

## O ESFORÇO ACADÊMICO DE GRADUANDOS DE CURSO A DISTÂNCIA: A PERSPECTIVA “HEROICA” E AS NECESSIDADES CONVERTIDAS EM VIRTUDES

**Fernanda Miquelotti Pereira Serrador**

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília - UnB  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC).  
Email: fmserrador@gmail.com  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2331-9570>

**Carlos Lopes**

Doutor em Sociologia (PUC-SP), Professor Associado da Universidade de Brasília (UnB), integra o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (UnB), atuando na linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC).  
Email: carloslopes@unb.br  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2745-3942>

### RESUMO

Esse artigo parte da seguinte questão: como graduandos de curso a distância interiorizam e exteriorizam a ideia do esforço acadêmico, considerando a sua posição social no campo da graduação na educação superior pública? Além de analisar tal questão, o artigo também identifica a trajetória familiar e escolar dos graduandos, suas práticas culturais e de lazer e as particularidades da EaD, tendo como eixo a reflexão sobre o esforço acadêmico. Bourdieu é tomado como referencial teórico de análise. A discussão também se relaciona a aspectos da literatura sobre o contexto de acesso, permanência e vivência acadêmica na educação superior (ALMEIDA, 2006; SETTON, 2005; ZAGO, 2006); sobre a EaD (PIMENTA; LOPES, 2014; SILVA; TAVIRA, 2013); sobre o perfil dos estudantes (LOPES, LISNIEWSKI e JESUS, 2012; REIS, 2014; SILVA, 2015); em relação ao esforço acadêmico (ALMEIDA, 2006; NETTO, 2011) e aquisição de um capital cultural não herdado (NOGUEIRA, 1997). O resultado das seis entrevistas semiestruturadas com graduandos, na faixa etária aproximada dos 30 anos a 46 anos de idade, no enfoque metodológico da reflexividade reflexa de Bourdieu (2012), concluiu que os trabalhadores-estudantes abdicam ou tornam menos intensas certas necessidades, a exemplo do sono (necessidade biológica), do tempo de convívio com a família (socioafetivas), sendo que esses elementos vão constituindo parte das virtudes morais desses estudantes pelo sentido prático de dar exemplo para os demais membros da família (ser esforçado é “não ter preguiça”, naturalizando o conceito de esforço), em relação à expectativa de distinção social pela conquista do diploma de uma instituição pública.

**Palavras-chave:** Esforço acadêmico. Pedagogia. Educação a distância.

### THE ACADEMIC EFFORT OF DISTANCE COURSE GRADUATING STUDENTS: THE “HEROIC” PERSPECTIVE AND NEEDS MADE INTO VIRTUES

#### ABSTRACT

This article starts from the following question: how do distance learning undergraduates internalize and externalize the idea of academic effort, considering their social position in the field of public higher education graduation? In addition to analyzing this question, the article also identifies the family and school trajectory of undergraduates, their cultural and leisure practices and Distance Learning particularities, having as basis the reflection on the academic effort. Bourdieu is taken as a theoretical reference for the analysis. The discussion also relates to literature aspects about the context of access, permanence and academic experience in higher education (ALMEIDA, 2006; SETTON, 2005; ZAGO, 2006); Distance Learning (PIMENTA; LOPES, 2014; SILVA; TAVIRA, 2013); students profile (LOPES, LISNIEWSKI and JESUS, 2012; REIS, 2014; SILVA, 2015); the academic

effort (ALMEIDA, 2006; NETTO, 2011) and acquisition of an uninherited cultural capital (NOGUEIRA, 1997). The result of the six semi-structured interviews with undergraduates, between the ages of 30 to 46 years old approximately, in the methodological approach of Bourdieu's reflex reflexivity (2012), concluded that worker-students abdicate or make it less intense certain needs, such as sleep (biological need), family time (socio-affective), where these elements are part of the moral virtues of these students by the practical sense of setting an example to the other members of the family (to be striving is "not to be lazy", naturalizing the concept of effort), regarding the expectation of social distinction by the achievement of a public institution diploma.

