

## Egressos de curso de graduação a distância: perfil, dificuldades nas trajetórias e sentido do diploma

*Egresses of distance graduation course: profile, difficulties during the trajectory and meaning of the degree*

*Diplômés à distance: profil, difficultés dans le cursus et signification du diplôme*

Carlos Lopes

Universidade de Brasília

carloslopes@unb.br

<https://orcid.org/0000-0003-2745-3942>

Beatriz Pinho Silva

Universidade de Brasília

bia.hps.unb@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2271-0789>

### RESUMO

O artigo apresenta o perfil de 25 egressos do curso de Pedagogia a distância da UnB que integra a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e analisa em 07 entrevistas o discurso da conquista do diploma, articulado aos *processos relacionais; comportamentais* e o *existencial* (CUNHA; SOUZA, 2011), com base na Análise do Discurso Crítica. Com enfoque exploratório e descritivo, ressalta a origem social e o capital cultural dos estudantes (BOURDIEU, 2001a). Os egressos, adultos trabalhadores do interior do Brasil, vivenciando limitações econômicas, de acesso ao computador e internet e culturais, tem a inclusão no ensino superior associada à iniciação tecnológica e capital informacional via internet. O diploma é mérito e virtude individual, em nome da causa familiar, de um “ter” para “ser mais”. Familiares, pelo investimento nos estudos, representam a herança afetiva dos estudantes, tendendo a se reproduzir como dever filial e moral de incluir suas próximas gerações na educação superior.

**Palavras-chave:** Egressos. Pedagogia. Educação a distância. Diploma.

### ABSTRACT

*The article presents the profile of 25 graduates from the Distance Learning Pedagogy course at UnB that is part of the Open University of Brazil and analyzes in seven interviews the discourse about the accomplishment of the degree, articulated to the relational processes; behavioral and existential (CUNHA; SOUZA, 2011), based on Critical Discourse Analysis. With an exploratory and descriptive approach, it highlights the students social origin and their cultural capital (BOURDIEU, 2001a). The graduates, working adults from Brazil's countryside, experiencing economic, cultural, computer and internet access limitations, have the inclusion in higher education associated with technological initiation and informational*

*capital through the Internet. The diploma is an individual merit and virtue, in the name of the family cause, of a "having" to "being more". Family members, by investing in studies, represent the affective inheritance of students, tending to reproduce as a filial and moral duty to include their next generations in higher education.*

**Keywords:** *Graduates. Pedagogy. Distance education. University Degree.*

## RÉSUMÉ

*Cet article présente le profil de 25 diplômés du cours de pédagogie de l'enseignement à distance de l'UnB, qui fait partie de l'Université Ouverte du Brésil (UAB), et analyse en sept entretiens le discours de l'obtention du diplôme, articulé aux processus relationnels; comportemental et existentiel (CUNHA; SOUZA, 2011), basé sur "l'Analyse du Discours Critique". Avec une approche exploratoire et descriptive, il met en évidence l'origine sociale et le capital culturel des étudiants (BOURDIEU, 2001a). Les diplômés, des adultes qui travaillent à la campagne au Brésil et qui ont des difficultés économiques, d'accès à l'informatique et à l'internet, ainsi que culturelles, ont été intégrés dans l'enseignement supérieur à l'initiation technologique et au capital informatif via Internet. Le diplôme est le mérite et la vertu individuelle, au nom de la cause familiale, "avoir" pour "être plus". Les membres de la famille, en investissant dans les études, représentent l'héritage affectif des étudiants, et tendent à reproduire comme un devoir filial et moral, d'inclure leurs prochaines générations dans l'enseignement supérieur.*

**Mots-clés:** *Diplômés. Pédagogie. Enseignement à distance. Diplôme*

## Introdução

A educação a distância - EaD é uma modalidade educativa que, atualmente, tem sido realizada a partir da mediação possibilitada pelo uso das modernas tecnologias. Essa modalidade tem ganhado espaço no cenário educacional brasileiro, especialmente, por causa do imenso território e das dificuldades devido à grande distância existente entre os lugares mais afastados e os centros econômicos, políticos e culturais do país.

Muitas vezes, diferentes iniciativas em EaD no âmbito escolar têm as suas intenções fundamentadas no enfoque democratizante da modalidade, associando-se à apresentação das suas características como "flexível", do estudo "em qualquer tempo e lugar", "rápido", em relação às oportunidades de acesso à escolarização. Esse discurso se assenta em diferentes matrizes, como naquela de um "paraíso inevitável"<sup>1</sup> frente ao avanço das tecnologias da informação e comunicação, exigindo dos sistemas de educação

---

<sup>1</sup> Belloni (1999, p.23) frisa que essa visão do futuro é tipicamente neoliberal e que, citando Edwards (1991) - que critica tal concepção -, autor de artigo sob o título "The inevitable future? Pós-Fordismo and Opening Learning", considera tal concepção sustentada no "darwinismo econômico", apresentando-se como inelutável.

que se adaptem a essa visão (BELLONI, 1999, p. 22-23). Assim, de modo específico na EaD, nas relações de trabalho, o indivíduo seria responsável tanto por seu sucesso ou fracasso em se adaptar às novas regras do trabalho e da tecnologia quanto, no campo educacional, pela realização de sua própria formação, configurada à *la carte*, com um amplo menu oferecido por um conjunto de instituições (BELLONI, 1999, p.24). Como se poderá constituir uma resposta a esses valores? Ao tratar da questão da imposição dos valores dominantes, Bourdieu (2003), citando Francis Ponge, diz: “É então que ensinar a arte de resistir às palavras se torna útil, a arte de não se dizer senão o que se quer dizer. Ensinar a cada um a arte de fundar a sua própria retórica é uma obra de salvação pública” (BOURDIEU, 2003, p. 20). Arremata Bourdieu (2003, p. 20): “Toda a linguagem que é produto do compromisso com as censuras, interiores e exteriores, exerce um efeito de imposição, imposição de impensado que desencoraja o pensamento”.

As políticas, diretrizes e normas decorrentes da opção político institucional pela oferta de dado curso a distância, se alinham, se reproduzem ou se metamorfoseiam em instituições públicas de ensino superior (SOUSA, 2014). Diz Sousa (2014, p. 175): “Há os espaços do possível, de ações educativas e pedagógicas objetivamente humanística e subjetivamente engajadas em processos coletivos de novas classificações sociais, de desnaturalização do mundo social”. Portanto, na EaD temos uma heterogeneidade de iniciativas alcançando públicos variados e, em termos de interesses, não necessariamente vinculados ao atendimento da perspectiva neoliberal como comentado de forma oportuna por Belloni (1999). Os públicos da EaD lidam com a sua linguagem que, postas em ação pelos discursos, representam as suas relações, comportamentos e tratam da sua existência em suas experiências de estudo e aprendizagem por essa modalidade. Então, como tais aspectos são representados por estudantes de uma instituição pública?

