

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

SILVANA CLAUDIA DOS SANTOS

**UM RETRATO DE UMA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A
DISTÂNCIA SOB A ÓTICA DE SEUS ALUNOS INICIANTE**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba

**Rio Claro – SP
2013**

574.5 Santos, Silvana Claudia dos
S237r Um retrato de uma licenciatura em matemática a distância
sob a ótica de seus alunos iniciantes / Silvana Claudia dos
Santos. - Rio Claro, 2013
207 f. : il., figs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Marcelo de Carvalho Borba

1. Matemática - Estudo e ensino. 2. Educação matemática.
3. Educação a distância. 4. Professores - Formação Inicial. 5.
CEDERJ. I. Título.

SILVANA CLAUDIA DOS SANTOS

**UM RETRATO DE UMA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A
DISTÂNCIA SOB A ÓTICA DE SEUS ALUNOS INICIANTEs**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba (Orientador)
UNESP/Rio Claro, SP

Profa. Dra. Arlete de Jesus Brito
UNESP/Rio Claro, SP

Prof. Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill
UFSCar/São Carlos, SP

Prof. Dr. Gerson Pastre de Oliveira
PUC/São Paulo, SP

Profa. Dra. Rúbia Barcelos Amaral
UNESP/Rio Claro, SP

Rio Claro, SP, 23 de Maio de 2013.

Resultado: Aprovada.

Dedico esse trabalho à minha família, base sólida que me deu sustentação e força ao longo da jornada da vida... Com vocês eu aprendi o verdadeiro significado da união, da humildade, da honestidade, da dedicação... Aprendi que com muito trabalho e perseverança somos capazes de ser qualquer coisa que quisermos, mesmo quando isso parece ser só um devaneio, um sonho!

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Marcelo Borba, que além de orientador e de referência profissional tem sido, desde 2004, um amigo muito especial.

Aos professores Arlete Brito, Daniel Mill, Gerson Pastre, Maria Bicudo e Rúbia Amaral, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições para o aprimoramento do trabalho.

A todos os professores do PPGEM, por terem contribuído significativamente com a minha formação docente e acadêmica.

Aos funcionários do Departamento de Matemática e da Pós-Graduação da UNESP/Rio Claro, pela eficiência no trabalho que desempenham.

Aos colegas do PPGEM, pelos momentos de aprendizagem e diversão.

À Anne Kepple, pelo competente trabalho na elaboração do abstract.

Ao GPIMEM, por ter se tornado um “porto seguro” no que se refere ao suporte para a pesquisa e, sobretudo, pelas grandes amizades que fiz ao longo dos últimos nove anos.

Ao CEDERJ, em especial à Professora Regina Moretti e ao Professor Marcelo Corrêa, pela abertura à realização da pesquisa.

Aos estudantes, tutores e diretores, que se dispuseram participar dessa pesquisa e pela receptividade de toda equipe nos polos presenciais visitados.

Ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/UFV), na pessoa do atual chefe, o Professor Denilson Azevedo, por colaborar, na medida do possível, para que a pesquisa fosse concluída de acordo com o esperado.

A todos os colegas docentes do DPE e, principalmente, às professoras Joana Hollerbach e Heloísa Herneck, pelas palavras de apoio e incentivo desde minha chegada nesse Departamento.

Aos colegas servidores do DPE Waléria Jardim, Luciana Mafia, Felipe Stelli, Máisa Maia, José Maria Ferreira e Aparecida Costa, pela gentileza com que sempre me atenderam, tornando, assim, o dia a dia de trabalho mais leve e agradável.

Aos amigos de Rio Claro/SP Ana Paula Malheiros, Sueli Javaroni, Rejane Faria e Marinéia Silva, por terem me proporcionado momentos de profunda alegria e se mostrarem presentes mesmo na ausência cada vez mais inevitável.

Aos muitos amigos que fiz em Viçosa/MG, em particular à Marli dos Santos – quem reencontrei nesta cidade depois de bons tempos vividos em Rio Claro – à Caroline Passos, à Adriana Penna e à Lahís Braga, pelos momentos de descontração e parceria.

À Taisy Ferreira, pequena notável, que torceu por mim e vibrou com cada vitória.

Ao Mauri Pimentel, que com seu sorriso largo e energia contagiante tornou-se fonte de inspiração na “reta final” de redação desta tese.

Aos meus sobrinhos Thomas, Lucas (*in memoriam*), Pedro e Vinícius, por me mostrarem como eu ainda preciso aprender.

Aos meus irmãos Sérgio, Iana e Jocemar, por acreditarem em mim e demonstrarem orgulho pelas conquistas da caçula sem limites.

Aos meus pais José e Terezinha, pelo apoio incondicional em todos os momentos de minha vida.

À CAPES, pelo apoio financeiro à pesquisa.

À FAPESP, processo nº 2010/00429-9, pelo apoio financeiro à pesquisa.

RESUMO

Essa pesquisa teve por objetivo investigar um curso de Licenciatura em Matemática a distância, mais especificamente, o curso oferecido pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), a partir de uma análise das narrativas de seus alunos iniciantes. A investigação foi orientada pela seguinte questão diretriz: ***“De que modo um curso de Licenciatura em Matemática a distância se mostra a seus alunos iniciantes, no contexto de polos presenciais?”*** Com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa, o trabalho fundamentou-se no estudo das narrativas. A fim de coletar os dados da pesquisa, foram realizadas visitas de campo a alguns polos, de diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro, deste curso de Matemática. Nas visitas foram realizadas entrevistas junto aos alunos iniciantes para identificar que visão eles têm em relação ao curso. Além disso, entrevistas com tutores presenciais e diretores desses mesmos polos foram feitas, devido ao envolvimento que esses sujeitos têm com os alunos e com a realidade daquele ambiente e, principalmente, para entrelaçar diferentes discursos. Da análise dos dados emergiram os seguintes temas: a caracterização dos alunos iniciantes; o papel do tutor e a prática da tutoria; o sistema de avaliação da aprendizagem; e a evasão discente. Os resultados apontam que, em termos de políticas públicas, o curso investigado apresenta possibilidades frutíferas em relação ao acesso ao ensino superior público, mas, por outro lado, algumas fragilidades em relação à formação docente também foram identificadas. Uma dessas fragilidades consiste na discussão tímida sobre Educação Matemática neste curso. Também foi observada a ausência de uma avaliação da aprendizagem que favoreça o aspecto formativo e que colabore, de maneira efetiva, com a formação de professores. Além disso, as demandas por uma Educação que privilegie o diálogo, a interação e a formação crítica dos estudantes tem sido um grande desafio no âmbito deste curso, situação essa que se agrava devido ao uso restrito das tecnologias digitais. Cabe destacar que não se trata de uma proposta pronta e de estrutura rígida, de modo que foi possível perceber a preocupação por parte da equipe gestora em aprimorá-la e adequá-la às demandas atuais.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educação a Distância. Formação Inicial de Professores de Matemática. Cederj.

