buscar sempre um equilíbrio entre o roteiro previamente elaborado e a possibilidade de se cobrir questões surjam no calor da rememoração que o/a informante realiza em ato, no momento da entrevista. Numa palavra, ainda que a conversa gravada seja o tempo todo controlada pelo entrevistador, a existência de uma sequência de questões em suas mãos, não impossibilita um tom espontâneo e relativamente livre pelo/a informante no processo de construção de suas respostas. Isto ocorre principalmente quando o entrevistado remete a questões já mencionadas anteriormente em sua fala, buscando um nexos entre elas.

O contraste dos sujeitos entrevistados

Foram abordados, individualmente, cinco estudantes do curso de Pedagogia em EAD da UFSCar. O intuito foi o de abrir espaço em busca do que Queiroz denominou “linhas coletivas de diferenciação” que são construídas pelo pesquisador ao agrupar blocos de informantes, ou mais, ainda elementos comuns e díspares em suas falas e, por conseguinte, neste caso, em suas trajetórias escolares e de acumulação de capital cultural. Algo que se tornou possível a partir da análise das gravações que permitiram captar o modo peculiar como o entrevistado se expressou e concatenou suas ideias em relação às situações que narrou ou mencionou, como também as explicações que lhes atribuiu. Neste sentido, Queiroz (1983) cita as reflexões de Roger Bastide, ainda na década de 50, para batizar a entrevista semiestruturada com roteiro de “técnica da liberdade”, já que, instado pelas perguntas do investigador, o informante organiza a narrativa do modo que quiser. O poder do entrevistador, ao respeitar a

autonomia dos sujeitos da pesquisa, se reduz a pontuar e solicitar maiores esclarecimentos quando os julga necessários ou pertinentes.

No entanto, nos interpela novamente Queiroz, “a aparente desordem é muito mais reveladora do que quando se exigem sequências marcadas e nítidas” (1983, p.35). O argumento da autora assevera que é preciso ter em conta que, ao permitir o livre curso das falas, o pesquisador também cria um problema para si e sua análise. Fica muito mais complicado aproximar e correlacionar informações que não foram originadas de uma mesma e exata maneira. Por outro lado, a trama das nuances ajuda a compor um quadro que impede uma visão estática sobre os informantes e sua experiência vivenciada.

Em consonância com as preocupações de Queiroz (1983), procurei manter-me atento ao risco de não arquitetar um “objeto” que as falas dos informantes viessem simplesmente corroborar. Embora contando com a experiência anterior, na pesquisa de mestrado, de colher e interpretar as vivências e trajetórias de estudantes homossexuais no ensino médio, em momento algum tive o propósito ou a postura de não me abrir ao novo e ao desconhecido nas entrevistas. Tal atitude soaria como um “eu não disse? Eu já sabia de tudo isso antes mesmo dele falar!”. Foi por este motivo que permaneci atento a mudanças de rumo na narrativa e a explorar veios que não eu não havia antecipado na preparação do roteiro para conduzir as entrevistas.

Finalmente, considerando que este estudo adotou alguns instrumentos etnográficos, adiciono que, ao final de cada entrevista, eu redigi um registro ampliado, inspirado naquilo que Clifford Geertz chamou em *A interpretação das Culturas* de “descrição densa”. O intuito era buscar reter, em seguida à fala dos sujeitos da pesquisa, o contexto geral em que ela se deu. Era uma forma de ressaltar a importância de levar em conta a voz da pessoa entrevistada. A este respeito, em *Estudos etnográficos da educação: uma revisão das tendências no Brasil*, Carmen Lúcia de Mattos (2011), levanta algumas questões delicadas que são cruciais para esta reflexão:

O lugar de onde o pesquisador fala é do seu próprio lugar e não daquele do pesquisado, isto é, ele fala sobre o pesquisado e não com ele. Este fato cria um fator anulador da opção pela abordagem etnográfica, pois nesta abordagem o pressuposto maior é que o lugar do participante é como agente da pesquisa. Portanto, como avaliar, analisar ou relatar uma pesquisa a partir da sua experiência e não da experiência do outro, se o outro é o seu objeto-sujeito da pesquisa? (Mattos, 2011, p. 32)

As ponderações trazidas por Carmen de Mattos, a meu ver, não invalidam o uso de procedimentos etnográficos, mas chamam atenção – sobretudo quando enfatiza na citação acima que quem conduz a investigação “fala sobre o pesquisado e não com ele” – para o fato de que a voz dada ao depoente, ao mesmo tempo em que é valorizada como rico material

empírico, é uma espécie de concessão. É aquele mesmo risco, já reiterado anteriormente, do pesquisador ouvir apenas aquilo que já espera encontrar, sem se abrir para outros horizontes que a pessoa entrevistada pode descortinar.

Estudantes de Pedagogia vistos como grupo

A realização das entrevistas se deu de forma fortuita: ela ocorreu com as e os estudantes que aceitaram concedê-la ao pesquisador, respondendo ao e-mail que foi enviado exclusivamente aos respondentes do questionário acima mencionado. Todas as conversas foram gravadas com gravador digital e posteriormente transcritas¹⁰.

Como se explicitará na análise destes depoimentos orais, a origem social e o posicionamento (atual) no espaço social não são coincidentes. Aliás, ao invés de partir de uma suposta homogeneidade na origem social dos sujeitos entrevistados, a perspectiva que se abriu foi a oposta: buscar determinar o pertencimento de classe, combinando em sua complexidade própria, os diversos elementos – econômicos, sociais, culturais – presentes nos relatos.

Construção do questionário

Como já dito, foi elaborado um questionário que enviado por e-mail com as perguntas no corpo do e-mail e na forma de um documento (em Word) anexo, permitindo que a/o cursista respondesse na própria mensagem ou inserisse suas respostas no arquivo anexado.

O questionário buscou levantar a identificação (nome e e-mail), a cidade de origem e de moradia atual, a idade, o estado civil e o polo presencial à qual estivesse vinculado/a. Havia uma pergunta sobre a existência irmã(o)(s) e sua(s) idade(s) que tinha por objetivo o tamanho e a posição da/o respondente na prole. Essa era uma perspectiva que me parecia promissora analisar, com base em *Relações entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias*, artigo de Dília Maria Andrade Glória (2005), em que a autora apresenta uma revisão da literatura dos estudos sociológicos sobre a relação família e escola e examina o papel que as variáveis demográficas das famílias tais como composição, tamanho, ordem de nascimento e gênero das filhas e filhos – desempenha nos percursos escolares em termos de maior ou menor sucesso. Conclui Lília Glória que “mesmo entre irmãos, podem ocorrer diferenças relativas à

¹⁰ Aproveito a oportunidade para agradecer ao primoroso trabalho de transcrição das entrevistas por Mariana Giorgion, na época doutoranda em Educação pela FE USP).

sua escolaridade pelo fato de cada um deles ocupar uma posição singular em seu meio familiar” (p. 1). Não cheguei a tabular e analisar estes dados, mas a relação com irmãos mais velhos ou mais novos apareceu em duas das entrevistas.

Uma informação crucial a ser apurada era se aquela graduação era a primeira e, em havendo outra anterior, qual seria e quando foi concluída. Este é um traço distintivo da EAD, como se verá mais adiante.

Havia perguntas quanto a exercer função remunerada, em caso afirmativo qual, onde e com que remuneração, no intuito de verificar a disponibilidade (se total ou parcial ao curso), a experiência profissional anterior ou concomitante e a renda.

Seguiram-se então perguntas que se referiam ao interesse pela Pedagogia e a reação do círculo social imediato, como também se havia alguma inserção prévia no campo educacional. As respostas seriam reveladoras, parece, do tipo de relação travado com a possibilidade de engajar-se no trabalho docente.

No tocante à escolarização, as informações colhidas dizem respeito a ter frequentado os diversos níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio) instituições públicas ou privadas, ou ainda comunitárias. Por trás deste dado, pretendeu-se aferir se o investimento pedagógico específico mobilizou recursos financeiros e se este foi constante ou variou ao longo do percurso escolar.

Passou-se então para uma autoavaliação da/o respondente enquanto estudante com relação à sua aplicação e dedicação aos estudos, através dos quesitos de interesse, frequência, comportamento e notas. Além disso, na tentativa de correlacionar a escolha da formação universitária com a trajetória escolar prévia, indagou-se quais eram as disciplinas favoritas e as que menos gostava.

Como se sabe, o nível de escolaridade do pai e da mãe exerce grande influência sobre estudantes desde sua entrada na instituição educacional (Mello Neto, 2015). Foi solicitado também que indicasse qual a respectiva profissão dos genitores. Revendo agora esta questão, concluo que tais perguntas – assim formuladas - não foram suficientes para abranger situações em que, por exemplo, o pai ou a mãe faleceu, se houve divórcio e novo casamento, etc. Elas por certo apareceram nas entrevistas individuais. Creio que seja, portanto, relevante se levar em conta, no quadro atual de reconfiguração dos arranjos familiares brasileiros, se há uma influência preponderante ou se esta é semelhante no caso em que a criança, o/a adolescente ou

jovem mantém relações de convivência, por exemplo, com o pai que saiu de casa e com um eventual padrasto que venha a ocupar seu lugar. É lícito supor que a escolaridade e o ramo profissional de ambos não fossem o mesmo e pudesse ser, inclusive, díspar.

Na sequência, aparece uma pergunta que visava levantar algumas práticas culturais e sua frequência (ler jornais e revistas, ler textos acadêmicos, ler literatura, assistir filmes na TV, em DVD ou no cinema, ida a locais e eventos artísticos). Aqui o foco de interesse situa-se no horizonte das práticas culturais com certa inclinação para as relativas à leitura. A perspectiva era ver se tais informações ajudariam a compor um quadro de referência, indicando se há correlação entre as práticas.

A questão seguinte perguntava sobre a participação em atividades de caráter associativo, com o objetivo de verificar se uma maior circulação entre diversos ambientes sociais afetaria a aquisição de capital cultural.

O próximo passo envolveu atividades estritamente acadêmicas, como o uso da biblioteca, participação em eventos científicos ou culturais.

O bloco seguinte de questões voltou-se para o acesso e uso de aparatos tecnológicos tais como celular, computador em casa, internet e seus recursos específicos (e-mail, SMS, redes sociais, noticiário, blogs, música, vídeos, etc.), bem como sua frequência e tempo (por dia e semanal) em que fica conectado/a à rede.

Finalmente, vieram as perguntas que visavam dar liberdade ao e à respondente para expressar sua opinião sobre o curso de Pedagogia da UFSCar, indicando que pontos destacaria como bons e quais avaliaria como deficientes. Buscava também levantar suas expectativas pessoais e profissionais após o término da graduação. O propósito maior destas questões era correlacionar o investimento educacional anterior (da educação básica à superior) com os rendimentos materiais e simbólicos que poderiam ser auferidos uma vez que tivessem a certificação universitária em mãos.

Um dos obstáculos que a literatura sobre educação a distância tem enfatizado (Lück, 2008; Borges; Fagundes, 2009), ao analisar os fatores que levam ao sucesso ou não desta modalidade de ensino é o sentimento de isolamento, vivenciado por muitas e muitos cursistas ao longo do processo formativo. Este elemento será mencionado, como se verá mais adiante, nas entrevistas semiestruturadas. Por último, perguntou-se quanto à possibilidade de matricular-se num outro curso superior em EAD, o que me pareceu uma maneira sutil de avaliar se a

experiência em Pedagogia, ministrada pela UFSCar, teria sido de fato gratificante e estimuladora de novos estudos. Tal como formulada, a questão não foi feliz, pois não considerou que a maioria dos e das respondentes já havia concluído uma faculdade anteriormente e que o mais provável é que buscassem formação mais elevada, isto é, uma pós-graduação.

Perfil das e dos entrevistados

Mariana

Mariana tinha 43 anos no momento da entrevista. Foi a primeira a responder ao e-mail solicitando a conversa formal, que aconteceu presencialmente em sua casa, no bairro de Taipas no extremo da Zona Norte da cidade de São Paulo. Solteira, mora com um irmão um ano mais velho e uma irmã mais nova. Tendo nascido e vivido num sítio na área rural de Mariópolis, no interior do Estado, mudou-se para a capital aos 17 anos. Perdeu o pai aos 10 anos, quando cursava a 3ª série do então 1º grau (hoje Ensino Fundamental), sendo que já tinham quatro filhos e a mãe estava grávida do 5º filho. Analfabeta e aos 32 anos, a mãe se viu às voltas com cuidar de cinco crianças e de um sítio no qual só exercia as tarefas domésticas da casa. Mesmo assim, não permitiu que nenhum dos filhos abandonasse a escola e, mesmo sem saber ler ou escrever, cobrava deles o caderno para verificar se tinha feito a lição de casa. Veio para São Paulo porque tinha parentes aqui e mesmo em condições precárias (moravam numa favela), conseguiu se afirmar e arrumar um bom emprego. Anos mais tarde, prestará o vestibular para Gestão em Turismo no concorrido Instituto Federal de São Paulo e, sendo aprovada, consegue cursá-lo pela manhã, trabalhando então à tarde e à noite. Ao longo desta graduação, seus professores mencionam diversas vezes que ela tem habilidades próprias para a educação, pois se interessa e se sai bem nas disciplinas afetas a esta área. Assim, algum tempo depois, fica sabendo do curso de Pedagogia a Distância da UFSCar e resolve concorrer à seleção para o mesmo através do vestibular. Bem sucedida novamente, ela demonstra afinco aos estudos, organizando-se para fazer as atividades pedagógicas de manhã e entrando no trabalho (onde exerce a função de supervisora administrativa numa estação de rádio). Aproveita o longo percurso de ônibus de sua casa até o local do emprego para se dedicar à leitura dos materiais didáticos. E no final de 2014, pouco antes de se graduar e receber o diploma de Licenciatura em Pedagogia, é aprovada no concurso para docente da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo. No momento da entrevista, realizada em fevereiro de 2015, faltavam ainda algumas semanas para a atribuição da sala que assumiria, sendo que já havia escolhido a escola, que ficava próxima à sua residência.

Michele

Aos 43 anos quando concedeu a entrevista, Michele cursava a licenciatura em Pedagogia em EAD da UFSCar, mas havia desistido alguns meses antes de concluí-la, faltando apenas 6 disciplinas, por motivos que serão expostos ao longo da conversa. Casada com um profissional superior da área de tecnologia da informação, com um filho e grávida de outro menino, era mora na cidade de Sorocaba, sendo oriunda de Jundiaí, SP. Atua na secretaria da reitoria do campus da UFSCar naquele município. Vêm de uma família modesta em que o pai é pintor residencial e a mãe, professora primária. Formada em Letras pela Unicamp – Universidade Estadual de Campinas (SP), fez mestrado em Literatura na Universidade Metodista Mackenzie, em São Paulo, tendo sido professora de português em escola particular e também no ensino superior privado. Insatisfeita com a educação que testemunha em seu cotidiano e que atribui sobretudo à pouca visão por parte da direção e coordenação pedagógica dos estabelecimentos em que leciona, decide que quer fazer doutorado na área de educação. Recebendo a opinião de que seu projeto de pesquisa ainda está muito “cru” para tentar a pós-graduação naquele âmbito, cogita cursar uma graduação que lhe dê alicerces teóricos e metodológicos para tal: pesquisa cursos de Pedagogia a distância e descobre aquele oferecido pela UFSCar. Presta o vestibular e, aprovada, matricula-se junto ao polo presencial de São Carlos. Indagada se os custos de deslocamento valerão a pena, responde que será mais barato do que pagar uma instituição privada. No meio do caminho, conquista a vaga administrativa na UFSCar Sorocaba e desiste da Pedagogia EAD porque, ao passar o dia todo na frente de um computador, não consegue mais se concentrar para ligar o aparelho em casa e realizar as tarefas necessárias.

Paulo

Era o mais jovem dos alunos de Pedagogia em EAD da UFSCar no momento em que foi aplicado o questionário, prosseguindo nesta situação quando foi entrevistado em 2015. Tinha 26 anos então e 28, na ocasião, e permanecia solteiro. Nasceu em Jales e residia nesta cidade, porém havia já morado em Piracicaba numa fase em que seu pai, pesquisador da Embrapa, havia sido transferido para lá. Posteriormente, tendo sido aprovado no vestibular para Ciência da Computação na UFV, morou em Viçosa, sede daquela universidade federal. Cursava concomitantemente à Pedagogia na UFSCar, a graduação em Direito numa faculdade particular de um município próximo. A mãe era formada em História e lecionava esta disciplina num estabelecimento privado e indagado se este fato havia influenciado na sua escolha, respondeu que não, que havia sido movido pela dificuldade que teve ao dar aulas particulares de

matemática, física e química a um adolescente com notas baixas nestas matérias. A entrevista com ele foi realizada via Skype.

Rui

Com 35 anos, Rui namora, mas ainda está solteiro. Mora atualmente na estância turística de São Pedro e trabalha na Justiça Federal no município de Piracicaba, mas é originalmente de Diadema, cidade que integra a região metropolitana da Grande São Paulo. Seu pai é técnico de informática; a mãe exerceu a função de professora de piano, tendo, ambos, estudado até o Ensino Médio. À semelhança de Paulo, estudou sempre em instituições privadas, considerando-se ótimo na frequência e notas, mas regular no comportamento. Em suas respostas ao questionário (enviadas por e-mail), usou 10 páginas para expressar suas opiniões e avaliações e mostrou-se então (e também posteriormente na entrevista) extremamente crítico da instituição escolar que considera “chata” ao desprezar o potencial criativo dos alunos. É por esse motivo que, mesmo tendo concluído Engenharia de Computação pela Unicamp e detentor de um bom salário como funcionário público concursado, decidiu fazer o curso de Pedagogia a distância, tendo em mira contribuir principalmente no apoio tecnológico à educação em geral.

Ivan

Também oriundo de São Carlos e tendo vivido nesta cidade a vida toda, Ivan tinha 24 anos e era solteiro quando concedeu a entrevista, sendo também aluno na turma do noturno da Pedagogia presencial da UFSCar. Esta é sua primeira formação em nível superior. Solteiro, é o caçula de três irmãos, sendo que o pai trabalha como autônomo e a mãe como operária numa fábrica da região. Exerce função remunerada como bolsista do PIBID. Sua opção pelo curso advinha do desejo de atuar na área de educação, mesmo contra a vontade dos pais. Soube da graduação em visitas ao campus. Oriundo da rede pública, fez curso preparatório, o que facilitou sua admissão ao ensino superior gratuito e afirma ter sido um aluno regular na educação básica, nutrindo igual interesse por todas as disciplinas e não desgostando de nenhuma. Não demonstra ter acesso frequente a atividades culturais. Participa de uma comunidade associativa e também uma entidade de caráter social. Eventualmente esteve em alguns seminários ou congressos acadêmicos, não está ligado a nenhum grupo de pesquisa nem faz iniciação científica, contudo manifesta interesse em fazê-la. Informa ter iniciado amizade com cerca de 10 colegas com os quais se comunica e com quem vai a festas e jogos esportivos, inclusive fora da universidade. Utiliza as TIC diariamente para ler e-mails, notícias, redes sociais, ouvir música e assistir

vídeos. Considera sua graduação “muito boa”, mas sugere que pode melhorar em vários aspectos. Enfatiza o alto nível das reflexões e questionamentos, mas critica a organização de algumas disciplinas.

Marília

Ao contrário dos demais entrevistados, que anuíram espontaneamente em conceder a entrevista para esta pesquisa, a conversa com Marília é resultado de um esforço maior de busca ativa por um/a estudante de EAD que estivesse realizando sua primeira graduação no ensino superior. No conjunto dos respondentes ao questionário, eram 4 alunos que haviam assinalado essa situação. Ocorre que um deles na verdade realizava a graduação concomitantemente com outra, sendo um dos entrevistados acima (Paulo). De todo modo, é importante frisar também que Paulo já havia iniciado um curso superior (em Ciência da Computação) mas não o havia concluído. Marília é caçula de um casal com 7 filhos originalmente residente na cidade de Registro, ao sul do Estado de São Paulo, e que se mudou para a Capital quando ela era ainda recém-nascido, sendo lícito considerá-la de fato paulistana. Casada e mãe de duas crianças, atuou junto a uma administradora de condomínios, cargo que abandonou por opção consciente quando decidiu se dedicar à criação dos dois filhos. No momento em que respondeu ao questionário não trabalhava (e, portanto, não tinha renda própria), dependendo inteiramente do marido. Ao matricular-se no curso de Pedagogia teve o apoio dele – que é professor numa escola privada – e da família, que conta outra filha que passara pela mesma graduação (numa instituição particular). O interesse pela EAD surgiu pelo fato de Marília se considerar “organizada” nos estudos e a opção pela UFSCar deveu-se a ser esta uma “universidade pública de renome”. Soube do curso através de uma reportagem na TV, que justamente divulgava inscrições para o ensino a distância. Sem formação universitária específica, deu aulas particulares de inglês por vários anos. Tendo frequentado sempre escola pública, considera-se uma aluna entre boa e ótima. Tinha facilidade nas matérias de exatas, pois “exigiam mais o raciocínio” e não gostava de geografia, porque tratava de coisas distantes da sua realidade, como por exemplo, a caatinga. Sua vinculação a uma igreja cristã a mantém ocupada nos finais de semana e a afasta de atividades culturais gerais, como cinema, artes visuais, dança ou museus. Assiste filmes exibidos pela TV e eventualmente lê algum romance. Fora a atividade religiosa, não participa de numa entidade associativa. Relata não ter contato com outros/as estudantes da Pedagogia por qualquer meio, embora tenha conhecido alguns presencialmente no Polo que frequentava, o de Itapevi. Na internet, consulta e-mails diariamente e às vezes ouve ou baixa música e vídeos. Considera o curso em EAD da UFSCar

“muito organizado, exigente e sério”, trazendo muito aprendizado. Ressente-se do fraco dinamismo já que há poucas aulas em vídeos, e afirma que “o curso se baseia 90% nas leituras dos materiais disponíveis”. Tinha a expectativa de trabalhar na educação infantil pública, a qual se cumpriu por ter sido aprovada no último concurso para docentes da Prefeitura de São Paulo. Assevera que teria preferido fazer o curso presencialmente se reunisse todas as condições para isso. Pretende fazer outra formação a distância, na área de letras e/ou literatura.

Quadro-resumo de estudantes entrevistados/as licenciatura em pedagogia, modalidade EAD, UFSCar

Tabela 10 - Perfil dos estudantes entrevistados

Nome fictício	Idade	Estado Civil	Cidade Atual*	Cidade de origem*	Formação anterior	Profissão do pai	Profissão da mãe
Mariana	43	Solteira	São Paulo	Mariópolis	Gestão Turismo	Agricultor ¹¹	Agricultora ¹²
Michele	43	Casada	Sorocaba	Jundiaí	Letras ¹³	Pintor residencial	Professora
Rui	35	Solteiro	Piracicaba	Diadema	Eng. Computação	Téc. Informática	Prof. de piano
Paulo	28	Solteiro	Jales	Jales	Direito	Pesquisador	Professora
Marília	40	Casada	São Paulo	Registro	- x -	Carpinteiro	Costureira

^{11*} Todos os municípios indicados (atual e de origem) pelos entrevistados/as encontram-se no Estado de São Paulo. Falecido.

¹² Não alfabetizada.

¹³ Também fez mestrado em Letras na Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo, SP.

CAPÍTULO IV - TRANSMISSÃO E APROPRIAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL ENTRE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM EAD

“As autodefinições das pessoas, suas narrativas sobre si mesmas e sobre os outros, conquanto significativas, não são suficientes para caracterizá-las nem para relatar sua experiência, muito menos para explicar um acontecimento histórico. O que as pessoas contam tem uma história que suas palavras e suas ações traem, mas que suas narrativas não revelam imediatamente uma história que explica por que usam as palavras que usam, dizem o que dizem e agem como agem; uma história que explica os significados específicos por trás da universalidade ilusória sugerida pelas palavras – uma história de que muitas vezes elas próprias não se dão conta. Suas afirmações não são simplesmente declarações sobre a “realidade”, mas comentários sobre experiências do momento, lembranças de um passado legado por precursores e antecipações de um futuro que desejam criar.”

Emília Viotti da Costa, in *Coroas de glória, lágrimas de sangue* (1998)

Retomo aqui um dos seus conceitos-chave de Pierre Bourdieu (1999), expresso em um dos textos mais visitados de sua produção teórica, no qual o título já permite entrever o caminho que vai desenvolver: “Os três estados do capital cultural”. Nele, o sociólogo francês define estes estados como sendo a) incorporado, b) objetivado e c) institucionalizado. Assinala que o capital cultural se apresenta, em seu modo de ver, como uma *hipótese* que se impôs frente à tarefa de compreender as desigualdades que facilmente se observam quanto ao desempenho acadêmico dos estudantes em relação à sua origem social. Bourdieu (1999) indica como se chegou a esta constatação, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe.

Trata-se, portanto, de entender de que maneira a origem social de alunos e alunas condiciona os possíveis resultados que colherão ao longo de suas trajetórias educacionais. Ao enfatizar a primeira dimensão, Bourdieu tem em mente que o âmbito cultural tem propriedades que estão diretamente vinculadas ao corpo, de modo que este tipo de capital se instaura nos indivíduos através de processos de inculcação e assimilação que não são apenas mentais. E tal como o bronzeamento, trata-se de algo que não se pode transferir de uma pessoa a outra, isto é, não pode ser realizado por terceiros: está por assim dizer nas entranhas de cada um e implica num trabalho sobre si mesmo. Não se transmite como os bens materiais, como o dinheiro, como títulos de propriedade ou nobreza: não se compra ou troca. E, sobretudo, enfatiza o Bourdieu: “Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular, depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.)” (p.

71). Em seu conjunto, não há como distinguir entre aquilo que foi herdado da família e aquilo que o indivíduo vai adquirindo ao longo da vida.