No ano de 2005 foi criado o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, integrando as políticas públicas para a educação e com ênfase em programas voltados para a expansão da educação superior com qualidade e inclusão social (MOTA, 2006). O Sistema UAB tem como prioridade a formação de docentes para a educação básica, oferecendo uma estrutura adequada aos estudantes nos municípios polos, utilizando-se das tecnologias da informação e comunicação - TIC, o que permite um espaço de formação contínua. Dada essa realidade, a UAB, em parceria com os municípios das cidades que abarcaram o projeto, deveria ter um polo de apoio presencial que seria o local apropriado para atender adequadamente

os estudantes, tendo eles acesso local à biblioteca, laboratórios acadêmicos de Química, Física, Biologia, laboratório de informática para acessar os módulos do curso, dentre outros, podendo ainda ter o atendimento de tutores, assistir às aulas e outras iniciativas (MOTA, 2006, p. 189). Devido à inserção das TIC, sustentáculo da UAB, os materiais e os recursos são vastos, possibilitando a formação de um grande número de estudantes.

A educação superior é uma etapa importante na formação da pessoa. Galgar o nível superior em uma instituição pública, principalmente se o estudante é oriundo das classes populares, pressupõe uma trajetória de dificuldades. Dentre essas dificuldades está a própria descrença do estudante em ter sucesso na aprovação para o ingresso na educação superior. Por vezes, essa descrença do estudante se orienta por seu próprio histórico escolar com fraco desempenho em variadas disciplinas, reprovações e pouco ou nenhum conhecimento das exigências específicas em exames de seleção diferenciados, a exemplo de vestibulares em certas instituições e Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Ainda há, como aponta a literatura, o fato de que sendo filhos de pais que mal completaram o ensino fundamental, a graduação não ser concebida como um acontecimento inevitável (ZAGO, 2006); aspectos como o peso do incentivo familiar, do investimento financeiro e moral, como favorecedores para a continuidade dos estudos (BROCCO; ZAGO, 2014). Ademais, é importante considerar que as “Diferenças na distribuição da renda, na qualidade de vida, no acesso às oportunidades, no exercício do direito a uma educação de igual qualidade e na proteção dos abusos do poder, propiciam a desigualdade” (MONTESINOS, 1997, p. 85). O sujeito que vivencia desigualdades sociais e econômicas em sua trajetória terá menos chances de chegar até um nível superior, pois os fatores socioeconômicos, no que diz respeito não somente ao acesso à educação, em alguns casos, são também determinantes para a permanência ou não do aluno no curso escolhido.

Ristoff (2014, p. 726), ao discutir o novo perfil do estudante de graduação, explorando dados do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho (Enade), referente aos três primeiros ciclos, enfatiza que o Brasil

começa apenas a querer sair de um sistema cujo acesso ao ensino superior ainda é de elite. Ristoff (2014, p.726), aludindo a classificação de Martin Trow sobre o sistema de ensino, considera de elite aquele sistema superior com acesso para até 15% de jovens em idade apropriada; para o sistema de massas, o que permite acesso para entre 16% e 50% dos jovens, sendo consolidado ao alcançar 30% e, a partir de 50%, o acesso é tido como sistema universal. No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a meta 12 prescreve que a taxa bruta de matrículas na educação superior no Brasil deve aumentar para 50% até 2024 e a taxa líquida para 33% para alcançar a faixa etária entre 18 e 24 anos de idade, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

Nas últimas décadas, houve significativo salto na expansão da oferta de cursos presenciais e a distância por instituições públicas e privadas, mas a desigualdade educacional tem se mantido. É importante salientar que tem ocorrido um arrefecimento da oferta da EaD pelo segmento público, como aborda Santos (2018, p. 178): “Nos anos de 2014, 2015 e 2016 com a justificativa da crise econômica, o governo brasileiro cortou verbas para a educação e houve a redução de verbas via UAB, o que fez com muitas instituições não tivessem condições de viabilizar novas entradas”. Em 2019 tal quadro não foi alterado, indicando para a modalidade EaD o recrudescimento das matrículas no ensino privado em comparação com o segmento público. O que impactará, negativamente, no alcance da meta do PNE.

Ristoff (2014) ainda afirma que em todos os cursos de graduação um número menor de estudantes ricos ingressa na educação superior, mesmo em cursos de alta demanda, demonstrando os resultados das políticas de inclusão e que, mesmo assim, é possível inferir que persiste uma distorção de natureza socioeconômica no perfil dos estudantes. Pimenta e Lopes (2014, p.268) dizem que há um 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). A multiplicação dos ramos de ensino sutilmente hierarquizados representa prática

branda ou dissimulada de exclusão (BOURDIEU, 2001a; BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012). No âmbito dos cursos de graduação a distância há uma proliferação, principalmente, da oferta de cursos de licenciaturas. Isso manifesta a dissimulação e a hierarquia acadêmica em relação a outros cursos, incluindo aqueles títulos de maior prestígio social, não ofertados na modalidade EaD. Assim:

a confusão das hierarquias e das fronteiras entre os eleitos e os excluídos [...] contribui para impor a eliminação suave e a aceitação suave dessa eliminação, mas favorece a instauração de uma relação menos realista e menos resignada com o futuro objetivo do que o antigo *sensu dos limites* que constituía o fundamento de uma percepção muito aguda das hierarquias. (BOURDIEU, 2001a, p. 173, grifo no original).

Com a ampliação desse universo e o número crescente de estudantes que entram na educação superior, a questão da longevidade escolar passa a ser um dos indicadores a serem observados no sistema educacional. Mobilizar maneiras e ações para fazer com que as classes populares alcancem essa longevidade se faz necessário. A questão da democratização do ensino, de certa maneira, amplia o acesso à educação, o que oportuniza a longevidade, conforme ressalta Nascimento (2009, p.27):

O cenário de ampliação do ensino superior decorre diretamente da democratização das oportunidades de escolarização do nível fundamental e médio, bem como precede de programas governamentais e políticas de ação afirmativa que têm viabilizado o prolongamento da escolaridade de setores populares.

