

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

NOVOS EXCLUÍDOS DO INTERIOR?

Uma análise de narrativas de estudantes de Pedagogia/UFPB, na modalidade de Ensino a Distância

Amanda Sonály Camelo Araújo Almeida

Campina Grande, 2017

NOVOS EXCLUÍDOS DO INTERIOR?

Uma análise de narrativas de estudantes de Pedagogia/UFPB, na modalidade de Ensino a Distância

Amanda Sonály Camelo Araújo Almeida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, um dos pré-requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Lemuel Dourado Guerra

Campina Grande, 2017.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

A447n Almeida, Amanda Sonály Camelo Araújo.
Novos excluídos do interior? Uma análise de narrativas de estudantes de Pedagogia/UFPB, na modalidade de ensino a distância / Amanda Sonály Camelo Araújo Almeida. – Campina Grande, 2018.
88 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.
"Orientação: Prof. Dr. Lemuel Dourado Guerra".
Referências.

1. Educação à Distância. 2. Educação à Distância – Exclusão - Paraíba. 3. Ensino Universitário. I. Guerra, Lemuel Dourado. II. Título.

CDU 37.018.43 (043)

A Wilker Oliveira Araújo (*in memoriam*), o início, o percurso

...a realização – dedico.

Agradecimentos

Ao meu Deus, que concedeu força em meio às minhas fragilidades e firmou os meus pés no caminho;

Aos meus pais pelo que significam, pelo exemplo, pela confiança de que eu chegaria até aqui. Por se realizarem com as minhas realizações;

Ao meu esposo, Juliano, por entender minhas ausências e, principalmente, por acreditar nos meus sonhos e na realização deles. Por todas as batalhas que travamos juntos e vencemos;

Ao meu filho Bernardo, por ser a luz da minha vida, a motivação de seguir adiante e a minha projeção de um futuro mais bonito... “as coisas que não tem nome são mais pronunciadas pelas crianças”;

Aos meus irmãos Rivaldo Neto e Anna Beatriz que acompanharam grande parte das minhas angústias e frustrações e, para os quais, ainda sigo como exemplo de pessoa forte;

À minha família pela união e por todas as experiências que passamos nesses dois anos marcados por perdas e batalhas muito grandes;

Ao meu primo-irmão Wilker, com quem compartilhei a minha vida e seus *causos*, a graduação e a pós, tantos sonhos e esperanças para o futuro, só tenho a agradecer e dizer que este é o fim de mais um ciclo, com o qual você também sonhou. Cheguei aqui sem você ao meu lado, mas com você eternamente no coração;

Ao meu Floquinho, pela terapia que um amor desinteressado é capaz de se tornar;

Às minhas amigas e colegas de turma Valéria, Ana Paula, Lívia, Danielle e Jéssica, como também a Poliano pelas experiências que compartilhamos ao longo desses anos no curso e na vida;

Ao meu orientador Lemuel Guerra pela competência e pelo auxílio;

Aos estudantes da UFPBVirtual que disponibilizaram seu tempo para tornar a pesquisa possível a partir das narrativas de suas trajetórias de vida;

Ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais – UFCG (*campus* Campina Grande) e seu corpo docente;

Às professoras que compõe a banca, Maria de Assunção e Ramonildes Alves por aceitarem o desafio de compô-la, como também pelas contribuições essenciais para fechar este ciclo;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por possibilitar a realização deste trabalho.

NOVOS EXCLUÍDOS DO INTERIOR?
**Uma análise de narrativas sobre as experiências de atores envolvidos em cursos
universitários de Ensino a Distância da UFPB**

AMANDA SONÁLY CAMELO ARAÚJO ALMEIDA

DEFESA DA DISSERTAÇÃO

CONCEITO: _____

BANCA EXAMINADORA

Lemuel Dourado Guerra Sobrinho
(Orientador)

Ramonildes Alves Gomes
(Examinadora interna)

Maria de Assunção Lima de Paulo
(Examinadora externa)

NOVOS EXCLUÍDOS DO INTERIOR?
Uma análise de narrativas sobre as experiências de atores envolvidos em cursos universitários de Ensino a Distância da UFPB

Amanda Sonály Camelo Araújo Almeida

Resumo

O objetivo desta dissertação é estudar narrativas de estudantes envolvidos na modalidade de ensino a distância (EAD) no Estado da Paraíba, focalizando suas experiências de inclusão/exclusão escolar e social. Nossa perspectiva teórica se inspira: (1) no pensamento de Bourdieu e Champagne acerca da exclusão operacionalizada no campo escolar em seus diversos níveis, mais especificamente no ensino universitário; (2) nas definições de Goffman sobre processo de estigmatização, destacando sua categoria de *excluídos potenciais*; (3) e na dicotomia *estabelecidos e outsiders* de Elias e Scotson para pensar os processos e efeitos da estigmatização por eles também focalizados. Analisamos os mecanismos de diferenciação, empoderamento, hierarquização, exclusão e estigma e seus efeitos nas trajetórias de estudantes da referida modalidade. A metodologia da pesquisa incluiu a análise dos documentos em que se encontra formalizado o modelos de EAD da UFPB e a elicitación de narrativas das experiências de uma amostra intencional de estudantes, selecionada a partir da acessibilidade e disposição para participar do processo de coleta de dados. Dentre as conclusões do trabalho, destacamos as seguintes: (1) das trajetórias narradas nas histórias de vida demonstram o peso da origem social nas *escolhas* dos cursos superiores; (2) a hierarquização dos cursos e modalidade permanece forte e gera processos de estigmatização; e (3) o ingresso dos estudantes de classes populares às universidades não eliminam às desigualdades socioeducacionais.

Palavras-chave: Educação a distância; Exclusão no interior das instituições escolares; Escolarização e processos de estigmatização

Abstract

The objective of this research is to study narratives of students involved in distance learning (EAD) in the state of Paraíba, Brazil, focusing on their experiences of school inclusion and social exclusion. Our theoretical perspective is inspired by: (1) Bourdieu and Champagne's thinking about the operationalized exclusion in the school field at its various levels, more specifically in university education; (2) Goffman's definitions of the process of stigmatization, highlighting its category of potential excluded; (3) and in the established dichotomy and outsiders of Elias and Scotson to think about the processes and effects of stigmatization they also focus on. We will analyze the mechanisms of differentiation, empowerment, hierarchy, exclusion and stigma and their effects on the trajectories of students of this modality. The research methodology included the analysis of the documents in which the EADS models of the UFPB are formalized and the elicitation of narratives of the experiences of an intentional sample of UFPB/EAD' students, selected from the accessibility and willingness to participate in the data collection process. Among the main conclusions of this work we point out the following ones: (1) the trajectories narrated in life histories demonstrate the weight of social origin in the choices of higher courses; (2) the hierarchy of courses and modality remains strong and generates stigmatization processes; and (3) the entry of students from popular classes to universities does not eliminate socio-educational inequalities.

Key words: Distance education; Exclusion within school institutions; Schooling and stigmatization processes

LISTA DE SIGLAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância

CNED- Centro Nacional de Educação a Distância

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Idb - lei de diretrizes e bases da educação

EAD – Educação a distância

EUaD - Ensino Universitário a Distância

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MCT – Ministério de Ciência e Tecnologia

RAADB - Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil

RNP - Rede Nacional de Pesquisa

UAB - Universidade Aberta no Brasil

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

UniRede - Universidade Virtual Pública do Brasil

LISTA DE QUADROS E TABELAS FIGURAS

QUADRO 1 – ATUAÇÃO PARLAMENTAR E A EAD NO BRASIL

QUADRO 2 – MUNICÍPIOS EM QUE SE ENCONTRAM OS POLOS DA EAD/UFPB E CURSOS OFERECIDOS

TABELA 1 - FORMAÇÃO DO QUADRO DOCENTE VINCULADO À UFPBVIRTUAL NO ANO DE 2015

TABELA 2 – SITUAÇÃO DOS DISCENTES DA EAD/UFPB

TABELA 3 – DADOS SOBRE TRANCAMENTO DE CURSOS DA EAD/UFPB

FIGURAS 1 E 2 – EXEMPLOS DE PROPAGANDA DA EAD

FIGURA 3 – POLOS DA EAD - UFPB

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I – ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – BREVE REVISÃO DA LITERATURA.....	4
1.1. Breve panorama da EAD no Brasil.....	7
1.1.2. Institucionalização da modalidade de EAD no Brasil.....	9
1.2 Aspectos quantitativos relativos à modalidade a distância no Brasil hoje	15
1.3. Os atores envolvidos nesse processo.....	16
1.3.1. Os professores.....	17
1.3.2. Os tutores.....	18
1.3.3. Os estudantes.....	19
1.4. Discursos recorrentes sobre a modalidade da Educação a distância.....	20
1.4.1 Percepções dos atores.....	21
1.5. A modalidade de ensino a distância na UFPB.....	23
1.5.1 Polos de apoio presencial.....	24
1.5.2. Formação do quadro docente	25
1.5.3. Cursos.....	26
1.5.4 Os alunos.....	29
1.5.5 O curso de Pedagogia oferecido pela UFPBVirtual.....	31
Capítulo II – EAD E AS TENSÕES NO CAMPO EDUCACIONAL UNIVERSITÁRIO.....	32
2.1. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu e a EAD.....	32
2.1.1. Possibilidades analíticas para análise dos movimentos do campo universitário brasileiro.....	35
2.1.2 Os <i>excluídos do interior</i> como uma categoria analítica	36
2.2. O conceito de estigma e os processos de exclusão no interior do campo universitário brasileiro.....	40
2.3. <i>Estabelecidos</i> e <i>Outsiders</i> : a modalidade EAD e as dinâmicas interacionais no espaço universitário.....	41
Capítulo III – AS TRAJETÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E SIGNIFICADOS DA INSERÇÃO DE INDIVÍDUOS EM CURSOS DA EAD/UFPB.....	43
3.1. Aspectos da metodologia	44
3.2. Perfis, trajetórias dos sujeitos participantes e narrativas sobre suas experiências de inserção na EAD.....	47
3.3. Grupo no <i>Whatsapp</i> : dificuldades sem censura.....	62
Considerações finais.....	66
Referências.....	71
Anexos.....	78

Levar à consciência os mecanismos que tornam a vida dolorosa, inviável até, não é neutralizá-los; explicar as contradições não é resolvê-las. Mas, por mais cético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode anular o efeito que ela pode exercer ao permitir aos que sofrem que descubram a possibilidade de atribuir o seu sofrimento a causas sociais e assim se sentirem desculpados; e fazendo conhecer amplamente a origem social, coletivamente oculta, da infelicidade sob todas as suas formas, inclusive as mais íntimas e as mais secretas.

BOURDIEU, P. (org.). A Miséria do mundo. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 735 .

INTRODUÇÃO

Diferentemente do que é anunciado nas aulas de ciência e metodologia de pesquisa, cientistas e pesquisadores veem o mundo a partir do lugar de um observador constituído por sua subjetividade, suas experiências de vida, seus saberes acumulados, sua cultura, sua história pessoal. (ALMEIDA, 2006, p. 288)

Esta proposta de dissertação nasceu de uma experiência pessoal enquanto estudante presencial de Ciências Sociais e também da minha inserção no campo do Ensino Universitário a Distância (EUaD), como estudante do curso de Letras – Português no Instituto Federal da Paraíba – IFPB.

Na graduação em Ciências Sociais, já tive uma ideia do que Bourdieu (2008) chama de *exclusão no interior*, ao experimentar o lugar de estudante de um curso dos menos prestigiados socialmente, tanto em referência ao conjunto de cursos, quanto à modalidade licenciatura, avaliada recorrentemente com restrições quando comparada à do bacharelado.

Não foi por acaso que o primeiro curso universitário no qual ingressei, em 2010, tenha sido exatamente o de Ciências Sociais. Havia uma relação que merece destaque e que será retomada no decorrer dessa dissertação entre a origem, o perfil social e a escolha dessa opção de curso, bem como à *escolha* dos cursos a distancia. A oportunidade de inserção em um curso da área de Humanas, na modalidade licenciatura, era uma possibilidade estatisticamente provável na época em que fui submetida ao exame de vestibular, dado o fato de que vinha de um ensino médio feito em escola pública da zona rural de um distrito da cidade de Barra de Santana, local onde na época era quase “milagre” o ingresso de algum aluno da escola em uma instituição pública federal de ensino de terceiro grau.

Na escola em que fiz o fundamental e o médio, a estrutura física das escolas era precária, a maioria dos professores se submetia a uma viagem de 63km diariamente para exercerem suas atividades docentes. Sempre estavam cansados, atrasados, por ser a maior parte da viagem feita em “estrada de chão batido”. A maioria desses professores trabalhava aqui cidade de Campina Grande pela manhã e à tarde na cidade de Barra de Santana, no Distrito de Mororó, chegando exaustos, quase sem forças para lecionar, segundo suas narrativas recorrentes.

Lembro que o exame de vestibular foi para mim um pesadelo, mesmo sendo uma aluna *esforçada* durante toda a trajetória escolar. Aquele exame, cabe aqui declarar, não correspondia a minha realidade escolar e cultural. O ambiente acadêmico em si, que parecia um sonho, foi um choque, no qual precisei, mais do que a força física, mobilizar enormes esforços para não me desestruturar emocionalmente várias vezes e continuar no curso.

Quando da minha aprovação para o curso de Ciências Sociais, meu nome foi estampado em uma faixa e colocado na frente da escola que frequentei. Eu, aluna de escola pública de zona rural, havia conseguido ingressar numa instituição pública de nível superior! Em um curso pouco conhecido pela população, mas sim, eu havia conseguido chegar onde parecia impossível, em um espaço privilegiado e passaria da Escola Municipal de Ensino Infantil Fundamental e Médio José Hermínio Bezerra Cabral para a Universidade Federal de Campina Grande, numa segunda submissão ao processo seletivo de vestibular.

Próximo ao término do Curso de Ciências Sociais, ingressei no curso de Letras – EUaD/IFPB. Foi a vez de sentir mais profundamente a exclusão dentro da instituição universitária. Se dizer que estava terminando o curso de sociologia me colocava em uma posição inferior em um campo universitário profundamente hierarquizado, dizer que estava ingressando em um curso a distância foi motivo de muitos discursos de inferiorização com relação à minha trajetória acadêmica e ao próprio diploma.

É com essa trajetória de vida escolar que introduzo essa dissertação, pretendendo dar uma contribuição à compreensão socioantropológica de um fenômeno relativamente recente em nossa sociedade. É nossa intenção de pesquisa analisar as dinâmicas e mecanismos pelos quais o Ensino Universitário a Distância constrói lugares e se relaciona com processos de reprodução/mudança social em nossa sociedade.

Nosso objetivo geral é analisar as narrativas das experiências de alunos da EAD, a partir do caso da UFPB, focalizando os princípios de diferenciação, os mecanismos de produção de exclusão/inclusão mobilizados nesse modelo de escolarização, bem como os modos de lidar com eventuais processos de estigmatização na referida modalidade de ensino/aprendizagem, no nível superior de ensino. Os objetivos específicos são:

1. Analisar as trajetórias dos estudantes inseridos em cursos da modalidade EAD/UFPB

2. Observar os significados da inserção dos indivíduos em um curso da EAD/UFPB;
3. Analisar as narrativas das experiências de alunos envolvidos no campo institucional da EAD/UFPB, observando os modos pelos quais eles constroem identidades *para dentro* e *para fora* relacionadas a sua inserção nos cursos da EAD/UFPB.

Utilizamos a metodologia das histórias de vida com o objetivo de delinear as trajetórias dos estudantes até sua inserção na EAD/UFPB, e a realização de entrevistas, para levantar dados sobre suas experiências como estudantes da modalidade aqui focalizada, os significados de sua inserção no ambiente universitário nessa modalidade, os eventuais agenciamentos identitários colocados em curso. A realização das entrevistas se deu a partir da disponibilidade dos alunos e a familiaridade com o tema estudado. Buscamos relacionar as narrativas acerca da subjetividade desses estudantes com alguns determinantes sociais à medida que analisamos suas trajetórias em relação com o *habitus* nas escalas macro e microssocial mediante a um aprofundamento das investigações a partir da análise de histórias de vida em um contexto sócio histórico.

O texto da dissertação está estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo apresentamos uma breve revisão da literatura referente à EAD no mundo e uma descrição do caso em cujo âmbito faremos nossa análise; no segundo capítulo, apresentaremos o referencial teórico, constituído pelas contribuições de Bourdieu, Goffman e Elias; no terceiro capítulo, trazemos os dados da pesquisa empírica e sua análise, seguindo-se as conclusões, as referências utilizadas e os anexos.

CAPÍTULO 1 – ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – BREVE REVISÃO DA LITERATURA

O estudo do fenômeno do Ensino a distância traz em si diversos pontos de interesse. Dentre eles, poderíamos destacar alguns que, por si só justificariam trabalhos específicos, na medida em que representam a possibilidade de repensar elementos centrais das relações ensino-aprendizagem legitimadas: (1) o papel do professor, questionado em sua função mediadora mais ou menos presente; (2) o papel do aluno, interpelado em muito mais autonomia do que no ensino presencial; (3) a necessidade de prédios, espaços físicos construídos e mantidos sob altos custos, o que tem sido inclusive objeto de questionamento recente na esfera do debate sobre o financiamento da Educação Pública em todos os níveis, incluindo o do ensino universitário; (4) as gradações da distância entre professores e estudantes, experienciada pelos atores que compõem os dois polos referidos, mas muito pouco discutida devido a um tipo de contexto do politicamente correto, sendo o distanciamento muito mais desejado do que os professores e os estudantes têm coragem de assumir, ainda mais em tempos de altos níveis de violência de todos os tipos e mesmo física nas escolas; 4. A questão das flexibilização das atividades discentes e docentes, o que pode ser visto em sua positividade e negatividade, em tempos de neoliberalismo-toyotismo.

De acordo com Bastos, Cardoso e Sabatini (2000, p.47), a modalidade EAD seria definida objetivamente como “qualquer forma de educação em que o professor se encontra geograficamente mais distante do aluno do que no *modelo presencial*”.

Para estes autores, a EAD não é sinônimo de alta tecnologia já que usa algumas *primárias*, como é o caso do *livro didático*. Nesta modalidade, a tecnologia deve ser vista como meio - ferramenta de disponibilização de material didático e interação - não como um fim em si, jamais se sobrepondo aos conceitos pedagógicos geralmente aplicados a processos de escolarização. A tecnologia também não deve ser analisada como a mais sofisticada, mas como adequada à região e ao público ao qual se destinará.

A modalidade *a distância* abrange várias vias de comunicação entre os atores envolvidos no processo educacional, marcado pela evolução das ferramentas de comunicação. Além da separação espacial, também pode haver uma separação temporal. A comunicação pode se dar de forma *sincrônica*, com a participação simultânea entre professores e alunos (com data e horário marcados); ou *assincrônica*, independentemente de tempo e lugar. Conforme Loyola e Prates (2000), o meio de interação

pode se dar através da mídia impressa; mídia falada; mídia televisada; redes privadas de computadores, como as intranets; ou pública, como a *internet*.

Bastos, Cardoso e Sabatini (*idem*) resumem alguns elementos precursores da EAD no mundo, em consenso com vários estudiosos da modalidade: o mais remoto, a invenção da imprensa, no século XV, por Gutemberg. Foi essa invenção que permitiu o acesso ao livro didático, o que de certa forma possibilitou mais independência dos indivíduos em eventuais processos de construção do conhecimento, configurando o encontro imediato entre os sujeitos sociais e a produção escrita. A invenção da imprensa abriu portas para que os processos de aprendizagem se baseassem em aulas presenciais, com base nos textos escritos disponibilizados aos estudantes, mas também abriu a possibilidade do estudo em que o protagonismo extrapolava a figura do professor explicador.

Os autores citados apontam que a emergência da forma *livro* possibilitou pela primeira vez o ensino de massa, já que as salas de aula poderiam ser maiores, abrigando mais alunos, o que possibilitou a alfabetização e escolarização de uma maior parcela da população.

Outro elemento precursor do modelo de EAD que aqui focalizamos foi a invenção dos correios, o que propiciou o surgimento dos cursos por correspondência, em meados do século XIX. Atores sociais passam a instituir espaços educacionais além dos formalizados nas escolas, passando a contratar serviços para entrega de material, entre eles (livros, cartas), constituindo as primeiras modalidades de ensino *a distância*. Um anúncio publicado na Gazeta de Boston, em março de 1728, por Cauleb Phillips, um então professor de taquigrafia, já propunha o envio de lições para aprendizado de alunos que espacialmente distantes tivessem a mesma possibilidade de aprendizado da habilidade referida sem aulas presenciais¹ (Cf. SARAIVA, 1996).

A motivação para a utilização desse tipo de *ensino a distância* era o desejo de superar um obstáculo que naquele contexto era muito mais forte do que o atualmente observado: a dificuldade de acesso em termos espaciais a lugares de formação escolar. É nessa direção que Moore e Kearsley (2007, p. 27) afirmam:

¹ Loyolla e Prates (2000) apontam para o fato da educação a distância não ser uma modalidade recente, contando desde o oferecimento pela Universidade de Chicago, em 1881, de um curso de Hebraico por correspondência; em 1889 o Queen's College, do Canadá, começou a oferecer uma série de cursos remotos e de baixo custo, como forma de compensar as grandes distâncias entre os centros urbanos daquele país, o *ensino a distância* já completou mais de um século e tem crescido a partir da união de ferramentas pedagógicas e tecnológicas que surgiram ao longo do tempo.

O motivo principal para os primeiros educadores por correspondência era a visão de usar a tecnologia para chegar até aqueles que de outro modo não poderiam se beneficiar dela. No ano de 1833, anúncios publicados em jornais já se referiam ao ensino por correspondência e, na Inglaterra, em 1840, Isaac Pitman sintetiza os princípios da taquigrafia em cartões postais que trocava com seus alunos. (PICONEZ, 2003, pp. 2 - 3)

O ensino nessa modalidade potencializou-se ainda mais com a introdução de projetos de educação a distância através da radiodifusão, o que favoreceu a população de áreas mais distantes de centros urbanos, nos quais se concentrava a maioria das escolas. De modo similar, o advento da televisão possibilitou a utilização de imagens e som para a difusão de programas educacionais, aliados ao suporte de materiais impressos encaminhados pelos Correios. Com o desenvolvimento da informática e da telecomunicação o ensino a distância tem ganhado mais espaço, aceitabilidade e proposto o aumento das oportunidades de estudo não presencial.

Conforme Moore e Kearsley (1996), a evolução tecnológica da educação na modalidade *a distância* se deu através de três marcos complementares: a Geração textual (1890 - 1960), suportada apenas por textos impressos; a analógica (1960 - 1980), também baseada em autoaprendizado com suporte de tecnologias audiovisuais; e a terceira e atual geração digital, com suporte tecnológico que fornecem maiores possibilidades de interatividade, de eficiência, com custos mais baixos do que os muitas vezes envolvidos em processos educacionais presenciais.

Outro elemento que se relaciona com a expansão atualmente observada na EAD, ainda segundo Bastos, Cardoso e Sabatini (2000), é o fato de que tem-se observado o aumento gradual das demandas por qualificação, aquisição de novas habilidades e de conhecimentos por parte das forças produtivas, correspondendo aos novos “produtos” do mercado de trabalho (novas profissões, a exigência de interdisciplinariedade, dentre outras). A EAD aparece como uma alternativa viável aos processos presenciais de educação, nessa conjuntura de intensificação das exigências de qualificação e de exiguidade de tempo e de recursos, se considerados as camadas mais pobres da população. Também é importante considerar que a demanda de educação a distância tem sido cada vez maior devido à flexibilidade de horários e a facilidade de acesso à informação em tempos e locais diferentes.

