

A COVID-19 E A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE ACESSO DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA*

COVID-19 AND THE REPRODUCTION OF SCHOOL INEQUALITIES: A STUDY ON DIGITAL ACCESS IN BASIC EDUCATION

Vergas Vitória Andrade da Silva 1

Resumo: Este artigo investiga as condições desiguais de acesso digital entre estudantes no atual contexto pandêmico. O objetivo é compreender o acesso digital enquanto um capital cultural que gera privilégios numa conjuntura cuja 'modalidade' de ensino se impõe remota. A hipótese aferida supõe que a estratificação do acesso às tecnologias de base digital funciona como um mecanismo por meio do qual as desigualdades escolares se reproduziriam. Empiricamente, o artigo debruça-se sobre as condições socioeconômicas de acesso à internet, uso de smartphones, tablets e/ou computadores entre discentes do ensino médio da Escola de Aplicação/UFPA. Os dados utilizados na elaboração das análises que fundamentam esta pesquisa são provenientes de um questionário, cujo resultado revela a precariedade do acesso aos recursos digitais por uma parcela significativa desses discentes. O artigo conclui que os desdobramentos da Covid-19, sobretudo para o campo empírico analisado, supõem o escancaramento da relação entre a origem social e as desigualdades escolares.

Palavras-chave: Capital Cultural. Acesso Digital. Desigualdades Escolares. Covid-19.

Abstract: This article investigates the unequal conditions of digital access among students in the current pandemic context. The objective is to understand digital access as a cultural capital that generates privileges in a context whose 'teaching modality' is remote. The hypothesis assessed assumes that the stratification of access to digitally based technologies works as a mechanism through which school inequalities would widen. Empirically, the article focuses on the socioeconomic conditions of internet access, use of smartphones, tablets and / or computers among high school students at the Escola de Aplicação/UFPA. The data used in the elaboration of the analyzes that support this research come from a questionnaire, the result of which reveals the precariousness of access to digital resources by a significant portion of these students. The article concludes that the developments of Covid-19, above all, for the empirical field analyzed, suppose the gap in the link between social origin and school inequalities.

Keywords: Cultural Capital. Digital Access. School Inequalities. Covid-19.

Introdução

O contexto pandêmico da Covid-19 inaugura, em 2020, fenômenos sociais eminentemente inéditos, que impactaram e alteraram a ordem global como nunca experimentados antes (CARVALHO, 2020; GOHN, 2020; HARVEY, 2020; SOUZA, 2020; ATTEDI et al., 2020; ŽIŽEK, 2020). Desdobramentos sem precedentes, impostos para conter a disseminação da epidemia, como o isolamento social de mais da metade da população do planeta (ATTEDI et al., 2020), o fechamento de estabelecimentos comerciais considerados não essenciais, que acarretou uma drástica diminuição no consumo e que deve tornar-se a maior queda da história do PIB mundial, aumentando as desigualdades sociais já existentes (CARVALHO, 2020), e a suspensão das aulas em escolas e universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do globo (UNESCO, 2020), parecem apontar para um mundo que não mais será como antes. A crise em curso causada pela Covid-19 tem proporções e características inéditas também quanto ao número de infectados e mortos em tão curto espaço de tempo. No Brasil, as estatísticas são abissais. De fevereiro a setembro de 2020, já se registram 5.548 municípios atingidos (100%), com um total de 4.499.563 casos confirmados, chegando a surpreendente marca de 135.908 mortos¹.

Em que pese as distintas políticas governamentais centrais para a diminuição ou aumento da disseminação da Covid-19 no mundo, cabe ressaltar que a vertiginosa propagação da epidemia só foi alcançada, em tão alta dimensão, graças à expansão de tecnologias que permitem hoje o encurtamento das distâncias e a aceleração dos contatos entre povos e culturas. Pandemias equivalentes “tampouco têm efeitos comparáveis, na medida em que se deram em um mundo muito menos globalizado, com menor integração comercial e financeira entre os países” (CARVALHO, 2020, p. 5). A Covid-19 emerge num cenário “em que os modos de conexão entre diferentes contextos sociais ou regiões se tornam ligados em rede por toda a superfície terrestre” (GIDDENS, 2003, p. 23). Com um mundo altamente conectado, é “impossível deter uma rápida difusão internacional de novas doenças” (HARVEY, 2020, p. 16). O avanço da Covid-19 em todo o mundo deu ensejo a diversos desafios de natureza sanitária, política e social, instalando uma crise de incertezas, deslocando “nosso cotidiano, as nossas rotinas, nos desencaixando do mundo e instaurando novas linguagens, novos comportamentos, impondo um novo modelo de representação das dimensões da realidade” (NASCIMENTO, 2020, p. 127).

Embora a Covid-19 seja um evento macro, global, com velocidade de expansão recorde, interfere, como não poderia ser diferente, nas dinâmicas micro das relações sociais, do cotidiano e na apresentação dos indivíduos aos outros (PONTE; NEVES, 2020). As pandemias são, na mesma proporção, ocasionadas e refreadas pelo modo como as pessoas interagem socialmente. Por isso, apresentam caráter, sobretudo, social. Ao instaurar lógicas de distanciamento social e novas dinâmicas de limpezas e cuidados com o corpo, a Covid-19 afeta nossas interações mais básicas com “pessoas e objetos: evitar tocar em coisas que possam estar (invisivelmente) contaminadas, evitar abraçar ou apertar a mão das pessoas, não tocar nosso nariz ou esfregar os olhos” (ŽIŽEK, 2020, p. 46). Ora, num contexto em que a interação social presencial supõe a possibilidade do contágio, o número de relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais aumenta, pelo menos, entre grupos favorecidos economicamente. Isoladas, essas pessoas têm recorrido cada vez mais às redes sociais (Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram), aos aplicativos de delivery para a entrega de comidas e produtos (Rappi e Ifood), aos programas de videoconferência (Zoom e Google Meet) e sites de compras online (NEXO JORNAL, 2020a).

Em meio às vicissitudes ocasionadas pela pandemia da Covid-19, o debate em torno do Ensino Remoto Emergencial – ERE foi sacudido como em poucas ocasiões anteriores. Um ponto fulcral desse debate diz respeito ao acesso desigual às plataformas digitais por parte de estudantes, sobretudo, do setor público. A natureza dessa ‘modalidade’ de ensino reclama a presença de internet, computadores, tablets e/ou celulares, além de competências necessárias para lidar com *softwares* disponíveis para o real exercício das aulas. Entretanto, os dados da pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2019, publicados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet (CGI), revelam um

1 Disponível em: <https://brasil.io/covid19/>. Acesso em: 19 set. 2020 (em 17h05).

conjunto de assimetrias quanto ao uso das TICs no Brasil. Um dos dados disponíveis versam sobre o acesso à internet e posse de computadores nos lares brasileiros. Segundo esses dados, 27% dos domicílios no Brasil não possuem nem computador, nem internet, 34% apenas internet, 2% apenas computador e 37% possuem ambos².

As desigualdades nas capacidades de utilização dessas tecnologias revestem-se de importância crucial no contexto contemporâneo, principalmente para o campo da educação. A epidemia da Covid-19 inaugura a necessidade de uma ‘modalidade’ de ensino que não pode prescindir da presença da internet, computadores, tablets ou celulares, cuja distribuição é desigual no Brasil. Conforme a perspectiva a ser discutida neste artigo, a precariedade no acesso digital, como um fenômeno intrínseco à realidade brasileira, torna o ERE contraditório e paradoxal. Por essa razão, este estudo supõe que tal expediente tende a reproduzir as desigualdades escolares preexistentes, as quais são ‘parcialmente niveladas’ em ambientes escolares presenciais, em especial, nas escolas públicas de educação básica. A proposta de implementação do ERE, conforme asseguraram Oliveira, Gomes e Barcellos (2020, p. 562), “resultará na manutenção ou ampliação das desigualdades, dada a impossibilidade de desenvolver estratégias mais genéricas e robustas, no curto prazo, para suprir as carências no setor público”.

