



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA MIQUELOTTI PEREIRA SERRADOR

ESFORÇO ACADÊMICO: PRÁTICAS E CRENÇAS DE GRADUANDOS DE CURSO A
DISTÂNCIA

BRASÍLIA-DF

2018

FERNANDA MIQUELOTTI PEREIRA SERRADOR

ESFORÇO ACADÊMICO: PRÁTICAS E CRENÇAS DE GRADUANDOS DE CURSO A
DISTÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – PPGE-UnB, como exigência para obtenção do título de mestre na Linha de Pesquisa em Educação, Tecnologias e Comunicação – ETEC.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa

BRASÍLIA-DF

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SRR487e Serrador, Fernanda Miquelotti Pereira
Esforço acadêmico: práticas e crenças de graduandos de
curso a distância / Fernanda Miquelotti Pereira Serrador;
orientador Carlos Alberto Lopes de Sousa. -- Brasília, 2018.
79 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Esforço . 2. Graduandos de curso a distância. 3.
Habitus. I. Sousa, Carlos Alberto Lopes de , orient. II.
Título.

FERNANDA MIQUELOTTI PEREIRA SERRADOR

ESFORÇO ACADÊMICO: PRÁTICAS E CRENÇAS DE GRADUANDOS DE CURSO A
DISTÂNCIA

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Brasília, Linha de Pesquisa – Educação, Tecnologias e Comunicação
(ETEC).

Resultado: _____ Data: ___ / ___ / ___

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa – Universidade de Brasília
(Orientador)

Profª. Dra. Andrea Cristina Versuti – Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Prof. Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa – Universidade Católica de Brasília
(Membro Externo)

Prof. Dra. Graciella Watanabe – Universidade Federal do ABC
(Membro Suplente)

Aos meus pais, ao meu companheiro José e a minha filha Luiza.

AGRADECIMENTOS

Ao meus pais, pelo apoio e presença amorosa;

Ao meu marido e companheiro, pela compreensão e incentivo;

Ao meu irmão, pela ajuda no momento final deste projeto;

Ao professor Carlos Lopes, pela orientação, paciência e serenidade;

Aos colegas, Sirlene Rodrigues, Luís Fernando Celestino e Helga Souza pelo apoio, essencial nesta caminhada acadêmica;

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade em participar e contribuir com o trabalho;

A todos aqueles que contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento desta pesquisa, em especial, aos estudantes, pela participação como sujeitos.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar como os graduandos de curso a distância interiorizam e exteriorizam a ideia do esforço, considerando a sua posição social no campo da graduação no ensino superior público e as características da educação a distância (EaD). Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis graduandos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, oferecido no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil. Para a realização das entrevistas e posterior análise dos dados, adotamos as contribuições teórico-metodológicas de Pierre Bourdieu. Partimos da noção de *habitus* para a análise da interiorização e exteriorização da ideia do esforço pelos sujeitos, considerando como principais características da EaD a utilização das tecnologias da educação e comunicação (TICs), a distância física e temporal entre professor e estudante e o predomínio do ensino por meio da escrita e da leitura. Destacamos como resultados da pesquisa que o sentido atribuído às trajetórias familiares, marcadas por grande dificuldade econômica e pela desvalorização social, geram as disposições para o investimento na educação. Os graduandos entrevistados são filhos de famílias com pouca ou nenhuma escolaridade, herdaram dos pais a crença de que para ser “alguém na vida” é preciso estudar, buscam a distinção e almejam dar aos filhos o que os pais não lhes deram. Para estes estudantes, a EaD é a única opção que se adequa às suas condições de vida, já que é preciso conciliar o curso com o trabalho e com a família. A percepção e a crença dos estudantes em relação às dificuldades na EaD são modificadas após o ingresso no curso, sendo o cumprimento dos prazos e a distância física do professor as maiores dificuldades enfrentadas por eles. Os graduandos têm a crença de que os efeitos do menor ou maior esforço refletem, respectivamente, no fracasso e no sucesso escolar e atribuem ao esforço acadêmico o sentido heroico – de não desistência. Como virtude, o esforço dos graduandos, percebido principalmente na abdicção do sono e do tempo de convívio com a família, dá-se em busca da obtenção do diploma da universidade pública – legitimando, assim, o “jogo escolar” praticado no curso a distância.

Palavras-chave: Graduandos. Educação a Distância. Habitus. Esforço.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze how distance course undergraduates internalize and externalize the idea of the effort considering their social position in the field of graduation in public higher education and the characteristics of distance education. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with six undergraduates of the Pedagogy Course of the University of Brasília offered under the Brazilian Open System University. For the interviews and subsequent data analysis, we adopted the theoretical-methodological contributions of Pierre Bourdieu. We start from the notion of habitus for the analysis of the internalization and externalization of the idea of the effort by the subjects considering as main characteristics of distance education the use of the information and communication technology (ICT), the physical and temporal distance between professor and student and the predominance of teaching through reading and writing. We emphasize as results of the research that the sense attributed to the family trajectories, marked by great economic difficulty and by the social devaluation, generate the dispositions for the investment in education. The interviewed undergraduates are children of families with little or no schooling and inherit from parents the belief that to be "someone in life" one must study. They seek distinction and want to give their children what their parents did not give them. For these students, distance education is the only option that suits their living conditions, since it is necessary to reconcile the course with work and family. Students' perceptions and beliefs about the difficulties in distance education are modified after entry into the course. Meeting deadlines and the physical distance to the professor are the greatest difficulties faced by them. The undergraduates have the belief that the effects of lesser or greater effort reflect respectively on failure and success in school and attribute to the academic effort the heroic sense - of non-withdrawal. As a virtue, the effort of the undergraduates, mainly perceived in the abdication of sleep and time spent with family, is in search of obtaining the diploma of the public university - legitimizing the "school game" practiced in the distance course.

Keywords: Undergraduate. Distance Education. Habitus. Effort.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de coerência	20
Quadro 2 – Quadro de coerência: objetivos específicos e roteiro de entrevista ...	21

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do número de ingressos no sistema de ensino superior por modalidade de ensino – Brasil – 2005-2016	25
Gráfico 2 – Evolução do número de ingressos em cursos de graduação na rede de ensino superior pública por modalidade de ensino – Brasil – 2005-2016	26
Gráfico 3 – Percentual de matrículas em cursos de graduação a distância na rede pública por grau acadêmico – Brasil – 2016	27

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NTICS	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
ProIC	Programa de Iniciação Científica
ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicação
UnB	Universidade de Brasília
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCB	Universidade Católica de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Metodologia.....	17
Estrutura do trabalho	20
1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	22
1.1 Características da modalidade	22
1.2 Dados quantitativos da expansão da modalidade e a democratização do ensino superior público	24
1.3 Os graduandos da EaD nos artigos científicos brasileiros.....	28
2 OS GRADUANDOS E SUAS TRAJETÓRIAS.....	31
2.1 Trajetória familiar e escolar.....	32
2.2 “Só dava para fazer a distância”	39
2.3 Práticas de cultura e de lazer	41
3 OS DESAFIOS DA MODALIDADE	46
3.1 “Eu acho que a maior dificuldade [da educação] a distância é tempo”.....	47
3.2 A distância física do professor	49
3.3 Utilização das NTICs e o polo de apoio presencial.....	53
4 O INGRESSO NA UNB E O ESFORÇO PARA PERMANECER E CONCLUIR O CURSO.....	58
4.1 A graduação a distância e o diploma da UnB: um desafio ou uma vitória.....	59
4.2 O esforço enquanto crença e prática social para a conclusão do curso	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	75
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	76
APÊNDICE C – FOTOS DO POLO DE APOIO PRESENCIAL	79

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, a pergunta que se coloca enquanto problema de pesquisa é como os graduandos de curso a distância interiorizam e exteriorizam a ideia do esforço, considerando a sua posição social no campo da graduação no ensino superior público e as características da educação a distância (EaD)?

As reflexões sobre a temática do esforço acadêmico que culminaram nesta questão surgiram a partir do desenvolvimento de uma pesquisa exploratória¹ com graduandos da Universidade de Brasília (UnB), oriundos da escola pública, que contribuiu para pensar acerca da crença de que o sucesso escolar é resultado do esforço ou da aptidão individual do estudante. Ciente da importância dessa discussão, propomos abordar tal temática no âmbito da EaD, tendo em vista o aumento significativo do número de estudantes que ingressam em cursos de graduação a distância e os elevados índices de evasão em tais cursos.

No Brasil, de 2005 a 2016, o número de estudantes que ingressaram em cursos de graduação nesta modalidade aumentou em 564%². Apesar do aumento expressivo de ingressantes, os poucos estudos realizados sobre a evasão nestes cursos apontam que o percentual de alunos que evadem é alto (SOUZA; MACIEL, 2016). Muitos estudantes ingressam em tais cursos, mas não necessariamente finalizam (ARRUDA; ARRUDA, 2015).

Além das reflexões em pesquisa anterior e dos dados sobre a evasão na modalidade a distância, alguns estudos foram essenciais para a construção desta proposta de pesquisa. No contexto da EaD, destacamos os estudos de Lopes, Lisniowski e Jesus (2012), de Reis (2014) e de Silva (2015); e com a temática do esforço, destacamos os estudos de Almeida (2006) e de Netto (2011, 2014).

Lopes, Lisniowski e Jesus (2012) realizaram uma pesquisa com evadidos do curso de Pedagogia a distância da Faculdade de Educação da UnB. As autoras investigaram 37 estudantes evadidos, vinculados a cinco polos de apoio presenciais diferentes, buscando identificar e compreender as causas do fenômeno da evasão a partir de quatro categoriais – causas estruturais, pedagógicas, socioambientais e psicológicas. Como resultado da pesquisa, a interação com os colegas, professores e tutores foi o aspecto mais relevante entre as causas estruturais; a falta de dedicação ao estudo e a falta de motivação para continuar destacaram-se entre os aspectos referentes às causas socioambientais; a dificuldade de conciliar estudo e

¹ Realizada no percurso do curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, com a participação no Programa de Iniciação Científica (ProIC).

² Conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

trabalho e a dificuldade de conciliar estudo e responsabilidades familiares destacaram-se entre as causas psicológicas; e a excessiva carga de leitura e de trabalhos a realizar destacou-se entre as causas pedagógicas, sendo esta a de maior influência na evasão, segundo as autoras. Os estudantes investigados tinham uma média de idade de 33 anos, sendo a maioria residente na cidade sede do polo e tendo o ensino médio como formação acadêmica.

Reis (2014) analisou as trajetórias de vida de egressos da Educação de Jovens e Adultos – EJA na modalidade a distância, buscando compreender de que forma suas condições de vida influenciaram suas trajetórias. Filhos de pais analfabetos ou com pouca escolarização, os estudantes pesquisados, após abandonarem a escola pela necessidade do trabalho precoce, retomam para a conclusão do ensino médio, na busca por melhores condições de vida a partir de um melhor posicionamento no mercado de trabalho. Neste estudo, portanto, o trabalho aparece tanto como o motivo da evasão escolar, quanto o motivo para o retorno à escola pela EJA na modalidade a distância, escolhida principalmente, pela flexibilidade no horário de estudo.

Silva (2015) analisou a trajetória de estudantes egressos do Curso de Pedagogia da UnB a partir das condições de vida dos estudantes e das perspectivas de longevidade escolar no município de Carinhanha – Bahia. Entre outros resultados, Silva (2015) destaca a trajetória de dificuldade dos estudantes, pelas condições socioeconômicas e pela educação básica deficitária; a questão de gênero, o sentido positivo atribuído ao diploma, como uma conquista individual e a crença na educação, como meio para o sucesso profissional e para um futuro melhor. Neste estudo, o uso do computador e a escrita acadêmica aparecem como dificuldades enfrentadas na realização do curso a distância.

As pesquisas com a temática do esforço de Almeida (2006) e de Netto (2011, 2014) foram realizadas com estudantes da modalidade de ensino presencial. Almeida (2006) investiga o uso dos recursos e espaços da Universidade de São Paulo (USP) por estudantes com desvantagens econômicas e educacionais a partir de “um estudo mais pormenorizado das diferenças na qualidade da educação recebida pelos diversos segmentos sociais presentes na universidade pública” (ALMEIDA, 2006, p. 6). Para ele, tais diferenças vão além da dificuldade de acesso e da hierarquia interna de carreiras, já que os processos de desigualdade internos, na universidade, são produzidas a partir das distintas vivências e modos de aproveitamento do curso, de acordo com as classes sociais às quais os indivíduos pertencem. Os estudantes pesquisados são todos trabalhadores e começaram a trabalhar muito cedo. São filhos de pais com baixa escolarização, sendo a maioria migrante. Considerando a falta de tempo pela

necessidade do trabalho e a situação desgastante em que os estudantes estão inseridos, Almeida (2006) toma o esforço como a principal categoria para compreender o acesso à universidade pública e a não desistência. A partir da teoria de Pierre Bourdieu, o autor relaciona o esforço empreendido pelos estudantes ao campo do ensino superior público e faz uma análise da percepção dos estudantes sobre a USP a partir do *Princípio da Conformidade* pensado por Bourdieu (2007a).

Netto (2011, 2014), em pesquisa com estudantes da Escola Técnica Federal de São Paulo, buscou compreender como são produzidas as disposições e as crenças sociais de estudantes de frações das classes médias e como as trajetórias das suas famílias impulsionam-nos a constantes superações de si e a um alto investimento nas conquistas escolares. Ao final da pesquisa, o pesquisador ressalta que a percepção prática da necessidade do estudo pelos estudantes se dá a partir do sentido atribuído às experiências positivas e negativas da família. Sua síntese é que “os sentidos sociais produzidos pelos agentes são tão importantes quanto os recursos objetivos para explicar o alto investimento escolar” (NETTO, 2011, p. 217).

Em comum, além da temática do esforço, estes dois trabalhos³ repousam sobre a perspectiva teórica e epistemológica de Pierre Bourdieu sintetizada no conceito de *habitus* que também se constitui no arcabouço teórico desta pesquisa. O conceito, que tem suas raízes no pensamento aristotélico e na escolástica medieval, foi reinterpretado por Bourdieu a partir dos seus estudos empíricos em sociedades camponesas do sudoeste da França e nas comunidades cabilas, na Argélia colonial (BOLTANSKI, 2005; WACQUANT, 2007). O conceito é central no que Bourdieu denomina de conhecimento praxiológico ou teoria da prática que

[...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. (BOURDIEU, 1983, p. 47)

É com este sentido de dialeticidade que a noção de *habitus* é sistematizada em *Esboço de uma teoria da prática* como

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das

³ A inclusão destas duas pesquisas com estudantes de cursos presenciais justifica-se não apenas pela temática do esforço e pela perspectiva teórica, mas pelas discussões sobre a desigualdade escolar a partir dos resultados obtidos. Almeida (2006) em sua pesquisa, faz a reflexão sobre a inclusão social no ensino superior integrando à discussão sobre o acesso à universidade, a discussão a respeito da efetiva permanência. Netto (2011), em sua pesquisa, discute a legitimação da desigualdade na sociedade brasileira por meio do sucesso escolar.

práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência nas regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expressado das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um resgate. (BOURDIEU, 1983, p. 60-61)

Portanto, como uma mediação entre as estruturas estruturadas e as estruturas estruturantes, a noção de *habitus* supõe que os indivíduos incorporam estruturas sociais sob a forma de estruturas de disposições (BOURDIEU, 1983, 2001a). Isto é, se o indivíduo, como agente social, possui

[...] uma compreensão imediata do mundo familiar, isso ocorre porque as estruturas cognitivas aplicadas por ele constituem o produto da incorporação das estruturas do mundo no qual ele age, e também porque os instrumentos de construção empregados para conhecer o mundo são construídos pelo mundo. (BOURDIEU, 2001a, p. 166).

O conceito que está intimamente ligado ao posicionamento epistemológico de Bourdieu atrela-se às noções de trajetória, campo e as várias formas de capitais (NOGUEIRA, 2017; BRITO, 2017). Portanto, tomamos o conceito em seu valor heurístico⁴ para a análise da prática dos graduandos de curso a distância, levando em consideração o espaço social em que estão inseridos, e mais especificamente, o campo da graduação no ensino superior público.

Em Bourdieu, “[...] o mundo social é um espaço de conflito, de concorrência entre grupos com interesses distintos” (ORTIZ, 1983, p. 24) e o campo da educação é um espaço de lutas simbólicas, econômicas e políticas. Conforme Catani (2011), a noção de campo social, foi desenvolvida por Bourdieu para o estudo dos mecanismos de dominação vigentes na sociedade francesa. Catani defende sua utilização para análise do campo universitário brasileiro a partir do estabelecimento de relações de homologia. Para ele, “o campo universitário é um *locus* de relações que envolvem como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada” (CATANI, 2011, p. 198). Trata-se de

[...] um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo [...]. As diferentes naturezas de capital e as disposições acadêmicas geradas e atuantes no campo materializam-se nas tomadas de posição, é dizer, no sistema estruturado das práticas e das expressões dos agentes (CATANI, 2011, p. 198).

⁴ Segundo Sousa (2012) a utilização do conceito em seu valor heurístico orienta a leitura e a intervenção na realidade, mas não deve ser reificado como ‘coisa’ dada.

Lembrando que os títulos escolares são, nas palavras de Bourdieu (2004, p.164), “capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados” e por isso alvo de disputa, concebemos o esforço dos estudantes de curso de graduação a distância, enquanto prática e crença social, engendrados em um contexto social de desigualdade que inclui o campo da graduação no ensino superior público.

Sabemos que apesar da expansão quantitativa⁵, a desigualdade educacional no sistema superior público brasileiro permanece e se apresenta, não apenas, no acesso, na permanência, na escolha dos cursos e na vivência acadêmica (ALMEIDA, 2006; SETTON, 2005; ZAGO, 2006), mas, na modalidade (PIMENTA; LOPES, 2014) e, sobretudo, na opção pela modalidade (SILVA; TAVIRA, 2013).

Pimenta e Lopes (2014) chamam a atenção para a persistência do dualismo estrutural na educação, enfatizando que “a desigualdade social entre as classes ainda se mostra como grande responsável da desigualdade escolar nas sociedades modernas e contemporâneas” (PIMENTA; LOPES, 2014, p. 268). E aqui, vale o destaque para o pensamento de Bourdieu e Champanhe (2012): “[...] a presença das camadas populares no ensino superior não oculta as reais diferenças sociais entre os estudantes”. Segundo Bourdieu (2013a, p. 191) “a multiplicação dos ramos de ensino sutilmente hierarquizados” são, na verdade, práticas mais brandas ou dissimuladas de exclusão (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012). A educação, na verdade, “não é mais um bem raro, beneficiando a todos, mas ela se tornou um bem mais hierarquizado quando as barreiras foram substituídas pelos níveis” (DUBET, 2001, p. 9).

Portanto, justifica-se a importância de analisar como os graduandos de curso a distância interiorizam e exteriorizam a ideia do esforço, considerando não só as características da modalidade, mas a posição social que estes estudantes ocupam no campo da graduação do ensino superior público. Entendemos que o esforço acadêmico é uma prática social produzida em um contexto de distribuição desigual de capitais que não se restringe aos estudantes de uma universidade, mas a uma posição no espaço social. Supomos que o esforço dos graduandos da EaD se dá como um trabalho de aquisição de um capital cultural não herdado, como analisado em Nogueira (1997), e como luta pela posse do capital simbólico reificado no diploma de uma universidade pública reconhecida e legitimidade como uma instituição de prestígio.

Assim, a partir dos resultados das pesquisas mencionadas e do delineamento teórico exposto, adotamos o conceito de *habitus* com o **objetivo** de analisar como os graduandos de curso a distância interiorizam e exteriorizam a ideia do esforço, considerando a sua posição

⁵ Os dados sobre a expansão do sistema de ensino superior serão apresentados no capítulo 1.

social no campo da graduação no ensino superior público e as características da educação a distância, por meio dos seguintes **objetivos específicos**:

1. Analisar a trajetória familiar e escolar dos estudantes, considerando as condições objetivas e subjetivas que favorecem ou dificultam a permanência no curso a distância;
2. Identificar o que mobilizou os estudantes a optarem pelo curso a distância;
3. Caracterizar traços de práticas culturais e de lazer dos graduandos de curso a distância;
4. Analisar como os estudantes de curso de graduação a distância enfrentam os desafios inerentes à modalidade.