Destaca então Bourdieu que o capital cultural tem um “grau de dissimulação” que é maior do que o do capital econômico, operando, portanto, de modo mais semelhante ao capital simbólico. Opera através de uma aparente incongruência, pois ao mesmo tempo em que é desconhecido, é reconhecido, e por este motivo constitui-se num fenômeno que foge à compreensão no plano meramente econômico já que, referindo-se à concepção economicista, Bourdieu sustenta que:

Ela ignora, paradoxalmente, a lógica propriamente simbólica da distinção que assegura, por acréscimo, benefícios materiais e simbólicos aos detentores de um forte capital cultural que retira, de sua posição na estrutura da distribuição do capital cultural, um *valor de raridade* (este valor de raridade tem por princípio, em última análise, o fato de que nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais para prolongar os estudos dos filhos além do mínimo necessário à reprodução da força de trabalho menos valorizada em um dado momento histórico). (Bourdieu, 1999, p. 72)

Ao estudar trajetórias acadêmicas de estudantes de Pedagogia, este tem sido o meu ponto de partida e referência, onde uma ambivalência se torna patente: estes indivíduos chegaram até a educação superior e se levarmos em conta o contexto brasileiro das últimas décadas apenas uma pequena parcela da população jovem prossegue os estudos para além do ensino médio.

De acordo com o *Mapa do Ensino Superior do Brasil* de 2016, publicado pelo SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras do Ensino Superior, com base em dados fornecidos pelo Censo da Educação Superior do INEP, do ano anterior, a taxa de escolarização líquida para este segmento é de 17,6%, isto é de cada 100 jovens entre 18 e 24 anos, menos de 18 estão matriculados em alguma faculdade. E ainda que no Estado de São Paulo esse patamar seja de 21,4%, isto significa que de cada cinco jovens nesta faixa etária, apenas um/a chegou à universidade.

A entrada no ensino superior tem sim, se considerada a partir do prisma bourdieusiano um caráter de raridade. Essa avaliação é ainda mais pertinente no caso aqui em tela, a Universidade Federal de São Carlos, com posição destacada e prestigiosa no cenário acadêmico nacional. No entanto, embora o curso de Pedagogia desta instituição ocupe um lugar de destaque entre os demais da mesma licenciatura, trata-se de uma carreira cuja imagem socialmente difundida está vinculada à desvalorização da educação como um todo e, particularmente, da profissão docente.

Assim, entrar para o curso de Pedagogia a distância da UFSCar envolve um *sucesso escolar relativo*. Trata-se seguramente de um sucesso por tudo o que representa, porém que não se inscreve entre as graduações que preparam para aquelas profissões tidas como portadoras de um status social mais elevado, ou, se quisermos, de elite, a exemplo da Medicina, Engenharia, Direito, Administração, Economia, Arquitetura, entre outros. Implica dizer que não se trata do ingresso mais disputado, e, portanto, mais difícil ou improvável, à universidade, mas, por outro lado, não deixa também de ser também um desafio, uma conquista que exige empenho, disciplina e dedicação de seus candidatos e candidatas.

Como interpretar esse caráter ambivalente do acesso e conclusão de Pedagogia, que envolve certo status e uma certa desvalorização? Do ponto de vista dos agentes sociais em sua busca de capital cultural, é certo que, dos três estados delineados por Bourdieu, o institucionalizado - isto é, a certificação, o diploma - seja o mais almejado, pois ele funcionaria como uma espécie de garantia externa da posse do capital cultural nos outros dois estados: o incorporado e o objetivado. Entretanto, a fala dos entrevistados desta pesquisa parece desviar-se desta motivação, isto é, o alvo não seria meramente o diploma, mas, ao contrário, a aquisição de conhecimentos necessários a uma boa prática como futuras/os profissionais da educação.

A inserção no campo educacional

Um elemento a ter em mente com relação àqueles e aquelas que entram – ou almejam entrar – no campo profissional da educação é que nele ingressaram, primeiramente, na outra ponta da relação, isto é, na condição de estudantes. Este dado por si só implica em marcas peculiares ao processo: os investimentos realizados e o trajeto escolar percorrido influenciam escolhas, faz vislumbrar e abre caminhos possíveis, adverte quanto a eventuais interdições. Neste sentido, no campo educacional, se considerado como área de atuação profissional, a posse de capital cultural parece ser um elemento crucial. E, examinando-a nos termos de Bourdieu (1999), a entrada neste campo bem como sua permanência nele e possibilidades de ascensão mobilizam, inevitavelmente, os três estados próprios deste capital.

É interessante fazer aqui um contraponto às pesquisas de Flavia Sarti (2005) e Eliana Arnoldi (2015), que focalizaram em suas análises professoras que passaram pelo processo de universitarização da profissão docente, quando a certificação em nível superior se tornou obrigatória. No estudo aqui relatado, nenhum dos sujeitos abordados havia cursado os chamados curso normal ou de magistério, ministrado até algum tempo atrás. Ao contrário, tendo

interesse em ingressar na docência ou atuação pedagógica na educação básica, já tinham clareza, desde o início, da necessidade imperiosa de acessar e frequentar um curso universitário.

Vale ressaltar, a propósito, que do ponto de vista institucional, egressos do curso de Pedagogia em EAD da UFSCar recebem um diploma que não indica ou assinala o mesmo foi obtido através da modalidade a distância. Portanto, no contexto deste estudo, o dado relevante é que a certificação universitária estava, de princípio, colocada no horizonte do grupo pesquisado em pé de igualdade com a graduação presencial. Tratou-se, portanto, de um critério senão de favorecimento, ao menos não desvantajoso na escolha.

Como se sabe, historicamente o magistério primário foi exercido, desde o período imperial brasileiro, por profissionais que deveriam concluir a chamada Escola Normal, a primeira delas criada em decorrência do Decreto Nº 10, de 1835, da então Província do Rio de Janeiro, como relata Otaíza Romanelli em *História da educação no Brasil* (1986). Aliás, a figura da *normalista*, isto é, uma aluna realizando este tipo de formação, tem uma forte presença no imaginário social, corroborada por inúmeros registros em obras literárias, por exemplo, a obra homônima de Adolfo Caminha, publicada em 1893. Contudo, a implantação desta formação no âmbito do ensino de 3º grau tampouco é recente, pois o primeiro curso de Pedagogia, propriamente dito, surgiu em 1939, na Universidade do Brasil, dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, também no Rio de Janeiro (Romanelli, 1986).

Nos depoimentos, as e os entrevistados não demonstraram ter um grande conhecimento prévio a respeito da Universidade Federal de São Carlos. As referências – quando existentes – são esparsas, fornecidas por um ou outro familiar ou algum amigo próximo. Parece ter contado mais o fato de se tratar de uma instituição federal de ensino superior, portanto gratuita e que, no conjunto destas instituições, gozava de reconhecimento por profissionais da área como por parte da sociedade em geral.

Outro ponto a destacar é que a graduação em Pedagogia, por não conferir o título de bacharel, não apresenta, pelo menos não de forma tão nítida, um tipo de diferenciação ou até mesmo de oposição que ocorre em outras graduações, qual seja, entre o bacharelado e a licenciatura. A esse respeito, Regina Ramires (2013) realizou importante estudo sobre o curso de Geografia ministrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na época de sua reestruturação curricular, momento em que o dilema entre formar geógrafos e formar professores de geografia aparecia com muita nitidez e era motivo de embates. Remete, portanto, como mostra a autora, à questão de optar entre oferecer o domínio de um campo

teórico e prático numa profissão reconhecida e regulamentada em lei e o treinamento que visa a preparação para a transmissão dos saberes geográficos através da docência nos sistemas escolares, público ou privado. Regina Ramires enfatiza que o que acabou ocorrendo foi uma cisão - gerando, conseqüentemente, uma disputa - entre disciplinas tidas como “mais acadêmicas” e aquelas destinadas a instruir e exercitar o fazer docente em sala de aula.

Na Pedagogia em EAD, esse fenômeno parece não ocorrer porque, ao contrário das graduações presenciais, não há um certo processo de seleção de alunos e alunas mais interessadas em determinadas temáticas e que, por isso, são convidados a tomar parte nos grupos de estudo e pesquisa da instituição superior. Como o número de estudantes nestes grupos é limitado, forma-se uma espécie de elite cujo destino os favorece a seguir em frente na carreira acadêmica, conduzindo-os à pós-graduação. Não obstante, na resposta aos questionários aplicados, é praticamente unânime a resposta de que o/a respondente gostaria de fazer iniciação científica, mesmo a distância.

Por que a opção pela licenciatura em Pedagogia?

No roteiro das entrevistas individuais (Anexo C), a primeira parte buscava levantar elementos que explicitassem como foi tomada a decisão daquela pessoa em matricular-se na Pedagogia da UFSCar. Indagava as motivações, as reações à decisão pelo círculo social imediato como também as expectativas que nutria. Mariana, solteira, 43 anos, certamente a entrevistada de origem mais humilde do ponto de vista da sua posição social de origem e do capital cultural que herdava da família e que havia vivido, até os 17 anos, num sítio em zona rural no entorno de um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, relatou o seguinte:

“Tinha me formado em turismo, e neste curso me apaixonei mais pelas disciplinas que tinham a ver com educação. As pessoas diziam ‘você se dá bem nestas disciplinas, deveria fazer pedagogia.’ Aí eu comecei a procurar por cursos desta área, a distância, por conta do trânsito de São Paulo, pois eu trabalhava o dia inteiro, e ao pesquisar, eu descobri o curso da UFSCar. Me inscrevi, eu e minha irmã. Eu passei, ela não. Então comecei a cursar.”
(Mariana)

Para Marilda, casada, 40 anos, também oriunda de extratos populares, mas urbanos, estabelecidos em bairro periférico da Zona Sul de São Paulo, a chegada foi um pouco diferente:

Então, eu tava assistindo o jornal da manhã, da Rede Globo, não me lembro se era o Bom Dia Brasil ou o Bom Dia São Paulo, foi num desses dois que passam pela manhã, e eu vi uma reportagem a respeito do vestibular para o curso à distância da Universidade de São Carlos. Aí eles mostraram o site para maiores informações, eu me interessei e fui pesquisar e aí prestei o vestibular. (Marilda)

De origem social um pouco mais elevada, de uma família de classe média, cuja mãe era professora, Michele, casada, 43 anos, antes de ingressar na Pedagogia em EAD era formada em Letras pela Unicamp e havia feito mestrado na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Havia lecionando no ensino fundamental e médio e também já tinha atuado como docente no ensino superior privado. No momento da entrevista trabalhava num cargo administrativo da UFSCar em outro campus. Narrou nestes termos como surgiu seu interesse pelo curso pela EAD:

Eu estava buscando... Foi nos meus derradeiros anos como professora, eu tava me sentindo muito insatisfeita. Comigo como profissional, com a escola em si, com a forma como a direção e a coordenação conduziam as coisas na escola [particular]. Já estava perdendo a vontade de mudar... eu acho que todo mundo que sai de uma licenciatura ou mesmo da Pedagogia, pensa em mudar alguma coisa na educação. E eu estava muito infeliz. [Fiz um projeto para o doutorado] mas vi que estava muito cru. Eu não iria passar, eu não tinha base na área de educação. [Foi quando decidi] vou procurar um curso de Pedagogia! Mas então eu refleti: 'nossa, voltar pra faculdade, ir todas as noites...' Por isso busquei cursos à distância. Primeiro busquei os particulares, no entorno perto de casa. E, não me lembro ao certo, um dia navegando pela internet me deparei com o site da UFSCar e vi um curso a distância ali." (Michele)

No relato acima, parece sobrepor-se à busca com o capital cultural institucional, isto é, o diploma de uma renomada instituição, a preocupação com adquirir conhecimentos, isto é, apropriar-se de capital cultural incorporado, até porque Michele já tinha uma graduação, numa das mais prestigiadas universidades do país, a Unicamp.

No caso de Paulo, solteiro, 28 anos, o trajeto que se assemelha ao do outro rapaz entrevistado, ambos envolvidos anteriormente na área de exatas, ele em ciências (não concluído) e outro em engenharia da computação (trabalhando na área), mostra-se um tanto quanto diferenciado. Havia dado aulas particulares e, na época, cursava Direito numa faculdade particular.

Eu estava num semestre meio ocioso. Tinha sido transferido de instituição, fazia poucas matérias. Eu tinha esse aluno, era gratuito, só para poder ajudá-lo mesmo... E eu ficava angustiado porque às vezes eu não conseguia explicar as coisas para ele, que para mim eram óbvias. Ele tinha umas dificuldades em química, física e eu ficava com aquilo na cabeça. Soube do vestibular para o curso de Pedagogia, havia um polo aqui e eu achei que tinha muito a ver [comigo], inclusive com o direito, porque tinha pensadores que eu não conhecia. Eu comecei assim... não tinha pretensão de concluir, como acabou acontecendo. (...) Fiz o vestibular, passei e então eu vi que o negócio era sério. Sentia muitas vezes mais seriedade do que no curso presencial. Isso me instigou a continuar." (Paulo)

À semelhança de Michele, formada em Letras, Paulo também não demonstra ter como preocupação central a certificação universitária, inclusive porque frequentava um curso de maior status acadêmico e profissional, o de Direito, ainda que numa faculdade de pouco ou

nenhum renome. As duas situações parecem exemplificar o senso prático que Bourdieu (1980) entende os requisitos prévios de um campo, algo que o autor denominou usando a terminologia esportiva de “sentido do jogo” (p. 111). Para ele, isso “dá uma ideia bastante exata do encontro quase miraculoso entre o *habitus* e um campo, entre a história incorporada e a história objetivada que torna possível a antecipação quase perfeita do futuro inscrito em todas as configurações concretas” (Bourdieu, 1980, p. 111, grifo do autor, minha tradução). A consequência importante disso é que esse sentido do jogo é o que dá sentido subjetivo ao indivíduo enquanto jogador, um significado e uma razão de ser, mas acrescenta Bourdieu, uma direção, uma orientação, pois os que participam do jogo reconhecem os mesmos alvos que estão em disputa.

Ainda que a profissão se encontre bastante desvalorizada em nossa sociedade, os entrevistados demonstram que estão cientes dos desafios que têm a enfrentar se nela ingressarem. As falas convergem para uma busca de conhecimento, portanto, de capital cultural incorporado, que possa dar conta das situações adversas com as quais sabem, de antemão, que irão se defrontar no cotidiano escolar. Em suma, é esse saber específico que a Pedagogia tem que está em jogo e precisa ser adquirido, para que se possa entrar no campo da educação.

Para Rui, esta disposição chega a ser bastante curiosa. Nutrindo um interesse antigo pela área educacional e tendo levado seis anos para concluir a Engenharia na Unicamp, ele relata que:

No último ano, eu deixei pra fazer só as optativas e eu fiz em vários institutos, na faculdade de música, na [faculdade de] educação. Na engenharia, a parte ambiental, de educação ambiental. Isso despertou mais a minha vontade... é porque, assim, eu gosto da educação e do conhecimento, mas a escola sempre foi muito ruim para mim. *Eu nunca gostei de escola*. Esse foi um problema desde cedo. *Mas eu sempre gostei de aprender as coisas*. Então eu tinha essa vontade de entender um pouco melhor a educação. *Por que motivo ela era tão ruim... e buscar uma alternativa*. Isso ficou... (Rui, grifos meus)

(...)

Depois que eu me formei [em engenharia], fui trabalhar em banco e tal. Aí é um estilo de vida meio complicado. Estressante. Aí eu resolvi mudar, inclusive eu saí desse trabalho, queria mudar para o interior e vim. Passei num concurso. Desde então comecei a ter mais tempo depois do expediente. Então eu comecei a pensar ‘vou usar esse tempo para fazer alguma coisa,’ sei lá, para continuar ativo, pensando melhor, por aí. Me fazia falta essa parte de... [estar na] universidade.” (Rui, grifos meus)

Formado em Engenharia, Rui vai trabalhar num banco, mas não se adequa ao estilo de vida que define como “estressante”, mudando-se para o interior onde passou num concurso e agora tem

mais tempo depois do expediente. “Queria continuar ativo”, recorda, “me fazia falta essa parte, de estar na universidade, estudar.”

Aqui nos vemos às voltas com uma trajetória inusitada. Tal como Michele e Paulo, não era a simples certificação superior que motivava Rui, ainda que não abrisse mão dela. E para além da decisão de adquirir conhecimentos próprios da área educacional, havia um desejo latente e mais intenso de querer transformar a realidade da escola, que para ele tinha sido tão negativa e desanimadora o tempo todo.

Depreende-se das falas dos cinco sujeitos das pesquisas uma diversidade de perspectivas em relação ao campo. As duas mulheres que detinham menos capital cultural, uma delas inclusive tendo a experiência de fazer a distância sua primeira graduação, miraram no diploma. Os demais, já possuidores de uma bagagem pela passagem anterior por uma formação acadêmica de nível superior, justificam sua opção pela Pedagogia a partir de elementos que acreditam fazer a diferença na sua entrada (no caso dos rapazes) e no seu avanço, no caso de Michele, no campo. Dominar os conhecimentos pedagógicos é o que está em jogo. E isso, acreditam todos eles, só será possível numa universidade de boa reputação, mesmo que a princípio não tenham clareza do que é e da qualidade de uma graduação a distância.

Sobre o momento atual, Sarti (2005) diz: “Cenário diferente vem se delineando nos últimos anos, a partir de uma prodigiosa ampliação da oferta e da demanda para a formação em nível superior dos docentes das primeiras quatro séries do Ensino Fundamental.” (p. 17). Esse aumento significativo, que Sarti demonstra com números, a leva a afirmar que a universitarização foi impulsionada pela Lei 9.334, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que já exigia, ao ser aprovada em 1996, que “até o fim da Década da Educação”, só poderiam exercer a função docente aqueles e aquelas com formação superior ou em serviço.

A esse respeito, ressalte-se, ademais, uma oposição entre dois tipos de formação (superior e secundária), mencionada por Sarti, que atualmente já não se coloca mais. Diz a autora:

De um lado, os cursos de Pedagogia, que representam uma formação do tipo universitária e que costumam ser por isso mais valorizados socialmente; e, de outro, os cursos do tipo Normal Superior vinculados a uma lógica técnico-instrumental e associados à formação de menor reconhecimento social. (Sarti, 2005, p. 19).

Em 2006, o MEC – conforme noticiado pelo site Universia em 26/08/2006¹⁴ – extingue os cursos do tipo Normal Superior e passa a exigir, para o exercício da docência a licenciatura em Pedagogia, ainda que no primeiro também estivesse incluída a formação de diretores, supervisores e orientadores de escola. Portanto, no momento em que os sujeitos da presente pesquisa cogitam e decidem pela graduação oferecida pela UFSCar, seja ela presencial ou a distância, a obrigatoriedade de passar pelo ensino superior já estava dada.

Reações à decisão de matricular-se em Pedagogia

No roteiro da entrevista aberta semiestruturada, foi incluída uma pergunta que sondava de que maneira familiares e pessoas do círculo mais próximo haviam reagido à decisão por aquele/a respondente à escolha da graduação pretendida. O fato de se tratar de EAD também foi abordado, uma vez que é modalidade até então pouco conhecida, cuja imagem estava de certo modo associada a algo “fácil”, no sentido de pouco rigoroso nas exigências acadêmicas, e de qualidade inferior ao correlato presencial.

Ao entrar para a licenciatura de Pedagogia em EAD, Rui comenta que as pessoas ao redor acharam a decisão estranha, afinal ele havia se formado e já trabalhava na área de Engenharia de Computação, e acrescenta: “Mas a ideia não era nem sair de uma coisa e ir para outra. Vou fazer e depois vejo o que vai dar...” menciona a influência indireta da mãe, que era professora de música, mas houve mais incentivo do que restrições, e finaliza dizendo: “aqui [em casa] eu nunca tive problemas de fazer alguma coisa, nunca precisei de aprovação para fazer o que quer que seja.” Para Paulo, em seu círculo social “a maioria falava que não tinha nada a ver”, mas da conversa com o pai, que é pesquisador da Embrapa, veio apoio, pois educação, para ele, é algo importante, valorizado. E ao contrário do que se imaginaria, os amigos perguntavam se fazer um curso a distância não seria “muito difícil.”

Para Michele, que já era formada em Letras, atuava como docente numa faculdade particular, casada e mãe de um filho, os familiares e pessoas próximas “não reagiram mal, não!” A mãe, professora aposentada, preocupou-se com o fato de que teria que se deslocar para São Carlos (seu polo presencial), mas Michele respondeu que seria uma vez a cada dois meses, no

¹⁴ Link para a notícia: <http://noticias.universia.com.br/vida-universitaria/noticia/2006/08/22/435316/curso-normal-superior-e-extinto-pelo-mec.html#>

máximo, para fazer as provas, ponderando que “vai ficar mais barato do que eu pagar uma faculdade daqui a distância.” E além disso, o marido a ajudou a estudar para o vestibular.

Visão do Campo

Para compreender um pouco mais os motivos que levaram os sujeitos da pesquisa a optarem pelo curso de Pedagogia, na sequência do roteiro havia uma pergunta que indagava sobre como encaravam a educação e sua situação hoje no Brasil. E embora, segundo Bourdieu (1980, 1989, 1999), um campo seja definido como um certo domínio, no interior do espaço social de uma dada coletividade, onde há concorrência e disputa por bens (materiais e simbólicos) e por posições (de prestígio ou de comando), havendo portanto também relações de dominação e subordinação, ao analisarmos o campo educacional essa lógica não se apresenta de imediato. Talvez porque ao longo das últimas décadas se tenha erigido a educação como um domínio necessário ao desenvolvimento cultural e social – e, por extensão, também econômico – da sociedade brasileira, as disputas parecem se desvanecer diante de um discurso que enfatiza o valor social, o papel emancipador e o espírito de solidariedade que deve presidir este campo. Há que se lembrar ainda que, também nas últimas décadas, a imagem – construída principalmente pela mídia – de crise nos sistemas de ensino abalou profundamente a disposição dos mais jovens quanto a dedicar-se a este ramo profissional. Isso aparece claramente nos depoimentos. Vejamos, inicialmente, como Mariana e Marília (mais abaixo), cujos acessos aos espaços de acúmulo de capital cultural foram mais restritos, se expressaram quanto a isso. À pergunta “como você vê a educação hoje no Brasil e, dentro dela, a profissão docente?”, Mariana respondeu:

“Apesar de todas as críticas, melhorou muito. Tenho vários colegas que já eram docentes que reclamavam. Mas eu sempre bato na tecla de que a escola pública somos nós professores é que a fazemos... Se você diz que é ruim é porque o seu trabalho é ruim. Claro que tem um monte de coisa, tem a estrutura e tem os problemas sociais que influenciam muito. O problema maior não é nem a educação, mas o contexto social no qual a gente vive. Se a gente comparar a escola de quando estudei, a situação era muito mais difícil. Estudei numa escola rural, de sala multisseriada... Lembro que entrei com sete anos, mas na minha turma tinha gente de 15, 16 anos. Hoje essa realidade é bem diferente. As crianças estão na escola, em maior número. Sou talvez uma utópica, mas acredito demais na educação pública, por isso optei por ela.”
(Mariana)

A fala de Mariana nos ajuda a compreender que a visão que um determinado indivíduo tem de um campo tem a ver com a posição que ocupa naquele dado momento, mas também se refere às posições que ocupou no passado e as experiências que carrega consigo. A origem social da entrevistada parece tê-la conduzido a uma visão que, neste sentido, não se coaduna com o

discurso do senso comum, muitas vezes reiterado pela grande mídia de que “a educação vai de mal a pior.” Contudo, o que chama mais a atenção é o fato de que ela se declara plenamente consciente dos problemas, credita parte dele à atuação dos professores e assume um compromisso pessoal de engajamento – que ela não se importa que seja visto pelos outros como utopia – para a aprimoramento da educação, abraçando aquela realizada pelo poder público. Questionada então se a perspectiva era de melhora, ela diz, incisiva:

Eu espero que sim! Também depende da gente como docente. Mais do que reclamar, a gente precisa buscar. E não só a questão salarial, mas buscar mais salas, com menos alunos, para dar mais oportunidade de aprendizado. Eu vejo a educação hoje muito melhor do que antes. Com muito mais respeito ao aluno. Faz um bom tempo que terminei o [ensino] médio, em 1989, mas mudou bastante. (Mariana)

Parece-me sintomático o tom cauteloso que Mariana imprime à sua avaliação quanto às possibilidades de melhora. Faz crer que o capital cultural que ela adquiriu na graduação em pedagogia lhe proporcionou um olhar crítico que ela não tinha, lhe rendeu conhecimentos e habilidades que ainda não colocou em prática, mas que estão sob a chancela do diploma que lhe foi conferido. Veremos mais adiante que, entre as e os estudantes entrevistados do curso presencial, essa visão é bem mais questionadora.

Marília, que fez sua primeira graduação em EAD e foi aprovada no concurso para docente da Prefeitura de São Paulo, colocou sua opinião sobre o campo nos dizendo que a educação é “elitizada”, já que ela e o marido são professores e como ele trabalha numa escola particular, os filhos são bolsistas, e têm um aprendizado bem distinto dos filhos de suas amigas, que estão na escola pública.

“Antes mesmo de começar a atuar na rede [pública] eu achava que a educação dependia mais dos profissionais que cuidam das crianças. Não ensinavam, sempre achei que era inferior. A educação, no Brasil, é dividida. Quem pode pagar por ela recebe uma boa educação, mas quem fica à mercê da escola pública já não recebe uma coisa tão adequada. Trabalhando na rede, percebo [pausa] que minhas colegas têm muito compromisso com a educação. Isso me deixou meio perdida. Qual seria realmente o grande problema da educação pública no Brasil, em São Paulo, pelo menos? Porque eu percebi que os profissionais, pelo menos onde eu atuo são pessoas comprometidas por isso não entendo porque não anda... Meus alunos de seis anos não sabem o alfabeto ainda, só agora estão aprendendo. Fiquei admirada de ver. Vou chegar a essa compreensão com o passar do tempo.

(...) Eu acho que a educação privada é boa porque tem alguém que exige por trás, então se eu pago, eu exijo que meu filho aprenda, então acredito que as escolas [particulares] se enforcam mais em ensinar, buscam meios. (...) Já na educação pública acho que tem alguma coisa errada, que eu achava que era [culpa] dos profissionais e agora eu fico pensando se é o método. Mas não sei te responder, só sei que percebo diferença entre as duas modalidades de educação, pública e privada.” (Marília)

Na sequência da fala, Marília recorre à ideia muito difundida de que o ensino privado é melhor porque “se eu pago, eu exijo que meu filho aprenda”, o que demandaria um esforço maior por parte das escolas quanto ao ensinar, buscando meios para tal. Já na educação pública, ela acredita que há algo errado e a culpa, defende com veemência, não é das profissionais. “Talvez seja o método”, arrisca.