Questões ligadas às causas que explicam as desigualdades escolares no âmbito da educação básica têm sido objeto de estudo de pesquisadores em todo o mundo (DUBET, 2012, 2003, 2001, 2004; DURU-BELLAT, 2012; CRAHAY; BAYE, 2013). Comumente, a literatura educacional aponta que os maiores determinantes do desempenho escolar estão fora do âmbito escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2009, 2015; BERNSTEIN, 1996; SEABRA, 2009; BONAMINO et al., 2010; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; SETTON, 2005; VALLE, 2013, 2015; ABRANTES, 2011). Essa argumentação foi defendida, primeiramente, pelo estudo que ficou conhecido como Relatório Coleman (1966). Segundo o relatório, os fatores extraescolares explicam mais as desigualdades observadas no desempenho dos(as) alunos(as) do que fatores intraescolares (COLEMAN et al., 1966). De forma particular, esse estudo mostrou que tanto o acesso à educação como os resultados escolares estão associados de maneira direta às características socioeconômicas e culturais dos(as) estudantes. Portanto, desde o início da década de 1960, estudos vêm mostrando reiteradamente uma forte relação entre a origem social dos(as) alunos(as) e as desigualdades escolares.

O corpo teórico de maior notoriedade na explicação sociológica dos fenômenos educativos são as denominadas teorias da reprodução (SEABRA, 2009), cuja proposta teórica se assenta na premissa segundo a qual “as relações de poder contêm sempre uma dimensão de violência simbólica, ou seja, de imposição de um conjunto de referentes culturais dos grupos dominantes ao conjunto da sociedade, como reforço da sua posição privilegiada” (ABRANTES, 2011, p. 263). Pesquisadores que se alinham às teorias da reprodução desenvolveram estudos que permitiram esclarecer os mecanismos através dos quais a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais preexistentes. As pesquisas pertencentes a essa corrente tomam por objeto de estudo “a reprodução da estrutura das classes, as relações de força entre arbitrários culturais, a reprodução da estrutura de distribuição dos capitais e, mais especificamente, do capital cultural” (LAHIRE, 2003, p. 983). Os autores de referência desta abordagem, Basil Bernstein (1996), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2009, 2015), construíram “modelos analíticos de grande consistência teórica em torno da tese de que são as diferenças culturais entre a escola e os grupos sociais mais desfavorecidos que explicam o seu insucesso escolar” (SEABRA, 2009, p. 89).

Isto posto, o presente estudo está inserido na linha dos trabalhos que buscam compreender as desigualdades escolares à luz das teorias da reprodução, as quais, por meio do conceito de capital cultural, sustentam que as “formas legítimas de cultura funcionam como uma moeda desigualmente distribuída que dá acesso a muitos privilégios” (LAHIRE, 2003, p. 983). Com o suporte dessa perspectiva teórica, este artigo realizou um estudo sobre as disparidades no acesso digital entre estudantes da educação básica no contexto pandêmico da Covid-19, cujo desdobramento, segundo nossa análise, supõe a reprodução das desigualdades escolares. A pesquisa partiu do pressuposto segundo o qual “a noção de capital cultural impõe-se, primei-

2 Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A4B/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

ramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar” (BOURDIEU, 2015, p. 81). Por isso, o trabalho considera que os “fatores extraescolares (econômicos e culturais) influenciam sobremaneira no aproveitamento do estudante” (SETTON, 2005, p. 79).

Adotando essa perspectiva como referência, o artigo tem como objetivo compreender o acesso digital enquanto um capital cultural desigualmente distribuído, que gera privilégios numa conjuntura cuja modalidade de ensino se impõe remota. Para dar conta de tal propósito, este estudo baseia-se numa problematização sumária: em que medida a precariedade no acesso digital entre discentes reproduz o fenômeno das desigualdades escolares? A hipótese aferida supõe que as possibilidades e as condições necessárias ao acesso às tecnologias de base digital são influenciadas pela posição social dos indivíduos. Neste estudo, elas são tomadas como uma espécie de *proxy* de capital cultural (SALATA et al., 2013). Por isso, a estratificação no acesso digital funcionaria como um mecanismo por meio do qual as desigualdades escolares se reproduziriam. Empiricamente, o artigo debruça-se sobre as condições socioeconômicas de acesso à internet, uso de smartphones, tablets e computadores entre discentes do ensino médio da Escola de Aplicação/UFGA.

Os dados utilizados na elaboração das análises que fundamentam esta pesquisa são provenientes de um questionário composto por questões fechadas, desenvolvido pela Coordenação Pedagógica do Ensino Médio da Escola de Aplicação/UFGA. O referido questionário foi aplicado de modo *online* e o objetivo foi coletar informações sobre acesso digital na eminência da implementação do ERE por ocasião da pandemia da Covid-19³. O principal resultado revela a presença de certa deficiência e debilidade ligadas à infraestrutura de redes, acesso à internet e disponibilidade de artefatos digitais por uma parcela significativa desses discentes. As desigualdades são invariavelmente concretas e percebidas na ausência de suportes, equipamentos, conexões, áreas de cobertura e outros itens associados.

Com base nesse resultado, este artigo reitera que o uso das tecnologias de base digital não apenas supõe, mas, sobretudo, impulsiona e favorece o acréscimo de conhecimento/capital cultural, e tem sido cada vez mais imprescindível para a vida escolar dos estudantes (CASTELLS, 2004; SALATA et al., 2013; LÉVY, 1993). Afinal, conforme constataram Salata et al. (2013, p. 292), “a posse de computador com acesso à internet nos domicílios tem-se mostrado um importante fator na explicação dos diferenciais de desempenho escolar de crianças, adolescentes e jovens”. Partindo dessas considerações e da análise dos dados empíricos, o artigo conclui que o atual cenário epidemiológico, com seus vários desdobramentos para o campo da educação, culmina para o escancaramento das relações entre desigualdades escolares e origem social, visto que impõe a presença das tecnologias digitais como requisito basilar e impreterível para a existência do ensino.

Por fim, este artigo está estruturado em três seções, além da introdução e considerações finais. A primeira discute alguns elementos da teoria da reprodução, visando apresentar o referencial teórico no qual se ancora a análise empreendida neste estudo. A segunda seção pormenoriza os procedimentos metodológicos empregados na obtenção dos dados sobre as condições socioeconômicas de acesso à internet, uso de smartphones, tablets e computadores entre discentes do ensino médio da Escola de Aplicação/UFGA. A terceira e última seção discute os resultados da pesquisa e analisa as categorias ‘acesso digital desigual’ e ‘capital cultural’, demonstrando as chances de alargamento das desigualdades escolares num contexto em que o processo de ensino e aprendizagem é mediado por tecnologias distribuídas desigualmente entre estudantes.