Esse prolongamento, quando bem articulado, contribui positivamente para o sucesso escolar das classes populares, mas por detrás da longevidade, há fragilidades e questões ligadas à subjetividade e às condições materiais de existência dos sujeitos que irão interferir nessa dinâmica, sendo facilitadores ou dificultadores para esse prolongamento educacional. Sabemos que possuir um diploma tem o seu valor; no entanto, há de se observar também as questões sociais, conforme destaca La Mendola (2005, p. 66): “Possuir um diploma escolar de nível mais elevado é recurso útil para encontrar um emprego melhor, mas isso não elimina as desigualdades oriundas da origem social”.

Diante do exposto, esse artigo tem por objetivo identificar o perfil geral dos egressos de curso de Pedagogia a distância da UAB e analisar o discurso da conquista do

diploma, tendo como referência os *processos relacionais* no âmbito familiar e escolar; *comportamentais*, enquanto visão e exigências na prática de estudo a distância e o *existencial* (CUNHA; SOUZA, 2011), se conectando à origem social e ao capital cultural dos estudantes<sup>2</sup>.

Os sujeitos da pesquisa são egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), integrante do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os egressos são do município de Carinhanha (BA)<sup>3</sup>, de turma formada por 32 mulheres e 3 homens. Enquanto procedimento de pesquisa, assumimos o trabalho na direção aproximativa à Análise do Discurso Crítica (ADC). Quando dissemos “aproximativa” é pelo fato de não realizarmos a apresentação pormenorizada, tanto em termos teóricos quanto operacionais, da ADC nos termos de Fairclough (2012), optando: por um estudo exploratório e descritivo; dando especificidade à análise do discurso crítica de texto transcrito *ipsis litteris* das entrevistas dos egressos – e não de textos escritos como editoriais de revistas ou jornais – e selecionando para tratamento analítico alguns tipos de orações, classificadas como: orações com processos relacionais (atributivos e identificadores); comportamentais e existenciais (CUNHA; SOUZA, 2011). As orações com processos relacionais são usadas para, entre outros aspectos, definir, classificar, identificar, a relação estática entre dois participantes: Portador e Atributo. Cunha e Sousa (2011) explicam que nas orações com *processos relacionais atributivos*, Portador é o participante que recebe as qualificações ou descrições gerais, e Atributo são as qualidades do Portador, representadas por um adjetivo ou sintagma nominal. Os *relacionais identificadores*, continuam as autoras, envolvem dois participantes: aquele ao qual uma identificação, função ou significado é relacionado, definido como Característica; e o Participante denominado Valor, sendo esse relacionado à atribuição dada ao primeiro Participante. Já os *processos existenciais* representam algo que existe ou acontece. Ao lado do participante Existente há, na maioria dos casos, elementos circunstanciais (CUNHA; SOUZA, 2011)<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Esse artigo foi elaborado com base na pesquisa de Silva (2015), sendo revisto e aprofundado para fins de publicação em formato de artigo. Recomendamos a consulta à pesquisa de Silva (2015) já que esse trabalho é mais amplo que o presente artigo.

<sup>3</sup> Carinhanha (BA) foi o município escolhido para a pesquisa por ser o único polo da FE/UnB fora da região Centro-Oeste.

<sup>4</sup> No livro de Cunha e Souza (2011, p.67-95), de onde retiramos alguns dos tipos de orações processuais citados nesse artigo, o conteúdo e os exemplos apresentados pelas autoras são mais amplos, contendo aspectos sobre a transitividade em textos de editoriais, diferentemente da nossa pesquisa que trabalha com entrevistas.

Assim, foi que fizemos a análise em *corpus* de entrevistas nos associando ao pensamento de Resende (2011). Resende (2011, p.23) frisa que a ADC é um campo heterogêneo de premissas teóricas e metodológicas, mas que há três aspectos comuns de coerência ao campo: a interdisciplinaridade, o posicionamento crítico e a utilização de categorias linguísticas como ferramenta para a crítica social. E que cada uma das diferentes tradições de ADC procura operacionalizar conceitos e categorias desenvolvidas em Ciências Sociais; a ADC transgride limites disciplinares e pesquisadores(as) têm criado abordagens próprias e questionado às já legitimadas, introduzindo avanços (RESENDE, 2011, p.23). Esclarecemos que optamos por apresentar, na maior parte das transcrições das entrevistas expostas no artigo, os discursos dos egressos com mais de uma oração, permitindo uma visão mais ampla da ideia do estudante.

Enquanto instrumentos de pesquisa, foram utilizados o questionário e a entrevista narrativa (FLICK, 2009). Foram respondidos 25 questionários e realizadas 07 entrevistas narrativas<sup>5</sup>.

O “pano de fundo” teórico de Bourdieu (2002), orientador da nossa interpretação, é o da compreensão dos fatores que perpetuam e legitimam a desigualdade de acesso à educação, reproduzindo e convertendo a desigualdade social em desigualdade educacional. A ação pedagógica da escola, pela extensividade de determinantes sociais, tem o poder arbitrário de impor um arbitrário cultural, repousando em última análise sobre as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas da formação social em que ela se exerce e reproduzindo o arbitrário cultural que ela inculca e as próprias relações de força em que se baseia o seu poder (BOURDIEU; PASSERON, 2009). Nesse sentido é que tal concepção critica a ideia do sucesso escolar como algo derivado naturalmente de um “dom”, já que os estudantes, principalmente aqueles oriundos das classes populares, em função da sua herança cultural familiar e de uma sociedade em que o capital cultural é disputado e apropriado de forma desigual pelos grupos e classes sociais, não estão em condições iguais em relação àqueles alunos oriundos das classes médias e da elite para responder às exigências da escola.

O capital cultural, segundo Bourdieu (2001a), pode existir em três diferentes formas:

*no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais –

---

<sup>5</sup> As entrevistas foram realizadas com aqueles sujeitos que atenderam ao critério da disponibilidade em participarem da pesquisa.

quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2001a, p. 74, grifo do autor).

No jogo escolar disputado pelas diferentes grupos e classes sociais em relação à posse de determinado capital cultural pelo agente, tendo esse um reconhecimento institucional, no caso, certificado escolar (capital cultural institucionalizado) permite, dentre outras coisas, a comparação entre os diplomados; sua permuta, substituindo-os uns pelos outros em sua sucessão e, permitindo também, taxas de conversão entre o capital cultural e o econômico, garantindo assim valor em dinheiro de certo capital escolar (BOURDIEU, 2001a).

Em relação ao foco do nosso estudo, ao contemplar adultos na graduação a distância, é possível ainda estabelecer conexão com as ideias de Bourdieu (2007, p. 100) no que se refere à relação entre a idade para determinado nível escolar, sendo essa uma forma transformada de capital cultural herdado e, deste modo, o atraso é uma etapa para a relegação ou eliminação de maneira mais geral adquirido em certo momento histórico, expressando, dentre outros aspectos, o nível econômico e social da família de origem.