ABSTRACT

The objective of the present study was to investigate a distance course composing part of a university mathematics teaching degree program in the state of Rio de Janeiro, based on analysis of the narratives of students new to the program. The research question was: ***How does a mathematics teaching degree program is experienced by beginning students in the context of face-to-face centers?*** Using a qualitative research approach, the work was based on the study of students' narratives. Data was collected during visits to some of the face-to-face centers run by the university program in different regions of the state of Rio de Janeiro. Interviews were conducted with beginning students aiming to identify their view of the course. Interviews were also conducted with tutors and directors of the centers, because of their involvement with the students and the reality of that environment, but mainly with the objective of interweaving the different discourses. The following themes emerged from the data analysis: the characterization of beginning students; the role of the tutor and the practice of tutoring; the learning assessment system; and student abandonment of the program. Results suggest that, in terms of public policies, the course investigated has much potential to address the problem of limited access to higher learning in public universities, although the educational preparation of the professors was found to be lacking in many respects. One weakness identified was the absence of discussion about Mathematics Education. We noted the absence of a learning assessment that favors formative aspect and collaborate, effectively, with the training of teachers. The demands for an education that prioritizes dialogue, interaction, and critical thinking among students have posed a great challenge in the context of this program, aggravated by the limited use of digital technologies. The educational proposal of the course is not finalized and the structure is not rigid, so that it was possible to note the commitment on the part of the program directors to improve it and make the changes needed to meet current demands.

Keywords: Mathematics Education. Distance Education. Mathematics Teacher Education. CEDERJ.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

<i>Situando a Pesquisa</i>	11
1.1 Introdução	12
1.2 Caracterizando o Contexto de Pesquisa	14
1.2.1 A Organização em Polos Regionais	15
1.2.1.1 <i>Angra dos Reis</i>	19
1.2.1.2 <i>Itaperuna</i>	22
1.2.1.3 <i>Bom Jesus do Itabapoana</i>	26
1.3 Um Possível Caminho para a Compreensão do Objeto de Estudo	28
1.4 A Inspiração Teórica	33
1.5 Estrutura da Tese	38

CAPÍTULO 2

<i>Sobre os Alunos Iniciais: caracterização, algumas compreensões e expectativas</i>	40
2.1 Os Alunos Iniciais	41
2.2 Visão sobre o Curso e sobre o CEDERJ	45
2.3 Visão sobre Matemática	50
2.4 A Docência em Matemática como Profissão	58
2.5 Expectativas com Relação ao Curso e Visão de Futuro	68
2.6 Retomando as Ideias deste Capítulo	74

CAPÍTULO 3

<i>O Papel do Tutor e da Tutoria na Formação de Professores de Matemática a Distância</i>	77
3.1 A Tutoria na Formação de Professores a Distância	78
3.2 O Sistema de Tutoria do CEDERJ	84
3.3 Tutoria e Aula: uma relação possível?	87
3.4 O Papel do Tutor em Discussão	99
3.5 Retomando as Ideias deste Capítulo	110

CAPÍTULO 4

<i>Avaliação da Aprendizagem na EaD: do proposto ao exposto</i>	112
--	-----

4.1. A Avaliação da Aprendizagem em EaD	113
4.2 O Proposto pelo CEDERJ e o Exposto pelos Alunos	123
4.2.1 <i>Dificuldade, Rigor e Qualidade: o caso das provas</i>	128
4.2.2 <i>O Impacto da Falta de Interação na Avaliação</i>	132
4.3 Retomando as Ideias deste Capítulo	142
CAPÍTULO 5	
<i>Evasão na Licenciatura em Matemática a Distância: um novo cenário e velhos problemas</i>	144
5.1. A Evasão na Educação a Distância	145
5.2 Sobre a Evasão no CEDERJ: análise de dados qualitativos e não quantitativos	149
5.2.1 <i>A Dificuldade de Adaptação à Modalidade “a Distância”</i>	151
5.2.2 <i>A Matemática Exclui?</i>	156
5.2.3 <i>Questões Pessoais dos Alunos</i>	162
5.3 Medidas de Combate à Evasão	166
5.4 Retomando as Ideias deste Capítulo	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
A EaD no Brasil, Políticas Públicas e os Resultados desta Pesquisa	174
Possíveis Respostas à Pergunta que Norteou a Pesquisa	181
Para Além do Escopo da Pesquisa	183
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICES	194

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01: Mapa dos polos do Consórcio CEDERJ.....	18
Figura 02: Fachada do polo de Angra dos Reis.....	20
Figura 03: Aula inaugural em Angra dos Reis – momento coletivo.....	21
Figura 04: Aula inaugural em Angra dos Reis – recepção aos alunos da matemática.....	21
Figura 05: Fachada do polo de Itaperuna.....	23
Figura 06: Sala de aula/tutoria em Itaperuna.....	23
Figura 07: Aula inaugural em Itaperuna – recepção aos alunos da matemática.....	26
Figura 08: Fachada do polo de Bom Jesus do Itabapoana.....	26
Figura 09: Tutoria presencial no polo de Angra dos Reis (à esquerda) e de Itaperuna (à direita).....	88
Figura 10: Gráfico da taxa de escolarização na Educação Superior.....	175
Figura 11: Gráfico do percentual de matrículas no Ensino Superior no período de 2000 a 2011.....	176

CAPÍTULO 1

Situando a Pesquisa

1.1 Introdução

“Eu queria ser uma mosquinha para saber o que está acontecendo lá...” Quem nunca se pegou pronunciando essa frase ou alguma de suas variações? Se não falou, suponho que, pelo menos, já ouviu alguém que a disse em situações de extrema curiosidade. Pesquisar requer curiosidade, mas como diria Paulo Freire, que seja esta uma *curiosidade epistemológica*, a qual

[...] não é, obviamente, a curiosidade “desarmada” com que olho as nuvens que se movem rápidas, alongando-se umas nas outras, no fundo azul do céu. É a curiosidade metódica, exigente, que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele falar prudentemente (FREIRE, 1996, p.116).

Pois bem, foi esta curiosidade que me moveu quando comecei os meus primeiros estudos em Educação a Distância, e que despertou meu interesse para a realização desta pesquisa. Sendo assim, o leitor atento perceberá, ao longo desta tese, que para compreender como o curso pioneiro de Licenciatura em Matemática a distância do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)¹ ocorria, a minha curiosidade fez com que eu me “transformasse” na *mosca!*

Embora, em um primeiro instante, a metáfora possa causar asco, por outro lado pode tornar-se interessante se pensarmos que a mosca, com astúcia e sutileza, pode entrar em um ambiente e colocar-se numa posição privilegiada, na qual poderá acompanhar boa parte dos acontecimentos que ali se dão. Há que se considerar, porém, que o comportamento da mosca depende de sua espécie e, portanto, não me refiro à mosca que entra sem ser notada e fica apenas observando. Algumas podem não passar tão despercebidas e até causar incômodo ou desconforto nas pessoas em um determinado ambiente. Falo da mosca que pode despertar nos sujeitos a necessidade de *atitude*.

Enfim, a metáfora mostra-se conveniente quando pondero que, do ponto de vista metodológico, não se trata de qualquer mosca, mas sim daquela que participa ativamente do processo de (re)produção, tal qual um pesquisador qualitativo.