É significativo o impacto que a experiência real que Marília faz na rede municipal de São Paulo. Parece lícito dizer que as imagens e opiniões que tinha a respeito da educação pública – possivelmente influenciada pelas abundantes reportagens da mídia que batem constantemente na tecla de que o ensino a cargo dos governos no Brasil está numa crise profunda e tremenda – colidem com o que ela vivencia no dia a dia do seu fazer docente. A ideia, profundamente enraizada no imaginário da sociedade, de que a educação é de baixa qualidade porque os professores não são bons, não têm preparo adequado e estão conformados com a violência que se apossou das salas de aulas e pátios escolares, se choca com a atuação que Marília vê ao seu redor. Diretora e coordenadora que acompanham e apoiam suas atividades pedagógicas, colegas professoras que demonstram compromisso com um ensino de qualidade. Tudo isso que ela testemunha com os próprios olhos desmonta uma explicação tomada quase como óbvia pelo senso comum. E evidentemente essa visão, distorcida ou não, tem alguns apoios na realidade, quando se observa que uma/a estudante ao final do Ensino Fundamental mal sabe ler e escrever. Por outro lado, o fato de reconhecer que não é no professor, tomado isoladamente, que está o problema, ela – por estar em início de carreira – não consegue atinar que haja algo mais profundo e estrutural.

Conformada com a lógica de mercado, ela justifica que a escola privada supostamente seria melhor porque pais e mães pagam pelo ensino e por isso cobram eficiência e resultados. Não lhe ocorre, por exemplo, que também na educação pública deveria haver mecanismos de acompanhamento e questionamento por parte de pais e mães daquilo que é oferecido e realizado pelos sistemas escolares. Neste sentido, nos termos de Bourdieu (2011) a noção de campo serve como ferramenta para uma compreensão metódica das relações de dominação e das práticas específicas de um determinado espaço social. No caso, o poder econômico dos contratantes dos serviços educacionais privados que exerce pressão e controle quanto ao desempenho da escola e a fragmentação da comunidade ao redor de uma unidade escolar pública que, desorganizada, não consegue influir sobre os destinos daquilo que é ensinado às crianças e jovens. Trata-se, portanto, de analisar a correlação de forças que é determinada pela posição social dos agentes pertencentes a um determinado campo. Em suma,

um jogo de poder. E sobre isso, Marília está dizendo que, recém chegada ao universo educacional, ela não ocupa uma posição baixa, detém um capital cultural (conhecimentos, habilidades e um diploma) que ainda não foi devidamente cancelado pelos demais agentes, por isso não ousa arriscar uma explicação para a diferença de qualidade que continua a enxergar entre a escola pública e sua correlata particular.

A maneira como Michele, a aluna desistente da EAD que já havia sido professora de português em escola e faculdade particulares e hoje exerce função administrativa na universidade, enxerga a realidade educacional com outros olhos. Afirmando que não pode falar nada do ensino público ou privado porque não atua mais em nenhum dos dois, ela diz:

“Do ponto de vista docente – não quero julgar – mas acho que acabou aquela coisa do professor entrar para o magistério com a ideia do ‘vamos tentar mudar, vamos pensar coisas novas! Vamos renovar... o que está obsoleto. ‘E as escolas também resistem... a simples reorganização de uma classe já causa pânico na coordenação. (Michele)

Recém graduada em Letras, a entrevistada disse que tinha “pique de querer mudar”, mas ao contrário de colegas que, assim que formados, começaram a lecionar, ela cogitava a alternativa acadêmica, porque intuía que era o “estudo” que lhe permitiria manter essa atitude de não se acomodar e buscar renovação. Tinha consciência de que a bagagem adquirida na faculdade não era suficiente para isso e, portanto, se propunha a “vamos entrar neste contexto e tentar fazer a nossa parte.” Indagada sobre sua percepção de melhor ou piora da educação, respondeu:

“Vejo que as pessoas olham com mais descrença para a educação, sem que necessariamente tenha piorado. Mas acho que piorou, sim. Acho que as pessoas estão entrando menos qualificadas no magistério. E quem está dentro do processo, como sujeito principal, não acredita muito mais nela [na educação], não. *Não acredita mais em si como docente.*” (Michele, grifo meu)

Comparando o depoimento de Michele com o anterior, de Marilda, que também tem como referência a educação privada (algo que não fez parte do universo e da experiência de Mariana), a avaliação é um tanto quanto diferente. Naturalmente que, pelo fato de ter atuado em escola particular, ela tem uma visão interna, nativa mesmo, do campo. E afirma que mesmo lá, onde o discurso midiático reitera ser onde está a qualidade, há mesmice e resistência a mudanças. Ao quadro atual ela se exime de dar um veredito porque não está organicamente inserida em nenhum dos setores educacionais, o público e o particular. Mas, indagada, responde que acha que a situação hoje é pior do que era antes, possivelmente tendo em mente a sua passagem pelos bancos escolares no passado. Atribui esse fato à perda de ânimo e protagonismo por parte das e dos novos docentes, “menos qualificados”, e considerando-os como atores essenciais do ensino, não acreditam mais no poder que eles próprios teriam de mudar essa realidade. Na fala

de Michele parece transparecer, não estando ela própria mais na lida pedagógica diária, uma certa culpabilização dos professores, em direção oposta à avaliação de Marília. Michele talvez tenha essa visão por sua experiência didática anterior, numa escola privada, diferente de Marília que era apenas esposa de um professor com filhos numa instituição particular.

Antes de iniciar a entrevista com Paulo, ele contou – e era algo que não assinalou no questionário preenchido e enviado por e-mail – que havia concluído o curso de Direito, juntamente com a licenciatura em Pedagogia da UFSCar. Por isso, ao perguntar-lhe como via a educação, ponderei que mesmo que não fosse exercer a profissão, ele possuía um diploma de pedagogo. Reagiu dizendo que não era bem assim, pois haveria, nos próximos dias, a atribuição de turmas na Prefeitura de sua cidade, onde ele havia prestado e passado em um concurso para a rede municipal de ensino. Surpreso, lhe pedi mais detalhes que ele narrou da seguinte forma:

“Foi um concurso da prefeitura para PEB I. A educação no Brasil vem avançando, mas a passos de tartaruga. Quando eu comecei o curso e principalmente o PIBID, eu tinha aquela visão bem negativa. Eu fiz escola particular desde a 5ª série, e achava ideia que o ensino público era de baixa qualidade, tanto de parte dos discentes quanto dos docentes. Percebi que o problema central está nos níveis a cargo dos Estados, pois nas prefeituras, me surpreendeu muito a qualidade. Pra você ter uma ideia, a média do IDEB¹⁵ daqui da cidade, se não me engano, é 7,0. Ou seja, bem alto. E 7,0 é a média. A Secretária de Educação foi muito boa, fez trabalho sério, de qualidade. E eu vi muita gente [no curso em EAD] apaixonada pela educação: algo que nunca tinha visto. Achava que os cursos apaixonantes eram Medicina, Direito..., mas a Pedagogia não me passava essa imagem. Vejo que tem muita gente comprometida, muita gente boa de serviço, e como toda profissão, tem o seu lado ruim...

Em suma, acho que as prefeituras têm feito muito mais do que o Estado. Por isso vejo avanços, mas são muito lentos.” (Paulo)

A maneira de Paulo ver o campo educacional no Brasil está indelevelmente marcada pela sua graduação na Pedagogia da UFSCar e, dentro dela, sua experiência no PIBID. Esta iniciativa governamental é assim definida pelo site do Ministério da Educação (www.portal.mec.gov.br):

“O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.” (MEC, s.d.)

Após ter vivenciado situações concretas, através do estágio em unidades escolares, observa-se que Paulo cumpriu o compromisso de ser docente na educação pública, tendo prestado e sido

¹⁵ IDEB é, de acordo com o site do MEC (<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>) um indicador do INEP, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

aprovado em concurso. Não obstante, avalia que a evolução das políticas educacionais e sua implementação ocorre de forma muito lenta, deixando a desejar melhorias que poderiam ser realizadas com maior agilidade. Mostra um bom conhecimento da realidade educacional, tendo opinião própria a respeito de onde se localizam os maiores problemas (os anos iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio). E, em consonância com as palavras de Marília, indica que no seu contato com colegas da Pedagogia e com professoras/es das escolas onde estagiou, há gente *apaixonada* pela educação, sentimento esse que seria o combustível para impulsionar avanços. Acrescenta ainda sua percepção de que nas redes municipais (que, em geral, são de menor porte), tem cumprido sua parte e executado um bom trabalho. Vale lembrar que Paulo estudou a maior parte do tempo em escola privada e chegou a fazer, por dois anos, uma graduação que acabou não concluindo numa universidade pública de Minas Gerais, na área de ciência da computação. Sua mãe é professora de história e tem especialização em psicopedagogia, enquanto o pai, pesquisador da Embrapa, chegou a fazer o doutorado. Quando fazia cursinho, o professor de português que era também advogado, o incentivou a fazer Direito. Acumulou, assim, certo capital cultural que abriria portas e com o qual poderia seguir diversos rumos. Por isso, sua resposta revela uma avaliação equilibrada, ao dizer que a educação se aprimora, mas isso poderia ou mesmo deveria acontecer de forma mais rápida. Sua opinião revela que sua inserção no campo foi relativamente fácil, sem muitos obstáculos e é a de quem já está bem posicionado nele, certamente pretendendo galgar postos mais altos, mas atento aos limites e entraves.

Mais adiante, na entrevista, quando perguntei a Paulo se o fato de a mãe ser docente numa escola particular o havia influenciado, ele disse que não, que se envolveu com educação mais por curiosidade mesmo e que o apoio discreto que obteve dela quando decidiu prestar o vestibular para pedagogia não teve relevância. Afirma que “Não houve isso [uma reação contrária extremada]. O que ela diz é que gosta de ser professora porque gosta de 'digladar' com os alunos... rs.” (Paulo). Em suma, uma das dificuldades inerentes da profissão, que é a relação com os estudantes, tida como muito desgastante e pouco gratificante pelo discurso midiático que se enraíza no imaginário social, é apresentada como algo que pode ser visto e vivido de outra forma.

Vimos, anteriormente, que os campos são lugares de relações de força. Não basta querer mudar de posição: há caminhos a trilhar, possibilidades e interdições. A este respeito, sintetiza Bourdieu:

Toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus*; cada deslocamento para uma nova posição, enquanto implica a exclusão de um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis e, com isso, um fechamento irreversível do leque dos possíveis inicialmente compatíveis, marca uma etapa de envelhecimento social que se poderia medir pelo número dessas alternativas decisivas, bifurcações da árvore com incontáveis galhos mortos que representa a história de uma vida. (Bourdieu, 1996, p. 292).

Da mesma forma que a *universitarização*, já mencionada, representou uma ameaça e depois um requisito para docentes que já atuavam nas escolas, a necessidade de prosseguir com os estudos em nível acadêmico mais elevado tornou-se uma exigência incontornável para galgar posições cobiçadas no setor educacional. Contudo, ao mesmo tempo em que se valoriza a experiência concreta no chamado *chão da escola*, acaba se tornando um prêmio a possibilidade de afastar-se da lida pedagógica diária. Sem as credenciais acadêmicas, as alternativas se restringem com o passar dos anos: são, nas próprias palavras de Bourdieu (1999), verdadeiros “galhos mortos” na trajetória profissional docente, caminhos que já não podem mais ser trilhados.

Há também o problema de haver, ao menos no Estado e no município de São Paulo, gestores de diretorias de ensino com pouco ou nenhuma experiência pedagógica no chão das escolas, ocupando estas posições muitas vezes em função de interesses e acordos políticos dependentes do ou da governante do momento.

Trajetórias escolares: rumo ao Ensino Superior

Exercer a profissão docente significa, antes de tudo, apropriar-se de um modo de ser e de agir que é, na verdade, a assimilação de um *habitus*, o que ocorre por meio de uma lenta aquisição de capital cultural em seus três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. Para entender esse processo, vou buscar reconstruir as trajetórias dos sujeitos desta pesquisa, do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, observando nelas os elementos que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso acadêmico – ainda que relativo, como discutiremos mais adiante – que abriu as portas para a profissionalização no campo educacional.

Começo uma vez mais pela narrativa de Mariana, cujo percurso escolar, se não foi o mais acidentado, apresenta momentos em que poderia ter sido interrompido. Morando na área rural de uma pequena cidade do interior de São Paulo, Mariana rememora sua entrada no Ensino Fundamental:

“Lembro como se fosse hoje. Eu tinha sete anos e, como te falei, era uma escola de sítio. Eu tinha que andar um quilômetro e meio, mais ou menos. Era no sítio, no meio dos pastos e tal. No primeiro dia, meu pai foi me levar. Eu queria ir para a escola porque meu irmão já ia. Eu adorei. Lembro bem da professora,

dona Anésia. Era a 1ª e a 3ª [séries] juntas. E no outro turno era a 2ª e a 4ª série. Meu irmão estava na 2ª série. Tinha uma cozinheira que fazia a merenda. Era uma escola pública estadual, isolada. Sempre estudei em escola pública. (...) A gente usava a cartilha *Caminho suave*. Era ainda a época da ditadura. Como era uma escola isolada, isso não afetava muito a nossa região. E tinha coisas que hoje eu sei que eram da ditadura, como por exemplo, toda 6ª feira a professora tinha que levantar a bandeira e nos fazia cantar o hino. Tinha que saber de cor. A gente nem tinha noção de que era por conta da ditadura...” (Mariana)

Também de origem humilde, mas em meio urbano de bairro distante e popular, Marília narra o início de seus estudos:

“Eu entrei na escola já na 1ª série. Não frequentei o pré porque naquela época era destinado às crianças cujas mães trabalhavam fora. Só quem trabalhava fora é que conseguia vaga e não era o caso da minha mãe, que trabalhava em casa costurando. Por causa disso nenhum de nós [irmãos] cursamos o pré. Já fomos todos direto para a 1ª série. E pra conseguir vaga tinha que ter sete anos e eu faço aniversário em março, mas as aulas começavam em fevereiro. Então foi muito difícil minha mãe conseguir uma vaga pra mim na escola. Mas eu queria muito ir. Primeiro, porque todo mundo ia, menos eu, e eu já era alfabetizada porque uma das minhas irmãs fazia o magistério e ela me alfabetizou. Ela me ensinou tudo, me ensinou a letra cursiva, minha letra era igual à dela. Por isso quando entrei na escola já sabia ler e escrever. Mas foi muito difícil conseguir a vaga, por conta do meu aniversário. Lembro que a gente rodou todas as escolas da região, todas... Eu fica lá, não alcançava o balcão da secretaria, eu não conseguia ver a secretária conversando com a minha mãe. Eu ficava ali, na maior expectativa...” (Marília)

Marília mudou de escola três vezes, mas isso não foi traumático. É que a primeira escola, a única onde sua mãe conseguiu vaga, ficava muito longe de casa, por isso ao passar para a 2ª série, conseguiu a transferência. Mudou novamente de unidade, porque nesta segunda escola, a 8ª série era à noite e, sendo da rede municipal, não oferecia o Ensino Médio.

Michele estudou numa escola pública à qual ia a pé, junto com a mãe que lecionava na mesma unidade. Relembra que sempre havia desentendimento com o diretor porque a mãe se recusava a dar aula para os próprios filhos. O fato de ter uma mãe professora implicaria numa cobrança maior por parte dela? Michele responde a esta pergunta lembrando que tanto ela quanto o irmão eram supervisionados pela mãe-professora que “pegava mais no pé dele porque era moleque”, mas a cobrança não era maior do que seria uma genitora que não fosse docente. A supervisão se tornou mais intensa, recorda, quando chegaram ao final do ensino médio porque, se quisessem entrar numa faculdade, teria que ser pública, pois não haveria meios para pagar uma instituição particular.

No caso de Paulo, tendo frequentado uma escola pública até a 4ª série e o restante do Ensino Fundamental cursou numa instituição privada.

“Os professores eram bons, embora as turmas fossem muito grandes. Lembro das aulas de educação física, da hora do intervalo, lembro das brincadeiras. Foi uma época muito boa. Da 5ª à 8ª série, eu fiz a maior parte em outra cidade [para a onde a família mudou] numa escola particular. Também foi muito bom, excelente mesmo. O material era do [método] positivo.” (Paulo)

Quis saber se, caso não tivessem trocado de município, ele permaneceria na escola pública e a resposta foi que já estava numa instituição privada, na qual a mãe lecionada e onde estudou por um semestre. Lembra que, como à época o pai fazia doutorado, ficava bastante em casa e isso “foi muito bom porque acabei aprendendo matemática (com ele). Eu pedia pra tirar uma dúvida e ele acabava me ensinando a matéria toda. Nem prestava muita atenção na aula por causa disso [risos].”

O trajeto escolar de Paulo já se nota que é bastante distinto dos anteriores – de Mariana, Marília e Michele – pelo simples fato de, à exceção do ciclo I do Ensino Fundamental, ter estudado em escolas privadas, inclusive o Ensino Médio. Parece lícito inferir que à medida que os pais avançaram na carreira profissional (o pai pesquisador numa autarquia federal, a mãe professora de história), acumularam mais recursos financeiros para investir na educação dos filhos. Não é tampouco casual que Paulo, embora tivesse meios para cursar uma faculdade particular, tenha sido aprovado em duas universidades públicas – Unicamp (SP) e Federal de Viçosa (MG) – optando pela segunda por ter parentes no município da segunda. Chama a atenção também o fato de que ele tinha o apoio acadêmico por parte do pai em matemática, um exemplo substantivo – em consonância com a visão de Bourdieu (1999) – de que o sucesso na escolarização depende mais de vantagens culturais (entre elas a instrução do pai e da mãe) do que propriamente das vantagens econômicas.

Esse mesmo padrão de percurso se aplica a Rui que frequentou instituições privadas ao longo de toda a sua passagem pela educação básica, tendo uma mãe que era professora e um pai que era formado em matemática, mas trabalhava na área de informática. A respeito do Ensino Fundamental, ele ressalta – após uma pausa – que foi “difícil”, sendo que a única coisa boa estava no fato de que aprendeu a escrever. Mas queria aprender outras coisas e achava que a escola não lhe ensinava. “Ir para escola era ruim. Não tinha problema com os colegas nem com as matérias. Mas eu achava chato demais. Acho que meus colegas também sentiram isso. Ninguém gostava de ir pra escola, só ia porque sabia que ia encontrar os colegas...” (Rui)

Não deixa de ser intrigante o fato de que, a despeito de não ter nenhum prazer em frequentar os bancos escolares, já desde o início de sua escolarização, Rui – certamente devido à cobrança, mas também ao capital cultural que havia recebido da família – logrou ir além nos estudos e chegar ao ensino superior, a ponto de fazer Engenharia da Computação numa universidade pública de ponta e, posteriormente, concluir a licenciatura em Pedagogia num curso a distância. Trata-se de uma trajetória que seria menos provável de acontecer se fosse oriundo dos extratos populares. Cumpre indagar o que o manteve e por que considerava a escola tão maçante. Ele nos explica remetendo à Educação Infantil:

“O impacto maior foi da [passagem da] Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, eu estudei numa escola que era muito diferente. O lugar era diferente. O estímulo era outro. Eu tinha muito mais possibilidades de criar, sabe? Ali foi onde eu apreendi muita coisa mesmo. E o lugar era bem diferente mesmo. A gente não ficava num espaço fechado. E minha mãe ensinava lá também. Minha mãe é professora de música, na verdade. (...) Então mudou o modelo de educação. E foi por isso que eu sempre me interessei por educação. Porque eu sempre quis entender porque aquilo lá era tão bom, tão legal e o resto foi tão difícil. Meus pais sempre me ajudaram no que eu precisava na escola, sempre que tivesse alguma dúvida, alguma dificuldade. Se eu precisasse de algo, era só falar com eles.” (Rui)

A mim, particularmente, impressionou este relato do jovem engenheiro que, mesmo não tendo nenhum apreço ou prazer nas atividades escolares, foi um dia matricular-se num curso de pedagogia! De todo modo, mesmo a contragosto, cumpriu todo o itinerário requerido, trazendo consigo a marca de liberdade e criatividade vividas na Educação Infantil e o desejo de, de alguma forma, contribuir para melhorar a situação tida por ele como muito pouco agradável. Evidentemente, Rui chega à escola já com um certo capital cultural, proveniente da instrução superior do pai e da mãe, da atividade docente (embora não regular) da mãe, criando-se um ambiente que lhe presta o apoio necessário na lição de casa. Esse capital se mantém e progressivamente aumenta com o passar dos anos, fazendo-o chegar a uma prestigiosa instituição de ensino superior, a Universidade Campinas, classificada em 5º lugar no ranking nacional, e na mesma colocação a graduação de Ciência da Computação entre todos os cursos deste tipo no Brasil.

Exemplo de incômodo que poderia ter acontecido, mas não ocorreu de fato, é narrado por Mariana. Ao perguntar como era sua convivência com os colegas na segunda etapa do Ensino Fundamental, quis saber se ela havia enfrentado problemas por morar num sítio, já que a escola ficava em área urbana:

“Não, porque era muita gente que morava em sítio. Então a gente era muito parecido. Mas eu estudava à noite, talvez se eu tivesse estudado de dia eu

tivesse sofrido, porque aí era o pessoal mais da cidade. Mas à noite, a maioria era de sítio e eu era a menor da turma, então eles me protegiam.” (Mariana)

Embora haja uma redução crescente das áreas puramente rurais no Brasil, ao longo das últimas décadas, o conflito entre campo e cidade parece ainda se manter. O relato de Marina nos leva a pensar que talvez ela não tenha sido hostilizada na escola, porque a maior parte de seus colegas de escola também não moravam no perímetro urbano, mas provavelmente sofreu preconceito em outras interações sociais. Tudo leva a crer que, hoje, atuando como professora, ela esteja atenta a este tipo de situação.

O papel da família

Antes de examinar os relatos dos e das entrevistadas no Ensino Médio, será relevante apontar agora as relações que tiveram com seus familiares. Assim procedendo, será possível estabelecer um elo a unir os elementos constitutivos do *habitus* oriundo da família àqueles que são trazidos pela escola. Nesta tarefa, são de grande valia as reflexões contidas em *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, livro organizado e com textos de Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (2003, 2ª ed.), sendo a primeira delas um alerta para uma concepção muito enraizada, a de que haveria um *handicap* cultural que supostamente desqualificaria as famílias, principalmente as mais pobres. Enfatizam os organizadores que se trata de uma “relação complexa, por vezes assimétrica, no que diz respeito aos valores e objetivos entre as duas instituições; relação essa que leva a conflitos de diferentes ordens” (p. 10). Além disso, no afã de “superar análises deterministas”, coloca-se a necessidade de trazer à tona as diferentes formas de interação que se estabelecem, através da pesquisa sobre as práticas e estratégias acionadas diante de situações concretas. Lembram ainda que, na busca de explicitar a interdependência e as influências mútuas, estão “as transformações porque passam, a um só tempo, as estruturas e os modos de vida familiar, por um lado, e as instituições e processos escolares, por outro” (p. 11).

Tendo as preocupações acima em mente é que, no questionário construído para a realização das entrevistas individuais, um ponto importante era o esforço de olhar para aquilo que acontece dentro das famílias, examinando aspectos da socialização que nelas acontecem, bem como observando as estratégias que são próprias a cada uma delas. Neste sentido, ponderam que “a transmissão dos capitais familiares requer condições adequadas e um trabalho de apropriação por parte do ‘herdeiro’, sem o que a cadeia da transmissão corre o risco de ser

interrompida” (op. cit, p. 11). Em suma, coloca-se aqui o fato de a mera existência e posse de capital cultural e escolar por parte da família não garante o sucesso acadêmico de seus filhos.

Assim sendo, considerando-se que os sujeitos desta pesquisa logram chegar ao nível superior em sua escolarização, há que se admitir que alguma combinação houve entre algum – mesmo que pouco – capital cultural dos pais, o trabalho pedagógico mais ou menos bem feito pelas instituições por onde passaram e as disposições individuais que permitiram a estes indivíduos se apropriar e aumentar o que receberam da família e da escola. Deve-se ainda verificar de que maneira pais e mães se envolveram e, principalmente, se mobilizaram para que estes resultados fossem obtidos.

Como imagino já estar claro a esta altura da exposição das trajetórias dos e das entrevistadas nesta pesquisa, que se trata de são estudantes provenientes de diferentes meios sociais, alguns mais próximos, outros mais díspares. Por isso, ainda que esse estudo assuma um caráter microssociológico, o ponto de partida não foi o de supor que eram todos de uma mesma extração de classe, mas fazer o caminho inverso e, a partir dos indícios que puderam ser colhidos ao longo dos percursos, chegar a uma maior clareza quanto à classe de origem e sua propensão à ascensão, à estabilidade ou ao declínio.

Vejamos os casos emblemáticos de Mariana e Marília, por mero acaso e coincidência, alunas do mesmo polo presencial da Pedagogia em EAD da UFSCar, que antes mesmo de concluírem a graduação, prestaram, foram aprovadas e iniciaram a docência na rede municipal de ensino de São Paulo. Ambas provêm de famílias numerosas, um fator que joga contra bons resultados na aquisição de capital cultural, uma vez que quanto maior a prole, menores serão os recursos materiais disponíveis a cada membro devido ao montante total ter que ser dividido por mais indivíduos.

Sobre o local onde moravam e seus arredores, Mariana conta o seguinte:

[sobre acesso à livros] “A casa era pequenina, de quatro cômodos, sem piso, não tinha energia, a água era de poço. A gente pra fazer lição usava lamparina. A minha mãe é analfabeta, mas ela é muito, muito inteligente. Então ela cobrou muito que eu e meus irmãos estudássemos. Ela não sabia se a gente tava fazendo certo a lição, mas tinha que fazer, o caderno tinha que estar completo! E isso ela sabia, se algum de nós tinha ou não tinha feito a lição. A gente não tinha um espaço próprio para estudar. Sentávamos na mesa da sala e estudávamos lá mesmo.

[sobre livros] Não tinha, *male male* tínhamos o caderno.

[sobre luz elétrica] Não, só chegou depois que eu vim morar em São Paulo. Chegou em 1994. Não tinha luz, não tinha TV. Na verdade, havia rede elétrica, mas a gente não tinha dinheiro para por no sítio. Nessa época a minha mãe era

viúva, nós éramos pequenos. A vizinha do sítio ao lado, que era madrinha do meu irmão, colocou. Então se precisássemos de gelo, íamos na casa dela buscar. Queria fazer uma vitamina de abacate, a gente ia lá pra usar o liquidificador” (Mariana).