Vale frisar que Bourdieu (2002) esclarece o papel do sistema de ensino ao dizer que ele “*conserva, reproduz; digo contribui para conservar*”. O sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas. Existem outros: o sistema sucessório, o sistema econômico, a lógica da velha fórmula marxista segundo a qual o “capital vai ao capital” (BOURDIEU, 2002, p. 14-15, grifo no original).

## Sobre o perfil dos estudantes da graduação a distância

Dos 25 questionários aplicados junto aos egressos, obtivemos os seguintes dados: 22 são casados e do sexo feminino; 03 são do sexo masculino e têm em média de 2 a 4 filhos. Os egressos estão na faixa etária entre 26 a 33 anos, sendo que 20 adultos têm mais de 26 anos, convergindo com os dados da pesquisa de Lopes, Lisniowski e Jesus (2008) e de Bahia (2015). Lopes, Lisniowski e Jesus (2011, p. 2) traçaram o perfil dos alunos que estudam a distância.

Dados do perfil dos alunos do curso, tomando as orientações dos editais como referência, mostram que estes alunos têm uma média de idade de 33 anos; residem, em sua maioria (60%), na cidade sede do polo, enquanto que 40% moram em outras cidades, com situações bastante contrastantes entre os polos.

Corroborando o perfil citado anteriormente, Bahia (2015, p. 6) afirma:

De um modo geral, o perfil dos alunos dos cursos de pedagogia a distância tem se caracterizado por uma clientela com idade mais avançada (se comparada com a dos alunos do presencial), na faixa etária dos 30 anos; com uma renda mensal baixa (em torno de 1 a 3 salários mínimos); predominantemente do sexo feminino, casadas, com filhos e que trabalham.

Conforme apontam as autoras, a clientela da modalidade educativa a distância é marcadamente formada por adultos; possuem uma renda não muito alta; são em sua maioria do sexo feminino e oriundos das classes populares. Carinhanha (BA) possui, aproximadamente, 30.041 habitantes e o salário médio mensal é de 2,3 salários mínimos (IBGE, 2016). Todos os estudantes do curso pesquisado exerciam algum tipo de atividade profissional. São adultos com responsabilidades que dividiam seu tempo entre os estudos, o trabalho e os filhos, ganhando em média 2 salários mínimos e atuando na rede pública e privada de ensino de Carinhanha (BA).

A turma do curso de Pedagogia era formada inicialmente por 35 estudantes, sendo 32 mulheres e 3 homens. Os egressos que fizeram parte da pesquisa, em um total de 25, representam um número significativo de concluintes, levando em consideração que a evasão tem se constituído um dos grandes desafios da EaD, exigindo da gestão educacional o desenvolvimento de estratégias e ações para minimizar as dificuldades dos estudantes para permanecerem no curso (LOPES; LISNIOWSKI; JESUS, 2011, p. 18).

Geralmente a EaD alcança um público adulto, conforme aponta Rodrigues (1998, p. 10):

E, no entanto, cada vez mais adultos atualizam conhecimentos e aprendem a distância, sobretudo por falta de tempo para dar conta da quantidade crescente de informações em circulação no mundo atual. Por ser uma modalidade que requer autonomia por parte dos discentes, são requeridos do aluno disciplina e gestão apropriada do tempo para que os alunos estabeleçam adequadamente suas aprendizagens.

A autonomia, característica muito enfatizada da EaD, exige responsabilidade por parte do aluno em relação à aprendizagem, bem como maturidade para que ele consiga gerir sua aprendizagem de maneira adequada. Logo, essa modalidade, dadas as suas características, requer posturas e ações condizentes e apropriadas à flexibilidade que essa modalidade de ensino apresenta.

## Sobre os processos relacionais, comportamentais e existenciais

No discurso em que constam processos *relacionais atribuídos*, manifestados na narrativa dos egressos em relação à trajetória familiar e escolar, há participantes como a avó, a mãe e o tutor, que recebem atributos em função do contexto de limitações econômicas, do percurso educacional, do processo de estudo a distância, daí ancorando as ideias de superação, esforço, dedicação e sacrifício em suas conquistas.

Sujeito 1: Foi minha **avó**, com o sonho de ter um neto formado. Ela **investia** a aposentadoria dela em mim e pagou a prestação de um notebook pra me ajudar. É pra ela o diploma que conquistei.

Sujeito 5: Passei muito apertado pra tá onde tô hoje. Deixava de lanchar pra pagar *lan house*. As vezes o **tutor** falava-“nossa, **tá ruim**, você **precisa melhorar** suas atividades” - e eles não sabem que o ruim pra eles era o meu máximo.

Sujeito 6 - Estudar era difícil, mas a gente ia pra escola. Tinha uma escola só. E **mainha fazia** questão que todos nós **frequentássemos [a escola]**. E é por ela que eu luto até hoje, corro atrás, sabe, desisto não.

A limitação econômica para a compra de computador e pagamento para acessar a internet em *lan house*, por exemplo, tem relação direta com a baixa remuneração oriunda do tipo de ocupação profissional dos egressos e da renda global das famílias. Nesse cenário é significativo o dado da transferência de rendimento de aposentadoria para a compra de computador, representando tanto a transferência de capital econômico para investimento em capital cultural a ser institucionalizado quanto à vontade subjetiva de uma geração para que a nova conquiste aquilo que muitas vezes a geração anterior não teve: o diploma de graduação em uma universidade pública. O aspecto relacional presente no texto das entrevistas, a avó com o atributo de “investidora”, evidenciam o elemento da solidariedade intrafamiliar, dadas às condições materiais de existência dos estudantes trabalhadores. A

mãe, a avó, os filhos, sempre são presentes em conteúdo das entrevistas. O egresso deu “duro”, “lutou” – atributo pessoal – para a sua conquista e da sua família. Esses sujeitos recebem suas qualificações ou são descrições, como frisado anteriormente, em um contexto de um passado – e por que não dizer – também do tempo presente, difícil e duro. Para os egressos, herdar significa, de certa forma, distinguir-se dos pais e ultrapassá-los (ALMEIDA, 2017). Os pais, nesse caso, têm necessidade objetiva e, paralelamente, a vontade subjetiva de ter o capital cultural e simbólico, convertendo parte do capital econômico dos avós em capital cultural (BANDERA, 2014)<sup>6</sup>. Há elementos imateriais no discurso dos egressos, no que diz respeito às exigências da tutoria para a qualidade das atividades escritas, que corresponde por extensão à qualificação dos tutores como “exigentes”, objetivado na avaliação do trabalho intelectual dos estudantes. Abstraímos esse atributo dos tutores como “exigentes”, pela modulação atenuada dada pelo egresso aos tutores, quando esses diziam aos estudantes “precisar melhorar” as atividades. Há outros registros com atributos positivos aos tutores (“amiga”, “presentes”, “maravilhosa”) e ao processo de estudo a distância (“tempo todinho” dando força, “mensagem era rapidinho que respondiam”).