O debate teórico em torno das desigualdades escolares

O campo de discussões que orienta este artigo está em sintonia com uma agenda teórico-metodológica dos estudos sobre capital cultural e desigualdades escolares (PALERMO et al., 2014; RIANI; RIOS-NETO, 2008; BARROS et al., 2001; SOARES; COLARES, 2006; FERNANDES et al., 2018). Essa literatura já há décadas vem gerando robustas evidências empíricas, e cons-

3 Vale ressaltar que, até a presente data [29.09.2020] o ERE ainda não foi implantado na EA/UFGA.

truindo um sofisticado quadro analítico explicativo sobre os efeitos da origem social sob as diferenças de desempenho escolar. De alguma forma, os dados produzidos por essas pesquisas permitiram confirmar a universalidade do peso das condições culturais e socioeconômicas nos resultados da educação. Testes padronizados em todos os países que participaram de pelo menos uma pesquisa internacional (IEA e/ou Pisa, por exemplo) demonstraram que a origem social dos estudantes afeta o seu desempenho. Conforme Crahay e Baye (2013, p. 861), “é a generalidade e a repetição do fato constatado que autorizam a OCDE a afirmar que, em todos os países, a condição social, econômica e cultural dos pais explica em grande medida as competências e aquisições dos alunos”.

A produção social das desigualdades escolares emerge num contexto histórico preciso, cuja demanda e valorização da escolaridade partem de todos os grupos sociais e nem todos conseguem atingir os níveis de escolarização ou o tipo de formação desejados (SEABRA, 2009). Conforme Lahire (2003, p. 993), “o discurso sobre as desigualdades sociais de acesso à escola somente pode instaurar-se quando a cultura escolar se torna um valor social coletivamente compartilhado”. Afinal, salientou esse autor, são as crenças coletivas que constituem as condições simbólicas favoráveis para a constituição das desigualdades escolares enquanto um problema social. No fim das contas, para que uma diferença gere desigualdades, “é preciso que todo o mundo considere que a privação de tal atividade, isto é, o acesso a dado bem cultural ou serviço constitui uma carência, uma deficiência ou uma injustiça inaceitável” (LAHIRE, 2003, p. 991). Em suma, a questão da desigualdade é claramente indissociável daquilo que Lahire (2003) denominou de “grau de desejabilidade coletiva”, que consagra e separa uma diferença social e uma desigualdade social. As injustiças e as desigualdades são fundadas por meio da crença na legitimidade de um bem, de um saber ou de uma prática.

A educação escolar vista como uma instituição alusiva à vida pública e destinada aos diferentes grupos sociais “é uma invenção relativamente recente na história geral das sociedades, remontando ao século XIX, e ainda mais recente em relação à sociedade brasileira (DAZZANI; FARIA, 2009, p. 254). Os ideais republicanos de igualdade de oportunidades erguem-se, nesse contexto, enquanto requisitos primordiais para a formação de uma nova concepção de justiça, que passa a constituir e organizar as sociedades modernas, incluindo a necessidade também da educação para todos como condição para o desenvolvimento da cidadania. Entretanto, a promessa de igualdade, de homogeneidade fez da escola, do mesmo modo, um espaço de exclusão, revelando um “dos paradoxos da crença nas virtudes democráticas e integradoras da escola” (DUBET, 2012, p. 67). Deste modo, a constituição das desigualdades escolares enquanto objeto de análise científica emerge propriamente da presunção das sociedades democráticas modernas de proporcionarem aos seus membros o máximo possível de igualdade de oportunidades (SEABRA, 2009).

Embora a instituição escolar seja uma estrutura socialmente privilegiada para a obtenção de conhecimentos e competências indispensáveis para a concretização das diferentes finalidades da educação, já “está muito bem estabelecido que o sucesso da escola como instituição é fortemente influenciado por fatores que lhe são externos” (SOARES; COLARES, 2006, p. 616). Até pelo menos metade do século XX, a concepção em torno do papel da escolarização que predominou foi aquela de inspiração funcionalista, na qual se atribuía à escola função central na construção de uma sociedade justa, moderna e democrática. Essa visão ratificava o discurso da “escola republicana libertadora, proclamada como instrumento de democratização e de promoção da mobilidade social” (VALLE, 2015, p. 9). Ainda conforme essa visão, os(as) estudantes competiriam no espaço do sistema de ensino “em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Nessa perspectiva, a escola seria uma instância neutra, que elegeria estudantes tomando como parâmetro critérios objetivos e racionais, garantindo, desta forma, a igualdade de oportunidades. Entretanto, “todas as grandes pesquisas e as grandes teorias desenvolvidas pela sociologia da educação demonstram obstinadamente os limites dessa crença” (DUBET, 2003, p. 34). A concepção de escola libertadora, democrática e igualitária entra em crise a

partir da década de 1960, impulsionada pelos estudos que colocam em evidência o peso dos processos de seleção escolar propriamente dita. Conforme Dubet (2003, p. 34), “é o modelo da reprodução que se impõe globalmente, afirmando que a massificação escolar não reduz as desigualdades escolares, que “reproduzem” largamente as desigualdades sociais”. A concepção francesa do papel da escola, conforme revelam as teses de Bourdieu e Passeron (2009, 2015), reitera que a função de reprodução da escola é “uma invariante das sociedades modernas, que precisam encontrar nos veredictos escolares, ratificando as competências e o mérito das pessoas, a justificativa das hierarquias sociais produzidas pelas desigualdades escolares” (DUBET, 2012, p. 24).

De acordo com essa perspectiva, a oferta escolar não é distribuída homoganeamente ainda que num regime republicano, reconhecidamente homogêneo. Desta maneira, a exclusão escolar é uma consequência direta da ampliação de uma escola democrática de massas. Com efeito, “quanto mais a escola intensifica seu raio de ação, mais ela exclui” (DUBET, 2003, p. 29). Baseando-se em lógicas inerentes a sua prática e orientando-se pela massificação, a escola afirma a igualdade de todos os indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Por outro lado, não poderia ser diferente, afinal, as sociedades democráticas modernas elegeram, genuinamente, o mérito enquanto um princípio regulador de justiça escolar. O modelo meritocrático reclama uma competição que está longe de ser justa e, impreterivelmente, engendra mais vencidos do que vencedores. Por isso, é um sistema particularmente cruel, pois “ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais” (DUBET, 2003, p. 41). Respalhando-se na justiça meritocrática e aparecendo como justa e neutra em seu funcionamento, a escola acaba por participar como agente ativo que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades.

Seguindo a mesma linha de argumentação, os estudos de Bernstein (1996) colocam em evidência o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social. Nessa discussão, o sucesso, ou o fracasso, apresenta-se enquanto função do currículo dominante da escola, o qual atua seletivamente sobre aqueles que podem adquiri-lo. Isto é, “a modalidade de código dominante da escola regula suas relações comunicativas, suas exigências, suas avaliações, bem como o posicionamento da família e de seus estudantes” (BERNSTEIN, 1996, p. 166-167). Na sociologia de Bernstein, o conceito de código ganha centralidade. Para ele, “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (BERNSTEIN, 1996, p. 143). À vista disso, a unidade que encerra a análise dos códigos não parte de um enunciado abstrato ou de um contexto apartado, antes parte das relações entre contextos, pois “o código é um regulador das relações entre contextos e, através dessa relação, um regulador das relações dentro dos contextos” (BERNSTEIN, 1996, p. 143).