Na teoria de Bourdieu (1999), o baixo capital familiar – herdado pela prole – incide diretamente nas possibilidades de aquisição de capital cultural na escola, o que esperar de uma menina que, aos 10 anos perdeu o pai, tendo uma mãe, que não sabia nem ler nem escrever, a cuidar de cinco crianças pequenas, vivendo em condições precárias numa área rural? Para completar o quadro, Mariana prossegue rememorando esses tempos de sua infância:

“O sítio era do meu avô, pai do meu pai e agora é da minha mãe. Ela não é alfabetizada, mas muito inteligente e entrou com usucapião depois de passar anos pagando sozinha os impostos da terra. O meu pai sempre cuidou do meu avô. Em 1982, quando ele faleceu, minha mãe ficou com a gente, pequenos, eu tinha 10 anos e minha mãe tava grávida de sete meses. Meu avô tinha tido derrame e ela é que cuidava dele. Até então, a vida da gente era muito tranquila, porque a minha mãe não trabalhava, só cuidava de nós. Meu pai é que nos sustentava. Quando ele morreu, minha mãe ficou sozinha. Sem saber ler... não sabia nem fazer compras, porque meu pai fazia tudo. Ela teve que se virar e foi aí que ela precisou de nós para dar uma força.” (Mariana)

A se adotar um referencial de análise de cunho determinista, não haveria a menor chance de sucesso aos integrantes desta família. O mais provável é que, a muito custo, apenas mantivessem o pequeno patrimônio que já possuíam: o sítio numa área rural próxima a uma cidade de pequeno porte. Contudo, como nos chama atenção Bernard Lahire num livro cujo título já é esclarecedor por si mesmo, *O sucesso escolar nos meios populares* (2004), é preciso enfrentar o desafio de entender de que forma crianças oriundas de famílias com poucos recursos (materiais e culturais) percorreram caminhos em que foi possível superar as limitações iniciais. Para Lahire, haveria diferenças secundárias entre as famílias pobres que poderiam explicar porque alguns de seus filhos são capazes de alcançar o êxito educacional enquanto outros não o conseguem.

Para além da estratégia – possivelmente a única viável – de melhorar de vida, isto é, de aumentar os limitados capitais de origem, há um elemento de ordem moral, um verdadeiro imperativo, que precisa ser destacado, inclusive porque requer passar por cima dos estereótipos e preconceitos de gênero:

Voltando à questão de estudar, minha mãe mesmo sendo analfabeta, quando alguém lhe dizia que [a gente, a prole] não precisava estudar, principalmente as meninas... Quando diziam [com espanto] ‘Filha sem pais, estudando à noite? Vai virar prostituta!’ Aquelas coisas de cidade do interior, mas a minha mãe sempre pensou: ‘Não! Tem que estudar!’ Ela não se conformava, por exemplo, e dizia ‘você não sabem o que é receber uma carta e não saber ler! Você querer escrever uma carta e não poder... Você não vão passar por isso!’ E assim mesmo, com todas as dificuldades... Se ela não tinha condições de comprar um

caderno, ela ia até escola pedir um. Mas nunca falou pra nós: 'hoje vocês não vão pra escola pra fazer as coisas do sítio'' (Mariana).

Se é verdade, como afirma Lahire (2004) que se possa entender os trajetos feitos e resultados obtidos junto à escola, é preciso observar a “rede de relações familiares” em torno do indivíduo em questão. Por isso, o autor menciona como causa de boa parte dos insucessos escolares a solidão enfrentada pelos e pelas estudantes que se soma à falta de incentivo por parte da família em relação ao que lhes ocorre no âmbito da vivência escolar. Este modo de ver nos ajuda a compreender porque Mariana vai cumprir um trajeto acadêmico que a levará a dois cursos superiores, o primeiro de Gestão em Turismo e o segundo em Pedagogia na modalidade EAD.

Para a imperiosa necessidade de estudar, tida como a única possibilidade de atingir um padrão de vida acima daquele que é o seu ponto de partida, nem as insinuações moralistas são capazes de impedir o caminho vislumbrado. Há, por parte da mãe de Mariana, não apenas incentivo, mas também cobrança como retribuição ao esforço que ela faz para dar aos filhos o mínimo que precisam para sua escolarização, a começar de um simples caderno.

Vale recordar, também, a importância atribuída ao fato de Mariana ir para escola com colegas que eram de sítios vizinhos. Mais adiante na entrevista ela menciona que havia transporte que vinha buscá-los e trazer de volta à região em que morava. Esse sentimento de pertencer a um grupo e o apoio moral por ele prestado também colaboram para que tudo corra bem nos estudos. E aqui, quando se menciona o morar num sítio, está-se falando numa vivência rural concreta, pois assim descreve Mariana seu tempo de menina e depois adolescente:

“Mas, além da escola... tínhamos que trabalhar [a terra]. A gente fazia de tudo. Eu já plantei e colhi amendoim e algodão. No sítio, a minha mão não conseguia plantar porque precisava de dinheiro [para comprar as sementes e os insumos]. Então ela arrendava o sítio para alguém. E aí a gente trabalhava. Eu ficava às vezes em casa cuidando dos meus irmãos [menores, do 2º casamento de sua mãe]. Mas muitas vezes eu também fui. Colhi tomate. Eu carpi!” (Mariana)

O relato acima da entrevistada chama-nos a atenção para vários pontos. Em primeiro lugar, revela a difícil situação econômica na qual faltavam recursos até para o próprio cultivo da terra, que precisava então ser arrendada para terceiros. Segundo, que a necessidade de cultivo das plantações exigia o trabalho físico dos filhos, os quais estudavam à noite, porque era o único turno disponível para da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, de condições bastante desfavoráveis dada a dupla jornada: cansaço corporal mais esforço mental para acompanhar as aulas.

Falando da situação atual da família, Mariana conta que a mãe, aos 65 anos, continua morando no sítio e permanece sendo uma inspiração moral:

“Às vezes, eu ligo pra ela e pergunto: ‘mãe, o que você tá fazendo?’ E ela responde: ‘to aqui tratando dos bichos!’ Pois ela tem galinha, tem peru, tem horta. E ainda diz: ‘já cuidei da horta, já fiz até o almoço’. E eu digo: ‘mas, mãe, não são nem 9h00 ainda!’ Ela é batalhadora, neste sentido.

[comentário do pesquisador: É que Deus fez essa geração e jogou a forma fora!]

Jogou! (risos) Eu fico impressionada. Às vezes eu me pego aqui em casa com preguiça e então eu digo pra mim mesma: ‘espanta essa preguiça, se espelha na sua mãe’” (Mariana)

É dessa ordem moral que nos fala Lahire quando se refere a este aspecto que, evidentemente, difere de uma família para outra, apesar das semelhanças com relação às condições materiais de vida. O fato de ter uma mãe que serviu de exemplo de esforço incansável para atingir seus objetivos e que cobrou dos filhos a mesma postura fez toda a diferença na escolarização deles. Vários de seus sete irmãos chegaram ao Ensino Superior. Mariana relembra então os períodos difíceis da época em que chegou a São Paulo:

“(…) Esse apartamento tem dois quartos, mas quando vim pra cá morávamos no Elisa Maria, era um quarto e cozinha. E moravam todos. O meu irmão, que me deu a TV [de tela plana com 40 polegadas], é casado, tem o apartamento dele, mas moramos juntos no Elisa e construímos aqui juntos. Foi um mutirão, carreguei muito tijolo!

[sobre a formação do irmão] Sim, fez USP. Fez até mestrado. Estudou geologia e hoje trabalha como geólogo numa multinacional. Quando ele fala hoje para os colegas que morou no Elisa, que é uma comunidade... quer dizer, é uma favela mesmo... as pessoas não acreditam. Quando a energia chegou ao sítio, ele tinha 14 anos. Quando ele conta isso, os amigos também não acreditam. E perguntam: ‘como você estudou na USP se você passou por tudo isso?’ Ele responde: ‘não tem nada a ver!’” (Mariana)

Da origem humilde numa área rural à pós-graduação na universidade mais prestigiosa do país, há – não resta dúvida – um inequívoco acúmulo de capital cultural. No trajeto, houve certamente um grande empenho pessoal, mas a resposta a este sucesso, ainda que relativamente modesto, encontra-se num espírito de solidariedade e apoio mútuo prestado pela família.

Condições de vida diversas, porque ocorrida em meio urbano, mas também permeada de entraves e obstáculos, foram as de Marília e sua chegada à São Paulo:

“A gente morava aqui também, no bairro [no extremo sul da cidade], é periferia aqui, mas morávamos numa casa. A minha família... nós somos em sete filhos, mais meu pai e minha mãe. (...) As duas mais velhas são mulheres, depois vem quatro homens e por último, eu, a caçula. Quando nós chegamos [a família mudou-se do interior para a capital], meu pai tinha comprado um terreno e uma casinha de dois cômodos. Que foi onde ele trouxe a família toda, e eu sou a mais nova. Então ele veio com sete crianças pra cá, para trabalhar em São Paulo. Aí ele construiu uma casa maior, com o passar do tempo, neste mesmo

quintal, na frente do terreno... Ele tinha muito serviço, pois é marceneiro e carpinteiro. Mas ainda assim não era uma casa grande pra quantidade de pessoas, éramos nove pessoas, mas era uma casa confortável. E o bairro, como eu falei, era de periferia. (...) O bairro onde a gente morava não era desenvolvido, só tinha casas na proximidade e uma escola, que foi onde eu fiz boa parte do Ensino Fundamental. Mercado, padaria, posto de saúde... tudo isso era longe de casa. Então com 13, 14 anos a minha mãe deixava que a gente saísse, que fosse até o mercado comprar alguma coisa pra ela e tal.” (Marília)

Vários elementos aparecem nesta fala: a origem humilde numa família que veio para a cidade grande em busca de um melhor padrão de vida; o esforço feito pelo pai que, contando apenas com seus próprios recursos advindos de seu trabalho como autônomo, consegue ele próprio construir uma casa maior; e o fato de morarem num bairro distante que de estrutura precária e pouca oferta de serviços. Todos esses fatores nos levariam a imaginar um futuro não muito promissor para Marília que chega ainda bem pequena. Contudo, o fato de ser a menor da prole parece ter jogado a seu favor. Supondo que, com o passar dos anos, a família foi acumulando mais recursos (materiais e simbólicos), são os últimos filhos os que têm maior probabilidade de usufruir dos recursos acumulados. A tendência é que, quando maiores, a família já tenha superado muitas turbulências e então desfrutem de períodos de maior calma.

Do ponto de vista material, a melhoria de vida de fato só vai ocorrer depois, como demonstra este trecho da entrevista:

“Não tínhamos carro, nunca tivemos. A gente começou a ter carro depois que nós crescemos e começamos a trabalhar, aí cada um foi comprando o seu. Mas o meu pai, até hoje, nunca comprou... Agora ele tem um ‘carrinho velho’ lá [na cidade onde foi morar ao se aposentar] que meu irmão levou de presente pra ele.” (Marília)

Na dimensão do capital cultural, esta hipótese – de que os filhos mais novos se beneficiam mais dos recursos acumulados pela família – também se confirma neste caso porque, a segunda das irmãs mais velhas de Marília cursou a escola normal e, por isso, teve a oportunidade de “treinar” suas habilidades pedagógicas alfabetizando a irmã caçula, que assim chegou ao Ensino Fundamental já sabendo ler e escrever. Trata-se, portanto, de uma inegável vantagem cultural.

Ainda na esteira de Lahire (2004), família e escola são instituições complementares e dessa relação depende o fracasso ou sucesso escolar. Os esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação das crianças são constituídos a partir das relações com as pessoas que estão constantemente à sua volta, o que é o caso de suas famílias. Ou seja, os traços que vemos como individuais são na realidade formados através das relações entre a criança e o mundo que a cerca, através de sua socialização com este mundo desde a sua primeira infância. Inspirado em Norbert Elias, o autor afirma que para entender as *condições de existência* de uma pessoa é

necessário antes compreender suas *condições de coexistência*. Os indivíduos internalizam aspectos de sua vivência como propriedades, capitais ou recursos e então constroem a sua relação com o mundo. Daí a pluralidade de formas individuais de sentir e viver.

Para explorar mais detidamente o leque de possíveis interações entre família e escola, o sociólogo da educação francês enuncia (Lahire, 2008) o que denominou serem as cinco configurações familiares que mais impactam o desempenho nos estudos por parte dos filhos e filhas¹⁶: 1) as formas familiares da cultura escrita; 2) as condições e disposições econômicas; 3) a ordem moral doméstica; 4) as formas de autoridade familiar; e 5) as formas familiares de investimento pedagógico.

O modo como as famílias se valem da cultura escrita é de fundamental importância porque, primeiro, este é um aspecto absolutamente valorizado pela escola, lembrando inclusive que as avaliações que mais peso têm no processo educacional costumam ser as que envolvem a escrita (trabalhos, projetos, provas etc.). Entram aqui o fato de haver ou não livros e outras publicações na casa, a presença ou ausência do hábito de leitura por parte do pai e/ou da mãe, em especial a leitura de histórias para os filhos pequenos, o recebimento e envio de cartas e outras correspondências, o preenchimento de formulários, entre outros. São essas situações que possibilitam que, desde criança, o ou a estudante adquira familiaridade com o universo das letras, o que facilitará – ou não – o seu domínio da leitura e, posteriormente, da escrita. Não é difícil deduzir que não havendo esse contato precoce, a criança vivenciará um estranhamento quando passar a frequentar a escola. Destes hábitos e habilidades por parte dos sujeitos da pesquisa e sua relevância para a formação superior, trataremos mais adiante, numa seção específica deste capítulo.

A valorização e forte presença da cultura escrita no lar de Michele fizeram toda a diferença em sua trajetória escolar, culminando com a graduação em Letras pela Unicamp e mestrado em Literatura pela Universidade Mackenzie. Além disso, o pai era pintor de residências, mas sua mãe havia cursado o magistério (no nível médio). Perguntada se sua mãe, por ser professora, fazia uma cobrança maior em casa, ela respondeu:

“Ela sempre acompanhou a gente [Michele e o seu único irmão, mais novo]. Ela pegava mais no pé dele, porque era moleque. Não me lembro dela ficar cobrando [a mais do que ficaria se não fosse professora]. A cobrança foi maior

¹⁶ Uma sistematização muito útil da obra de Lahire (2004) foi feita pela socióloga Ana Carolina Chris-tovão no Observatório das Metrópoles do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e está em http://www.observatoriodasmetrolopes.net/index.php?option=com_content&view=article&id=494%3Asucesso-escolar-nos-meios

no final do colegial, porque era pública que a gente tinha que fazer, a faculdade. Não tinha a possibilidade de fazer particular, porque não tínhamos dinheiro. Então a cobrança ocorreu lá no final.

[sobre a trajetória do irmão] Foi parecida. Ele fez curso técnico de edificações no colégio. Ele tinha mais facilidade para [ciências] exatas e eu para humanas. No colégio, a gente trocava umas ´figurinhas´. Mas como eu me distanciei muito das exatas por causa do magistério, nem ´figurinhas´ mais nós trocávamos. Então [a trajetória] foi bem parecida. Só minha mãe que achava que tinha que pegar mais no pé dele porque era homem, embora ele seja mais inteligente.

[...]

Eu acho! Ele tem uns raciocínios que eu não tenho. Ele estudava menos e tirava a mesma nota.

[...]

Não, ele estudava menos mesmo, e tirava a mesma nota. Eu ficava ali, revendo os pontos.. era minha rotina na 5ª, 6ª série, ficava lendo o ponto em voz alta. Eu perguntava pra minha mãe, que ficava na cozinha: ´mãe, o que significa isso? O que significa aquilo?´ E ela respondia: ´por acaso agora eu sou dicionário ambulante´ (risos).

[sobre a formação do irmão] Fez. Engenharia, em uma instituição pública também, na USP. Hoje ele é engenheiro e trabalha em [cidade de médio porte do interior de São Paulo].” (Michele)

Desse trecho do depoimento de Michele, oriunda de uma cidade de porte médio do Estado de São Paulo e morando em bairro relativamente próximo ao Centro, infere-se que suas condições de existência, na origem, eram superiores às de Mariana e Marília. Além disso, embora o pai tivesse escasso capital cultural, a mãe tinha escolaridade até o Ensino Médio e era professora das séries iniciais e, inclusive, lecionava na mesma escola em que estudaram os dois filhos. Se, como disse a entrevistada, não houve cobrança maior quanto à dedicação aos estudos, o fato de a mãe ser uma profissional da educação deu a Michele e seu irmão uma familiaridade precoce com o ambiente e a rotina escolar. Essa familiaridade é, de fato, um montante ainda que restrito de capital cultural incorporado pelos filhos. E, como já foi dito acima, para o sucesso escolar conta mais o capital cultural do que o econômico. E isto se comprova pelo fato de que ambos chegaram ao Ensino Superior em duas universidades prestigiosas, Unicamp e USP.

É preciso lembrar ainda que, pela parte proveniente do pai, Michele chega à escola com pouco capital cultural (contrabalançado pelo fato da mãe ser professora, como vimos acima):

“Meu pai é pintor residencial. Ele tinha o Ensino Fundamental, casou-se com minha mãe e ela o incentivou a fazer o científico. Ela conta que era uma época em que ele trabalhava como autônomo porque [antes] ele trabalhava na Fepasa¹⁷. Ele conta para nós que, como ia se casar, não via futuro pra ele

¹⁷ A Fepasa – Ferrovia Paulista S.A foi uma empresa ferroviária brasileira de capital misto que era gerenciada pelo Governo do Estado de São Paulo, embora sua malha se estendesse por Minas Gerais até Araguari, tendo também

naquela empresa. Achava que devia fazer outras coisas. Aí ele aprendeu o ofício de pintar casas. Ficou sem trabalhar durante um tempo. Minha mãe trabalhava de manhã e à tarde, então era ele quem cuidava de mim, pois eu nasci primeiro. E à noite ele ia para o científico. E eu achava que tinha concluído. Só agora, há pouquíssimo tempo, ele contou que por causa de um professor, ele não se formou.

[sobre cobranças do pai] ah, sim, ele sempre cobrou. Mais do que ela, muito mais. Eu queria entrar na aula de piano e ele disse que não ia me colocar. Aí forcei, forcei, chorei... e então ele me colocou. Mas disse: ‘se você tirar *uma* nota baixa, vou te tirar do piano!’ Então não podia ter nota baixa. Aliás, até quando tava na faculdade ele perguntava pelo meu boletim! A faculdade de pedagogia [em EAD]. Eu já casada, com filho! Porque é o hábito dele.” (Michele, ênfase na fala da própria entrevistada)

O trecho acima revela com bastante clareza que, apesar da limitada escolarização do pai, que sequer recebeu o certificado de conclusão do Ensino Médio (apesar de tê-lo cursado praticamente todo), a preocupação com o desempenho dos filhos – restrito ao indicador da nota – é de fundamental importância para a permanência e continuidade nos estudos. Não se trata de aferir se a filha assimilou o conteúdo das matérias, mas se teve empenho suficiente para ser bem avaliada no quesito nota, algo que transcendeu a fase infantil e da adolescência, invadindo o nível superior. O tom jocoso de Michele deixa entrever que, durante a faculdade, não se tratava de controlar para punir ou premiar (como se deu com as aulas de piano), mas de mostrar-se afetivamente interessado por ela.

Ao analisar as informações a respeito de Paulo, nos deparamos com uma situação em que o grau de instrução dos pais (em nível superior) aliado a condições de existência típicas da classe média intelectualizado produz mais e melhores efeitos na escolarização dos filhos:

“(...) O meu pai fez doutorado. Ele formou em engenharia civil, mas não era a área que ele queria, então foi fazer um mestrado em [universidade federal no interior de Minas Gerais]. Foi quando ele conheceu minha mãe. Aí ele passou [no concurso] da Embrapa¹⁸ e depois, quando já estava lá, muito tempo depois, quando eu já tava com 12, 13 anos, é que ele foi fazer doutorado. A gente mudou para [cidade de médio porte do interior paulista]. A gente morou três anos e meio nesta cidade. Ele fez o doutorado lá.

Minha mãe se formou em História aqui [na cidade onde moramos]. Mas não fez nem mestrado nem doutorado. Fez apenas especializações na área de psicopedagogia. Ela dá aulas de história numa escola particular num município próximo daqui.” (Paulo)

Como mencionado anteriormente, Paulo chegou a prestar vestibular na área de ciências exatas em diversas universidades públicas, entre elas a Unicamp e a USP, as quais não cursou por

um ramal que terminava em Sengés no Paraná. Foi extinta ao ser incorporada à Rede Ferroviária Federal em maio de 1998.

¹⁸ A Embrapa – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária é uma instituição pública de pesquisa vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento do Brasil. Criada em abril de 1973, tem como objetivo o desenvolvimento de tecnologias, conhecimentos e informações técnico-científicas voltadas para a agricultura e a pecuária no país.

temor da família em deixá-lo viver sozinho numa cidade grande. Aprovado para um curso na mesma universidade em que o pai havia feito mestrado e onde havia parentes por parte de mãe, ele se muda para lá. Indica que não foi a falta de recursos que determinou essa escolha, embora esses recursos não fossem abundantes, já que deveriam ser divididos entre Paulo e mais três irmãos. Moravam numa casa ampla onde havia três quartos, garagem para os dois carros, lavanderia, dispensa e banheiro externos e uma edícula num grande quintal, contando ainda com os préstimos de uma empregada doméstica para a limpeza e confecção das refeições. A rotina diária era a de fazer as tarefas da escola, cobradas pela mãe, e depois sair à rua para brincar com os vizinhos. Dinheiro para morar em outra cidade, portanto, haveria, mas pesou mais o fato de poder contar com o apoio da família extensa.

O universo acadêmico não se apresenta com um mistério a seus olhos, acostumado que está pelo envolvimento do pai com a vida acadêmica, a qual – bem sucedida – possibilita agora o investimento econômico na educação privada. Munido por este trajeto, a entrada em instituições prestigiosas não foi difícil. Não se tratando de uma família de alto status econômico, novamente a posse de um capital cultural de origem aliado a uma escolarização de qualidade revela melhores condições de acúmulo deste capital ao longo do percurso acadêmico.

Há, contudo, uma inflexão quando Paulo desiste de ciência da computação da universidade pública para voltar a fazer curso preparatório para o vestibular, indo morar com a avó em outra cidade, também no interior de Minas Gerais. Influenciado por um professor de português que era também advogado, ele opta pelo curso de Direito numa faculdade particular de baixa reputação nas proximidades do município onde reside, levando a crer que o núcleo familiar não dependia criticamente dele para manter a posição ou ascender socialmente. De certo modo, é quase um luxo ao qual Paulo se permite. E, juntamente com a graduação privada, matricula-se em Pedagogia a distância pela UFSCar, curso este que não é um dos mais valorizados e concorridos na hierarquia universitária. E, aprovado no curso para docente da rede municipal, dispõe-se a assumir a vaga para atuar no primeiro Ensino Fundamental.

Ao falar sobre sua família durante a infância, Rui começa remetendo-se ao lugar onde moravam:

“Era uma casa em [município da Grande São Paulo], era uma casa pequena. Era uma coisa difícil. É um lugar que nunca teve uma fama muito boa, por causa da [falta de] segurança. Então a gente não podia sair muito da rua. Minha mãe nunca deixou a gente brincar muito na rua. Com o tempo foi ficando ainda mais difícil. Eu tive um vizinho que inclusive morreu por causa desse negócio de drogas. Não era um lugar em que a gente ficava... A gente ficava o dia inteiro fora, na

verdade. Eu estudava de manhã. Saía cedo e ia pra escola. Depois treinava natação à tarde e voltava à noite. A gente treinava de segunda a sábado e competia as vezes no final de semana. A gente só voltava pra casa pra dormir. (...) Cheguei a ganhar várias medalhas e alguns troféus. Meu irmão chegou a disputar olimpíada. (Rui)

Percebem-se neste excerto da entrevista com Rui alguns traços comuns às famílias de classe média da região metropolitana de São Paulo (e possivelmente de outras Brasil afora) de minimizar o contato dos filhos com o universo da rua, tido como lugar ameaçador, cheio de riscos, de iminência de violência a qualquer momento. Porém, para ocupar o tempo dos dois meninos e não os deixar sozinhos em casa, a opção foi investir na prática de um esporte. Mas não apenas como forma de lazer ou visando benefícios à saúde e ao crescimento, mas num esquema voltado para as disputas e competições para obtenção de medalhas. Depreende-se uma disciplina férrea que alternava a escola no período da manhã com os treinos de natação à tarde, restando como tempo de socialização apenas à noite. Almoçavam com a mãe, porque “meu pai estava trabalhando. Mas no jantar, ele estava. Na minha casa, sempre que tem uma refeição, tem que estar todo mundo na mesa.” Convém lembrar que Rui tem ascendência oriental na qual a disciplina é mais rigorosa, não havendo muito tempo para o acompanhamento do desempenho escolar. Era o pai quem ia mais às reuniões:

“com nota eu nunca tive problema, então para eles tava tudo bem. Já meu irmão... Ele nunca repetiu de ano, mas ficou sempre ali, na média, passava raspando. E meus pais diziam [ao meu irmão] que se ele repetisse, tirariam da escola particular e o colocariam numa do bairro, estadual. Aquilo era bem complicado. A gente tinha medo disso. Era uma ameaça constante.” (Rui)

O investimento pedagógico, que Lahire (2008) inclui entre os cinco elementos aos quais se deve prestar atenção na relação da família com a escolarização dos filhos, é algo que também não se encontra determinado, inequivocamente, pelas condições econômicas ou a posição social. A maneira de se cobrar o bom desempenho nos estudos pode ocorrer de maneira subliminar, pairando no ar de que, sem o certificado de conclusão escolar aquele filho ou filha não chegará a lugar nenhum, estando implícita aí a ideia de que da educação depende melhores condições de vida, como também pode ocorrer de maneira mais explícita, quando se aventa retirar um benefício prazeroso (as aulas de piano para Michele) e/ou impor o castigo aterrorizador (ir para uma escola pública próxima que tem má fama, como no caso do irmão de Rui, em detrimento das facilidades e confortos oferecidos pela instituição privada). A esse respeito, Lahire (1997) também argumenta que o bairro é um “espaço moral complementar” que favorece ou dificulta o desempenho acadêmico, e, poderíamos dizer que esta é uma questão que envolve a relação da escola com a comunidade que a circunda. Seja como for, nas situações relatadas acima, por

caminhos e atitudes diversas, o resultado foi semelhante: a chegada ao ensino superior público gratuito em uma instituição renomada.