Na literatura especializada sobre a modalidade de EAD, alguns benefícios e problemas mais gerais são apontados. Bastos, Cardoso & Sabatini (2000) apontam como principais benefícios: (1) a independência espacial – o estudante pode ter acesso ao ensino independente do lugar que habita; (2) a independência temporal: múltiplas possibilidades de distribuição de informação, comunicação assíncrona e pedagogia apropriada que independe de agendas temporais fixas; (3) intensificação da eficiência dos meios de comunicação: propostas pedagógicas que permitem a comunicação em grupo, como exemplo dos fóruns de discussões e *chats*; (4) ao aumento do acesso ao nível superior de ensino, devido aos benefícios citados anteriormente e relação custo-benefício tanto no que se refere aos alunos (material *online* e redução dos custos de deslocamento), como para as próprias instituições de ensino, no que se refere a um alcance maior de alunos sem custos adicionais referidos à espacialidade. Nosso trabalho pretende considerar essas avaliações, mas também tentar entender a EAD em termos da reprodução do acesso desigual, usando como parâmetros para nossa discussão variáveis como seu caráter classista, geracional e o potencial estigmativo.

Os mesmos autores apontam como problemas mais comuns: (1) a qualidade do acesso à internet ainda limitado em muitos lugares do país, principalmente nos locais mais distantes dos grandes centros urbanos, onde a modalidade se propõe a alcançar um maior número de alunos; (2) os custos referentes ao acesso via *internet*, que dificulta a permanência de muitos alunos de baixa renda e; (3) as resistências e /ou dificuldades dos usos das ferramentas propostas pelo *ensino a distância* (BASTOS, CARDOSO & SABATINI, 2000).

1.1 Breve panorama da EAD no Brasil

A EAD no Brasil é uma experiência que tem mais de meio século, embora seus primeiros passos remontem a décadas anteriores a sua institucionalização. No seu sentido amplo, podemos citar como experiências anteriores alguns cursos por correspondência oferecidos pelo *Instituto Universal Brasileiro* e o *Instituto Monitor*, seguidos da *Universidade do Ar*, que funcionava através da radiodifusão, promovida pelo SENAC (MARQUES, 2004).

O *boom* de cursos por correspondência com o objetivo principal da educação de adultos se deu nas décadas de 50 e 60, com participação da Igreja Católica. Já em meados dos anos 80 vários cursos foram oferecidos na TV Globo e pela Universidade

de Brasília, com uma metodologia que integrava conteúdos do ensino fundamental e médio com uso de multimeios visando a conclusão do ensino básico. Já em 1995, criado pela FIESP e Instituto Roberto Marinho, foi instituído o aperfeiçoamento de cursos anteriores, a exemplo do *Telecurso de 1º e 2º grau (idem, ibidem)*. Nesses cursos, o material didático era composto por livros e vídeos e se constituía já como modalidade a distância já que o aluno poderia ter acesso ao curso em sua casa a partir do acesso a emissoras de TV. Ainda no ano de 1995, houve a disseminação da Internet nas Instituições de Ensino Superior via Rede Nacional de Pesquisa – RNP. MARQUES (2004) destaca ainda, a criação de um setor destinado à EAD o Centro Nacional de Educação a Distância (CNED), pelo Departamento Nacional de Educação.

A *Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede)*, criada em dezembro de 1999, também constitui um marco para a modalidade de educação a distância no Brasil. A UniRede consiste em um consórcio interuniversitário que enunciava como objetivo *a luta por uma política de estado que democratizasse o acesso ao ensino superior público com o processo colaborativo na produção dos materiais didáticos e oferta de cursos de graduação e pós graduação*, como pode ser visto no primeiro parágrafo do documento elaborado para sua criação:

Os representantes das 18 universidades presentes à I Reunião da Universidade Virtual Pública do Brasil, nos dias 2 e 3/12 em Brasília, UnB, estão conscientes de que já é hora do sistema público de ensino superior ocupar e ampliar seu espaço, partindo para uma ação arrojada, inovadora, responsável e concreta, como resposta às desigualdades e injustiças no campo da educação superior. (Ata do documento de criação da UNIREDE, 1999).

A UniRede contou com o apoio da Comissão de Educação/ Frente Parlamentar de Educação a distância da Câmara Federal, na pessoa do Deputado Federal Werner Wanderer, do Paraná, dos Ministérios da Educação e Cultura – MEC, Ciência e Tecnologia – MCT e de órgãos como a Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP e, especialmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/ MCT, que disponibilizaram bolsas DTI, para apoiar o desenvolvimento da UniRede nos pólos.

O projeto reuniu em um consórcio 82 instituições públicas de ensino superior e 07 consórcios regionais, com o objetivo de democratizar o acesso à educação por meio

da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada.

Um dos papéis fundamentais dos representantes da UniRede foi, sem dúvida, sua atuação como suporte para a criação da *Universidade Aberta do Brasil*, em 2006, cujos estudo e concepção estrutural contaram com a participação ativa de representantes do Comitê Gestor e Conselho de Representantes da UniRede.

1.1.2 Institucionalização da modalidade de EAD no Brasil

A Constituição Brasileira de 1988, promulgada após amplo movimento pela redemocratização do país, após os anos da ditadura militar de 1964, objetivou a introdução de novos compromissos no âmbito educacional, destacando a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo. Mas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que define e regulariza o sistema de educação com base em princípios presentes na Constituição.

No caso Brasileiro, com a criação das Leis de Diretrizes e Bases, nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961, com o objetivo de oferecer uma educação como direito comum, foi proposto pelo Ministro da Educação Clemente Mariani o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96.

Sendo nossa problemática circunscrita à EAD em nível universitário, destacamos a declaração da UNESCO (1997) de que o reconhecimento e oferta do ensino superior a distância seria um passo fundamental para a democratização da educação universitária. Na referida declaração, afirma-se que “cada universidade deveria tornar-se uma universidade *aberta*, oferecendo possibilidades de aprendizagem a distância e aprendizagem em momentos distintos” (UNESCO, 1997, p. 75). O objetivo desse empreendimento, possibilitado pela concentração de investimentos principalmente oriundos de fundos públicos, e na tecnologia informacional seria a *democratização* do acesso ao ensino universitário. Seria uma *democratização* para camadas excluídas da população? Nosso estudo pretende discutir os sentidos dessa proposta que se define como *democratizante*.

Em termos gerais, no Brasil, o marco da EAD se deu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, art. 80, no qual se formaliza o incentivo a programas de ensino a distância:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. §1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. §2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. §3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. §4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais². (MEC, 1996, pp.: 25-26)

A regulamentação da EAD/BR somente aconteceu em 1996, como citado acima, todavia as linhas de uma primeira proposta de nível superior nessa modalidade no Brasil foram redigidas anos antes, por Newton Sucupira, então representante do Conselho Federal de Educação, em 1972, em uma proposta encaminhada ao MEC com base em sua visita à *Open University*, da Inglaterra. Nessa proposta ele aponta a importância da EAD para o Brasil e defende a criação da *Universidade Aberta do Brasil*, de modo a *democratizar o ensino superior mediante ao uso das tecnologias de Comunicação*.

Já nos primeiros artigos, a LDB de 1996 propõe a Educação como algo abrangente que não se limita à Escola, mas ocorre em todos os ambientes onde existe aprendizado. De acordo com o Art. 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Foi a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que definiu os sistemas federal e estadual de educação superior. Só nesse ano, com a nova LDB, as instituições que oferecem ensino superior ganharam mais autonomia, possibilitando a criação de novos cursos e o aumento significativo do número de matrículas nas instituições de ensino universitário, com base no princípio constitucional segundo o qual o ensino em todos os níveis seria *um direito de todos e*

² Essa lei tem a marca do período em que é promulgada, no qual a *internet* estava dando seus primeiros passos. Note-se que o parágrafo 4º se refere aos elementos que então eram considerados eficientes para a constituição das iniciativas de EAD, a radiodifusão e a televisão.

dever do Estado. O boom do ensino superior permitiu, além disso, o crescimento no número de universidades e a busca por novas modalidades de ensino superior que abrangessem as particularidades das demandas.

As orientações da LDB acima citadas foram regulamentadas pelo decreto N° 5.622, de 19 de dezembro de 2005, em cujo Artigo 1° caracteriza-se a educação a distância “como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

As principais iniciativas parlamentares buscando a criação de um sistema de educação a distância no Brasil foram elencadas por Costa & Pimentel (2009):

QUADRO 1 – ATUAÇÃO PARLAMENTAR E A EAD NO BRASIL

Ano	Projeto de Lei	Autor	Matéria
1974	PL 1878	Deputado Pedro Faria	Instituir uma Universidade Aberta.
1983	PL 1751	Deputado Clark Planton	Autorizava o poder executivo a instituir na educação brasileira um sistema de universidade aberta
1987	PL 203	Deputado Lucio Alcântara	Indicava a criação da Universidade Nacional de Ensino a Distância (UNED), dedicando-se a cursos de extensão.
1990	PL 4.592-C/90	Ministério da Educação	Propunha a criação da Universidade Aberta do Brasil, vinculada ao Ministério da Educação, com objetivo de democratizar e ampliar o acesso ao ensino superior.

Fonte: Costa & Pimentel (2009, pp. 75-76)

Em 1990, o projeto de lei nº 4.592-C/90, do Ministério da Educação, propunha a criação da Universidade Aberta do Brasil, vinculada ao próprio, com o objetivo de *expandir o acesso à educação de nível superior*. Como fruto desse projeto tivemos iniciativas como a inclusão do artigo 80 referente à educação a distância na Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

O Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído pelo decreto 5.800, de junho de 2006, tendo como finalidade a *expansão e interiorização da oferta e acesso a cursos de ensino superior no país, principalmente em regiões desprovidas dessa possibilidade* (PACHECO, 2007), permanecendo um ideal da utilização da EAD como modalidade de inclusão escolar massiva.

Peters (2003) destaca a intenção inicial de criação de instituições específicas para oferta de cursos a distância, porém em meio às três modalidades possíveis, sendo estas: a oferta de cursos em universidades tradicionais (*dual model*); instituições que oferecem várias modalidades de ensino possibilitando a escolha do aluno (*mixed model*) e as instituições planejadas especificamente para a modalidade a distância, como era a intenção inicial (*single model*). No caso Brasileiro a evolução da EAD culminou na integração de universidades públicas já consolidadas na área do ensino presencial com a oferta de cursos na modalidade a distância, no modelo denominado *dual model*, sendo uma das justificativas mais significativas o fato de que, em termos orçamentários, seria mais interessante o incentivo para a criação de universidades bimodais que se tornassem polos para as duas modalidades. Um dos passos mais importantes para a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil foi a formação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) que reunia instituições de ensino público dispostas a implementar o modelo de EAD.

Aguardada pelos militantes educacionais da época que acreditavam numa educação pública sistematizada pelo Estado, as mudanças propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação permitiram reflexões importantes no campo conceitual no que diz respeito à educação público/privada, educação democrática numa batalha por legitimidade social da luta dos atores pela descentralização do oferecimento e gestão do ensino.

De acordo com nosso levantamento de artigos e outros tipos de trabalhos avaliativos sobre a EAD, percebemos ser a maioria da produção composta por estudos descritivos, compreendendo um esforço de relatar e descrever a história, as leis que fundamentam os princípios de funcionamento do ensino a distância, a importância do *caráter democratizante proporcionado pelo alcance e flexibilidade do ensino com base na tecnologia, apresentando-a como instrumento fundamental de promoção de oportunidades*. Borges (2015) problematiza os críticos da modalidade a distância mostrando os problemas também no ensino presencial que, para ele, apontam para problemas no ensino superior em sua totalidade e não apenas no ensino a distância. A partir de um esforço de demonstrar a importância da EAD no processo de democratização do ensino, o autor aponta para avanços na questão do acesso ao ensino superior como também na interiorização das IES públicas e privadas no Brasil, com base em números que demonstram, por exemplo, o aumento nos cursos de graduação anunciados pelo INEP desde os anos 2000 destacando o crescimento do número de

alunos nos cursos de graduação a distância, dados apontados em estudos anteriores por Alonso (2010, p. 1324).

Destacamos a atuação do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, com ênfase em aprendizagem a distância, que reúne documentos, projetos e normas que regulamentaram essa área, como também estudos envolvendo a legislação específica sobre a temática, contendo as principais normas acerca dessa modalidade, com destaque para a *Revista Brasileira de Educação a distância*, que contém artigos de especialistas, informações técnicas e comentários, tomados para esta dissertação também como objetos de estudo.

Outros artigos pesquisados seguem a mesma linha descritiva, focalizando a história e as políticas públicas que tornaram possíveis o funcionamento da educação na modalidade a distância a partir do programa da Universidade Aberta do Brasil, é o caso, por exemplo, do texto *“História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão”* cujo foco é a “historicidade do processo de criação de cursos e programas ofertados em uma modalidade distinta do ensino presencial no âmbito do Sistema UAB” (COSTA, 2012 p. 281). Na mesma direção, *“Educação a distância no Brasil: Lições da História”* apresenta um panorama construído a partir da trajetória de uma “histórica inovação educacional no Brasil” o qual aponta a EAD como alternativa na busca de uma educação continuada como direito de todos (SARAIVA, 1996 p. 26).

Em outra direção, tivemos acesso a artigos de autores mais críticos com relação à modalidade a distância que apresentam preocupações como as de Saviani (2009, p. 20) de que o ensino a distância possa “converter-se em mecanismo de certificação antes de qualificação efetiva”. Saviani (1982) também apresenta preocupações referentes às teorias críticas na educação, como as mesmas concebem e explicam os marginalizados em relação ao ambiente escolar e a importância de tais teorias para evidenciar a seletividade na educação. O autor critica a “educação compensatória” já que esta configura uma resposta não-crítica às dificuldades educacionais evidenciadas pelas teorias críticas. O caráter compensatório caracteriza a ingenuidade da naturalização de problemas que não são psicológicos ou puramente escolares, mas também sociais. A questão da marginalização, para Saviani, só poderia ser compreendida na relação entre educação e sociedade. Uma das teorias críticas reprodutivistas expostas por Saviani é a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, de Pierre Bourdieu & Passeron.

O autor demonstra preocupação com relação à marginalidade social e defesa de uma educação popular comprometida com a classe trabalhadora.

Luís Fernando Dourado (2007) também faz o esforço crítico de problematizar as Políticas públicas e gestão em especial na educação superior, enfatizando a expansão pública, na modalidade EaD, por meio dos desafios da consolidação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em um cenário de nova dinâmica social na época da globalização, alteração das formas de sociabilidade com potencialização no desenvolvimento de relações, alterações no mundo do trabalho e produção estabelecem um espaço contraditório, a partir do desenvolvimento de tecnologias favoráveis à integração e, paradoxalmente, a novas formas de inclusão dependente que sofrem a influência das tecnologias eletrônicas, informáticas e cibernéticas. O Brasil, mesmo diante do alto avanço tecnológico possui um alto grau de desigualdade social e tem o desafio de ampliar direitos sociais, como a educação. Nesse cenário, Dourado propõe uma análise de indicadores educacionais e seus desdobramentos para identificação dos limites e desafios para a concretização de políticas educacionais. A problematização dos indicadores é complexa, ainda segundo Dourado, se pensarmos os desafios no tocante à democratização do acesso à educação básica e superior. A formação de professores, por meio da modalidade a distância tem sido polêmica devido a disputas no que concerne aos discursos na área da educação com relação à sua pertinência, qualidade, acompanhamento, produção de material, avaliação papel do professor, entre outras questões. Para o autor, é preciso retirar o papel de centralidade conferida ao aparato tecnológico visto, muitas vezes, como único responsável pela qualidade do processo educativo e passar a conferir mais importância ao projeto pedagógico e condições objetivas de ensino-aprendizagem.

O autor chama atenção para a necessidade de não secundarizar a centralidade de se avançar na construção de políticas que se direcionem para a garantia da qualidade do ensino, o que remete a pensar as políticas para a educação superior e uma maior articulação desse nível de ensino com políticas para a educação básica, como a formação de professores e questões relativas ao financiamento e gestão das diversas etapas e modalidades que compõem esse nível de ensino. Importante pensar a necessidade de Políticas de Estado em detrimento de programas e políticas setoriais articuladas. Essas políticas devem direcionar-se para os diversos níveis e modalidades educativas. Dourado aponta como alternativa a construção de um sistema nacional de formação dos profissionais de educação, que não permita a segmentação de

modalidades, mas garanta parâmetros básicos nacionais nas diferentes instituições de ensino, cursos, modalidades. Uma base nacional comum para toda formação estabeleceria exigências a serem contempladas na formação de professores e funcionários para a educação básica.

Dourado é bastante coeso em seus argumentos e a análise que propõe dos indicadores revela a crítica à segmentação na educação, ou segregação de modalidades. O autor analisa políticas públicas na educação, contribuindo com nosso esforço teórico de análise da Educação a Distância e abre espaço para a nossa proposta de pensar políticas de subjetividade dos sujeitos envolvidos para além dos projetos e das políticas públicas já analisadas.

Outra impressão da revisão da literatura realizada é a de que parte dos autores críticos defendem que o sistema UAB tem contribuído para o processo de *democratização* do ensino superior no Brasil.

Poucos trabalhos apontam para os mecanismos de exclusão implicados no fenômeno da EAD no Brasil e suas consequências sociais. Outra das exceções ao *coro do contentes* é Oliveira (2009), que desnaturaliza a ideia da EAD como uma simples manifestação da mobilização do avanço tecnológico para o aperfeiçoamento do sistema educacional universitário público, indicando que a modalidade é fruto de escolhas para a intensificação da mercantilização também presente no âmbito educacional, desmistificando a ideia de inclusão como fim último.

Nosso trabalho pretende ser um esforço para sociologizar a abordagem da EAD, fazendo uma abordagem das eventuais tensões e processos de conflitos, estigmatização e ativação de mecanismos de reprodução social através desta modalidade de escolarização universitária no Brasil.

1.3 Aspectos quantitativos relativos à modalidade a distância no Brasil hoje

A Educação a Distância é a modalidade de ensino que mais cresceu no Brasil nos últimos anos. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC, 2013), das 3,3 milhões de matrículas no ensino superior, registradas entre os anos de 2003 e 2013, um terço correspondia a cursos a distância, sendo a maioria na rede privada de ensino. De 49.911 alunos em 2003, o número saltou para 1.153.572, dez anos depois. Desse total, 86% correspondia a instituições particulares de educação superior. Em 2014, segundo dados Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), o total de matriculados

ultrapassava a marca de 3,8 milhões. Segundo o último censo da ABED, referente ao ano de 2014, das 226 instituições que oferecem cursos ou disciplinas em EAD, 64% pertencem à rede privada, enquanto 36% são instituições públicas de ensino. Segundo o Professor Doutor Luciano Sathler, Diretor da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e Diretor de EAD da Universidade Metodista, sendo os principais motivos dessa expansão refletem os efeitos da institucionalização da modalidade a partir do Decreto Nº 5622, de 2005 e sua regulação pelo MEC, em 2006. O avanço dos meios tecnológicos como a internet em todo o Brasil e, nos últimos anos com um número crescente de pessoas com acesso a rede nas regiões mais interioranas. A demanda de mercado cada vez crescente por pessoas com nível superior de formação também tem tornado a busca pelos diplomas cada vez mais crescente.

O Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil, censo 2015 (RAADB/2015), mostra que a maioria das matrículas em cursos totalmente a distância e semipresenciais encontra-se nas licenciaturas, contando com 148.222 alunos matriculados em licenciaturas, 134.262 em habilitações mistas (licenciatura e bacharelado) e 410.470 em licenciaturas semipresenciais. O Censo EAD. BR de 2015 contabilizou 5.048.912 alunos, sendo 1.108.021 em cursos regulamentados totalmente a distância e semipresenciais e 3.940.891 em cursos livres corporativos ou não corporativos. Os dados apontam para um aumento significativo de matrículas, sendo 1.180.296 alunos registrados a mais do que em 2014.

De acordo com o MEC (2008), algumas das razões para a expansão da modalidade *a distância* também se explicam pela demanda reprimida de alunos que ainda não haviam sido atendidos, principalmente, por motivos econômicos. Muitos desses alunos são adultos que agora têm a possibilidade de ingressar em uma graduação ou mesmo numa pós já que os custos de locomoção e tempo são reduzidos.

1.4 Os atores envolvidos nesse processo

De acordo com Schlickmann, Roczanski & Azevedo (2007), embora apresentem diferenças, por conta da coexistência em diferentes contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, as instituições que oferecem cursos superiores a distância compartilham os seguintes princípios: (1) as pessoas podem se matricular independente de sua formação anterior; há um grande número de alunos matriculados; (2) o estudo é feito em quaisquer lugares escolhidos pelos alunos; e (3) os materiais do curso são

desenvolvidos por equipes especializadas e a orientação é proporcionada por outros especialistas.

Holmberg (2003) e Moran (2003) chamam atenção para a importância dos contatos face-a-face ainda que na modalidade a distância. O último ressalta a importância dos contatos presenciais antes que se iniciem os cursos a distância para que, a partir da criação de laços entre os atores eles compreendam adequadamente as vantagens que a modalidade de EAD representa.

Na literatura revisada também encontramos reflexões que focalizam os tipos de atores participantes nos cursos universitários a distância e alguns aspectos da especificidade dessa modalidade de ensino-aprendizagem, as quais passamos a apresentar.

1.4.1 Os professores

Para Voigt & Leite (2004) o professor responsável por cursos a distância é um *performer*, um intérprete de diversos papéis. Na literatura sobre esses atores da EAD encontramos recorrentemente a ideia de que esse ator *deve estar sempre atualizado e ultrapassar o conservadorismo das aulas expositivas. Ele deve ser mais: um propositor de perspectivas plurais, um mapa aberto para a construção do conhecimento coletivo.* Vejamos abaixo um exemplo do que encontrei nessa direção:

O professor aos poucos está abandonando sua posição tradicional de transmissor de conhecimento para se transformar num organizador, orientador e facilitador, isto é, num gestor de informação útil e pedagógica, onde seus estudantes podem ter acesso, das mais diferentes formas e vias, sendo a modalidade a distância a seu ritmo de aprendizagem. (LAGARTO, 1994, *apud* VOIGT & LEITE, 2004)

Em vários trabalhos sobre os desafios dos professores de EAD, definidos como *professores*, simplesmente ou como *professores-conteudistas* encontramos enfatizada a necessidade desses atores alcançarem o envolvimento dos alunos nas atividades com o material didático proposto, levando em consideração que a comunicação não se dá face a face, percebendo as lacunas a serem preenchidas ao mesmo tempo em que se pensa continuamente a prática pedagógica. Torna-se um desafio para o professor “mudar as práticas docentes, assumir novas posturas e passar a ter um comportamento de permanente atualização profissional” (KENSKI, 2011); e, ainda, atender o estudante,

estar próximo dele, ainda que fisicamente em espaços distintos (MASETTO, 2003, p. 89).

De acordo com o Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015 (Censo EAD. BR, 2015), dos profissionais atuantes na EAD no Brasil, 18.769 são professores, no ano que corresponde à pesquisa, número que tem apresentado um crescimento significativo nos últimos anos.