¹ Home-page: <www.cederj.edu.br/fundacao/>. Acesso em 25/02/2012.

Assim sendo, o meu olhar para esse contexto teve como objetivo analisar as compreensões de alunos iniciantes² em relação a um curso de Licenciatura em Matemática a distância³, entrelaçando-as com o ponto de vista de tutores presenciais, coordenadores e diretores dos polos presenciais.

Para isso, estabeleci contato com esses sujeitos naquele que pode ser considerado para eles o ambiente físico deste curso: os polos regionais. Nos polos que visitei busquei observar o curso na realidade daqueles que o vivenciam. Nessa Licenciatura a *distância* os polos representam o lugar onde os alunos podem mostrar-se presentes à medida que sentem necessidade, que suas outras atividades lhes possibilitam ou, ainda, quando é “obrigatório” em horários predeterminados, tal como nas avaliações presenciais ou tutorias que exigem frequência (na disciplina “Introdução à Informática”, por exemplo).

A proposta pedagógica do CEDERJ pressupõe a combinação de momentos de interação presencial, em tutorias oferecidas nos polos regionais e em avaliações presenciais, com momentos de interação a distância, em tutorias por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, pelo atendimento telefônico gratuito e em avaliações a distância.

Esta Licenciatura foi escolhida como palco para este estudo, devido ao pioneirismo do Consórcio no que diz respeito à oferta de curso de formação de professores de matemática a distância no Brasil. A pesquisa também está relacionada a outros estudos⁴ do Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM)⁵, à partir dos quais discuti sob que concepções e práticas os professores de matemática estão sendo formados dentro dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, estudei aspectos desse curso, com base nas perspectivas dos seus alunos iniciantes, com o intuito de encontrar respostas à

² Os nomes dos alunos que aparecem ao longo dessa tese são fictícios, de modo a preservar a identidade dos participantes. Cabe destacar que todos os entrevistados (alunos, tutores e diretores) foram consultados sobre a utilização dos dados coletados, de modo que autorizaram a divulgação dos mesmos para fins de pesquisa.

³ Para Moran (2002, p.1) “[...] a educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e/ou tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologia de comunicação”.

⁴ Para detalhes sobre o histórico e o modelo de curso oferecido pelo CEDERJ, bem como outros aspectos relacionados à formação de professores de matemática neste contexto Viel (2011) pode ser consultado. Nessa pesquisa a autora analisou a formação a partir do ponto de vista dos egressos. Outros membros do Grupo também vêm realizando suas pesquisas dentro da temática “formação de professores de matemática a distância”. Mais detalhes podem ser encontrados em Santos e Viel (2013).

⁵ Home-page: <www.rc.unesp.br/gpimem>. Acesso em 25/02/2012.

seguinte pergunta: “*De que modo um curso de Licenciatura em Matemática a distância se mostra a seus alunos iniciantes, no contexto de polos presenciais?*”

1.2 Caracterizando o Contexto de Pesquisa

O Consórcio CEDERJ reúne o Governo do Estado do Rio de Janeiro por meio da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) e as seis universidades públicas sediadas no Estado: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Também participam deste projeto as Prefeituras Municipais que sediam os polos regionais, locais criados para que os alunos busquem apoio pedagógico, acadêmico e realização de avaliações presenciais.

O Consórcio foi pensado em 1999, a partir do documento elaborado por uma comissão formada por dois membros de cada universidade juntamente com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. Em 2000, esse documento foi assinado pelo Governador do Estado do Rio de Janeiro e pelos Reitores das Universidades Consorciadas. De acordo com as informações disponíveis em seu site na Internet, a proposta do CEDERJ consiste em alcançar os seguintes objetivos:

- contribuir para a interiorização do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro;
- facilitar o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário tradicional;
- atuar na formação continuada, a distância, de profissionais do Estado, com atenção especial para o processo de atualização de professores da rede estadual de Ensino Médio;
- aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação no Estado do Rio de Janeiro.

Para os idealizadores desse projeto de formação superior a distância, a modalidade de Educação a Distância (EaD) permite o acesso ao sistema de ensino daqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público por

morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula. Outro aspecto relevante, segundo eles, é a carência de professores do Ensino Básico, principalmente, no interior do Estado. Diante disso, os cursos ofertados são, em sua maioria, de licenciatura e o intuito é tentar suprir essa carência de profissionais.

No Consórcio CEDERJ a responsabilidade pelos cursos está a cargo dos docentes das universidades, que preparam o Projeto Político e Pedagógico dos cursos, o conteúdo do material didático, coordenam o sistema de tutoria e a avaliação da aprendizagem. Já à Fundação CECIERJ cabe a produção do material didático, a gestão operacional e a montagem e operacionalização dos polos regionais. As Prefeituras Municipais sediam os polos regionais e, assim, se responsabilizam pelo espaço físico destinado ao polo, pelo suprimento de material de consumo, bem como de recursos humanos. O CEDERJ oferece cursos de graduação, sendo a maioria de Licenciatura, cursos de atualização para professores em exercício na Educação Básica, além do Pré-Vestibular Social (PVS)⁶.

Como já mencionado o CEDERJ é um projeto idealizado no âmbito estadual, porém, a partir de 2006, o Consórcio passou a integrar a Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁷, passando a receber, também, recursos federais (COSTA, 2007).

1.2.1 A Organização em Polos Regionais

A equipe gestora do CEDERJ justifica que os cursos oferecidos pelo Consórcio podem ser considerados da modalidade *a distância* pelo fato de que os alunos estão distantes das Universidades responsáveis por oferecê-los. Entretanto, Moran (2010, p.131) classifica a metodologia adotada pelo CEDERJ como *semipresencial*, pois

[...] os alunos possuem polos perto do local onde moram e, além do tutor *online*, contam com o tutor presencial no polo, com quem [...] podem tirar dúvidas e participar das atividades solicitadas e dos laboratórios de informática específicos do curso. Esse modelo é replicado pelas universidades públicas, sob a gestão da UAB –

⁶ O PVS é uma iniciativa do governo Estadual do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria de Ciência e Tecnologia e da Fundação CECIERJ, que visa oferecer um curso gratuito, preparatório para as provas de acesso às universidades, dirigido àqueles que já concluíram ou que frequentam o último ano do Ensino Médio e que não têm condições de arcar com os custos dos cursos particulares. Para mais detalhes consulte: <<http://portal.cederj.edu.br/prevestibular/>>. Acesso em 08/11/2012.

⁷ Home-page: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em 07/01/2013.

Universidade Aberta do Brasil, que realizam parcerias com as prefeituras para a instalação dos Polos de Apoio Presencial.

Sobre esse aspecto Borba, Malheiros e Amaral (2011, p.25) compreendem a EaD como uma possibilidade para “Aproximar pessoas geograficamente distantes, possivelmente abrindo espaço à troca de culturas diferentes, [e esse] é o fator central que define essa modalidade de ensino”.