Quadro 1 - Quadro de Coerência⁶

QUADRO DE COERÊNCIA	
Título: Esforço Acadêmico: práticas e crenças de graduandos de curso a distância	
Problema de pesquisa: Como os graduandos de curso a distância interiorizam e exteriorizam a ideia do esforço considerando a sua posição social no campo da graduação no ensino superior público e as características da educação a distância?	
Objetivo geral: Analisar como os graduandos de curso a distância interiorizam e exteriorizam a ideia do esforço considerando a sua posição social no campo da graduação no ensino superior público e as características da educação a distância.	
Objetivos específicos	Instrumento de pesquisa
1. Analisar a trajetória familiar e escolar dos estudantes considerando as condições objetivas e subjetivas que favorecem ou dificultam a permanência no curso de graduação a distância.	Entrevista Semiestruturada
2. Identificar o que mobilizou os estudantes a optarem pelo curso a distância.	
3. Caracterizar traços de práticas culturais e de lazer dos graduandos de curso a distância.	
4. Analisar como os estudantes de curso de graduação a distância enfrentam os desafios inerentes a modalidade.	

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

⁶Este quadro que chamamos de *Quadro de Coerência* é fruto de uma construção coletiva realizada no contexto da disciplina Laboratório de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Metodologia

Neste trabalho, foram realizadas entrevistas com seis graduandos veteranos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os seis estudantes são do polo de apoio presencial localizado no município de Alto Paraíso de Goiás (GO) e ingressaram no curso em 2014. O município de Alto Paraíso fica a 230 Km de Brasília e possui uma população de 6.885 pessoas⁷, sendo conhecido por abrigar o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, pela flora e fauna típicas do Cerrado e pelo seu aspecto místico e religioso que atraem turistas brasileiros e de fora do país.

É importante esclarecer que antes da construção desta proposta de pesquisa, houve a intenção de analisar as relações entre religião e educação, o que justifica a escolha do polo. A proposta de pesquisar as relações entre educação e religião foi substituída pela proposta atual e, apesar da mudança, a escolha do polo foi mantida por entendermos que a problemática do esforço não é específica de um polo ou de uma localidade geográfica, mas de uma posição no espaço social no sentido de Bourdieu (1996c).

O conjunto dos possíveis sujeitos selecionados para contato foi composto por 12 estudantes, tomando como único critério a realização da escolarização fundamental e média na escola pública. Deste conjunto, seis graduandos aceitaram participar da pesquisa, sendo cinco mulheres e um homem. Todos foram esclarecidos sobre a pesquisa e, para preservar suas identidades, são identificados com nomes fictícios. Os graduandos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a realização das entrevistas que foram gravadas e posteriormente transcritas para leitura e análise dos dados. O roteiro de entrevista utilizado foi elaborado, levando em consideração os objetivos específicos e os roteiros das pesquisas de Reis (2014), Silva (2015), Almeida (2006) e Netto (2011, 2014). No quadro 2, apresentamos o roteiro dividido em quatro eixos que correspondem aos quatro objetivos específicos da pesquisa.

Como primeira aproximação empírica em relação ao tema, foram realizadas três entrevistas que decorreram no período de setembro a novembro de 2016. Qualificada a pesquisa e após revisão do roteiro de entrevista, o principal momento da coleta de dados iniciou-se em junho de 2017, com término em outubro do mesmo ano. Neste período, realizamos cinco entrevistas, sendo que duas ocorreram como segundo momento das entrevistas realizadas

⁷ Conforme o último censo IBGE/2010.

anteriormente por aproximação empírica. Infelizmente, não foi possível a realização do segundo momento da entrevista com um dos sujeitos. Após várias tentativas de agendamento, sem sucesso, optamos por não insistir mais. No entanto, mantivemos o estudante como sujeito pela relevância dos dados que já haviam sido coletados.

Como orientação metodológica para a realização das entrevistas e posterior análise dos dados, adotamos o que Bourdieu (2012a) denomina de *reflexividade reflexa* assumindo o desafio de abordar, o que mais tarde em sua carreira, chamará de a dupla verdade – a verdade objetiva e a verdade subjetiva. Tal orientação consiste em um “trabalho” ou em um “olho sociológico” que “permite perceber e controlar no campo [...] os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza” (BOURDIEU, 2012a, p. 694).

Em defesa desta abordagem, Bourdieu (2012a, p. 705) argumenta que só é possível compreender o que se diz em uma conversa de estudantes se “[...] soubermos ler, em suas palavras, a estrutura dos estabelecimentos escolares que elas frequentam e, por isso, toda a estrutura e a história do sistema de ensino que nelas se exprime”.

Sabemos que, em uma entrevista, há sempre uma distância entre o pesquisador e o pesquisado. Conforme Bourdieu (2012a, p. 694),

Ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma relação social que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que apodem afetar) sobre os resultados obtidos. Sem dúvida a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade; porque todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa.

Nas entrevistas com as estudantes, acreditamos que uma certa “cumplicidade entre mulheres” tenha reduzido tal distância, o que permitiu que as graduandas exprimissem as questões de gênero, livres de qualquer constrangimento. Percebemos que em alguns momentos da entrevista, os relatos tomaram um tom de “desabafo”. Como se o momento da entrevista fosse para as entrevistadas “uma ocasião excepcional, que lhes é oferecida para testemunhar, se fazer ouvir, [...] uma ocasião também de se explicar, no sentido mais completo do termo, isto é, de construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo” (BOURDIEU, 2012a, p. 705).

Quadro 2 – Quadro de coerência: objetivos específicos e roteiro de entrevista

QUADRO DE COERÊNCIA – Objetivos específicos e roteiro de entrevista	
<p>Objetivo específico 1. Analisar a trajetória familiar e escolar dos estudantes considerando as condições objetivas e subjetivas que favorecem ou dificultam a permanência no curso de graduação a distância.</p>	<p>Roteiro de entrevista</p>
	<p><i>Condição socioeconômica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual sua idade? • Onde você nasceu? • Onde você mora atualmente? • Você é casado (a)? • Você tem filhos? Se sim, quantos? Qual a idade deles? • Qual sua renda familiar? • Você se declara como pertencente à classe popular, à classe média ou à elite econômica? • Fale sobre sua trajetória profissional. Quando você começou a trabalhar? • Você trabalha atualmente? Se sim, qual sua atividade profissional? <p><i>Trajétória familiar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Onde seus pais nasceram? • Qual a escolaridade e ocupação do seu pai e da sua mãe? • Qual a escolaridade e ocupação dos seus avós por parte de pai e por parte de mãe? • Você tem irmãos? Quantos? Qual a idades deles? • Até que ano/período seus irmãos estudaram? <p><i>Trajétória escolar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Com que idade você começou a frequentar a escola? • Você sempre estudou em escola pública ou cursou alguma série em uma instituição particular de ensino? • Durante sua trajetória escolar, houve dificuldades econômicas? Se sim, como foram enfrentadas por você e sua família? • Você poderia descrever como foi sua trajetória escolar, no ensino fundamental e no ensino médio, onde você estudou, as dificuldades que você enfrentou e os apoios que você recebeu? • Fale sobre as maiores dificuldades em sua vida que dificultaram seu processo educacional? • Fale sobre as expectativas dos seus pais em relação à sua trajetória escolar? Você foi estimulado pelos seus familiares para continuar os estudos? • O que você é hoje se deve aos seus pais? Explique a sua resposta? Como se dá a relação entre o trabalho e o estudo em sua vida?
<p>Objetivo específico 2: Identificar o que mobilizou os estudantes a optarem pelo curso a distância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em sua opinião, a que determinou o seu sucesso no ingresso na UnB? • O que te levou a fazer um curso a distância? • Por que escolheu este curso? • O que você sabia sobre a EaD antes de iniciar o curso? • Você já tinha conhecimento de como o curso funcionava antes de iniciar? • Em sua opinião, quais são os aspectos positivos e negativos da EaD?

<p>Objetivo específico 3: Caracterizar traços de práticas culturais e de lazer dos graduandos de curso a distância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual sua principal forma de diversão e lazer? • Que tipo de filme, música e literatura você mais gosta? • Você pratica algum esporte? Se sim, qual? • O que você costuma fazer nos finais de semana? • Você costuma viajar com a família? Se sim, para onde? • Se você tivesse que fazer uma viagem internacional, você iria para onde?
<p>Objetivo específico 4: Analisar como os estudantes de curso de graduação a distância enfrentam os desafios inerentes a modalidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua maior dificuldade em relação a EaD? • Como o fator econômico interfere na sua permanência no curso? • Você tem alguma dificuldade em relação à leitura e escrita acadêmica exigida no decorrer do curso? Se sim, como você lida com estas dificuldades? • Você tem alguma dificuldade em relação à tecnologia? Se sim, quais estratégias você utiliza para lidar com essas dificuldades? • Você tem alguma dificuldade de acesso a internet? Como você acessa a internet? • Qual parcela de tempo você se dedica diariamente ao curso? • Como é o seu relacionamento com colegas, tutores e professores do curso? • Qual a plataforma utilizada? • Quais as ferramentas que existem para a interação virtual? • Como é a interação virtual com os colegas, com o tutor e com os professores? • Atualmente, você recebe apoio da sua família para estudar? • Já pensou ou pensa em desistir do curso? • Você poderia descrever alguma situação que enfrentou que caracterize o seu esforço para a conclusão do curso? • Para você o que é ser esforçado? • Como você se esforça? • O que indica que alguém é esforçado? • Qual a sua maior motivação para concluir o curso? • O que você pretende fazer após a conclusão do curso?

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Estrutura do trabalho

Com base nos objetivos específicos da pesquisa, a dissertação foi formatada em quatro capítulos. No primeiro capítulo – *Educação a distância* – inicialmente, apresentamos as características da EaD considerando como referência teórica as contribuições de Peters (2006, 2012), Maia e Mattar (2007) e Belloni (2015). Em seguida, com o intuito de contextualizar a expansão da modalidade no processo de ampliação do sistema de ensino superior público, apresentamos os dados quantitativos desta expansão, abordando alguns aspectos da ampla discussão sobre os objetivos do Sistema Universidade Aberta do Brasil, enquanto política pública para formação de professores e democratização do acesso ao ensino superior público. Por último, neste primeiro capítulo, apresentamos estudos com foco em graduandos da EaD, encontrados como resultado do levantamento realizado em periódicos da área da educação.

No segundo capítulo – *Os Graduandos e suas Trajetórias* – buscamos analisar a trajetória familiar e escolar dos estudantes, considerando as condições objetivas e subjetivas que favorecem ou dificultam a permanência no curso de graduação a distância, identificar o que mobilizou os estudantes a optarem pelo curso a distância e, por fim, caracterizar traços de práticas culturais e de lazer dos estudantes sujeitos da pesquisa.

No terceiro capítulo – *Desafios da modalidade* – abordamos as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes entrevistados na realização do curso de graduação a distância a partir das características fundamentais da modalidade, descritas no capítulo 1. Veremos que as maiores dificuldades dos estudantes estão relacionadas ao tempo e a distância física do professor.

No quarto capítulo – *O ingresso na UnB e o esforço para permanecer e concluir o curso* – primeiro, abordamos o fator determinante, conforme a visão dos sujeitos, para o ingresso na universidade, destacando o *Princípio da Conformidade*. Em seguida, abordamos as motivações dos graduandos para a permanência e a conclusão do curso e, por fim, o esforço dos graduandos, entendido como crença e prática social. Ressaltamos a família e o capital simbólico do diploma da UnB como as maiores motivações dos estudantes para a superação dos desafios enfrentados no curso e a interiorização e exteriorização da ideia do esforço pelos graduandos.

Nas *Considerações Finais*, após relembrar o objetivo geral da pesquisa, apresentado na *Introdução*, buscamos retomar os dados e as análises mais relevantes, realizadas ao longo do trabalho e, por último, apresentamos duas questões para possíveis pesquisas futuras.

1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1.1 Características da modalidade

Neste trabalho, a educação a distância⁸ é entendida conforme a definição dada pelo Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, que atualmente regulamenta a modalidade no Brasil.

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Referimo-nos, portanto, à terceira geração da EaD ou a EaD *online* que, conforme Belloni (2015), começou a se desenvolver nos anos de 1990, a partir do desenvolvimento e disseminação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICS). Sabemos que a utilização das NTICs trouxe à modalidade novas perspectivas e possibilidades de interação a distância entre professores e estudantes, especialmente pelo “uso dos ambientes virtuais de aprendizagem e a crescente utilização de materiais de uso pessoal, cada vez menores, mais sofisticados e fáceis de usar” (BELLONI, 2015, p. 62), o que, sem dúvida, gerou grandes mudanças nos modos de ensinar e aprender.

Além da utilização das NTICs que marcam fortemente a EaD, Belloni (2015), Peters (2006, 2012) e Maia e Mattar (2007) apontam outras características da modalidade. Peters (2006), estabelecendo um contraponto com o ensino presencial, aponta como peculiaridades da educação a distância o predomínio do ensino, através da escrita e da leitura; a influência do grau de acessibilidade na qualidade do estudo; o emprego de meios técnicos e eletrônicos; o *status* socioeconômico dos estudantes e elementos institucionais e organizacionais específicos para o desenvolvimento e condução e avaliação do ensinar e estudar.

Sobre os estudantes da EaD, Peters (2006) nos diz que são um tipo especial de aluno que deve ser compreendido, sobretudo, a partir do seu contexto social, levando em consideração

⁸ No Brasil, a Educação a distância tornou-se integrante do sistema de educação formal em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). O Art. 80 desta lei preconiza 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). Atendendo a este artigo, a EAD foi, primeiro, regulamentada pelo Decreto n. 2494, de 10 de fevereiro de 1998, depois pelo Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e, atualmente, pelo Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017 (SEGENREICH, 2009; GIOLO, 2010; ARRUDA; ARRUDA, 2015).

as suas condições específicas de aprendizagem. Para o autor, são estudantes especiais, particularmente, pela idade mais avançada, pela maior experiência de vida e profissional e, ainda, por serem provenientes “de ambientes sociais, nos quais, quando jovens, não lhes foi oferecido ou não pode ser-lhes oferecido um estudo acadêmico” (PETERS, 2006, p. 37). O autor destaca também, o processo de ascensão social, já que são estudantes que, conciliando vida profissional e familiar, buscam a elevação do *status* socioeconômico por meio da modalidade a distância. Aproveitam a oportunidade de estudar a distância como segunda chance e, em decorrência do exercício profissional e da vida familiar, realizam o estudo em tempo parcial. A idade mais avançada, a ocupação profissional e o estudo em tempo parcial também são mencionados por Belloni (2015) como elementos que compõem o perfil do estudante da EaD.

Maia e Mattar (2007) apontam como características da EaD a separação no espaço e no tempo entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes. Além da distância física, os autores destacam a comunicação diferida, já que a maior parte das atividades na modalidade é assíncrona. Sobre a utilização das TICs, Maia e Mattar ressaltam a intensa utilização das novas tecnologias para a superação da distância entre alunos e professores, no tempo e no espaço. Para eles

[...] as novas tecnologias geram, sem dúvida, maior interação de professores e alunos, e mesmo entre os próprios alunos, possibilitando justamente a combinação da flexibilidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço [...] (MAIA; MATTAR, 2007, p. 9).

Para Belloni (2015, p.70), a utilização das TICs, “[...] ao mesmo tempo em que trazem grandes potencialidades de criação de novas formas mais performáticas de mediatização, acrescentam muita complexidade ao processo de mediatização do ensino-aprendizagem a distância”, pois, “há grandes dificuldades na apropriação dessas técnicas no campo educacional e em sua ‘domesticação’ para utilização pedagógica” (BELLONI, 2015, p. 70).

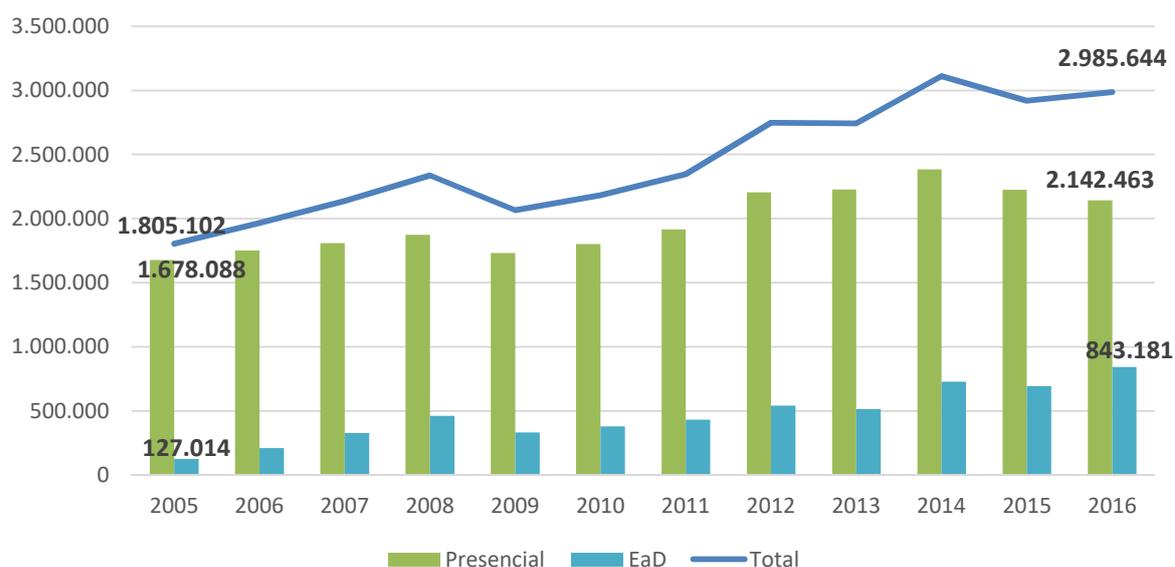
Belloni (2015) enfatiza a separação no tempo que segunda ela, “talvez seja mais importante no processo de ensino e aprendizagem a distância do que a não contiguidade espacial” (BELLONI, 2015, p. 27). Para a autora, diferente dos problemas causados pela separação no espaço que, de alguma forma, podem ser compensadas por sistemas de comunicação pessoal, as dificuldades relativas ao tempo são mais difíceis de serem superadas. Outra questão temporal apontada por Belloni é a pouca flexibilidade quanto aos prazos. O estudante, embora livre para gerenciar seus horários de estudo, não encontra flexibilidade em

relação aos prazos, “problema muitas vezes agravado pela demora das respostas do sistema ou de acesso aos materiais do curso” (BELLONI, 2015, p. 59).

1.2 Dados quantitativos da expansão da modalidade e a democratização do ensino superior público

Conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2005 a 2016, o número de estudantes que ingressaram no ensino superior aumentou em 65,4%, passando de 1.805.102 ingressos em 2005, para 2.985.644 ingressos em 2016. Nos cursos presenciais, o aumento foi de 27,7%, passando de 1.678.088 ingressos, em 2005, para 2.214.463 em 2016. Nos cursos a distância, o aumento foi de 563%, passando de 127.014 ingressos, em 2005, para 843.181 ingressos em 2016.

GRÁFICO 1 – Evolução do número de ingressos no sistema de ensino superior por modalidade de ensino – Brasil – 2005-2016



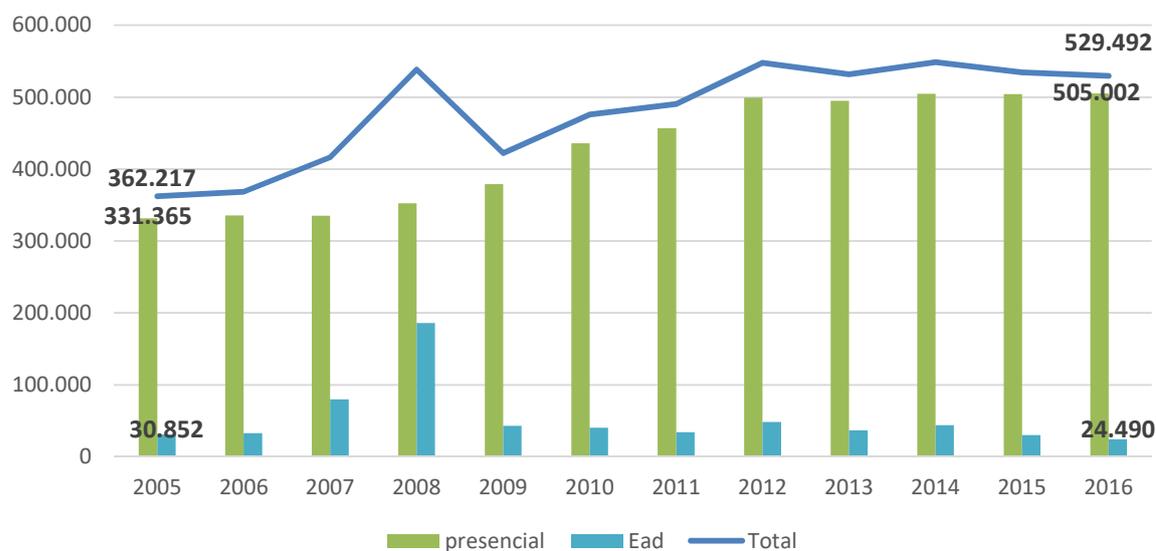
Elaborado pela autora, 2017. Fonte dos dados: MEC/Inep⁹

Neste mesmo período, na rede pública, o número de ingressos na graduação aumentou 46,1%, passando de 362.217, em 2005, para 529.492 em 2016. Nos cursos presenciais, o aumento foi 52,4%, passando de 331.365 em 2005, para 505.002 em 2016. Já nos cursos a

⁹ Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2014, Sinopse Estatística da Educação Superior 2015 e Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/> >. Acesso em 3 ago. 2017.

distância, ao contrário dos dados que incluem o setor privado, houve uma diminuição de 20% do número de ingressos.