1.4.2 Os tutores

No modelo de EAD brasileiro, “além do tutor *online*, há o tutor presencial no polo, com quem os alunos podem tirar dúvidas e participar das atividades solicitadas e dos laboratórios de informática e específicos do curso” (VALENTE *et al.*, 2011, p. 50). A tutoria é fundamental para a interação pedagógica na modalidade da EAD. Os tutores, além de mediar a interação professor/aluno criam espaços de interação para além das ferramentas *online* por meio de encontros presenciais programados nos Polos de apoio. Os tutores fazem a mediação pedagógica, responsável por traçar percursos para que os alunos construam o conhecimento acerca do conteúdo proposto de forma mais autônoma a partir do diálogo e da troca de experiências. O tutor não aponta ou expõe, ele provoca a criatividade dos alunos para a construção do conhecimento, em um processo dialógico de colaboração e cooperação entre os atores do processo de ensino-aprendizagem a partir de intervenções pedagógicas que caracterizam a função da tutoria no ensino a distância.

O papel do tutor aparece como ponto-chave em um sistema de ensino a distância (Maia, 1998, apud Niskier, 1999:391). Um panorama acerca da tutoria produzido por Machado & Machado (2004) nos mostra que nesse novo fazer pedagógico, que caracteriza a EAD, não existe mais tão somente o professor expositor e o aluno passivo ao conteúdo exposto, mas a “aula” mediada por um ator que delinea caminhos para o florescer de novas perspectivas na construção criativa e dialógica do conhecimento a partir de um acompanhamento mais detalhado, da disponibilização de materiais didáticos complementares, do diálogo nos fóruns *etc.*

O tutor realiza um dos papéis do professor tradicional, redefinindo a função do educador como mediador, centrado muito mais nas especificidades da aprendizagem do aluno e de como ela pode ser *construída* na modalidade do ensino a distância. Seu

desafio é ainda maior do que o do professor conteudista e aponta para o rompimento de paradigmas da educação tradicional.

De acordo com o Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015, a maioria dos profissionais atuantes na EAD são tutores, correspondendo ao total de 29.380 tutores atuantes no Brasil no ano citado.

Parte da literatura mais recente aponta para a intensificação do trabalho docente à medida que implementa a substituição dos professores pelos tutores agregando a redução dos salários com base nessa medida que se baseia na flexibilização e rotatividade no mercado de trabalho (SILVA *et al.*, 2012).

1.4.3 Os estudantes

O perfil dos estudantes que procuram o ensino superior na modalidade a distância tem sido algo bastante debatido no universo acadêmico. Para Gilbert (2001, p. 74), *o aluno on-line 'típico' é geralmente descrito como alguém que tem mais de 25 anos, está empregado, preocupado com o bem-estar da comunidade.*

Esses alunos são adultos que, em sua maioria, conciliam trabalho, estudos e família. A maioria dos alunos de cursos de educação a distância não pode dedicar-se integralmente aos estudos e essa característica os distingue dos demais: são estudantes que não couberam no perfil de alunos dos cursos presenciais e estavam à margem das universidades públicas. O presidente da ABED, Frederic Michael Litto, em entrevista concedida à folha em 2004 afirmou que “o aluno que precisa do professor ao lado dele, cobrando ou elogiando, não é bom para educação a distância. É preferível um aluno um pouco mais maduro, autônomo. E que cumpra os prazos”. Essa afirmação chama atenção para o fato de que não é uma educação para todos os públicos, mas existe um padrão geral de “aluno” com competências esperadas pelas instituições de ensino nessa modalidade e um público que “opta” pela modalidade.

O Relatório Analítico da Aprendizagem a distância no Brasil, censo 2015 (RAADB/2015), aponta para dados que merecem destaque: dos alunos do ensino superior a distância 53% são mulheres, 49,78% têm entre 31 e 40 anos. Aproximadamente 70% das instituições privadas com e sem fins lucrativos e das instituições públicas federais contam com alunos que, em sua maioria, estudam e trabalham. Há uma expressiva taxa de evasão que se justifica pelo fator tempo como o mais influente no fenômeno da evasão, seguido do fator finanças.

1.5 Discursos recorrentes sobre a modalidade da Educação a distância

De acordo com Ludovico & Molin (2014, p.5), nos enunciados de propagandas referentes à modalidade de ensino a distância no Brasil, tanto televisivos ou escritos, é comum a percepção de que o ensino a distância *veio para promover inclusão, dar oportunidades a quem não pode se fazer presente em uma sala de aula convencional*. A palavra inclusão remete à marginalidade, os que ainda não foram abarcados pelo ensino superior. Esse fenômeno é evidenciado nos enunciados verbais e não verbais, essa perspectiva de “inclusão” pode ser visualizada, por exemplo, nas propagandas das universidades que oferecem o ensino a distância como é o caso das imagens que seguem.

Alguns exemplos de propagandas de cursos na modalidade EAD (UFPB):

FIGURA 1 - PROPAGANDA DA EAD-UFPB



Imagem retirada da página da UFPB Virtual nas redes sociais. Disponível em:
<https://www.facebook.com/UFPBVirtual/photos/rpp.226462377379266/1711176525574503/?type=3&theater>

FIGURA 2 – PROPAGANDA DA EAD-UFPB



Imagem retirada da página da UFPB Virtual nas redes sociais. Disponível em:
<https://www.facebook.com/UFPBVirtual/photos/rpp.226462377379266/1705735012785321/?type=3&theater>

Fazendo uma análise dos discursos direcionados a essa modalidade de educação, as autoras chamam atenção para o fato de que os provenientes das *margens* sempre objeto de termos estigmatizantes e a causa é simples: a *educação para todos* tende a ser algo a que não se oferece resistência, mesmo que, na realidade, o sistema trabalhe com o oferecimento hierarquizado de modalidades de escolarização e do reconhecimento simbólico diferenciado dos diplomas deles decorrentes. O *ensino de qualidade* não é oferecido para toda a população, mas para a elite e este fato dialoga com enunciados referentes às minorias, os quais refletem o conservadorismo de um saber muitas vezes elitista, que não considera possível novas formas de conceber a educação (LUDOVICO & MOLIN, 2014).

1.4.1 Percepções dos atores

Alguns discursos trazidos por pesquisas recentes acerca do ensino a distância nos mostram que os modos de significá-lo são carregados de preconceitos, aparecendo ainda como uma modalidade estigmatizada nos dias atuais, mesmo diante do sucesso quantitativo alcançado pela modalidade. É válido mapear esses discursos e posteriormente apresentar os perfis dos sujeitos discursivos envolvidos.

Um estudo realizado por Silva, Veras, Reis & Santos (2014) apresenta-nos dados referentes à visão de professores e alunos acerca dessa modalidade de ensino. A pesquisa foi realizada no município de Patos de Minas – MG, totalizando 50 sujeitos de pesquisa a partir de coleta de dados com o uso de questionários com perguntas fechadas e abertas. Os dados gerais apresentam que mesmo diante de um desempenho melhor no ENADE (2005-2009) e melhoras nas avaliações, a EAD ainda tem sido vista como uma modalidade de ensino inferior quando comparada ao ensino presencial, apesar de ser reconhecida com um arsenal de possibilidades para profissionais da educação. Os discursos do corpo discente evidenciam que este considera uma boa opção a modalidade EAD, porém, ainda acreditam ser um método inferior ao convencional tendo em vista a importância dada ao auxílio físico do professor como algo imprescindível à aprendizagem. O corpo docente destaca a qualidade do método e reconhece que cada modalidade tem suas potencialidades e destacam que o sucesso está muito mais ligado à dedicação do aluno. Outro dado bastante relevante é que 42% dos entrevistados, acreditam que os profissionais formados na modalidade EAD enfrentam dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho, devido ao preconceito ainda existente esses entrevistados temem pela desvalorização dos diplomas.

Netto & Giraffa (2012) a partir de uma investigação acerca da percepção dos docentes do curso de pedagogia - o curso destaca-se pelo maior número de matrículas – sobre a formação de professores na modalidade EAD também trazem dados relevantes para nossa análise, ao demonstrar que os próprios professores que atuam na educação superior apresentam certa resistência e preconceito relacionado a modalidade a distância. Interessante perceber que muitas vezes o discurso negativo com relação a EAD caracteriza-se pela percepção de que há uma valorização dos aspectos quantitativos – o aumento do acesso à educação superior em termos numéricos – em detrimento de estratégias didáticas específicas e mais eficientes para a modalidade. O desconhecimento dessas estratégias e o desafio de acrescentá-las e assumir novas posturas até mesmo uma constante atualização docente são motivos para constante resistência dos professores. Os autores caracterizam dois grupos nos quais se dividem as opiniões docentes, o que também é apontado por Sommer (2011): de um lado o grupo que acredita que há necessidade da tecnologia nos processos educacionais com o foco voltado à aprendizagem; de outro os que acreditam na impossibilidade de uma aprendizagem de qualidade com a separação física entre professor e aluno. Essa

caracterização estereotipada é frequentemente utilizada quando se referem a adesão ou não adesão da modalidade pelos profissionais de ensino.

Netto & Giraffa (2012), ao apresentar os discursos dos professores, nos apresentam um panorama da percepção desses profissionais com relação à modalidade, alguns profissionais destacam a responsabilidade individual do aluno e estruturação do curso com proposta pedagógica que contemple a formação desses alunos; outros apontam a necessidade de alocação de um trabalho presencial mais amplo, principalmente na formação inicial. Ainda aparece a figura daquele que se mostra pessimista quanto ao perfil do docente formado pela EAD justamente pela ausência da interação direta dos atores. Os discursos mais positivos geralmente foram feitos por profissionais atuantes no ensino a distância, enquanto os discursos mais pessimistas pertencem àqueles que não utilizam metodologias em EAD.

1.5 A modalidade de ensino a distância na UFPB

Escolhemos o caso da UFPBVIRTUAL por ser uma das mais antigas a implementarem a modalidade no Estado da Paraíba, o que aconteceu no ano de 2006, como também por apresentar como sua *missão* a proposta de formação de professores leigos já atuantes no estado que não tinham tido acesso ao ensino superior, assim como também jovens e adultos que por motivos vários também permaneceram à margem das universidades, o que coloca a questão da reprodução social e da dinâmica de processos de estigmatização, elementos que interessam à visão socioantropológica do fenômeno.

Com base na Resolução UFPB/24/2006 que Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado à CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, nos exercícios de 2008/2009, a UFPB passou a fazer parte do cenário de EAD no Brasil, tendo começado a funcionar em 2006. Os Cursos oferecidos pela UFPB Virtual são autorizados pelo MEC pela Portaria nº 873, de 7 de abril de 2006, com base no Art. 1 da Lei n. 9.394, que autoriza a oferta de cursos superiores a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito dos programas de indução da oferta pública de cursos superiores a distância fomentados pelo MEC.

De acordo com dirigentes do Núcleo de Educação a distância da UFPB, a UFPB Virtual integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, com a oferta de onze cursos de graduação, todos na modalidade a distância: Matemática, Letras,

Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Libras, Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências Agrárias, Ciências Naturais, Computação e Administração Pública. Utilizando o que chamam de modernas tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias inovadoras de ensino, os cursos são oferecidos com base na Internet através do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, o auxílio de materiais impressos, CDs, DVDs, Bibliotecas Virtuais e assistência personalizada aos estudantes nos Polos de Apoio presencial.

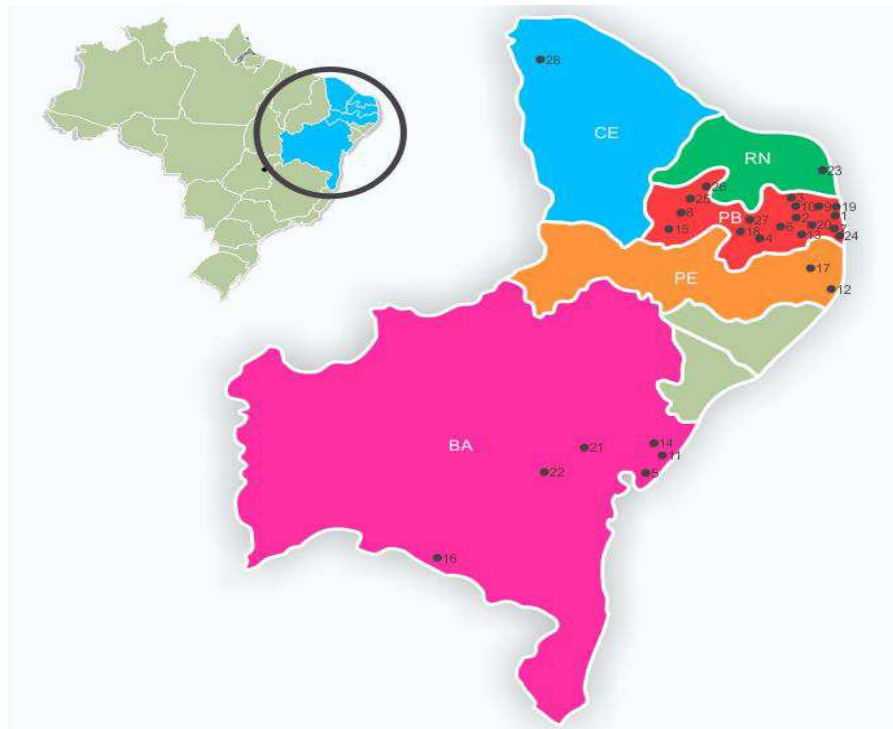
A UFPB Virtual tem como objetivo a formação (graduação) de professores leigos atuantes nas escolas públicas e o atendimento da enorme massa de jovens e adultos que residem no interior do Estado e que não têm acesso à educação superior pública. Para cada um desses segmentos, têm sido destinadas, até o presente ano, 50% das vagas ofertadas a cada ano no vestibular. A atuação da UFPB conta com 28 Polos Municipais, nos Estados da Paraíba, Pernambuco, Ceará, Bahia e Rio Grande do Norte, oferecendo cursos autorizados e reconhecidos pelo MEC.

1.5.1 Polos de apoio presencial

De acordo com informações disponibilizadas pelo Núcleo de Educação a distância da UFPB em *site* oficial, o Polo Municipal de Apoio Presencial consiste numa estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-pedagógicas e administrativas do curso, no âmbito do Sistema de Universidade Aberta do Brasil. É o local onde o estudante tem acesso biblioteca, laboratório de informática (com acesso aos módulos de curso disponíveis online), atendimento de tutores e pode assistir a aulas, realizar práticas de laboratórios, dentre outras atividades. O polo caracteriza-se como “braço operacional” da instituição de ensino superior local do estudante. A estrutura-base dos polos da UFPB Virtual é composta de uma (01) sala para Secretaria Acadêmica, uma (01) Sala da Coordenação do Polo, uma (01) sala para Tutores Presenciais, uma (01) sala de Professores e Reuniões, uma (01) sala de Aula Presencial Típica, um (01) Laboratório de Informática, uma (01) Sala de vídeo conferência e biblioteca, destinada a oferecer o acesso dos alunos ao acesso de material impresso, áudio-visuais produzidos como material auxiliar para a construção do conhecimento científico.

A distribuição dos polos da UFPB Virtual pode ser abaixo visualizada:

FIGURA 3 – POLOS DA EAD - UFPB



<input type="checkbox"/> ALAGOA GRANDE - PB	<input type="checkbox"/> ARARUNA - PB	<input type="checkbox"/> CABACEIRAS - PB	<input type="checkbox"/> CAMAÇARI - BA
<input type="checkbox"/> CAMPINA GRANDE - PB	<input type="checkbox"/> CONDE - PB	<input type="checkbox"/> COREMAS - PB	<input type="checkbox"/> CUITÉ DE MAMANGUAPE - PB
<input type="checkbox"/> DUAS ESTRADAS - PB	<input type="checkbox"/> ESPLANADA - BA	<input type="checkbox"/> IPOJUCA - PE	<input type="checkbox"/> ITABAIANA - PB
<input type="checkbox"/> ITAPICURU - BA	<input type="checkbox"/> ITAPORANGA - PB	<input type="checkbox"/> JACARACI - BA	<input type="checkbox"/> JOÃO PESSOA - PB
<input type="checkbox"/> LIMOEIRO - PE	<input type="checkbox"/> LIVRAMENTO - PB	<input type="checkbox"/> LUCENA - PB	<input type="checkbox"/> MARI - PB
<input type="checkbox"/> MUNDO NOVO - BA	<input type="checkbox"/> PARATINGA - BA	<input type="checkbox"/> PARNAMIRIM - RN	<input type="checkbox"/> PITIMBU - PB
<input type="checkbox"/> POMBAL - PB	<input type="checkbox"/> SÃO BENTO - PB	<input type="checkbox"/> TAPERÓÁ - PB	<input type="checkbox"/> UBAJARA - CE

Fonte: <http://portal2.virtual.ufpb.br/index.php/polos/>

1.5.2. Formação do quadro docente

O quadro docente da *UFPB VIRTUAL* é formado majoritariamente por professores doutores já atuantes na UFPB, com apoio de tutores presenciais em todos os

pólos de apoio presencial e tutores a distância. A coordenação Geral conta com uma diretora geral (Renata Patricia Lima Jeronymo M. Pinto) e um vice-Diretor (Lucídio dos Anjos Formiga Cabral).

TABELA 1 - FORMAÇÃO DO QUADRO DOCENTE VINCULADO À UFPBVIRTUAL NO ANO DE 2015

CURSOS	PROFESSOR	TUTOR A DISTÂNCIA	TUTOR PRESENCIAL	TOTAL
Admin. Pública	7	8	5	20
Ciências Agrárias	65	91	44	200
Ciências Biológicas	46	39	19	104
Ciências Naturais	44	40	19	103
Computação	31	37	22	90
Letras	49	111	60	220
Letras Espanhol	10	10	6	26
Letras Inglês	10	11	7	28
Letras/LIBRAS	42	77	18	137
Matemática	43	51	37	131
Pedagogia	70	104	62	236
Total	417	579	299	1.295

Tabela produzida com base em pesquisa de dados disponibilizados pela UFPB Virtual referente ao ano de 2015

De acordo com os dados, o curso de Pedagogia é o que tem um maior número de professores e tutores presenciais e o segundo com maior número de tutores a distância, correspondendo ao curso com o maior número total de docentes atuantes.

1.5.3. Cursos

QUADRO 2 – MUNICÍPIOS EM QUE SE ENCONTRAM OS POLOS DA EAD/UFPB E CURSOS OFERECIDOS

Município	Curso
Alagoa Grande	Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Computação, Letras Libras Letras Língua Espanhola Letras Língua Portuguesa Matemática Pedagogia
Araruna	Ciências Agrárias Letras Língua Inglesa Letras Língua Portuguesa

	Matemática Pedagogia
Cabaceiras	Ciências Agrárias Ciências Biológicas Ciências Naturais Computação Letras Libras Letras Português Matemática Pedagogia
Camaçari BA	Ciências Biológicas Letras Libras Letras Língua Inglesa Letras Língua Portuguesa
Campina Grande PB	Computação Letras Libras Letras Língua Portuguesa Matemática Pedagogia
Conde	Ciências Agrárias Ciências Biológicas Ciências Naturais Computação Letras Libras Letras Língua Portuguesa Matemática Pedagogia
Coremas	Ciências Naturais Computação Letras Libras Letras Língua Espanhola Letras Língua Portuguesa Matemática Pedagogia
Cuité de Mamanguape	<u>Ciências Agrárias</u> Computação Letras Libras <u>Letras Língua Inglesa</u> Letras Língua Portuguesa Matemática Pedagogia
Duas Estradas – PB	Letras Libras <u>Letras Língua Espanhola</u> <u>Letras Língua portuguesa</u> Matemática Pedagogia
Esplanada – BA	<u>Ciências Agrárias</u> Computação Letras Libras

	Matemática
Ipojuca – PE	Pedagogia
Itapicuru – BA	Letras Língua Portuguesa
Itaporanga – PB	<u>Ciências Agrárias</u>
	<u>Ciências Naturais</u>
	<u>Computação</u>
	<u>Letras Libras</u>
	<u>Letras Língua Espanhola</u>
	<u>Letras Língua Inglesa</u>
	<u>Letras Língua Portuguesa</u>
	<u>Matemática</u>
	<u>Pedagogia</u>
Jacaraci – BA	<u>Ciências Biológicas</u>
	<u>Computação</u>
	<u>Letras Português</u>
João Pessoa – PB	<u>Computação</u>
	<u>Letras Libras</u>
	<u>Letras Língua Espanhola</u>
	<u>Letras Língua Inglesa</u>
	<u>Letras Português</u>
	<u>Matemática</u>
<u>Pedagogia</u>	
Limoeiro – PE	Pedagogia
Livramento – PB	Letras Português Matemática
Lucena – PB	<u>Ciências Agrárias</u>
	<u>Ciências Naturais</u>
	<u>Computação</u>
	<u>Letras Língua Inglesa</u>
	<u>Letras Português</u>
	<u>Matemática</u>
	<u>Pedagogia</u>
Mari – PB	<u>Ciências Agrárias</u>
	<u>Ciências Naturais</u>
	<u>Letras Português</u>
	<u>Matemática</u>
	<u>Pedagogia</u>
Mundo Novo – BA	<u>Ciências Agrárias</u> <u>Letras Português</u>
Paratinga – BA	<u>Ciências Agrárias</u> <u>Letras Português</u>
Parnamirim – RN	Computação
Pitimbu – PB	Matemática Pedagogia

Pombal – PB	<u>Ciências Agrárias</u> <u>Ciências Biológicas</u> <u>Ciências Naturais</u> <u>Letras Libras</u> <u>Letras Português</u> <u>Matemática</u> <u>Pedagogia</u>
São Bento – PB	<u>Administração Pública</u> <u>Ciências Biológicas</u> <u>Computação</u> <u>Letras Português</u> <u>Matemática</u> <u>Pedagogia</u>
Taperoá – PB	<u>Administração Pública</u> <u>Ciências Agrárias</u> <u>Computação</u> <u>Letras Língua Espanhola</u> <u>Letras Português</u> <u>Matemática</u> <u>Pedagogia</u>

1.5.4 Os alunos

A tabela a seguir demonstra a quantidade de matrículas ativas por polo e número de trancamentos dessas matrículas. Vale lembrar que nem todas as evasões se dão mediante o trancamento do curso, mas também por desistências e perda do curso por não realizar as atividades propostas, além de ausência abaixo dos níveis regulamentares no ambiente virtual de aprendizagem. O trancamento dessas matrículas se dá em um período especialmente dedicado a este processo, por isso muitas evasões se dão sem serem institucionalmente registradas.

TABELA 2 – SITUAÇÃO DOS DISCENTES DA EAD/UFPB

POLO	ATIVOS	TRANCAMENTOS
ALAGOA GRANDE/PB	210	11
ARARUNA/PB	83	5
CABACEIRAS/PB	208	10
CAMAÇARI/BA	150	11
CAMPINA GRANDE/PB	191	8
CONDE/PB	292	16
COREMAS/PB	132	6
C MAMANGUAPE/PB	96	9
DUAS ESTRADAS/PB	136	4
ESPLANADA/BA	33	3
IPOJUCA/PE	14	0
ITABAIANA/PB	40	0
ITAPICURU/BA	13	1
ITAPORANGA/PB	285	18
JACARACI/BA	34	0
JOÃO PESSOA/PB	323	21
LIMOEIRO/PE	26	1
LIVRAMENTO/PB	17	0
LUCENA/PB	138	0
MARI/PB	77	3
MUNDO NOVO/BA	60	0
PARATINGA/BA	43	0
PARNAMIRIM/RN	18	0
PITIMBU/PB	21	0
POMBAL/PB	211	11
SÃO BENTO/PB	115	3
TAPEROÁ/PB	221	2
UBAJARA/CE	14	1
TOTAL	3201	144

Tabela produzida com base em pesquisa de dados gerada pelo Controle Acadêmico da UFPB Virtual referente ao semestre 2016.2

O maior número de matrículas ativas refere-se ao curso de Pedagogia, que também é o quinto com menor número de matrículas trancadas. Como pode ser visto a seguir:

TABELA 3 – DADOS SOBRE TRANCAMENTO DE CURSOS DA EAD/UFPB

CURSO	ATIVOS	TRANCAMENTOS
ADM. PÚBLICA	59	1
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	459	20
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	251	12
CIÊNCIAS NATURAIS	97	0
COMPUTAÇÃO	271	21
LETRAS	541	30
LETRAS/LIBRAS	342	23
LETRAS ESP	92	7
LETRAS ING	92	3
MATEMÁTICA	329	18
PEDAGOGIA	668	9
TOTAL	3201	144

Tabela produzida com base em pesquisa de dados gerada pelo Controle Acadêmico da UFPB Virtual referente ao semestre 2016.2

1.5.5 O curso de Pedagogia oferecido pela UFPBVirtual

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na modalidade a distância, do Centro de Educação da UFPB, foi criado pela Resolução CONSEPE N° 23/2007. O principal objetivo apontado no Projeto Pedagógico, ainda no ano de 2007, é a formação de professores para atuarem junto ao seguimento educacional na faixa etária de 0 a 6 anos, além de atender uma demanda de formação profissional dos docentes já atuantes na docência da Educação Infantil.