Vimos assim que o depoimento oral dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa corrobora as configurações familiares propostas por Bernard Lahire (2008). Obviamente, o pesquisador francês trabalhou com crianças oriundas de posições sociais inferiores aos e às estudantes de Pedagogia da UFSCar abordados neste estudo. Mas pode-se concluir que nas situações em que os recursos materiais e o volume do capital cultural (vagamente aferido aqui pela profissão e escolaridade do pai e da mãe) eram escassos, houve um cuidado maior no incentivo e monitoramento do comportamento e do rendimento escolar dos filhos. Ressalta-se a narrativa de Mariana cuja mãe, analfabeta, parece ter sido a que praticou maior vigilância sobre sua grande prole, cujo resultado positivo é inegável, ainda que modesto, pois fez com ela concluísse duas graduações (Gestão em Turismo no Instituto Federal de São Paulo e Pedagogia na UFSCar) e um de seus irmãos obteve o título de mestre em Geologia pela Universidade de São Paulo.

Resta então analisar de que maneira esse *habitus* de origem, que se constituiu desde a infância e perpassou o Ensino Fundamental, foi sendo intensificado e, possivelmente, modificado no Ensino Médio, como veremos a seguir. Este processo de alguma forma conduziu estes indivíduos ao Ensino Superior público numa universidade bem situada no ranking nacional. Além disso, examinaremos as práticas culturais em geral (pela frequência a cinema, teatro, museus, atividades artísticas, entre outras) e, dentro deste âmbito, destacaremos as práticas de leitura e escrita.

Momento decisivo nas trajetórias escolares: o Ensino Médio

Na parte anterior, procuramos explorar elementos oriundos da convivência familiar e dos primeiros anos de escolarização, vistos aqui como marcantes para a inserção no campo educacional enquanto estudantes, no intuito de buscar neles indícios que levaram à decisão de se profissionalizar neste mesmo campo. Contudo, antes que esta escolha de carreira fosse feita, evidentemente não sem avanços e recuos, será preciso agora analisar como se deu a passagem dos entrevistados pelo Ensino Médio. É nesta etapa que, acredito, o *habitus* herdado da família entra num processo que é, ao mesmo tempo, de intensificação e modificação. As disposições antes vistas sob a ótica da influência do meio social imediato (família nuclear, família estendida, vizinhança e bairro, vínculos sociais mais amplos – pertencimento a associações, clubes, cultos religiosos, entre outros – além da intensa socialização diária ao longo de todo o Ensino

Fundamental) passam a ser encaradas como sendo mais complexas e intrincadas (Setton, 2002, 2005, 2009).

É no Ensino Médio que começam a se desenhar as alternativas e caminhos possíveis (ou interditados) da futura – mas agora mais próxima – vida adulta. Questões que se colocam como, por exemplo: que profissão seguir, a despeito de eventuais empregos ou “bicos” que se realizem nesta época? Prosseguir ou não os estudos, cursando uma faculdade? Que tipo de vínculos conjugais/familiares vão se constituir? Onde e com quem morar?

Para auxiliar na compreensão deste momento decisivo nas trajetórias escolares dos sujeitos desta pesquisa, recorrerei à reflexão do sociólogo da educação François Dubet em *Les lycéens* (1991) sobre estudantes secundaristas em liceus da França em fins do século passado. Antes de fazê-lo, porém, é preciso entender de que modo, a meu ver, este autor se aproxima da perspectiva aqui adotada que se baseia na teoria social de Bourdieu e que leva em conta as críticas e desdobramentos propostos por Lahire. A ponte que penso poder ser estabelecida está na concepção geral de experiência que Dubet explicita da seguinte maneira:

“Não repousando mais no sistema, a unidade das significações da vida social não pode existir senão pelo trabalho dos próprios atores, trabalho pelo qual constroem sua experiência e que se torna, então, um dos objetos essenciais da sociologia.” (Dubet, 1994, minha tradução)

Trata-se, portanto, de examinar as estruturas sociais a partir do olhar e da vivência dos indivíduos concretos: em suma, é preciso relacionar as partes sem perder de vista o todo e ter em mente que o todo não é o mero somatório das partes. Importa aqui, então, resgatar o esforço de Dubet que, retomando a concepção de Durkheim (1999), em entender que a escola socializa ao mesmo tempo em que transmite uma cultura capaz de formar e transformar os agentes sociais. O autor, prosaicamente, pergunta o que afinal a escola *fabrica* e tenta responder à sua própria indagação, observando o modo como os estudantes constroem sua vida dentro da instituição.

A preocupação maior é não reduzir estes sujeitos a meros “peões” a existir e funcionar dentro das “engrenagens” do sistema. Menos ainda, encará-los como “objetos pedagógicos” (Dubet, 1994, p. 15). Assim, na concepção do sociólogo, a experiência escolar é a vertente subjetiva do sistema educacional formal, não se limitando ao que ocorre no interior das instituições de ensino. Os aspectos cognitivos e afetivos se entrecruzam através dos encontros e desencontros com os outros atores envolvidos (docentes, direção, coordenação,

demais funcionários escolares). Oscilando entre envolver-se com os estudos ou apenas cumprilos mecanicamente, noutras palavras, optando pela empatia ou pela indiferença, as e os estudantes desenham e definem sua passagem pelo Ensino Médio. A esse respeito, Dubet nos adverte que “A experiência escolar é a de um ator que não é totalmente identificável a seu papel, que constrói uma subjetividade, que se esforça para ser o sujeito de seus estudos medindo seus investimentos, aderindo a uma cultura ou rejeitando-a.” (1991, p. 16).

Neste sentido, segundo o autor, é possível estudar objetivamente a subjetividade dos alunos, tomando o que dizem não como “verdadeiro ou falso”, mas como elaborações que só fazem sentido no âmbito de um determinado contexto institucional e social. Dubet vai mais longe ao dizer que são verdadeiras na medida em que transformam em práticas, formando assim a base do que ele denomina experiência escolar. Além disso, diz ele que a escola “não é uma máquina, um conjunto de engrenagens organizadas em torno de uma ‘função’ única, quer se trate da reprodução social, da inculcação cultural ou da educação de futuros cidadãos.” (1991, p.16). É por isso que, no entrelaçamento dos vários aspectos que compõem o sistema educacional, Dubet insiste em buscar “a atividade própria do ator”, isto é, no caso, o/a estudante.

De uma forma que, creio, guarda afinidade com a visão bourdieusiana, Dubet afirma que as sociedades não podem ser mais pensadas a partir da homogeneidade social e cultural que caracterizou as perspectivas da Antropologia e a Sociologia no passado, e a razão disso é que não apresentam mais um conflito central que a possa definir por completo. Identifico, pois, essa congruência de pontos de vista pelo fato de que Bourdieu já desde 1980, quando escreveu *Sens Pratique*, criticava o objetivismo e, dentro dele, especificamente o economicismo mecanicista, abrindo-se a enxergar a realidade para além das relações materiais entre as classes e grupos sociais, trazendo à tona a dimensão simbólica que se realiza através da cultura. Nos termos de Dubet (1994), torna-se nítida a separação – para fins de análise e interpretação da realidade – entre a subjetividade dos atores e a objetividade do sistema. Evidentemente, Bourdieu (1980) refinará esta perspectiva ao propor o conceito de *habitus* para dar conta das práticas e disposições individuais que se ajustam aos modelos coletivamente construídos.

Para entender a chegada de Mariana, que vivia em área rural, ao Ensino Médio é preciso recuar no tempo, voltando à infância e ao ciclo II do Ensino Fundamental. Seu pai havia falecido quando estava na 4ª série e quando passou para a série seguinte, ela e a irmã mais velha

tinham que ajudar a mãe, agora viúva com cinco filhos para criar, tanto nas tarefas domésticas quanto nos trabalhos do sítio. Era preciso conciliar essa necessidade de apoio com os estudos.

Relembra então ela:

“Mas a minha mãe não queria que a gente parasse de estudar. Então ela pediu à diretora e esta deixou a gente estudar a noite. Desde a 5ª [série], eu sempre estudei a noite. Ai, no [Ensino] Médio, era técnico em contabilidade e foram três anos. [Lá na minha cidade], só tinha uma escola de Ensino Médio e na época era [curso] técnico. Não havia outra opção.” (Mariana)

Longe de ser uma livre escolha, as aulas no período noturno constituíam a única alternativa viável. Ademais, independente do gosto ou propensão aos cálculos de despesas e impostos, a carreira de auxiliar administrativo na área contábil era o estreito caminho profissional que se abria. Mas as condições objetivas não podem ser nunca consideradas como determinantes unívocas das condutas e das decisões que se colocam diante dos agentes sociais. Assim, prossegue a entrevistada:

“No Ensino Médio, todas as matérias de contabilidade eram com o mesmo professor, então não tem como esquecer-lo. Tinha o professor de geografia que eu gostava muito, ainda está lá e eu o visito quando vou pra lá, inclusive foi o que me influenciou a fazer [a graduação em gestão de] turismo. Juntou o meu gostar de viajar com isso, a geografia te dá essa abertura.” (Mariana)

Marília, que cursou os dois primeiros anos do Ensino Médio à tarde e o último ano à noite, uma vez que havia começado a trabalhar, afirmou não se recordar com muita clareza desta época, mas disse que seus professores não orientavam os alunos a prosseguir os estudos após completarem o nível secundário de ensino. Perguntei então se ela tinha planos de fazer uma faculdade, ao que ela respondeu:

“Eu tinha, mas não cheguei a fazer, só fiz bem depois. Quando saí do Ensino Médio eu cheguei a prestar vestibulares. Eu fiz o cursinho da Poli. Cheguei a prestar vestibular pra Fatec, USP, eu queria estudar numa universidade pública. Na verdade, eu nunca me organizei, assim... e meus pais também não, porque eles são pessoas mais simples, então nos apoiaram em tudo que a gente quisesse fazer, mas não tinha aquela coisa de falar pra gente ir além, não tinham isso com eles. Se você falasse: ‘quero fazer uma faculdade’, eles me apoiariam, mas me incentivarem a fazer isso, não. Então, como não consegui passar numa universidade pública, eu não quis pagar também, entendeu? (Marília)

Na sequência, a entrevistada relata que começou a trabalhar, pois, segundo ela, “nessa época o mercado de trabalho não exigia muito da gente... uma formação. Era mais pela experiência.” Foi assim que entrou na área de administração de condomínios, atuando durante muito tempo na mesma. Iniciou ainda bem jovem e foi passando pelos diversos setores da firma, até ser promovida à gerência de condomínios. E enfatiza “tudo isso sem precisar de uma graduação. Então fiquei acomodada naquilo ali, porque nunca me cobraram nada. A prática ali já era

suficiente pra mim.” A necessidade de uma maior qualificação viria mais tarde, porque em função dos filhos, Marília decidiu que – apesar de estar confortável numa boa colocação profissional – não queria mais trabalhar tanto, pois era comum voltar para casa tarde da noite. Quando os filhos estavam crescidos e ela tentou voltar ao mercado de trabalho, sem sucesso pois lhe faltava uma graduação. Pareceu-me, assim, natural perguntar se se sentia incomodada com fato dela ganhar mais sendo gerente de condomínios na administradora onde atuava do que a remuneração que receberia como professora da rede pública, Marília respondeu:

“Não, não me incomoda, porque [naquele emprego] eu tinha que trabalhar muito. (...) Se houvesse uma assembleia eu tinha que ir lá, conversar com eles [os moradores], representar a empresa, tirar as dúvidas, ajudar no que for preciso. Muitas vezes eu chegava em casa uma hora da manhã, não via minha filha (na época eu não tinha o outro). Eu dou mais valor à família do que realmente ao salário que eu ganhava. Então decidi deixar, inclusive baixar o padrão [de vida]. Eu e meu marido decidimos isso pra que eu pudesse ficar em casa com as crianças por um tempo, pelo menos até atingirem uma certa idade.”

O fato de Marília não ter conseguido vaga em uma instituição de Ensino Superior pública – isto é, gratuita – e, em função da ausência de recursos financeiros, ter de desistir de cursar uma graduação não é um fato isolado. Se a situação atual ainda é de limitado atendimento da demanda por ensino superior entre a população jovem, podemos supor que 20 anos antes, na época em que Marília terminou o Ensino Médio e prestou vestibulares, a concorrência era ainda mais acirrada e bastante desfavorável a pessoas que, como ela, provinham de uma escola pública localizada num bairro periférico.

Mesmo atualmente, o quadro mostra-se bastante precário, ainda que tenha melhorado significativamente nos últimos anos, em decorrência de políticas educacionais tais como o ProUni. Seja como for, as pesquisas revelam que eram - ao menos nos anos abrangidos por esta pesquisa, a proporção de jovens e adultos cursando tardiamente o ensino superior levamos em conta o número médio de matrículas no ensino superior no período, a proporção é, em um cálculo grosseiro, de menos de 15% da população nesta faixa etária¹⁹.

Em suma, Marília deu por encerrada a sua trajetória escolar e ingressou no mercado de trabalho, como também seria de se esperar. Serão necessárias quase duas décadas para que, pressionada a obter qualificação para conseguir um emprego, agora que os filhos já não

¹⁹ A proporção calculada entre aqueles em idade suficiente para o ensino superior, estendendo até 40 anos e o número total de matrículas (considerando os dados do ENADE 2017, Censo da Educação Superior do INEP 2017 e a projeção da população pelo Censo do IBGE de 2010).

demandavam sua atenção em tempo integral, ela cogitasse fazer uma graduação, caminho que não percorrera antes por questões estruturais.

O percurso de Michele, cuja mãe era professora, o que a influenciou a cursar o magistério em nível secundário na cidade de médio porte onde residia, difere bastante em relação a Mariana e Marília em função dos recursos materiais e culturais de que dispunha serem também distintos. Situada numa posição social um pouco mais alta, contou com melhores condições que abriram e pavimentaram seu trajeto rumo a uma instituição de Ensino Superior reconhecida e valorizada socialmente, relativamente próxima geograficamente do município onde morava e para qual se deslocaria e retornaria diariamente. Rememora ela:

“Não era Cefam. Isso apareceu depois. Eu não tinha bolsa! Era uma escola estadual mesmo. (...) Foram quatro anos. Nos dois primeiros anos, tive matérias bem básicas do Ensino Médio. Aí, no terceiro e quarto ano eu não tinha mais matemática, agora era matemática para a educação infantil. Não tinha mais física, não tinha mais química. Não tinha mais biologia. A história era voltada para a educação, era história da educação.” (Michele)

[sobre trabalhar] Eu fiz estágio em educação infantil. Mas nunca trabalhei com alfabetização. Fiz estágio numa escola, era a 3ª série, naquela época.

[sobre a passagem do ensino médio ao superior] Eu fiz cursinho e fui para a faculdade pública também. Letras, na Unicamp.” (Michele)

Ao contrário de Mariana, que ajudava nas atividades agrícolas da família, e de Marília, que já no terceiro ano do Ensino Médio era funcionária num escritório, Michele vive em condições materiais que a dispensam de trabalhar. Seu contato com a realidade profissional só virá no estágio em educação infantil e posteriormente numa 3ª série do Ensino Fundamental. Assim, conta ela, “eu fiz cursinho e fui para a faculdade pública: Letras, na Unicamp”. Teria vindo sua disposição para não interromper sua escolarização de parte das e dos docentes do curso de magistério? A resposta de Michele não deixa dúvidas:

“Não tinha um incentivo direto. Nem da professora de didática! Era mais uma preocupação... (pausa). Vamos pegar a professora de didática, que deveria ser a professora que... a preocupação dela era que nós fizéssemos aquela pasta com as datas comemorativas, mimeografadas. Concentrava-se muito mais no ponto teórico do que incentivar... Não tinha [incentivo], não.” (Michele)

Como vimos anteriormente, Michele deixou bem claro que, dadas as condições econômicas de sua família, a possibilidade de frequentar uma faculdade privada estava fora de cogitação, pois não teria recursos financeiros para tal.²⁰ No entanto, por razões que relativas à sua posição de

²⁰ A tese de doutorado de Ruy de Deus e Mello Neto (2015) explora, justamente, aquela parcela da população jovem que, sem condições de arcar com as altas mensalidades de uma faculdade particular e com fracas possibilidades de ingresso numa universidade pública, encontra uma solução através do PROUNI - Programa Universidade para Todos, criada pela Lei Nº 11.096, de 2005, durante o Governo Lula, que concede bolsas integrais e parciais a estudantes matriculados em instituições de ensino superior privadas.

classe e, portanto, ao *habitus* dela resultante, sua ascensão social só poderia vir através do investimento educacional, pensado aqui como aquisição de capital cultural primordialmente no estado incorporado e no institucional: obter o diploma universitário e ser capaz de exercer a respectiva profissão. No caso de Michele, a formação anterior no campo educacional (isto é, o curso secundário de magistério) já balizou a sua propensão a se tornar professora. Ao optar pela graduação em Letras, essa alternativa se consolida e vai se manter durante um longo período. É apenas por circunstância acidental que, num dado momento, ela se candidata e é selecionada para uma função administrativa numa universidade federal. Portanto, ainda assim se mantém no mesmo campo profissional originário.

Quanto ao trajeto escolar de Paulo no Ensino Médio, ele relata que estudou

numa escola aqui na minha cidade, que fica a dois quarteirões pra baixo da minha casa. Era uma escola particular. A gente tinha disciplinas de manhã e, eventualmente, à tarde. [...]Eu não fazia nada! (risos) [...]De vez em quando eu estudava, mas não era a regra. Eu fazia curso de inglês. No resto [do tempo], não fazia nada. (Paulo)

O relato deste momento como estudante secundarista mostra claramente sua condição de vida como membro dos extratos médios. Não tinha necessidade de trabalhar para, por exemplo, compor a renda familiar e, ao que parece, não era cobrado dele uma grande dedicação aos estudos, embora – também aparentemente – não houvesse problemas quanto ao desempenho acadêmico. Como elemento do *habitus* de classe, o encaminhamento para a faculdade é algo que se respira no ar. Quando lhe perguntei como havia surgido essa decisão e se havia estímulo por parte dos professores, Paulo declarou o seguinte:

“Sim, sim! Tinha todo incentivo. Inclusive havia um profissional que ia a cada 15 dias e dava informações sobre vestibulares. Se você queria prestar exame em algum lugar longe, ele via se tinha alguma excursão para você ir até lá. Na verdade, tudo ali girava em torno do vestibular.” (Paulo)

Diversos são os estudos, como aponta o balanço feito por Bernadete Gatti (2014) que figuram na literatura acadêmica que apontam a adaptação e acomodação do Ensino Médio como mera preparação para o vestibular, provocando uma crise nos seus objetivos e funcionamento, já que mantendo uma estrutura de disciplinas estanques e que pouco dialogam entre si, o saber adquirido ao longo destes anos só tem pleno sentido como trampolim para a entrada na universidade.

O caso de Paulo chama a atenção, mais ainda, porque na escola privada onde estudou, havia uma pessoa especificamente designada para facilitar o acesso às informações necessárias ao exame de ingresso às instituições mais prestigiosas. Que chegava ainda ao

requisito de familiarizar o/a eventual candidato/a com a cidade para qual teria que se transferir, a fim de cursar determinada faculdade. Os efeitos desse processo são nítidos no relato do entrevistado:

“Quando terminei o Ensino Médio, prestei e passei. Não sabia muito bem o que eu queria. Acabei prestando e passando pra fazer Ciência da Computação em [cidade do interior de MG], na Universidade Federal de [nome da cidade]. Passei no vestibular e fui fazer. Cursei durante dois anos. Não gostei e então larguei. Aí eu não sabia o que queria fazer, pensei em fazer medicina porque era um curso que, se eu passasse, com certeza não iria largar, como aconteceu com aquele primeiro [de computação]. Daí eu fui fazer cursinho em [cidade de MG]. Morei com minha avó, fiquei mais ou menos um ano e meio com ela. Aí eu vi que não queria fazer medicina, não. Eu tinha um professor do cursinho que dava aula de português e que era ao mesmo tempo advogado. Comecei a trocar ideia com ele: ‘Nossa, como eu nunca pensei em Direito?’. Aí fui fazer Direito.” (Paulo)

Neste excerto de fala, transparece em primeiro lugar a função e importância da rede familiar extensa. Em outro trecho da entrevista, Paulo mencionou que fora cursar computação numa determinada cidade do interior de Minas Gerais porque era o lugar de origem de sua mãe e onde, portanto, tinha familiares que poderiam apoiá-lo e hospedá-lo. Aqui se entrelaçam o cuidado atento que se espera de familiares próximos que exercem também certa vigilância em relação à vida de um jovem que pode facilmente ficar desregrada, como também uma estratégia de otimização de recursos, uma vez que morando na casa destes parentes, o custo necessário para mantê-lo fora de casa fica bastante reduzido. Pressupõe que os pais vão, sim, sustentar o filho durante a formação superior, mas há um limite para estes gastos.

Salta à vista o comentário de Paulo de que, se ingressasse no curso de medicina, dele não desistiria. Entram em cena a enorme dedicação que seria necessária para atingir este objetivo e, mais ainda, o fato de que ao se tornar um futuro médico, o abandono da faculdade seria não só incompreensível, mas sobretudo inaceitável pelo meio social ao seu redor.

A respeito dos colegas, elemento importante para reiterar o *habitus* de classe quanto à necessidade de chegar ao Ensino Superior, Paulo disse que uma colega de classe do colégio tinha chegado ao doutorado em Ciência Política na própria UFSCar. Dos demais da turma, que era pequena com cerca de 20 alunos, ele afirmou que “a grande maioria foi fazer faculdade, sim. Foi correr atrás de um diploma universitário.” Além disso, como já foi visto anteriormente, Paulo teve estímulo e exemplo, pois seu pai se formou em engenharia civil e fez doutorado na área em que atua como pesquisador numa empresa que é uma autarquia federal.

Em posição socialmente semelhante à de Paulo, Rui também frequentou o Ensino Médio em escola privada, num município vizinho ao seu, na Grande São Paulo. A preocupação com o prosseguimento dos estudos também foi fortemente marcada: “Estudava de manhã. Mais pro final do curso, umas duas ou três vezes por semana, tinha aula à tarde também. Por causa do vestibular.” E neste período, ressalta-se uma característica deste entrevistado: no questionário enviado por e-mail ele dera a entender que, por achar a escola desinteressante, resistia a isso através do seu comportamento, porém afirmou:

“Eu nunca fui indisciplinado. Mas eu não prestava atenção. Nunca tive muito problema com disciplina. O que eu fazia era incitar os outros a fazer as coisas que eu queria [que eles fizessem]. Eu nunca fui advertido, se fui, foram pouquíssimas vezes.

[sobre a relação com professores] Não tinha nenhuma.

[sobre estímulo dos professores a ler, fazer faculdade, continuar os estudos] Acho que eram bons professores, naquilo que se propunham, já que o objetivo era, desde o início, o vestibular. Eram inclusive professores do cursinho. Então vários eram bons *para isso*. Estudar era, na verdade, treinar para o vestibular. Esse era o foco. Um dos professores eu já conhecia do outro colégio onde eu tinha estudado [no Ensino Fundamental]. Ele tinha sido meu professor de redação. E isso era uma coisa diferente pra mim, eu sempre gostei de redação, era algo mais criativo e esse tipo de coisa eu gostava de fazer.” (Rui, ênfase do entrevistado)

Respirando uma atmosfera inteiramente voltada para o sucesso no processo seletivo para as grandes faculdades, Rui apenas se adequa ao modelo pedagógico e enfatiza que sequer estava muito atento nas aulas. A ausência de espaço para a criatividade do aluno era – e permanece sendo – sua maior crítica ao sistema educacional, que chega ao seu ápice neste momento. Não é casual que use, com base no senso comum, o termo “treinar” para se referir ao vestibular. Sabendo que Rui ingressou no curso de Engenharia da Computação na Unicamp – ainda que somente na segunda vez em que prestou o exame –, inferimos que ele tivesse bom domínio das disciplinas das ciências exatas. Em suas palavras:

“o Ensino Médio foi meio pra ‘zoar’. Eu meio que subestimei o vestibular. Eu tive nota pra passar, mas na Unicamp por exemplo, você tinha que ter uma nota mínima em [a prova de] cada matéria. É por isso eu não passei na primeira tentativa.” (Rui)

Em resumo, o relato de Rui reforça a ideia de que sua escolarização em instituições privadas foi eficaz na transmissão dos conhecimentos e habilidades necessários para o passo seguinte, que era o funil da seleção ao Ensino Superior, isto é, de capital cultural incorporado, mesmo que *aparentemente* ele figurasse como um aluno não atento nas aulas regulares. Em contrapartida, o fato dele “gostar de redação” lhe dá um diferencial que alavanca seu desempenho no vestibular. Mantendo-se na média nas provas que exigiam cálculos, eleva sua

colocação ao se destacar numa área em que os candidatos a este tipo de curso superior geralmente não se saem bem.

Percebe-se um traço do *habitus* de classe, próprio do meio social dos dois trechos anteriores das entrevistas, de Paulo e Rui, em relação ao estímulo ao longo do Ensino Médio com relação a continuar os estudos em nível superior. Contudo, é preciso também assinalar que, apesar dos benefícios, a entrada para a carreira docente por parte de estudantes secundaristas, deve enfrentar uma vertente do senso comum, fortemente difundida pela mídia, de que ser professor não é algo atraente, mas, ao contrário, penoso, desgastante, mal remunerado. Por isso, como política pública, o Estado de São Paulo adotou a estratégia de atração de alunos, por meio de bolsas (com valor recebido em dinheiro) ao Cefam - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, criado pelo Decreto Governamental nº 28.089 de 13 de janeiro de 1988, cuja admissão se dava por um exame e uma entrevista. A iniciativa foi eficaz até certo ponto, pois cerca da metade dos indivíduos limitava-se a concluir o terceiro ano e obter o respectivo diploma, que lhes possibilitaria ingressar numa faculdade, porém abandonando a alternativa do magistério. A esse respeito, assim se expressou a profa. Selma Garrido Pimenta em seminário internacional sobre o tema na Faculdade de Educação da USP, em 2014, “o problema do início da docência não está na formação e sim na profissionalização” (informação colhida verbalmente)²¹.