**Keywords:** Academic effort. Students. Pedagogy. Distance learning.

## **EL ESFUERZO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CURSOS A DISTANCIA: LA PERSPECTIVA "HEROICA" Y LAS NECESIDADES CONVERTIDAS EN VIRTUDES**

### **RESUMEN**

Este artículo parte de la siguiente pregunta: ¿Cómo internalizan y externalizan los estudiantes de pregrado de cursos a distancia la idea del esfuerzo académico, considerando su posición social en el campo de la educación superior pública? Además de analizar este tema, el artículo también identifica la trayectoria familiar y escolar de los estudiantes de pregrado, sus prácticas culturales y de ocio y las particularidades de EaD, centrándose en la reflexión sobre el esfuerzo académico. Bourdieu se toma como el marco teórico para el análisis. La discusión también se relaciona con aspectos de la literatura sobre el contexto de acceso, permanencia y experiencia académica en la educación superior (ALMEIDA, 2006; SETTON, 2005; ZAGO, 2006); en educación a distancia (PIMENTA; LOPES, 2014; SILVA; TAVIRA, 2013); sobre el perfil del alumno (LOPES, LISNIOWSKI y JESUS, 2012; REIS, 2014; SILVA, 2015); en relación con el esfuerzo académico (ALMEIDA, 2006; NETTO, 2011) y la adquisición de un capital cultural no heredado (NOGUEIRA, 1997). El resultado de las seis entrevistas semiestructuradas con estudiantes universitarios, en el rango de edad de 30 a 46 años, en el enfoque metodológico de la reflexividad refleja de Bourdieu (2012), concluyó que los estudiantes trabajadores abdican o disminuyen ciertas necesidades, por ejemplo, sueño (necesidad biológica) y tiempo familiar (socio-afectivo). Estos elementos forman parte de las virtudes morales de estos estudiantes por el sentido práctico de dar un ejemplo a otros miembros de la familia (esforzarse es "no ser perezoso", naturalizando el concepto de esfuerzo), en relación con la expectativa de distinción social para el logro del diploma de una institución pública.

**Palabras clave:** Esfuerzo académico. Pedagogía. Educación a Distancia

### **INTRODUÇÃO**

Esse artigo parte da seguinte questão: como graduandos de curso a distância interiorizam e exteriorizam a ideia do esforço acadêmico, considerando a sua posição social no campo da graduação na educação superior pública? Além de analisar tal questão, o artigo também identifica a trajetória familiar e escolar dos graduandos, as características da EaD e as práticas culturais e de lazer, tendo como eixo central de reflexão o aspecto do esforço acadêmico, abstraído dos resultados da pesquisa.

Foram realizadas entrevistas com seis graduandos veteranos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), oferecido no âmbito do Programa



Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para a realização das entrevistas e posterior análise dos dados, tomamos o pensamento de Bourdieu como referência teórico-metodológica, sintetizada no conceito de habitus. 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).

O conceito que está intimamente ligado ao posicionamento epistemológico de Bourdieu, atrela-se às noções de trajetória, campo e às várias formas de capitais (NOGUEIRA, 2017; BRITO, 2017). Tomamos o conceito de habitus em seu valor heurístico<sup>1</sup> para a análise do percurso dos graduandos de curso a distância, levando em consideração o espaço social em que estão inseridos e, especificamente, no campo da graduação na educação superior pública.

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. Catani (2011) situa o conceito de campo 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).

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. Apesar da expansão quantitativa do sistema de educação superior brasileiro, a desigualdade educacional neste nível de ensino 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). Ciente desta desigualdade, dos elevados índices de evasão nos cursos de graduação a distância, dos resultados de pesquisas com o foco em estudantes da EaD (LOPES, LISNIOWSKI e JESUS, 2012; REIS, 2014; SILVA, 2015) e de pesquisas com a temática do esforço (ALMEIDA,

---

<sup>1</sup> Nesse artigo o conceito de habitus é assumido em perspectiva heurística (SOUSA, 2012).

2006; NETTO, 2011), supomos que o esforço dos graduandos da EaD para permanecerem e concluírem o curso se dá como um trabalho de aquisição de um capital cultural não herdado (NOGUEIRA, 1997), e como luta pela posse do capital simbólico reificado no diploma de uma universidade pública reconhecida e legitimada como uma instituição de prestígio.

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.

## **METODOLOGIA**

Para o desafio de abordar tanto a objetividade como a subjetividade, adotamos como orientação metodológica a reflexividade reflexa de Bourdieu (2012). 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, 2012, p. 694). Bourdieu (2012) frisa 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” (BOURDIEU, 2012, p. 705).

Em uma entrevista há sempre uma distância entre o pesquisador e o pesquisado. Conforme Bourdieu (2012, 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. Em alguns momentos da entrevista, os relatos tomaram um tom de “desabafo”. Como se tal situação 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, 2012, p. 705).