A implantação e execução do Projeto Político Pedagógico – PPP ofereceu, até o ano de 2013, 2.142 vagas em 05 processos seletivos e tendo formado suas primeiras turmas em 2011, 36 concluintes em julho e 40 concluintes em dezembro. Após cinco anos da criação do primeiro Projeto Pedagógico para atender às novas demandas e para adequação de exigências já instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, Resolução CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006, surge a proposta de reformulação do PPP. O que antes apontava como objetivo formar o pedagogo licenciado para o exercício da docência na Educação Infantil, agora traz uma nova proposta para ampliação da formação para os anos iniciais do ensino fundamental e para Gestão Educacional.

CAPÍTULO 2 – EAD E AS TENSÕES NO CAMPO EDUCACIONAL UNIVERSITÁRIO

2.1 . A sociologia da educação de Pierre Bourdieu e a EAD

Um dos traços recorrentes dos discursos governamentais e não governamentais, na revisão da literatura que realizamos sobre a EAD no Brasil foi a menção ao caráter democratizante da modalidade focalizada, o que tem justificado o investimento público e o crescimento dos cursos universitários não presenciais em todo o mundo e no país como foi possível perceber a partir dos dados obtidos na pesquisa bibliográfica.

Pierre Bourdieu ganhou reconhecimento no campo da sociologia da educação a partir de sua proposta de desmistificação da ideologia da *escola democrática e libertadora*. Os resultados dos seus estudos sobre o espaço escolar na França são apresentados nos livros *Os herdeiros* (1964) e *A reprodução* (BOURDIEU & PASSERON, 1970).

Nesses trabalhos, os autores defende que o funcionamento do sistema escolar, na França, não contribuem para a redução das desigualdades sociais; pelo contrário, atuam no sentido de reproduzi-las, já que ignora as diferenças culturais, privilegiando os valores culturais das classes dominantes. Com isso, os indivíduos de capital econômico e cultural elevado tornam-se privilegiados pela *cultura legítima*, adquirida, em parte significativa, como uma continuidade da herança cultural familiar, em parte pela aquisição de certificados na formação escolar institucionalizada. Para os indivíduos oriundos das classes dominadas, as dificuldades relativas à assimilação da cultura escolar, essencialmente diferente das herdadas no espaço familiar, em contextos nos quais não se levam em consideração as trajetórias sociais dos alunos, as chances de sucesso escolar se rarefazem, a não ser que neguem suas culturas e *habitués familiares*. O preço que eles pagam pelo *êxito escolar* é alto e se diluem nos eventos de comemoração e ênfase pública das estatisticamente residuais eventuais vitórias obtidas.

Quanto menor for a distância entre a cultura escolar e a cultura ligada à socialização, transmitida pela família, mais sucesso escolar o aluno tende a alcançar. O capital cultural herdado de suas famílias, a linguagem adaptada às exigências da escola, o acesso a bens culturais, são fatores que inserem os alunos das classes dominantes, muito mais facilmente do que os alunos provindos das classes populares no espaço da escolarização formal Isso se dá porque a cultura escolar é a cultura da classe dominante,

é um instrumento de dominação e reprodução social. As disciplinas e os conteúdos são resultado das relações de forças dos grupos sociais. Até mesmo a avaliação é um critério social. Conforme Bonnewitz (*idem*), a escola receberia a delegação de um poder de imposição de conteúdos determinada pelo grupo dominante.

Existem muitos sinais nos gestos, nas entonações e posturas dos alunos que os classificam e localizam socialmente. Por exemplo, em uma prova oral, ou nas provas escritas, os critérios de julgamento se dão por critérios sociais, determinando-se o sucesso escolar pela proximidade dos *habitués* dos alunos com os dos professores, o que faz com que os critérios de sucesso sejam critérios sociais o que torna a hierarquia escolar um conjunto de mecanismos de hierarquização cujo funcionamento é obnubilado pela ideologia do dom, pela ideologia da meritocracia (BOURDIEU, 1964; BOURDIEU & PASSERON, 1970).

Para que a escola possa cumprir seu papel na reprodução social ela deve negar esse seu *modus operandi*. No sistema educativo, pela atribuição seletiva do *dom* aos indivíduos cujas trajetórias escolares implicam em alto nível de continuidade com suas heranças culturais familiares, as escolas cumprem o papel de obscurecer as relações sociais de dominação, as quais replicam o *fora* do espaço escolar, implícitas no processo pedagógico.

Essa ideologia propõe que as desigualdades escolares se baseiem em desigualdades de aptidões, consideradas como *inatas*. Ela transforma desigualdades sociais em desigualdades de competências. Naturaliza-se a desigualdade e a legitima pela inculcação da ilusão da meritocracia, segundo a qual todos os indivíduos podem ter acesso a posições sociais elevadas se seus talentos e méritos assim o permitirem.

É graças a esse mito que a escola trata com igualdade as diferenças nas trajetórias sociais dos alunos, legitimando as desigualdades escolares que são replicações de desigualdades sociais. Essa ideologia é compartilhada pelo corpo docente, tornando a escola uma instância conservadora e legitimadora da desigualdade social, que reproduz a dominação dos dominantes sobre as classes populares no espaço social envolvente (BOURDIEU & PASSERON, 1970).

Bourdieu mostra que a escola reproduz as desigualdades que existem fora dela. Segundo ele

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a

mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 41)

Na mesma linha, Nidelcoff (1987) afirma que:

A escola vai tratar a todos por igual. Entretanto, eles NÃO SÃO IGUAIS. Em função disso, para uns tantos será suficiente o que a escola lhes dá; para outros não. Uns triunfarão, outros irão fracassar. Este triunfo confirmará aqueles a quem a sociedade forneceu meios para triunfar. E o fracasso geralmente confirmará o desprezo àqueles que a sociedade condicionou como inferiores. (NIDELCOFF, 1987:10, maiúsculas da autora)

A *teoria da reprodução*, criada por Bourdieu & Passeron (1970), baseia-se no conceito de violência simbólica. Toda ação pedagógica, como já foi visto, baseia-se numa violência simbólica de imposição de uma cultura dominante. A prática pedagógica baseia-se numa prática de reprodução da dominação à medida que propõe, inclusive, uma ruptura com os valores e saberes trazidos pelas classes populares enquanto determinam o padrão do que estas precisam aprender a partir de uma ação coercitiva. A violência simbólica implícita no processo pedagógico se exerce através do ocultamento das forças simbólicas que impedem que as práticas de imposição e reprodução da cultura das classes dominantes sejam percebidas como violentas, na medida em que se justificam pelo discurso do mérito e pela ideologia do *dom*.

A aquisição da cultura escolar é uma violência simbólica, refletida na negação da cultura de origem (como a linguagem popular, por exemplo), sem a qual não se pode *permanecer* no ambiente escolar. Quando a ruptura com a cultura de origem, no caso das classes mais desfavorecidas de capital econômico e cultural, não acontece se dá a exclusão da possibilidade de sucesso desse aluno no âmbito escolar.

As dinâmicas de funcionamento do *habitus* seriam, de acordo com Bourdieu (*idem*), responsáveis por grande parte da eliminação dos indivíduos das classes pobres da população das escolas e do *continuum* da trajetória de formação escolar, já que os alunos tendem a focar no futuro de acordo com a sua experiência no presente e de acordo com aquilo que seu grupo social aponta como possível. É o caso, por exemplo, dos alunos que sofrem a pressão, em suas famílias, pelas demandas mais imediatas de emprego. Essas demandas os direcionam para a educação profissional, de acordo com suas demandas de subsistência. Os filhos advindos das classes desfavorecidas *tendem a*

ser pouco motivados para as atividades escolares, o que se reflete nos níveis de seu êxito escolar e em certa medida na precarização social que esse aluno irá sofrer mais tarde já que, ingressando no mercado de trabalho com pouca idade e baixa qualificação, tende a ocupar funções precárias, ganhar pouco e não ter tempo suficiente para dedicar-se exclusivamente aos estudos.

Por extensão, a escolha *previamente escolhida* de fazer cursos a distância também pode ser compreendida como resultante da força das demandas pela imediatividade do emprego, pela adaptação às condições de empregabilidade, de uso do tempo, de acesso através do vestibular ou ENEM. É nossa intenção analisar as trajetórias dos alunos da EAD no Brasil inspirados no esquema interpretativo proposto por Bourdieu (1964) e Bourdieu & Passeron (1970) para compreender as trajetórias de ida de indivíduos das camadas populares para os cursos universitários ou cursos técnicos na França. É evidente que a situação analisada por ele é diferente da observada no campo do ensino de 3º grau no Brasil, exigindo adaptações e especificações para que o referido esquema analítico possa ser usado para a análise aqui proposta.

2. 1. 1. Possibilidades analíticas para análise dos movimentos do campo universitário brasileiro

Para pensar como o surgimento da EAD no Brasil pode ser visto em termos dos movimentos do campo universitário brasileiro, utilizamos o modelo proposto por Bourdieu, seguindo a aplicação proposta por Setton (1999), que estudou os indícios e tendências nas trajetórias acadêmicas dos alunos da modalidade *a distância*.

Setton (1999) elaborou um *ranking* dos cursos universitários da USP, levantando dados e estudando a origem social e a trajetória acadêmica dos alunos, o que levou a apontar uma “classificação velada” dos cursos investigados e uma associação entre diferenças de recursos dos alunos e a demanda por determinados cursos.

Ao questionar como os estudantes das classes mais desfavorecidas chegam à universidade, rompendo determinações estruturais, a referida autora percebe que há diferenças entre as origens sociais dos estudantes, as quais se revelam fundamentais para a compreensão do universo analisado, apenas aparentemente homogêneo. Analisando a diversidade de trajetórias, *habitués*, heranças culturais *etc.* ela chegou a

associações entre estes e as diferentes formas de acesso ao ambiente acadêmico e à formação profissional.

Na análise de Bourdieu (*idem*), a ampliação de oportunidades de entrar nas universidades não propõe uma real democratização do ensino superior. Haveria divisões internas correspondentes a áreas e seus cursos. No caso da nossa pesquisa, a essas se agregariam às diferenciação entre as modalidades *presencial* e *a distância*, sendo nosso objetivo analisar se há associações entre os perfis dos alunos e sua entrada em cursos a distância.

Setton (1999) encontrou relações entre origem social e *opção* pelos cursos universitários, analisando como a posição ocupada na cartografia universitária é influenciada pelas posições que o indivíduo ocupa nos diferentes campos em que circula, as quais se refletem em modos diverso de acesso a fontes de poder/prestígio social.

2. 1.2 Os *excluídos do interior* como uma categoria analítica

Como vimos no primeiro capítulo, as análises da EAD com as quais tivemos contato na revisão da literatura apresentam um traço apologético forte. Nossa pesquisa pretende preencher a lacuna relativa a estudos que focalizem os limites e tensões do modelo educacional aqui discutido, analisando como a inclusão/exclusão nele se operacionalizam.

Nossa perspectiva teórica se inspira no pensamento bourdieusiano acerca do *mal estar* nas escolas em seus diversos níveis, mais especificamente no ensino universitário, como apresentado em *Os excluídos do interior* (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2008).

Focalizando o cenário da França, o autor citado contextualiza a dinâmica do campo escolar no referido país, afirmando ser impossível negar alterações e reformas significativas no âmbito educacional. Nos anos que antecedem à década de 50, a oferta de ensino público francês era precária, principalmente no que dizia respeito à *correspondência entre idade escolar e a localização dos indivíduos no processo de escolarização*.

Até o final dos anos 50, escolas de ensino secundário alcançaram grande estabilidade, legitimando a eliminação das crianças de classe social mais baixa e culturalmente desfavorecidas. O discurso baseado no mérito estava tão institucionalmente enraizado que até para os próprios alunos e famílias marginalizadas,

caracterizava-se como um fenômeno de seleção comum, no âmbito da *normalidade*. Os que fracassavam no sistema escolar excludente se sentiam *desencaixadas* do contexto escolar, naturalizavam as seleções e as legitimavam, acreditando, de fato, que aqueles que estavam nas bordas não haviam nascido para adentrar aquele “universo”. Até mesmo a hierarquia que dividia o ensino em primário e secundário acabara por reproduzir a hierarquia social e a evasão era frequente, já que alguns não se sentiam *dignos* dos espaços de *prestígio*, aqueles correspondentes aos níveis mais altos no sistema de ensino francês.

Conforme Bourdieu & Champagne (2008), o processo conhecido como *democratização* do ensino traz um problema histórico e social em seu âmago: a escola vista agora como *libertadora* pelos utopistas, garantia a obrigatoriedade do ensino, mas não a realização plena de suas promessas. No decorrer do tempo, os indivíduos que alcançavam o ensino secundário não obtinham os mesmos resultados. Na França, a matrícula e um *diploma* (equivalente ao atual ensino médio no Brasil) não apontavam para a equalização das perspectivas, devido às diferenças entre as classes sociais e consequentes acumulações diferenciadas de capitais importantes para o desempenho bem sucedido dos alunos no espaço escolar. Segundo os autores citados,

O sistema de ensino, amplamente aberto a todos, no entanto, estritamente reservado a alguns, conseguia a façanha de reunir as aparências da democratização com a realidade da reprodução, que se realiza em grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social. (BOURDIEU & CHAMPAGNE 2008, p. 485)

Vistos por uma ótica sociológica, o sucesso ou fracasso escolar, não poderiam mais ser referidos isoladamente às potencialidades dos alunos, mas problematizados, à medida que são percebidos como resultantes não de deficiências ou capacidades naturais individuais, mas, inclusive, referidas a contextos e configurações sociais em que os indivíduos e escolas se inserem.

Para Bourdieu e Champagne (2008: 482),

mesmo com todas as mudanças, a estrutura de distribuição diferenciada dos proveitos escolares, e dos benefícios sociais correlativos, se manteve sem grande esforço, mas com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais.

Para os autores, a crise da instituição escolar é a contrapartida dos ajustes quase imperceptíveis das estruturas. Não há como garantir o acesso das famílias mais desfavorecidas cultural e economicamente aos vários níveis de ensino, principalmente aqueles mais elevados, sem que haja uma real modificação no valor simbólico dos diplomas.

Nossa intenção de estudar a modalidade de ensino, a distância, relativamente nova no Brasil, à luz do pensamento bourdieusiano sobre o *mal estar nas escolas*, inspira-se na possibilidade de entender sua emergência em termos da acomodação integradora de setores da marginalizados da população brasileira no campo universitário nacional, compreendendo-a concomitantemente como resultado e mecanismo reprodutor das estruturas de inclusão/exclusão escolar e social no nosso país.

No caso francês, os alunos de famílias mais pobres econômica e culturalmente, mesmo depois de um período longo de escolarização, geralmente com grandes sacrifícios [como é enfatizado por Bourdieu], têm maior probabilidade de conseguir um diploma universitário desvalorizado, devido à crise no valor simbólico permitido pela tentativa de democratização sem grandes alterações estruturais. Bourdieu aponta para uma hierarquização sutil que permeia o âmbito educacional e distingue os cursos em termos de *qualidade e prestígio social*.

Segundo Bourdieu & Champagne (*idem*), um dos agravantes da ideologia da democratização do ensino superior é o de que, se esses alunos fracassam em conseguir a mobilidade social prometida/almejada, é possível que estejam expostos a uma exclusão bem mais estigmatizante, à medida que socialmente lhe foram *dadas chances*, apresentadas como *igualitárias*. É nesse sentido que Bourdieu e Champagne (*idem*) falam do caráter utópico das instituições, quando são vistas como *abertura de horizontes* e, no fim, são fontes de decepções pelo fato de se utilizarem de mecanismos de seleção, que dissolvem no tempo a reprodução das desigualdades sociais dos espaços a serem ocupados.

Este, para os autores, seria um dos efeitos mais poderosos e mais escondidos da instituição escolar: a produção de indivíduos que sofrem com um “mal-estar” crônico instituído pela experiência do *fracasso* vivenciado de forma absoluta ou relativa. Nessa análise daremos ênfase ao *fracasso relativo* no qual o “conjunto” de sujeitos estão relativamente incorporados aos espaços, como as instituições de ensino, aos níveis de ensino superiores, mas passam por processos de marginalização no próprio “interior”, compondo o quadro dos que Bourdieu denomina “*marginalizados por dentro*”. Esses

indivíduos, em determinado momento, vivenciam um processo de exclusão ainda mais estigmatizante e percebem que dedicaram a própria vida com todos os sacrifícios, a uma escolarização que não tem um fim além de si mesma, nem representa uma possibilidade real de ascensão social que lhes foi prometida.

Bourdieu & Champagne (*idem*) mostram que os princípios de diferenciação estão intimamente ligados com os capitais. Os alunos oriundos de famílias de capital cultural elevado são estrategicamente direcionados com o senso do investimento de seus esforços, conselhos e bases fundamentais, desta forma estão sempre em condição de fazer investimentos nos locais e momentos certos com uma estimativa de sucesso futuro.

Os oriundos de famílias desfavorecidas já são *abandonados* desde o princípio, como se a escolarização fosse mera obrigação. Isso os desfavorece e lhes dificulta *acertar o momento e o lugar para investir*, até porque não há uma base de investimento de capital cultural familiar e institucional, o que reduz suas chances de sucesso. Nas palavras dos autores citados:

A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, em todos os níveis de cursos, mantendo em seu âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. (BOURDIEU, 2008, p. 482)

Sob a máscara da democratização, escondem-se mecanismos de diferenciação, hierarquização, exclusão e estigma. O “mal-estar” antes perceptível apenas nos níveis fundamental e médio agora se estende para o ensino superior. A reprodução dos mecanismos de dominação observados nos níveis fundamental e médio no Ensino Superior realiza-se num processo de dissimulação alcançando níveis ainda maiores de legitimação social, “sob as categorias fictícias da aparência da democratização, do simulacro e do falso, como se esse fosse o único jeito de reservar para poucos a posse real e legítima desses bens próximos de serem privilégios elitizados em nossa sociedade” (*idem, ibidem* 2008, p. 486).

Estudar esses processos de exclusão no *interior* do espaço escolar nos leva a pensar também as dinâmicas de produção de estigmas eufemizados, mobilizando para isso a contribuição de Goffman, a qual passamos a apresentar.

2.2. O conceito de estigma e os processos de exclusão no interior do campo universitário brasileiro

Em nosso propósito de analisar as experiências de estudantes universitários vinculados institucionalmente na modalidade de EAD, pensamos como importante o conceito de estigma, como formulado por Goffman, no seu livro *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (1988).

No trabalho citado, Goffman discute como uma característica definida socialmente como negativa pode desqualificar indivíduos em suas interações sociais, formulando categorias como as de *identidade real* e *identidade social*; de *alinhamento ao grupo*, em termos das diferenciações entre os grupos do “eu” e o do “outro”; as de *situação da pessoa estigmatizada*, no que se refere às posições que a sociedade lhes impõe, à medida que cada indivíduo produz e faz circular informações sobre si mesmo.

Para nossa análise, consideramos fundamental o conceito de “*categorias estigmatizadas*” para caracterizar os *marginalizados de dentro do sistema*. Goffman destaca o papel da sociedade na categorização de pessoas no estabelecimento de normas e na seleção de atributos tidos como socialmente *desejáveis* e dos socialmente *depreciados*, colocando em curso dinâmicas de *estigmatização* e discriminação em relação aos portadores dos últimos.

A partir de um modelo de categorias padrão, a sociedade rotula as pessoas agrupando-as de acordo com os seus atributos. Há um modelo estabelecido socialmente de indivíduo, uma imagem criada pode corresponder à realidade ou ao que Goffman denomina de identidade social virtual. É a identidade social real que situa o indivíduo em um determinado grupo. A ocorrência em um indivíduo de atributos incomuns àquele grupo é vista com maus olhos e converte o indivíduo em um ser estigmatizado e desqualificado.

O estigma produz descrédito e faz do estigmatizado alguém que está em desvantagem em relação ao outro. A esses, o meio social reduz as oportunidades e impõe uma imagem deteriorada e desviante de acordo com o modelo socialmente aceito e pré-estabelecido socialmente pelo grupo. O diferente é posto à margem e rotulado de “incapaz”. A sociedade lhes impõe a rejeição e delimita as ações do estigmatizado, sua imagem deteriorada é mantida sob a eficácia do simbólico que esconde o controle social e permite que o modelo de caracterização e estratificação se mantenha.

Acrescentamos a necessidade de perceber como esses indivíduos estigmatizados se sentem nas mais variadas situações sociais e como as identidades individuais são marcadas pelas classificações de prestígio ou estigma, gerando um sentimento de insegurança.

O conceito de *estigma* implica em uma identidade deteriorada, já que para os estigmatizados o mundo não parece ser um lugar receptivo, a sociedade delimita suas oportunidades e, simbolicamente, diminui o valor de seus esforços, tornando o estigmatizado um indivíduo até desacreditado de si mesmo.

A articulação da teoria do estigma como formulada por Goffman pretende se dar no levantamento de dados sobre como a sociedade envolvente constrói percepções dos estudantes das modalidades presencial e a distância, e também a respeito de como os estudantes da EAD lidam com a informação a respeito de sua vinculação à universidade nesta modalidade.

Os processos e efeitos da estigmatização são também focalizados por Elias & Scotson, associando-os a dinâmicas sociais de construção de imagem intergrupais. Mesmo pensando que os grupos dos alunos da modalidade presencial e os da modalidade EAD não entram em interações frequentes, estando institucionalmente juntos, equiparados, mas, na prática, separados, a dicotomia *estabelecidos-outsiders* pode também ser útil em nossa análise a respeito de como a categoria de professores e tutores, que participam dos dois subcampos da atividade de formação profissional de estudantes, definem suas relações, imagens e comparações entre os dois tipos de estudantes que são, de modo abstrato, colocados em presença, no nosso esforço de pesquisa.

2.3 *Estabelecidos e Outsiders*: a modalidade EAD e as dinâmicas interacionais no espaço universitário

Elias & Scotson (2000) propõem pensar sobre temas sociológicos fundamentais como violência, discriminação, estigmatização e exclusão social em comunidades de indivíduos formalmente aproximados no espaço social, a partir de um estudo etnográfico no qual, adotando indicadores sociológicos (renda, educação, tipo de ocupação) analisam uma pequena comunidade aparentemente homogênea, mas com uma clara divisão, em seu interior, entre um grupo que habitava há mais tempo a área e

um grupo de residentes mais recentes. Os mais antigos - os *estabelecidos* - tratavam os mais recentes como *outsiders*.