A experiência universitária na Pedagogia em EAD da UFSCar narrada pelos entrevistados

Em sua descrição, Mariana – que já havia concluído uma graduação presencial em Gestão de Turismo e agora se aventurou em um curso a distância – revelou que, tendo usando a internet através de uma conexão em banda larga, sua rotina era a seguinte:

“Tinha o lado das atividades, das tarefas... Você tem acesso às apostilas online, mas eles também disponibilizam as mesmas em material impresso, o que eu preferia. Porque, como eu ia pro trabalho de ônibus, eu lia o material no trajeto. Então pra mim era melhor. Mas tem gente que consegue ler no tablet. O impresso pra mim era melhor por conta do aproveitamento do tempo. (...) A gente pegava [o material impresso] no Polo Presencial e, às vezes, atrasava um pouco, aí eu tinha que recorrer à versão online. Lá também era o local onde se faziam as provas.” (Mariana)

As idas ao polo ocorriam a cada dois meses, em média, quando se encerrava um grupo de disciplinas, cursadas simultaneamente. Ao término, era necessário fazer uma atividade

²¹ A este respeito ver também ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2016.

presencial, geralmente composta de duas provas do mesmo módulo, realizadas no final de semana. Segundo Mariana, no primeiro ano foram aos domingos e, posteriormente, mudaram para o sábado. Os estudantes passavam o dia todo no polo. Não havia aula, pois estas eram sempre ministradas online.

Para receber e orientar os alunos de EAD, o polo contava com um Tutor Presencial, que prestava suporte para várias coisas tais como entregar o material impresso e, nos dias de prova, acompanhar o aluno na digitalização da prova, que era escrita à mão e posteriormente postada no ambiente virtual. Se necessitasse de alguma informação, era a este tutor que se recorria. E, segundo Mariana, “havia também uma pequena biblioteca que poderia ser consultada.”

Sobre seu cotidiano, Mariana explicou que

“Eu não tinha horário fixo para entrar no trabalho, mas em geral, era às 10h. Acordava por volta de 6h30, estudava um pouco e depois ia pro trabalho. No trajeto, aproveitava para ler os textos. No final do dia, quando eu voltava, se havia alguma atividade com prazo muito curto, eu fazia. Senão, era sempre de manhã. Preferia estudar de manhã porque a noite, pra mim, é um pouco cansativo. Isso durante a semana. De sábado e domingo, como geralmente eu estava em casa, eu dedicava um pouco mais de tempo.” (Mariana)

A vivência da então estudante de Pedagogia à distância é marcada pela imperiosa necessidade de continuar trabalhando enquanto realiza a graduação. Sua rotina tem que se adequar a estas condições materiais objetivas. Chegando do trabalho “às 21h, 21h30, às vezes, às 22h, eu não tinha pique para estudar mais”, mas a maneira como organizou seus horários não era a única possível, pois, relembra: “Era até engraçado porque havia muitos fóruns e neles minhas postagens eram sempre pela manhã e a dos meus colegas eram sempre de madrugada! Isso pra mim era impossível.”

As postagens a que se refere Mariana são as inserções que as e os cursistas eram orientados a fazer na plataforma digital, nos chamados “fóruns” de cada disciplina ministrada. Ela explica o funcionamento de recurso pedagógico – que é uma espécie de “sala de aula virtual” – onde ocorrem as interações entre as e os estudantes, mediadas por um tutor a distância (TD):

“Era proposta [numa dada disciplina] uma atividade em que os alunos tinham que discutir sobre um determinado assunto, com base numa aula que foi dada ou num texto que foi lido. Como é pelo computador, é diferente de discutir pessoalmente. Às vezes uma palavra ou uma vírgula mal colocada provocava algumas situações de estresse. Mas na maioria das vezes era bem produtivo. Agora, a gente tinha problemas quando o professor montava grupos em que algumas pessoas tinham prazer de participar e outras, não. A gente tinha

colegas de turma que não gostavam de fórum, achavam que não era produtivo.”
(Mariana)

No espaço destas trocas – que podemos considerar inteiramente simbólicas, porque restritas à linguagem – de mensagens escritas e transmitidas via internet, vão se estabelecer relações sociais bastante peculiares. Para que aconteçam, elas pressupõem um determinado domínio do padrão culto da língua, ainda que – na prática – ocorram muitos erros de ortografia e gramaticais, independente da origem social dos indivíduos. Surgem elementos relativos ao capital cultural acumulado até então, mas também incidem itens que dizem respeito às disposições individuais. Ainda refletindo sobre a atmosfera estabelecida nos fóruns de discussão de cada módulo, Mariana ponderou o seguinte:

“Durante o curso, eu conversei com algumas colegas que tinham uma boa produção textual, tinham facilidade de compreensão de texto, mas não gostavam [dos fóruns]. E no decorrer do curso, muitas vezes eu as motivei dizendo ‘olha, é importante, porque às vezes uma palavra sua ajuda outra pessoa a refletir...’ ‘Aí, no final, elas acabavam participando um pouco mais. Essa é a parte ruim, eu acho, do curso em EAD: quando você tem um grupo que não é tão participativo. Por exemplo, tem atividades em que você tem que montar wikis²², que é uma ferramenta colaborativa. Se você tem um grupo entrosado, que participe, tudo bem, senão... Mas, pensando bem, no curso presencial isso também acontece, né? (Mariana)

Em poucas palavras, Mariana conseguiu no trecho acima sintetizar um processo que é central, primordial mesmo na educação a distância: as circunstâncias, a motivação e a maneira como ocorrem as trocas entre as e os estudantes. Evidentemente, ao descrever sucintamente essa dinâmica, somos levados a compará-la com a sala de aula presencial onde a relação pedagógica é física. Por isso, ela fecha sua fala levando em consideração que a falta ou um baixo nível de comunicação pode acontecer em qualquer das duas modalidades. Neste sentido, há uma tendência das e dos autores que tratam da EAD em enfatizar as possibilidades técnicas hoje disponíveis para “esquentar” e incentivar as relações entre discentes que estão distantes

²² Wiki é um termo corrente na internet para se referir à produção de conteúdo por parte de múltiplos usuários, os quais – utilizando diferentes tipos de mídias digitais – podem adicionar, modificar ou eliminar itens e informações referentes a artefatos que estão sendo produzidos conjuntamente. De origem havaiana, a palavra quer dizer “rápido, ligeiro, veloz”, aparecendo geralmente na expressão *wiki wiki* para indicar algo que seja extremamente rápido. Pronuncia-se tanto como “uíqui” quanto como “víqui”. Atribui-se sua invenção a Howard “Ward” Cunningham, programador de computadores norte-americano que em 1994 lançou o software WikiWikiWeb. Remete a uma coleção de documentos em hipertexto ou por meio do uso de software colaborativo. Além de propiciar o trabalho em equipe, tem a vantagem de manter um histórico das alterações, registrando o progresso das atividades desenvolvidas, bem como retornar a um estágio anterior caso o grupo assim o decida.

geograficamente e que tenderiam a ser “frias” em função do aparato digital. Recursos como avatares²³, por exemplo.

Quando mencionei o fato de que, muitas vezes, um/a aluno/a faz um trabalho solicitado pelo/a professor/a e os/as colegas apenas assinam na hora de entregar, Mariana ponderou:

“Na EAD, isso é *impossível*, porque toda vez que você acessa [a plataforma virtual], fica registrado. Então, se você não participa, o professor sabe. Então eu acho que fica pobre, o grupo. Porque se mais pessoas participam de uma discussão, você abre mais a mente, amplia ou até mesmo altera a sua visão. Você pensa de um jeito e a pessoa propõe outra forma de olhar aquilo: ‘puxa, não tinha pensando por este lado!’ Mas essa coisa de ponto, o professor tem como observar. Porque cada vez que você acessa, cada linha que você escreve, está lá o seu nome. E tem a coisa dos prazos, que são curtos. A plataforma fecha e se você bobou, perdeu a oportunidade, não tem mais como postar.”
(Mariana, ênfase da entrevistada)

A aluna que ao conceder seu depoimento já havia concluído a graduação e sido aprovada num disputado concurso para a rede municipal de São Paulo, reflete sobre elementos propiciados pela tecnologia que incidem sobre o acompanhamento e controle por parte do tutor a distância e pelo professor responsável pela disciplina. Deve-se lembrar aqui, inclusive, que uma plataforma digital tem recursos para monitorar o tempo em que o/a cursista ficou sem acessá-la, emitindo avisos automáticos ao tutor para que este envie uma mensagem instando que aquela pessoa retome sua participação regular na disciplina que está sendo ministrada.

Em função dos limites temporais rígidos e inegociáveis, que impedem o atraso na entrega de atividades, estar atento e ser disciplinado com relação a estes prazos é um requisito fundamental para o/a estudante de EAD. A esse respeito, Marília comentou que:

“Eu criava uma rotina pra mim, apesar de que nem sempre eu seguia essa rotina à risca. Mas eu tinha um horário definido para estudar. Minhas crianças estudavam na parte da tarde, então esse era o período que eu usava para fazer os meus trabalhos, os meus estudos. Pela manhã eu cuidava das minhas coisas, da casa, da lição dos filhos e à tarde, momento em que eu ficava sozinha em casa, eu estudava. Mas, assim... não é que isso acontecesse religiosamente todos os dias, até porque essa é uma das vantagens do ensino a distância, né? A gente pode fazer a lição a qualquer momento. Então se eu de repente hoje eu não posso fazer alguma coisa, porque eu preciso sair, porque tenho um compromisso agora bem no horário que tinha reservado pra estudar, quando eu chegar em casa, tenho a possibilidade de retomar, entendeu? Estando dentro do prazo, estando dentro do dia... eu lembro que os trabalhos a gente tinha que entregar até as 23h55 do um determinado dia, esse era o prazo. Depois disso, já era, já tava fora do prazo. Isso é muito bom porque a gente consegue fazer a qualquer momento, eu posso mudar a minha rotina, assumir um compromisso

²³ Avatar é o termo utilizado na internet para se referir a representação da identidade e a presença de alguém no universo digital, especialmente nas redes sociais como Facebook, Instagram e Twitter, através de uma foto ou alguma outra imagem que simbolize a pessoa. É usada também para se referir a personagens de jogos online.

em qualquer horário e aí eu vou reservando, a cada dia: 'hoje eu vou pegar pra estudar'. Enfim, eu deixava a tarde pra isso, mas se fosse preciso eu poderia fazer em outro horário. Ao invés de levantar cedo, seis horas da manhã, eu poderia à meia-noite começar um trabalho, se eu ainda tivesse prazo pra entregar. Entendeu? Isso era muito bom realmente.” (Marília)

À semelhança de Mariana, a entrevistada que fazia sua primeira graduação em EAD demonstra com muita clareza a maneira como se organizou para dar conta da empreitada de fazer um curso superior mesmo não contando com uma experiência presencial anterior: estabelecer uma determinada rotina e, ao mesmo tempo, usufruir da flexibilidade, acomodando outras demandas que precisassem ser realizadas no horário de antemão predefinido para as atividades propostas. Essa sistemática só funcionou, é forçoso reiterar, porque de comum acordo com o marido, Marília havia deixado seu emprego tendo, portanto, tempo suficiente para cumprir as tarefas do lar e as obrigações acadêmicas. Destaca-se também a busca pela tranquilidade, para a leitura dos textos e escrita dos exercícios, que seria dificultosa se ocorresse quando os filhos estivessem em casa.

Ao avaliar o curso de Pedagogia em EAD da UFSCar, Michele – anteriormente formada em Letras pela Unicamp – manifestou uma opinião positiva e acrescentou o seguinte:

“Eu acho que é um bom curso, é uma boa proposta. Os professores se dedicam. Eu tive oportunidades de conhecer os dois [tipos de Ensino Superior, presencial e a distância]. (...) Depois eu acabei vindo para o administrativo [da UFSCar Sorocaba] e dois professores eram daqui, então tive a oportunidade de conhecê-los. Até um deles comentou: 'ah, Michele, este é meu último ano como professora [na EAD]! Porque a dedicação tem que ser muita e agora, assumindo um cargo aqui na UFSCar Sorocaba eu não vou ter como fazer essa dedicação.' Aí vejo que são professores que percebem a diferença entre os dois cursos e sabem que o curso a distância precisa, sim, de mais investimento, de energia. Na preparação do material, na preparação dos exercícios e tudo mais. Os tutores também são... eu não tive problema nenhum com a tutoria, seja presencial ou virtual, achei-os super preparados, com qualificação além do que acho que um tutor precisaria ter. Então eu acho que a proposta do curso é boa.” (Michele)

Este depoimento de Michele ajuda a desfazer uma imagem ainda muito disseminada de que a formação a distância não apresenta o mesmo padrão de qualidade de uma graduação presencial, uma vez que a ideia da massificação do ensino ainda se faz presente. Na verdade, a realidade se mostrou outra para a entrevistada, inclusive porque ela teve a chance de ter contato pessoal e direto com profissionais que atuavam na EAD que ela própria estava cursando. Ao contrário do que se imagina, o tempo e o esforço requeridos para a preparação de uma disciplina ministrada remotamente é, em geral, maior do que aquele despendido num curso convencional.

Quanto à rotina cotidiana, Michele disse o seguinte:

“Antes de entrar aqui [na atual função administrativa], eu dava aula todos os dias pela manhã, aí voltava pra casa, entrava no ambiente [virtual], fazia as atividades, nas datas em que precisavam ser feitas e a pesquisa que era pedida, já me preparando. Às vezes, eu me apertava um pouco e acabava passando da data e aí a gente negociava a entrega e tudo mais. (...) Eu entrava todo dia no plataforma.” (Michele)

Constância e regularidade se depreendem da fala da então professora que, assim, conseguia dar conta das tarefas que lhe eram solicitadas pelas sucessivas disciplinas da Pedagogia EAD da UFSCar. Ao comentar sobre os textos a serem lidos, Michele comentou:

“(...) Aí é uma questão: o material da UFSCar chegava depois [atrasado em relação às atividades]. Nos últimos anos, ele até chegou antes e aí a gente estudava pelo livro. Agora, sempre tinha um material extra. Eu tinha que imprimir também. A gente assistia as aulas quando eram marcadas. As aulas gravadas, eu também já assistia. Fazia os exercícios. Era mais ou menos isso.

[sobre assistir aulas pelo computador] Não era ruim, era tranquilo. Eu tenho problema auditivo. Eu achava que ia sofrer alguma dificuldade, que não ia conseguir entender nada. Mas não, o som é bom, a parte tecnológica funciona bem. Tinha professor que nem usava [o aparato técnico da UFSCar]. Me lembro bem de uma professora, que tinha acabado de ter nenê e ela não se deslocou até a universidade. Ela fez um esquema na casa dela e saiu super bom, deu pra escutar.” (Michele)

Como em qualquer outra graduação ministrada na modalidade a distância, também a Pedagogia em EAD da UFSCar se baseia fundamentalmente no oferecimento de materiais escritos (em arquivos eletrônicos ou textos impressos), na indicação de outras fontes (links para publicações em PDF disponíveis na internet ou referências bibliográficas tradicionais) e em aulas gravadas ou ao vivo, juntamente com a recomendação de vídeos também encontráveis na internet. Como veremos mais adiante, os cinco estudantes de EAD entrevistados nesta pesquisa afirmaram categoricamente que preferiam ler os textos impressos e que só diante da falta deles é que recorriam à leitura na tela de seus computadores. E todos eles reclamaram da logística imperfeita no início do curso, pois era comum receberem os materiais físicos quando a respectiva atividade já havia transcorrido. Por outro lado, elogiaram a parte tecnológica, reiterando várias vezes que era de ótima qualidade. O único comentário na direção contrária foi o de Paulo ao dizer que a plataforma merecia ser aperfeiçoada. Fazendo uma avaliação geral sobre o curso, assim se expressou:

“(pausa) Eu acho que existe muito compromisso da parte dos docentes e tutores. Porém acho que tem muito a melhorar. Porque o próprio ambiente virtual é confuso. É um ambiente... como é que se diz? É um ambiente prolixo. É um ambiente em que você não navega direito. Não é uma coisa em que você bate o olho e... Não é um Facebook! Isso eu já falei, já reclamei várias vezes até e [os colegas] disseram que eu era sem educação, que eu era mal agradecido porque a universidade tava me oferecendo um curso... E eu respondia: ‘ué, gente, mas eu to dando uma sugestão para melhorar. Eu acho que vocês deveriam contratar um pessoal de computação que saiba fazer uma coisa decente.” (Paulo)

A visão de Paulo mostra-se equilibrada: ao mesmo tempo em que elogia a dedicação dos profissionais diretamente envolvidos com a parte pedagógica, professores e tutores, reivindica aprimoramento do layout e do funcionamento dos diversos elementos que compõe o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no qual as e os cursistas devem transitar ao longo de toda a graduação. A crítica de Paulo coincide com minha própria percepção, tanto como aluno e como tutor presencial do curso de especialização Pigead – Planejamento, Implementação e Gestão de EAD da Universidade Federal Fluminense (UFF). Por vezes, a informação ou explicação de uma determinada tarefa não é totalmente clara, os links estão trocados e a pessoa se perde ao tentar navegar quando busca algum item específico. Creio que isto se deve às limitações ainda presentes no *moodle* que é a base do AVA da UFSCar, como já mencionado no capítulo III, e que, possivelmente, serão superadas com o passar do tempo e o avanço dos recursos tecnológicos.

Independentemente da existência da mediação tecnológica, no entanto, a relação entre os docentes responsáveis pelo planejamento dos conteúdos e sua abordagem e os alunos é também alvo de reparos, uma vez que as formações em EAD costumam ter um número elevado de cursistas. A este respeito, Paulo comentou:

“Existe certa distância dos alunos com o titular da cadeira docente. Então nós [cursistas] ficamos muito próximos dos tutores. Só existe essa proximidade com os docentes quando isso parte da iniciativa deles. Por exemplo, me lembro de uma disciplina que eu fiz, História da Educação, em que o professor dava tanta atenção que ele gravava videoaulas e nos mandava. Porque não há videoaulas, são outras formas que existem ali no ambiente. Ele mostrava ser uma pessoa ainda mais engajada na questão da EAD. Eu acho que falta talvez um pouco dessa aproximação com os docentes, com os titulares. Os tutores são muito bons.” (Paulo)

Embora a crítica acima se possa considerar bastante pertinente, devemos salientar isso também pode ocorrer no ensino presencial: há professoras e professores que são mais ou menos acessíveis às e aos estudantes, dando maior ou menor abertura para perguntas e questionamentos em classe bem como para conversas fora da sala de aula. Na EAD, em função do grande número de discentes, essa proximidade em geral se inviabiliza e produz essa sensação de que o saber que está sendo transmitido provém de algum lugar oculto, hierarquicamente superior e academicamente sancionado, o qual só precisa ser assimilado da forma correta. Esta situação trabalha na direção oposta da reiterada perspectiva de construção colaborativa do conhecimento. Um pouco como se se dissesse implicitamente que há um conhecimento já dado e reconhecido e que os alunos, por seu esforço coletivo, podem somente mirar-se nele sem nunca o atingirem.

Outro ponto levantado por Paulo é com relação ao número de alunos nas turmas e, por conseguinte, nos fóruns de discussão. Destacando a flexibilidade no acesso à plataforma (“eu acessava sempre à tarde e à noite, porque de manhã eu ia para o curso de direito”), mas dizendo-se pouco disciplinado, tendo inclusive sido reprovado duas vezes e tendo que cursar o respectivo módulo outra vez, Paulo afirma que “dava conta” das atividades propostas, mas ponderava:

“O que às vezes ‘pegava’ eram os fóruns. Porque neles você tinha que acessar e participar todo dia. É o tipo de atividade que eu acho que é muito eficaz com grupos pequenos. Quando são grupos maiores, isso acaba te desanimando, porque você entra e já tem 60 postagens! Ai você não tem paciência para ler tudo.” (Paulo)

De maneira incisiva, o entrevistado revela a maior contradição das graduações em EAD no estágio em que se encontram atualmente no Brasil. Considerada instrumento para a democratização da educação no país e forma eficaz de atingir grupos sociais que geograficamente e culturalmente estão afastados dos saberes universitários, os cursos são oferecidos a um vasto público. Primeiro porque neles a evasão é elevada - cerca de 30%, no mínimo, com casos de índice bem mais elevado (Branco; Conte; Habowski, 2020); segundo, porque, para justificar seus altos custos, é preciso que sejam oferecidos maciçamente. É evidente, porém, que isso em nada difere de salas de aulas superlotadas como costuma ocorrer em instituições de ensino superior com pouco compromisso com a qualidade da formação ministrada, nas quais sequer se ventila a perspectiva de colaboração entre os alunos nem se aponta para sua gradativa autonomia no campo em que se inserem. O problema, porém, é que a proposta da qualidade diferencial da EAD reside na possibilidade de partilha de conhecimentos que possibilite o crescimento individual e coletivo dos e das estudantes envolvidos.

Falando sobre suas expectativas quanto à Pedagogia a distância da UFSCar, Rui retoma a crítica que já havia esboçado quanto à falta de espaço para a criatividade nos sistemas de ensino. Após sua experiência na graduação, sua opinião era a seguinte:

“Eu vi que não mudou quase nada. Embora a gente tenha teorias muito interessantes, a realidade da educação, da escola e, no caso, da faculdade, são muito parecidas. Não tem um... Eu fiquei assim meio decepcionado com isso... Não vi nunca evolução. Embora a gente tenha bastante estudos sobre muitas coisas, a prática ainda é muito parecida com o que eu vivi. (...)

O curso do ponto de vista da teoria, das coisas que a gente estuda, achei que foi muito bom. O conteúdo dele é ótimo. Eu aprendi muita coisa. Eu aprendi a pensar melhor, sabe? Aprendi a ler melhor. Pensar melhor no sentido social. Porque eu tinha um raciocínio que sempre foi mais lógico do que nas [ciências] humanas. Então você começa a ter uma visão mais crítica de toda a realidade. Isso pra mim foi muito importante: conseguir pensar melhor no âmbito geral, por isso foi muito válido. (...)

Eu nunca tinha estudado nada antes. Essa foi a primeira vez que eu estudei alguma coisa, pra valer mesmo. Num curso a distância, precisa ter disciplina. Isso foi algo que também aprendi.

L: Você não tinha essa disciplina quando entrou?

Pra estudar, não. Porque... eu não estudava. Eu nunca tive dificuldade na escola. Não que este curso tenha sido fácil, mas eu decidi me dedicar a ele, desde o começo. Foi uma coisa diferente, daí eu precisei ter uma disciplina de estudo. Todo dia eu tinha que estudar alguma coisa. Eu me organizava assim... tinha tempos livres na parte da noite. E no ônibus. É cerca de meia hora daqui [até o meu trabalho], então eu aproveitava pra ler coisas no trajeto.” (Rui)

Se por um lado Rui se ressentia de que pouco mudou no cotidiano educacional em todos os seus níveis, por outro deixa transparecer que os conteúdos trabalhados na Pedagogia permitiram adquirir ou reelaborar elementos mais abrangentes da realidade social na qual a educação se insere. Esse processo foi mais intenso para ele porque vinha de uma graduação anterior na área das ciências exatas. Contudo, para que isso acontecesse, não bastaria agora simplesmente estar *de corpo presente* nas aulas como acontecera ao longo de toda a sua escolarização. Os temas e assuntos das disciplinas que agora cursava o instigavam a ler, a se aprofundar, a abandonar a perspectiva do senso comum, ainda que, na prática, não visse que as teorias estudadas estivessem sendo plenamente aplicadas.

Voltando à discussão trazida por Regina Ramires (2013), quanto à tensão nas graduações entre bacharelado e licenciatura, também no curso da UFSCar encontra-se o dilema entre formar pesquisadores ou profissionais de uma determinada área e, neste caso em particular, entre formar estudiosos da educação ou professores. A julgar pelas falas, teríamos a impressão de que a opção da UFSCar seria pelos primeiros, dada a quantidade de leituras, em detrimento dos segundos. Contudo, isso colide com as menções dos sujeitos desta pesquisa que consideraram excessivo o número de horas de estágio supervisionado.

Relação dos sujeitos da pesquisa com a práticas de leitura e escrita e com a tecnologia

Como resultado do contato com os estudantes de Pedagogia em EAD da UFSCar, através dos questionários respondido e, principalmente, por meio das entrevistas, foi possível constatar a centralidade das práticas de leitura e escrita para que pudessem cursar e concluir satisfatoriamente a licenciatura a que se propuseram fazer a distância. Marília, Mariana e Michele relataram desenvoltura nos dois tipos de atividade e, em suas narrativas, transparece a relação - mais ou menos intensa - que suas famílias tinham com ambas. Já no caso de Rui, mesmo tendo acesso a livros em casa, pelo fato de ter tido uma formação anterior na área de engenharia de computação, foi necessária uma adaptação para que pudesse se acomodar e

prosseguir com os estudos. Paulo ficou a meio do caminho, teve estímulos em casa, mas tinha o hábito tão enraizado, necessitando de menos esforço para se ajustar.

Marília conta que “minha mãe sempre comprava enciclopédias e livros, destes que os vendedores trazem e vão batendo na porta das casas” e, por isso, lia o tempo todo na cama. Além disso, uma irmã mais velha cursava o Magistério e a transformou numa cobaia para as tarefas escolares. Não era assídua à biblioteca da escola, mas além das obras adquiridas pela mãe e eventualmente também pelo pai, uma vizinha doou os livros infanto-juvenis da filha quando esta entrou na faculdade. Quanto à escrita, dois fatores a favoreceram: o fato de ter trabalhado numa administradora de condomínios, que exigia dela redigir cartas, comunicados, atas etc., e seu pertencimento religioso pois se empenhava em escrever pequenas peças teatrais para serem apresentadas na igreja que frequentava. Na Pedagogia em EAD, esta experiência prévia a ajudou bastante já que era a sua primeira graduação.