Os seis estudantes entrevistados 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 de Goiás (GO) fica a 230 Km de Brasília e possui uma população de 6.885 pessoas<sup>2</sup>, 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. O conjunto dos possíveis sujeitos selecionados para contato foi composto por 12 estudantes, tomando como único critério terem estudado em escola pública<sup>3</sup>. 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 E SUAS TRAJETÓRIAS

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 de Goiás. Dois moram em municípios vizinhos, sendo um a 88 km de distância e o outro a 31 km. Dois moram em Brasília e um em outra cidade<sup>4</sup> 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.

O primeiro dado que merece ser destacado é a idade mais avançada dos estudantes da EaD, aspecto também pontuado por Peters (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.

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

---

<sup>2</sup> Censo IBGE/2010.

<sup>3</sup> Pedro, um dos entrevistados, teve sua trajetória escolar oscilando entre o estudo em escolas públicas e privadas. Tal oscilação ocorreu pelas mudanças de cidade do seu pai que era militar. Mesmo nessa condição foi selecionado para as entrevistas.

<sup>4</sup> Cidade localizada a 276 km de distância de Alto Paraíso.



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.

Duas 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; Isabel, três. Entre os irmãos, a escolaridade que predomina é o ensino médio completo. 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, 1996a, 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 [o saco plástico do] 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 [dizia]: ‘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, em funções como caixa de mercado, ajudante de cozinha, doméstica e estagiária, para complementar a renda familiar. 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 e lembra que saía do trabalho e ia direto para a 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<sup>5</sup>.

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)

---

<sup>5</sup> 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.

[...] 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)

É possível estabelecer analogia à situação entre o estudo e o trabalho dos estudantes-trabalhadores da modalidade EaD, em relação à ideia de Bourdieu (2013, p. 116) ao se referir ao *ethos* da pequena burguesia francesa sobre transformar necessidade em virtude:

[...] 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.

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 não podia contar com os pais para ajudá-la com as tarefas da escola e que esse papel era desempenhado pelo irmão mais velho, mas ressalta que 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, [e se eu dizia] "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 [Goiás] 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, [...], 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, [quando eu disse que] 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, se relaciona à desigualdade de gênero. Situando a discussão em termos da relação entre o masculino e o feminino – e não sob o termo específico gênero -, Bourdieu (2010) ressalta que os princípios da visão androcêntrica do mundo são naturalizados sob a forma de posições e disposições elementares do corpo que são percebidas

como expressões naturais de tendências naturais<sup>6</sup>. Tais questões aparecem também na análise da escolha pelo curso a distância e na discussão sobre as maiores dificuldades enfrentadas na realização dessa formação.

Desprovidas de capitais culturais dominantes, reconhecidos como legítimos, 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 [...]. (Rita)

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 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.

Para Bourdieu (1996b, p. 18) distinção “[...] é de fato diferença, separação, traço distintivo, resumindo, propriedade relacional que só existe em relação a outras propriedades”. 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

---

<sup>6</sup> Esse dado da perspectiva de gênero surgiu durante as entrevistas. Não nos aprofundaremos nesse tema dado aos limites da discussão proposta neste artigo.



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, 1996b, 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 de uma universidade pública. Bourdieu utiliza a noção de jogo 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 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<sup>7</sup> 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.

### **“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

---

<sup>7</sup> Estudantes de famílias de classe média que concorrem pelas vagas dos cursos mais prestigiados das universidades federais.

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)

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).

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 a 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. Para 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 (“eu não tenho mais tempo pra estar numa faculdade presencial hoje” ou “pra fazer um curso fora, eu teria que abrir mão de alguma coisa”) e subjetivas (opção por curso a distância para não ter que fazer escolhas). 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).

Lembrando que em uma sociedade de classes, o volume e a estrutura de capitais estão desigualmente distribuídos, Bourdieu reflete sobre as relações entre a experiência temporal e a posição social dos agentes:

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 “potencias”- 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 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.

[...] 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)

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 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)

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. 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 curso 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.”

## **PRÁTICAS DE CULTURA E DE LAZER**

A fala dos estudantes sobre as práticas de lazer e cultura indica que os programas em famílias ocupam espaço central em suas vidas. 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. 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 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 acho 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 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 estão conformadas às suas condições objetivas. Ela é a única graduanda que afirma que o fator econômico interfere na sua permanência do curso<sup>8</sup>. Ao ser questionada sobre o destino de

<sup>8</sup> 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.

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 veem 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 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 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 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 estão conformadas às suas condições objetivas. Ela é a única graduanda que afirma que o fator

---

econômico interfere na sua permanência do curso<sup>9</sup>. 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 veem 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 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 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.