Ainda sobre o aspecto relacional, especificamente, o *processo relacional identificador*, temos referências ao polo UAB com suas características (“a internet cai muito”), emergindo formas de valorar a realidade do polo ao uso da internet (“não atendia bem”). O polo da UAB em Carinhanha (BA) funcionava, até à época da pesquisa, em uma escola no centro de cidade. A escola não possuía uma biblioteca. Havia apenas um pequeno acervo bibliográfico fruto de doação e, em sua maioria, constituído por livros didáticos do ensino fundamental. No polo havia alguns computadores, mas a internet do local era lenta, atrapalhando muitas vezes o processo de estudo e de aprendizagem. Vejamos como os estudantes definem ou identificam a entidade polo em seus discursos:

Sujeito 2: A **internet** do **polo cai muito**. Os tutores pedem pra gente **vir** e a **gente passa raiva** aqui nesse polo.

---

<sup>6</sup> Bandera (2014) trata em artigo da produção do sucesso escolar na Escola Técnica Federal de São Paulo, tendo como sujeitos 21 jovens entrevistados e selecionados a partir de questionário aplicado em etapa anterior da pesquisa. Os avós dos jovens estudantes da ETF - São Paulo são imigrantes italianos ou japoneses e não chegaram, em geral, a completar o ensino médio. O trecho do artigo de Bandera (2014), que trata da necessidade objetiva e vontade subjetiva dos pais dos jovens de acumularem capital cultural e simbólico, converge para a mesma compreensão que temos da perspectiva relacional da avó em relação ao neto (egresso) em relação ao valor do diploma de graduação.

Sujeito 4: A maior **falha** mesmo foi que o **polo**, que **era para atender bem**, às vezes **não atendia** por causa da **internet**.

Sujeito 5 – O curso foi ótimo [...] Para mim foi tudo perfeito: tutores, professores. **Teve problema** sabe, mas de **estrutura**.

Sujeito 6: Fui ter **acesso** à **internet** aqui no **polo**, e isso foi minha maior dificuldade. No começo do curso **meu único meio de ter acesso** à **internet** era aqui no **polo**.

A infraestrutura do polo se mostrava precária, demonstrando um descontentamento dos estudantes. Essa avaliação, consonante ao processo relacional, classifica e demonstra a realidade do polo materialmente constituído em Carinhanha (BA). A interiorização do ensino superior pela modalidade EaD se revela, no caso específico analisado, ainda frágil em uma das dimensões da sua implementação. O “manto” da modalidade como democratizadora não dispensa a exigência na qualidade da infraestrutura necessária a ser oferecida aos estudantes.

Enquanto *comportamentos*, é possível identificar no discurso dos egressos aspectos relacionados ao agir, ao sentir, em relação ao computador e internet e as exigências para quem estuda na modalidade EaD. O perfil tecnológico dos entrevistados comprova o contato, o conhecimento e o desenvolvimento das habilidades básicas em relação ao uso do computador e da internet no momento em que se tornaram estudantes de curso na modalidade a distância. A incorporação da tecnologia como prática cotidiana aparece da seguinte forma no discurso dos sujeitos:

Sujeito 1: Aham... era difícil mesmo porque **computador só fui ver** quando entrei no **curso**. Antes eu **nem lembrava** que ele existia. A gente, sabe né, que nem tem, nem todo mundo pode **ter computador**... Aí **eu** fazia parte dessa população que não podia ter, mas **tive que ter** pra **poder estudar** a distância.

Sujeito 2: **Corri** muito atrás. Além de ser professora, era cabeleireira e manicure em Carinhanha e nas Agrovilas. Tudo que conseguia era pros meus filhos e pra esse curso. Sol a sol, domingo a domingo, **dei duro** e **consegui comprar** meu **computador**.

Sujeito 3: Eu **atrasei** muitos **trabalhos**, mas **me virava** pra **dar** conta. [...] a questão do computador e do acesso à internet foram os meus maiores dificultadores.

Sujeito 4: Desafio maior foi **ter** que **estudar com o computador** até eu me **acostumar, criar a disciplina**. Os professores e tutores ajudaram muito, mas eu tinha dificuldade no início.

Sujeito 6: Mexer, mexer, quem mexia era meu filho. Ele fez até um facebook pra mim antes de eu entrar no curso. Mas **mexer sozinho** mesmo, foi **só depois do curso**.

Sujeito 7: O **acesso** para mim era difícil. E nem dinheiro para **ter** um **computador**, mas, com o tempo, **vi** que ele era importante e sem as tecnologias a gente fica desinformado das notícias.

O fato de estudante registrar o baixo capital econômico possuído para adquirir um computador, marca a fala do sujeito 7. Assim, cabe aqui destacarmos a questão da exclusão digital. A exclusão digital vem acompanhada de outras formas de desigualdade, conforme ressalta Sorj (2003, p. 59):

A exclusão digital possui forte correlação com outras formas de desigualdade social, e, em geral, as taxas mais altas de exclusão digital encontram-se nos setores de menor renda. As desigualdades sociais no campo das comunicações, na sociedade moderna de consumo de massas, não se expressa somente no acesso ao bem material – rádio, telefone, televisão, Internet -, mas também na capacidade do usuário de retirar, a partir de sua capacidade intelectual e profissional, o máximo de proveito das potencialidades oferecidas por cada instrumento de comunicação e informação.

Sobre a capacidade intelectual do usuário ao qual se refere Sorj (2003), em tirar proveito das potencialidades dos instrumentos de comunicação e informação, é possível estabelecer correlação com registro de um dos discursos de entrevistado sobre o uso do dicionário frente às dificuldades com o Português. Ter acesso ao dicionário impresso ou eletrônico exige habilidade prévia para o seu bom uso, mas esse indicador tem relação com algo mais estruturador na formação dos estudantes, ao ponto de o próprio egresso citar e legitimar a fala da tutora, ao afirmar: “Como disse a tutora, ‘falta base em vocês”.