Mariana, que descreveu a licenciatura a distância como sendo “um curso puxado, mas recomendo”, reflete sobre a prática de leitura:

Era puxado, tinha bastante leitura. Você tem que gostar de ler. Não é fácil, não tem como... as disciplinas conversam. Eles montaram o curso de uma maneira que as disciplinas se entrelaçam. Por exemplo, o estágio. Há disciplinas que trabalham direto com isso, há um suporte teórico que te dá uma outra visão e, lá no estágio, você percebe o quanto a faculdade te ajuda nisso (...) E isto facilita na hora de escrever um relatório de estágio. (Mariana)

O material de leitura obrigatória poderia ser baixado na forma de apostilas que ficavam disponíveis online, mas recorda Mariana

eles também disponibilizam as mesmas de forma impressa. Que eu preferia. Como eu ia pro trabalho de ônibus, eu lia o material no trajeto. Então pra mim era melhor, mas tem gente que consegue ler no tablet. No meu caso, o impresso era melhor por conta do aproveitamento do tempo. (Mariana)

Acrescenta que utilizou bastante a biblioteca virtual da UFSCar, porque os docentes faziam muitas indicações de leituras complementares e forneciam o link de acesso a elas. É importante lembrar, neste ponto, que Mariana havia morado até os 17 anos num sítio quando se mudou para São Paulo. Tinha uma mãe não alfabetizada e, por isso, pouco recursos quanto à linguagem escrita, a não ser os livros didáticos recebidos na escola. O salto vai ocorrer quando passa para a 5ª série e, depois, no ensino médio quando a única opção será o turno noturno pois ela e a irmã mais velha tinha que ajudar a mãe. E teve que vencer o preconceito porque os vizinhos

diziam, conforme relata: “Filha sem pai, estudando à noite? Vai virar prostituta!” Mas a experiência foi outra:

A gente era pequena, em termos de tamanho. E o pessoal que estudava à noite era tudo maior. Mas minha mãe não queria que a gente parasse de estudar. Então pediu à diretora e ela deixou. Desde a 5ª série, eu sempre estudei a noite. No ensino médio, era técnico em contabilidade. Só havia essa escola na cidade, não havia outra opção.

(...)

De 6ª feira, os rapazes combinavam de ‘matar’ aula. Eu ficava sozinha na sala, até porque minha mãe às vezes ia à escola para ver se eu estava realmente lá. O professor chegava e se recusava a dar aula só pra mim, então eu ia pra biblioteca e ficava até o fim das aulas. (...) Só fui ter livro na mão no ensino médio.. (Mariana)

Emocionada, ela lembra que o incentivo da mãe vinham em expressões como “você tem que estudar! Você não sabe o que é receber uma carta e não saber ler.” Morando em São Paulo e já com 30 anos, a entrevistada que sempre havia postergado os estudos em função da necessidade de trabalhar, passa no vestibular para o curso de Gestão de Turismo do Instituto Federal de São Paulo, onde era necessário ler bastante. Ela se dá conta disso ao ver a dificuldade das colegas de EAD em primeira graduação na UFSCar.

Para Michele, cuja mãe era professora, ter livros em casa era algo comum desde a infância, gostava de ler romances, principalmente quando iniciou o Magistério, hábito que cultivava até hoje, lendo jornais e revistas e, sempre que possível, alguma biografia. Na infância era comum ir à casa das vizinhas e passarem a tarde lendo e, ao menos uma vez por semana, iam juntas à biblioteca municipal. Como professora de português numa escola privada, incentivava seus alunos a lerem boas obras da literatura. Contudo, Michele encarna justamente o caso de abandono do curso e foi o excesso de leitura justamente que a fez desistir. Por trabalhar numa função administrativa da própria UFSCar no campus de Sorocaba, ela conta que tinha que ler e escrever muitos e-mails diariamente, além de redigir relatórios e outros documentos burocráticos. Por isso, quando voltava para casa, não tinha mais ânimo para realizar as atividades pedagógicas da licenciatura a distância, ou em suas palavras, “foi uma saturação tecnológica, chegava em casa e nem queria ligar o computador”.

Paulo, também filho de uma professora, confessa que gostava de ler na infância, principalmente os livros de aventura, mas no ensino médio, só lia aquilo que era exigido pelos professores. A única obra que recorda ter lido é *Memórias Póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis, dada a insistência porque era algo que seria perguntado no vestibular. Assistia muita

TV, mas conta que gostava muito de escrever, mas atualmente não o faz. Na época da entrevista, Paulo fazia um curso preparatório para o exame da Ordem dos Advogados do Brasil, por isso estava com “copilér” (sic), que segundo ele é um fictício problema físico cujo termo vem da combinação das palavras copiar e LER, lesão por esforço repetitivo.

Em relação a Rui, os livros faziam parte do cenário doméstico, mas na verdade, era a mãe, professora de piano, quem lia as histórias infantis para ele e o irmão. E como havia alguns livros que vinham acompanhados de um disco, ele preferia ouvir a narrativa ao invés de ater-se ao texto. Na escola, não achava que os títulos fossem atrativos, mesmo não tendo TV, que só entrará em sua casa bem mais tarde, por resistência dos pais. No ensino médio, também não terá grande interesse pela leitura e só se recorda de ter gostado de ler *O fio da navalha*, de Somerset Maughan. Quando entra em Pedagogia em EAD na UFSCar é que aparecem os problemas da falta deste hábito:

“Descobri que eu não lia direito. Não tinha prática. Tinha dificuldade em compreender certas coisas. Era uma linguagem totalmente diferente para mim, o que não acontecia com os colegas da EAD porque muitos já eram professores e estavam acostumados com aqueles termos. Eu vinha de uma graduação em engenharia onde os textos têm uma linguagem objetiva, direta, seca. (Rui)

O problema era, segundo o entrevistado, de concentração, um hábito que sua fala deixa transparecer não foi adequadamente cultivado nele nos períodos escolares anteriores, embora tenha asseverado que “o legal da escola pra mim foi aprender a ler.” Durante o curso, preferia sempre o texto impresso, mas como a universidade tinha um problema de logística e os materiais só chegavam depois da disciplina concluída, ele optava por imprimir ele mesmo as leituras necessárias. Embora diga que atualmente lê bastante coisas da internet, como notícias em geral ou de esportes em particular, Rui conclui com uma afirmação drástica: “acho que o YouTube é algo que detona muito a leitura, porque a imagem é muito mais atraente.” Além disso, afirma que a leitura na tela, mesmo na do computador que é maior, “não é prático, porque eu gosto de folhear o que estou lendo para encontrar rapidamente algum trecho de interesse.”

Com estes últimos relatos sobre leitura e escrita, foi possível corroborar a importância que Lahire (2008) atribui à questão do contexto familiar frente à cultura escrita, onde não apenas o maior ou menor acesso aos livros, mas também os estímulos dados aos filhos e filhas pela mãe e pelo pai, farão grande diferença na trajetória escolar dos mesmos. Evidentemente, o ambiente familiar é o ponto de partida, mas o incentivo que também possa vir de professoras e professores ou ainda de amigas e amigos ou colegas de escola também será

fundamental. Embora não se possa confundir hábitos com *habitus*, em ambos a incorporação e assimilação do sentido que dão às práticas produzirá efeitos mais ou menos duradouros.

Considerações Finais

Á guisa de conclusão, refiro aqui o meu entusiasmo inicial com a EAD quando tive o primeiro contato com a modalidade, a ponto de ter feito uma especialização na área e me dispor a estudá-la com mais profundidade. Com o tempo, as leituras, a pesquisa aqui relatada e a minha própria experiência pessoal, a visão otimista foi cedendo lugar a uma postura mais crítica. Quero acreditar que cheguei a um meio-termo, no sentido de ter aferido algumas das qualidades da modalidade, sem perder de vista suas muitas lacunas e problemas. Um deles é o fato de que uma graduação em EAD retira dos estudantes a possibilidade do convívio no campus e a frequência às suas instalações e atividades, tanto as de socialização quanto as acadêmicas, como também as políticas, junto ao movimento estudantil, por exemplo, o que é especialmente verdadeiro para as universidades federais.

É preciso refletir sobre tudo isso à luz da atuação atual, quando em 2020 a pandemia de covid-19 obrigou todo o sistema educacional a se adaptar à necessidade de isolamento social, impondo a permanência de todas e todos em suas casas e tendo que, inevitavelmente, recorrer à tecnologia para que ensino e aprendizagem não fossem subitamente interrompidos. Pegos de surpresa, a crise sanitária exigiu, na marra, a prática da EAD sem que houvesse qualquer preparo anterior para que isso acontecesse.

Relatos de colegas educadoras/es dão conta de que esta adaptação não tem sido fácil, mas, sim, bastante desafiadora e sofrida, sobretudo em função da dificuldade inicial de lidar com recursos tais como os aplicativos de interação coletiva pela internet que permitem emular o ambiente da sala de aula presencial. Essas dificuldades e situações pitorescas renderam inclusive muitos comentários jocosos! É de se imaginar que estudos já estejam começando a ser feitos em relação às múltiplas experiências que, acredito, vieram para ficar mesmo quando as coisas voltarem ao “novo normal”, pois ferramentas pedagógicas foram descobertas neste processo e que fazem todo o sentido de serem utilizadas num mundo cada vez mais multimídia, em que a imagem e o som têm roubado o protagonismo dos textos escritos, inclusive dos livros que eram até pouco tempo o bastião da educação escolarizada.

Antes de passar aos passados da pesquisa, faço uma breve digressão que retoma a questão de ser apropriado ou não o uso do conceito de capital cultural. Referindo-se ao campo da história e, em particular, da história social do trabalho, Emília Viotti da Costa (2014), menciona uma divisão dos pesquisadores em dois grupos: os que se mantêm fiéis às abordagens estruturalistas típicas da década de 1960 e os que “prosseguem no trabalho de demolição das

posturas dos anos 60, convencidos da validade do novo, simplesmente porque é novo, sem se preocuparem em examinar as possíveis limitações e implicações dessas novas abordagens.” (p. 9). E acrescenta que as duas posturas lhe parecem equivocadas: a primeira porque não leva em conta as transformações ocorridas nos últimos tempos, a segunda porque transforma a pesquisa “num exercício puramente estético e retórico, ou, o que é pior, num exercício meramente acadêmico que acaba por servir – a despeito da intenção explícita dos autores em sentido contrário – a propósitos eminentemente conservadores.” (Costa, 2014, p. 10). Referindo-se ao filósofo francês Merleau-Ponty, chama a atenção para

a tensão entre liberdade e necessidade que existe no interior da dialética. Ele [Merleau-Ponty] observava que dependendo da práxis social dos vários momentos, os agentes históricos são levados ora enfatizar o papel do sujeito e, portanto, de sua subjetividade, da sua vontade e da sua liberdade, ora os das forças históricas. (Costa, 2014, p. 11)

As ponderações de Emília Costa nos ajudam a pensar que, ao pesquisar sujeitos sociais de qualquer natureza não se pode cair no risco de absolutizar o âmbito pessoal em detrimento dos processos coletivos, pois segundo a autora, assim procedendo ocorreu que “o cultural, o político, a linguagem deixaram de ser determinados para serem determinantes. A consciência passou a determinar o ser social” (p. 12). Não quero com isso dizer que as trajetórias percorridas pelos entrevistados deste estudo estejam fora do alcance de suas decisões racionais, mas que a cada passo dado numa ou noutra direção, configuram-se estratégias nas quais há fatores que favorecem e impulsionam a maneira como se vê, como se julga e, finalmente, como se age.

É o que ocorreu em relação à inserção no campo educacional. Como os entrevistados já estavam nele por serem estudantes, não havia necessidade de se informar sobre a UFSCar. Um deles já havia feito uma graduação em cujo campo profissional (turismo) não havia ingressado, mas do qual recebeu dos professores a recomendação de se dedicar ao magistério. Outra expressou que gostaria de fazer uma faculdade, mas sem recursos financeiros, isso só poderia numa instituição pública, por ser gratuita. Uma terceira já era professora e estava insatisfeita com o próprio trabalho e com a escola particular onde trabalhava e, sem condições de partir para um doutorado (já era mestra em Letras), resolveu cursar Pedagogia em EAD porque já era casada e tinha filhos. Um dos rapazes tinha tempo ocioso e, dando aulas de reforço escolar, sentiu que não sabia como ajudar o aluno frente às suas dificuldades. De forma resumida, aparentemente foi o “senso prático”, aventado por Bourdieu (1980), que os levou à licenciatura porque não buscavam o diploma e, sim, conhecimento e habilidades. Ao apreenderem o sentido do jogo, tomaram uma decisão de efeito prático. O segundo rapaz

também já era graduado e, saindo do estresse da capital para a vida calma do interior, sentiu falta da época em que era estudante e, mesmo sem pretensão de se profissionalizar na educação, gostaria de contribuir para melhorá-la. Em termos dos estados do capital cultural (Bourdieu, 1999), as duas primeiras buscavam a forma objetivada (a certificação) e os outros três, o capital cultural em seu estado incorporado.

A decisão de cursar Pedagogia em EAD gerou reações por parte de familiares e do círculo social mais próximo: aqui entrou em cena o desejo de obter o diploma e o contrapeso de considerar que, na modalidade a distância, a aprendizagem talvez não seja suficiente ou satisfatória. Mas rapidamente os entrevistados descobriram ser falsa a percepção de que seria “fácil” candidatar-se, matricular-se e concluir o curso superior. A experiência mostrou que, ao contrário, o percurso foi “puxado”, para usar um termo surgido na fala de um deles, devido à intensa carga de atividades, especialmente a de leituras obrigatórias e de escrita de exercícios, resumos, participação em fóruns virtuais de discussão, elaboração de relatórios, entre outros.

Os depoimentos revelaram também uma substantiva mudança na visão dos sujeitos da pesquisa em relação à educação. O campo educacional é competitivo como outro qualquer, mas tem a peculiaridade de, frequentemente, camuflar as disputas em nome da nobre função emancipatória da educação, a exigir de todos abnegação e solidariedade. E, como assinalou Bourdieu (1980, 1982, 1989), a visão que um indivíduo tem do campo depende da posição que ocupa nele. Por isso, uma entrevistada admitiu haver problemas na educação, mas ressaltou que a causa deles advinha das desigualdades sociais, atribuindo apenas parte pequena da culpa aos professores e declarando ter o compromisso lutar pela sua melhoria. Outra depoente, revelou um posicionamento ambíguo porque os filhos estudavam numa escola privada, mas com bolsa pelo marido ser professor da mesma, acreditando que o ensino era melhor porque, por ser pago, permite que os pais cobrem pela qualidade; contudo, agora como educadora da rede pública municipal reconhecia um grande empenho por parte da direção e das colegas.

Bourdieu (1980, 1982, 1989) salienta que existem fatores que favorecem e fatores que obstaculizam a mudança de posição num determinado campo, isto é, há possibilidades e há interdições. Um exemplo de mudança de visão que levou a um avanço de posição foi um dos entrevistados ter sido bolsista de PIBID, pois ao conviver com profissionais engajados em seus afazeres pedagógicos, convenceu-se de poderia ser um deles, o que realmente se concretizou ao também ter passado no concurso da Prefeitura local.

Ser docente é, antes de tudo, apropriar-se de um *habitus*. Por isso, a estudante que morava num sítio e frequentou uma precária escola rural, passou para uma escola regular onde depois cursou o ensino médio que a habilitou para o nível superior. A entrevistada que morava num bairro periférico de São Paulo entrou na escola já alfabetizada pela irmã, que fazia Magistério. A terceira estudante estudou sempre em escola pública onde a mãe era professora, o quarto entrevistado, por sua vez, frequentou apenas instituições privadas, inclusive a pré-escola, e o quinto depoente alternou entre escolas públicas e privadas. Conclui-se que este não foi um fator determinante para chegarem à universidade pública.

O que realmente fez a diferença, e as entrevistas assim o comprovam, foi o papel desempenhado pela família nas trajetórias narradas. Sobre isso, Maria Alice Nogueira (2005) afirma que as formas de interação entre escola e família são variadas e se alteram no decorrer do tempo. Salienta, com outros autores, que a transmissão dos capitais das famílias sob pode ocorrer sob condições adequadas e, ademais, exigem um esforço de apropriação por parte dos filhos e filhas (cf. Nogueira, Romanelli e Zago, 2003). Neste estudo não se pressupõe uma homogeneidade quanto à origem dos sujeitos pesquisados, mas foram as trajetórias delineadas que permitiu ora aproximá-los ora afastá-los.

Falando sobre os locais onde passaram a infância e adolescência, emergiram nas falas elementos de ordem moral, corroborando a perspectiva indicada por Bernard Lahire (2008). Sem uma rede de relações domésticas, o insucesso escolar, refere o autor, é produto de um misto de solidão e falta de incentivo (Lahire, 2003). Revelaram-se, assim, traços das formas familiares de da cultura escrita e de investimento pedagógico.

Uma das entrevistadas acentuou o encorajamento por parte da mãe, não alfabetizada, que enfrentou inclusive o preconceito da vizinhança quanto à possível deslize moral das filhas por permitir que estudassem no período noturno. Alternando incentivo e cobrança cerrada dos estudos, mesmo em meio a dificuldades financeiras, um irmão da entrevistada, com quem morou numa favela ao vir para a capital, formou-se pela USP e fez mestrado em Geologia. No caso da estudante que morava num bairro periférico de São Paulo, numa casa construída pelo próprio pai, o fato de ser a caçula entre vários irmãos fez com que os mais velhos, já trabalhando, a ajudassem a continuar os estudos.

Neste sentido, salienta Lahire (2008) o papel do ambiente doméstico, referindo-se Norbert Elias, dizendo que para entender as condições de existência é necessário compreender as condições de coexistência. Assim, a mãe professora de uma entrevistada acompanha a vida

escolar da filha, o que acontece também com um dos informantes do sexo masculino cuja mãe também é docente e o pai fez doutorado e, por fim, o último entrevistado refere ter crescido num ambiente rodeado de livros e música. E todos eles relataram conversar sobre as atividades escolares durante as refeições.

O fato de que duas estudantes, oriundas de condições iniciais no mínimo adversas a que alcançassem a escolarização em nível superior, não apenas concluíram a licenciatura, mas, antes mesmo de receberem o respectivo diploma em mãos, haviam prestado – e sido aprovadas – em um bastante disputado concurso para ingressarem na Rede Municipal de Educação de São Paulo como professoras, demonstra que assimilaram conhecimentos e práticas profissionais e adquiriram familiaridade com recursos do cotidiano docente, em suma, que lhes foi transmitido capital cultural de maneira eficiente e eficaz. Essa constatação é reforçada quando se recorda que no caso de uma destas estudantes, tratava-se de sua primeira graduação, portanto sem a experiência, o traquejo, o jogo de cintura, as habilidades para lidar professores universitários... que poderia ter adquirido se tivesse feito uma faculdade anteriormente.

Em relação aos dois estudantes do sexo masculino, a conclusão da licenciatura se deu a contento também, porque as condições familiares e escolares prévias, combinadas com a determinação e empenho pessoal de cada um deles, assim o permitiu. Embora provenientes de universos acadêmicos totalmente distintos da Pedagogia – Ciências e Direito por parte de um e Engenharia de Computação, por parte do outro – e tendo que manejar um vocabulário que não dominavam completamente, foram capazes de se integrarem às suas turmas, interagirem e realizar as tarefas solicitadas. Mesmo menos afeitos à leitura de textos reflexivos mais longos, foram capazes de se adaptar e inclusive seu *habitus* de jovens de classe média escolarizada.

Destaca-se a situação da estudante que, bastante articulada e tendo plena desenvoltura com o mundo acadêmico por ter uma licenciatura anterior e ter concluído o mestrado, ambos em Letras, assegurando-se habilidades de leitura e escrita, foram elementos de ordem estritamente pessoal que a levaram a abandonar o curso, contra sua vontade. Foi o fato de ter de trabalhar e lidar diariamente com tecnologias de informação e comunicação que produziram nela um cansaço que a impedia de acessar a plataforma virtual da universidade e dar conta das tarefas solicitadas. Não fosse a graduação em Pedagogia da UFSCar “puxada”, talvez ela a tivesse concluído, mas se ressentiria de ter conquistado um aprendizado de menor valor.

Portanto, a ideia da e do estudante de EAD como “empresário de si”, que gerencia seu tempo, sua atenção, suas energias como se administrasse uma empresa revela-se ilusória, porque não basta vontade e motivação. Há fatores, entre eles habilidades prévias de leitura e escrita, que exigem treinamento anterior, familiaridade, concentração que são adquiridos em práticas culturais, escolares ou extracurriculares, anteriores.

Com relação à origem social dos entrevistados, que não são homogêneas, mas também não são totalmente díspares, tendo a concordar com Marilena Chauí (2013) quando afirma que não há no Brasil uma nova classe média, mas, sim, uma nova classe trabalhadora. Explicitando como vê e interpreta o que ocorreu na sociedade brasileira nos últimos anos, numa palestra à Fundação Perseu Abramo (disponível no site da mesma), Chauí recua um pouco no tempo, para melhor compreender o cenário brasileiro e assim se expressa:

Estudos, pesquisas e análises mostram que houve uma mudança profunda na composição da sociedade brasileira, graças aos programas governamentais de transferência da renda, inclusão social e erradicação da pobreza, à política econômica de pleno emprego e elevação do salário mínimo, à recuperação de parte dos direitos sociais das classes populares (sobretudo alimentação, saúde, educação e moradia). (Chauí, 2013)

Para a filósofa, o aumento do poder aquisitivo e, portanto, do consumo de bens duráveis por parte de uma grande massa de assalariados não os conduziu, supostamente, às posições historicamente chamadas de classe média, pois continuam pertencendo à classe trabalhadora. É este o quadro que também identifiquei em relação aos sujeitos desta pesquisa: têm salários mais elevados, em comparação a outras ocupações, gozam de certo prestígio profissional, moram em imóveis próprios, disfrutam de certos hábitos culturais..., mas, não sendo proprietários dos meios de produção (nem sequer membros da pequena burguesia), continuam sendo trabalhadores e, como tais, pertencem a esta numerosa, diversificada e complexa classe social.

Bem, se os dados empíricos colhidos nesta pesquisa permitem afirmar que a educação superior a distância pode ter os mesmos efeitos - em termos de apropriação do capital cultural - que sua contraparte presencial, isto é, assegurar o acesso ao conhecimento que habilita para uma profissão e a certificação chancelada oficialmente, expressa no diploma, resta indagar o papel que possa – ou deva – cumprir a EAD numa realidade social como a brasileira, enquanto política pública. A questão, portanto, diz respeito à EAD prestar-se ou não à democratização da educação no país.

Como vimos na Introdução, as críticas mais contundentes à EAD em seus primórdios, expressas na edição da publicação *Em Aberto* do INEP (2010) que fez um balanço sobre o tema, giravam em torno de tratar-se de uma política neoliberal inspirada, proposta e promovida pelo Banco Mundial (Tommasi; Warde; Haddad, 1998) cujo objetivo era aumentar a cobertura educacional impondo rigorosas restrições aos gastos públicos. Além disso, como adverte Lúcia Bruno (2011), a expansão educacional no Brasil sempre adotou um modelo concebido para atender interesses específicos e, conseqüentemente, inevitavelmente soube separar as esferas e modalidades reservadas às camadas sociais mais elevadas e aquelas destinadas às classes populares.²⁴

Por outro lado, de acordo com as informações fornecidas pelas então gestoras da SEAD – Secretaria de Educação a Distância - da UFSCar no início desta pesquisa, o custo de planejamento, implementação e gerenciamento desta modalidade não são baixos, para que se pudessem ministrar cursos de boa qualidade. Mostram-me pessoalmente, inclusive, as instalações onde eram produzidos os materiais instrucionais e os estúdios onde eram gravadas as aulas virtuais, financiadas com recursos oriundos do programa UAB – Universidade Aberta do Brasil. Porém, refletindo sobre isso em *Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais*, Bernadete Gatti (2014) constata uma “conversão em ritmo acelerado da oferta de cursos presenciais em cursos à distância e o excesso desnecessário de instituições que oferecem esses cursos [de formação docente inicial] nessa modalidade” (p. 43). De fato, como se observou no panorama da educação no Brasil, no capítulo II, a oferta privada de EAD é gigantesca. Por isso, Gatti (2014) levanta preocupações, advindas dos estudos nesta área que analisou, em torno de quatro aspectos “a própria modalidade de curso e suas tecnologias; o conteúdo dos currículos; a flexibilização das cargas horárias; e a tutoria²⁵” (Gatti, 2014, p. 43).

A passagem dos sujeitos do presente estudo pelo ensino médio foi decisiva em suas trajetórias, pois foi um momento em que se depararam com caminhos possíveis ou interditados rumo à faculdade. Dubet (1991, 2004) indaga o que é que a escola fabrica e responde que esta

²⁴ Em seu curso sobre Educação e Sociedade, ministrado em 2012 na Faculdade de Educação da USP, o Prof. Celso Beisiegel (1964, 1986) apresentou dados de sua própria pesquisa em relação à expansão escolar no Estado de São Paulo, a partir da década de 1950, em função de esquemas políticos clientelistas em que deputados estaduais faziam aprovar na Assembleia Legislativa projetos de lei que autorizavam a construção de escolas nos diversos municípios sob sua influência, visando atender aos segmentos sociais médios.

²⁵ Esta função educativa tem sido alvo de debate, devido às condições precárias relativas à mesma. Já em 2002, Vera Lucia Souza nomeou as pessoas que nela atuam com a expressão que deu título à sua dissertação de mestrado *Agentes pedagógicos em ambientes hipermídia: um novo design para a aprendizagem* (Souza, 2002).

socializa e transmite cultura que forma e transforma as pessoas. Exatamente nesta fase, os adolescentes precisam se posicionar: ou se envolvem nos estudos ou apenas cumprem as tarefas exigidas, desenvolvem ou empatia ou indiferença frente aos saberes escolares.

Para a primeira entrevistada, o curso de contabilidade no secundário não foi uma escolha e, sim, uma imposição: era a única alternativa no município. Por gostar de geografia, interessou-se por turismo e fez graduação em gestão na área, mas não chegou a atuar nela. No segundo depoimento, a aluna precisa trabalhar e faz o ensino médio à noite, onde não recebe incentivo dos professores para prosseguir. Começa a trabalhar e progride na empresa, mas demite-se ao casar para cuidar dos filhos. Ao tentar retornar ao mercado de trabalho, falta-lhe qualificação e é quando decide fazer Pedagogia em EAD. A terceira entrevistada teve o incentivo da mãe professora, mas precisou fazer cursinho para entrar numa universidade pública, porque uma faculdade particular era uma via interdita. Um dos rapazes só estuda e mesmo assim não é um aluno dedicado, mas o exemplo da mãe professora e do pai com doutorado o impulsionam para prosseguir, uma realidade que compartilha com os colegas da escola privada. O segundo rapaz teve “bons professores”, mas precisou fazer cursinho para entrar numa IES gratuita. Em síntese, dos cinco entrevistados, apenas um deles teve recursos para fazer uma faculdade paga (de Direito), aos demais isto era impossível. Por isso, o desejo de ascensão socioeconômica que um diploma proporciona foi o estímulo que os motivou.