A partir do estudo citado Elias & Scotson (*idem*) formulam os conceitos de *estabelecidos* e *outsiders*, inaugurando uma proposta de análise das maneiras pelas quais indivíduos de grupos sociologicamente similares (em termos de etnia, ocupação profissional, renda, nacionalidade *etc.*) se auto-representam como humanamente superiores a outros.

No caso estudado pelos autores mencionados os laços mútuos mediados pelas definições formais de posições sociais não foram suficientes para produzir simetria social, mesmo os recém-chegados percebendo os antigos residentes como *iguais a eles*, observando-se uma fronteirização estigmatizadora que aqueles nunca entendiam muito bem.

Em termos genéricos, seundo Elias & Scotson (*idem*), o grupo dos *estabelecidos* tem o poder de fazer com que os indivíduos por eles definidos como *outsiders* sintam-se humanamente inferiores, operando pela atribuição a todos que compõem o grupo dos que *chegaram depois* características negativas de sua minoria anômica, tais como a da *desonra grupal* e a do *desvio das normas estabelecidas*.

Entendemos que esse par analítico/conceitual pode ser empiricamente e testado para entender como interações entre indivíduos formalmente igualizados são determinadas por estratégias em que um grupo produz a ideia de sua superioridade, impondo ao outro o desprezo, o estigma a desqualificação social, sendo nossa intenção utilizá-lo para compreender as visões construídas pelos próprios alunos em relação a modalidade presencial e EAD, pensando a estratificação e hierarquização no campo universitário brasileiro mais recente, em relação ao qual tem sido construído um discurso de inclusão daqueles que ainda não estavam abarcados pelo ensino superior, através da modalidade da EAD.

Capítulo 3 – AS TRAJETÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E SIGNIFICADOS DA INSERÇÃO DE INDIVÍDUOS EM CURSOS DA EAD/UFPB

Neste capítulo analisamos as trajetórias de estudantes de cursos da modalidade EAD na UFPB, bem como suas experiências de inserção universitária, procurando discutir elementos relativos aos perfis dos indivíduos, às suas construções e eventuais reconstruções identitárias a partir da entrada nos cursos, bem como os significados das experiências vividas nessa modalidade de escolarização na universidade.

Os alunos selecionados para comporem a amostra não aleatória aqui utilizada são matriculados no curso de Pedagogia, apresentando o referido curso o maior número de matrículas e o menor número de trancamentos e de evasão nos cursos da EAD/UFPB (2017, dados obtidos em entrevista com coordenadora da EAD/UFPB). Fazemos uma análise qualitativa, buscando a apreensão de significados atribuídos pelos sujeitos à sua inserção, à sua participação no curso e modalidade citados, preocupando-nos em interligá-la ao contexto de produção das narrativas e dos modos de significar o *vivido*.

Inicialmente, apresentamos um perfil dos entrevistados os quais serão depois colocados em presença dos dados relativos às experiências e trajetórias dos estudantes envolvidos no referido modelo.

Em seguida, realizamos um procedimento objetivista, analisando os documentos em que se formaliza o projeto de curso de Pedagogia, do qual selecionamos alunos para a pesquisa, procurando lançar luz para a singularidade e características institucionais e seus modos de afetação das subjetividades dos sujeitos que a compõem, a fim de traduzir por meio de um arcabouço interpretativo o sentido dos fenômenos em seu contexto social.

Posteriormente, utilizamos o método da análise de narrativas, com o objetivo de aprofundar nossa investigação das políticas de subjetividade colocadas em ação a partir da análise de histórias de vida em um contexto sócio-histórico determinado, seguindo a proposta de Bourdieu (2008: p.9) de compromisso e responsabilidade de tornar público aquilo que o entrevistado tem como particular: as determinações sociais de sua história de vida.

O referido autor aponta para a necessidade de ter uma espécie de sensibilidade com o caráter teratológico do mundo social, buscando no diálogo, na interação e na troca, nos próprios “depoimentos [de] homens e mulheres [que] nos confiaram a

propósito de sua existência e de sua dificuldade de viver” fazendo emergir-lhe a sua história em suas próprias palavras, com o objetivo de conceder-lhes um caráter tão “compreensivo” quanto o método científico nos permite conceder-lhes já que “têm a função de lembrar as condições sociais e os condicionamentos, dos quais o autor do discurso é o produto” (*idem, ibidem*. p. 10).

Os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na EAD são caracterizados por suas funções no campo. Propomo-nos a analisar os alunos, seus respectivos lugares, subjetividades, sentidos atribuídos as suas experiências na modalidade de ensino superior que focalizamos.

Recorremos às categorias de atores propostas pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, adotadas pela maioria das universidades públicas que trabalham com EAD, para analisar as relações subjetivas dos alunos com os diferentes papéis do professor na graduação a distância - professor-autor (conteudista), professor-formador que operacionaliza e acompanha a disciplina, coordenador, tutor presencial e tutor a distância, tendo em vista que o perfil dos alunos, geralmente representa uma parcela daqueles que não conseguiram passar na seleção para os cursos presenciais ou dos que não podem se fazer presentes em uma sala de aula convencional e buscam uma flexibilização que os permita obter um diploma de curso de nível superior.

A seleção de sujeitos para o levantamento de suas histórias de vida e para a realização de entrevistas foi feita mediante a aproximação com estudantes do curso de Pedagogia da UFPB Virtual, consultando-se sobre sua disponibilidade de participar da pesquisa. Utilizamos preponderantemente o contato *on line* com os sujeitos participantes, solicitando-lhes que narrassem suas experiências em resposta a roteiros previamente elaborados com questões fundamentais a partir de referências teórico/conceituais, articuladas aos objetivos da pesquisa.

3.1. Aspectos da metodologia

Utilizamos a metodologia de história de vida, com o objetivo de delinear as trajetórias dos estudantes até sua inserção na EAD/UFPB, e a realização de entrevistas, para levantar dados sobre suas experiências como estudantes da modalidade aqui focalizada, os significados de sua inserção no ambiente universitário nessa modalidade,

os eventuais agenciamentos identitários colocados em curso, relativos às suas experiências de escolarização universitária na modalidade de EAD.

De acordo com Santos & Santos (2008) a história de vida permite obter informações na essência subjetiva da vida de uma pessoa. O método utiliza-se das trajetórias pessoais no âmbito das relações humanas com a pretensão de traçar caminhos interpretativos baseados na própria voz dos atores, para isso utilizaremos o método de entrevistas semiestruturadas, nas quais o entrevistado pode discorrer livremente sobre o tema em questão (BÊRNI, 2002).

Um ponto de encontro entre alguns autores que tematizam a metodologia citada, a exemplo de Ricoeur (1994) e Gadamer (2005) é o de que a produção do discurso e o torna possível é a condição de um sujeito que leva à linguagem sua experiência, desta forma, o ato narrativo torna-se um correlato da compreensão hermenêutica. (CARVALHO, 2003).

Buscamos analisar as trajetórias de vida à luz do conceito bourdieusiano de *habitus*, que o define como um conjunto de disposições incorporadas que atuam como matrizes das percepções e ações dos indivíduos e os ajuda a pensar acerca da construção das identidades sociais. A estrutura estruturante o é porque condiciona a subjetividade do indivíduo, por meio da socialização. Ao ingressarem na vida social (o processo de aquisição da Língua, o sotaque, a maneira de sentir, de pensar e de se comportar) o indivíduo se depara com possibilidades de estratégias trajetoriais, pelas quais o social se dobra sobre as subjetividades.

O indivíduo, na análise bourdieusiana, é marcado, construído, moldado a partir de sua inserção no espaço social. Desta maneira, para que sejam compreendidos os sistemas de classificação oferecidos pelas narrativas, precisamos compreender o indivíduo nos ambientes sociais dos quais fez/faz parte. Isso inclui considerar as trajetórias nos ambientes familiar, educacional e a maneira pela qual ele direciona a sua existência, sempre lançando luz sobre a conjuntura em que os eventos ocorreram, na qual foram se construindo seus percursos de vivências e suas narrativas a eles correspondentes.

Bourdieu, em seu texto *A ilusão biográfica* (1996) faz uma crítica à biografia e aponta para o erro que seria cair na ilusão de crer em eventos particulares, na medida em que estes não podem ser reduzidos ao âmbito do estritamente individual, mas apontam para experiências coletivas que são, muitas vezes, compartilhadas pelos

agentes aproximados pela acumulação de capitais e a proximidade dentro de campos sociais dos quais fazem parte.

Com base na proposta bourdieusiana de análise de biografias, buscamos compreender como os alunos no interior do campo da EaD, vivem e interpretam suas vidas, seus percursos e as percepções acerca de experiências vivenciadas no decorrer de suas trajetórias (social, educacional *etc.*).

Desta forma, acreditamos que as narrativas dos sujeitos aqui analisadas não correspondem tão somente a autobiografia, mas a uma representação do campo em que suas biografias se inserem. A representação desse contexto macrossocial também dependerá do olhar sociológico e das interpretações dos códigos por ele evidenciadas. Isso implica buscar nas narrativas dos sujeitos, em experiências cotidianas, suas explicações estruturalmente circunstanciadas.

A liberdade de relatar sua história de vida, quando se é indagado sobre um tema, é um dos passos propostos a partir do método utilizado, partindo-se do pressuposto de que o entrevistado não é mero objeto de estudo, mas sujeito capaz de significar sua trajetória e o “universo” do qual faz parte.

Nossa abordagem do sistema educacional na modalidade a distância lança luz para a singularidade e características das instituições e para a subjetividade dos sujeitos a fim de traduzir, por meio de estratégias interpretativas, os sentidos dos fenômenos em seu contexto social.

O método da análise de narrativas apresenta-se fecundo à medida que proporciona o aprofundamento das investigações a partir da análise de histórias de vida em um contexto sócio histórico. Buscaremos tomar como objeto de reflexão as narrativas das experiências subjetivas de alunas do curso de Pedagogia da EAD/UFPB, esperando observar nelas os sentidos que elas atribuem às experiências de inserção na EAD, bem como os elementos para o entendimento de aspectos macrossociais em quem essas biografias particulares se constroem.

Da sociologia compreensiva weberiana, Bourdieu concorda com a ideia de que é preciso levar em conta as representações que os indivíduos criam de si mesmos para dar sentido à realidade social. Daí decorre o papel da representação subjetiva para a explicação dos fenômenos sociais. Pensamos, com Weber, que os fenômenos sociais nunca são *livros bem raciocinados*, procurando observar como os processos de significação das experiências de inserção na EAD são atravessadas pelos aspectos idiossincráticos ligados às particularidades das trajetórias dos indivíduos, ao mesmo

tempo em que indicam modelos com potencial arquetípico generalizante no estilo dos tipos ideais, os quais podem constituir parâmetros para o entendimento comparativo, em futuras iniciativas de pesquisas sobre a temática.

Propomo-nos a analisar as trajetórias de alunos da EAD, seus perfis e em que medida sua inserção na referida modalidade se constituem em escolhas *previamente escolhidas* (Cf. BOURDIEU, 2009).

Para as entrevistas, elaboramos um roteiro básico, buscando mais propor temas para a elicitação das narrativas e menos a formulação de perguntas objetivas, de modo a maximizar o grau de *liberdade* segundo os quais os alunos entrevistados expressassem sentidos atribuídos as suas experiências, os sentimentos e aspirações mediadas pela sua inserção na EAD. O roteiro foi construído de acordo com os objetivos da pesquisa e a partir do contato com o campo e com os atores sociais que foram selecionados mediante sua disponibilidade.

Buscamos assim nos aproximarmos da proposta de Bourdieu (2008), inicialmente pautada na transcrição das entrevistas, com grifos nossos de palavras que apontem para as questões discutidas na pesquisa e, posteriormente, buscar - nas narrativas individuais - propor um quadro que aponte para sentidos comuns, ideias centrais.

3.2. Perfis, trajetórias dos sujeitos participantes e narrativas sobre suas experiências de inserção na EAD

Por nascimento ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve-se conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele [...] Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe. (ELIAS, 1992, p.21)

A realização das entrevistas se deu a partir da disponibilidade das estudantes contactadas. Por serem indivíduos que se dividem em muitas atividades, basicamente em família, trabalho e estudos, conseguimos, dentro das limitações de tempo, realizar entrevistas com seis estudantes do sexo feminino, vinculadas ao curso de Pedagogia da UFPBVirtual. As narrativas das trajetórias de vida aqui transcritas foram fundamentais para a revisão e esclarecimento dos conceitos analisados.

As participantes foram convidadas a dispor de horário para a realização das conversas através de momentos presenciais, mas nem todos dispuseram de tempo para que as mesmas ocorressem. Por isso, utilizamos também o aplicativo *Whatsapp* e também trocamos e-mails, como maneiras de conseguir dados referentes às suas vidas.

As conversas não tinham tempo limitado nem planejado. Com algumas das estudantes conversamos várias vezes, até que elas estivessem à vontade para falar sobre sua trajetória, aspirações e o seu eventual *mal estar*. O roteiro que foi proposto às estudantes entrevistadas teve como base o questionamento acerca da sua trajetória social, educacional e experiência enquanto estudantes da EaD. Segue-se uma exposição das histórias de vida das alunas participantes da pesquisa.

- **Ana Almeida**³

Ana Almeida, 35, filha de agricultores, católica, residiu na zona rural toda sua infância e adolescência até 2015, quando passou em um concurso para Auxiliar de Professora, na cidade de Queimadas. Passou então a residir na zona urbana, em casa alugada. Ana, como é chamada, é casada e tem dois filhos, seu esposo é mecânico e trabalha, hoje, na cidade de Campina Grande.

A primeira conversa que tive com Ana foi via *Whatsapp*, e quando disse que gostaria de entrevistá-la, falei da minha pesquisa de mestrado, perguntou se não podia responder as questões de forma escrita e me enviar por e-mail. Pedi para conversar com ela. Disse que precisava conhecer sua vida, suas dificuldades e anseios, sem que ela precisasse recorrer a um discurso *acadêmico*, vendo seu rosto, seu olhar, ouvindo suas palavras em conversas informais.

A narrativa dela a respeito da sua trajetória social é marcada pela saudade do local em que residiu a maior parte da vida. Filha de pais agricultores, ela conta que sua mãe estudou até a 2ª série do ensino fundamental e seu pai somente *a alfabetização*. A renda familiar total era em média um salário mínimo em uma casa com seis filhos. No povoado no qual residia não havia grandes empresas, somente pequenos *comércios*. A maior parte das famílias vivia da agropecuária e a sua era uma destas. Ela ajudava os pais nos afazeres domésticos e em época de colheita.

³ Todos os nomes dos entrevistados são fictícios.

Ana não ia a teatros, nem ao cinema, mas conta que pretende levar seus filhos para que eles conheçam estes lugares. Segundo ela, não tinha hábito de leitura, não frequentava bibliotecas, mas desde criança, em brincadeiras, já demonstrava o interesse em se tornar professora. O motivo, já sabia, era que *sempre admirei Dona Rosa, minha primeira professora. Via ela exercer e queria – até hoje lembro das músicas cantadas por ela* [disse com brilho nos olhos] - *também por ser uma profissão ampla no mercado de trabalho.*

No povoado, à época, os professores se destacavam pela relação afetuosa que construíam com as crianças – eram como *da família* e frequentemente eram chamados de *tio* ou *tia*. Ser professor também era uma profissão diferenciada já que o povoado era formado a maior parte de agricultores e pequenos comerciantes.

Ana não lembra de sua mãe, durante a infância, falar sobre profissão ou sobre os sonhos que tinha para o seu futuro. Mas lembra emocionada de quando sua mãe dizia *o estudo é a melhor coisa que uma pessoa pode ter na vida. Sem ele, as coisas são mais difíceis*, ela também falava *quanto ao sofrimento deles*.

Ela relata que terminou o ensino médio em 1999 e se submeteu a dois processos vestibulares na modalidade de ensino presencial: o primeiro, para Ciências Biológicas, disciplina em que se destacava na escola, tendo sempre *boas notas* e também por identificação, mas não conseguiu ser aprovada. O segundo, para o curso de Pedagogia e também não conseguiu entrar na universidade. Ana relata que eram muito difíceis as provas das seleções. Como vemos, fazendo parte de um grupo dos 60.04% dos que terminam o ensino médio no Brasil (IBGE, 2015), as condições em que Ana estudou não a permitiram ingressar nos cursos e modalidades pretendidos, restando-lhe, com veremos a seguir, a *opção* da EAD.

Convidada para lecionar no *Ensino de Jovens e Adultos*, no povoado no qual morava, Ana tinha apenas o ensino médio, o que a fez procurar cursar o *Ensino Normal* em uma escola particular na cidade de Queimadas, há uns 40km de onde residia. O transporte que existia entre os dois municípios era apenas em um horário do dia e era bastante difícil o deslocamento. Pelas dificuldades, e por, segundo ela

não ser considerado um curso superior, vi que não valia a pena e desisti [...] decidi que queria buscar um curso superior. Foi quando fiquei sabendo do curso a distância. Então eu e umas amigas fizemos grupos de estudo para conseguir passar em um vestibular para estudar nessa modalidade já que eram muitas as dificuldades de acesso à uma universidade presencial. Foi então que eu e comadre Roseana

conseguimos passar. (ANA ALMEIDA, entrevista concedida em julho de 2017).

Nesse período Ana já havia conseguido - na única escola pública do povoado - lecionar na educação Infantil. *Comecei a ensinar na educação infantil por indicação dos meus alunos do EJA. Eles gostavam da minha metodologia.* A escolha dessa modalidade também se justificava pelo trabalho e também porque, em suas palavras, *logo me casei e ficava cada vez mais difícil sair. Quando passei, estava grávida e quando as aulas começaram coincidiu com o nascimento de Artur. Precisei levar ele comigo para algumas aulas presenciais. Já eram dois filhos.*

Seu ingresso na *UFPB Virtual* se deu no semestre 2012.2, por meio de reserva de vagas de demanda social destinadas a professores de escolas públicas.

Ana falou sobre suas dificuldades iniciais: *Primeiro, foi a compra de um computador. Achei difícil no início porque exigia habilidade com as mídias, mas depois peguei mais experiência. Exige muito de nós, organização, tempo, atenção, leitura.*

Sobre a relação com professores e tutores ela diz que preferia os tutores, porque eles respondiam e-mails, já os professores, quando não respondiam,

ela tinha que se virar e aí lia, lia de novo, procurava vídeos no youtube até conseguir entender [...] o curso exigia muita leitura e as minhas leituras anteriores eram mais voltadas para a necessidade, então a gente aprende a ler 'sem querer querendo' [...] Alguns professores eram ausentes não respondiam questões.

(ANA ALMEIDA, entrevista concedida em julho de 2017)

Algumas limitações de cunho intelectual remetem à origem social do novo perfil de aluno que adentra os espaços universitários. O insuficiente capital cultural aponta para uma situação preocupante, já que de acordo com Coulon (2008. p. 114) “uma prática de leitura é um dos instrumentos privilegiados, senão o mais importante, do ofício de estudante”.

O tempo que dedicava aos estudos durante o curso superior eram as noites, porque não gostava de acumular atividades, então *aproveitava quando minha mãe levava os meninos.*

Questionei se Ana já sofreu algum tipo de discriminação e ela respondeu **MUITA!!!** Então perguntei se alguma já a tinha ferido e ela disse que sim. A discriminação que sofrera era *por ser aluna de EaD, não dava muita importância, mas ficam marcas.* Pedi que me falasse mais sobre isso então ela disse que

já falaram direta e indiretamente que nós do ensino a distância não aprendemos, que isso não vale nada. O que mais me ofendia, a mim e outras amigas, era isso.

(ANA ALMEIDA, entrevista concedida em julho de 2017)

A desqualificação estigmatizante, como propõe Goffman (1988) parte de indivíduos que fazem parte de grupos dominantes na sociedade, ou de outros que, mesmo não participando deles, reproduzem, pelo efeito da disseminação ideológica, a negatização de características presente no imaginário coletivo.

Na narrativa de Ana aparece essa que é uma das maiores ameaças ao ensino à distância, o estigma, que tem inclusive feito com que muitas instituições educacionais invistam pouco nessa modalidade. Mesmo o estigma em torno do ensino à distância tendo diminuído nos últimos anos, ainda está presente hoje. Assim como em cada campo universitário universidades são hierarquizadas, observando-se algumas como sendo inferiores às de elite, o ensino à distância tem sido, e ainda é, visto como inferior ao tradicional aprendizado *face a face* (KENSKI, 2011; LENSON, 2012).

O sonho de Ana continua sendo exercer a profissão de professora: *meu maior sonho é passar em um concurso e voltar para a terrinha. Se Deus quiser!*, disse emocionada.

Perguntei como Ana vê os pais e como se vê em relação a eles:

Vejo meus pais como guerreiros, que sempre nos incentivaram a estudar. Infelizmente eu sou a única dos seis filhos a se formar, mas não foi por falta de incentivo da parte deles, mesmo em meio a dificuldades.

(ANA ALMEIDA, entrevista concedida em julho de 2017)

Ana acrescenta que *o que facilita nessa modalidade é a não necessidade de locomoção diária, a flexibilidade de horários, os custos, a maior facilidade de entrada (em relação às vagas para a modalidade presencial, dentre outros aspectos. É a experiência individual de cada um.* Sorrindo, Ana afirmou que *foram os fatores que escolheram pra ela a modalidade a da EAD e eu aceitei a ideia.* Segundo ela, teve receio no início porque a modalidade *era pouco vista, mas hoje se tornou comercial, existe panfletagem de várias universidades. O medo também foi embora pela facilidade de acesso oferecida.*

Alguns aspectos da narrativa de Ana apontam para a escolha condicionada e a relação entre a origem social e o curso superior frequentado por ela, confirmando o encontrado por Setton (1999).

De acordo com Ana, sua mãe apontava – à sua maneira- a escolarização como meio de mobilidade social, numa perspectiva de mudança de vida. A modalidade da EAD foi a única alternativa possível naquele momento. O curso - embora fizesse parte de um sonho de infância estar habilitada a dar aulas - era fruto de sua trajetória, das possibilidades que o mercado havia lhe “ofertado” e também por ter se tornado uma modalidade *comercial*. Ainda que carregada de estereótipos e discursos estigmatizantes a formação para professora correspondia as suas necessidades objetivas, para o exercício de suas funções.

- **Josefa Souza**

Josefa Souza, 22, evangélica, reside em um distrito pertencente a uma pequena cidade do Cariri . Ela é casada há aproximadamente dois anos e tem um filho de seis meses. Mora em casa própria na Zona Rural, construída pelo seu esposo, que trabalha *alugado*, como chamam no sítio as pessoas que trabalham em vários lugares diferentes - no roçado, como auxiliar de pedreiro, ou na pecuária - e recebem por diária. Às vezes ele trabalha todos os dias da semana, em outras consegue três, dois ou até mesmo um dia de serviço. Josefa está desempregada no momento, mas há aproximadamente um ano era contratada no município e lecionava na Educação Infantil.