Diante disso, o polo se tornou a principal, e muitas vezes a única, referência física para que os alunos possam realizar atividades presenciais obrigatórias, como práticas em laboratórios, avaliações e tutorias presenciais, etc. É possível dizer que o polo regional pode assumir um papel importante na vida acadêmica dos estudantes, o qual vai além de ser apenas um ambiente presencial. Trata-se de um espaço de interações, de referência institucional e para onde os graduandos se direcionam quando necessitam de apoio. Segundo Andrade (2010, p.187-8)

Muitos podem ver o polo como um prédio, mas um olhar mais acurado poderá revelar outras dimensões de seu significado. A compreensão dessas dimensões é essencial para quem ousa levar cursos universitários para o interior, na modalidade a distância.

Essa autora argumenta, ainda, que o aluno que procura um curso a distância apresenta dúvidas frequentes e dificuldades de diferentes naturezas que precisam ser resolvidas em curto prazo para que se sinta motivado e para que seja possível dar continuidade aos estudos. Diante disso, ela reitera que “[...] Os Polos de Apoio Presencial são propostos como prédios que dispõem de salas, de computadores, de acesso à Internet e de laboratórios, para que o aluno se aproxime de um contexto universitário” (ANDRADE, 2010, p.189).

Segundo relatos de alunos e demais envolvidos no Consórcio CEDERJ, o polo é visto como uma extensão da universidade e, para que cumpra com tal função, deve oferecer toda a infraestrutura necessária para o desenvolvimento das atividades dos cursos. Além disso, todas as solicitações dos alunos são feitas por meio do polo regional.

Em geral, os estudantes não interagem com os professores responsáveis pelas disciplinas, com alunos de outros polos, com o coordenador do curso e demais membros da equipe que o dirige. Essa ideia “se choca com o que propõem Borba, Malheiros e Amaral (2011), pois a modalidade se baseia apenas em uma justificativa de distância entre alunos e instituição e não considera que pessoas geograficamente

distantes podem interagir e produzir conhecimento a distância por meio de tecnologias digitais.

Na ocasião da coleta de dados para essa pesquisa, o Consórcio CEDERJ possuía trinta e três polos espalhados por todo o Estado, dos quais vinte e cinco ofereciam o curso de Licenciatura em Matemática. Deste modo, tornou-se inviável a visita a todos os polos, devido ao prazo determinado para a conclusão desta investigação. Desse modo, foi necessário estabelecer um critério para a escolha dos polos a serem visitados.

Em se tratando de uma pesquisa vinculada a um projeto mais amplo e como outra pesquisa de doutorado, integrada ao mesmo projeto, também utilizou o contexto do CEDERJ (VIEL, 2011), decidi seguir por um caminho distinto, visando encontrar elementos diferenciados que me auxiliassem a compreender aspectos desse curso. Viel (2011) optou pela facilidade de deslocamento e possibilidade em realizar várias visitas em um menor espaço de tempo. Assim sendo, os polos que serviram de cenário para sua pesquisa estavam todos localizados em uma mesma região. A pesquisadora agendou previamente as entrevistas com os alunos, realizando-as em grupos com a presença da coordenadora do curso, na época. A coleta, portanto, deu-se em momentos pontuais.

Já na pesquisa que ora apresento o critério baseou-se na ideia de visitar polos de regiões distintas (e distantes), e, sobretudo, realizar um processo de imersão naquele contexto. Pretendi, ainda, conhecer as diferentes realidades do curso de Licenciatura em Matemática oferecido por este Consórcio. A seguir, segue um mapa com a distribuição dos polos regionais do CEDERJ, no estado do Rio de Janeiro. Destes, foram visitados os polos de Angra dos Reis, Itaperuna e Bom Jesus do Itabapoana.

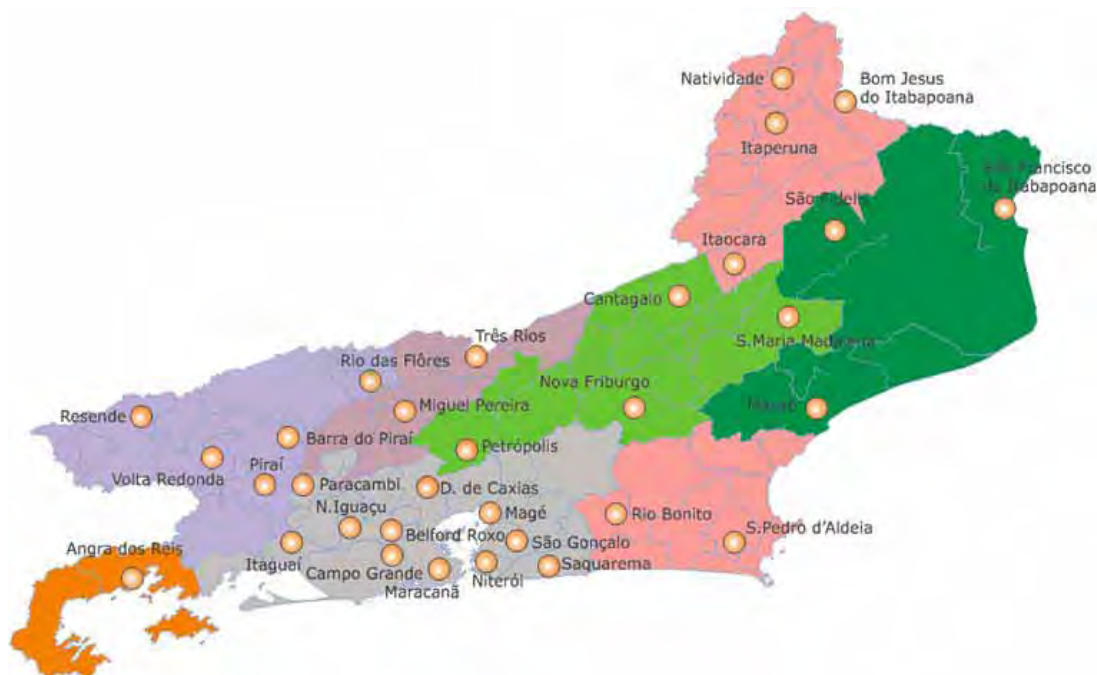


Figura 01: Mapa dos Polos do Consórcio CEDERJ
Fonte: <http://www.cederj.edu.br>, atualizado em 20/03/2012

No início do segundo semestre de 2010 visitei o polo de Angra dos Reis, na região da Costa Verde do Estado. Nessa primeira visita, permaneci em campo por um período de treze dias. Na ocasião, participei da aula inaugural, que contou com a presença de um professor de uma das universidades consorciadas, e entrevistei alunos iniciantes no curso de Licenciatura em Matemática, o tutor coordenador desse curso e a diretora do polo. Além disso, observei algumas tutorias e dialoguei com vários tutores, alunos de diferentes períodos e o pessoal administrativo. Ao longo desse mesmo semestre realizei outra visita ao mesmo polo para compreender como ocorrem as avaliações presenciais, para discutir com alguns dos alunos já entrevistados sobre o andamento do curso e, ainda, realizar novas entrevistas. Nesta ocasião, mais três dias de pesquisa de campo foram necessários.