Com relação à experiência universitária, os depoimentos revelam que a já mencionada ordem moral advinda da família foi fundamental para que se organizassem quanto aos horários em que se dedicariam à licenciatura em Pedagogia, ressaltando-se aqui a flexibilidade como grande facilitador da EAD. Contudo, como os acessos ao AVA são registrados pelo sistema, não há como burlar a participação nas atividades e os prazos devem ser cumpridos rigorosamente porque os envios de tarefas são controlados e não admitem atrasos. Neste sentido, a dedicação exigiu uma estrita disciplina, sem a qual seria impossível prosseguir.

Houve crítica em relação ao distanciamento das e dos docentes responsáveis pelas disciplinas, surgindo como uma das limitações da EAD devido ao grande número de alunos e levando ao questionamento da efetividade de que haveria, como propugnam os defensores da modalidade uma real “construção colaborativa do conhecimento” (Lapa, 2008, 2013). Os entrevistados também criticaram o grande número de participantes nos fóruns de discussão das

disciplinas. Estes são elementos que certamente propiciam a evasão, estimada em 30% ou mais (Branco; Conte; Habowski, 2020).

Quanto às práticas de leitura e escrita, os depoimentos também levaram a constatar o papel crucial desempenhado pelo contexto familiar e que se tornam imprescindíveis para se cursar uma graduação em EAD, dada a carga de textos acadêmicos obrigatórios, a necessidade de redigir as tarefas e relatórios e também a exigência de postar comentários e também de responder aos comentários de outros cursistas nos fóruns das disciplinas. Os relatos foram de que havia livros disponíveis em casa e, no caso dos que eram filhos de professoras, um incentivo maior por parte delas. Houve, porém, a exceção da entrevistada que morava num sítio sem luz elétrica e fez escola rural, tendo a disposição apenas os livros didáticos, mas neste caso, a diferença veio da mãe que, não alfabetizada, se ressentia de não poder ler as cartas enviadas por parentes.

Neste sentido e indo além, uma vez que vivemos em um mundo dominado pelas tecnologias de informação e computação, o letramento digital tornou-se a nova forma de ler e interpretar o mundo, e também de nele interagir. Contudo, avanço técnico tem também sua contraface: a existência de uma grande massa de excluídos digitais, que produz concomitantemente uma multidão do que eu chamaria de “analfabetos digitais funcionais” em analogia aos que conhecem as letras e sabem ler, mas não conseguem articular uma interpretação daquilo que leem. São tempos de “capitalismo de plataforma”²⁶, como denominou Nick Srnicek (2017), referindo-se ao que considera uma nova fase da era capitalista “na qual a exploração econômica dos dados ocupa lugar central nos novos empreendimentos privados”, conforme sintetiza Victo Silva Neto (2019), salientando que são justamente as empresas de tecnologia as responsáveis pelo conduzir o mundo e, nele a economia, à realidade atual. Processo que evidentemente chegou à educação num momento em que a política educacional para o ensino superior fez surgir o que Afrânio Catani e Mario Luiz Azevedo (2020) chamaram de “universidade de plataforma”, porque a digitalização englobou não apenas o manuseio dos dados acadêmicos burocráticos mas também os processos de ensino e aprendizagem, incluindo a disponibilização de materiais didáticos e a comunicação entre docentes e discentes.

Relembrando Umberto Galimberti (2006) que afirma que “a técnica não tende a um objetivo, não promove um sentido, não abre o cenário da salvação, não redime, não revela a verdade: a técnica *funciona*” (p. 10, grifo do autor), o uso dos aparatos tecnológico cumpriu

²⁶ A esse respeito, ler a resenha do livro *Platform Capitalism* (Srnicek, 2017) por Victo José da Silva Neto (2019), indicada nas referências.

esta função na pandemia. Por isso, a indagação quanto ao desaparecimento dos prédios escolares não parece ter resposta afirmativa no momento, uma vez que a experiência do isolamento em casa deixou muitas famílias em situação desconfortável com relação às crianças e adolescentes.

Época de exaustão, como reflete o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han em *Sociedade do cansaço* (2017), caracterizada por uma tenebrosa valorização dos indivíduos inquietos e hiperativos que se desgastam em suas múltiplas e infindáveis tarefas cotidianas, sempre em busca de aumentar seu desempenho e rendimento, onde a tecnologia traz a ilusão de encurtar o espaço enquanto acelera o tempo. Neste sentido, a EAD tal como foi concebida inicialmente, propunha-se a ser uma modalidade em que as e os estudantes pudessem administrar seu tempo com certa flexibilidade e com a possibilidade de estudarem em qualquer lugar em que estivessem. Essa característica era – e continua sendo – crucial para o atendimento da demanda por educação superior, que é um direito humano, localizada em áreas geográficas muito afastadas e/ou de difícil acesso, como é o caso das regiões do Pantanal e da Amazônia. Talvez nos próximos anos tenhamos uma ideia de como o bombardeio de informações a que somos submetidos diariamente nos afete cognitivamente e socialmente, prejudicando tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Em suma, a presente pesquisa relativa à EAD, a seu funcionamento e aos sujeitos que por ela passaram, buscou levantar algumas questões, encaminhá-las e minimamente respondê-las dada sua atualidade, ciente das muitas lacunas que ficaram por preencher e da necessidade de seguir adiante nessa linha de investigação.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Jaqueline Gomes de. A pesquisa etnográfica online em tempos de cultura da convergência. In: Revista Observatório, Palmas, v. 5, n. 6, p. 109-131, out.-dez. 2019.

Disponível em

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/download/6930/16311/>.

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

ALMEIDA, Elizabeth B. de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação. INEP/MEC. **Em aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 5-6, nov. 2010.

ALMEIDA, Maria Isabel. ; PIMENTA, Selma Garrido ; FUSARI, José Cerchi. Processos de socialização, profissionalização e trabalho de jovens professores. **Anais do VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado** , v. 1, p. 1-20, 2016.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, 2010, Vol 31, p.1319-1335. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. Dos *habitus* de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. **Sociologias** [online]. 2016, vol.18, n.42, pp.294-327. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222016000200294&lng=en&nrm=iso.

AZEVEDO, Mario Luiz N. de; CATANI, Afrânio. Políticas Públicas para a Educação Superior no Brasil (1990-2020): da Universidade Operacional ao Programa FUTURE-SE. **Universidades**. UDUAL, N. 85, jul-set 2020.

DOI:<https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.85.275>

BARBALHO, Alexandre. Capital cultural (verbetes). In: CASTRO, Carmen L. F. e outros (org). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

BARBOSA, Rogério; FERREIRA DE SOUZA, Pedro; SOARES, Serguei. “Desigualdade de renda no Brasil de 2012 a 2019”. **DADOS Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, IESP-UERJ, 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/desigualdade-brasil/>.

BARRETO, Raquel Goulart. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. INEP/MEC. **Em aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 5-6, nov. 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Ação Política e Expansão das Redes de Ensino: os interesses eleitorais do deputado estadual e a democratização do ensino secundário no estado de São Paulo. **Pesquisa e Planejamento**, Revista do Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”, n. 8, dez. 1964.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. FAUSTO, Boris. **História geral da civilização brasileira III** - O Brasil republicano. 4. Economia e Cultura (1930-1964). 2. ed. São Paulo: Difel, 1986.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação pedagógica on-line: caminhos para a qualificação da docência universitária. INEP/MEC. **Em aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 5-6, nov. 2010.

BELL, Daniel. **Las contradicciones culturales del capitalismo**. Azcapotzalco, México: Editorial Patria, 1994. Disponível em <https://rafaelfdiazv.files.wordpress.com/2009/06/bell-daniel-las-contradicciones-culturales-del-capitalismo.pdf>.

BISSERET, Noëlle. A ideologia das aptidões naturais. DURAND, José C. (org.). **Educação e hegemonia de classes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BORGES, Martha Kaschny ; FAGUNDES, Marcia Regiane Nunes. A educação a distância na perspectiva dos estudantes: olhares e prospecções. **Reflexão e Ação**, v. 17, n. 1, p. 184-200, jun. 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/334>.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Ed. Minuit, 1980.

BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação (Campinas)** vol.25 no.1 Sorocaba Jan./Abr. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100008>.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.1, p. 227-241, jan./abr. 2010

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei N° 9394**, de 20 de dez. de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a02.pdf>

CHAPOULIE, Jean-Michel; KOURCHID, Olivier; ROBERT, Jean-Louis; SOHN, Anne-Marie. **Sociologues et sociologies: La France des années 60**. Paris: L'Harmattan, 2005.

CHAUÍ, Marilena. Nova classe trabalhadora: enigmas? **Fundação Perseu Abramo**, Política, 8 de ago. de 2013. Texto que serviu de base para a apresentação oral na FPA. Disponível em <https://fpabramo.org.br/2013/08/08/nova-classe-trabalhadora-enigmas>.

COULANGEON, Philippe. Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie: le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète? **Sociologie et sociétés**, 36 (1), 2004, p. 59–85. <https://doi.org/10.7202/009582ar>

COSTA, Emília Viotti da. **Coroas de glória, lágrimas de sangue: a rebelião dos escravos de Demerara em 1923**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

COSTA, Emília Viotti da. **A dialética invertida e outros ensaios**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2014.

DUBET, François. **Les lycéens**. Paris: Éditions du Seuil, 1991.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS, Norbert. **Mozart, a sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ELIAS, Norbert.; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, UFRGS, N° 10, jan-abr 1999, p. 58-78).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, R. Michel **Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 2 ed. São Paulo: Martins, 2006.

GALIMBERTI, Umberto. **Psiche e Techne: o homem na idade da técnica**. São Paulo: Paulus Editora, 2006.

GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em <https://doi.org/10.18222/ea255720142823>.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1989.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. Relação entre escolaridade e diferenças constitutivas das fratrias. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 31-42, Abr. 2005. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000100006>.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. Tradução, ; Giachini, Enio Paulo. 2. 2017. Vozes, Petrópolis: 128p

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. Bourdieu e a educação. **Revista Cult** (online), publicado em 14 de março de 2010. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/bourdieu-e-a-educacao/>.

IBGE. “Síntese dos Indicadores Sociais”. **Agência de Notícias do IBGE**. 12 nov 2020. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>

INEP/MEC. **Em aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 5-6, nov. 2010.

KOZINETS, Robert. **V. Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014. 203p.

LAHIRE, Bernard: Do habitus ao patrimônio individual de disposições - rumo a uma sociologia em escala individual. **Revista das Ciências Sociais**, Volume 34, Nº 2, 2003.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008.

LAPA, Andrea B. A ação dialógica na educação a distância. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 4, p. 113-134, 2008.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. INEP/MEC. **Em aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 5-6, nov. 2010.

LAPA, A. B. . A formação de comunidades de aprendizagem e a reflexão crítica em cursos EAD. **Revista Indagatio Didactica**, v. 5, p. 543-560, 2013.

LEIGHTON, Evans. Authenticity Online: Using Webnography to Address Phenomenological Concerns. MOUSSOUTZANIS, Aris; RIHA, Daniel (eds). **New Media and the Politics of Online Communities**, Critical Issues, Oxford: Inter-Disciplinary Press, 2010, pp. 11-20.

LÜCK, Esther Hermes Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 258-267, set./dez., 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4480>

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAIA, Nelly Aleotti. Educação e cultura: sinônimos ou sistemas de interação? **DaCultura** (revista). Ano II, Nº 3, jan-jun 2002. Disponível em http://www.funceb.org.br/images/revista/10_7r5u.pdf.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 25-48. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-02.pdf>

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política: Livro I, O processo de produção do Capital**. 31ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 2013.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner**. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASSI, Luciana.; MUZZETI, Luci Regina.; SUFICIER, Darbi Masson. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1854-1873, jul-set/2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10364>.

MASSON, Philippe. Retorno sobre *Os herdeiros* de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 92-111, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723815292014092>

MEC (Ministério da Educação). **Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância**. Secretaria de Educação a Distância, 2007, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>.

MELO, Pedro Antônio De ; BIANCHINI DE MELO, Michelle ; NUNES, Rogério da Silva, Rogério. A educação a distância como política de expansão e interiorização da educação superior no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, UFSC, 2009, Vol.11(24), pp.278-304. Disponível em <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2009v11n24p278>.

MELLO NETO, Ruy de Deus e. **Não vou me adaptar: um estudo sobre bolsistas pernambucanos durante os 10 primeiros anos do Programa Universidade para Todos – Prouni**. 2005. 191 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em

MICELI, Sergio. A força dos símbolos. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1982 (2ª ed.).

MOORE, Michael; KEARSLY, Greg. **Distance education: a system's view**. Belmont, CA: Wadsworth, 2005.

MOORE, Michael; KEARSLY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Rio de Janeiro: Cengage Learning, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social (on line)**, Lisboa, n. 176, p. 563-578, out. 2005. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0003-25732005000400005&lng=pt&nrm=iso

NOVELI, Marcio. Do Off-line para o Online: a Netnografia como um Método de Pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a Etnografia para a Internet? **Revista Organizações em Contexto**. São Paulo, v. 12, n. 6, p.107-133, julho-dezembro, 2010. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/273481753>.

PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEREIRA, Adriana Soares. **Modelo de Adaptação de Ensino Utilizando Agentes Pedagógicos**. Látvia: Novas Edições Acadêmicas, 2018. ISBN-10 6202186992 ISBN-13 978-6202186995

PISSARDO, Carlos Henrique. A politização do cotidiano, a classe média e a esquerda. **Carta Maior** (site), disponível em <http://revistaforum.com.br/blog/2013/07/a-politizacao-do-cotidiano-a-classe-media-e-a-esquerda/>.

POMAR, Wladimir. Debatendo classes e luta de classes no Brasil. In: *FPA discute*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, maio de 2013. Disponível em www.fpabramo.org.br.

POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais en el estado capitalista*. México: Siglo XXI Ed., 2001.

PRENSKY, Marc. **Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning**. Texto eletrônico em PDF publicado pelo autor, 2005, 12 p. Disponível em https://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING_DIGITAL_NATIVES-Introduction1.pdf

PRENSKY, Marc. **From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Learning**. Texto eletrônico em PDF publicado pelo autor, 2011, 19 p. Disponível em https://marcprensky.com/writing/Prensky-Intro_to_From_DN_to_DW.pdf

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: Taq, 1983.

RAMIRES, Regina Rizzo. **A formação docente em geografia na PUC-SP a partir do projeto de reorientação curricular da licenciatura no período de 2005 a 2009**. 2011. 510 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9625>.

ROCKWELL, Elsie; ESPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1986

SANTOS, Tiago Ribeiro; SATO, Silvana Rodrigues de Souza; KLITZKE, Melina Kerber. Resenha do livro Os herdeiros: os estudantes e a cultura. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 341-348, jul./dez. 2014. Disponível em http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723815292014341/pdf_16.

SARAIVA, Karla. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal. INEP/MEC. **Em aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 5-6, nov. 2010.

SCHLEMMER, Eliane. Formação de professores na modalidade on-line: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais. INEP/MEC. **Em aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 5-6, nov. 2010.

SCHLÜNZEN JR. Klaus. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.16-36, jun. 2009. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/975/990>.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 20. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

SETTON, Maria da Graça J. Um novo capital cultural. **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, Jan/Abr 2005. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

SETTON, Maria da Graça J. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 41, maio/ago, 2009.

SETTON, Maria da Graça J. Uma introdução a Pierre Bourdieu. Revista Cult (online), artigo publicado no site, Edição 128, Filosofia, 14 de mar. 2010. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>

SILVA NETO, Victo José da. **Platform Capitalism (resenha)**. Revista Brasileira de Inovação, Unicamp, V. 18, N. 2, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.20396/rbi.v18i2.8654960>.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare – Cadernos no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, v. 1, n. 2, p.24-36, jul/dez 1995.

SOMMER, Luís Henrique. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. INEP/MEC. **Em aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 5-6, nov. 2010.

SOUZA, Vera Lúcia Silva de. **Agentes pedagógicos em ambientes hipermídia: um novo design para a aprendizagem**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa

Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2002.

TIRAMONTI, Guilhermina. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. **Educación e Sociedad**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

VIANNA, Cláudia; NEVES, Paulo Rogério. Resenha de *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 404-406, 2008. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000200019>.

WACQUANT, LOÏC. Esclarecer o habitus. In: *Educação & Linguagem*, Ano 10, Nº 16, p. 63-71, jul-dez 2007. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/126>,

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2013.

WOLFFENBÜTTEL, Andrea. “O que é? – Índice de Gini” **Desafios do Desenvolvimento**, revista de informações e debates do IPEA. Ano 1, Edição 4, 2004. Disponível em https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa de doutorado intitulada **“Educação presencial x educação a distância: trajetórias escolares sob a ótica do capital cultural”**, que tem como pesquisador o aluno de pós-graduação Luiz Ramires Neto, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que pode ser contatado pelo endereço eletrônico lularamires@usp.br e pelo telefone (11) 97171-5055 (por voz ou WhatsApp). Minha participação consistirá em conceder autorização para o pesquisador fazer suas observações na disciplina Ciências Humanas II no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e, também, em conceder entrevista gravada que poderá ser presencial ou virtual. Entendo que esse estudo possui finalidades acadêmicas e que os dados obtidos, quando expostos na tese de doutorado, preservarão o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Poderei interromper e abandonar a entrevista se em algum momento não me sentir à vontade ou incomodado. E, se assim desejar, receberei uma cópia da transcrição da mesma e, posteriormente, uma cópia digital da tese de doutorado. Declaro, finalmente, que estou ciente de que não receberei nenhum pagamento ou outro benefício material por esta participação.

Nome: _____

Local e data: _____

Assinatura: _____

ANEXO B - QUESTIONÁRIO ENVIADO POR EMAIL
A ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM EAD

- 1) Nome:
- 2) E-mail:
- 3) Polo:
- 4) Cidade de origem (família):
- 5) Cidade onde mora (atualmente):
- 6) Idade:
- 7) Estado civil:
- 8) Tem irmãos? () Não
() Sim : _____ irmão(s) / idade(s) _____
 _____ irmã(s) / idade(s) _____
- 9) Pedagogia em EAD é sua primeira graduação? () sim () não
- 9a) Se houver graduação anterior, qual curso, ano de término e instituição:
- 10) Exerce alguma função remunerada: () Sim () Não
- 10a) Se “sim”, onde (instituição/empresa e cidade) e se mais de uma, especifique:
- 10b) Cargo(s) ou função(ões) que exerce:
- 10c) Faixa salarial:
Até 1.000,00 De 1.001,00 a 2.000,00 De 2.001,00 a 3.000,00
De 3.001,00 a 4.000,00 De 4.001,00 a 5.000,00 De 5.001,00 a 6.000,00
Acima de R\$ 6.000,00.
- 11) Por que se interessou pelo curso de Pedagogia em EAD?
- 12) Qual foi a reação das pessoas mais próximas?
- 13) Como soube do curso oferecido pela UFSCar em EAD?
- 14) Tem ou teve alguma experiência profissional na área educacional? () Não () Sim.
Qual?

15) Sua trajetória foi em que tipo de escola (assinale com x)

	Pública	Privada	Comunitária
Educação infantil			
Ens. Fundamental I			
Ens. Fundamental II			
Ensino Médio			

15a) Fez curso preparatório (p. exemplo, pré-vestibular)? () Sim () Não

15b) Retrospectivamente, como você se avalia como aluno/a em cada uma destas etapas:

(Assinale O para ótimo; B para bom; R para Regular e I para insuficiente)

	Interesse	Frequência	Comportamento	Nota
Educação infantil				
Ensino Fund I				
Ensino Fund II				
Ensino Médio				

16) No Ensino Médio, quais as disciplinas que você mais gostava de estudar? Por que?

17) Quais as disciplinas que você menos gostava de estudar? Por que?

18) Escolaridade do pai:

() Ens. Fund. I () Ens. Fund. II () Ensino Médio () Ens. Superior

Profissão do pai:

18a) Escolaridade da mãe:

() Ens. Fund. I () Ens. Fund. II () Ensino Médio () Ens. Superior

Profissão da mãe:

19) Quais das atividades abaixo você costuma praticar? Com que frequência?

(Assinale 1d = 1 x por dia, 1s = 1 x por semana, 1m = 1 x por mês, O = ocasionalmente, R = raramente, N = nunca)

	Atividade	Frequência
a)	Leitura de jornais e revistas	
b)	Leitura de textos/livros acadêmicos	
c)	Literatura	
d)	Filmes na TV	
e)	Filmes em DVD ou na internet	
f)	Filmes no cinema	
g)	Shows musicais	
h)	Dança	
i)	Mostras de artes visuais/exposições	
j)	Teatro	
k)	Museus	

20) Participa de algum clube ou associação tais como:

- a) Centro acadêmico () Sim () Não
- b) Atlética () Sim () Não
- c) ONG () Sim () Não
- d) Religiosa (igreja) () Sim () Não
- e) Sindical () Sim () Não
- f) Comunitária () Sim () Não
- g) Social ou cultural () Sim () Não
- h) Política (partido) () Sim () Não

Com relação à sua vida acadêmica, você

21) Costuma utilizar alguma biblioteca? () Sim () Não

Qual?

22) Já participou de seminário, simpósio ou evento similar na UFSCar? () Sim () Não
Qual(is)?

23) Participa de algum grupo de estudos ou pesquisa? () Sim () Não Qual(is)?

24) Você já fez iniciação científica? () Sim () Não

Em que área? Qual tema? Em que instituição?

26) Já participou de algum evento de extensão cultural da UFSCar? () Sim () Não

27) Mantém contato com colegas de Pedagogia a distância fora do moodle: () Não

Se sim, quantos aproximadamente: _____

a) Por celular ()

b) Por e-mail ()

c) Por SMS ou mensagem instantânea ()

d) Por rede social ()

28) Já conheceu algum/a colega de curso presencialmente () Sim () Não

29) Você tem computador em casa? () Sim () Não

30) Você tem um tablete, netbook ou notebook? () Sim () Não

31) Você acessa internet pelo celular? () Sim () Não

32) Tem Internet em casa? () Sim () Não Se sim, qual a velocidade de conexão?

33) Você acessa internet no trabalho? () Sim () Não

34) Você acessa o moodle com que frequência?

34a) Por quanto tempo, em média, por dia?

34b) Qual o tempo total (médio) por semana?

34c) Você acessa o moodle do trabalho? () Nunca () Raramente () Sempre

35) Com que frequência você acessa a Internet?

() Todos os dias

() Quase todo dia

() Algumas vezes por semana

() Ocasionalmente

35a) Quanto tempo fica conectado/a, em média, por dia? _____

35b) Quanto tempo fica conectado, em média, por semana? _____

36) Assinale os recursos abaixo que você acessa e indique, se for o caso, a frequência

(1d = uma vez por dia, 1s = uma vez por semana, 1m = uma vez por mês, O = ocasionalmente, R = raramente, N = nunca)

	Recurso	Frequência
a)	E-mail	
b)	Mensagem instantânea	
c)	Redes sociais	
d)	Notícias	
e)	Blogs	
f)	Música (ouvir)	
g)	Música (baixar)	
h)	Videos (assistir)	
i)	Vídeos (baixar)	
j)	Textos/livros acadêmicos	
k)	Textos/livros de literatura	
l)	Outros:	

37) Qual sua opinião sobre o curso de Pedagogia em EAD da UFSCar?

- 38) Quais pontos positivos você destacaria?
- 39) Quais pontos negativos mencionaria?
- 40) Qual sua expectativa quando concluir o curso, em termos pessoais e profissionais?
- 41) A UFSCar também oferece curso de Pedagogia presencial. Qual sua opinião sobre ele?
- 42) Já pensou em fazer outro curso superior a distância? Qual?

ANEXO C – Roteiro da entrevista com estudantes de Pedagogia em EAD

Identificação

Nome, cidade onde mora, cidade onde nasceu, cidade onde moram os pais, polo presencial

Bloco I

- Como chegou até o curso de Pedagogia da UFSCar?
 - Por que decidiu se candidatar? Quais foram as reações?
 - Qual era a expectativa antes de entrar?
 - Como vê a educação no Brasil e, dentro dela, a profissão docente?
 - Como avalia o curso?
 - Descreva seu cotidiano (como organiza seu horário, cumprimento das tarefas, etc.)
 - O que você costuma ler? (no curso, no dia a dia, no final de semana, etc.) Ref.: questionário
 - Como foi o Ensino Médio (onde estudou, escola pública ou privada, em que turno, como era seu cotidiano, o que os prof's diziam a respeito de fazer faculdade, qual eram os planos de seus colegas de turma)
 - Você costumava ler? Que tipo de leituras?
 - E como foi seu Ensino Médio – os primeiros anos, da 4ª à 8ª série (ou 5º ao 9º ano)?
- => onde estudou, escola pública ou privada, localização, como chegava até lá, seu cotidiano, os professores, as disciplinas mais interessantes, as mais chatas, convivência com os colegas

Bloco II

Fale um pouco sobre sua família na época do Ensino Fundamental. Onde moravam, como era a casa, seus pais trabalhavam? Como eram feitas as tarefas domésticas? Quem cozinhava? Quem limpava? Quem lavava a roupa? Quem fazia as compras? Você e seus irmãos ajudavam? Comiam juntos? O que faziam nos finais de semana?

Quando você entrou na escola? Como foi?

Episódios marcantes: mudou de escola?

Seus pais iam às reuniões na escola? Acompanhavam suas notas?

Conversavam sobre os estudos nas refeições?

Na sua casa, você tinha livros, enciclopédia, gibis, revistas, outros itens de leitura? Em que momentos você costumava ler? Sozinha ou com alguém junto? Por quanto tempo?

Quando criança seus pais costumavam ler histórias? Quando? Como?

Tirava livros da biblioteca da escola ou do bairro/cidade?

Na sua casa, tinha DVD? Vc alugava filmes para assistir? Que tipo?

Você assistia TV?

Você ia ao cinema, circo, teatro, passeios?

Bloco III

E quanto a escrever? Como eram seus cadernos? Você tinha ou tem um diário?

Você costuma receber e enviar e-mails? De quem? Sobre que assuntos?

Quanto aos trabalhos das disciplinas, como é? Tem dificuldade para escrever?