Ainda sobre o *processo comportamental*, quando indagados sobre a leitura e escrita exigidas pela academia, os egressos apresentaram algumas respostas bem singulares:

Sujeito 1: Tive muita dificuldade até **pegar o ritmo de estudo**. Tava há muito tempo sem estudar, aí o começo foi difícil.  
Sujeito 2: Devia **ter feito** um curso de **português** antes pra poder fazer. Não aprendi muita coisa. Fiz o ensino médio no polo, lá antes era uma escola de ensino médio e era um ensino fraco, sabe?!  
Sujeito 5: No começo **parecia** que os **textos** eram **em chinês** (risos). Eu perguntava pro tutor, ele mandava eu lê com o dicionário do lado. Aí eu num tinha, ganhei. Mais aí vi que no google é só digitar a palavra que você descobre bem facinho. Mas foi mole não, porque até o meu português não era bom.

Bourdieu (2001a) trata dos mecanismos de eliminação que pesam com rigor desigual sobre os estudantes de diferentes classes sociais durante o percurso escolar nos ajudando a compreender a entrevista de um dos egressos que disse: “parecia que os textos

eram em chinês”. Diz Bourdieu (2001a) sobre os obstáculos culturais em relação à linguagem, incluindo a acadêmica:

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 (BOURDIEU, 2001a, p. 56).

Almeida (2006) ainda nos auxilia a compreender a dificuldade de leitura no meio acadêmico ao salientar 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 (ALMEIDA, 2006, p.88).

Sobre *o processo existencial*, a vida dos egressos é marcada pelo trabalho desde a infância. Os egressos projetam esperanças, uma situação móvel em termos de melhoria de vida, com a oportunidade (circunstância) do curso de graduação a distância.

Sujeito 1: **Capinei** muito terreiro em Carinhanha **desde moleque**. Trabalhava na creche, na roça. O **começo** do curso foi **difícil**, ainda **não tava contratado** pela Prefeitura. **Agora melhorou** muito.

Sujeito 3: **Quando** eu **era** mais **nova** eu ficava **preocupada**: Será que eu **vou conseguir vencer, estudar**? Não **via** esperança para mim aqui de ser alguém, de **ter oportunidades**. E elas **surgiram** e eu **agarrei** com unhas e dentes (...)

Sujeito 6: Meu pai era caminhoneiro, ai sumia mesmo, fazia um filho e ia embora (risos). Nesse vai e vem foram 14. Mamãe quase morreu de parir e trabalhava na roça com os meus avós. (...) Minha **infância** foi **vendendo** verdura com meu avô. [...] não vou querer que meus filhos tenham a infância que eu tive. É para isso que eu estudo: para eles terem uma vida melhor que eu. Pra mim **é uma oportunidade** maravilhosa **fazer** esse **curso a distância**.

O conteúdo do discurso dos egressos apresenta circunstâncias de localização (roça), de tempo (infância) e uma situação móvel, em termos da esperança de um futuro melhor, em função da conclusão do curso de graduação. Esse sentimento de orgulho frente ao êxito que obtiveram com a conclusão do curso de graduação vai sendo reiterado e marcando a fala dos sujeitos em diversos momentos. Ainda em termos *existenciais*, a

conquista do diploma, surge com ênfase nas falas do conjunto dos egressos no que as representamos em dois registros:

Sujeito 1- Esse **curso** me **fez acreditar** que eu **posso** muito **mais** do **que ser professora** do município. Não que ser professora do município é ruim, é bom, me orgulho disso, mas eu quero mais, né?  
Sujeito 3: Nossa, esse **diploma** pra mim **é** tudo... Tenho muito **orgulho** das minhas raízes. Sou baiana, nordestina, sim! E diplomada! Vim da roça e sou da roça! Para mim é um **progresso** e agradeço a Deus pela oportunidade. Não precisei ir para Salvador para conseguir isso. [...] esse **diploma é** minha **vida**.

A ideia do diploma de uma universidade pública federal, como representando “tudo”, a “vida”, aparece nos discursos como modalização categórica. Nas condições objetivas de Carinhanha (BA), a conquista do diploma exerce influência positiva na autoestima dos egressos e, ainda, “possuído”, ele serve – nos termos de Setton (2005) - como recurso estratégico, não deixando de ser utilizado como capital distintivo.

A busca pelo capital cultural escolar foi perseguida pelos egressos como uma das vias para se obter uma posição social um pouco melhor, diante de perspectiva profissional diferente, antes percebida como inalcançável e distante de sua realidade cheia de privações. Nessa direção, embora Bourdieu (2001a) se refira ao ethos da pequena burguesia francesa, é possível estabelecer algum traço de convergência com as classes populares brasileiras.

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 (BOURDIEU, 2001a, p. 104).

No caso dos egressos oriundos das classes populares, suas privações não se confundem com o comportamento ascético da classe média de renúncia ou abstenção em função de determinados prazeres ou projetos. A privação é uma realidade contínua. A condição de ser baiana, nordestina, demarcam tanto a dureza das condições de vida de certo grupo social do interior do Brasil quanto a vitória, em situação adversa, pela conquista do capital simbólico e institucionalizado do diploma, resultado concebido como mérito e virtude individual. Assim é que se nota uma valorização exacerbada dos egressos

quanto à obtenção do diploma. A falta de acesso à educação de nível superior pública assombra não apenas a região do nordeste brasileiro, mas, também, outras regiões, reforçando a ideia de que não é fácil romper as desigualdades regionais e sociais. O capital cultural institucionalizado pelo diploma, eleva, segundo a visão dos egressos, o *status* de quem o obtém. Porém, o diploma por mais que coloque o sujeito em um patamar dito elevado na esfera social, ele não tem o poder de acabar com a desigualdade, que tem raízes históricas e políticas mais profundas; nem pode interferir de modo significativo em relação às diferenças entre as classes sociais.

A educação a distância propicia oportunidades e contribui com a expansão da oferta do ensino superior em comunidades pobres do interior do país. Possibilitar a essas comunidades o acesso à educação de nível superior de qualidade é um passo fundamental para se obter uma real democratização do ensino.

## Considerações Finais

A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005 representou, de fato, a expansão e interiorização da educação superior pública, principalmente, em cursos de graduação a distância para a formação de docentes.