Seu estudo sobre *Classe, Códigos e Controle* (1996) oferece várias possibilidades de análise do campo da educação, pois permite descrever agências específicas de reprodução cultural. Assentado nessa perspectiva, Bernstein (1996) parte da ideia de que a prática pedagógica é “um dispositivo singularmente humano tanto para a reprodução quanto para a produção da cultura” (BERNSTEIN, 1996, p. 94). Nesse sofisticado estudo empírico, ele investiga as vinculações entre classes sociais e linguagem, cujos resultados revelam a existência de uma relação entre o uso do código restrito, predominante nas famílias operárias, e o insucesso escolar. Ao focar na análise das variadas formas de comunicação correntes nos grupos sociais e na instituição escolar, Bernstein (1996) identifica a presença de estruturas de comunicação ou códigos linguísticos díspares entre as classes sociais, empregando à escola uma dessas estruturas. Na mesma lógica relacional bourdieusiana, a vantagem será do grupo de estudantes provenientes das famílias que usam o mesmo tipo de código comunicacional, afinal, esses vivem a escola como um prolongamento da família. É neste sentido que a classe social regula a distribuição desigual dos princípios privilegiadores da comunicação. Por isso, a classe social, indiretamente, causa impacto na classificação e enquadramento do código elaborado e transmitido pela escola de forma a facilitar ou perpetuar aquisições desiguais.

Da mesma forma, os estudos desenvolvidos por Bourdieu e Passeron (2009, 2015) reve-

laram com afinco que a escola desempenhava um papel próprio na produção das desigualdades. A análise proposta por estes autores, sobretudo na obra *Os herdeiros*, parte de um pressuposto basilar: os(as) estudantes são agentes socialmente instituídos que portam, em grande medida, uma bagagem social e cultural *incorporada* (herança familiar), que os diferenciam no *mercado escolar*. Por esta razão, os(as) alunos(as) não estão aptos a competir em condições iguais na escola. Nessa perspectiva, os indivíduos incorporariam, no decorrer de suas vidas, um conjunto de *disposições* próprias de sua posição social. A *interiorização*, pelos agentes, de valores e normas sociais facilitaria sua orientação nos domínios inerentes à vida em sociedade. Ou seja, é o *habitus* (ou esquemas estruturados e incorporados) que evidencia a influência de um aprendizado passado, conformando e guiando as ações dos agentes. De outra maneira, trata-se de um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1983a, p. 65).

Desta maneira, conforme Bourdieu e Passeron (2015) demonstraram, a bagagem transmitida pela família é constituída por vários elementos que farão parte da própria subjetividade do indivíduo, especialmente o *capital cultural* no estado *incorporado*. A internalização desse capital exige investimentos de longa duração até que ele se torne “uma propriedade que se fez corpo” e se torne, ainda, “parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 2015, p. 83). Neste caso, o *capital cultural* apresenta-se sob a forma de *disposições duráveis* que se constituem pelos gostos, pelo uso adequado da norma culta da língua e pelas informações sobre o universo escolar. A incorporação do *capital cultural* exige, nesses casos, um trabalho de *inculcação* e *assimilação* que deve ser realizado diretamente pelo agente, isto é, “não pode ser transmitido instantaneamente [...] por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (BOURDIEU, 2015, p. 83).

Segundo essa abordagem, o *capital cultural* (privilégio de poucos) refere-se a um conjunto de recursos e competências disponíveis e mobilizáveis em matéria de ‘cultura dominante’, que se impõe como ‘cultura legítima’. Os(as) estudantes distanciados desse aporte cultural teriam grandes dificuldades em alcançar rendimentos escolares satisfatórios, visto que “os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem social” (BOURDIEU, 2015, p. 80). Seguindo essa linha de argumentação, é importante destacar, sobretudo para alcançar os propósitos do presente trabalho, que o *capital cultural incorporado* funciona como um artifício que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar dos(as) estudantes. Os *ativos sociais* legados pelo agrupamento familiar associam-se, diretamente, aos resultados educacionais, beneficiando, desta forma, os ‘herdeiros’ dos saberes, gostos e disposições ‘dominantes’ que, por sua vez, encaixam-se perfeitamente nas prescrições do ensino institucionalizado.

Reiteradamente, a posse do *capital cultural* favoreceria o êxito escolar dos *herdeiros dos saberes dominantes*, pelo menos, de duas maneiras distintas. Isto é, os(as) estudantes, oriundos de meios culturalmente favorecidos, que herdaram um aparato cultural valorizado pela escola, apresentariam, de um lado, maior *facilidade na aprendizagem*, pois já estão familiarizados com os conhecimentos e códigos escolares, de tal modo que a educação escolar, para esse grupo de estudantes, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto que para os demais significaria algo ‘estranho’ e/ou ‘distante’. Os(as) alunos(as) de meios culturais desfavoráveis teriam que assimilar um conjunto de conhecimentos, geralmente distantes de sua classe social de origem. Para eles, “a escolaridade se assemelha a um percurso de obstáculos que os obriga a comprovar qualidades intelectuais e psicológicas com as quais, na maioria das vezes, não estão familiarizados” (VALLE, 2013, p. 421).

De outro lado, os(as) estudantes socializados desde a primeira infância com o aporte cultural ‘legítimo’ apresentariam, conseqüentemente, *melhores desempenhos nos processos de avaliações*. Bourdieu e Passeron (2015) lembram-nos que a escola está longe de cobrar, em seus processos avaliativos formais e informais, uma verificação simples de aprendizagem. Bem mais que isso, a avaliação escolar ocupa-se em fazer um conjunto de exigências que só podem ser inteiramente cumpridas por quem já foi previamente (na família) socializado nesses valores

e saberes. A escola ‘exige’ que os(as) alunos(as) apresentem um modo elegante de se comunicar e de escrever, que demonstrem ser curiosos, interessados e disciplinados; ademais, que saibam desempenhar acertadamente as regras do que se considera *boa educação* (BOURDIEU; PASSERON, 2015). Tal desenvoltura “não seria reconhecida pela escola, no entanto, como algo socialmente herdado. Ao contrário, tenderia a ser interpretada como manifestação de uma facilidade inata, de uma vocação natural para as atividades intelectuais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 31). A escola valoriza uma *familiaridade* com a ‘cultura legítima’, que, indubitavelmente, não poderia ser adquirida exclusivamente pela aprendizagem escolar. Portanto, é nesta perspectiva que o *capital cultural*, ou melhor, a bagagem cultural apreendida externamente à escola e trazida de casa pelos(as) alunos(as) se transformará num importante instrumento de reprodução e manutenção das desigualdades sociais.

À luz das considerações teóricas acima, este artigo, portanto, assenta-se na premissa segundo a qual as trajetórias escolares só podem ser elucidadas em função do meio social de pertencimento dos(as) estudantes. Ele baseia-se no arcabouço das discussões em torno das relações entre origem social e capital cultural para entender o fenômeno das desigualdades escolares. Partindo desse ponto, supõe a influência das condições culturais e socioeconômicas nos resultados da educação, percebendo que as chances de êxito na escola são tributárias, principalmente do volume de capital cultural familiar. Ao levar em conta esse pressuposto, esta investigação vinculou o fenômeno das desigualdades escolares à distribuição desigual de capital cultural entre as classes. Por fim, é com base nessa estrutura conceitual que este artigo analisa as disparidades de acesso digital entre estudantes do ensino médio da EA/UFPA, supondo que discentes que têm debilidade de acesso às dinâmicas sociais baseadas no uso das tecnologias digitais poderão ter implicações frente aos aprendizados escolares, movimentados via ERE.