No primeiro semestre de 2011, observei os polos de Itaperuna e Bom Jesus do Itabapoana, na região Noroeste do Rio de Janeiro. Devido à proximidade entre as duas cidades, uma mesma viagem contemplou a visita a ambos os polos. No polo de Itaperuna participei da aula inaugural e permaneci neste ao longo de toda a semana.

Em seguida, visitei o polo de Bom Jesus do Itabapoana, no qual fiquei imersa durante uma semana de tutorias presenciais. No total, considerando os dois polos, foram 16 dias de pesquisa de campo, dos quais prossegui com os mesmos

procedimentos de coleta de dados que haviam sido realizados no polo de Angra dos Reis. Cabe destacar que essa permanência contínua no cenário de pesquisa foi fundamental, pois ao olhar para os dados coletados a experiência vivida proporcionou uma interpretação que foi além das palavras pronunciadas. Ou seja, a análise interpretativa das narrativas foi condicionada pela observação feita durante o processo de imersão.

1.2.1.1 Angra dos Reis

O polo de Angra dos Reis é um dos polos que, à época, atendia mais cursos dentro do Consórcio CEDERJ: as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática, Pedagogia, Química e Turismo, além dos cursos de Administração e Tecnologia em Sistemas de Computação. Sua infraestrutura contemplava, basicamente: das salas para tutorias presenciais, com lousa e carteiras, uma biblioteca com uma bibliografia básica⁸ de cada curso, salas de informática com computadores conectados à Internet, laboratórios para a prática em física, química e biologia, secretaria e sala para direção. Devido ao grande número de alunos e cursos oferecidos nesse polo, é notável a necessidade de maior espaço físico, pois em certas ocasiões, como na aula inaugural e nas avaliações presenciais, ou mesmo nas tutorias que ocorrem aos sábados, que é o dia da semana com maior fluxo de alunos, foi possível notar superlotação do polo.

Observei, também, que há uma boa movimentação de alunos no polo durante a semana, embora sábado seja o dia de maior concentração de estudantes. Eles se reúnem para estudar em grupo e há razoável frequência nas tutorias, porém, isso varia de acordo da disciplina e do momento, uma vez que próximo às avaliações o fluxo de alunos aumenta consideravelmente.

⁸ Não foi observada bibliografia significativa, em quantidade e temáticas variadas, relacionadas à Educação Matemática. Os títulos disponíveis para consulta eram voltados às disciplinas específicas da área de Matemática: Cálculo, Análise Real, Geometria, Álgebra, etc. A mesma situação foi notada nos outros dois polos visitados.



Figura 02: Fachada do polo de Angra dos Reis
Fonte: A autora

No que se refere à aula inaugural observada, esta foi organizada em dois momentos distintos: o primeiro deles coletivo, no caso com todos os cursos, e o segundo com cada curso devidamente separado em diferentes salas.

No momento coletivo, conforme ilustrado na Figura 03, houve uma ocasião para que um professor, de uma das universidades consorciadas, desse as boas vindas aos ingressantes e apresentasse o sistema CEDERJ de maneira geral, além de fazer as primeiras orientações com relação ao funcionamento do sistema educacional proposto pelo Consórcio. Na mesma ocasião a diretora do polo também proferiu uma apresentação aos alunos, priorizando algumas orientações relativas ao funcionamento do polo. Também, houve manifestações de incentivo por parte de alunos veteranos e egressos, os quais contaram suas experiências positivas nos cursos. Desses egressos, alguns estavam atuando no polo como tutores presenciais.



Figura 03: Aula inaugural em Angra dos Reis – momento coletivo
Fonte: A autora

Já no momento específico, com o curso de Licenciatura em Matemática, os alunos ingressantes que compareceram à aula inaugural foram recepcionados por um professor da UFF que estava representando o curso, pois nos polos visitados ela é a universidade responsável por essa licenciatura. Além desse professor, também estavam presentes alunos veteranos, em sua maioria do segundo semestre, e tutores presenciais que atuam nos polos. As imagens da Figura 04, a seguir, ilustram esse momento no polo de Angra dos Reis.



Figura 04: Aula inaugural em Angra dos Reis – recepção aos alunos da matemática
Fonte: A autora

1.2.1.2 Itaperuna

Em Itaperuna o polo atende a vários cursos: Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática, Pedagogia e, ainda, os cursos de Administração e Tecnologia em Sistemas de Computação. Com relação à sua infraestrutura, esta pode ser considerada regular e, em alguns aspectos, até mesmo precária. Alguns alunos se mostraram bastante insatisfeitos com as condições estruturais nas quais eles são atendidos, porém não se trata de opinião unânime dos entrevistados. Quando questionados acerca da infraestrutura do polo, a maioria dos alunos iniciantes acredita que a ofertada atende às suas necessidades, pois o polo oferece bons laboratórios de informática com computadores conectados à Internet, uma biblioteca, laboratórios para tutorias práticas, uma sala para os tutores (que não foi observada em Angra dos Reis), secretaria e uma sala da direção.

Sobre esse aspecto, Andrade (2010, p.190-1) argumenta que

Em termos de estrutura física, como os cursos planejam [...] momentos para tutoria presencial, a disponibilização de salas confortáveis, equipadas, climatizadas, na quantidade suficiente para atender as diferentes atividades previstas é um elemento que assegura condições para o estudo com tranquilidade. A falta desses espaços causa tensão e pode gerar desânimo no grupo de estudantes, criando dificuldades para as atividades pedagógicas e comprometendo a qualidade das atividades oferecidas.

Vários estudantes desse polo, especificamente, mencionaram a gratuidade do material didático disponibilizado a todos os estudantes como algo muito positivo. Para eles essa iniciativa do CEDERJ é louvável e deve ser reconhecida.

Este polo funciona em uma escola pública que atende seus alunos da Educação Básica no período da manhã. Durante a noite apenas algumas salas de aula são destinadas às tutorias para os alunos do CEDERJ.



Figura 05: Fachada do polo de Itaperuna
Fonte: A autora



Figura 06: Sala de aula/tutoria em Itaperuna
Fonte: A autora

Cabe ressaltar que na mesma sala podem funcionar duas diferentes tutorias, ou ter grupos de alunos estudando para outras disciplinas enquanto uma tutoria transcorre, visto a insuficiência de salas individuais para todas as tutorias que acontecem concomitantemente.

Observei que as tutorias das disciplinas de início de curso são oferecidas aos sábados, uma vez que é a fase com maior número de alunos e nesse dia da semana os estudantes apresentam maior disponibilidade de tempo. A frequência nas tutorias varia dependendo da disciplina. Além disso, conforme o avanço do curso a quantidade de alunos diminui consideravelmente. Numa tutoria de Matemática Básica ou Pré-Cálculo, por exemplo, é possível contar com a presença de dez a quinze alunos. Por outro lado, em uma disciplina de Álgebra Linear cerca de três alunos participam das tutorias. Sobre esse aspecto, nas entrevistas com os tutores foi mencionado o agravante de, em alguns casos, a tutoria ser dispensada devido à baixa frequência dos alunos. Na narrativa a seguir essa questão é foco de discussão na entrevista com o tutor do polo de Bom Jesus do Itabapoana.