GRÁFICO 2 – Evolução do número de ingressos em cursos de graduação na rede de ensino superior pública por modalidade de ensino – Brasil – 2005-2016

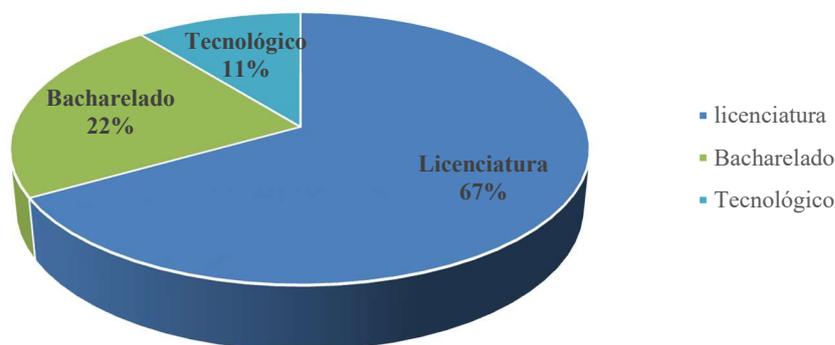


Elaborado pela autora, 2017. Fonte: MEC/Inep¹⁰

Estes dados nos dão a dimensão do crescimento da EaD no Brasil e da relevância dos estudos sobre a modalidade. Conforme os dados apresentados, vimos que o crescimento da modalidade se dá principalmente no setor privado. Outro dado importante sobre a EaD é a predominância dos cursos de licenciatura. Os cursos de bacharelado predominam na educação superior brasileira (69% das matrículas), no entanto, entre os cursos de graduação a distância, predominam os cursos de licenciatura. O gráfico 3 apresenta o percentual de matrículas em cursos de graduação a distância por grau acadêmico, conforme os dados do Censo da Educação Superior de 2016: 22% dos cursos são de Bacharelado; 11% de Tecnológico e 67% de Licenciatura.

¹⁰ Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2014, Sinopse Estatística da Educação Superior 2015 e Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/> >. Acesso em: 3 ago. 2017.

GRÁFICO 3 – Percentual de matrículas em cursos de graduação a distância na rede pública por grau acadêmico – Brasil – 2016



Elaborado pela autora, 2017. Fonte: MEC/Inep¹¹

Quanto à expansão do sistema de ensino superior, Gomes (2016) destaca o Programa Universidade para Todos (ProUni)¹² no setor privado, e no setor público; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹³ e o mais relevante no contexto desta pesquisa, a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O sistema UAB foi instituído pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho 2006¹⁴ e tem como finalidade expandir e interiorizar a oferta de cursos de educação superior no país, justamente, por meio da educação a distância. Os objetivos do sistema estão expressos no parágrafo único do Art. 1 do decreto. São eles:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

¹¹ Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> >. Acesso em: 3 ago. 2017

¹² O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004 pelo Governo Federal e institucionalizado pela Lei n.º 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Conforme portal eletrônico do Ministério da Educação, o programa tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições de ensino superior privadas e oferece, em contrapartida, isenção de tributos às instituições que aderem ao Programa.

¹³ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Segundo o decreto, o programa tem o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

¹⁴ Segundo Arruda (2015) este decreto atende ao disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 que tinha como diretriz “aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira”.

- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - **ampliar o acesso à educação superior pública;**
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Destacamos dois objetivos que julgamos pertinente na discussão deste trabalho. O primeiro é o referente à oferta prioritária de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, o que justifica a maior parcela dos cursos de licenciatura na modalidade a distância. Sheibe (2010, p. 992) alerta “que a formação indiscriminada desenvolvida a distância na qualificação dos profissionais para o magistério traz privações vinculadas à vivência universitária, comunitária e institucional que compõem um processo formativo”.

O segundo ponto que gostaríamos de destacar é o que trata da ampliação do acesso à educação superior pública. Arruda e Arruda (2015) nos lembram de que não se garante o direito à educação apenas com o acesso, mas com a garantia de qualidade que independe da modalidade de ensino. Eles ressaltam a necessidade da discussão sobre a dimensão da democratização do ensino superior público.

O crescimento exponencial do número de matriculados na EaD justifica a necessidade de se discutir o caráter democrático do acesso, em contraposição a um discurso que prima pelo atendimento quantitativo do Estado quanto à formação da população brasileira em nível superior” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 321).

Sabemos que a discussão que envolve a preocupação com a qualidade dos cursos e graduação a distância no contexto da ampliação do acesso à educação superior é recorrente no debate sobre as propostas da UAB e o modelo atual da modalidade. O debate é amplo e complexo. Há o entendimento que atrela o acesso à educação, às tecnologias de informação e comunicação e à EaD “como se a integração dessas iniciativas fosse fomentadora automática da melhoria da qualidade da educação” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 327), e a EaD fosse “a modalidade mais revolucionária em termos de expansão das oportunidades de educação superior, com economia de tempo e de recursos” (GIOLO, 2010, p. 1292).

Giolo (2010) atenta para a qualidade nos cursos de graduação a distância e questiona se “o que a educação a distância se propõe a fazer é tudo o que se deve esperar de um processo educacional?” (GIOLO, 2010, p. 1287). Atento nos propósitos filosóficos intrínsecos ao processo educacional, o autor, assim como Sheibe (2010), ressalta a importância do *campus* universitário enquanto espaço de diálogo e, especialmente, de contato com a cultura elaborada e que segundo ele é “mero acessório” no modelo da EaD no Brasil.

1.3 Os graduandos da EaD nos artigos científicos brasileiros

Com o intuito de conhecer o que vem sendo publicado no Brasil sobre os estudantes de curso de graduação a distância, foi realizada uma pesquisa nos periódicos da área de educação, classificados pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) como A1, A2, B1, B2. O levantamento de artigos foi realizado em Janeiro de 2017 no site de cada periódico selecionado a partir das expressões *esforço – educação a distância* e *estudantes – educação a distância*. Utilizando a expressão *esforço – educação a distância*, nenhum resultado foi encontrado. A partir da expressão *estudantes – educação a distância* e considerando apenas os trabalhos referentes a estudantes de graduação, publicados em língua portuguesa brasileira, foram obtidos sete artigos.

De fato, são poucos os trabalhos de pesquisa com o foco nos graduandos de curso a distância. Os artigos levantados, todos com mais de um autor, são trabalhos constituídos por pesquisas exploratórias e descritivas, com foco nas manifestações de graduandos de curso a distância, oferecida por instituições privadas e por universidades públicas em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Das sete pesquisas, seis referem-se a estudantes de cursos de licenciatura – Pedagogia, Física e Artes Visuais. Quanto à metodologia, predominam as abordagens qualitativas com a utilização de questionários e entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, e Análise de Conteúdo e Análise do Discurso; como procedimento de pesquisa. Em comum, os autores expressam a preocupação com a qualidade da educação a distância e apontam para a necessidade de novas pesquisas.

Borges e Fagundes (2009) apresentam os resultados de uma pesquisa exploratória cujo objetivo foi identificar quais as concepções de educação a distância dos estudantes de um curso de Pedagogia a distância de uma instituição de educação superior privada. As autoras destacam as questões de gênero, apontando a educação a distância como única oportunidade de formação para mulheres com dificuldade de tempo e de acesso ao ensino presencial. As autoras inferem

que apesar da conquista do diploma, muitos dos estudantes não estarão preparados para a atuação profissional na área de educação.

O estudo de Moussateché e Castro (2010), também realizado com estudantes de curso de Pedagogia a distância de uma instituição privada, buscou investigar os modos de endereçamento do curso e os sentidos produzidos pelos alunos para ele. A possibilidade de estudar pela modalidade EaD caracterizou-se como sendo uma oportunidade, verbalizada por muitos como sendo “sonhos que estavam sendo concretizados”.

Nevado e Menezes (2012) analisam a percepção das professoras-alunas, sujeitos da pesquisa, em relação às mudanças em suas vidas e às características do curso de Pedagogia a distância. Os autores destacam que a maioria dos estudantes do curso é composta de professoras em exercício, atuando nas escolas públicas estaduais e municipais do Estado do Rio Grande do Sul, com idade em torno de 36 anos. Enfatizando as questões relativas ao gênero, os autores ressaltam a percepção das alunas de excesso de atividades e de exigência de dedicação ao curso e relacionam a uma dificuldade de tempo das professoras devido à carga de trabalho semanal, somada às rotinas domésticas e de cuidado com os filhos.

Silva e Távira (2013) buscaram identificar os elementos determinantes na escolha profissional de estudantes de graduação do curso de artes visuais/licenciatura da UAB/UnB por meio da análise de memoriais produzidos pelos sujeitos. A análise dos dados aponta para um histórico familiar e pessoal de dificuldades de acesso à educação formal presencial; necessidade de qualificação educacional para permanência e/ou ascensão no mercado de trabalho e admiração e desejo de seguir carreira docente como meio de transformação social. A autossuficiência dos alunos como condição indispensável da EaD é problematizada pelas pesquisadoras, considerando que a modalidade configura-se como única opção de formação para estudantes com trajetórias de dificuldades educacionais. As autoras pressupõem que a escolha profissional se dá pelas condições de oferta dos cursos em confluência com as experiências de vida, que nas palavras delas, “guiam e dão sentido à escolha pela docência”.

Batista e Gobara (2016) analisam o processo de interação no curso de pedagogia a distância a partir de dificuldades vivenciadas por estudantes e professores. A partir do depoimento dos estudantes, os autores apontam para uma concepção de interação como sinônimo de comunicação unidirecional e para a necessidade do contato presencial para o esclarecimento de dúvidas.

O estudo de Abadi e Rehfeldt (2016) apresenta resultados parciais da investigação sobre os cursos de graduação a distância nos polos da UAB no estado de Roraima. Partindo da

reflexão e dos questionamentos sobre o fenômeno da evasão, os autores analisam a relação entre a autonomia para a aprendizagem e o desempenho escolar, considerando questões relacionadas ao aluno e à estrutura de ensino. Abadi e Rehfeldt assinalam como fatores mais importantes para a evasão a falta de interação e diálogo com o professor e tutor a distância, como fator relacionado à estrutura de ensino e à deficiência de conteúdo da educação básica como fator relacionado aos alunos.

O trabalho de Sousa, Franco e Costa (2016) buscou compreender os discursos de estudantes dos cursos de licenciatura em física e em pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, no Paraná, em relação à modalidade de educação a distância. Os autores partiram da ideia de que o estudante de EaD é o agente central do processo de aprendizagem, é ativo, autônomo e responsável pela construção do seu conhecimento. Com esse entendimento e com o intuito de compreender os discursos dos estudantes, os autores destacam entre outros aspectos, a forte influência das imagens construídas ao longo da história pela escolarização na modalidade presencial; a facilidade de acesso ao ensino superior via educação a distância e sua adequação às condições de vida dos alunos; a fragilidade no processo de comunicação entre tutores e alunos e o uso limitado das TICs como mediadores do processo de ensino e de aprendizagem.

Nestas pesquisas, além da preocupação com a qualidade do ensino oferecido pela EaD, todos os autores problematizam as dificuldades vivenciadas pelos estudantes que são analisadas sob diversos aspectos. Nevado e Menezes (2012) e Borges e Fagundes (2009) enfatizam as questões de gênero e Batista e Gobara (2016) focam na interação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A noção de autonomia e de autossuficiência está presente nos trabalhos de Abadi e Rehfeldt (2016), de Sousa, Franco e Costa (2016) e no trabalho de Silva e Tavira (2013). Sendo que no primeiro, a noção de autonomia está diretamente relacionada ao desempenho escolar; no segundo, com a condição inerente ao estudante da EaD, e no terceiro, às exigências de autonomia do estudante em questão. Das pesquisas descritas, a de Silva e Tavira (2013) é a que apresenta maior aproximação com o nosso estudo.

2 OS GRADUANDOS E SUAS TRAJETÓRIAS

Em a *Ilusão Biográfica*, Bourdieu (1986a, p. 76-77) nos lembra de que para a compreensão de uma trajetória, “[...] não podemos deixar de lado a questão dos mecanismos sociais que favorecem ou autorizam a experiência comum da vida como unidade e como totalidade”. Para o autor, é preciso construir “os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou; logo, o conjunto das relações objetivas que vincularam o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e que se defrontaram no mesmo espaço dos possíveis” (BOURDIEU, 1986a, p. 82). Neste sentido, partimos do pensamento que as trajetórias referem-se ao indivíduo socialmente construído e não ao indivíduo biográfico (BRITO, 2017).

Os estudantes entrevistados nesta pesquisa têm entre 29 e 46 anos, sendo cinco mulheres e um homem. Dos seis, cinco estão casados e possuem dois e três filhos com idades entre um e vinte anos. Apenas um deles mora em Alto Paraíso, município onde se localiza o polo do curso. Dois moram em municípios vizinhos, a 88 km de distância e a 31 km de distância. Dois em Brasília¹⁵, e um em uma cidade¹⁶ do estado de Goiás, localizada no entorno de Brasília. Estes estudantes realizam o curso a distância em tempo parcial por conta do trabalho, das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos. Quatro deles estão empregados atualmente, desempenhando funções predominantemente administrativas. A renda familiar está entre quatro e oito salários mínimos. Todos tomam a renda e o consumo como critério para o pertencimento de classe social¹⁷, sendo que quatro se declaram como pertencentes à classe popular e dois como pertencentes à classe média. Bianca justifica a sua declaração como pertencente à classe popular: “É porque pra gente conseguir as coisas, a gente tem um pouco de dificuldade, né? [...] Conseguir, mas tem uma certa luta”.

O primeiro dado que merece ser destacado é a idade mais avançada dos estudantes, também pontuada por Peter (2006), Belloni (2015), Lopes, Lisniowski e Jesus (2012) e Nevado e Menezes (2012). Para Bourdieu (2007b, p. 98) a relação entre a idade e o “[...] capital escolar possuído em determinado momento exprime, entre outras coisas, o nível econômico e social da família de origem [...]” como será abordado adiante.

¹⁵ Brasília fica a 230 km de Alto Paraíso

¹⁶ Cidade localizada a 276 km de distância de Alto Paraíso

¹⁷ Ciente da amplitude e da complexidade das discussões sobre o conceito de classe, tomamos aqui o entendimento de Bourdieu. Para ele “[...] a classe social não é definida por uma propriedade [...], nem por uma soma de propriedades [...] mas pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas” (BOURDIEU, 2007b, p. 101).

2.1 Trajetória familiar e escolar

De modo geral, os avós destes estudantes não frequentaram a escola e trabalharam em áreas rurais, carvoaria, curtume e garimpo. Já os pais, tiveram maior oportunidade de escolarização, mas nenhum deles ultrapassou o ensino fundamental. Considerando pais e mães, cinco concluíram o ensino fundamental, três não chegaram a concluir esta etapa do ensino e duas mães não possuem escolaridade.

Com baixo ou nenhum capital escolar, os pais e mães dos sujeitos ocuparam funções marcadas pela baixa valorização social. Exceto pela mãe de Pedro, que não trabalhou fora de casa, todas as mães exerceram a profissão de doméstica em algum momento de suas trajetórias ocupacionais. Atualmente, duas estão aposentadas, uma trabalha como cozinheira e uma como porteira.

Dois estudantes não souberam responder sobre a escolaridade e ocupação paternas, pois não os conheceram. O pai de Ana trabalhou como jardineiro e faleceu, quando a estudante tinha 15 anos. O pai de Pedro foi militar durante um período, depois tornou-se pequeno comerciante e, atualmente, é taxista. O pai de Rita sempre trabalhou em uma propriedade rural e, hoje em dia, é gerente desta propriedade. Maria, Pedro e Rita possuem apenas um irmão. Ana têm cinco irmãos, e Isabel; três. Entre os irmãos, a escolaridade que predomina é o ensino médio completo.

Em *Os três estados do capital cultural*¹⁸, Bourdieu traz a noção de capital cultural como indispensável para a compreensão “da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2013b, p. 81). Rompendo com a visão de que o sucesso escolar é consequência do “dom” ou de “aptidões” individuais, o autor relaciona o ‘sucesso escolar’ à distribuição dessa espécie de capital entre as classes e frações de classe. Para ele, há três formas de existência do capital cultural – no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. O capital cultural em seu estado incorporado é pessoal, está ligado ao corpo e implica, portanto, sua incorporação, trata-se de “[...] uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus” (BOURDIEU, 2013b, p. 82-83). Sua acumulação exige tempo e se dá de maneira inteiramente dissimulada e inconsciente “[...] de forma que consegue acumular os prestígios da propriedade inata e os méritos da aquisição” (BOURDIEU, 2013b, p. 83). O capital cultural em seu estado objetivado é transmitido em sua materialidade. Quadros, livros e monumentos são exemplos

¹⁸ Capítulo IV do livro *Escritos de Educação*. O livro é formado por uma seleção de textos de Bourdieu publicados originalmente na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (ARSS).

desta forma de capital cultural. Já o capital cultural, no estado institucionalizado, compreende os certificados e diplomas escolares.

A transmissão das diferentes formas de capitais está relacionada com a família, tida como “[...] um dos lugares de excelência de acumulação de capital sob diferentes tipos e de sua transmissão entre gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir” (BOURDIEU, 1996b, p. 131).

Além da trajetória familiar, caracterizada pela ausência de escolaridade dos avós e a baixa ou nenhuma escolaridade dos pais, esses estudantes possuem suas trajetórias escolares marcadas por grande dificuldade financeira. Segundo Rita, a sua família “sempre foi muito pobre [...] a gente não tinha mochila, a nossa mochila era pacote de açúcar e de arroz, né, que a gente colocava nossos materiais para evitar molhar se fosse chover, evitar poeira, alguma coisa. A gente ia para escola assim”. Ana lembra que “[...] não tinha dinheiro para pagar a passagem pra ir pra escola, que eu já cheguei a ir de bicicleta. Já tive que ir às vezes a pé [...] ficava até sem comida, sem almoço, porque como era o dia todo, a escola não fornecia almoço”. Maria, de forma mais detalhada, também lembra que:

[...] a gente não tinha como comprar lanche pra levar pro colégio. Então, tinha dia que, principalmente quando, no colégio, não tinha lanche, minha vó ‘Não. Vocês não vão’, entendeu? Então, assim, o problema maior foi financeiro. De comprar material escolar, que era tudo muito básico, entendeu. Isso quando a gente não ganhava de outras pessoas, quando a gente não ganhava do colégio, entendeu? Então, assim, a dificuldade maior da minha infância foi a financeira. [...] eu sou de uma família muito, muito humilde, né, então, era muito difícil. Comprar uma roupa, comprar um calçado, comprar comida pra dentro de casa, pagar uma conta, entendeu. Então, assim, foi muito difícil. (Maria)

De famílias desprovidas de capital econômico e cultural, os estudantes começaram a trabalhar entre 14 e 18 anos para complementar a renda familiar, como caixa de mercado, ajudante de cozinha, doméstica e estagiária. Após o falecimento do pai, Ana que cursava a escola normal (curso em horário integral) teve que mudar para um curso técnico em Administração (curso de meio período) para poder trabalhar no período da tarde. Isabel, também pela necessidade do trabalho, passou a estudar a noite, lembra que saía do trabalho e ia direto para escola.

Eu lembro bem disso. Eu lembro que assim, de noite, cansaço, cheiro de cebola, que eu trabalhava no restaurante, cheiro de cebola chegava na sala, as unhas cortadas, ó, doía muito. Mas assim, era um esforço que a gente fazia e o cansaço atrapalhava compreender o que o professor falava. (Isabel)

O trabalho para estes estudantes não foi uma “consequência suave do estudo”, mas uma “necessidade primária e fundamental”, exatamente como observa Souza (2012) a respeito dos *batalhadores brasileiros*¹⁹.