Os estudantes da modalidade EaD são, majoritariamente, adultos trabalhadores e pais com família constituída. Pela ADC foi possível identificar, por meio de pesquisa exploratória e descritiva, dois grupos de referência no discurso dos egressos do curso de Pedagogia do polo de Carinhanha (BA), com diferentes funções e importância no *processo relacional*. Um primeiro grupo é o familiar, representado por avós e pais - principalmente a mãe -; e, um segundo, o grupo dos tutores. No grupo familiar a figura da avó representa ente familiar que funciona como a “investidora” na escolarização superior do neto. Esse investimento tem como base a transferência do pouco capital econômico para que o neto adquira um computador para usar no seu processo de estudo. No núcleo familiar, o sonho da avó em ter um neto formado e esse não querendo que seus filhos tenham a infância que teve, configura o sentimento a ser reproduzido do dever filial. Para a próxima geração há a possibilidade de quebra do ciclo geracional de membros da família com baixa escolarização, em um contexto de maior universalização da educação básica e interiorização do ensino superior pela EaD. Isso posto pelo fato de que a família em sua definição legítima é um privilégio instituído como norma universal, sendo ela um dos

lugares de excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações (BOURDIEU, 1996). Vale destacar no contexto familiar a figura da mãe, representando o agir, na exigência de frequência regular à escola e valor atribuído – assim como a avó - à educação escolar. Os entes familiares, pelo investimento e apoio nos estudos, representam a herança afetiva na educação do estudante, tendendo ao dever filial e moral de incluir suas próximas gerações na educação superior.

No discurso dos egressos, na dimensão do *processo relacional identificador*, a referência ao polo EaD desvelou que a interiorização do ensino superior pela referida modalidade se mostra ainda frágil no âmbito da qualidade da infraestrutura tecnológica de apoio aos estudantes. Nos últimos anos temos visto uma rápida expansão da EaD, principalmente, por instituições particulares de ensino, com polos em vários municípios brasileiros. No período entre 2010-2016 houve um decréscimo da oferta pública equivalente a 32%, enquanto a privada cresceu 83% (CASTRO; ARAÚJO, 2018). O “manto” de democratização do ensino superior via modalidade EaD não dispensa a exigência na qualidade da infraestrutura necessária a ser oferecida aos estudantes tanto por iniciativa pública quanto privada. A EaD não pode ser uma via de naturalização de práticas sociais institucionais em que as responsabilidades pelo acesso a ambientes e processos interativos a distância em cursos de graduação seja apenas do estudante, numa relação indivíduo e máquina, sem constituir, entre outras estratégias de aprendizagem, espaços coletivos de trocas *in loco* em polos ou centros de recursos de apoio aos alunos. Além do mais, tais práticas na evidente carência de infraestrutura de apoio aos estudantes, não devem ser naturalizadas pelos próprios graduandos, em qualquer das condições que comprometa uma oferta educacional de qualidade. O discurso, também entendido como prática social, não apontou para ações individuais ou coletivas dos egressos em relação às mudanças na realidade da infraestrutura do polo, por exemplo.

Os tutores, como grupo nominal no processo relacional, aparecem no discurso dos egressos como referência positiva em ideias do tipo: “mesmo longe, estavam bem perto, auxiliando os estudantes”. A educação a distância tem como uma de suas bases a comunicação entre o docente (seja chamado de professor ou tutor ou com a presença de ambos com funções diferenciadas) e os estudantes e entre eles próprios, por meio de recursos que permitam a interação a distância. Se essa interação é feita em condições precárias, a aprendizagem também é prejudicada. A modalidade EaD induz o estudante ao uso das tecnologias da informação e comunicação, modificando o modo como ele vê o

aprendizado e como ele se vê no processo de obtenção e produção do conhecimento em rede virtual ou em formatos híbridos (presencial e a distância).

No *processo comportamental*, o uso do computador e da internet, por imperativo estrutural de curso no formato a distância, representou na classe popular a dificuldade e a exigência do “ter” (computador) para poder “ser” (estudante a distância, diplomado e ser mais); a iniciação de egressos em redes sociais e acesso às notícias; instituindo, pela natureza do curso, a legitimação dos atributos da EaD, a exemplo do estudante ter disciplina e maior autonomia nos estudos. Nesse aspecto, é pertinente o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2001a, 2003; WACQUANT, 2007) para compreender que os atributos de um estudante da modalidade EaD, por força das estruturas estruturadoras do mundo social – *as exigências objetivas do possuir ou ter acesso ao computador para o curso, os códigos culturais apropriados tanto para conhecimento das ferramentas tecnológicas quanto do domínio dos códigos para a leitura e escrita acadêmica em meios digitais e online* - e aquelas estruturas estruturantes - subjetivamente orientadas para *a conquista do diploma e um ser mais* -, foram internalizadas no corpo estudantil, via as formas de percepção, de sentir e as práticas culturais nas experiências vivenciadas na especificidade de um curso a distância. As disposições internalizadas no *habitus* do estudante trabalhador e exteriorizadas em práticas<sup>7</sup> em curso a distância, reguladas pelo ethos, dá legitimidade à imagem ideal do aprendiz da educação a distância: o sujeito autônomo e disciplinado nos estudos. Implícito nessa imagem a própria legitimação da modalidade EaD.

A questão do acesso ao ambiente virtual, relatado pelos egressos, tem duas conotações: a) demonstra a ausência de certo capital cultural e informacional dos estudantes, não apreendidos nos âmbitos da cultura familiar, escolar e não escolar de forma geral, sob o ponto de vista das habilidades, conhecimentos e atitudes diante do recurso e linguagem informacional para o uso do computador e da internet; b) evidencia a limitada posse de capital econômico para adquirir computador e acessar a internet.

Sintetizamos o *processo existencial* a partir do discurso de um dos egressos citados anteriormente, ao afirmar: “orgulho das minhas raízes. Sou baiana, nordestina, sim! E diplomada! Vim da roça e sou da roça! Para mim é um progresso e agradeço a Deus pela oportunidade”. Essa ideia representa, subjetivamente, a referência ao “progresso” como

---

<sup>7</sup> Vale ressaltar que Bourdieu não concebe “a prática como uma reação mecânica, determinada diretamente pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos, ‘modelos’, ‘normas’ ou ‘papéis [...]” (BOURDIEU, 1983, p.64), pois o *habitus* passa por ajustes, atualizações.

mudança de realidade singular, diante determinada necessidade do sujeito que se converte em virtude pela perspectiva do diploma, naturalizando práticas sociais em condições pagas com sacrifícios, provações e renúncias. O diploma neste contexto de fala dos adultos trabalhadores, na realidade de Carinhanha (BA), cumpre o papel de um ente: redentor das mazelas sociais. Associado a esse processo de conquista, paralelamente à necessidade do trabalho e às suas agruras, que se impõe desde cedo pela necessidade de sobrevivência, o estudo deixa de ser percebido como atividade principal e única como em jovens da classe média (SOUZA, 2012). Isso tem como consequência que “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). Nessa relação entre o trabalho e o estudo, o diploma para o egresso tem grande peso simbólico e subjetivo em termos de perspectiva de ir mais longe na escolarização, mas tendencialmente e de forma imediata, a grosso modo, considerando a realidade e a atuação profissional em cidades como a de Carinhanha (BA), não significará a conversão do capital cultural em maior volume de capital econômico. Bourdieu (2001b), ao refletir sobre as relações entre a experiência temporal, as esperanças subjetivas e as oportunidades objetivas dos agentes, lembrando que em uma sociedade de classes, o volume e a estrutura de capitais estão desigualmente distribuídos, afirma que “[...] as esperanças tendem universalmente a se harmonizar mais ou menos às oportunidades objetivas (BOURDIEU, 2001b, p. 264). Talvez, para esses egressos, se institua a crença da necessidade de ter “mais diplomas” pela modalidade EaD para melhoria da posição social.