Pesquisadora: Todas as disciplinas têm tutores?

Tutor: Não.

Pesquisadora: Tem disciplina que não tem tutor?

Tutor: Tem disciplina que não tem. Inclusive, isso é um... É um problema que o CEDERJ tá criando de um tempo prá cá que é cortar a hora/aula de tutor.

Pesquisadora: Tirar a tutoria do tutor?

Tutor: Tirar a tutoria. Então, por exemplo, se a gente tinha duas horas [por semana] em Cálculo 3, eles estavam cortando pra 1 hora só. O que eu acho um erro, porque eles estão avaliando a quantidade de alunos inscritos ao invés de avaliar a dificuldade do conteúdo. [...] Porque eu posso ter 1 aluno e esse cara ficar lá as 2 horas. Você pega, por exemplo, Cálculo 3 e às vezes o cara tá na dúvida num problema que [...] leva essa 1 hora tranquilamente, né? Então, eu acho um erro do CEDERJ isso. Por conta de economizar tá cortando horário de tutoria.

Pesquisadora: Se tem pouco aluno, então...

Tutor: Eles estão diminuindo a carga horária. Isso é ruim pro tutor que perde aquela carga horária, e é ruim pro aluno que perde hora [de estudo]. Então, isso eu acho que o CEDERJ tem que rever esse aspecto. E tem tutoria que fica sem tutor.

Pesquisadora: Por que não tem tutor?

Tutor: Não, porque o plano do CEDERJ desde o início era que só tivesse tutoria nos primeiros períodos, né? A ideia do CEDERJ era que chegava no final e o cara era autodidata já. Só que a gente sabe que não é assim! [Risos] Porque no final ele tem Análise Real, ele tem Equações Diferenciais [risos]... Então, eu acho que na Matemática não dá pra aplicar isso. [...] Não dá porque as disciplinas da Matemática não são disciplinas simples. Não são disciplinas que o cara vai ler e não vai ter dúvida ou vai ter pouca dúvida. Não são. Então, quer dizer, a gente tem tutoria na maioria das disciplinas, as que a gente não tem, geralmente, são instrumentações. O resto a gente até tem, só que têm poucas. É 1 hora pra Álgebra, né? Então, quer dizer, são disciplinas com um conteúdo grande e difíceis e que o CEDERJ tá cortando hora por conta de economia. Só olha o número de alunos inscritos ao invés de olhar a dificuldade do conteúdo da disciplina [...] E como que a gente vai cobrar um monte

de aluno em cursos em que a evasão é grande e que a procura também não é grande, né? [...]

Embora esse depoimento seja do tutor coordenador do polo de Bom Jesus do Itabapoana, a perspectiva apresentada por ele é realidade também em outros polos. Em Angra dos Reis e em Itaperuna alunos e tutores também mencionaram a dificuldade de implementação da proposta que previa a ausência de tutorias presenciais das disciplinas finais do curso em questão, bem como o incentivo aos alunos em participar das tutorias para que elas não deixassem de ser oferecidas. Nesse sentido, em minhas observações de campo foi possível notar que, embora a frequência nas tutorias presenciais não seja obrigatória, os tutores registram a quantidade de alunos presentes nas mesmas, de modo a repassar, periodicamente, essa informação à equipe gestora do CEDERJ.

Com relação à aula inaugural neste polo, a dinâmica foi muito semelhante à adotada no polo de Angra dos Reis: um primeiro momento coletivo, com todos os cursos, e outro com cada curso separadamente. Um professor de uma das universidades consorciadas fez uma apresentação geral e a apresentação relativa ao funcionamento do polo foi dirigida por tutores presenciais, coordenadores das Licenciaturas em Física e Matemática deste polo. Assim como em Angra dos Reis, também foi disponibilizado um espaço para que alunos veteranos e egressos compartilhassem suas experiências, visando motivar os alunos ingressantes em diferentes cursos do CEDERJ.

Já no momento com os alunos do curso de Matemática, conforme a Figura 07, um professor da UFF deu orientações mais específicas sobre essa licenciatura. Na ocasião estavam presentes alguns alunos ingressantes e apenas um aluno do terceiro semestre.



Figura 07: Aula inaugural em Itaperuna – recepção aos alunos da matemática
Fonte: A autora

1.2.1.3 Bom Jesus do Itabapoana

O polo de Bom Jesus do Itabapoana é sediado em uma escola pública. Parte do prédio é destinada ao funcionamento dessa escola e outra parte ao CEDERJ. Porém, é possível notar certa resistência dessa escola em ceder espaço ao polo.



Figura 08: Fachada do polo de Bom Jesus do Itabapoana
Fonte: A autora

Assim como nos outros polos já descritos, uma estrutura semelhante foi observada, o que indica que há uma tentativa de padronizar esse espaço físico. Como a infraestrutura dos polos depende das prefeituras municipais, nem sempre isso é possível e alguns polos parecem dispor de mais recursos que outros, pois embora tenha se firmado uma parceria entre estado e municípios desde a implementação do CEDERJ, a cada nova gestão municipal essa parceria é rediscutida e algumas prefeituras investem mais e outras menos nessa proposta de ensino superior. Essa é uma questão que se mostrou recorrente nas entrevistas com os diretores dos três polos.

Segundo a diretora do polo de Bom Jesus do Itabapoana, uma das principais dificuldades que ela vem enfrentando ao longo de sua gestão no polo refere-se à falta de autonomia financeira. Na sua narrativa, a seguir, ela explica essa situação.

[...] Porque existe um acordo de cooperação técnica entre as prefeituras e a Fundação CECIERJ. Então, a parte, assim, de a... Material de consumo, itens de secretaria, reparos, se eu preciso de um electricista tem que pedir à prefeitura, então está atravessando crises e sabe? Por exemplo, tem serviços que o MEC já determinou que deveria ser feito [...]. Então, eu não tenho verba pra nada! Nada, nada, nada... (Diretora, Bom Jesus do Itabapoana)

Essa preocupação da diretora em relação à gestão administrativa e financeira dos polos é corroborada pela literatura, uma vez que “A estrutura física do polo depende de recursos financeiros, mas também da valorização do acesso ao nível superior nesses municípios” (ANDRADE, 2010, p.191).

Outro aspecto evidenciado no polo de Bom Jesus do Itabapoana foi a “ausência” de alunos durante a semana e a baixa frequência nas tutorias presenciais nos diferentes cursos. Um grupo reduzido de estudantes veteranos da Licenciatura em Matemática (variando de dois a seis alunos) foi observado no polo para estudo coletivo.

A maioria das tutorias ocorre aos sábados e, sendo assim, a movimentação é mais expressiva. Causou-me estranhamento o horário das tutorias durante a semana, já que várias delas estavam marcadas no período da tarde. Nos outros dois polos visitados isso não ocorria com a justificativa de que os alunos, em sua maioria, são trabalhadores e não possuem disponibilidade nesse período e, então, oferecem-nas no período noturno ao longo da semana. Andrade (2010, p.190) orienta para o cuidado que é necessário ter em relação aos horários das atividades presenciais oferecidas por cursos na modalidade a distância. Segundo essa autora,

Os horários de funcionamento do polo [e das tutorias] podem determinar se um aluno continua seus estudos ou não. Como a maioria das atividades é realizada por meio de computadores e tal recurso nem sempre é disponível em casa, se o polo funcionar apenas em horários comerciais, conflitando com o horário de trabalho de muitos estudantes, isso será um problema. Criar alternativas de horários, estudar quais são os horários de maior frequência são providências práticas para o gestor do polo.