A necessidade do trabalho se impõe desde cedo, paralelamente ao estudo, o qual deixa de ser percebido como atividade principal e única responsabilidade dos mais jovens como na verdadeira e privilegiada classe média. Esse fator é fundamental porque o aguilhão da necessidade de sobrevivência se impõe como fulcro da vida de toda essa classe de indivíduos. Como consequência, toda a vida posterior e todas as escolhas – a maior parte delas, na verdade, escolhas “pré-escolhidas” pela situação e pelo contexto – passam a receber a marca dessa necessidade primária e fundamental. (SOUZA, 2012, p. 51).

Conforme a tipologia de Romanelli (1995), Ana, Maria, Isabel, Rita e Bianca eram, enquanto estudantes do ensino médio, trabalhadores-estudantes, pois suas famílias não tinham condições materiais mínimas para mantê-los integral ou parcialmente. Como trabalhador-estudante, a tensão entre trabalho e estudo na vida desses graduandos sempre foi uma constante que com o tempo foi naturalizada. Para eles, a necessidade de conciliar estudo, trabalho e família é vista como virtude. “Eu, praticamente, sempre tive uma relação escola, estudo e trabalho [...] eu tô acostumada, né, porque eu sempre trabalhei e estudei”. (Maria)

[...] Cê chega muito cansada, né? Cê num, cê trabalha tipo no comércio, o dia inteiro, aí você chega o período da noite, você pra estudar, você quer é descansar, você quer dormir, você quer tomar um banho, né? [...] sair do trabalho direto pra escola. Nossa, muito difícil. Difícil demais, mas eu fui aprendendo. No final, eu acho que até já sabia conciliar bem. [...] A gente vai indo, a gente vai, né, tendo mais força, aprender, né? (Isabel)

Sobre transformar necessidade em virtude, Bourdieu (2013c, p. 116), referindo-se ao *ethos* da pequena burguesia francesa, diz que

[...] nas trocas sociais em que outros podem apresentar garantias reais – dinheiro, cultura ou relações – ela não pode oferecer senão garantias morais; pobre (relativamente) em capital econômico, cultural e social, não pode “justificar suas pretensões”, como se diz, e, por conseguinte, ter chances de realizá-las, a não ser sob condição de pagar com sacrifícios, privações, renúncias, em suma, com virtude.

¹⁹ No livro *Os Batalhadores Brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora*, Souza (2012) utiliza o termo *batalhadores brasileiros* referindo-se ao que denomina de a nova classe trabalhadora. Segundo ele, a ascensão social dessa classe se deu “à custa de extraordinário esforço” que inclui, entre outros aspectos, a sua capacidade de resistir ao cansaço de vários empregos e turnos de trabalho, a dupla jornada na escola e no trabalho e uma extraordinária crença em si mesmo.

Os pais, no caso de Ana e Pedro, e as mães, no caso de Bianca e Maria, sempre os incentivaram para o estudo. Ana relata que, embora não pudesse contar com os pais para ajudá-la com as tarefas da escola, esse papel era desempenhado pelo irmão mais velho, sempre teve o apoio deles para o estudo.

[...] meus pais sempre me incentivaram, sempre estimularam, sempre fizeram de tudo. Não só pra mim, pra meus irmãos, mas claro pra mim também porque sempre quando eu pedia ou tinha vontade de fazer algo com relação a estudo e, se meu pai tivesse como, aí fazia. (Ana)

Bianca lembra que, apesar das dificuldades financeiras enfrentadas pela família, sua mãe sempre a incentivou para o estudo:

Meu pai, assim, acho que por não ter me criado, foi uma coisa, assim, meio que distante. Agora, minha mãe, apesar da dificuldade, assim, ela sempre incentivou muito a gente pra estudar. Não media esforços, "Mãe precisa disso", não media esforços pra poder comprar material escolar e tudo. [...] Eu via a dificuldade que minha mãe tinha pra poder me dar aquilo. Ela não teve condição de proporcionar, né, o curso que a gente quisesse ou direcionar a gente pra alguma coisa, mas em termo de incentivo ela sempre incentivou bastante. (Bianca)

Já Rita e Isabel relatam que nem sempre receberam apoio dos pais. Rita, que teve sua primeira filha no último ano do ensino médio, relata que foi “discriminada dentro de casa”, pois, nas palavras da estudante, “a visão que eles tinham [...] era que, assim, eu não podia fazer nada, nada, nada, nada que eu tinha que ficar em casa, né?”.

Sem o apoio financeiro e psicológico dos pais, Rita lembra que seu primeiro curso de graduação foi realizado com muito esforço:

[...] assim, minha faculdade, meu curso, nossa [...] foi feito com muito esforço. Muito esforço. O meu pai e minha mãe eles só, assim, interferiram duas vezes que, realmente, eu não tinha dinheiro. Eu não tinha dinheiro para isso, porque eu tinha que sustentar minha filha pequena, meus pais me ajudavam a sustentar ela, mas não me ajudavam nessa questão de ir para Formosa todos os dias e nem a pagar a minha faculdade que eles achavam que, no meu caso, mulher não tinha que fazer isso. (Rita)

Isabel também relata a falta de apoio da família. Segundo a estudante, sua mãe nunca pôde ajudá-la com as tarefas de casa, não a apoiava e não tinha nenhuma expectativa em relação à educação dos filhos:

Como a mais velha, minha mãe não conseguia me ensinar, assim, eu chegava com o dever de casa, como eu faço com meus filhos, hoje, né? Ela não me ajudava porque ela não sabia, coitada. [...] Ela trabalhava, né, era difícil pra ela pra cuidar da gente. E quando entrei na faculdade, ela não esperava isso de nenhum filho, nenhum. Aí

quando entrei pra ela foi, quando falei 'Mãe, passei no vestibular', nossa, aí ela fez uma festa. (Isabel)

Em outro momento da entrevista, Isabel recorda um diálogo que teve com sua mãe logo após ingressar em seu primeiro curso de graduação:

Quando entrei também, conheci este meu esposo, a gente estava namorando. Aí ela falou assim, eu queria casar com ele, ela falou assim 'Ó, ou casar ou estudar'. Ai eu falei [...] 'Eu quero os dois'. 'Não dá certo. Marido atrapalha'. (Isabel)

A falta de apoio e de expectativa dos pais de Rita e Isabel em relação à educação das filhas, conforme relatada pelas estudantes, atrela-se às questões relativas à desigualdade de gênero que, valem ser ressaltadas, mas que não serão discutidas no âmbito deste trabalho. Tais questões aparecem também na análise da escolha pelo curso a distância e na discussão sobre as maiores dificuldades enfrentadas na realização do curso.

Todos os estudantes afirmam que devem aos pais o que são hoje.

É... devo sim a meus pais por sempre, tanto pela convivência, experiência de vida, mas também, principalmente pelos conselhos, pela educação que eles nos deu, pra mim e pros meus irmãos. Eles sempre nos falaram "**Se você quer conquistar algo pra você, só vai conseguir se você estudar**". E eles fizeram todos os esforços possíveis. Sempre, tudo que eu pedia e se fosse com relação a algo dos meus estudos, meu pai fazia, até aquele que não tivesse, mesmo se ele não tivesse podendo, ele corria atrás pra eu poder fazer, tanto eu como com meus irmãos. Na verdade, até hoje, né? (Ana) [grifo nosso]

[...] eu até brinco que eu **acho que eu fui criado para entrar num regime de dedicação a estudo**. Por exemplo, meu pai era da Marinha, né? Então, meu pai sempre me levava aos quartéis e tal. Então, eu sempre ficava *aficionado* com a questão do militarismo, né? E, na minha época, meu pai não deixava a gente trabalhar. A gente trabalhava, assim, ajudando em casa os afazeres, né, e meu pai falava 'não, cara, vai estudar, vai estudar, vai estudar' e eu gostava de estudar. (Pedro) [grifo nosso]

Devo muito a ela. Devo muito mesmo. Tudo, tudo mesmo a ela. Pelo esforço dela. Ao meu pai também, que me colocou no mundo, né? (Isabel)

Desprovidas de capitais, as famílias destes graduandos, principalmente as mães, no caso de Maria, Ana e Bianca, legaram as suas filhas a crença de que "para ser alguém na vida é preciso estudar".

Rita, embora não tenha recebido apoio direto dos pais para o estudo, relata que sua mãe sempre falava para não ser como ela:

[...] minha mãe ela sempre falava para mim não ser como ela. Nunca passar pra ser doméstica e passar por muita humilhação que ela passou. Ela fala que passou por

muita humilhação pelo fato de ser doméstica e que as pessoas sempre falavam que os filhos dela não iam ser nada [...].

Maria também recorda da fala da mãe: “[...] ‘se eu tivesse condições de pagar uma faculdade pra você’, ‘Pra você ser alguém na vida, você não passar as coisas que eu passo’, ‘Pra você deixar de passar as coisas que a gente passou durante a sua adolescência’”.

Por conta das dificuldades, especialmente de ordem econômica, as estudantes tomam as trajetórias de suas mães como referências negativas. Enfatizam as dificuldades enfrentadas pelas famílias que, no caso de quatro estudantes, foram agravadas pela ausência da figura paterna. O pai de Ana faleceu quando a estudante tinha 15 anos e, conforme já mencionado, a morte do pai causou-lhe um grande impacto na sua trajetória educacional. Bianca conviveu pouco com o pai e seu padrasto faleceu, quando a estudante tinha 8 anos. Maria e Isabel não conheceram seus pais.

No caso destas estudantes, herdar significa, de certa forma, distinguir-se dos pais e ultrapassá-los (ALMEIDA, 2017), como analisa Netto (2011, p.111):

[...] o senso prático adquirido pelas experiências familiares acumuladas e contínuas, principalmente no que se refere às experiências sombrias [...] se soma a herança de um *ethos* inscrito na trajetória familiar para conformar as disposições desses jovens ligadas ao estudo e à escola.

Em *Espaço Social e Espaço Simbólico*²⁰, Bourdieu apresenta o que compreende sobre *distinção*. Para o autor distinção “[...] é de fato diferença, separação, traço distintivo, resumindo, propriedade *relacional* que só existe em relação a outras propriedades” (BOURDIEU, 1996c, p. 18). Esta ideia de diferença, na concepção do autor, é fundamental para a compreensão da noção de espaço social entendido por ele como “[...] um conjunto de posições sociais distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas uma em relação às outras por sua exterioridade mútua e, também, por relações de ordem, como acima, abaixo e entre [...]” (BOURDIEU, 1996c, p. 18-19).

A superação da escolaridade dos pais é comum a todos os entrevistados e, exceto por Bianca, estes estudantes são os primeiros membros da família a ingressarem na universidade. Cientes ou não do jogo escolar, os graduandos entrevistados parecem ter entrado na corrida pelo diploma. Bourdieu utilizada a noção de jogo, em sua obra, a partir da lógica de competição, concorrência e luta entre os agentes de um campo (LAHIRE, 2002; SEIDL, 2017), sendo o jogo escolar o jogo social específico do campo da educação. Lahire (2002, p. 47) ressalta que as lutas

²⁰ Capítulo 1 do livro *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*.

travadas em um campo “dão-se em torno da apropriação do capital específico do campo” que é desigualmente distribuído.

Maria, Rita e Isabel, além de primeiras, são as únicas em suas famílias a alcançarem o nível superior. Dos seis, quatro possuem pelo menos um diploma de graduação, sendo que um deles possui dois diplomas de nível superior, e junto com a terceira graduação, realiza o curso de mestrado. Ana é formada em Licenciatura em História, Rita em Administração de Empresas e Isabel em Contabilidade. Pedro formou-se em Tecnologia em Segurança Pública, em Teologia e é mestrando na área de direitos humanos.

Assim como os jovens estudantes da Escola Federal de São Paulo²¹, pesquisados por Netto (2011, 2014), os graduandos entrevistados buscam na escola a ascensão social. O que os diferencia é justamente a posição no espaço social como entendido por Bourdieu (1986c). São estudantes com trajetórias familiares e escolares distintas, mas têm em comum o sentido atribuído à escolarização, em parte pela herança familiar subjetiva. Tanto os estudantes da federal como os graduandos entrevistados acreditam que a escola é um meio de ascensão social e “que por meio dela eles poderão se realizar” (NETTO, 2011, p. 102). Com algumas peculiaridades, esse sentido atribuído à educação também é abordado por Reis (2014) na pesquisa com estudantes egressos da EJA na modalidade a distância e por Silva (2015) na pesquisa com estudantes egressos do curso de Pedagogia a distância da UnB.

Essa intensificação da utilização do sistema de ensino como forma de ascender socialmente é pontuada por Bourdieu em *O espaço social e suas transformações*²². O autor apresenta uma análise das transformações da relação entre as diferentes classes sociais e o sistema de ensino na França e destaca o aumento da demanda de educação e a desvalorização dos diplomas como consequência do aumento da escolaridade. Segundo ele

[...] entrada na corrida e na concorrência pelo diploma de frações que, até então, haviam tido reduzida utilização da escola exerceu efeito de obrigar as frações de classe, cuja reprodução estava garantida, principal ou exclusivamente, pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura das classes; assim, o diploma e o sistema escolar que o atribui tornam-se um dos pretextos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um aumento geral e contínuo da demanda de educação, assim como uma inflação dos diplomas. (BOURDIEU, 2007b, p. 124)

²¹ Estudantes de famílias de classe média que concorrem pelas vagas dos cursos mais prestigiados das universidades federais.

²² Capítulo 2 do livro *A Distinção: crítica social do julgamento*.

2.2 “Só dava para fazer a distância”

Diante da necessidade de conciliar vida profissional e familiar com os estudos (PETERS, 2006), a opção pelo curso na modalidade a distância não é uma opção, mas, sim, a única opção para estes graduandos. São escolhas “pré-escolhidas” pela situação e pelo contexto (SOUZA, 2012) ou determinadas pelas possibilidades dos estudantes (SILVA; TAVIRA, 2013). Ana foi bem enfática ao dizer que: [...] só dava para fazer a distância [...] por **não ter** tempo, por trabalhar o dia todo. Maria, também de forma enfática: “[...] sempre optei por educação a distância porque eu sempre trabalhei, né? Então os meus horários eram muito complicados. Então não tinha como eu tá em sala de aula todos os dias”. Assim como Ana e Maria, Pedro destaca a não disponibilidade de tempo para a realização de um curso presencial por conta do trabalho.

Bom, em função do meu trabalho, **a questão da comodidade**, né, porque em função do meu trabalho, talvez eu não pudesse estar de segunda a sexta-feira na universidade. O tempo todo, porque eu tenho outras atribuições. Então eu acho que a EAD foi algo interessante [...] Então, hoje, eu tô aqui e eu faço muitas coisas ao mesmo tempo. (Pedro) [grifo nosso]

Além do horário de trabalho, Maria, Bianca e Rita colocam o cuidado com os filhos e os afazeres domésticos como motivo para opção pelo curso a distância – a questão de gênero, igualmente colocada por outros autores (BORGES; FAGUNDES, 2009; NEVADO; MENEZES, 2012). A seguir a fala das três estudantes:

[...] é muito difícil você conciliar, assim, a mulher em si, ela não tem só o trabalho, tem outras atividades, né, então assim, é muito difícil conciliar [...]. (Maria).

Falta de tempo. Eu não tenho mais tempo pra, pra estar numa faculdade presencial hoje. Eu trabalho no caso de 7h30 até às 5 horas, [...] se eu saio daqui cinco horas, eu já chego na minha casa, eu tenho meus outros afazeres [...] Não tem como. É uma relação, assim, e outra eu tenho que dar atenção aos meus filhos, eu tenho que dar atenção ao meu marido, eu tenho que dar atenção também porque serviço de casa nunca acaba e assim não tem tempo. Em casa, o tempo que eu vou ter mais ou menos é de onze horas à meia-noite. É um prazo também que eu praticamente às vezes quando tá no final assim sempre do semestre eu tiro para poder fazer meus trabalhos para dar continuidade. (Rita) [grifo nosso].

Aqui é a dificuldade que a gente tem porque pra eu ter que trabalhar, tenho família, né, pra fazer um curso fora, eu teria que abrir mão de alguma coisa. Agora, o curso à distância veio pra eu não ter que fazer uma dessas escolhas, né? (Bianca)

Esses dados convergem com os resultados das pesquisas de Lopes, Lisniowski e Jesus (2012), de Reis (2014) e de Souza, Franco e Costa (2016). Estes últimos autores realizaram um estudo com estudantes veteranos dos cursos a distância de licenciatura em física e em pedagogia

da Universidade Estadual de Maringá, no Paraná. Neste estudo, eles dão destaque ao contexto social, econômico e cultural mais amplo que, segundo eles, identifica, qualifica e justifica a opção dos estudantes a partir do caráter utilitário da modalidade. Segundo Vianney (2006), tal caráter utilitário é verbalizado pelos estudantes ao associarem a EaD à ideia de facilidade, comodidade, horário flexível e oportunidade.

A partir da perspectiva de Bourdieu, entendemos que a opção dos estudantes pela modalidade a distância se dá entre as dimensões objetivas e subjetivas. Por isso, cabe, aqui, retomar o conceito de *habitus* enquanto noção de mediação entre estas duas dimensões e, inclusive, como noção fundamental para a compreensão da experiência do tempo. Nas palavras do autor, “[...] a experiência do tempo se engendra na relação entre o *habitus* e o mundo social, entre disposições de ser e de fazer e as regularidades de um cosmos natural ou social (ou de campo)” (BOURDIEU, 2001b, p.255).

Em *O Ser Social, o Tempo e o Sentido da Existência*²³, Bourdieu reflete sobre as relações entre a experiência temporal e a posição social dos agentes, lembrando que em uma sociedade de classes, o volume e a estrutura de capitais estão desigualmente distribuídos:

Venho raciocinando até agora como se ambas as dimensões constitutivas da experiência temporal, as esperanças subjetivas e as oportunidades objetivas, isto é, mais precisamente, o poder atual ou potencial sobre as tendências imanentes do mundo social que comanda as oportunidades – teria vontade de dizer as “potências”-vinculadas a um agente (ou à sua posição), fossem idênticas para todos; como se, em outros termos, todos os agentes tivessem ao mesmo tempo as mesmas oportunidades de ganho material e simbólico (e, portanto, se ligassem, de algum modo, ao mesmo mundo econômico e social) e oportunidades idênticas para investir. Ora, os agentes têm poderes (definidos pelo volume e pela estrutura de seu capital) bastante desiguais. No tocante às suas esperanças e aspirações, são também muito desigualmente repartidas [...] em virtude da lei segundo a qual, por intermédio das disposições do *habitus* (elas mesmas ajustadas, na maior parte do tempo, às posições), as esperanças tendem universalmente a se harmonizar mais ou menos às oportunidades objetivas (BOURDIEU, 2001b, p. 264).

Assim como a opção pela graduação a distância, a escolha pelo curso de Licenciatura em Pedagogia também pode ser analisada pela perspectiva de mediação entre as oportunidades objetivas e os sentidos atribuídos a escolha. Como os graduandos do curso de artes visuais/licenciatura da UAB/UnB, pesquisados por Silva e Tavira (2013), os graduandos, foco da presente pesquisa, justificam a escolha pelo curso, ressaltando a empregabilidade e a ascensão no mercado de trabalho e expressam o desejo de seguir a carreira docente. Ana, Rita e Pedro ressaltaram a empregabilidade.

²³ Capítulo VI do livro *Meditações Pascalianas*.

“[...] eu procurei fazer esta segunda licenciatura até para **ampliar um pouco questão do mercado de trabalho**, porque pedagogia ele abre, né, o leque. Não fica restrito a sala de aula como é meu curso de História. Então, por isso que eu resolvi fazer. (Ana) [grifo nosso]

Na verdade, assim, vou ser bem sincera, **Pedagogia não era muito meu foco**. Meu foco não era Pedagogia, mas o que acontece é, principalmente para cá, para nossa região, **serviço para professor nunca vai faltar**. [...] E, assim, né, sempre nas minhas brincadeiras, quando eu era criança, eu tinha isso, eu sempre quis ser professora, em alguns momentos da minha vida. A Administração foi uma opção porque eu estava trabalhando naquela, naquela área, mas, assim, **a Pedagogia entrou nesse sentido de não faltar emprego**. Mas, assim, eu sempre quis saber como se dava você ser professora. (Rita) [grifo nosso]

Silva e Tavira (2013) consideram a EaD como única opção de formação para estudantes com trajetórias de dificuldades educacionais e pressupõem que a escolha profissional dos estudantes pesquisados se dá pelas condições de oferta dos cursos e pelas experiências de vida que “guiam e dão sentido à escolha pela docência”. Para quatro dos seis graduandos entrevistados, o curso de graduação a distância não é o primeiro curso de nível superior a ser realizado. É bom lembrar que Ana concluiu o curso de Licenciatura em História, Isabel é formada em Ciências Contábeis, Rita em Administração de Empresas e Pedro em Teologia e em Tecnologia em Segurança Pública. Por isso, não podemos pensar, como Silva e Tavira (2013), em única possibilidade de formação, mas, sim, em única possibilidade de acesso a uma universidade pública. Exceto por Pedro, mestrando de uma universidade pública, os outros três graduandos, portadores de diploma de ensino superior, concluíram suas graduações em instituições privadas.