Capital cultural e as condições desiguais de acesso digital: aportes metodológicos

A perspectiva metodológica que amparou esta pesquisa baseou-se no pressuposto segundo qual o processo de construção do conhecimento é inseparável daquilo que Bourdieu (2002, p. 129) classificou como o “prazer de desiludir (de fazer perder as ilusões)”. Segundo esse autor, as análises sociológicas ‘desencantam’ o mundo social, pois são capazes de revelar “coisas ocultas e às vezes reprimidas” (BOURDIEU, 1983b, p. 17). Por exemplo, ao desvelar aspectos dissimulados no campo da educação, Bourdieu (1983b, p. 17), em seu ofício de sociólogo, descortina aspectos até então encobertos. De um lado, descobre uma “correlação entre sucesso escolar e a origem social” (BOURDIEU, 1983b, p. 17), e, de outro, percebe que a escola se presta à reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2009, 2015). Tais aspectos eram, até aquele momento, insuspeitáveis. Seguindo de perto essa orientação teórico-metodológica, este artigo problematizou o fenômeno das desigualdades digitais e escolares no contexto da Covid-19, buscando ver o imponderável ou aquilo que se esconde atrás da fachada, da vitrine oficial.

Para desvelar os elementos ocultos presentes na relação intrínseca entre desigualdades escolares, capital cultural e acesso digital, este estudo seguiu um caminho metodológico que se iniciou com uma pesquisa de campo de natureza quantitativa. Baseou-se numa coleta de dados realizada durante o mês de julho de 2020, no contexto de suspensão das aulas, levadas a efeito como medida para conter a disseminação do Coronavírus. Esse levantamento foi organizado pela Coordenação Pedagógica do Ensino Médio da EA/UFPA. O objetivo foi conhecer as condições socioeconômicas de acesso à internet, uso de smartphones, tablets e/ou computadores dos discentes, de modo a subsidiar uma possível implementação do ERE. A base empírica da amostra envolveu 255 estudantes, com uma média de idade que varia entre 15 e 19 anos, contemplando todas as séries do ensino médio.

Para dar conta deste universo, a técnica de pesquisa utilizada foi o questionário, composto por questões fechadas e aplicado de modo não presencial. A natureza dos dados levantados, caros aos desígnios deste artigo, refere-se, sobretudo, 1) às *características socioeco-*

nômicas dos estudantes, revelando a 1.1) situação de trabalho dos pais/responsáveis e a 1.2) renda mensal familiar; e 2) às *condições sociais de acesso digital*, com ênfase nas seguintes informações: 2.1) principal aparelho utilizado para acesso à internet; 2.2) posse de smartphone, notebook, tablet e/ou computador em condições de uso; e 2.3) possibilidade de desenvolver atividades na modalidade ERE.

A centralidade que o ingresso digital assume, nesse cenário, nas muitas áreas das atividades sociais, econômicas, políticas e escolares, equivale a marginalidade para aqueles que não têm acesso, ou têm apenas um acesso limitado. Assim, não surpreende a denúncia da “divisão digital” (CASTELLS, 2004) gerada pela desigualdade a ela associada. Para entender a dinâmica do acesso diferencial entre os estudantes da EA/UFPA, este artigo parte do pressuposto segundo o qual a diferenciação entre os que têm e os que não têm o ingresso garantido às redes de base digital acrescenta uma divisão essencial às fontes já existentes de desigualdades. Como as condições de acesso à internet, smartphone, notebook, tablet e/ou computador estão, hoje, no cerne do ‘novo’ padrão de organização social, caracterizado por uma pandemia global, o desenvolvimento desigual dessas condições expressa a face mais dramática da “divisão digital”. Baseando-se nessas considerações, este artigo emprega a expressão *condições desiguais de acesso digital* para referir-se às desigualdades de ingresso às dinâmicas sociais baseadas no uso da internet e posse de computadores, smartphones e/ou tablets.

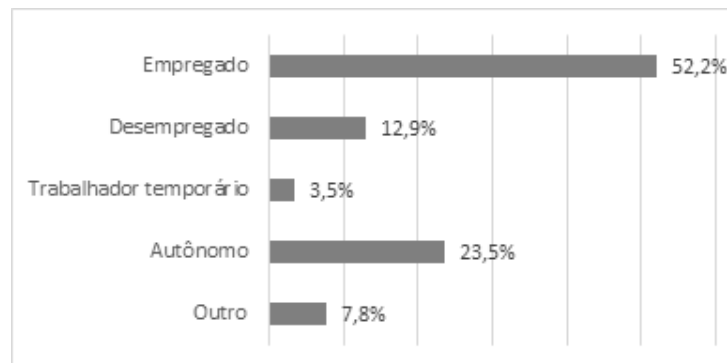
As condições de acesso a essas tecnologias serão, por sua vez, examinadas neste estudo enquanto um capital cultural capaz de funcionar como *background* para os estudantes no contexto escolar. O conceito de capital cultural é aqui empregado sob a justificativa de se constituir numa categoria analítica fundamental para explicar as desigualdades diante da escola e da cultura. Com base nesta prerrogativa, vale referenciar o texto *Os três estados do capital cultural*, pois nele Bourdieu (2015) esclarece que o capital cultural pode existir sob três formas distintas, isto é, “no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários; e, enfim, no estado institucionalizado sob a forma de certificação escolar” (BOURDIEU, 2015, p. 82). Para atender aos interesses deste artigo, o estado do capital cultural adotado será o *objetivado*. Portanto, para efeito de análise, este artigo operacionalizou o conceito de capital cultural como um traço latente, medido através de itens que captam o acesso dos estudantes à internet, smartphone, notebook, tablet e/ou computador, supondo que a debilidade no ingresso a essas redes de bases digitais abre caminho para a reprodução das desigualdades escolares, sobretudo, no contexto pandêmico.

A reprodução das desigualdades escolares no contexto pandêmico: resultados e discussões

Centrada nos mecanismos escolares de reprodução cultural e social, a análise dos resultados apresentados nesta seção se alinha, sobretudo, à perspectiva segundo a qual a origem social se converte em desigualdades escolares e reproduzem os sistemas de posições e dominação. Partindo de tal prerrogativa, o artigo analisa as condições sociais de acesso digital, sustentando que o legado econômico familiar se transforma em *capital cultural*. Respalando-se por esse mote, interessa reter que tal abordagem é central para elucidar a questão-problema levantada na introdução deste artigo: a precariedade no acesso digital reproduz o fenômeno das desigualdades escolares?

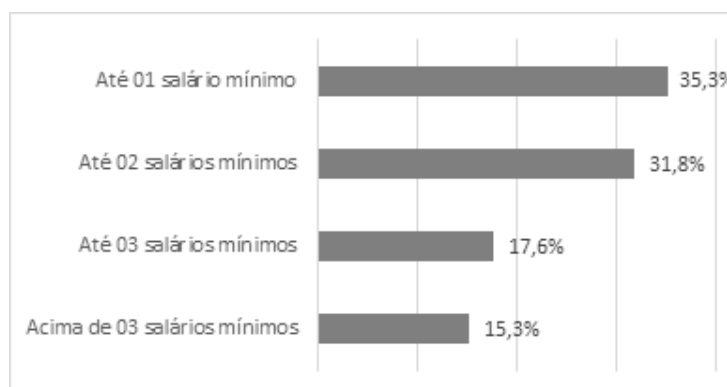
Para dar conta dessa indagação, este trabalho parte de uma observação basilar, pano de fundo no qual se assenta o objeto de estudo desta pesquisa, qual seja: no contexto da pandemia da Covid-19, os abismos postos pelas contradições e desigualdades têm ficado cada vez mais evidentes, agravando vulnerabilidades já existentes. Por exemplo, quando se verifica as características socioeconômicas dos estudantes da EA/UFPA e de suas famílias, conforme os gráficos 1 e 2, é possível inferir que os dados sobre a situação do trabalho e renda desses grupos não se mostram inéditos, nem intrínsecos ao contexto epidemiológico. Longe disso, revelam os efeitos das desigualdades sociais e econômicas preexistentes. Segundo nossa análise, esses números são produtos e reflexos de uma sociedade estruturada pelas relações desiguais, que penaliza grupos sociais mais desfavorecidos.