Outro aspecto intrigante refere-se aos alunos do segundo semestre do curso de Licenciatura em Matemática deste polo, visto que apenas três haviam se matriculado. Por outro lado, obtive a informação de que nesse polo as vagas nessa Licenciatura foram reduzidas ao longo do tempo como uma medida de combate à evasão⁹.

1.3 Um Possível Caminho para a Compreensão do Objeto de Estudo

Os dados que serão apresentados ao longo desta tese foram coletados, basicamente, em visitas feitas a três polos de regiões localizadas nos dois extremos do estado do Rio de Janeiro, no que se refere ao aspecto geográfico, conforme pôde ser observado no mapa da Figura 01. Como já mencionado, a pesquisa de campo pretendia uma imersão no ambiente a ser investigado, de modo a permitir viver, minimamente, aquela realidade. Nesse sentido, utilizei a observação durante toda a investigação, a qual, de acordo com Lincoln e Guba (1985), permite que o pesquisador amplie o conhecimento que está subentendido. Para eles, a observação é uma ferramenta poderosa dentro da abordagem qualitativa, principalmente quando aliada a outras técnicas de coleta de dados. A partir da observação foi possível realizar o registro em um caderno de campo de aspectos importantes, bem como gerar imagens do ambiente, as quais pudessem revelar certas características do cenário.

As visitas, em geral, foram realizadas no início dos semestres letivos, para possibilitar o primeiro contato com os alunos iniciantes, principais sujeitos dessa pesquisa, imediatamente ao seu ingresso e, também, para poder participar da aula inaugural, de modo a ter acesso às primeiras informações sobre o curso, tal como são dadas aos alunos. Durante um período relativamente prolongado nesse

⁹ Uma discussão mais detalhada será feita no Capítulo 5.

ambiente, uma média de dez dias em cada polo, realizei entrevistas junto aos alunos que se encontravam em fase inicial do curso de Licenciatura em Matemática. Com estas entrevistas esperava conhecer quem são os alunos desse curso, identificar como eles o veem, quais são suas expectativas com relação a esta formação, os seus interesses, etc., para, então, buscar elementos que auxiliasse numa melhor compreensão do mesmo.

Para o registro das entrevistas utilizei recursos de vídeo e áudio. Esse procedimento de registro dos dados mostrou-se necessário para possibilitar capturar, além da fala, também os gestos e as expressões de cada um dos entrevistados. O método de entrevista escolhido foi a semiestruturada, pois o questionamento é profundo e subjetivo, podendo levar o entrevistador e o entrevistado a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiança (ROSA; ARNOLDI, 2006). Esse tipo de entrevista possibilita que os sujeitos discorram sobre um tema verbalizando seus pensamentos, tendências e reflexões. De acordo com Rosa e Arnoldi (2006, p.31) geralmente as entrevistas semiestruturadas

[...] dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro flexível, e a seqüência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.

Especificamente, nessa pesquisa, os procedimentos seguidos para a realização das entrevistas basearam-se em um planejamento não muito rígido *a priori*. Elaborei um roteiro¹⁰ com diversas questões sobre o curso, bem como sobre os alunos. As questões versavam, basicamente, sobre: as expectativas com relação ao curso; a opção pelo curso de Matemática a distância; o sistema de tutoria e a prática do tutor; o uso, ou não, da tutoria a distância; os métodos de avaliação; o material didático; a infraestrutura dos polos; e as perspectivas para o futuro.

Pela natureza da entrevista, semiestruturada, procurei conduzi-la na forma de um diálogo, de modo que sentimentos e compreensões emergiam da conversa, fazendo com que o rumo da entrevista fosse condicionada às respostas dadas pelos alunos. Algumas questões, preelaboradas, tornavam-se sem sentido no decorrer do diálogo e, assim, nem eram direcionadas aos sujeitos. Outras, que não estavam previstas, tornavam-se necessárias e, de modo natural, tornavam-se relevantes para

¹⁰ No apêndice desta tese é possível consultar os três roteiros que serviram de base para a realização das entrevistas junto aos alunos, tutores e diretores.

o estudo. Foi a partir dessa dinâmica que o tema “evasão”, por exemplo, emergiu e tornou-se um dos focos de análise sem que houvesse uma preocupação inicial acerca do mesmo.

Algumas dificuldades tiveram que ser enfrentadas para a realização das entrevistas. A principal delas consistiu na falta de tempo dos alunos para concederem as entrevistas. Em geral, são alunos que trabalham durante o dia e frequentam o polo à noite ou, em sua grande maioria, aos sábados. Além disso, o momento em que estão no polo é direcionado aos estudos, restando pouco tempo disponível para prestarem seus depoimentos. Em função disso, algumas entrevistas tiveram que ser feitas em duplas enquanto outras, infelizmente, não puderam ser realizadas, mesmo os alunos demonstrando interesse em participar da pesquisa.

No mesmo período que estive nos polos, realizei entrevistas com outros sujeitos envolvidos na formação dos futuros professores naquele ambiente presencial, que são o(a) tutor(a) coordenador(a) e as diretoras¹¹ de cada polo. Além disso, acompanhei algumas tutorias presenciais, que são sessões de apoio aos alunos e que ocorrem nos polos regionais.

Essas entrevistas com os tutores presenciais, coordenadores e diretoras tinham como objetivo triangular as informações dadas pelos alunos iniciantes, permitindo, assim, que um entrelaçamento entre as diferentes vozes pudesse ampliar a compreensão do fenômeno. As questões versavam sobre: qual é o perfil do aluno que ingressa no CEDERJ; quais são as principais dificuldades que eles encontram; quem é o aluno que não consegue obter sucesso no curso; quem é o aluno que consegue avançar e concluir o curso; quais são as principais causas da evasão e que medidas vêm sendo tomadas nesse sentido; como se dá o diálogo entre os diversos setores do Consórcio; o que ainda pode melhorar no CEDERJ; e qual a visão eles têm com relação a esse curso de Licenciatura em Matemática.

As entrevistas não foram previamente agendadas, em oportunidade das visitas em cada polo. O contato foi feito com o coordenador do curso de Licenciatura em Matemática, docente da UFF, solicitando-o autorização para a visita os polos. A pesquisa contou com o apoio da Professora Regina Moretti, atual diretora acadêmica, que intermediou o acesso às informações sobre o CEDERJ e o contato com os polos. Deste modo, agendamos as visitas de campo com as diretoras e só

¹¹ Nos três polos visitados a direção era composta por mulheres, por isso a utilização do substantivo feminino.

então, naquele contexto, é que uma aproximação com os alunos, e outros sujeitos, foi estabelecida.