Em vários momentos da entrevista, os graduandos enfatizam o prestígio e o valor simbólico da UnB. Rita refere-se à UnB como uma aliada para a sua empregabilidade: “[...] É uma coisa que, né, não falta. Se você tem uma aliada que é a UnB, no currículo, então, aí que não falta mesmo. [...] Já é uma vantagem bastante.” No capítulo 4, veremos outro sentido atribuído à UnB, associado ao *Princípio da Conformidade*.

2.3 Práticas de cultura e de lazer

A fala dos estudantes sobre as práticas de lazer e cultura indicam que suas famílias ocupam espaço central em suas vidas. Veremos, no último capítulo, que a importância atribuída às famílias, especialmente aos filhos, também é verbalizada na fala referente à motivação para conclusão do curso como se o projeto de ascensão social se estendesse aos filhos.

A forma de diversão e lazer mais citada pelos estudantes são os programas com a família realizados nos finais de semana, incluindo reuniões, churrasco e passeios.

Nos finais de semana, eu costumo muito sair com a minha família pro cinema, shopping, alguma coisa assim. Ou, às vezes, ficar em casa mesmo. Muitas coisas às vezes por fazer, mas quase sempre, no final de semana, minha esposa sempre tem uma atividade ou o meu filho tem uma atividade ou minha filha tem uma atividade. É mais em família mesmo. Dificilmente eu saio de forma isolada para fazer alguma coisa, né? O passeio é quase sempre em família um ou outro. (Pedro)

No final de semana é família. Churrasco... [...] A gente, assim, a gente não tem muito tempo de viajar, mas a gente viaja. A gente vai para fazenda. É... A gente fica livre de televisão por um tempo. A gente faz, em casa mesmo, faz churrasco só para a gente, só eu meu marido e meus filhos. O nosso lazer, basicamente, se dá nisso. A gente gosta muito de natureza, então a gente gosta de, de tá sempre em algum lugar assim. (Rita)

As três estudantes, que moram em Alto Paraíso, município conhecido pela beleza natural, citam programas ao ar livre como passeios em fazendas e idas a cachoeiras. Os que moram em Brasília mencionam o cinema como uma das principais formas de lazer.

Na fala de Pedro, destacamos elementos de *boa vontade cultural*:

Desde o cinema a viajar, a sair com os meus filhos, né? Eu acho que, como um ser humano dito normal, acho que todas as oportunidades de, por exemplo, como minha filha faz arte eu vou às obras de arte, ver obras de arte. Como minha esposa é da geografia, eu vou muito ao Jardim Botânico. Como meu filho gosta muito de videogame a gente joga videogame, ver cinema. Então, eu sou bem eclético eu diria assim, né? Agora, lógico, shows essas coisas, eu já não sou muito porque não gosto de muita gente, né? Acho meio tumultuado alguns tipos de evento, mas os demais eu acho que eu sou um ser humano normal. (Pedro)

O princípio da *boa vontade cultural* foi elaborado por Bourdieu, ao pensar sobre as particularidades que definem a relação entre as classes médias e a cultura (AGUIAR, 2017). O princípio “reside na distância entre o reconhecimento – do valor e da legitimidade – de determinados produtos e práticas culturais, e do conhecimento – de fato, em termos de apropriação, incorporação – destes” (AGUIAR, 2017, p. 59). Pode assumir diferentes formas, conforme “o grau de familiaridade com a cultura legítima, ou seja, segundo a origem social e o modo de aquisição da cultura (BOURDIEU, 2007c, p.300).

Com exceção de Pedro, que tem o costume de viajar regularmente com a família para lugares de praia, os graduandos, quando viajam, vão para a casa de familiares em cidades do estado de Goiás e Minas Gerais, ou no caso de Rita, para cidades como Brasília, Alto Paraíso (GO) e Caldas Novas (GO).

Rita menciona dois possíveis destinos para uma viagem internacional – Cancun e África:

Olha, se for por diversão, lazer, para levar minha família, eu acho que lugar incrível é Cancun. Agora, se for uma questão, assim, que eu acho que, eu que é importante, que a gente tem é... ali na, na África. Tem alguns países da África que eu considero muito, eu considero eles muito, como é que fala, muito pobres, países pobres e tal, né. Eu queria conhecer essa realidade. Porque uma coisa é você ver, outra coisa é você ir lá e conhecer e ter contato com aquilo ali, sabe, pra você saber um pouco do que é o mundo, né, porque eu acho que você não sabe o que é o mundo... (Rita)

Ana diz que gostaria de ir para Suíça, pois viu algumas reportagens sobre o país e conhece pessoas que foram para e lá e não voltaram. Isabel diz não ter dinheiro para uma viagem internacional, mas tem vontade de “conhecer o mundo” e menciona a cidade de Amsterdam:

Eu acho que eu iria, eu iria em Amsterdam. Se eu pudesse eu iria, eu iria. Ah, conhecer. Acho que eu tinha uma amiga que foi lá e tirou umas fotos *linda*. Praia, não conheço praia [...] Eu tenho vontade de conhecer o mundo. Se tivesse dinheiro, né? Porque viajar de avião, nunca viajei. [...] nunca saí tão longe assim não. Mas na frente quando minha condição estiver melhor, estes meninos maiores é que eu vou. (Isabel)

As expectativas subjetivas de Bianca em relação a uma viagem internacional parecem estar conformadas com suas condições objetivas. Ela é a única graduanda que afirma que o fator econômico interfere na sua permanência do curso²⁴. Ao ser questionada sobre o destino de uma possível viagem internacional, ela diz o seguinte: “[...] Nossa, eu não tenho pensado nisso, não. É, mas eu acho que Paris, né, é um lugar muito bonito, assim, que eu tenho vontade, mas, no momento, nem vem no pensamento, porque **o que os olhos não vê o coração não sente.**” Segundo Bourdieu (2007a, p. 357)

As chamadas à ordem (“quem ela pensa que é?”, “isso não é para pessoas como nós”) em que se enuncia o princípio de conformidade, única norma explícita do gosto popular, além de terem o objetivo de incentivar as escolhas “razoáveis”, de qualquer modo, impostas pelas condições objetivas, contêm igualmente, uma advertência contra a ambição de se distinguir pela identificação com outros grupos, ou seja, uma chamada a solidariedade de condição.

O *Princípio de Conformidade* é enunciado em outro momento da entrevista, associado à legitimidade da UnB como instituição de prestígio. Tal princípio atrela-se ao conceito de

²⁴ A estudante relata que tem dificuldade de ler no computador por conta de dores de cabeça, mas não tem condições financeiras para arcar com os custos de impressão: “Não tenho condições de imprimir tudo que vem, não tenho condição porque pra gente fica muito caro até pra fazer. A gente não acha lugar pra comprar, fazer a recarga do cartucho e tal e, quando acha, acha muito caro. Se eu pudesse imprimir tudo que vem ali, se pudesse ter acesso a tudo direitinho, era outra coisa”.

habitus, enquanto noção mediadora das expectativas subjetivas e as condições objetivas. Quanto às esperanças e aspirações dos agentes, Bourdieu (2001b, p. 264) nos diz que

[...] são também muito desigualmente repartidas [...] em virtude da lei segundo a qual, por intermédio das disposições do *habitus* [...], as esperanças tendem universalmente a se harmonizar mais ou menos às oportunidades objetivas. [...] Essa lei de tendência das condutas humanas, fazendo com que a esperança subjetiva de ganho tenda a se conformar à probabilidade objetiva de ganho, comanda a propensão para investir (dinheiro, trabalho, tempo, afetividade) nos diferentes campos.

Pedro²⁵, que apresenta maior divergência em relação aos outros graduandos, não apenas pelo gênero, mas pela sua própria trajetória familiar e escolar e pela sua condição econômica atual, diz que pensa na possibilidade de morar em Portugal com a família.

[...] o que acontece, a minha família está pensando muito, hoje, em ir para Portugal. Fiquei 10 dias lá em Portugal e a gente está se programando de repente até de ir embora do Brasil, né? Porque daqui a três anos eu me aposento e vai depender muito do que o Brasil vai poder me proporcionar. Porque eu vou prestar concursos na área de educação. Se eu passar e minha esposa passar a tendência é ficar. Se não, a minha ideia é passar um ano em Portugal vendo as possibilidades e aí o destino, Deus sabe, né, no sentido de que não sei, mas essa é uma ideia que, hoje, a gente já está pensando e tentando planejar de ir embora. (Pedro)

O estudante também diverge dos outros entrevistados pela prática religiosa e esportiva. Pedro considera-se Cristão da Igreja de Deus, enquanto Ana, Rita e Isabel se dizem Católicas. Bianca diz que sua família é Católica, mas ela, atualmente, não frequenta nenhuma instituição religiosa. Apenas Pedro pratica algum esporte, mesmo que esporadicamente: “Olha, eu jogo basquete com meu filho. Eu gosto de fazer caminhada, né? Eu gosto de correr, mas, atualmente, eu não tô fazendo natação, algo assim [...]”. Ana e Isabel consideram-se muito sedentárias. Ana conta que praticava Judô “há muito tempo atrás” e lamenta: “há quinze anos que o trabalho não deixa né? É. Desanimador”. Isabel lembra que “jogava bola e vôlei”. Bianca diz que não pratica e nunca praticou esporte.

Rita e Pedro são os únicos que afirmam ter o gosto pela leitura: “Eu adoro ler [...] um autor em específico como se fosse para definir que eu gosto muito é Paulo Coelho. Eu já li praticamente, todos os livros de Paulo Coelho, pra minha coleção, aí, no mais, eu leio [...] aquela Saga Crepúsculo” (Rita). Pedro explica que sua leitura atualmente, por conta do mestrado, “está voltada para o campo teórico-metodológico”, mas costuma ler Cora Coralina e Rubem Alves. Isabel diz não ter tempo para leitura: “Não, não tenho tempo [...] só leio o que eles colocam mesmo”. Bianca diz que lê por obrigação e reproduz um diálogo que teve com um amigo: “Eu

²⁵ É o único dos entrevistados que estudou em escolas particulares.

não tô lendo por gostar, não. [...] tô lendo por obrigação. Um amigo outro dia me falou ‘Quando é que você vai ler um livro’, eu falei, Quando eu não tiver que ler um livro’.

A fala de Bianca sobre o gosto pela leitura nos faz pensar no duplo sentido do termo “gosto”, como analisado por Bourdieu (2007b). Para o autor, o gosto pela leitura, assim como o “amor pela arte”, não é um dom natural, mas sim, produto de um habitus de classe (DURVAL, 2017), entendido “[...] como uma forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe [...]” (BOURDIEU, 2007b, p. 97). Bianca, assim como os outros graduandos entrevistados, não é herdeira do capital cultural, transmitido e adquirido na família, e sua ênfase em negar o gosto pela leitura toma o sentido de resistência ao arbitrário cultural e à violência simbólica praticada pela instituição escolar.

3 OS DESAFIOS DA MODALIDADE

De modo geral, os maiores desafios dos estudantes entrevistados estão relacionados ao tempo e a distância física do professor. Os estudantes expressam as dificuldades relativas ao tempo, referindo-se aos prazos de entrega dos trabalhos; à necessidade de conciliar o estudo, com a família e com a atividade profissional; ao tamanho e a quantidade dos textos e à autogestão do tempo.

A ausência física do professor é mencionada pelos estudantes, associada à percepção de falta de orientação sobre o andamento da disciplina; ao sentimento de solidão; e à dificuldade de compreensão dos textos e da escrita acadêmica. Segundo os estudantes, as dificuldades na utilização da tecnologia são consideradas menores, se comparadas à distância do professor e às questões referentes ao tempo.

Na comparação com o estudo presencial, a EaD é considerada pelos sujeitos como mais difícil, ao contrário da expectativa que alguns tinham antes de iniciar o curso. Conforme os resultados da pesquisa de Souza, Franco e Costa (2016, p. 106) esta comparação é feita devido “à legitimidade da modalidade presencial como promotora de conhecimento necessário [...] o que dá o pano de fundo para qualificar a EaD como ‘mais difícil’ em tom de surpresa”. Ainda segundo os autores citados, as expectativas de maior facilidade de um curso a distância se dá pela associação de facilidade de acesso a um afrouxamento na dedicação aos estudos.

Nessa e em outras falas, observamos que o desprestígio da EaD como modalidade de ensino de qualidade é compensado pelo valor simbólico da UnB. Um dos estudantes, após o término da entrevista, comentando sobre a sua recolocação no mercado de trabalho, nos disse que seu futuro diploma será o mesmo alcançado pelos graduandos do curso presencial.

Dos seis estudantes, cinco já haviam tido alguma experiência com a educação a distância antes de iniciar o curso de Pedagogia. Ana fez um curso de especialização em história oferecido pela UnB/UAB; Maria fez um semestre do curso de graduação de Administração de empresas na UNOPAR; Pedro fez o curso de Tecnologia de Segurança na UCB; Rita fez cursos do SEBRAE; e Bianca fez um semestre do curso de Licenciatura em História, oferecido pela (UEG²⁶)/UAB. Apesar das experiências anteriores, os estudantes relatam que não tinham conhecimento de como funcionaria o curso de Pedagogia: “[...] eu só sei que era um curso que você podia acessar onde você tivesse [...] Tendo internet, você não precisava tá dentro de sala de aula, pra estudar ou pra aprender alguma coisa”. (Maria).

²⁶ Universidade Estadual de Goiás

3.1 “Eu acho que a maior dificuldade [da educação] a distância é tempo”

O tempo, ou a falta dele, além de ser mencionado como o principal motivo para a opção pela EaD, é apontado também como a maior dificuldade na realização do curso.

De acordo com o que postula Belloni

[...] do ponto de vista do aluno pode ser mais fácil ‘lidar’ com a separação no espaço do que a dimensão imaterial do tempo. Os sistemas apresentam-se, de modo geral, muito abertos em termos de espaço; não há salas nem por conseguinte aulas presenciais, o estudante pode estudar em casa, no trabalho ou na praia e nunca ir à escola ou à universidade. Quando se trata de tempo, todavia, observa-se uma grande rigidez ou pouca flexibilidade quanto aos prazos [...] (BELLONI, 2015, p. 59).

Justamente os prazos para a entrega dos trabalhos são mencionados por Ana e Maria como suas maiores dificuldades. Para Maria, “[...] os prazos pra entrega dos trabalhos são muito curtos [...]”. Ana diz que sua “[...] dificuldade é na questão de ter que cumprir com a questão dos prazos. Para Rita, sua maior dificuldade é “[...] conciliar tudo. É conciliar família, trabalho”. A estudante é bem enfática ao dizer que “[...] o tempo, não tem”.

O tempo também é mencionado diretamente por Isabel como sua maior dificuldade na realização da graduação a distância:

Tempo pra sentar, pra fazer [...] Eu acho que seria isso, o tempo. Porque eu não trabalho, mas por mais que eu não trabalho, eu cuido da casa, cuido dos filhos. Ai, às vezes à noite o cansaço conta muito. Às vezes as crianças contam muito, né? [...] Eu acho que a maior dificuldade a distância é tempo. (Isabel)

Pedro e Bianca também mencionam a necessidade de conciliar o estudo com a família e o trabalho. Sendo que Pedro relaciona tal dificuldade com a quantidade e tamanho dos textos e Bianca; à disciplina.

[...] muitas vezes, você se depara com textos de cinquenta [páginas], né, que de repente você tem que fazer uma leitura mais ampla e, ao mesmo tempo, você também tem que fazer pesquisa de campo. Então assim, você vive numa dualidade porque você tem trabalho, você tem família e você tem que fazer o campo, ao mesmo tempo fazer leitura de seis disciplinas ao mesmo tempo. (Pedro)

Minha maior dificuldade é a disciplina. De organizar o meu tempo para poder estudar. Acaba sendo muita coisa para eu fazer. É complicado para mim organizar o meu tempo. Estou no oitavo período e ainda é muito difícil. Ainda não acostumei. (Bianca).

Bianca diz que se dedica 2 horas por semana ao curso, geralmente, nos finais de semana.

Normalmente, eu consigo estudar mais no fim de semana. [...] É, eu acredito que não vá duas horas por semana, não vai. Eu trabalho de sete e meia às onze e meia, e de

uma às cinco. [...] O dia inteiro. Chego em casa, filha de onze anos, uma filha de três anos, marido, casa, família, comida e tudo, quando eu vejo, já tá, assim, em cima da hora. A hora que você se dedica pro curso é a hora que você tá cansada. [...] É a hora que você não consegue render mais. Acredito que proveitosamente, assim, eu consigo dedicar umas duas horas pro curso. (Bianca)

Dos entrevistados, Bianca é a estudante que possui maior dificuldade para dedicação ao curso. De qualquer forma, esse tempo varia muito entre os estudantes. Pedro dedica-se de 5 a 8 horas diárias e a dedicação de Rita é de 2 horas por dia. Maria não soube precisar as horas, mas, segundo ela, dedica-se diariamente durante “muito tempo”:

Olha, eu vou falar, muito tempo. Porque assim, de manhã, eu faço as coisas em casa, entendeu. Quando eu tô sem fazer nada em casa, eu passo a tarde inteira com a cara no computador fazendo trabalho. Até porque, pra mim, pelo tempo que eu fiquei sem estudar, é muito difícil assimilar os conteúdos, entendeu? Assimilar o que os professores pedem, porque eles pedem com os conteúdos que são ofertados e o que eles querem que a gente faça. Então, assim, eu tenho que ler muito, eu tenho que estudar muito, tenho que ver o que, sabe, assim, tentar assimilar tudo pra elaborar o trabalho pra poder entregar. (Maria)

Isabel também não soube precisar as horas de dedicação ao curso e afirma que está desanimando:

Eu acho que nesta caminhada final estou desanimando. No início era muita empolgação. Eu começava às sete e às vezes ficava até duas da manhã, né? [...] Mas, eu tô tão desanimada. Começo às sete e vou até dez, até meia-noite estudando, entendeu? Nem todos os dias eu consigo. Eu pego hoje, amanhã não consigo, aí no outro dia eu consigo. (Isabel)

Direta ou indiretamente, todos os estudantes citam o tempo como sua maior dificuldade relacionada à educação a distância. Almeida (2006), em pesquisa com estudantes com desvantagens econômicas e educacionais da Universidade de São Paulo, relaciona a não disponibilidade de tempo aos distintos modos de aproveitamento do curso universitário, conforme as classes sociais às quais os indivíduos pertencem. Assim como os sujeitos desta pesquisa, os jovens pesquisados por Almeida (2006), embora graduandos de cursos presenciais, são trabalhadores e filhos de pais com baixa escolarização.

As questões de gênero associadas a não disponibilidade de tempo colocadas pelas estudantes tanto como o motivo para a opção pela EaD como a maior dificuldade enfrentada na realização do curso, também são abordadas por Borges e Fagundes (2009) e Nevado e Menezes (2012). Tais questões foram levantadas por estes autores em pesquisas com estudantes de educação a distância. Borges e Fagundes (2009) destacam as questões de gênero, apontando a EaD como única oportunidade de formação para mulheres com dificuldade de tempo e de

acesso ao ensino presencial. Nevado e Menezes (2012), enfatizando as questões relativas ao gênero, ressaltam a percepção das alunas de excesso de atividades e de exigência de dedicação ao curso e relacionam a uma dificuldade de tempo das professoras, devido à carga de trabalho semanal, somada às rotinas domésticas e de cuidado com os filhos.

3.2 A distância física do professor

A distância física do professor, característica fundamental da EaD, é mencionada pelos estudantes, associada ao sentimento de solidão, às dificuldades de entendimento sobre o andamento da disciplina, à realização dos trabalhos e à compreensão dos textos.