Gráfico 1. Situação de trabalho do(a) responsável pelo(a) estudante



Fonte: Coordenação Pedagógica do Ensino Médio EA/UFPA (julho, 2020).

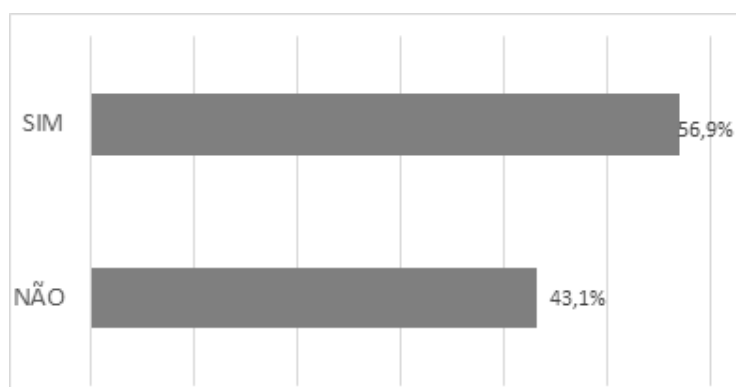
Gráfico 2. Renda mensal familiar dos(as) estudantes



Fonte: Coordenação Pedagógica do Ensino Médio EA/UFPA (julho, 2020).

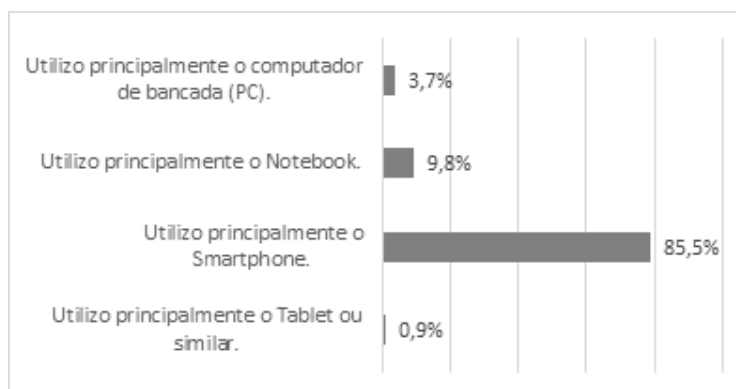
Como se pode depreender, os dados sobre a situação de trabalho, dispostos no gráfico 1, mostram que pouco mais da metade (52%) dos responsáveis pelos estudantes estão empregados. Os demais estão desempregados (12,9%); em trabalho temporário (3,5%); na condição de autônomos – que, em muitos casos, equivale dizer num trabalho informal precarizado (23,5%); e 7,8% outros. Na mesma linha das disparidades, o gráfico 2 expõe as desigualdades da renda familiar dos estudantes do ensino médio EA/UFPA. Como se pode observar, 35,5% ganham até 1 salário mínimo por mês, 31,8% até 2 salários mínimos, 17,6% até 3 salários mínimos e 15,3% acima de 3 salários mínimos. Esses dados mostram que mais da metade dessas famílias sobrevivem com até 1 e/ou 2 salários mínimos, revelando a precariedade das condições socioeconômicas do grupo empírico pesquisado. Nesse cenário dissonante, as debilidades de acesso digital ganham forma, conforme é possível constatar nos gráficos 3 e 4. Como não poderia deixar de ser, as desigualdades digitais acompanham as desigualdades econômicas.

Gráfico 3. Porcentagem de estudantes que possuem notebook, tablet e/ou computador em condições de uso



Fonte: Coordenação Pedagógica do Ensino Médio EA/UFPA (julho, 2020)

Gráfico 4. Aparelho utilizado pelos(as) estudantes para acesso à internet



Fonte: Coordenação Pedagógica do Ensino Médio EA/UFPA (julho, 2020).

Os resultados evidenciados acima são patentes diante das assimetrias nas capacidades de utilização das tecnologias de base digital, ora essenciais ao exercício do ERE. Fica evidente a desigual distribuição do acesso a notebooks, tablets, computadores e internet, revelando, conforme nossa análise, a dinâmica social da “divisão digital” entre os estudantes do ensino médio EA/UFPA. Como se pode depreender do gráfico 3, 56,9% dos estudantes possuem notebook, tablet ou computador em condições de uso. Entretanto, uma porcentagem significativa de 43,1% não tem acesso, evidenciando os abismos entre esses dois grupos. Similar precariedade percebe-se quanto ao aparelho pelo qual o estudante tem acesso à internet. Como é possível observar no gráfico 4, a imensa maioria utiliza o smartphone (85,5%), ou seja, esses estudantes fazem uso da internet em uma ferramenta limitada, cuja qualidade de leitura e escrita é bastante reduzida quando comparada a um computador de mesa ou um notebook, por exemplo. É justamente num contexto pandêmico, que impõe uma modalidade de ensino remoto, que as desigualdades quanto ao acesso digital dos estudantes saltam aos olhos e tornam-se uma questão-chave a ser encarada⁴.

Embora os dados sobre as desigualdades digitais, acima dispostos, expressem uma realidade empírica intrínseca ao âmbito do ensino médio da EA/UFPA, ela é reflexo de questões sociais mais amplas. Conforme a pesquisa TIC domicílios 2019 realizada em 23.490 domicílios em todo o território nacional, entre outubro de 2019 e março de 2020, o Norte é a região com os piores indicadores de acesso e qualidade no uso da Internet no Brasil, seguida da re-

⁴ A Universidade Federal do Pará (UFPA) lançou o Edital nº 06/2020, voltado à concessão de Auxílios Emergenciais de Apoio à Inclusão Digital a discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Disponível em: <http://www.saest.ufpa.br/portal/images/Editais/2020.06.AUXILIOS.DE.INCLUSAO.DIGITAL.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

gião Nordeste. Confirmando esses índices negativos, constata-se que 71% dos domicílios na região Norte não possuem computadores⁵. A despeito da pesquisa demonstrar que 72% dos domicílios dispõem de acesso à Internet⁶, somente 26% desses domicílios possuem internet e computador (de mesa, portátil ou tablet). Quanto à qualidade da conexão, somente 38% dos domicílios com acesso à internet detêm conexão Banda Larga Fixa. A conexão presente na maioria (48%) dos domicílios é a móvel (3G e 4G)⁷, cuja velocidade é menor e a qualidade dos serviços, baixa. É, no país, a região com mais índice de conexão móvel como único meio de acesso à internet.

O cenário de desigualdade em relação ao acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação no Brasil se aviva na presença de outras desigualdades, sobretudo, a econômica. Ainda conforme a pesquisa TIC domicílios 2019, 86% dos domicílios das classes D e E e 82% dos domicílios da área rural não possuem computadores⁸, do qual 50% dos domicílios pertencentes a essas classes (D e E) não possuem qualquer tipo de conexão com a internet. As discrepâncias entre as demais classes são volumosas, visto que esse número cai para 19% para a classe C, 5% para a classe B e 1% para a classe A⁹. Seguindo a mesma linha das disparidades, tem-se que apenas 12% dos domicílios da classe D e E possuem computador e conexão com a internet¹⁰. Os números das desigualdades digitais no Brasil expressam que 35 milhões de pessoas em áreas urbanas (25%) e 12 milhões em áreas rurais (48%) seguem desconectadas, sem internet¹¹. Ademais, 58% dos brasileiros buscam a rede exclusivamente pelo telefone móvel, proporção que chega a 85% na classe D e E¹².