Josefa me concedeu a entrevista enquanto amamentava seu filho, tendo dito: *Amanda, pode começar, que daqui a pouco ele dorme* (risos). Interrompemos um pouco a entrevista e a retomamos logo quando o menino dormiu e Josefa o colocou no berço. Após retornar à conversa, Josefa relatou que seus pais durante toda sua vida foram agricultores e possuíam dificuldades na leitura e escrita:

Meu pai sabe ler, têm muitas dificuldades na escrita, acredito que estudou até a terceira série do ensino fundamental. Minha mãe tem dificuldade nos dois, tanto na leitura quanto na escrita e estudou até a segunda série, no máximo [...] como eles não possuíam muita escolaridade, incentivavam a gente a ir para escola, mas acho que não me viam numa universidade, não me viam formada. (JOSEFA SOUZA, Entrevista concedida em maio de 2017)

Josefa também disse que seus pais viviam com uma renda inferior a um salário mínimo e que com ela mantinham a casa e as despesas com os dois filhos. Segundo ela, nunca trabalhou formalmente enquanto morava com os pais. Apenas ajudava nos serviços domésticos e também já vendeu produtos de uma empresa de cosméticos através de revista mensal. Em 2015, conseguiu um contrato com o município para lecionar na educação infantil. O contrato durou cerca de um ano e quando se aproximava o fim do contrato ela já estava grávida, o que possibilitou que a mesma recebesse licença maternidade por um período de quatro meses.

A aluna entrevistada nunca foi ao cinema ou ao teatro, não conhece museus, e também não possuía hábitos de leitura, nunca leu livros de literatura completos durante o ensino fundamental e médio, não frequentava bibliotecas e também não possuía livros em casa.

Josefa lembra que quando criança sonhava ser médica: *eu sempre dizia, um dia, quando crescer, eu quero ser médica!* Mas quando cresceu via esse sonho como distante, porque segundo ela:

além de ser um curso que exige uma pontuação muito alta – impossível (risos) – é um curso para uma pessoa que pode se dedicar integralmente aos estudos. Não é pra mim, eu não posso viver para estudar. Medicina é uma coisa pra o tipo de pessoa que pode só estudar. Também eu morando aqui, né, a vida na cidade é um pouquinho diferente. Eu não conseguiria passar ou me formar em medicina também pela minha trajetória. Pra aluno de zona rural, escola pública, o mundo é muito pequeno. Claro que não é impossível passar em um curso de medicina, mas pra mim... é, pra mim, seria.
(JOSEFA SOUZA , entrevista concedida em maio de 2017)

O caso de Josefa aponta para uma característica marcante da EAD no Brasil: predominam na oferta geral, tanto no caso das Instituições de Ensino Superior Públicas quanto nas Particulares, os cursos de Licenciatura. Não existem cursos da EAD do tipo dos integrais oferecidos, a exemplo de Medicina ou Engenharias. A EAD atende majoritariamente a um segmento de indivíduos que não conseguiu acessar cursos na modalidade presencial (pelo nível das notas nos processos seletivos unificados) e que não poderiam cursar os oferecidos em modo integral, destinados no nosso país, a alunos egressos em sua maioria, das classes abastadas da população (FIGUEIREDO, 2014).

A inclusão através da EAD aponta para o descrito por Bourdieu (2008) como uma exclusão no interior do Ensino Superior, na medida em que inclui nas margens do sistema universitário.

A entrevistada terminou o ensino médio no ano de 2011. Nessa época havia o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) como processos seletivos para acesso ao ensino superior em Campina Grande. Segundo Josefa, quem fazia as inscrições era a coordenadora da escola municipal, já que a maior parte dos alunos não possuía computador, nem acesso à *internet*. Mas ela só fez a prova do ENEM porque o pai não deixou que a mesma viesse nos dias de provas da UEPB, já que nenhum aluno que viria no ônibus dos estudantes estaria na mesma escola que ela:

Tive muita raiva nesse dia, porque eu queria fazer. Eu chorei muito, inclusive nos três dias de atos ecumênicos referentes à conclusão do ensino médio (igrejas evangélicas e igreja católica do povoado). Eu estava revoltada, porque sabia que no ENEM – que a prova aconteceu primeiro – eu não havia me dado bem e eu queria muito dar continuidade aos estudos. (JOSEFA SOUZA, entrevista concedida em maio de 2017)

Para ela, a prova do ENEM era difícil porque parecia um tanto diferente da sua realidade no ensino médio. Quando a nota foi divulgada, *pensei, como eu iria entrar em medicina desse jeito? Como eu me identificava com matemática na escola e a nota dava, é isso, vou colocar Matemática*. Quando saiu o resultado, Josefa havia sido chamada para cursar Licenciatura em Matemática, na Universidade Federal de Campina Grande. Ela conta que veio com a mãe fazer a matrícula, porque ainda não tinha chegado à maioridade:

Um amigo que estudava Física me apresentou os prédios nos quais eu teria aula. Me disse várias coisas como, por exemplo, que não haveria uma turma fixa. Eu não estava preparada para aquilo. Eu era matuta mesmo. Pra tu ter ideia, se me soltassem na nossa cidade, eu Josefa não sabia chegar na saída. No início eu estava empolgada, mas passei a sofrer muito. Acordava às 3:30 da madrugada para ir, enjoava no ônibus, vomitava todo santo dia. Eu não tinha costume de viajar. Tomava *Dramin* na ida e na volta. Com o passar dos dias, o *Dramin* não fazia mais efeito... Eu havia desenvolvido uma gastrite nervosa. Não conseguia entender nada das aulas. Faltava colocar o coração pela boca! (JOSEFA SOUZA, entrevista concedida em maio de 2017)

Josefa relata que no primeiro semestre conseguiu se matricular em disciplinas somente no turno matutino, *pela graça de Deus*, porque não tinha onde ficar em Campina Grande e só havia transportes para seu povoado apenas em um horário do dia. Não tinha como se manter por aqui, as coisas estavam se tornando cada vez mais difíceis. Até que conseguiu a bolsa REUNI, no valor de R\$ 250,00:

Nossa, Amanda! Tu não imagina o que era aquele valor pra mim. Era como receber um salário. Isso me fez continuar mais um tempo, mas eu já havia visto que se fosse reprovada em uma disciplina eu perderia a bolsa e minha situação era delicada. Eu ia no ônibus dos estudantes, sempre na cadeira ao lado do motorista para enxergar somente a frente e não enjoar. Seu Carlos, que era o motorista, dizia que eu tivesse forças porque aquilo era o meu futuro. Eu sempre respondia ‘meu futuro é sem futuro, seu Carlos’. Eu sabia que não iria suportar.(JOSEFA SOUZA , em entrevista concedida em maio de 2017.)

No período que Josefa estudava na UFCG precisava sair mais cedo das aulas por causa do horário do único transporte que poderia leva-la ao povoado. Saía com muita fome da universidade, porque não dava tempo se alimentar antes da viagem, então *a universidade entrou em greve e eu agradeci muito a Deus, porque já não aguentava mais*.

Quando as aulas reiniciaram Josefa concluiu o semestre, mas no segundo não conseguiu mais frequentar as aulas. *Pra tu ter uma noção, eu pesava 62 kg e fiquei com 54kg. Eu chorava muito, não conseguia estar naquele lugar. Desisti*.

A narrativa de Josefa pode ser entendida à luz da análise que Bourdieu (2008) faz da exclusão no interior, quando destaca as dificuldades que os que entram sem o acúmulo de capital cultural familiar e institucional enfrentarão, as quais levam os herdeiros sem *pedigree* à interrupção da trajetórias de escolarização no referido nível. Coulon (2008) também destaca que o processo de apropriação da *vida universitária* mostra-se como uma difícil tarefa principalmente para aqueles que se deslocam de cidades pequenas para centros urbanos.

Quando Josefa abandonou o curso, ficou sabendo do processo seletivo da UFPBVirtual por uma amiga. Novamente a coordenadora da escola municipal fez sua inscrição. Antes de fazer a inscrição, não tinha muita certeza do curso, *mas era o melhor naquele meu momento*. Ela não passou de imediato; ficou na lista de espera. Certo dia recebeu uma ligação dizendo que ela havia sido chamada e aquele era o último dia das inscrições. Então ela pagou a uma pessoa para lhe levar de moto— já que não havia mais

transporte coletivo naquele horário - até o polo em Campina Grande, para realizar a matrícula. *Cheguei em casa, disse: 'mãe, o que eu vou fazer pra fazer um curso a distância sem ter computador e internet?!'* No início, ela relata que ia para a casa de uma amiga porque lá tinha acesso a um computador e assim dava conta das primeiras atividades. Com o auxílio do pai, comprou um *notebook*, mas ainda não possuía acesso à internet, então *eu ia numa casinha que pai tinha, porque lá tinha acesso ao WiFi da rua.*

A estudante não desqualifica os níveis de aprendizagem oferecidos pelo ensino a distância, ao mesmo tempo, acredita que o ensino presencial favorece o desenvolvimento da oralidade a partir do diálogo e do contato com professores e colegas.

O discurso de Josefa é carregado de emoções. A estudante sofreu processos de exclusão no interior da própria universidade, o que a levou a procurar o ensino a distância, já que ele se apresentava como único meio possível para sua obtenção de um diploma de nível superior. A ausência de senso de investimento, por ser de um meio social menos favorecido e vir de uma trajetória de escolarização deficitária culminaram na impossibilidade de realização do sonho de um curso de *prestígio*. De acordo com Piotto (2007, p. 3), *dada a elitização de alguns cursos, tanto nas instituições públicas quanto nas particulares, a presença de alunos das camadas populares neles constitui exceção.* O curso de pedagogia caracterizou-se, então, como uma alternativa para inserção marginal no meio acadêmico, já que a experiência na modalidade presencial havia sido de frustração.

- **Beatriz Barbosa**

Beatriz Barbosa, 28, casada, conversou comigo via *whatsapp*. Mostrou-se bastante disponível. Devido ao seu pouco tempo, sempre me chamava para dizer que podia conversar por algum tempo e conversávamos de acordo com o tempo vago de que ela dispunha. Com ela não havia censura das marcas que carregava. Frequentemente demonstrava o que sentia por intermédio de *emoticons*, a maioria triste, quando falava de sua infância e trajetória social.

Natural do Rio de Janeiro, Beatriz veio morar na Paraíba com 14 anos. Descreve-se como uma pessoa insistente na busca de seus objetivos. Hoje, ela trabalha

na gestão de uma creche infantil, mas conta que a trajetória foi difícil até lá. Primeiro foi contratada para os serviços gerais; depois foi trabalhar na secretaria da escola e por ser uma pessoa que amava tudo o que fazia, chegou ao posto que ocupa. A entrevistada relata que sua infância foi difícil. Ela e seus quatro irmãos passaram bastante dificuldade em um bairro pobre carioca. Sua infância *não teve nada de atrativo*:

Meus sonhos foram frustrados várias vezes. A renda da minha família era baixa, meus pais não têm profissão, sequer concluíram o fundamental. Eu nunca frequentei ambientes como teatro e museus e não possuía livros nem hábito de leitura. Meus pais não demonstravam sonhos com o meu futuro, não eram afetuosos. (BEATRIZ BARBOSA, entrevista concedida em Agosto de 2017)

Segundo Beatriz, sua experiência com os processos vestibulares foi *bastante frustrante*, porque as provas *não retratavam sua realidade*. *Eram difíceis, não se assemelhavam ao conteúdo de sala das aulas que frequentara*. Seu sonho de infância era cursar Odontologia. Segundo ela, não teve condições para isso. Os motivos descritos por ela, pelo insucesso nos processos seletivos eram a *educação deficiente* a que teve acesso e por *não ter tido condições financeiras de se preparar em cursinhos*; como também a *falta de tempo para se dedicar integralmente aos estudos, já que trabalhava desde adolescente*. Durante todo o ensino médio, Beatriz precisou trabalhar. Segundo ela, em tudo que aparecia: *em casa de família, até em feira livre*. A falta de recursos também não lhe permitia cursar Odontologia em universidades privadas. Foi aí que conheceu a modalidade EaD, que a favorecia pelo tempo e, em suas palavras, *principalmente por ser de graça*. Quando questionada sobre a escolha do curso e da modalidade, ela respondeu que o que a fez se tornar aluna de pedagogia EaD foi sua *história de vida*, marcada pelas frustrações, pelo insucesso no ingresso ao curso *dos seus sonhos*, pelas dificuldades financeiras. O fato de ingressar em determinado curso superior, muitas vezes, aponta mais para uma necessidade de promoção social do que um projeto de vida. *Sua história escolar, suas estruturas cognitivas, elas mesmas informadas por sua posição social e cultural, evidentemente, interferem nisso tudo* (COULON, 2008, p. 165).

Nas falas de Beatriz recorrentemente ela disse que se sente *abandonada*:

Abandonada pelos professores e tutores, que muitas vezes não respondem meus questionamentos. Abandonada pelo setor público que ao mesmo tempo que fornece vagas em universidades, não dá condições para todas as pessoas. Te digo sem medo de errar que eu preferia um curso presencial. Ainda quero muito, um dia, quem sabe?

(BEATRIZ BARBOSA, entrevista concedida em Agosto de 2017)

Para Beatriz , muitas vezes nos deparamos com situações nas quais parece que escolhemos, mas tudo decorre das oportunidades a que temos acesso e dos espaços que estamos ocupando. Ela ainda acrescentou que, *sem medo de errar, sonha com um filho formado em uma universidade presencial.*

Beatriz usou frequentemente as palavras frustração e abandono. Frustração com relação à sua trajetória de vida que culminou no insucesso nos processos vestibulares para a modalidade presencial, ainda que ela nunca tenha se inscrito para o curso de seus sonhos; e abandonada – no sentido de marginalização – quando mesmo imersa no universo acadêmico, sente que o setor público lhe criou um lugar, à margem, talvez, do comumente sonhado e traçado para aqueles que tiveram condições objetivas para uma dedicação exclusiva. A análise de Bourdieu (2008) mais uma vez se aplica.

- **Renata Silva**

Renata Silva, 23, solteira, católica, mora em um sítio próximo à capital paraibana. Seus pais moravam em Mogeiro e foram para o sítio em meados de 1995, quando Renata nasceu. Seu pai foi trabalhar como *caseiro* e permanece até hoje na mesma função.

A estudante conta que sempre quis ser professora, porque o carinho que tinha pela primeira professora na educação infantil lhe inspirava. Ainda quando criança, brincava de escolinha junto com seus vizinhos. Renata sempre estudou em escola pública da zona rural, nunca foi a cinema, nem museus ou teatros. Mas gostava de ler na infância, inclusive relata um projeto chamado *livro em roda*, financiado pelo *Criança Esperança*, cujo objetivo era atender crianças de Zona Rural com contações de história e empréstimo de livros.

Segundo ela, ainda no ensino fundamental traçava planos para o futuro: queria ser professora de geografia! Então, um ano após a conclusão do ensino médio, se submeteu ao Processo Seletivo Simplificado (PSS) da UFPB e passou na primeira etapa, mas na segunda etapa ela perdeu a prova porque o transporte em que estava ficou preso em um engarrafamento na BR. Renata relatou ter ficado *muito mal porque eu queria muito ser professora de Geografia.*

Por uma amiga, soube do processo seletivo de ingresso nos cursos EaD da UFPBVirtual. Até então não conhecia a modalidade. Interessou-se e resolveu tentar. O resultado foi a aprovação para Pedagogia. Em suas palavras *fiquei bastante feliz, porque eu era a primeira a ter curso superior da minha família. Meus pais sequer tinham concluído o ensino fundamental. Mas como nem tudo são flores, enfrentei bastante dificuldade no começo, porque meu computador quebrava, a internet caía... Pense numa luta!*

Renata precisou deixar um emprego - mesmo sendo aluna da modalidade a distância - para conseguir terminar o trabalho de conclusão de curso que pôs fim a sua jornada acadêmica, no final de 2016.

O sonho ainda é cursar Geografia. Segundo ela, ter sido aluna no curso de Pedagogia na UFPBVirtual só aconteceu por não ter tido a possibilidade de cursar Geografia na modalidade presencial.

Sobre a relação com professores e tutores da EaD ela relata que

A maioria dos professores e tutores a distância sequer respondem aos questionamentos dos alunos. Tinha professor, que passava mais de uma semana sem entrar no *Moodle* e que nunca respondeu as mensagens. (RENATA SILVA. Entrevista concedida em Agosto de 2017)

Para ela, visão que também relata compartilhar com seus colegas, *Pedagogia é um curso amplo, talvez o mais amplo, dentre as licenciaturas, para o mercado de trabalho.*

Renata, por mais esforço que tenha dispensado durante a educação básica, também não conseguiu realizar o sonho de ingressar em uma universidade pela modalidade presencial. Demonstra felicidade de ter sido a primeira de seus familiares a ingressar no ensino superior e, em tempo, aponta as dificuldades que as pessoas menos favorecidas de capital econômico têm demonstrado encontrar frequentemente. O ingresso no curso de Pedagogia aponta para necessidades objetivas de ingresso no mercado de trabalho e não como realização de um sonho pessoal. Para Renata, o diploma não demarcará o fim de sua trajetória acadêmica porque não representa realização, a meta é cursar Geografia, presencialmente, repete insistentemente.

- **Sílvia Barbosa**

Sílvia, 32 anos, católica, casada, é naturalizada na cidade de Fagundes. De acordo com seus relatos, sua infância foi *bem vivida* apesar das inúmeras dificuldades financeiras pelas quais sua mãe passou para criar ela e mais quatro filhos, sozinha, sem a ajuda do pai.

De acordo com Silvia, sua mãe tem o ensino médio incompleto e seu pai só estudou até a terceira série do ensino fundamental. Havia incentivo por parte de sua mãe para que os filhos frequentassem a escola, mas não ajuda nas tarefas, ou cobrança.

De acordo com seus relatos, quando criança não gostava muito de estudar. Estudava *pouco* e não fazia leituras longas, apenas o necessário. Estudou o ensino fundamental regularmente, mas o ensino médio concluiu na modalidade supletivo, no Ensino de Jovens e Adultos, numa escola pública da cidade, porque *tinha esperança de conseguir um emprego durante o dia*. Um dos traços recorrentes nas narrativas de estudantes da modalidade à distância é a necessidade de trabalho remunerado para assegurar ou contribuir com o orçamento familiar o que reflete diretamente em seus relatos acerca da *escolha* do curso superior.

Sílvia relata que a necessidade de ter um emprego era muito grande porque tinha coisas que ela precisava e sua mãe *não tinha condições financeiras de dar*. Com isso, foi morar na casa de uma irmã, no Rio de Janeiro, devido às oportunidades esperadas de emprego.

No Rio, Sílvia trabalhou como vendedora. *A renda era pouca, só dava pra se manter, pagar as contas que dividia com a irmã*. Nessa época, Sílvia relata ter sentido uma vontade muito grande de entrar em um curso de nível superior, porque era a esperança de conseguir um emprego que lhe pagasse melhor. Mas lá no Rio *não dava pra fazer as duas coisas*. Foi quando resolveu voltar, para tentar conseguir um emprego e estudar numa modalidade de ensino que permitisse um horário flexível, baixo custo e facilidade de ingresso, já que nos dois vestibulares a que havia se submetido quando terminou o ensino médio não conseguira aprovação.

A estudante conta que quando criança tinha o sonho de ser médica veterinária, mas *não sabia que era tão difícil conseguir*. Segundo ela, as dificuldades eram maiores por causa de sua trajetória escolar. Também, *se conseguisse, não teria condições financeiras de continuar em um curso presencial*. Então, a possibilidade foi o curso de Pedagogia na modalidade a Distância. Assim poderia procurar um emprego e estudar sem grandes problemas.

Hoje, Sílvia trabalha como guarda municipal e concluiu o curso no primeiro semestre do ano.

No que concerne à relação com professores e tutores, Sílvia relata que não havia muita *comunicação* e, na maioria das vezes, demoravam muito a responder seus questionamentos e tirar as dúvidas.

A estudante também relata processos de estigmatização que sofre por ser aluna da modalidade a distância, segundo ela, *sempre que comento com alguém, a maioria demonstra preconceito, acha que é uma modalidade mais fácil, que os trabalhos são fáceis...Por isso acredito que sofremos preconceito sim. As pessoas nos menosprezam.* Quando questionei quem são essas pessoas, Sílvia me relatou que a maioria delas eram formadas em cursos na modalidade presencial, uma delas, inclusive, abandonou o curso a distância por conseguir aprovação na modalidade presencial.

A ausência de um *senso de investimento* na educação fruto do meio social no qual Sílvia estava inserida não permitiu traçar grandes sonhos de escolarização na infância. Sílvia é mais uma estudante que colocou a trajetória escolar em segundo plano pela necessidade imediata de emprego e renda. Todas as suas forças durante o ensino médio se concentravam em conseguir um emprego, tanto é que estudou na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos para ter tempo disponível de conseguir trabalho e terminar os estudos com uma menor carga horária. Esta é uma das características apontadas no perfil de aluno esperado pela instituição para ser abarcado pela modalidade *a distância*.

- **Lúcia Santos**

Lúcia, 35 anos, católica praticante, casada, dois filhos, possui nove irmãos e relata que sua mãe os criou e educou *sozinha*, já que o pai, ainda quando eram crianças, cometeu suicídio.

Formada em História (na modalidade presencial), a estudante relata ter procurado o curso de Pedagogia por ter um mercado mais amplo, e a modalidade *a distância*, por lhe permitir flexibilidade de horários. De acordo com ela, a possibilidade de estudar hoje se dá graças à flexibilização do tempo.

Lúcia e eu precisamos falar muitas vezes para que ela realmente pudesse oferecer dados *sobre a sua vida*. Quase todos os dias recebia via *whatsapp* uma mensagem de fé enviada por Lúcia, até que certo dia Lúcia excluiu o *whatsapp* e

ficamos sem comunicação. O motivo para a cessação do contato apontado pela estudante foi a *falta de tempo*: as crianças, a casa, os estudos. Era dessa maneira que a estudante se dividia. Lúcia é um exemplo de que mesmo quando se adentra o ensino superior, tornar-se universitário, muitas vezes, exige uma significativa mobilização de si mesmo (SCHWARTZ, 1987).

Para ela, a vida foi bastante difícil. Sua mãe enfrentou grande dificuldade para criar os filhos sozinha e ela foi a única a conseguir chegar ao ensino superior. Mesmo com o diploma de nível superior em História, seus relatos apontam para uma grande dificuldade em conseguir emprego, principalmente um que lhe garantisse estabilidade. O relato de Lúcia remete a ideia de uma desvalorização dos diplomas como analisado por Bourdieu e Champagne (2008). Para estudantes de origem popular há uma grande dificuldade de conseguir emprego mesmo de posse de um diploma de nível superior. A inserção da camada popular da população nos espaços universitários, neste sentido, não tem reduzido de forma significativa as desigualdades sociais.

Por isso, para que pudesse dispor de mais possibilidades, a estudante optou pela única modalidade de ensino possível, naquele momento, para ter outra habilitação, uma licenciatura que abrisse espaço para ela também na educação básica.

3.3. Grupo no Whatsapp: dificuldades sem censura

Os estudantes dos cursos a distância têm se utilizado mais da comunicação informal do que da formal. Há grande colaboração para a resolução de problemas e para dividir experiências em grupos criados pelos alunos nas redes sociais, já que há mais liberdade para falarem sobre suas dificuldades e críticas do que no ambiente dos fóruns e *chats* disponibilizados na plataforma *Moodle*, pela UFPB Virtual.

Uma das entrevistadas me inseriu em um grupo de *Whatsapp*, chamado *Pedagogia UFPB*. Tratava-se de um grupo de colegas com conversas informais acerca das dificuldades enfrentadas no curso. Além das pessoas entrevistadas, existiam mais umas cinco pessoas que não quiseram conversar comigo, mas permitiram que eu estivesse no grupo porque enxergaram em mim, de alguma forma, não a pesquisadora, mas uma colega.