Ana e Rita verbalizam que sentem falta de orientação: “[...] Eu sinto falta de uma videoaula, de uma explicação, das matérias. Pelo menos isso, uma videoaula [...] Ou que não seja videoaula, que seja, pelo menos, um áudio, não sei.” Ana esclarece que não se trata apenas do contato presencial, mas de uma orientação maior dos professores no que diz respeito ao andamento da disciplina:

Quando eu falo contato com o professor, não só a questão do contato presencial [...] Se não for possível presencial [...] Então, que ele traga, mais alguns vídeos, pelo menos norteadores pra apresentar como será abordado aquele conteúdo. [...] Uma orientação porque acaba que a gente, quase não tem muito contato com o professor da disciplina, porque querendo ou não, quem elabora tudo é o professor da disciplina. O tutor, ele *tá* ali pra conduzir. (Ana)

Ana fala do seu sentimento de solidão: “[...] parece que você está só realmente” (Ana); Além do sentimento de solidão, Isabel relata sua dificuldade de compreensão dos textos e ainda lembra que estão sem tutor presencial: “Olha, eu acho que a gente, é muito só. Sabe, assim, é complicado você ler um texto, interpretar sem ter um professor ali, sabe orientando e nós também estamos sem tutor presencial”. (Isabel)

Segundo Peters, a EaD exige dos estudantes um novo comportamento de aprendizagem. O autor entende que os alunos precisam desenvolver e se acostumar

[...] e até mesmo internalizar uma nova abordagem, porque têm que organizar a aprendizagem independentemente e têm que assumir para si muitas responsabilidades que antes eram dos professores. Têm que ser ativos não apenas ao executar suas tarefas de aprender, mas também ao interpretar e refletir criticamente sobre o que estão fazendo quando aprendem [...] Se não forem ativos, nada acontecerá. Adultos que trabalham e que têm família podem prontamente assumir a reponsabilidade, mas muitos vão achar difícil manter-se motivados para uma mudança de tal natureza no comportamento de aprendizagem (PETERS, 2006, p. 72).

Para Souza, Franco e Costa (2016) as dificuldades enfrentadas pelos estudantes de curso a distância demandam uma reflexão sobre as características específicas da modalidade e as habilidades exigidas aos alunos. Em seus estudos, os autores identificam, no discurso dos estudantes, “o pedido de situações face a face entre professores e alunos para que a suposta facilidade do aprender ouvindo o docente seja incorporada aos cursos” (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016, p. 106).

Segundo Peters (2006), falar e ouvir em situações face a face é uma forma de interação que vem sendo praticada há milênios e, além disso, é utilizada em diversas situações de vida. Trata-se, na verdade, de uma forma de interação “[...] altamente internalizada por todos” (PETERS, 2006, p. 70). É um padrão cultural universal que dá a professores e alunos uma sensação de segurança. Diferente do que ocorre na educação a distância em que

Falar e ouvir são substituídos por escrever e ler outro padrão cultural que, no entanto, é relativamente novo, e certamente, comparativamente difícil. Não é um modo de interagir natural, mas artificial, que não pode ocorrer sem uma mídia técnica. [...] não pode ser feita mais ou menos subconscientemente, mas tem que ser planejada, desenhada e construída. (PETERS, 2006, 70-71).

Escrever e ler são dificuldades para quatro estudantes entrevistados. Isabel enfatiza que tem muita dificuldade tanto na escrita quanto na compreensão dos textos:

[...] eu falo errado, eu falo muito errado, e como a gente fala a gente escreve, né? E, assim, quando eu tô lá digitando, assim quando vem, né, aí eu vou digito e tudo, aí como eu falei a questão do tempo, aí as vezes eu posto na última hora, aí vai com erros, aí, assim, muito pouco, muito pouco eu corrijo. Eu sei que tem o que corrigir, porque os professores cobram muito da gente, né? [...] Conta ponto também, né, mas às vezes vai do jeito que tá lá, por causa disso, por causa do tempo, porque são 15 dias às vezes que eles deixam pra gente fazer, né? (Isabel)

Ao falar sobre a dificuldade de leitura, Isabel ressalta a quantidade de textos: “[...] Muita leitura. Quando eu não entendo, aí tenho que ler e eu tenho essa dificuldade em entender, eu tenho que ler duas, três vezes. Às vezes o texto é enorme, às vezes é um livro. Então é complicado.”

Rita também tem dificuldade na leitura e na escrita, mas, segundo ela, sua maior dificuldade é na escrita:

[...] Eu acho que minha maior dificuldade é fazer relação de referencial teórico mesmo, porque a gente não tem uma pessoa para ir lá e falar, assim, ‘olha é assim que você faz’. Então, assim, tudo você tem que recorrer, né, as normas da ABNT, você vai lá, você volta, usar termos, *cê* tem que voltar e fazer uma leitura umas 10 vezes para não ter repetição também de palavras e tudo essa questão, né? (Rita)

Maria ressalta as suas dificuldades quanto às regras da ABNT:

[...] As normas da ABNT, gente do céu. Misericórdia. Pra mim é o pior. [...] O resto, é que nem eu te falei, assim, tenho dificuldades, sim, né, é, dá um pouco de trabalho porque tem que assimilar tudo, pelo fato de eu passei muito tempo sem estudar, mas fora isso, é tranquilo, consigo. (Maria)

Bianca também verbaliza sua dificuldade quanto à escrita acadêmica e o que faz para superá-la:

[...] quando eu vejo um trabalho ali, ‘ah, cinco laudas’ eu já me desespero, porque pra mim já é uma dificuldade. Mas, assim, eu busco outras fontes, né, outras fontes, um jeito mais resumido de falar [...] um jeito mais resumido e mais fácil que não seja o acadêmico e aí, eu consigo desenvolver alguma coisa, mas pra mim um trabalho de cinco laudas é complicado. (Bianca)

Na discussão a respeito dos alunos da EaD, Sousa, Franco e Costa (2016) chamam atenção para as expressões utilizadas como, *aluno universal* e *aprendiz virtual*. Estas denominações, bem como o uso de termos com o prefixo ‘auto’ – autoaprendizagem, autoplanejamento e auto-organização – indicam a dimensão das exigências em relação a estes estudantes.

Belloni (2015) destaca que a realidade concreta dos alunos da EaD não corresponde ao que se exige deles, especialmente pela exigência de uma aprendizagem autônoma²⁷. Para ela, “o conceito de aprendizagem autônoma implica uma dimensão de autodireção e autodeterminação no processo de educação que não é facilmente realizada por muitos estudantes típicos de EaD” (BELLONI, 2015, p. 49).

Muitos estão voltando a estudar muitos anos após a sua última experiência como aluno e muito frequentemente tiveram experiências educacionais negativas. O aprendente autoatualizado é um mito, e muitos estudantes encontram dificuldades para responder às exigências de autonomia em sua aprendizagem, dificuldades de gestão do tempo, de planejamento e de autodireção colocadas pela aprendizagem autônoma. (BELLONI, 2015, p. 48).

Entendemos que as dificuldades dos estudantes, principalmente as relativas à falta de contato com o professor, não ocorrem apenas pela exigência de uma aprendizagem autônoma, fundamental para a realização do curso a distância, mas por aspectos estruturais de desigualdade social, que incluem a educação básica oferecida pelo sistema de ensino público e a distribuição

²⁷ Belloni (2015, p. 42) entende por aprendizagem autônoma um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e autorregular esse processo.

desigual de capital econômico e cultural entre as classes sociais. Pelos relatos referentes à trajetória escolar e às dificuldades de leitura e de escrita, é possível ter uma dimensão da qualidade do ensino a que estes graduandos tiveram acesso. Filhos de pais com baixa ou nenhuma escolaridade, eles também não tiveram a família²⁸ como lugar de excelência para acumulação do capital cultural (BOURDIEU, 1996b), fundamental para o desempenho escolar.

Em *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*²⁹, Bourdieu apresenta a sua reflexão sobre os mecanismos de eliminação que, segundo ele, pesam com rigor desigual sobre os estudantes das diferentes classes sociais durante todo o percurso escolar. Segundo Bourdieu (2013d, p. 46; 56),

De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e insidiosos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade (...) Mas a influência do meio lingüístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus*, ainda que em graus diversos em todas as carreiras universitárias, até mesmo nas científicas. De outro lado, porque a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento, mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas ou estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola [...].

[...] como a linguagem é a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural, porque, enquanto sintaxe, ela fornece um sistema de posturas mentais transferíveis, solidárias com valores que dominam toda a experiência, e como, por outro lado, a linguagem universitária é muito desigualmente distante da língua efetivamente falada pelas diferentes classes sociais, não se pode conceber educandos iguais em direitos e deveres frente ao uso universitário da língua, sem se condenar a creditar ao dom um grande número de desigualdades que são, antes de tudo, desigualdades sociais (...) cada um herda, de seu meio, uma certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares.

Sabemos que as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita não é exclusividade dos estudantes da EaD. Almeida (2006, p. 88), observa inclusive, que “[...] o tipo de leitura requerida no espaço acadêmico pressupõe a manipulação de referenciais simbólicos que, muitas vezes, estão bem distantes da realidade a que estão acostumados, até mesmo os estudantes brasileiros de origem mais privilegiada”. No entanto, entendemos que há uma maior exigência do domínio da linguagem no contexto da EaD, tendo em vista o que nos diz Peters (2006) sobre

²⁸ A família em sua definição legítima é um privilégio instituído como norma universal. Privilégio de fato que implica um privilégio simbólico: o de ser como se deve, dentro da norma, portanto, de obter um lucro simbólico da normalidade. (BOURDIEU, 1996b, p. 130).

²⁹ Capítulo II do livro *Escritos de Educação*.

as formas típicas e prevalentes de ensino e aprendizagem no estudo a distância. No estudo de Silva (2015), sobre estudantes egressos do curso de pedagogia a distância, a escrita acadêmica aparece como a maior dificuldade na realização do curso.

3.3 Utilização das NTICs e o polo de apoio presencial

Todos os entrevistados possuem acesso à internet em casa, no entanto Isabel e Bianca queixam-se do sinal. Segundo elas, o sinal de internet “cai muito” (Isabel) ou “chega muito ruim” (Bianca). Para Bianca, inclusive, o acesso à internet, junto com a dificuldade de organizar o seu tempo, é a sua maior dificuldade para realização do curso a distância. A estudante mora em uma vila a 31 Km de distância de Alto Paraíso e afirma que:

[...] o sinal aqui pra gente chega muito ruim. Então, nossa, não tá escrito a quantidade de vídeos, textos que eu não consigo ver, então tudo isso pra mim é uma perda. [...] a dificuldade maior é essa. Época de chuva, por exemplo, o sinal pra gente fica muito ruim, a energia cai muito, então passa da hora de fazer as coisas, acaba acumulando. E uma vez que acumulou, né? Eu perco muita coisa, muita coisa mesmo. Eu costumo dizer que eu sou uma aluna na média, porque, não tem jeito.

Os estudantes foram questionados se há alguma dificuldade quanto à utilização da tecnologia e todos responderam que possuem algum tipo de dificuldade. Três estudantes destacam a dificuldade de produzir Vídeo: “Então, assim, *Power Point* e *Word* [...], bem tranquilo, mas, agora, vídeo é bem difícil. Editar vídeo essas coisas. É muito complicado.” (Rita); “[...] eu tenho dificuldade pra questão de produzir vídeo. [...] eu tive que fazer umas oito vezes pra conseguir concluir o trabalho e postar”. (Ana)

Exceto Pedro que busca informação na internet como forma de superar a dificuldade referente ao uso da tecnologia, todos os outros entrevistados pedem auxílio aos irmãos, aos filhos ou aos sobrinhos, conforme a fala de Maria:

[...] não sou muito amiga de computador, não, sabe? Assim, eu brigo muito ali na frente da tela, mas, assim, né nada de anormal, não. Consigo manusear direitinho. Quando tem alguma dificuldade, eu chamo um irmão, um sobrinho, eles vêm, me ajudam ‘Não, tia. É assim. Tem que mexer em tal lugar’, entendeu? Mas fora isso é tranquilo. (Maria)

Ana, Isabel e Bianca relatam que tiveram dificuldade para utilizar a plataforma Moodle³⁰ apenas no início do curso: “No início, foi pior, mas ligava pro meu irmão ‘Me ajuda’”. (Isabel). Bianca também relata ter recorrido ao irmão para ajudá-la a utilizar a plataforma.

As avaliações dos estudantes quanto ao Moodle são divergentes: “Eu acho que a plataforma é um recurso incrível, né? Assim, eu só acho que precisa de algumas adequações, né?” (Bianca); “[...] é um ambiente muito seco. Eu acho muito seco” (Rita). Apesar das divergências, todos acreditam que tal ambiente contribui, significativamente, para a aprendizagem.

A seguir, a resposta de Maria, ao ser questionada se o Moodle contribui para a aprendizagem significativa dos alunos:

Muito. Exige muito. Tem muito conteúdo, sabe? É... é que nem eu falei no começo, quem faz a escola é o aluno e, no caso da educação à distância, o que te faz permanecer, ou não, é sua dedicação, porque conteúdo tem, eles colocam muito conteúdo mesmo, entendeu, vários, vários autores, vários textos, vários livros, entendeu, pra você buscar, pra você aprender, pra você pesquisar, entendeu. Então, assim, eles realmente te sugam mesmo. (Maria)

Segundo os estudantes, o fórum de discussão é a principal ferramenta utilizada para as interações virtuais com os colegas, com os tutores e com os professores. Rita, ao ser questionada se as ferramentas disponíveis são suficientes para a interação entre os alunos e os tutores, responde o seguinte:

Não, não é suficiente. Não é. [...] o que a gente sente, eu sinto muita falta ali daquela questão do diálogo, mesmo, diálogo. Quando a gente se comunica, quando a gente se reúne grupo aqui, quando a gente liga uma pessoa para outra, é muito mais, eu acredito que é mais produtivo do que você ficar lendo. Porque é desgastante você ler aquilo ali tudo, então, é melhor ouvir. Talvez, assim, minha opinião sincera, assim, que eu acho que deveria ter, claro, tem que ter aquela questão de texto, lá, no fórum, eu acho que tem que ter, mas eu acho que lá tinha que ter questão de disponibilizar voz também pra, pra *tá* discutindo, né? Eu acho que tinha que ter, mas, assim, é bem... é bem bacana. (Rita)

Maria acredita que a plataforma *Moodle* contribui para a aprendizagem significativa dos alunos a partir de uma concepção conteudista de educação, na qual o que importa é a quantidade de conteúdo disponibilizado. Já Rita, entende que o fórum de discussão não é um espaço de

³⁰ Moodle é o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado pela maioria das IES que oferecem cursos a distância do âmbito do programa UAB (RAMOS; MEDEIROS, 2010). É um *software* livre, fornecido gratuitamente, que oferece uma interface gráfica e algumas ferramentas de comunicação, como fórum, e-mail e chat, que possibilitam a interação entre os participantes e a disponibilidade dos conteúdos dos cursos (RAMOS; MEDEIROS, 2010; COELHO; TEDESCO, 2017).

diálogo. A aluna também expressa o desgaste gerado pela leitura das mensagens postadas no fórum e a sua maior facilidade com a linguagem oral.

Conforme a falas de Maria e Rita, apresentadas anteriormente, e a fala de Isabel a seguir sobre a relação com os tutores, inferimos que, de modo geral, as interações realizadas entre estudantes e tutores e mesmo entre os próprios estudantes não se constituem em diálogo no sentido de Freire (2015). Isso converge para os resultados da pesquisa de Batista e Gobara (2016) que apontam que as interações no ambiente virtual acontecem “com forte caráter unidirecional, pouco interacionista, porque ocorre numa única direção, em particular dos estudantes para a tutoria, a respeito de atividades entregues postadas no ambiente” (BATISTA; GOBARA, 2016, p. 169).

Bicalho e Oliveira (2012), citando Dennem (2005), alertam que para a construção do conhecimento, “o fórum não se pode resumir a um espaço de trocas de informações assíncronas ou repositório de mensagens com fins meramente avaliativos” e sim um espaço dialógico. Favero (2006), em estudo sobre a evasão na Educação a Distância, aponta justamente a importância do diálogo para a permanência dos estudantes em cursos a distância. Segundo a pesquisadora, “os estudantes que tiveram participação efetiva no curso, em ocorrências de diálogos, foram os que concluíram ou, pelo menos, os que permaneceram mais tempo no curso” (FAVERO, 2006, p. 6).

Moore (2002, p. 3), no estudo sobre o que denomina de *distância transacional*, faz uma distinção entre os termos *interação* e *diálogo*. Para ele, *diálogo*

[...] é uma interação ou uma série de interações que possuem qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo é intencional, construtivo e valorizado por cada parte. Cada parte num diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada uma elabora e adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes. Pode haver interações negativas ou neutras; o termo diálogo é reservado para interações positivas, onde o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas.

Segundo Maria, a relação com os tutores de cada disciplina é “[...] uma relação virtual”. Para Isabel, trata-se de uma relação “[...] muito à distância mesmo”. Todos lamentam não existir mais o denominado tutor presencial que, segundo um dos sujeitos, encontrava-se no polo durante a noite e atendia os alunos pessoalmente ou ao telefone. Os estudantes entrevistados também lembram sobre a não ocorrência dos encontros presenciais como acontecia na primeira metade do curso. Segundo eles, eram nesses encontros que se dava o contato presencial com os professores e com os outros estudantes.

Pelos relatos, entendemos que a utilização da infraestrutura do polo restringe-se aos dias do encontro presencial. Como estes encontros não estão ocorrendo, pelos menos não com a mesma frequência, os graduandos também não frequentam o polo. A seguir a fala dos sujeitos quanto a isso: “[...] utilizei pouco. Porque eu só utilizei quando ia lá nos encontros, né?” (Ana); “[...] Só quando tem aula presencial mesmo que eu vou lá” (Isabel). Bianca, inclusive, destaca a mudança do seu contato com o polo a partir das mudanças estruturais que ocorreram no próprio modelo do curso:

[...] As nossas visitas ao polo são bem poucas. No começo, a gente tinha muita aula presencial, né? E, aí, depois dessa crise e tal, a gente não teve as aulas presenciais. Aí, com as aulas presenciais a gente ficava com mais contato com o polo. A gente organizava grupo de estudo, já fui fazer vários trabalhos lá [...]. Agora, meu contato com o polo é, matrícula, tá sendo basicamente isso. A gente não tem mais tutor presencial, né, depois dessa crise. (Bianca)

A avaliação dos estudantes, referente à infraestrutura do polo de Alto Paraíso, foi bastante divergente. Três estudantes avaliaram a infraestrutura do polo como muito boa ou boa, um, como razoável e dois, como ruim ou que “poderia ser melhor”. Bianca, uma das que avaliou a infraestrutura do polo como muito boa, ressalta o acesso à internet, lembrando que a sua maior dificuldade na realização do curso é justamente esta: “[...] A estrutura do polo eu acho muito boa. É, tá lá, a gente também tem o acesso à internet, tem as salas pra estudo, biblioteca... a estrutura do polo é boa.”. Rita, por outro lado, diz que, no momento, os estudantes estão “recebendo muito pouco apoio do polo” e atribui essa falta de apoio à mudança relativa ao tutor presencial: “[...] Eu acho que também, né, saiu a nossa tutora que ajudava, a nossa tutora que ficava lá no polo...”.

Quanto ao relacionamento com os outros graduandos, os entrevistados relatam que se restringem aos colegas com quem costumam realizar trabalhos em grupo. São relações de apoio e, em alguns casos, de amizade, que se iniciaram nos encontros presenciais. Conforme os relatos, a formação de tais grupos se deu, principalmente, pela proximidade do local de moradia. Assim, cada estudante possui relações mais próximas com um a três colegas que se apoiam mutuamente. É o caso de Ana, Maria e Pedro, que parecem ter desenvolvido um relacionamento que vai além da realização dos trabalhos do curso. Sobre isso, Maria diz o seguinte: “[...] tem alguns alunos que, quando a gente vai pra aula presencial, a gente acaba fazendo amizade, pegando o celular, fica no "zap", entendeu? Até pra se ajudar mesmo com relação ao curso.” A estudante refere-se aos colegas como dois “anjos”: “[...] o Pedro e a Ana são anjos. São dois anjos, entendeu? O que eu preciso deles, sabe, eles me ajudam muito mesmo, sabe”. Rita, Isabel

e Bianca³¹ também relatam essa relação mais estreita com colegas que moram próximas a elas.

A seguir a fala de Rita:

[...] a gente teve que fazer vários trabalhos em grupos, né, então, [...] a gente se reúne e faz os trabalhos. [...] A gente passa o sábado, às vezes, fazendo, né, discutindo cada uma pega um texto para si e aí a gente, vai discutindo, vai vendo que o aprendeu, vai trocando muito. (Rita)

³¹ Bianca diz se relacionar, virtualmente, com duas alunas que, no início do curso, moravam próximas a ela e, atualmente, uma mora em São Paulo, e a outra mora fora do país.