Considerando a frequência e o modo sistêmico com que as estatísticas sobre as desigualdades digitais se apresentam, quer seja na realidade empírica da EA/UFPA, na região Norte e no Brasil, este artigo pressupõe que tais desigualdades são tributárias de fissuras e vulnerabilidades no modelo de distribuição do acesso digital que já existia antes da pandemia. Com base nisso, este estudo infere que a desigualdade de acesso à internet e a equipamentos adequados, que a pandemia só tornou cristalina, afetará, sobremaneira, estudantes no ERE. De acordo com nossa análise, o ERE pode se tornar discriminatório, mais fácil para uns grupos do que para outros. Esses grupos com dificuldades de acesso digital têm algo em comum: padecem de uma especial precariedade que precede a pandemia e se agrava com ela. Apesar da Covid-19 potencialmente atingir a todos nos quatro cantos do planeta, seus impactos são filtrados através de discriminações costumeiras, sendo assim, nem todos são atingidos da mesma forma (SANTOS, 2020).

A respeito do ERE, os estudantes da EA/UFPA foram consultados sobre as possibilidades de desenvolverem atividades escolares remotas. Conforme o gráfico 5, 14,5% afirmam não ter condição alguma, pois, embora possuam acesso à internet, a qualidade é ruim. Um número bastante expressivo, 38,8%, responderam que só em parte conseguiriam desenvolver as referidas atividades e apenas 41,6% dos estudantes do ensino médio da EA/UFPA possuem todos os meios para acesso digital, tendo as condições necessárias ao exercício do ERE, e 5,1% não conseguem responder à questão. Nesse cenário, engana-se quem não conta com outras dificuldades, tais quais as condições familiares e sociais que impactam a diversidade de capacidades de estudo — desde a saúde física e mental em tempos de isolamento e pandemia aos espaços e condições de estudo domésticas, passando pelas tarefas diversas dos estudantes e docentes e suas condições de habitação (JORNAL NEXO, 2020b)¹³.

5 Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A1/>. Acesso em: 01 set. 2020.

6 Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A4/>. Acesso em: 01 set. 2020.

7 Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A5/>. Acesso em: 01 set. 2020.

8 Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A1/>. Acesso em: 01 set. 2020.

9 Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A4/>. Acesso em: 01 set. 2020.

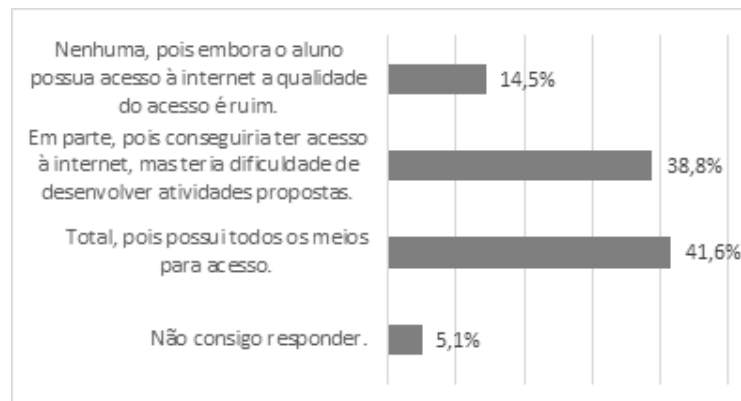
10 Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A4B/>. Acesso em: 01 set. 2020.

11 Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A4/>. Acesso em: 01 set. 2020.

12 Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A5/>. Acesso em: 01 set. 2020.

13 Diante desses dados, a Coordenação de Ensino Médio da EA/UFPA condicionou a adesão ao ERE mediante a garantia do acesso digital a todos os estudantes. Neste sentido, o Edital nº 06/2020 (UFPA) foi importante para atender as demandas desses estudantes.

Gráfico 5. Possibilidade do(a) estudante desenvolver atividades no ERE



Fonte: Coordenação Pedagógica do Ensino Médio EA/UFPA (julho, 2020).

À luz dessas considerações e respaldando-se nos dados sobre as condições socioeconômicas de acesso digital dos estudantes da EA/UFPA, este estudo infere que a emergência de um ensino remoto, num contexto caracterizado pelo desequilíbrio na distribuição do acesso à internet e a computadores, tende a aprofundar e reproduzir as desigualdades educacionais. A possibilidade de implementação do ERE, como substituição dos processos educativos presenciais, pode gerar assimetrias entre os estudantes com dificuldades de acessar plataformas virtuais de ensino. Esses seriam duplamente prejudicados durante a pandemia. Já os estudantes com facilidades no acesso digital, estariam um passo à frente, sendo privilegiados por esta condição. Neste sentido, se o acesso digital (internet, tablet, computadores) pode ser considerado um capital cultural objetivado, que é privilégio de poucos, supõe-se que aqueles que o possuem terão mais chances de sucesso nas aulas via ERE diante daqueles que não o possuem ou o possuem precariamente. Reiteradamente, a pesquisa empírica da qual este artigo se baseia demonstrou que esse capital é desigualmente distribuído entre estudantes da EA/UFPA.

Diante disso, nossa análise parte da seguinte constatação: o exercício pleno do ERE supõe o domínio prévio e a posse de um capital cultural objetivado em tecnologias de base digital. Ora, num contexto em que as aulas supõem o predomínio das mediações tecnológicas e utilização de ferramentas digitais, o acesso digital desigual desnuda a concepção de escola enquanto instância democratizadora e afirma seu caráter de classe, apresentando efeitos sobre o destino social dos estudantes. Nesse caso, as desigualdades digitais tendem a contribuir para perpetuação das desigualdades escolares, ao mesmo tempo que as legitima. Desta maneira, a escola estaria a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes, na medida em que privilegiaria, dissimuladamente, quem, por ter acesso digital pleno ao exercício do ERE, já é privilegiado. Com efeito, a escola, ao menos formalmente, trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Mas, como as chances podem ser iguais se o acesso digital ao ERE é desigual? Os resultados deste artigo demonstram que alguns alunos da EA/UFPA estariam em condições mais favoráveis do que outros para atender às exigências, muitas vezes implícitas, de um modelo de aulas ministradas remotamente.

Por fim, a partir do cenário empírico investigado, constata-se que a origem social dos estudantes tende a se converter em desigualdades escolares capazes de reproduzir os sistemas de posições sociais. Neste caso, o legado econômico familiar pode se tornar capital cultural objetivado no acesso digital, essencial ao ERE. A estrutura da distribuição diferencial dos recursos necessários ao pleno exercício das aulas remotas poderá instaurar práticas de exclusão 'doces', despercebidas tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas (BOURDIEU, 2015).

Considerações Finais

Com base no pressuposto teórico segundo o qual a escola é o domínio por excelência da reprodução e legitimação das desigualdades (BOURDIEU; PASSERON, 2015, 2009), este artigo analisou dados sobre a distribuição desigual de capital cultural objetivado no acesso à internet, computadores e/ou tablets entre estudantes da EA/UFPA, inferindo que esses resultados põem em evidência as desigualdades digitais preexistentes, as quais ganham novos contornos no atual contexto pandêmico. Afinal, o ERE reclama o pleno acesso digital como condição de ser. A emergência desse modo de segregação entre estudantes, cuja origem se dá na precariedade do acesso à internet e aos equipamentos a ela associada, é muito poderosa na constituição de barreiras. Nesse cenário epidemiológico, que impõe medidas de distanciamento social, as tecnologias digitais se apresentam enquanto mediadoras do acesso aos saberes escolares, consequentemente, afetando a trajetória social dos estudantes.