Algumas dificuldades apareceram com mais destaque do que outras: (1) a falta de respostas de tutores e professores; (2) a dificuldade para se comunicarem com a coordenação do polo da EAD a que estão vinculadas; (3), para efetuar a matrícula no

estágio; e (4) também sobre a prova do ENADE, que fez com que essas pessoas experimentassem um certo sentimento de *pânico*.

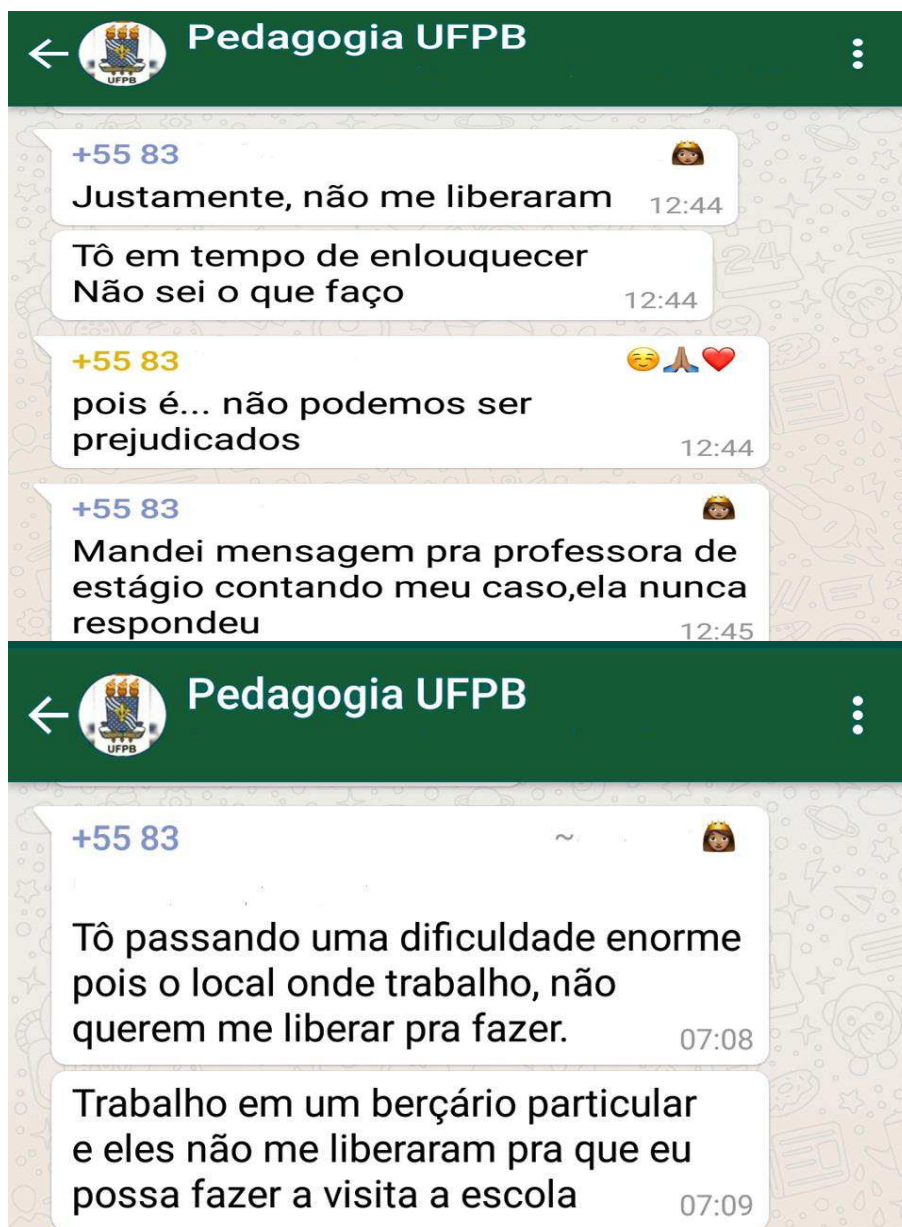
Quando não atendiam o telefone na coordenação da EAD, no polo a que estão vinculadas, ligavam para outros até obterem respostas - que nem sempre eram satisfatórias. Muitas vezes precisavam se locomover até o polo e ainda continuavam sem soluções - *estamos jogadas, sem ter com quem contar; ninguém se importa; mandei uma mensagem para a professora e ela nunca me respondeu; o polo agora só abre pela manhã e não estão atendendo o telefone*. Essas são falas recorrentes no grupo, no qual os participantes dividiam as mais variadas experiências, o que possibilitava a solidariedade entre eles e a elaboração de estratégias para lidar com as dificuldades enfrentadas.

Além das dificuldades de comunicação para resolução de problemas, o estágio parece quase *impossível* alguns estudantes. Uns não eram liberados pelo trabalho para que pudessem efetuar o estágio: *No trabalho não me liberam, tô em tempo de enlouquecer, não sei o que faço!* Para outros, a escola a que tinham acesso não era cadastrada ou não tinha convênio com a UFPB e por isso não seria validado. Outra dificuldade é que a escola deveria ser estadual e algumas pessoas moravam em zonas rurais que apenas possuíam escolas municipais.

Quanto à prova do ENADE, alguns alunos receberam informativos por e-mail e saíram divulgando. Outros só souberam porque no histórico havia uma pendência. Os estudantes possuíam certo medo quanto à nota da prova, enquanto outros diziam que isso não contava para eles. O fato é que alguns também não conseguiram se inscrever e a prova, segundo eles, só acontece de dois em dois anos ficando a pendência para obtenção dos diplomas.

As dificuldades também ultrapassavam os campos institucionais da UFPB, muitos sentimentos ecoavam no que diz respeito à falta de perspectivas e à desmotivação com relação ao final do curso: *eu penso que preciso do diploma para tentar fazer concurso [...] mas onde danado tem concurso, numa crise dessas!*





Conversas informais via Whatsapp (agosto de 2017)

As experiências “são historicamente situadas e se entrelaçam com as experiências pessoais de outros indivíduos” (MICCOLI, 2010, p. 30) indo além do âmbito individual. “Fazem parte de uma rede maior de acontecimentos que se inter-relacionam” (Ibid., p. 141). O grupo no *Whatsapp* e o compartilhamento dessas experiências demonstram o quanto cada palavra e descrição de sentimentos se

encontram e apontam para sentidos acerca de problemas mais abrangentes que transformam sentimentos individuais em problemas coletivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdadeira medicina, sempre segundo a tradição hipocrática, começa com o conhecimento das doenças invisíveis, isto é, dos fatos que o doente não conta, dos quais não tem consciência ou que esquece de relatar. Acontece o mesmo com uma ciência social preocupada em conhecer e compreender as verdadeiras

causas do mal-estar que só aparece com clareza através de sinais sociais difíceis de interpretar porque são aparentemente evidentes demais.

BOURDIEU (2008, p.735)

As entrevistas aqui apresentadas podem ser lidas isoladamente ou aproximadas, quando confrontadas as trajetórias e/ou quando colocadas em conjunto para que as mesmas apresentem os sentidos que evocam acerca dos problemas comuns que os estudantes enfrentam e interpretam e que compilam uma representação complexa do campo em análise, neste caso o ensino superior brasileiro, modalidade a distância, mais especificamente no caso da UFPBVirtual. A nossa preocupação está fundada na “realidade do mundo social e contribui para explicar grande parte do que acontece neste mundo” (BOURDIEU, 2008, p. 12).

A partir das seis narrativas acerca das trajetórias de vida com as quais tivemos contato, podemos identificar alguns pontos de encontro entre os perfis dos estudantes:

1. Todas as estudantes entrevistadas são oriundas de escola pública, provenientes de lugares distantes dos centros urbanos, viveram parte da trajetória pessoal e escolar com uma renda total familiar inferior a um salário mínimo, já passaram por processos seletivos para curso presencial. A modalidade *a distância* se colocou para elas como uma alternativa possível, depois de se frustrarem nas tentativas de entrar ou fazer cursos presenciais. Os dados indicam como o peso da trajetória social das entrevistadas influenciou e foi determinante para o desempenho dos papéis que, hoje, desempenham enquanto estudantes na modalidade *a distância*.

Vários autores brasileiros escrevem acerca da seletividade no ensino brasileiro. Na educação básica destacamos a análise de Popovic, Esposito, Campos (1975), de acordo com a qual *grandes diferenças separam as crianças culturalmente marginalizadas das que provém da classe média, tradicionalmente bem sucedidas na escola.*

Barreto (1975) direciona uma crítica às ações dos professores no que diz respeito ao confronto de culturas, chamando atenção para processos discriminatórios no ambiente escolar, que levam à marginalização de estudantes com menor capital cultural. Na sua pesquisa, os conflitos provenientes do fato de que a figura do professor é proveniente da classe média e os alunos da periferia de São Paulo.

Na narrativa de aluna que se disse *matuta*, está sintetizada um conjunto de conflitos entre a cultura urbana e a cultura dos *sítios*, presentes no ensino *a distância* e também no *presencial*.

Brandão (1982) chama atenção para a estrutura social como geradora de diferenças e responsável pelo sucesso ou insucesso escolar. A autora critica a ideologia dos *dons e aptidões* e procura desnaturalizar o fenômeno de que, muitas vezes, aos olhos dos professores, pais e das próprias crianças das classes populares há uma classificação do “sucesso” como fruto da inteligência.

Brandão (*idem*) atenta para a realimentação das desigualdades por parte da escola à medida que observa o fato de algumas crianças já adentrarem o ambiente escolar com *vantagens* em relação aos outros que serão transformadas em novas vantagens por intermédio da escolarização. Entretanto, os alunos de camadas populares adentram à escola como possibilidade de superação das precárias condições que vivem e, em decorrência do processo escolar, saem da escola estigmatizados e destinados a uma situação social inferior. Silva (1980) também propõe a desnaturalização do “fracasso” à medida que desnaturaliza a ideia de uma responsabilidade puramente pessoal para o sucesso ou fracasso, chamando atenção para obstáculos em uma sociedade de classes que não garantem a todos as mesmas oportunidades, portanto não se pode eximir a estrutura social.

Bourdieu (2008) analisa que o universo das escolas e, até mesmo das universidades, pode ser compreendido como um *continuum* o que nos convida a problematizar quais as sobrevivências que não foram diluídas no tempo e na história das instituições de ensino primário, secundário e superior.

Importante salientar que todos os estudantes entrevistados quando questionados se haviam *escolhido* realmente a modalidade *a distância* apontaram que não foi naturalmente uma escolha, mas que decorreu de uma imposição da sua trajetória social. Não se trata da realização de um sonho, mas fruto do momento que vivenciavam, porque foram também influenciados pela necessidade do emprego e, por isso, precisavam de uma modalidade mais flexível.

As narrativas também apontam para um dos motivos da *escolha* dos cursos ter sido influenciada pelo que o grupo social do qual faziam parte apontar como possível. As que sonhavam com Medicina e Odontologia, cursos socialmente prestigiados, viram o acesso como impossível, sendo os motivos vários: a ausência de investimentos da família desde a educação primária, o que pode ser visto em discursos que demonstram

não haver incentivo, nem sonhos por parte da família, mas somente a prática de “enviar” seus filhos para a escola sem nenhum planejamento futuro.

A demanda por imediatividade de emprego levou estudantes a situações precárias no mercado de trabalho, enquanto deveriam - se realmente houvesse uma escolha consciente – estar investindo no curso dos sonhos. A falta de investimento e motivação sequer permitiu os alunos se inscreverem nos processos seletivos para os cursos que almejavam, porque eles próprios sentiam-se inferiores. Pela facilidade de acesso, inscreveram-se nas seleções dos cursos a distância, em parte, no curso de Pedagogia por ser, segundo os relatos, considerado como o mais amplo dentre as licenciaturas. Ainda assim, “abarcados” pelo ensino superior passam por situações estigmatizantes, como citado em uma das narrativas, pelos próprios colegas mesmo em uma função semelhante o que aponta para uma desvalorização dos diplomas como no caso francês analisado por Bourdieu *et al.* (2008).

Os estudantes se sentem bastante desmotivados e a palavra “abandono” é uma constante nos diálogos. Sentem-se constantemente abandonados pelos professores, tutores, pela ausência de informações nos pólos e, nas narrativas uma das estudantes, o desapontamento do sentimento de abandono com relação ao próprio estado, quando mesmo abrindo as portas de uma modalidade de ensino, não lhe permite estar de igual para igual em uma universidade pública no curso de seus sonhos. Nas entrelinhas de outros relatos, “não totalmente impossível, é impossível para mim”.

Há um conjunto de representações acerca da capacidade intelectual, possibilidades objetivas, modalidade de ensino, mercado de trabalho que são compartilhadas pelos estudantes entrevistados. O encaminhamento das trajetórias narradas nas histórias de vida demonstram o peso da origem social nas *escolhas* dos cursos superiores. Os estudantes já se candidatam ao curso, de acordo com seu perfil e mediante a racionalização de possibilidades de ingresso e permanência, em função de características socioeconômicas e trajetória escolar, essa racionalização das possibilidades também é traçada mediante a socialização nos meios sociais nos quais os indivíduos se inserem, o que confirma também no caso da modalidade a distância brasileira o que Bourdieu (1964) analisou na França, a correlação entre origem social e curso superior e, neste caso, também, da modalidade de ensino.

A análise da correlação entre origem e escolha do curso e modalidade nas trajetórias analisadas só foi possível mediante as contribuições metodológicas de Bourdieu de análise das trajetórias e sua relação com o habitus nas escalas macro e

microsocial, o que aponta muito mais para escolhas condicionadas socialmente e não resultado de realização pessoal.

A análise feita por Bourdieu (2008) acerca do caráter utópico das instituições, quando vistas como *abertura de horizontes* e, por fim, apresentam-se como fontes de decepções pelo fato de se utilizarem de mecanismos de seleção que dissolvem no tempo a reprodução das desigualdades sociais dos espaços a serem ocupados, muito se aplica a análise da modalidade de ensino a distância no Brasil que têm crescido quantitativamente em número de matrículas sob a faceta da democratização do acesso as universidades, mas que seleciona um grupo específico de pessoas, as quais correspondem a um perfil que não se adequou ao ensino tradicional por questões que envolvem fatores sociais e não por falta de esforços ou mérito como muitas vezes vistas naturalizadas.

A essas pessoas, é oferecido o que lhes é “possível”. Dessas pessoas são arrancados os sonhos, a golpes duros. Sonhos que lhe são inerentes, não sonhos de prestígio e títulos, mas sonhos de igualdade de condições e mobilidade social. A estas são criados lugares específicos, na maioria das vezes, com baixo nível de reconhecimento o que novamente se reverte em mecanismo de estigmatização.

Ao tempo que estas pessoas chegam ao ambiente virtual de aprendizagem, são percebidas de acordo com um perfil e já traçado pelas instituições, porém, quando confrontados acerca do ensino superior em interações sociais, continuam sendo estigmatizadas responsabilizadas pelas posições desprivilegiadas que ocupam. Esse estigma, produzido socialmente, aparece como parte integrante da “ética do esforço pessoal” cujo processo legitima a ideologia da classe dominante que caracteriza o esforço e o trabalho árduo como meio único para o sucesso.

A análise desses fenômenos nos leva a compreensão dos lugares ocupados no interior do campo universitário brasileiro, como também a não responsabilizar os estudantes pelo sucesso e/ou fracasso nos processos seletivos e permanência no campo. A hierarquização dos cursos e modalidades como apontado por Setton (1999) permanece forte e gera processos de estigmatização que, muitas vezes, são naturalizados e deixam marcas subjetivas dos estudantes. Esses processos não se dão de forma inocente, mas para responsabilizá-los pelos lugares ocupados e esconder mecanismos e condicionamentos mais profundos e enraizados na sociedade, na origem social e na sua própria subjetividade.

Todas essas pessoas, com as individualidades de suas histórias de vida, com seus problemas particulares e ao mesmo tempo comuns apontam para uma tendência geral no interior do campo que estão inseridas. Um panorama acerca do ensino a distância no Brasil, na UFPB e mais precisamente nas narrativas individuais dos estudantes apresentam sentidos mais gerais do universo em que estão inseridos, marcado pela hierarquização dos cursos e modalidades que caracterizam princípios de diferenciação entre alunos cujos perfis caracterizam-se pelo enraizamento da origem social, com a transmissão do capital cultural e do senso do investimento que receberam e que condicionam suas escolhas ao tempo em que acarretam uma exclusão estigmatizante já que lhe foram apresentadas possibilidades de ingresso no ensino superior, mas que o preço a se pagar é a aceitação do lugar marcado para o “perfil de aluno esperado pela instituição na modalidade a distância”. O padrão geral de “aluno” com competências esperadas pelas instituições de ensino nessa modalidade e um público que “opta” pela modalidade, são princípios de diferenciação geradores de desigualdade no universo acadêmico e essas pessoas têm demonstrado que pouco a pouco compreendem que há um lugar para os mais desprovidos cada vez mais legitimados pela aparência da “democratização”.

REFERÊNCIAS

- ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância). **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta a Distância**. Vol. 14. São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Brazilian/edicoes/2015/2015_Edicao.htm. Acesso em 16 de março de 2016.
- ALMEIDA, Maria da Conceição. **Narrativas de uma ciência da inteireza**. In: Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Eliseu Clemento de Souza (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- ALONSO, K. M. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, 31 (113), 1319-1335. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>
- BARRETTO, Elba S. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. In **Cadernos de Pesquisa**, n. 14, set., 1975, pp. 97-109.
- BASTOS, CARDOSO e SABBATINI. Uma visão geral da educação a distância. Disponível em: <http://www.edumed.net/cursos/edu002>. 2000.
- BÊRNI, Duílio de Ávila (Coord.). **Técnicas de Pesquisa em Economia**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BIANI, Rosana Prado. **Progressão continuada: a construção de novas formas de exclusão**. Campinas, SP: [s.n], 2004.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BORGES, F. A. F. A EAD no Brasil e o Processo Democratização do Acesso ao Ensino Superior: Diálogos Possíveis. In **Revista Científica de Educação a distância**. v.5, n ° 3, 2015.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Ed. 70, 1970.
- BOURDIEU, P. (org.). **A Miséria do mundo**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. O descobridor do Infinitamente Pequeno. In GASTALDO, Edison Luis (Org.). **Erving Goffman: desbravador do cotidiano**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004, pp.:11-12.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. *In* ORTIZ, Renato (org). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, pp.. 82-121.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel. 1989.

BOURDIEU, Pierre. O ponto de vista do autor: algumas propriedades gerais dos campos de produção cultural. *In*: BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In* FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (coord.) **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1996. p. 183-191.

BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *In* **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 40, fev., 1982, pp. 54-57.

BRASIL. *Lei no 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei no 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Edital no 1/2004-SEED-MEC**, Disponível em: www.mec.gov.br.

BRASIL. *Decreto no 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005a.

BRASIL. MEC. **Fórum das Estatais pela Educação: diálogo para a cidadania e inclusão**. Disponível em: (<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf>)>

BRASIL. *Edital no 1*, de 20 de dezembro de 2005. Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior a Distância para o Sistema UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez 2005c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto no 5.800/2006*. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006a.

BRASIL. *Edital no 1*, de 20 de dezembro de 2006. Segunda Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições de Ensino Superior a Distância para o Sistema UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 out 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Biografia, Identidade e Narrativa: Elementos para uma análise hermenêutica.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283 – 302, julho de 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, Maria Luisa Furlan. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão. *In* Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 45, mar 2012, pp. 281-295.

COULON, Alain. *A condição de Estudante: a entrada na vida universitária.* Salvador: EDUFBA, 2008.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *In* **Educação e Sociedade:** revista de ciência da educação. Campinas: Cortez/CEDES. V. 28, Nº 100.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 11 de abril de 2016.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. **Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

FIGUEIREDO, Márcia Aparecida. PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA/2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/138.pdf>
Acesso: setembro de 2017.

FONTOURA, Mariana Purcote. Pierre Bourdieu: Possibilidades de Análise com Narrativas de História de Vida. *In* **Anais do V Seminário Internacional sobre profissionalização docente (SIPD).** Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22270_11385.pdf. Acesso em agosto de 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *In* **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, pp.: 299-325.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método.** [Tradução de Flávio Paulo Meurer]. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: EDUSF, 2005.

GILBERT, S.D. **How to be a Successful On-Line Student.** New York, McGraw-Hill, 2001.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988. Digitalização em 2004. Disponível em: <http://www.serj.com.br/IBMR/TEXTOS%20IBMR/institucional2011sem01noite/ESTIGMA.pdf>. Acesso em 31 de março de 2016.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *In Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 19, dez., 1976, pp. 75-79.

GOUVEIA, Aparecida Joly; Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil. *In Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, nov., 1985, pp. 63-67.

HOLMBERG, B. A Theory of Distance Education Based on Empathy. *In MOORE, M. & ANDERSON, W. (orgs.) Handbook of Distance Education*. Mahwah: New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

IBGE/Coordenação de Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2015.

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação**. Editora Papirus. Campinas, SP, 8ª edição, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. Um Novo Tempo para a Educação. Disponível *In* <http://www.ead.sp.senac.br/newsletter/janeiro06/variedades/variedades.htm> . Acesso em: 10 de julho de 2017.

LENSON, B. The Online Degree Stigma Is Gone. *In* <http://www.straighterline.com/blog/the-online-degree-stigma-is-gone/> Acesso em maio de 2017.

LOYOLA, W. & PRATES, M. Educação a distância mediada por computador (EDMC): uma proposta pedagógica para a Pós-Graduação. *In Revista de Educação*, PUC – Campinas. v. 3. nº 7, 1999.

LUDOVICO, Francieli Motter & MOLIN, Beatriz Helena Dal. EAD: Embates Discursivos para uma Educação De Qualidade. *In Interletras*, volume 3, Edição número 19. Abril, 2014/Setembro, 2014.

MACHADO, L. D.; MACHADO, E. de C. **O papel da tutoria em ambientes de EAD**. São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>>. Acesso em: 28 fev. 2008.

MAIA, Carmem. **Guia Brasileiro de Educação a Distância**. São Paulo: Esfera, 2002.

MARQUES, C. *Ensino a distância começou com cartas e agricultores*. Folha Online. 29/09/2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u396511.shtml> Acesso em: 22 set. 2016.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEC. **UAB**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12265:uab-universidade-aberta-do-brasil&catid=248:uab-universidade-aberta-do-brasil&Itemid=510

Último acesso em 01 de outubro de 2016.

MELO, Zélia Maria de. **Os estigmas: a deterioração da identidade social**. [1999]. Disponível em: <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/estigmas.pdf>>. Acesso em: 25 de outubro de 2016, às 18: 38.

MISOCZKY, M. C. Poder e institucionalismo: uma reflexão crítica sobre as possibilidades de interação paradigmática. In VIEIRA, M. M. F., CARVALHO, C. A. (org.). **Organizações, Instituições e Poder no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7ª ed. São Paulo: Papirus, 2003.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Distance Education: a systems view**. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.

MICCOLI, L. S. **Ensino e Aprendizagem de inglês: Experiências, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MUÑOZ, R. E.. Algunos mecanismos de legitimacion del sistema de clases. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, nº 4, 1972, pp.: 213-257.

MUÑOZ, R. E. **La ética del esfuerzo personal y la estigmatizacion de los grupos menos privilegiados**. ELAS-flacso, 1973, pp.:1-64.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância: A Tecnologia da Esperança**. São Paulo, Loyola, 1999.

NOBRE, C. V. **Dialogando com os vários atores envolvidos no processo de transição de tutoria presencial para tutoria a distância em programas de educação a distância**.

Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/127tcf5.pdf>>.

Acesso em: 24 de outubro de 2016.

Núcleo de Educação a distância da Universidade Federal da Paraíba. **UFPB Virtual**. Disponível em: <http://portal2.virtual.ufpb.br/>. Último acesso em 01 de outubro de 2016.