4 O INGRESSO NA UNB E O ESFORÇO PARA PERMANECER E CONCLUIR O CURSO

Os graduandos atribuem o sucesso no ingresso na UnB a diferentes fatores. Ana atribui à experiência na realização de provas como fator determinante para o seu ingresso e Pedro; a Deus, às pessoas que o apoiaram e a si mesmo. Os outros entrevistados, ao falarem sobre o fator determinante para o ingresso, mencionam de forma direta ou indireta, o prestígio e a legitimidade da UnB, como instituição de qualidade, associado ao *Princípio da Conformidade*. Conforme este princípio, também observado por Almeida (2006) nos discursos dos estudantes investigados em sua pesquisa, a ação dos agentes tendem a ser conformadas pelas suas condições objetivas. Trata-se de “[...] uma espécie de ‘realismo’, enquanto sentido da realidade e senso da realidade que faz com que, para além dos sonhos e das revoltas, cada um tende a viver ‘de acordo com sua condição’ [...]” (BOURDIEU, 2013c, p. 100).

Maria diz que se sentia “meio incapaz” e atribui o seu sucesso no ingresso na universidade a uma colega que a incentivou muito. A estudante lembra como reagiu, quando sua colega sugeriu que ela prestasse vestibular para o curso de pedagogia a distância da UnB, reproduz o diálogo, relata que o sucesso no ingresso ocorreu após duas tentativas e conclui dizendo que teve muita perseverança e força de vontade.

‘Por que você não tenta UnB?’, falei ‘Eu, UnB, como assim?’, Ela, ‘Ué, se todo mundo passa, porque você não pode passar?’, ‘Já que você quer estudar, vou ficar na sua cola agora pra você estudar’, entendeu? E foi o que aconteceu, ela me ajudou muito. Me incentivou muito, muito mesmo, sabe? [...] ‘Você vai estudar, quero ver você estudando. Quero você com a cara no computador, porque você vai passar’. Tentei uma vez, não deu certo. Tentei a segunda, na terceira vez, entendeu, passei e assim foi uma pessoa que ficou muito feliz, sabe? Quando ela viu ‘Pô, que legal. Que bom que você passou. Não falei que você ia passar, que você conseguia’. Porque, até então, eu me sentia meio incapaz, entendeu? Então, assim, foi muita perseverança, muita força de vontade. Pessoas que acreditaram em mim. (Maria)

As falas de Rita, Bianca e Isabel também trazem o princípio de que “isso não é para mim”. Rita diz que “[...] sempre teve, muito receio na questão de ser UnB”, mas acredita que o seu sucesso se deve por ter estudado pelas provas anteriores que estão disponíveis na internet. Isabel diz que “[...] não esperava passar”, e assim como Ana, atribui ao ingresso a experiência na realização de provas. Bianca afirma que só pode ter sido sorte, pois segundo ela, o seu ensino médio foi bem defasado: “Teve disciplinas que eu não tive e meu histórico consta como nota aprovada. Meu ensino médio foi bem defasado, assim. E, aí, o entrar numa universidade como a UnB, pra mim, eu falo, só pode ser sorte”.

4.1 A graduação a distância e o diploma da UnB: um desafio ou uma vitória

Enquanto trabalhadores-estudantes, a tensão entre estudo e trabalho, vivenciada pela maior parte dos entrevistados desde o ensino médio, agora na graduação, “é encarado enquanto esperança pela garantia de uma integração estável no mundo do trabalho” (SOUZA, 2012, p. 71). Bianca, que começou a trabalhar no último ano do ensino médio, aos 18 anos, destaca o momento atual como o de maior tensão entre o estudo e o trabalho. Segundo ela, a necessidade de conciliar trabalho com estudo e com família está lhe causando episódios frequentes de crise de enxaqueca.

Pra mim a maior dificuldade está sendo agora, porque, tenho que conciliar né, trabalho, filho, família, casa com estudo é muito difícil, assim, e eu tô tendo, acho que porque tanta coisa acarreta, eu tô tendo frequentemente bastante crise de enxaqueca. E, aí, pra mim está muito difícil porque o estudo exige que a gente tenha uma rotina, né? Quando eu dou conta de fazer as coisas já passou um pouco da hora, outra hora eu vou fazer e já tem outra coisa em casa passando da hora, filho precisando de atenção. (Bianca)

A estudante continua, justificando sua disposição para o investimento educacional pela esperança de um futuro com melhores condições profissionais:

[...] depois que a gente chega a uma certa idade, né, o estudo vem exigindo mais esforço porque, quando se tem duas filhas, acho que o emprego se torna prioridade, [...] é a esperança que a gente tem pra poder melhorar o que a gente está fazendo, né? Com um emprego melhor, com um salário melhor, mas eu acredito, assim, prioridade mesmo, depois que a gente tem filho, é o emprego que é a garantia ali do sustento da família. (Bianca)

Diferente dos *homens sem futuro* ou dos que Souza (2012) denomina de a *ralé brasileira*, estes estudantes possuem um futuro com o qual se preocupam. Trata-se de um futuro incerto, que gera no presente, as disposições para o investimento no campo da educação. Lembremos que para Bourdieu (2001b, p. 261),

O investimento está associado à incerteza, mas a uma incerteza limitada e, de algum modo, regulamentada [...]. Com efeito, para que se instaure essa relação particular entre as esperanças subjetivas e as oportunidades objetivas que define o investimento, o interesse, a *illusio*, é preciso que as oportunidades objetivas se situem entre a necessidade absoluta e a impossibilidade absoluta, que o agente disponha de chances de ganhar que não sejam nulas [...] nem totais [...], ou melhor, que nada seja absolutamente seguro sem que, por outro lado, tudo seja possível.

Cinco dos seis estudantes entrevistados, em algum momento do percurso da graduação, já pensaram em desistir do curso³²: “Em um momento a gente sempre pensa [...] dá uma baqueada legal, porque tem hora que aperta muito, muito, muito mesmo” (Rita); “Pensei em largar tudo... Ah, pelas dificuldades. Tive mais um filho e esse ano foi muito difícil. Tá sendo muito difícil desde o começo, né, mas esse ano, nossa. [...] é muito difícil, né, é pra quem quer muito” (Isabel). Ana diz que pensou em desistir do curso por causa do trabalho e Bianca por causa da sua saúde. Ambas perderam um semestre por conta destes motivos. A seguir o relato de Bianca referindo-se às dores de cabeça que costuma sentir:

É enxaqueca que eles falam, mas a causa ainda não descobriu. E, aí, *tô* tendo que me virar com isso. *Tá* sendo muito difícil e, aí, tem dia que você fala, né, ‘Ah, não dou conta’, mas, agora que eu *tô* no oitavo semestre, eu não, não penso nisso mais, não. Falei ‘Nossa, é muito tempo pra se perder’, né, não, não dá. (Bianca)

Os estudantes citam diferentes fatores que contribuem para a permanência no curso e os motivam para a conclusão do mesmo. Maria deixa bem claro que o diploma é sua maior motivação para a sua permanência e conclusão do curso.

Querer muito me formar. **Querer muito, sabe, ter um diploma**, sabe. Eu gosto muito do curso. Queria muito fazer Pedagogia. Sempre quis ser professora, sabe? E por ser educação a distância, me facilita muito, apesar dos outros, dos grandes outros desafios, mas assim, me ajuda muito a resolver vários outros problemas no cotidiano, entendeu? Então, assim, eu não tenho, hoje, eu não penso em desistir. Eu quero terminar o curso pra eu fazer uma pós-graduação, sabe, eu vou tentar passar num concurso, sabe, realmente, exercer a profissão. (grifo nosso)

Pedro nega que o diploma seja a única motivação para a conclusão do curso: “A motivação não é só o diploma, tá?” O estudante que afirma não ter pensado em desistir, coloca a conclusão do curso como um **desafio** e aponta a necessidade de ser exemplo para os filhos e a recolocação no mercado de trabalho, após sua aposentadoria, como os principais fatores para a sua permanência no curso:

[...] acho que aquilo que é posto como **desafio** eu gosto de concluir, né. Se foi posto como desafio, né, quatro anos ou cinco anos, eu acho que, que é, é digno eu chegar até o final, porque existem pessoas que, eu tenho que ser exemplo, no caso meus filhos, né. Esse é o primeiro ponto. O segundo ponto também é que, logo após a minha aposentadoria, eu quero ter esse curso, obviamente, né, concluir esse curso pra que, faça jus aquilo o qual eu desejo. Segundo emprego, alguma outra coisa. Então,

³² A propensão a abandonar os estudos é tanto mais forte [...] quanto mais fracas forem, para a classe de origem, as chances de acesso aos níveis mais elevados do sistema de ensino: e os efeitos dessa “causalidade do provável” são observados para além das práticas e até nas representações subjetivas do futuro e na expressão declarada das esperanças (BOURDIEU, 2013c, p. 98-99).

acho que esse objetivo de não, desistir, né? Acho que **desistir nunca**, né. Render-se jamais, né, vamos colocar assim. (grifo nosso)

Ana também nega que sua maior motivação para a conclusão do curso seja apenas o diploma. A estudante menciona o aprendizado como sua maior motivação:

O fato de realmente aprender, porque a cada dia que a gente vai seguindo *cê* descobre muito mais informações que, embora já vivencie sala de aula, *cê* percebe o quanto que a teoria é necessária pra você lidar ali no dia-a-dia, com a realidade. Então assim, o objetivo, maior, realmente não é só o diploma em si. Porque o diploma em si você pode buscar, de outras formas *cê* consegue. *Cê* pode buscar numa instituição particular, uma instituição que não vai te exigir muito e, pelo fato de eu ter uma segunda graduação, posso até diminuir o percurso, né, posso até diminuir o tempo pra poder concluir, mas, é, não é a mesma coisa se eu tentar uma segunda licenciatura aproveitando e perder aquela oportunidade de aprender mais com cada professor.
(Ana)

Rita e Isabel dizem que o principal fator para permanecerem e concluírem o curso são as suas famílias: “[...] Minha motivação é minha família [...] minha família, claro.” (Rita); “Minha família. Porque fazendo esse curso, eu posso ajudar os meus filhos, né?” (Isabel). Outro fator importante citado por estas duas estudantes é o aprendizado, citado também por Ana: “O aprendizado que é bem bacana. Apesar de ser cansativo, as leituras, os livros e tal, mas aquele material ali é exclusivo, né? Ele me deu outro foco, outra visão de mundo [...]”. Isabel afirma estar aprendendo: “[...] eu estou aprendendo [...] Logo no início, no primeiro semestre, a vontade que dá é de parar porque, Nossa Senhora, é muita coisa, só que, depois, vai te dando aquela motivação, *cê* aprende coisa nova”.

Para Bianca, a conclusão do curso será uma “grande vitória”: Eu tenho muita vontade de terminar e, sei lá, vai ser uma **vitória muito grande**. A aluna diz que caso não conclua o curso, será um fracasso para ela:

[...] eu me cobro muito, assim. Eu... eu exijo muito de mim, né, então, assim, se eu, se eu não concluir o curso, sei lá, vai parecer, assim, **um fracasso pra mim**. Então, a minha motivação é, sei lá, assim, até mesmo a minha consciência. É, e a oportunidade que eu tive, né, essa oportunidade bateu na minha porta, tá bem aqui à trinta e seis quilômetros igual eu falei e, se eu perder essa, será que tem outra, né? (grifo nosso)

Quatro, dos seis entrevistados, dizem receber apoio das famílias para o estudo. Especificamente dos maridos, no caso de Maria e Rita, da esposa, no caso de Pedro, e da mãe, no caso da Ana. Isabel afirma não receber apoio do marido e justifica dizendo que ele tem “pouco estudo [...] estudou até a terceira série”. E complementa: “[...] Ele me apoia ficando com os meninos quando eu preciso, né, fazer alguma coisa”. Depois reproduz um diálogo que teve com o marido quando pensou em desistir do curso: “[...] Esse ano eu falei ‘Vou desistir’ e

ele falou ‘Agora? Agora, depois de tudo. Não, agora não’. Bianca quando precisa de ajuda recorre a sua mãe: “[...] ‘Mãe, *tô* precisando fazer um negócio e tal *tô* meio sem tempo’, ela faz um almoço, ela fica com as filhas, mas, é só isso, assim, também... e em outra matéria, é a gente, é a gente mesmo, né”.

4.2 O esforço enquanto crença e prática social para a conclusão do curso

Com ou sem apoio, todos se esforçam para concluir o curso. A conclusão é tida como desafio ou como uma vitória. É algo que os estudantes querem muito e, por isso, se esforçam. Suas expectativas e o sentido atribuído ao diploma estão pautados em suas condições objetivas. Concluir é algo muito difícil, “muito difícil mesmo”, como alguns estudantes enfatizam, mas não é algo impossível.

Nem todos se consideram esforçados. Ana menciona a privação de sono e a abdicação dos finais de semana como situações que caracterizam o seu esforço, mas depois diz que não se considera uma pessoa esforçada: “Eu confesso que eu não *tô* me esforçando tanto quanto devia no momento. Infelizmente, *tô* deixando o trabalho sugar mais e, infelizmente, no momento, não me considero uma pessoa esforçada”. Para ela, alguém esforçado “[...] é aquele que, mesmo diante de todos os obstáculos **não desiste** e sempre *tá* buscando, claro que, às vezes não consegue, mesmo não conseguindo acompanhar os demais, mas *tá* sempre em busca, não perdendo as esperanças”.

Para Rita, ser esforçado é “não ter preguiça”. Ela destaca a abdicação do convívio com os filhos e a privação de sono como um esforço.

[...] meu esforço, basicamente, se dá, [...] por deixar, [...] de *tá* com minha família, de *tá* com meus filhos naquela hora. Naquele momento para fazer um trabalho. [...] você privar o seu sono também é muito importante, né, porque esse horário de 11 horas até, né, pra frente, você *tá* privando o seu sono já, porque você tem que acordar no outro dia cedo. Então, assim, você tem que se esforçar se não você não consegue uma coisa, assim, um momento em família essas coisas, não tem jeito... (Rita)

Na concepção de Isabel, ser esforçado “é ver um obstáculo e enfrentá-lo. Enfrentá-lo do jeito, com os recursos que você tem, com o que *tá* ali e ir lá”. A graduanda diz que seu esforço se dá, principalmente, quando precisa levar seus filhos para algum compromisso relativo ao curso:

[...] eu levo o Bruno. Levava o André, né? Nas aulas *presencial eu levava* [...] O outro desde pequenininho, né, e em algumas entrevistas que tenho que filmar, eu levo eles, também eu levo eles. ‘Ah, tem que fazer alguma entrevista, com alguém?’ Eu levo

eles também. Essa é uma dificuldade. É um esforço, eu não tenho como eu deixá-los, eu acabo levando eles junto comigo. (Isabel)

Para Bianca, o seu esforço “é pela esperança de ter uma vida mais tranquila [...] de um emprego melhor e também ajudar”. A estudante considera-se esforçada: “[...] Tô levando o curso na média, mas tô levando, tô insistindo”. Para ela, uma pessoa esforçada “[...] é uma pessoa que busca, que não desiste, né? Que, a oportunidade vem na porta e, sei lá, cada um tem suas limitações, né, mas a pessoa que busca, que **não desiste**”.

Conforme Fonseca (2009), como alvo de expectativas, desejos e esperanças, o diploma de curso superior no Brasil é uma das marcas de distinção mais importante. Por se tratar do diploma de uma universidade pública, não podemos pensar apenas no certificado escolar enquanto capital cultural institucionalizado, mas pensar neste título enquanto capital simbólico. Para Bourdieu (1996d, p.170), o capital simbólico

[...] é uma propriedade qualquer [...] que percebida pelos agentes sociais dotados das categoriais de percepção e de avaliação que lhes permitem percebê-la, conhecê-la, torna-se simbolicamente eficiente, como uma verdadeira força mágica: uma propriedade que, por responder às expectativas coletivas, socialmente constituídas, em relação às crenças, exerce uma espécie de ação à distância, sem contato físico.

Os entrevistados declaram-se como pertencentes à classe popular e média e demonstram o anseio pela ascensão social ou a esperança de um futuro melhor a partir da obtenção do diploma. Nem todos mencionam diretamente o diploma como motivação para a conclusão do curso, mas todos, em algum momento, referem-se ao valor simbólico do diploma da UnB.

Cabe aqui o destaque para o pensamento de Bourdieu (2001a) sobre a luta para a posse deste tipo de capital, no caso, o diploma de graduação da Universidade de Brasília, percebida pelos estudantes como uma instituição de prestígio. Segundo o autor, os agentes, implicados em um campo, “não têm outra escolha senão lutar para manter ou melhorar sua posição, isto é, para conservar ou aumentar o capital específico que só se engendra no campo” (BOURDIEU, 2001a, p.187).

Nesta linha de pensamento, partimos das reflexões de Almeida (2006) que toma o esforço como a principal categoria para compreender o acesso à universidade pública e a não desistência. Vale lembrar que, diferente dos estudantes pesquisados por Almeida, o esforço dos graduandos entrevistados não se deu para o ingresso no curso a distância, percebidos por alguns,

inclusive, como algo inesperado ou como sorte, mas sim para a permanência e para a conclusão³³.

Neste trabalho, entendemos o esforço como crença e prática social. Com o sentido de não desistência e de esperança de um futuro melhor, a ideia do esforço é interiorizada pelos estudantes como essencial para a conclusão do curso de graduação a distância. Enquanto prática social, sem a herança do capital cultural familiar e com uma formação educacional básica precária, os graduandos se esforçam para superar as dificuldades referentes ao cumprimento dos prazos e à distância física do professor.

Os estudantes parecem ter interiorizado, também, a necessidade do investimento na educação a partir do sentido atribuído às trajetórias dos pais³⁴, profundamente, marcadas pela desvalorização social e pela dificuldade econômica. Incorporaram a ideia de que “para ser alguém na vida” é preciso estudar e conquistar os títulos escolares. Há o sentimento de dever filial, mas buscam a *distinção* pela educação, no sentido dado por Bourdieu (1996c). Para serem diferentes, ou poderem dar aos filhos o que os seus pais não lhes deram.

Todos pretendem atuar na educação após a conclusão do curso. Ana, Maria, Isabel e Rita pensam em fazer concurso. Bianca já é concursada, mas pretende mudar sua área de atuação. Ana, Pedro, Maria e Bianca querem continuar os estudos. Ana quer fazer mestrado; Pedro doutorado; Maria e Bianca não especificaram o tipo de pós-graduação, mas Bianca é enfática ao dizer que será a distância: “[...] eu quero continuar, sim. E a distância! Aqui tem que ser a distância [...]”.

³³ Exceto por Maria que diz que seu ingresso na UnB se deu por conta de muita dedicação e perseverança após a realização de dois processos seletivos.

³⁴ Essa percepção prática da necessidade do investimento escolar a partir do sentido atribuído às trajetória dos pais é observada por Netto (2011) em relação aos estudantes da federal de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar como os graduandos de curso a distância interiorizam e exteriorizam a ideia do esforço, considerando as características da EaD e a posição social dos estudantes dentro do campo de graduação do ensino superior público. Além das contribuições teóricas-metodológicas de Pierre Bourdieu, partimos dos resultados de pesquisas realizadas com foco nos estudantes da EaD e no campo da Sociologia da Educação.

No primeiro capítulo, delimitamos as características da modalidade conforme Peters (2006, 2012), Belloni (2015) e Maia e Mattar (2007). Apresentamos também os dados quantitativos da expansão da EaD que nos deram a dimensão do crescimento da modalidade para a discussão que envolve a ampliação do acesso ao ensino superior público e a garantia ao direito à educação. Por último, descrevemos os estudos com foco em graduandos da EaD, encontrados por meio de pesquisa nos sites de busca. Assim, como as características da EaD, os dados destas pesquisas serviram-nos como elementos para as análises apresentadas nos capítulos posteriores.

No segundo, terceiro e quarto capítulo, apresentamos os dados da pesquisa, procurando relacionar com os resultados das pesquisas de Reis (2014), Silva (2015), Almeida (2006) e Netto (2011, 2014) e com os estudos focados nos estudantes da EaD descritos no primeiro capítulo. Buscando relacionar com os dados da pesquisa, apresentamos também alguns conceitos e princípios fundamentais da teoria de Bourdieu, como as diferentes formas de capitais, a noção de espaço social, o princípio da boa vontade cultural e o princípio da conformidade. Utilizamos o conceito de *habitus*, em seu valor heurístico, como modelo teórico para abordar, mesmo que de forma exploratória, os aspectos objetivos e os aspectos subjetivos das trajetórias dos estudantes.

Vimos que os graduandos de educação a distância pesquisados são estudantes trabalhadores, possuem mais de 30 anos ou estão próximos desta idade. Começaram a trabalhar para “ajudar em casa” antes do término do ensino médio e, em alguns casos, antes da conclusão do ensino fundamental. Diferentemente do estudo, o trabalho sempre foi uma constante para eles. São os primeiros da família a ingressarem em uma universidade pública. Esse ingresso, improvável, ocorreu, não logo, mas depois de algum tempo da conclusão da educação básica. Nesse intervalo, constituíram família, tiveram filhos e diversas experiências profissionais.