Para compreender como funciona os mecanismos de reprodução escolar, Bourdieu (1996) recorre a uma imagem utilizada pelo físico Maxwell. Para explicar como a eficácia da segunda lei da termodinâmica poderia ser anulada, Maxwell imagina um demônio que faz a triagem das partículas em movimento, “enviando as mais rápidas para um recipiente cuja temperatura se eleva e as mais lentas para outro, cuja temperatura baixa” (BOURDIEU, 1996, p. 37). Evocando essa imagem, Bourdieu (1996, p. 37) pretende demonstrar que o sistema de ensino age tal qual o demônio de Maxwell: “à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele [o sistema de ensino] mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural”. Por meio dessa metáfora, o artigo infere que o acesso digital desigual no contexto do ERE tende a separar os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem, contribuindo para a manutenção das diferenças sociais preexistentes.

O acesso não equitativo às aprendizagens neste contexto pode operar o reforço da estratificação digital/social, bem como das desvantagens de oportunidades experimentadas por determinados/as estudantes. Neste sentido, o acesso digital pode ser considerado uma moeda desigual, pois dá privilégios diversos para poucos, podendo funcionar como um elemento distintivo central para que se ordene e reordene dominações e posições no campo do saber institucionalizado. O capital cultural objetivado no acesso a bens digitais tende a funcionar como um recurso social, fonte de distinção e poder. Ele pode se tornar um elemento de diferenciação social que permitiria o acesso a percursos escolares diferenciados. Desta maneira, a aquisição desse capital cultural agiria como um organizador hierárquico que pode condicionar as carreiras dos estudantes no mundo do saber sistematizado, fazendo com que aqueles que já partem de uma situação favorável desde nascença mantenham suas posições.

Numa sociedade dividida em classes, não surpreende que o acesso a bens digitais seja desigualmente repartido entre seus membros, fazendo com que, no contexto das aulas remotas, sejam ‘favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos’. Em razão disso, a precariedade no acesso digital dos estudantes da EA/UFPA pode, por fim, contribuir de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e, ao mesmo tempo, para legitimá-la, reproduzindo, desta maneira, hierarquias sociais. O término deste estudo abre novas possibilidades de investigação, por exemplo, é necessário que se considere os esquemas reprodutores da efetivação e implementação do ERE e suas reais consequências para os estudantes a ele submetidos (vale lembrar que ele ainda não foi implantado na EA/UFPA). Trata-se de um campo de pesquisa que precisa ser estudado pormenorizadamente.

Referências

ABRANTES, P. **Revisitando a teoria da reprodução**: debate teórico e aplicações ao caso português. *Anál. Social*, Lisboa, n. 199, p. 261-281, 2011.

ATTEDI, M. A. et al. **Epidemia e contenção**: cenários emergentes do pós-Covid-19. *Estud. av.*, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 283-302, ago. 2020.

BANAMINO, A. et al. **Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45 set./dez. 2010.

BARROS, R. P. et al. **Determinantes do desempenho educacional no Brasil.** *Pesq. Plan. Econ.*, v. 31, n. 1, abr. 2001.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle.** Tradução de T. T. Silva e L. F. G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. **Dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática.** In: ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu: sociologia.* São Paulo: Ática, 1983a.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero Limitada, 1983b.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

CARVALHO, L. **Curto-circuito: o vírus e a volta do Estado (Coleção 2020).** *Todavia.* Edição do Kindle.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade.** Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2004.

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity.** Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare, 1966.

CRAHAY, M.; BAYE, A. **Existem escolas justas e eficazes? esboço de resposta baseado no PISA 2009.** *Cadernos de pesquisa*, v. 43, n. 150, p.858-883 set./dez. 2013.

DAZZANI, M. V.; FARIA, M. **Família, escola e desempenho acadêmico.** In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (org). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós.* Salvador: EDUFBA, 2009.

DUBET, F. **A escola e a exclusão.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, julho/ 2003.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, Maio/Jun./Jul/Ago. 2001.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. **As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas.** *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./abr. 2012, p. 22-70.

DAVIS, M. et al. **Coronavírus e a luta de classes.** Brasil: Terra sem Amos, 2020. 48p.

FERNANDES, L. M. et al. **Preditores do Desempenho Escolar ao final do Ensino Fundamental: Histórico de Reprovação, Habilidades Sociais e Apoio Social.** *Temas em Psicologia*, vol. 26, nº 1, mar. 2018, p. 215-228.

GIDDENS, A. **The globalizing of modernity.** *The global transformations reader: an introduction to the globalization debate*, 2003. p. 60-66.

GOHN, M. G. **Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos(ãs) em tempos do coronavírus.** *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 7.7, 2020.

HARVEY, D. **Política anticapitalista em tempos de covid-19.** In: DAVIS, M. et al. (orgs.). *Coronavírus e a luta de classes*. Brasil: Terra sem Amos, 2020.

LAHIRE, B. **Crenças coletivas e desigualdades culturais.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, set. 2003, p. 983-995.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

NASCIMENTO, B. J. C. **A construção de um novo paradigma de educar: do singular ao coletivo, reflexões necessárias em tempos de pandemia.** *Simbiótica. Revista Eletrônica*, Edição Especial, vol. 7, n.1, jun. 2020.

NEXO JORNAL. **Como achar o equilíbrio no uso de redes sociais na pandemia.** Mariana Vick, 06 abr. 2020a (atualizado 09/04/2020 às 11h53). Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/04/06/Como-achar-o-equil%C3%ADbrio-no-uso-de-redes-sociais-na-pandemia>. Acesso em: 20 ago. 2020.

NEXO JORNAL. **Como o ensino a distância pode agravar as desigualdades agora.** 2020b. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/debate/2020/Como-o-ensino-a-dist%C3%A2ncia-pode-agravar-as-desigualdades-agora>. Acesso em: 11 set. 2020.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 78, abr. 2002, p. 15-36.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. **A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências.** *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul./set. 2020.

PALERMO, G. A.; SILVA, D. B. N.; NOVELLINO, M. S. F. **Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro.** *R. bras. Est. Pop.*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, jul./dez. 2014, p. 367-394.

PONTE, V., NEVES, F. (2020). **Vírus, telas e crianças: entrelaçamentos em época de pandemia.** *Simbiótica. Revista Eletrônica* Edição Especial, vol.7, n.1, jun., 2020b.

RIANI, J. L. R.; RIOS-NETO, E. L. G. **Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros?** *R. bras. Est. Pop.*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 251-269, jul./dez. 2008.

SALATA, A. et al. **Desigualdades digitais: Acesso e uso da internet, posição socioeconômica e segmentação espacial nas metrópoles brasileiras.** *Análise Social*, 207, xlviii (2.º), 2013.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Edições Almedina: Coimbra, 2020.

SEABRA, T. **Desigualdades escolares e desigualdades sociais.** *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 59, 2009, p. 75-106.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, jan./abr. 2005, p.77-105.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 49, nº 3, 2006, p. 615-481.

UNESCO. **COVID-19 impact on education.** Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 2 maio 2020.

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

VALLE, I. R. Por que ler Os herdeiros meio século depois? In: **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

ŽIŽEK, S. **Um golpe como o de “kill bill” no capitalismo.** In: DAVIS, M. et al. *Coronavírus e a luta de classes.* Brasil: Terra sem Amos, 2020. 48p.

Recebido em: 29 de setembro de 2020.

Aceito em: 11 de outubro de 2021.