OLIVEIRA, Erson Martins. Ensino a distância: excrescência do capitalismo. **PucViva, Mercantilização do ensino a distância**, Ano 10. n.35, São Paulo: maio/ago. de 2009.

PACHECO, José (Org.). **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a distância**. São Leopoldo – RS: Editora Unisinos, 2003.

PICONEZ, S. C. B. **Introdução à Educação a Distância: os novos desafios da virtualidade**. Portal do Núcleo de Estudos de EJA e Formação de Professores. 2003. Disponível em:

<<http://www.nea.fe.usp.br/sigepe/informacoes/upload/Introdução%20a%20EAD.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

PIOTTO, Débora Cristina. **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública**. 2007. 361 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Clotilde Rossetti-Ferreira.

SANTOS, Inês Maria Meneses dos and SANTOS, Rosângela da Silva. A etapa de análise no método história de vida: uma experiência de pesquisadores de enfermagem. **Texto contexto - enferm.** [online]. 2008, vol.17, n.4, pp.714-719. ISSN 0104-0707. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400012>.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. *In* **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.42, agosto de 1982, pp.8-18

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *In* **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100, Oct. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300027&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 de março de 2016.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. *In* **Em aberto** Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun.,1996: pp.:17-27.

SCHLICKMANN, Raphael; ROCZANSKI, Carla Regina Magagnin & AZEVEDO, Paola. **Experiências de Educação Superior a Distância no Mundo**. 2007. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. Disponível em:

<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/61444/EXPERI%C3%8ANCIAS%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20SUPERIOR%20A%20DIST%C3%82NCIA%20NO%20MUNDO.pdf?sequence=1>

Acesso em: 20 de setembro de 2017, às 18:49.

SCHWARTZ, Y. Travail et usage de soi. In: BERTRAND, M. et al. *Je, Sur l'Individualité*. Paris: Messidor. 1987.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *In* **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 196, 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/985>. Acesso em 30 de agosto de 2016.

SILVA, S. A., SILVA, S. C., JIMENEZ, S., & SEGUNDO, M. D. M (2012). **Educação a Distância e Precarização do Trabalho Docente**. Disponível em http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=31:relatorio-de-pesquisa&Itemid=84

SILVA, C. A; VERAS, I. R; REIS, L. & SANTOS, M. A. Educação a distância: a visão de professores e alunos acerca dessa modalidade de ensino. *In Revista Crátilo*, 7(2), Centro Universitário de Patos de Minas dez. 2014, pp.: 40-52.. Disponível em <http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/665422/Educacao-a-distancia-a-visao-de-professores-e-alunos-acerca-dessa-modalidade-de-ensino.pdf>

SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. *In Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 32, fev., 1980, pp. 31-44.

UFPB, **Resolução Consuni** N° 10/2007, de 05 de março de 2007. Autoriza a criação do curso de Pedagogia, modalidade a distância, do Centro de Educação, Campus I, da UFPB.

UFPB, **Resolução Consepe** N° 24/2007, de 06 de março de 2007. Aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura Plena (Magistério em Educação Infantil), na modalidade a distância, do Centro de Educação da UFPB.

UNESCO. **Aprendizagem aberta e a distância: perspectivas e considerações sobre políticas de qualidade**. Florianópolis: UFSC, 1997.

UNIREDE. Ata do Documento de Criação da Unirede. 1999. Disponível em: <http://www.unirede.br/index.php?option=com_content&view=category&id=0&Itemid=64>. VIEIRA, S. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim (orgs.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

Anexo I Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade a distância.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Resolução nº 12/ 2013

Aprova a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade a distância, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade.

O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal da Paraíba, no uso de suas atribuições e tendo em vista o que deliberou em reunião realizada em 14 de março de 2013, (Processo nº. 23074.001485/13-24).

CONSIDERANDO:

- a necessidade de um Projeto Pedagógico dinâmico que estará em constante processo de avaliação;
- a importância de formar profissionais para atuar nos campos de trabalho emergentes na área;
- os critérios e os padrões de qualidade estabelecidos pela UFPB para formação de profissionais;
- as diretrizes fixadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que orientam a elaboração curricular;
- a Portaria MEC nº 1369, DE 07 DE SETEMBRO DE 2010 que credencia instituições públicas de Educação Superior, vinculadas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil para oferta de cursos superiores na modalidade a distância;
- a Resolução CONSEPE/UFPB nº 23/2007 que cria o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura a distância;
- a Resolução CNE/CP nº. 01 de 15 de maio de 2006 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia;
- a Resolução do CONSEPE/UFPB nº. 07/2010 que estabelece normas para a elaboração e de reformulação do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB;

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade a distância, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade.

§ 1º - Compreende-se o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade a distância, Licenciatura, como sendo o conjunto de ações sócio-políticas e técnico-pedagógicas relativas à formação profissional que se destinam a orientar a concretização curricular do referido Curso.

§ 2º As definições relativas aos objetivos do Curso, perfil profissional, competências, atitudes e habilidades, e campo de atuação dos formandos encontram-se relacionadas no Anexo I.

Art. 2º O Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade a distância, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade, tem como finalidade conferir o grau de Licenciado em Pedagogia, aos alunos que cumprirem as determinações constantes da presente Resolução.

Art. 3º O Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade a distância, Licenciatura, com um total de 3300 (três mil e trezentas) horas, equivalentes a 220 (duzentos e vinte) créditos, com duração mínima de 04 (quatro) anos e máxima de 06 (seis) anos equivalentes a duração mínima de 08 (oito) e máxima de 12 (doze) períodos letivos.

Parágrafo único - Será permitida a matrícula em no máximo 32 (trinta e dois) e no mínimo 12 (doze) créditos por período letivo.

Art. 4º A composição curricular, integrante do Projeto Pedagógico do Curso, resulta de conteúdos fixados de acordo com as especificações abaixo, sendo desdobrados conforme especificado no Anexo II.

Composição Curricular

Composição Curricular	Carga horária	Créditos	%
1. Conteúdos Básicos Profissionais	1920	128	58
2. Conteúdos Complementares			
2.1 Conteúdos Complementares Obrigatórios	1155	77	35
2.2 Conteúdos Complementares Optativos	120	8	4
2.3 Conteúdos Complementares Flexíveis	105	7	3
Total	3300	220	100

Art. 5º As modalidades de componentes curriculares serão as seguintes:

- I - disciplinas;
- II - atividades;
 - a) atividades de iniciação à pesquisa e/ou extensão;
 - b) seminários - discussões temáticas;
 - c) atividades de monitoria;
 - d) elaboração de trabalho de conclusão de curso;
 - e) participação em eventos;
 - f) oficinas;
- III - estágios.

§ 2º - Nos conteúdos complementares obrigatórios será incluída a disciplina Metodologia do Trabalho Científico e Pesquisa Aplicada à Educação que constituirá a base para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão do Curso.

§ 3º - As modalidades de componentes previstas nos Incisos II e III deste artigo serão regulamentadas pelo Colegiado do Curso para fins de integralização curricular.

Art. 6º - O Estágio Supervisionado, incluído nos conteúdos básicos profissionais, terá duração de 360 (trezentas e sessenta) horas, equivalentes a 24 (vinte e quatro) créditos.

§1º A carga horária do Estágio Supervisionado atende a exigência das 300 horas determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1/2006, considerando que o Curso de Pedagogia - Licenciatura garante a Base Curricular para a Formação Pedagógica em todos os Componentes Curriculares.

Art. 7º O Curso adotará o regime de créditos.

Parágrafo único - A estruturação curricular, resultante da lógica de organização do conhecimento, em períodos letivos, será feita conforme especificado no Anexo III.

Art. 8º Serão vedadas alterações, num prazo inferior a 09 (nove) períodos letivos, ressalvados os casos de adaptação às normas emanadas pelo CNE e pelo CONSEPE, considerando também as emergências socio-político-educativas.

Parágrafo Único - Alterações emergenciais serão aprovadas pela Coordenação Geral e aprovadas pelo Conselho de Centro e encaminhados ao CONSEPE, ouvida a Pró-Reitoria de Graduação, para análise e encaminhamentos cabíveis.

Art. 9º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação resguardando o direito dos alunos que entraram no curso de Graduação em Pedagogia a Distância, Licenciatura, Docência na Educação Infantil (Resolução CONSEPE 24/2007).

Art. 10º Revogam-se as disposições em contrário.

Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, 21 de março de 2013.

MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Presidente

ANEXO I à Resolução nº 12/2013 do CONSEPE, que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade a distância, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade.

DEFINIÇÕES DO CURSO

1. Histórico e justificativa

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na modalidade a distância, do Centro de Educação da UFPB, criado pela Resolução CONSEPE Nº 23/2007 tem cumprido seu objetivo, proposto no Projeto Político Pedagógico: a formação de professores para atuar junto ao segmento educacional na faixa etária de 0 a 6 anos e em atender a uma demanda de formação profissional dos docentes já inseridos ou interessados em atuarem na docência da Educação Infantil. Após cinco anos de implantação e execução do PPP, aprovado em 2007, oferecendo ao todo 2.142 vagas em 05 processos seletivos e tendo formado suas primeiras turmas em 2011, 36 concluintes em julho e 40 concluintes em dezembro, propõe-se sua primeira reformulação curricular.

Atualmente, o Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância atende 1.442 alunos ativos, distribuídos nos 20 Polos Municipais de Apoio Presencial, sendo 18 na Paraíba e 2 no Pernambuco, a saber: Alagoa Grande, Araruna, Cabaceiras, Campina Grande, Conde, Coremas, Cuité de Mamanguape, Duas Estradas, Itabaiana, Itaporanga, João Pessoa, Livramento, Lucena, Mari, Pitimbu, Pombal, São Bento, Taperoá - PB e Limoeiro, Ipojuca - PE. O corpo docente é composto por 59 professores formadores, 121 Professores Mediadores (tutores) a Distância e 50 Professores Mediadores (tutores) Presenciais. Com a constituição do Núcleo Docente Estruturante, PORTARIA PRG/G/Nº 04/2010, a equipe docente envolve-se num processo contínuo de avaliação do curso e análise de sua composição curricular (carga-horária, ementas, conteúdos programáticos e bibliografia), métodos e instrumentos de avaliação e material didático-pedagógico. Nesse processo de avaliação surge então a proposta de reformulação do Projeto Pedagógico Curricular do curso para atender aos aspectos identificados, e ainda, adequar-se às exigências instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, Resolução CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006. Vale destacar que, no Projeto Político Pedagógico vigente, o Curso destina-se a formar o pedagogo licenciado para o exercício da docência na Educação Infantil. A principal mudança proposta visa ampliar a ênfase desta formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão Educacional.

2. Objetivo do Curso

Define-se como objetivo principal deste curso de Licenciatura em Pedagogia formação de professores para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como, para a atuação em processos de gestão educacional.

3. Perfil dos Formandos

Atuação profissional na docência em Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão dos processos educativos, articulando-se com o trabalho de produção e socialização de conhecimentos na área da educação, com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária.

4. Competências e Habilidades

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

5. Campo de Atuação

Os formandos deste curso podem atuar como docentes, em instituições educacionais que atendam estudantes com ou sem deficiência, entre crianças em idade regular e jovens ou adultos (EJA) que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria, objetivando fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças da educação infantil e dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e ainda atuar em gestão dos processos e instituições educativas.

ANEXO II à Resolução nº 12/2013 do CONSEPE, que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade a distância, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade.

COMPOSIÇÃO CURRICULAR

	Carga	Crédito		%
NUCLEOS DOS CONTEUDOS CURRICULARES	Horária (CH)			
CONTEUDOS BÁSICOS PROFISSIONAIS	1820	128		58
2. CONTEÚDOS COMPLEMENTARES				
2.1 CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIOS	1155	77		35
2.2 CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OPTATIVOS	120	8		4
2.3 CONTEÚDOS COMPLEMENTARES FLEXÍVEIS	105	7		3
SUBTOTAL	1380	82		42
TOTAL	3300	220		100
1. CONTEUDOS BÁSICOS PROFISSIONAIS				
Componentes Curriculares		Crédito	CH	Pré-requisitos
Português Instrumental		4	60	
Matemática Instrumental		4	60	
Filosofia da Educação I		4	60	
Filosofia da Educação II		4	60	FE I
Antropologia Cultural		4	60	
Sociologia da Educação I		4	60	
Sociologia da Educação II		4	60	SE I
História da Educação Brasileira		6	90	
Psicologia Educacional		6	90	
Gestão Educacional		4	60	
Política Educacional		6	90	
Didática		4	60	
Avaliação da Aprendizagem		4	60	
Currículo e Prática Pedagógica		6	90	
Matemática na Educação Infantil		4	60	
Matemática no Ensino Fundamental		4	60	
Ciências Sociais na Educação Infantil		4	60	
Ciências Sociais no Ensino Fundamental		4	60	
Ciências Naturais na Educação Infantil		4	60	
Ciências Naturais no Ensino Fundamental		4	60	
Linguagem e Pensamento na Educação Infantil		4	60	
Linguagem e Pensamento no Ensino Fundamental		4	60	LPEI

Linguagens Artísticas na Educação Infantil		4	60	
Linguagens Artísticas no Ensino Fundamental		4	60	
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I		4	60	
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional II		4	60	ESGE I
Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil I		4	60	
Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil II		4	60	ESMEI I
Estágio Supervisionado em Magistério do Ensino Fundamental I		4	60	
Estágio Supervisionado em Magistério do Ensino Fundamental II		4	60	ESMEF I
SUBTOTAL		128	1920	
2. CONTEÚDOS COMPLEMENTARES				
2.1 CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OBRIGATORIOS				
		Créditos	CH	Pré-requisitos
Introdução à Educação a Distância		5	75	
Ludicidade e Desenvolvimento da Criança		4	60	
Libras		4	60	
Educação Inclusiva		4	60	
Educação e Saúde		4	60	
Educação, Cultura e Mídia		4	60	
Educação e Tecnologias		4	60	
Literatura Infantil		4	60	
Seminários Temáticos de Prática Curricular I: Educação e Meio Ambiente		4	60	
Seminários Temáticos de Prática Curricular II: Educação e Diversidade Cultural		4	60	
Seminários Temáticos de Prática Curricular III: Educação e trabalho Infantil		4	60	
Seminários Temáticos de Prática Curricular IV: Educação, trabalho e formação docente		4	60	
Seminários Temáticos de Prática Curricular V: Educação e Direitos Humanos		4	60	
Seminários Temáticos de Prática Curricular VI: Organização do Espaço e Tempo na Escola		4	60	
Seminários Temáticos de Prática Curricular VII: Corporeidade e Educação		4	60	
Metodologia do Trabalho Científico		4	60	
Pesquisa Aplicada à Educação		4	60	MTC
Trabalho de Conclusão de Curso I – TCC I		4	60	MTC PAE e
Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC II		4	60	TCC I
SUBTOTAL		77	1155	
2.2 CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OPTATIVOS				
Formação Docente e Mídias Integradas na Educação		4	60	ET

Ensino de história da África e cultura afrobrasileira			4	60		
Prática Docente na Educação Infantil			4	60		
Prática Docente no Ensino Fundamental			4	60		
Educação de Jovens e Adultos			4	60		
Educação Popular e Movimentos sociais			4	60		
Educação e Trabalho			4	60		
SUBTOTAL			8	120		
2.3 CONTEÚDOS COMPLEMENTARES FLEXÍVEIS						
Tópicos Especiais em Educação I			4	60		
Tópicos Especiais em Educação II			3	45		
SUBTOTAL			7	105		
TOTAL			92	1380		

ANEXO III à Resolução nº 12/2013 do CONSEPE, que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade a distância, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade.

FLUXOGRAMA

1º SEMESTRE (MARCO I)		
	Carga horária	Crédito
Componentes Curriculares		
Filosofia da Educação I	60	4
Matemática Instrumental	60	4
Português Instrumental	60	4
Introdução à Educação a Distância	75	5
Sociologia da Educação I	60	4
História da Educação Brasileira	90	6
Carga horária total	405	27
2º SEMESTRE (MARCO II)		
	Carga horária	Crédito
Componentes Curriculares		
Psicologia Educacional	90	6
Sociologia da Educação II	60	4
Filosofia da Educação II	60	4
Antropologia Cultural	60	4
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I	60	4
Gestão Educacional	60	4
Seminários Temáticos de Prática Curricular I - Educação e Meio Ambiente	60	4
Carga horária total	450	30
3º SEMESTRE (MARCO III)		
	Carga horária	Crédito
Componentes Curriculares		
Ludicidade e desenvolvimento da criança	60	4
Política Educacional	90	6
Seminários Temáticos de Prática Curricular II - Educação e Diversidade Cultural	60	4
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional II	60	4
Didática	60	4
Currículo e Prática Pedagógica	90	6
Avaliação de Aprendizagem	60	4
Carga horária total	480	32
4º SEMESTRE (MARCO IV)		
	Carga horária	Crédito
Componentes Curriculares		
Matemática na Educação Infantil	60	4
Metodologia do Trabalho Científico	60	4
Ciências Sociais na Educação Infantil	60	4
Linguagens Artísticas na Educação Infantil	60	4
Seminários Temáticos de Prática Curricular III - Educação e Trabalho Infantil	60	4
Ciências Naturais na Educação Infantil	60	4
Estágio Supervisionado em Mestrado da Educação Infantil I	60	4

Carga horária total	420	28
5ª SEMESTRE (MARCO V)		
Componentes Curriculares	Carga horária	Crédito
Linguagem e Pensamento na Educação Infantil	60	4
Literatura Infantil	60	4
Educação, cultura e mídia	60	4
Seminários Temáticos de Prática Curricular IV – Educação, trabalho e formação docente	60	4
Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil II	60	4
Educação Inclusiva	60	4
Pesquisa Aplicada à Educação	60	4
Carga horária total	420	28
6ª SEMESTRE (MARCO VI)		
Componentes Curriculares	Carga horária	Crédito
Matemática no Ensino Fundamental	60	4
Linguagens Artísticas no Ensino Fundamental	60	4
Linguagem e Pensamento no Ensino Fundamental	60	4
Estágio Supervisionado em Magistério do Ensino Fundamental I	60	4
Ciências Sociais no Ensino Fundamental	60	4
Ciências Naturais no Ensino Fundamental	60	4
Seminários Temáticos de Prática Curricular V - Educação e Direitos Humanos	60	4
Carga horária total	420	28
7ª SEMESTRE (MARCO VII)		
Componentes Curriculares	Carga horária	Crédito
Seminários Temáticos de Prática Curricular VI – Organização do espaço e do tempo na escola	60	4
Estágio Supervisionado em Magistério do Ensino Fundamental II	60	4
Libras	60	4
Trabalho de conclusão de Curso I	60	4
Educação e Tecnologias	60	4
Tópicos Especiais em Educação I	60	4
Optativa 1	60	4
Carga horária total	420	28
8ª SEMESTRE (MARCO VIII)		
Componentes Curriculares	Carga horária	Crédito
Seminários Temáticos de Prática Curricular VII - Corporeidade e Educação	60	4
Trabalho de Conclusão de Curso II	60	4
Educação e Saúde	60	4
Tópicos Especiais em Educação II	45	3
Optativa 2	60	4
Carga horária total	285	19

Anexo II Roteiro de questões norteadoras

- **Trajetória social**

- Qual o seu sexo?

(A) Feminino.

(B) Masculino.

- Em que ano você nasceu? .

- Qual seu estado civil?

- Onde e como você mora atualmente?

(Em casa ou apartamento, com minha família. Em casa ou apartamento, sozinho(a). Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a). Outra situação (qual?).

- Quem mora com você?

- Você tem filhos?

- Até quando seu pai estudou?

- Até quando sua mãe estudou?

- Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar?

- Mora em casa própria? Sua casa fica localizada em zona urbana ou zona Rural?

- Você trabalha, ou já trabalhou, ganhando algum salário ou rendimento?

- Você trabalhou ou teve alguma atividade remunerada durante seus estudos no ensino médio (2º grau)? E durante o ensino superior?

- Com que finalidade você trabalha enquanto estuda no ensino superior?

Para ajudar meus pais nas despesas com a casa, sustentar a família.

Para ser independente (ter meu sustento, ganhar meu próprio dinheiro).

Para adquirir experiência.

Outra finalidade.

- Com que idade você começou a exercer atividade remunerada?

- Você está trabalhando em alguma atividade para a qual você se preparou?

- **Trajetória Educacional**

- Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental e médio?

- Onde e em quais condições estudaram?
- Quais as disciplinas obtiveram melhores e piores desempenhos?
- Quais os cursos que você realiza ou realizou fora da sua escola durante o ensino médio (2º grau).

Curso de língua estrangeira, computação ou Informática, Curso preparatório para o vestibular, Artes plásticas ou atividades artísticas em geral, outros

- Além dos livros utilizados na escola, com qual frequência você lê? Você frequentava e/ou frequenta uma biblioteca?
- A escola em que você estudou no ensino médio realizava atividades extracurriculares como palestras / debates, teatro, música?
- Como você avalia sua relação com os livros, com a leitura, com atividades artísticas?

- Você já sofreu algum tipo de discriminação?

(Discriminação econômica. Discriminação étnica, racial ou de cor. Discriminação de gênero (ou por ser mulher ou por ser homem). Discriminação religiosa. Por causa do local de origem, Por causa da idade. Por ser portador(a) de necessidades especiais. Por ser aluno de escola pública? Por ser aluno EaD?

- Você participa de algum grupo como sindicato ou Associação Profissional, Grupo de bairro ou associação comunitária, Igreja ou grupo religioso, Partido político, ONG ou movimento social?

- Qual é a principal decisão que você pensava em tomar quando concluísse o ensino médio (2º grau)?

Prestar vestibular e continuar os estudos no ensino superior.

Procurar um emprego.

Prestar vestibular e continuar a trabalhar.

Fazer curso(s) profissionalizante(s) e me preparar para o trabalho.

Trabalhar por conta própria / trabalhar em negócio da família.

- Que profissão você escolheu seguir e por quê?

Profissão ligada às Engenharias / Ciências Tecnológicas.

Profissão ligada às Ciências Humanas.

Profissão ligada às Artes.

Profissão ligada às Ciências Biológicas e da Saúde.

Professor(a) de Ensino Fundamental e Médio (1º e 2º graus).

- O que ajudou você a tomar essa decisão sobre sua profissão e por quê?

Meus pais

A escola

Meus(Minhas) amigos(as)

Informações gerais, revistas, jornais, TV

Meu trabalho

Estímulo financeiro

Facilidade de obter emprego

Eu me identifico com essa profissão

- Como se delineou sua ida para a EaD? (eventuais experiências de vestibulares, ENEM, escolha do curso superior, possibilidades)
- Como está sendo sua experiência com a EaD?
- Como você se percebe enquanto aluno de EaD?
- Quais suas maiores dificuldades, críticas?
- Você se sente realizado com a escolha do curso e da modalidade?
- Qual sua relação com professores, tutores, colegas?
- Você frequenta aulas presenciais? Como você as avalia?
- Quais suas estratégias de estudo? Tempo que dedica às atividades, leituras, etc?
- O que você entende sobre sucesso no âmbito escolar? E no âmbito profissional?
- Quais suas aspirações com relação ao curso e o exercício da profissão?

Agora eu gostaria que você falasse um pouco acerca da sua infância, dos sonhos, aspirações, hobbies e como era sua relação com a escola. Também gostaria que você me falasse sobre seus pais. Como você os percebe? E como se percebe em relação a eles? E seus filhos, o que você sonha para o futuro deles?