Para estes graduandos, a universidade pública era algo muito distante ou inalcançável. Suas trajetórias familiares e escolares estão fortemente marcadas pelas dificuldades

econômicas. Seus avós não frequentaram a escola. Seus pais frequentaram pouco, ou também não frequentaram. Devem aos pais o que são hoje muito mais pela herança subjetiva do que pela objetiva. Não são herdeiros do capital cultural, transmitido e adquirido na família, e exigido no universo acadêmico.

O sentido atribuído às trajetórias dos familiares, marcadas por grande dificuldade econômica e pela desvalorização social, parece conformar a disposição para o investimento na educação. Interiorizaram a ideia do esforço como fundamental para conseguirem o que almejam. A ideia do esforço e do trabalho árduo também aparece como elemento fundamental para a aprendizagem. Buscam ser diferente dos pais, pensam no futuro dos filhos, querem o diploma, mas também querem aprender. Valorizam a aprendizagem vinculada a uma concepção bancária da educação, na qual o que importa é a quantidade de informação.

A modalidade não é uma opção, mas a única que se adequa às condições de vida dos estudantes que precisam conciliar a realização do curso de graduação com o trabalho e com a família. Para eles, é uma oportunidade que não pode ser desperdiçada. Antes de iniciarem o curso, os estudantes acreditavam que o estudo na modalidade a distância era mais fácil, se comparado ao estudo na modalidade presencial, mas há uma mudança em tal crença durante o curso, e o estudo a distância passa a ser percebido como muito difícil.

O tempo, mencionado como o principal motivo para esta escolha, é também a maior dificuldade enfrentada pelos estudantes na realização do curso. Nem todos gostam de estudar a distância, sentem falta da relação presencial com o professor, sentem falta do contato com os colegas, sentem-se sós. As TICs utilizadas não são suficientes para superar a distância física entre professores e estudantes. Ler e escrever é difícil para estes graduandos. No entanto, parece haver uma naturalização desta dificuldade, como se o trabalho árduo de compreensão e produção de textos fosse natural e indispensável para aprender. Um pouco diferente das dificuldades referentes à utilização da tecnologia que são minimizadas e superadas com auxílio de parentes próximos.

Em algum momento da trajetória da graduação pensaram em desistir do curso. Não desistiram porque querem o diploma. Trata-se do diploma da UnB, reconhecida e legitimada como instituição de prestígio e, por isso, tida como uma aliada para ascensão profissional ou recolocação no mercado de trabalho. Há esperança de um futuro melhor, mais estável. Como parte de um projeto de ascensão social e de uma busca por melhores condições de vida, pensam nos filhos e em um futuro diferente dos que os pais tiveram. A incerteza no futuro gera no

presente as disposições para o investimento na educação. A conclusão do curso é tida como desafio, sonho ou vitória.

Entendemos que há uma naturalização do esforço acadêmico, percebido pelos estudantes como virtude, legitimando o jogo escolar praticado no curso a distância. Os estudantes entrevistados acreditam que o esforço acadêmico é condição indispensável para a aprendizagem e para a conclusão do curso. Eles tomam o sucesso ou o fracasso como algo individual e atribuem ao esforço o sentido heroico, de não desistência. A crença no esforço individual ou no mérito, obviamente, não se restringe aos graduandos de curso a distância. Vimos que, assim como os jovens de classe média investigados por Netto (2011, 2014), os sujeitos desta pesquisa recorrem a um repertório simbólico que inclui o esforço enquanto crença para justificar e impulsionar o esforço enquanto prática social.

Como prática social, o esforço se dá por não serem herdeiros do capital cultural que se exige na academia, pela educação básica precária a que tiveram acesso e pela própria característica da EaD, na qual ler e escrever é a principal forma de ensino e aprendizagem. O esforço é percebido, principalmente, na dimensão familiar. Os estudantes abdicam do sono, do tempo de convívio com a família e das horas de descanso. Nem sempre há tempo para o lazer, pois utilizam os finais de semana para o estudo a distância. Quando há tempo, fazem churrasco e passeios com a família para se divertirem. Há o desejo de “conhecer o mundo”.

Além do conceito de *habitus*, vale o destaque para o *Princípio da Conformidade*, que se relaciona tanto com a falta de expectativa de um dos graduandos em relação a uma viagem internacional como e, principalmente, com a percepção da UnB como uma instituição de ensino inalcançável. O princípio traz a ideia central da teoria da prática na qual a interiorização das estruturas objetivas constituem um conjunto de disposições estruturadas que estruturam as práticas e as representações das práticas (BOURDIEU, 1983), assegurando, dessa forma, a adequação entre as ações dos sujeitos e as suas condições materiais de existência (ORTIZ, 1983).

Pelo fato de que as disposições duravelmente inculcadas pelas condições objetivas [...] engendram aspirações e práticas objetivamente compatíveis com as condições objetivas, [...] os acontecimentos mais improváveis se encontram excluídos, antes de qualquer exame, a título do *impensável*, ou pelo preço de uma *dupla negação* que leva a fazer da necessidade virtude, isto é, a recusar o recusado e a amar o inevitável. (BOURDIEU, 1983, p. 63).

Pelos dados obtidos, acreditamos que esta pesquisa traz uma contribuição para o debate a respeito da educação a distância no Brasil. Acreditamos que este debate deve incluir não

somente as condições objetivas de estudo dos graduandos, mas também os sentidos atribuídos por eles à educação. Para que a universidade seja efetivamente para todos, como escrito na parede do prédio do polo de apoio presencial de Alto Paraíso, registrado em uma visita, é preciso repensar o modelo atual da educação a distância e os estudantes a que a modalidade é destinada.

No desenvolvimento do trabalho, surgiram diversas questões que não foram analisadas por entendermos que não caberia no contexto de realização da pesquisa, mas que, posteriormente, podem ser analisadas em profundidade. Como dito, alguns dos graduandos afirmam que aprendizagem é uma das motivações para a conclusão do curso. E daqui decorre a nossa primeira pergunta: estes graduandos se referem à qual concepção de aprendizagem e educação? Outra questão³⁵ que se coloca é: o esforço destes graduandos de curso a distância terá sido em vão? Será que as expectativas dos estudantes quanto ao diploma serão correspondidas?

³⁵ Em analogia à pergunta posta por Netto (2011): Será que a elite escolar encontrará retribuição para o seu esforço?

REFERÊNCIAS

ABADI, Adejalmo; REHFELDT, Márcia. Autonomia para aprendizagem: uma relação entre o fracasso e o sucesso dos alunos da Educação a Distância. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n.2, maio. /ago. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/7107/4772>>. Acesso em: 10 out. 2016.

AGUIAR, Andréa. Boa Vontade Cultural. In: CATANI, A. et al. (Orgs.), *Vocabulário: Bourdieu*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 58-60.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. *Esforço contínuo: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2006.

ALMEIDA, Ana Maria. Herança Cultural. In: CATANI, A. et al. (Orgs.), *Vocabulário: Bourdieu*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 217-219.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 321-338, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BATISTA, Erlinda; GOBARA, Shirley. A interação na pedagogia a distância: a visão de tutoria e estudantes. *Revista Eletrônica de Educação*, v.10, n.1, p. 169-186, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1349/473>. Acesso em: 6 jan. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 7ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BICALHO, Rute; OLIVEIRA, Maria Claudia. O processo dialógico de construção do conhecimento em fóruns de discussão. *Interface: comunicação, saúde e educação*, v.16, n.41, p. 469-83, abr./jun.2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n41/aop2712.pdf>> Acesso em: 12 set. 2017.

BOLSTANSKI, L. Usos fortes e fracos do habitus. In: ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVRE, Rose-Marie (Coord.). *Trabalhar com Bourdieu*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 155-163.

BORGES, Martha K.; FAGUNDES, Marcia Regiane. A educação a distância na perspectiva dos estudantes: olhares e prospecções. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.17, n. 1, p. 184-200, 2009. Disponível: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/334>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 47- 81.

_____. A ilusão biográfica. In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1996a. p.74-82 (Apêndice 1).

_____. O espírito de família. In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1996b. p. 124-135 (Apêndice).

_____. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1996c. p. 13-33.

_____. A economia dos bens simbólicos. In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1996d. p. 157- 194

_____. O conhecimento pelo corpo. In: _____. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a. p. 157-198.

_____. O Ser Social, o Tempo e o Sentido da Existência. In: _____. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b. p. 253-299.

_____. Espaço social e poder simbólico. In: _____. *Coisas Ditas: Pierre Bourdieu*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 149-168.

_____. A escolha do necessário. In: BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007a. p. 351-370.

_____. O espaço social e suas transformações. In: _____. *A distinção: crítica social do julgamento*. 1ª ed. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007b. p. 95-151.

_____. A boa vontade cultural. In: _____. *A distinção: crítica social do julgamento*. 1ª ed. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007c. p. 298-349.

_____. Compreender. In: BOURDIEU, P. (coord.). *A Miséria do mundo*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a. p. 693-732.

_____.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: _____. *A Miséria do Mundo*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 481-86.

_____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos da Educação*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a. p. 165-204.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos da Educação*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b. p.79-88.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos da Educação*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013c. p.89-141.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos da Educação*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013d. p.43-72.

BRASIL. *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm> Acesso em: 5 ago. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 9.057*, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 5 ago. 2017.

BRASIL. MEC/INEP. *Resumo técnico: Censo da educação superior 2014*. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BRASIL. MEC/INEP. *Censo da Educação Superior 2015*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BRASIL. MEC/INEP. *Censo da Educação Superior 2016*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 5.800*, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 7 maio 2016.

BRITO, Angela Xavier. Trajetória. In: CATANI, A. et al. (Orgs.), *Vocabulário: Bourdieu*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 354-356.

CATANI, A. M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. *Educ. Soc.*, Campinas, v.32, n.114, p.189-202, jan.- mar. 2011. p. 189-202. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a12v32n114.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

COELHO, Williyans; TEDESCO, Patricia. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, jul.-set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n70/1809-449X-rbedu-22-70-00609.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Rev. Bras. Educ.*, São Paulo, n. 17, p. 5-19, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01>>. Acesso em 4 nov. 2016.

DUVAL, Julien. Distinção (a): crítica social do julgamento. In: CATANI, A. et al. (Orgs.), *Vocabulário: Bourdieu*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 148-150.

FAVERO, Rute. *Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância*. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FONSECA, Ana Maria. In: ALMEIDA, W. *USP para todos? Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública*. São Paulo: Musa Editora, 2009. (Apresentação). Disponível em: <<http://musaeditora.com.br/wp-content/uploads/2010/03/USP.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIOLO, Jaime. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/12.pdf>. Acesso em: 4 set. 2016.

GOMES, Alfredo Macedo. Expansão e Privatização da Educação Superior: Do Período Civil-Militar ao Neoliberal-Popular. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. (Org.). *Expansão e Avaliação da Educação Superior: diferentes cenários e vozes*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, p. 37-55, abri. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a04v2378.pdf. Acesso em: 16 mar. 2018.

LOPES, Ruth Gonçalves; LISNIOWSKI, Simone Aparecida; JESUS, Girlene Ribeiro. Políticas públicas de educação superior a distância: um estudo preliminar das causas de evasão em curso de pedagogia a distância oferecido no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas (PE), Anais eletrônicos...Porto de Galinhas (PE), 2012. Disponível em: . Acesso em 10 jan. 2017.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. *ABC da EaD*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MOORE, M. Teoria da Distância Transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, Agosto 2002. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teorias_distancia_transacional_michael_moore.pdf. Acesso em: 6 set. 2017.

MOUSSATCCHÉ, Simone Antaki; CASTRO, Monica Rabello. Modos de endereçamento de um curso a distância e os sentidos produzidos para eles por seus alunos. *Teias*: Rio de Janeiro, ano 11, nº 21, jan/abr 2010. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24103/17081>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

NETTO, N. D. *Esforço e 'vocaç o'*: a produ o das disposi es para o sucesso escolar entre alunos da Escola T cnica Federal de S o Paulo. 251f. 2011. Disserta o (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ci ncias Humanas, S o Paulo, 2011.

_____. Esfor ados e "talentosos": a produ o do sucesso escolar na Escola T cnica Federal de S o Paulo. *Educa o em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/edur474.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

NEVADO, Rosane Aragón de; MENEZES, Crediné Silva de. Pressupostos, intenções e práticas de um curso a distância: as contribuições das percepções dos alunos para a avaliação do modelo. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 105-129, maio 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n1p105>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

NOGUEIRA, M. A. Convertidos e Oblatos – um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*, n.7, p. 109-129, 1997. Disponível em: < <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-5-nogueira.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Ação. In: CATANI, A. et al. (Orgs.), *Vocabulário: Bourdieu*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 23-25

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, *Pierre Bourdieu: sociologia*, 1983. p. 7-29.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2006.

_____. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2012.

PIMENTA, Alexandre Marinho; LOPES, Carlos. Habitus professoral na sala de aula virtual. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.30, n.03, p.267-289, Julho-Setembro, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a12.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2016.

RAMOS, W; MEDEIROS, L. A Universidade Aberta do Brasil (UAB): desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: SOUZA, Amaralina; FIORENTINI, Leda; RODRIGUES, Maria Alexandra. (Orgs.) *Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede- CTAR*. Brasília: Editora da UnB, 2010. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/livro_ctar.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

REIS, Geraldo A. *Jovens e adultos na educação a distância: uma perspectiva disposicionalista*. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da Educação Superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.76, n. 184, p. 445-476, set./dez. 1995. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1100/1074>. Acesso em: 5 ago. 2017.

SEGENREICH, Stella Cecília. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009. < <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/266.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2016.

SEIDL, Ernesto. Jogo (Sentido do). In: CATANI, A. et al. (Orgs.), *Vocabulário: Bourdieu*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 241-242.

SETTON, Maria da Graça J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n90/a04v2690>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

SHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SILVA, Beatriz H.P. *Estudantes do curso de pedagogia a distância (FE/UnB – UAB): das trajetórias às perspectivas de longevidade escolar*. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

SILVA, Nunes; TAVIRA, Larissa. Licenciatura na Educação a Distância: focalizando memoriais de professores em formação. *Linhas Críticas*. Brasília, DF, v. 19, n. 40, p. 543-559, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193529988004.pdf>. Acesso em: 4 out. 2016.

SOUSA, Carlos Alberto Lopes de. 'Professor, quero ser oprimida!': situação-limite e atos-limites no habitus professoral. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 551-568, set./dez.2012.

SOUZA, Jessé. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUSA, Andréia; MACIEL, Carina. Expansão da Educação Superior: permanência e evasão em cursos da universidade aberta do Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n.04, p. 175-204, out-dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00175.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

SOUZA, Simone; FRANCO, Valdeni; Maria COSTA, Maria Luisa. A educação a distância na ótica discente. *Educ. Pesqui*, São Paulo, v. 42, n.1, p. 99-113, jan./mar., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0099.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

VIANNEY, João. *As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial*. 2006. 329 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

WACQUANT, L. Esclarecer o Habitus. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v.10, n.16, jul./dez. 2007.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 18 no. 2016.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação:

Título do Projeto (provisório): O SUCESSO ESCOLAR DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA.

Pesquisador Responsável: Fernanda Miquelotti Pereira Serrador, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB.

Nome do participante voluntário: _____
RG _____, Órgão Expedidor _____.

O Senhor (ª) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa, O SUCESSO ESCOLAR DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA, de responsabilidade do pesquisador Fernanda Miquelotti Pereira Serrador e seu orientador Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa. Tendo como finalidade compreender a trajetória de estudantes em curso a distância, seu esforço e a opção pela EAD.

O Senhor (ª) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do pesquisador xxxxxxxx.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa o Senhor (ª) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o tema estudado. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos. As informações fornecidas pelo senhor (ª) serão utilizadas somente para fins de pesquisa e outros trabalhos acadêmicos, inclusive em coautoria ou por outros pesquisadores interessados na temática, garantindo o anonimato do (a) entrevistado (a).

O Senhor (ª) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, _____, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Brasília, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

História de vida e condição socioeconômica

1. Qual sua idade?
2. Onde você nasceu?
3. Onde você mora atualmente?
4. Você é casado (a)?
5. Você tem filhos? Se sim, quantos? Qual a idade deles?
6. Qual sua renda familiar?
() 1 salário a 2 salários mínimos; () 2 a 3 salários mínimos;
() 3 a 4 salários mínimos; () Acima de 4 salários mínimos.
7. Você se declara como pertencente à classe popular, à classe média ou à elite econômica?
8. Fale sobre sua trajetória profissional. Quando você começou a trabalhar?
9. Você trabalha atualmente? Se sim, qual sua atividade profissional?

Trajetória familiar

10. Onde seus pais nasceram?
11. Qual a escolaridade e ocupação do seu pai e da sua mãe?
12. Qual a escolaridade e ocupação dos seus avós por parte de pai e por parte de mãe?
13. Você tem irmãos? Quantos? Qual a idades deles?
14. Até que ano/período seus irmãos estudaram?

Trajetória escolar

15. Com que idade você começou a frequentar a escola?
16. Você sempre estudou em escola pública ou cursou alguma série em uma instituição particular de ensino?
17. Durante sua trajetória escolar, houve dificuldades econômicas? Se sim, como foram enfrentadas por você e sua família?
18. Você poderia descrever como foi sua trajetória escolar, no ensino fundamental e no ensino médio, onde você estudou, as dificuldades que você enfrentou e os apoios que você recebeu?

19. Fale sobre as maiores dificuldades em sua vida que dificultaram seu processo educacional?
20. Fale sobre as expectativas dos seus pais em relação à sua trajetória escolar? Você foi estimulado pelos seus familiares para continuar os estudos?
21. O que você é hoje se deve aos seus pais? Explique a sua resposta.
22. Como se dá a relação entre o trabalho e o estudo em sua vida?

TICs, EaD e trajetória no curso a distância

23. Em sua opinião, a que determinou o seu sucesso no ingresso na UnB?
24. O que te levou a fazer um curso a distância?
25. Por que escolheu este curso?
26. O que você sabia sobre a EaD antes de iniciar o curso?
27. Você já tinha conhecimento de como o curso funcionava antes de iniciar?
28. Em sua opinião, quais são os aspectos positivos e negativos da EaD?
29. Qual parcela de tempo você se dedica diariamente ao curso?
30. Já pensou ou pensa em desistir do curso?
31. Qual o fator que mais contribui para a sua permanência no curso?
32. Qual a sua maior motivação para concluir o curso?
33. Você considera que há um esforço da sua parte para conclusão do curso? Você poderia descrever alguma situação que enfrentou que caracterize o seu esforço?
34. Para você o que é ser esforçado e o que indica que alguém é esforçado?
35. Como você se esforça?
36. Qual a sua maior dificuldade em relação a EaD?
37. Como o fator econômico interfere na sua permanência no curso?
38. Você tem alguma dificuldade em relação à leitura e escrita acadêmica exigida no decorrer do curso? Se sim, como você lida com estas dificuldades?
39. Você tem alguma dificuldade em relação à tecnologia? Se sim, quais estratégias você utiliza para lidar com essas dificuldades?
40. Como é o seu relacionamento com colegas, tutores e professores do curso?
41. Atualmente, você recebe apoio da sua família para estudar?
42. O que você pretende fazer após a conclusão do curso?

UnB e Estrutura do polo UAB/UnB

43. Como você avalia a infraestrutura do polo UnB/UAB no que diz respeito às instalações e aos aparatos físicos oferecidos?
44. Como ocorre a interação entre alunos, tutores e professores?
45. Você tem apoio dos professores, tutores e colegas do curso?
46. Como você avalia o ambiente virtual do curso? Você acredita que o ambiente virtual contribui para a sua aprendizagem de maneira significativa?

Práticas de cultura e de lazer

47. Qual sua principal forma de diversão e lazer?
48. Você é religioso? Se sim, qual a sua religião?
49. Que tipo de filme, música e literatura você mais gosta?
50. Você pratica algum esporte? Se sim, qual?
51. O que você costuma fazer nos finais de semana?
52. Você costuma viajar com a família? Se sim, para onde?
53. Se você tivesse que fazer uma viagem internacional, você iria para onde?

APÊNDICE C – FOTOS DO POLO DE APOIO PRESENCIAL

Foto 1 – Fachada do polo de apoio presencial da UAB em Alto Paraíso de Goiás (GO)



Fonte: Fotografia de autoria da própria pesquisadora

Foto 2 – Parede dos fundos do polo de apoio presencial da UAB em Alto Paraíso (GO) de Goiás



Fonte: Fotografia de autoria da própria pesquisadora