## 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

---

<sup>9</sup> 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.



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 dão pela associação de facilidade de acesso a um afrouxamento na dedicação aos estudos.

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.

## **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 – como motivação externa –, o prestígio e a legitimidade da UnB, como instituição de qualidade.

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. Ela reproduz o diálogo, relatando 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”.

### **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 (BOURDIEU, 2001b) ou da ralé brasileira (SOUZA, 2012), 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. Lembramos 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 curso: “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.

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

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 vivenciei 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?

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”.

## **O ESFORÇO 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 Daniel. Levava o Arthur, né? Nas aulas presenciais 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 (1996c, 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 um



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 (2006), 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 conclusão<sup>10</sup>.

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 pais<sup>11</sup>, 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 (1996b). Para

---

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> Essa percepção prática da necessidade do investimento escolar a partir do sentido atribuído às trajetórias dos pais é observada por Netto (2011) em relação aos estudantes da federal de São Paulo.

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 [...]”.

## CONCLUSÃO

Os graduandos de curso a distância são trabalhadores-estudantes, tendo 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 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.

A modalidade educacional a distância não é uma opção, mas a única que se adequa às condições de vida dos trabalhadores-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 e se sentem sós.

Em algum momento da trajetória da graduação pensaram em desistir do curso. Não desistiram porque queriam 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 intrafamiliar de coragem e heroísmo. 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”. Os trabalhadores-estudantes abdicam ou tornam menos intensas certas necessidades, a exemplo do sono (necessidade biológica), do tempo de convívio com a família (socioafetivas), sendo que esses elementos de abdicção das necessidades, vão constituindo parte das virtudes morais desses estudantes. As virtudes morais vão se constituindo por força da abdicção de certas necessidades, pelo sentido prático de dá exemplo para os demais membros da família (ser esforçado “é não ter preguiça”), em relação



à expectativa de distinção social pela conquista do diploma de uma instituição pública.

Para esse tipo de trabalhador-estudante na modalidade EaD, que não tem a pressão para entrar na educação superior pública, ao contrário dos jovens na faixa etária entre 17 e 18 anos que se preparam em cursinhos ou que tem esses espaços como segundo reforço à escolarização no ensino médio, voltada para os exames como o Enem, o que há é uma pressão subjetiva - autoexigências de pessoas adultas, já pais - pelo sucesso na conclusão do curso e expectativa de ampliação de oportunidades no mercado de trabalho.

Os trabalhadores-estudantes, mais do que contrariar toda uma trajetória das gerações anteriores de pais e avós que não tiveram à sua época a oportunidade de avançar em termos de escolarização e alcançar a universidade pública, se apropriaram da educação pública como um bem público e a condição do “poder fazer”, na modalidade educacional a distância, o curso superior.

## REFERÊNCIAS

- 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. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 217-219.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- 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, jan. 2009. Disponível em: <<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.
- BOURDIEU, Pierre. O espírito de família. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papius, 1996, p. 124-135 (Apêndice).
- BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papius, 1996b, p. 13-33.
- BOURDIEU, Pierre. A economia dos bens simbólicos. BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papius, 1996c, p. 157- 194.
- BOURDIEU, Pierre. O conhecimento pelo corpo. In: BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001<sup>a</sup>, p. 157-198.

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

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

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

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

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. (coord.). **A Miséria do mundo**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 693-732.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 9. Ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2010.

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

BRITO, Angela Xavier. Trajetória. In: CATANI, A. et al. (Orgs.). **Vocabulário**: Bourdieu. 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. 2011. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a12v32n114.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

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

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.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educ. Soc.**, ano XXIII, n. 78, p. 37-55, abri. 2002. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a04v2378.pdf](http://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: <  
[http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2385\\_int.pdf](http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2385_int.pdf)>. Acesso em 10 jan. 2017.

NETTO, Nicolau Dela. **Esforço e ‘vocação’**: a produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo. 251f. 2011. Dissertação



(Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2011.

NETTO, 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: 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, Maria Alice. 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, Claudio 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, Renato. **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.

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. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a12.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

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.1995. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1100/1074>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

SEIDL, Ernesto. Jogo (Sentido do). In: CATANI, A. et al. (Orgs.), **Vocabulário: Bourdieu**. 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. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a04v2690>>. Acesso em: 22 ago. 2016.



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. 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. 2012.

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

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. 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.

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 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

**Recebido em: 08/11/2019**

**Aceito em: 28/02/2020**