Por fim, os participantes citados nos discursos (avó, mãe, filhos, tutores, polo UAB), os processos vivenciados (de estudo a distância), às várias circunstâncias narradas, por exemplo, as de localização /tempo e lugar (o trabalho em Carinhanha - BA desde a infância) ou de causa (diploma para a família) ou de papel (“ser mais”) se situam com regularidade em relação a uma realidade material de limitações econômicas e também culturais, desvelando que a inclusão de adultos trabalhadores no ensino superior se combina com a inclusão na modalidade EaD e à tecnológica, em direção à conquista do capital cultural institucionalizado (diploma) e maior inserção dos estudantes em relação ao capital informacional via internet. A condição de vida objetiva de grupos sociais pobres ou empobrecidos historicamente, marca a narrativa de estudantes trabalhadores em torno da conquista do capital simbólico e institucionalizado do diploma, tomado como resultado do mérito e virtude individual, apagando quase da memória o efeito direto e estruturador

da circunstância, referida como “oportunidade”, das políticas públicas de expansão e interiorização da educação por instituição pública de ensino superior.

## Referências

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

BAHIA, Norinês Pacicacci. O cotidiano profissional de egressos de um curso de pedagogia a distância e presencial. In: **IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, IV, 2014, Porto (Portugal). Anais...Porto (Portugal), 2014. Disponível em:<[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT4/GT4\\_Comunicação/NorinesPanicacciBahia\\_GT4\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicação/NorinesPanicacciBahia_GT4_integral.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2019.

BANDERA, Nicolau Dela. Esforçados e “talentosos”: a produção do sucesso escolar na Escola Técnica Federal de São Paulo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, jul./set. 2014. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/edur474.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2019.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Bourdieu: sociologia**. ORTIZ, Renato (Org.). São Paulo : Editora Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. O ser social, o tempo e o sentido da existência. In: \_\_\_\_\_. **Meditações pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b. p. 253-299.

\_\_\_\_\_. **Pierre Bourdieu**. Rio de Janeiro : EDUERJ, 2002. Entrevistado por Maria Andréa Loyola.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a. p.39-64.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a. p.71-79.

\_\_\_\_\_. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a. p.81-126.

\_\_\_\_\_. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a. p. 145-183.

\_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século – Edições Sociedade Unipessoal Ltda, 2003.

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS : Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: \_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 481-86.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2014**. Brasília, DF : Inep, 2015.

BROCCO, Ana Karina; ZAGO, Nadir. Condição do estudante de camadas populares no ensino superior. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em:<[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/776-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/776-0.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2018.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; ARAÚJO, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves. Educação superior no Brasil e a utilização da educação a distância como estratégia de expansão e massificação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p.189-209, jan./abr. 2018. Disponível em:<<https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/80574/48884>>. Acesso em: 30 maio 2019.

CUNHA, Maria Angélica Furtado; SOUZA, Maria Medianeira. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.  
FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 2, n. 25, p. 307- 329. 2012. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>>. Acesso em: 30 maio 2019.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA MENDOLA, Salvatore. O sentido do risco. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**. São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005.

LOPES, Ruth Gonçalves; LISNIEWSKI, 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...**, Porto de Galinhas (PE), 2012. Disponível em:<[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-2385\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-2385_int.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2019.

MONTESINOS, Jorge Nieto. Governar a globalização. In: **Relatório sobre os princípios democráticos e a globalidade**. Brasília: UNESCO, 1997. p. 71-94. Cúpula Regional para o Desenvolvimento Político e os Princípios Democráticos.

MOTA, Ronaldo. **Educação a distância**. [S.L.] : IPEA, 2006. p. 185-191. Disponível em:<[http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao\\_Profissional\\_Tecnologica/relatorio\\_1\\_conferencia\\_educacao\\_profissional\\_tecnologica\\_8.pdf](http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Profissional_Tecnologica/relatorio_1_conferencia_educacao_profissional_tecnologica_8.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2019.

NASCIMENTO, Eduardo. **Jovens e educação superior: as aspirações de estudantes de cursos pré-vestibulares populares**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em :<<http://flacso.org.br/files/2017/08/EduardoPeterledoNascimento.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2019.

PIMENTA, Alexandre Marinho; LOPES, Carlos. Habitus professoral na sala de aula virtual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.03, p.267-289, jul./set., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a12.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2019.

RESENDE, Viviane de Melo. A revista Cais entre o protagonismo e o assistencialismo: uma análise discursiva crítica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal, n. 94, p. 21-40, set. 2011. Disponível em:<<https://journals.openedition.org/rccs/1490>>. Acesso em: 29 maio 2019.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, SP, v.19, n.3, p.723-747, nov.2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141440772014000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772014000300010)>. Acesso em: 29 maio. 2019.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz. **Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância: estrutura, aplicação e avaliação**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87716>>. Acesso em: 29 maio 2019.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação superior a distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **RBPAE**, vol. 34, n. 1, p. 167-188, jan./abr.2018. Disponível em:<<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82470>>. Acesso em: 12 set. 2019.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. 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: 29 maio 2016.

SILVA, Beatriz Helena Pinho. **Estudantes do curso de pedagogia a distância (FE/UnB – UAB): das suas trajetórias às perspectivas de longevidade escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2015. Disponível em:<[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19139/1/2015\\_BeatrizHelenaPinhoSilva.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19139/1/2015_BeatrizHelenaPinhoSilva.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SORJ, Bernardo. **brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília: Unesco, 2003.

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

WACQUANT. Loïc. Esclarecer o habitus. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 16, p. 63-71, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/126/136>>. Acesso em: 18 set. 2019.

**Submetido em 30/07/2017**

**Aprovado em 01/11/2019**

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)