A participação na pesquisa foi totalmente voluntária e de acordo com a disponibilidade dos licenciandos. Nos dois polos em que pude participar da aula inaugural, Angra dos Reis e Itaperuna, vários alunos iniciantes no curso compareceram ao polo e, assim, foi possível estabelecer um contato direto e me apresentar a todos em um mesmo momento. Já no polo de Bom Jesus do Itabapoana não teve um momento de encontro coletivo, pois como a presença nas tutorias presenciais não é obrigatória, dificilmente é possível reunir a turma. Deste modo, com a colaboração do tutor coordenador no polo obtive acesso a uma lista dos alunos matriculados no primeiro e segundo semestre, com o contato telefônico e e-mail de cada um deles. Como muitos residem na zona rural, e raramente possuem acesso à Internet, achei por bem telefonar para todos eles na tentativa de agendar a entrevista. Isso também aconteceu, em menores proporções, nos outros dois polos, pois na tentativa de contato por e-mail raramente obtive sucesso.

O objetivo principal desta pesquisa sempre consistiu em compreender a natureza de um curso de Licenciatura em Matemática a distância a partir das perspectivas de seus alunos iniciantes. Diante disso, lancei mão do procedimento de entrevistas para a coleta de dados junto a esses sujeitos e, também, junto a diretores e tutores que compõem a realidade dos mesmos. Além disso, foram construídas notas de campo ao longo da imersão no contexto investigado e realizadas consultas a informações sobre o objeto de estudo em documentos e em seu sítio na Internet. Como fruto dessa coleta foram geradas, aproximadamente, 20 horas de gravação em vídeo e áudio¹², as quais foram transcritas quase que integralmente¹³. Optei por combinar a transcrição literal do conteúdo das entrevistas com a descrição de alguns aspectos que não eram foco do estudo, mas que em algum momento poderiam tornar-se importante para a análise. Ou seja, ao ouvir (e ver) as entrevistas notei que algumas falas não se mostravam significativas para a compreensão do objeto desse estudo, porém a minha preocupação com o controle

¹² Em poucos casos, as entrevistas foram registradas apenas em áudio, devido a problemas técnicos ou preferência do entrevistado.

¹³ As entrevistas com os tutores e diretores não foram transcritas na íntegra. Nesse caso, as gravações foram ouvidas (e vistas, quando havia vídeo além do áudio) inúmeras vezes e apenas trechos significativos foram transcritos.

do *bias*¹⁴ fez com que uma descrição do dito pelo entrevistado fosse feita para que aquela informação, mesmo que inicialmente irrelevante, não passasse despercebida.

Com esse material em mãos, leituras sucessivas foram realizadas e temas foram emergindo dos dados, tais como: expectativas dos alunos em relação ao curso; avaliação da aprendizagem nesse contexto; o papel do tutor; a prática da tutoria; aspectos político-sociais da proposta do CEDERJ; conceito de distância; visão de Matemática dos licenciandos; a (falta de) opção pelo curso de Licenciatura em Matemática a distância; o perfil dos alunos ingressantes; o perfil dos alunos para a EaD; o material didático utilizado; a formação específica em Matemática e a formação pedagógica; o pré-conceito em relação à modalidade a distância; e a evasão discente. Alguns desses temas se mostravam, para mim, intimamente relacionados, de modo que foram analisados conjuntamente. Outros, que se mostravam significativos para a pergunta de pesquisa, como, por exemplo, o material didático para a formação a distância, mas cujo conjunto de dados não apresentavam elementos suficientes para uma discussão mais abrangente não foram enfocados, em profundidade, nesse trabalho.

No que se refere à análise dos dados, este momento da pesquisa consistiu em um processo de busca e de organização sistemática de transcrições das entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados para responder a questão que norteia o trabalho (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A partir disso, intensificou-se um trabalho interpretativo do dito e do observado nas transcrições e descrições desses materiais, com o intuito de apresentar aquilo que foi possível encontrar.

Embora a pesquisa tivesse como foco as perspectivas dos alunos, as entrevistas realizadas com os tutores coordenadores e diretores no contexto dos polos foram importantes para que, em conjunto com as observações, notas de campo e outras fontes de dados, pudessem favorecer a *triangulação de fontes* e, deste modo, buscar maior consistência à análise. As entrevistas dos tutores e diretores não foram transcritas, tampouco descritas. Trechos que se mostraram importantes quando “triangulados” com as compreensões dos alunos, foram

¹⁴ *Bias*, segundo Goldenberg (2011), consiste no viés do pesquisador, parcialidade, preconceito diante dos dados.

transcritos e incorporados à tese. Nessa pesquisa, os temas que se mostraram centrais à pergunta de pesquisa foram desenvolvidos em capítulos distintos.

Ainda nesse sentido, e inspirada na ideia de “*member check*” de Lincoln e Guba (1985), contatei o atual coordenador do curso de Licenciatura em Matemática do CEDERJ e docente da UFF, Marcelo Corrêa, para que fizesse a leitura de uma versão preliminar da análise dos dados, visando contemplar as visões de diferentes sujeitos, considerados importantes para a temática abordada. Entretanto, ele não disponibilizou material que pudesse ser incorporado à tese.

A ideia de realizar o *member check*, segundo Lincoln e Guba (1985), não consiste somente em um teste de precisão interpretativa, mas também visa buscar evidências de credibilidade. *Member check* é, portanto, um procedimento importante para os pesquisadores, para os sujeitos e para os leitores da pesquisa.

Tal procedimento deve levar em consideração os diferentes envolvidos no processo. Contudo, ainda segundo os autores, quando o contexto da pesquisa impossibilita um contato com todos os sujeitos, aconselha-se que sejam consultadas pessoas que podem representar um papel importante para a compreensão dos dados.

1.4 A Inspiração Teórica

Essa pesquisa tem como cenário um curso de Licenciatura em Matemática que toma depoimentos¹⁵ de seus alunos iniciantes para tecer compreensões, características, especificidades acerca desta proposta de formação de professores de Matemática.

Levando em conta a natureza da pesquisa, tomei como inspiração teórica o estudo de *narrativas* para analisar as falas dos licenciandos e entender as suas expectativas e perspectivas com relação ao curso para o qual ingressaram.

Alrø e Skovsmose (2006) discutem que explorar perspectivas não se restringe a realizar apenas considerações sobre o que já existe, ou seja, as perspectivas que são claramente identificadas no diálogo com os envolvidos. Para

¹⁵ Nesse texto, uso, além de “narrativas”, os termos “depoimentos”, “falas”, “relatos”, “diálogos” para me referir aos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas junto aos sujeitos dessa pesquisa, evitando, assim, repetições que tornam a leitura pouco fluente.

os autores, é possível, também, pensar em construção de novas perspectivas. Acredito que ao se expressarem as pessoas têm a chance de organizar suas ideias, concepções e reavaliá-las, de modo a reiterá-las ou modificá-las. Trata-se de uma reflexão crítica que visa lançar um olhar para o futuro, ou seja, analisar o que ocorre, e já ocorreu, para melhor projeção de acontecimentos futuros.

Não é surpresa observar que em um diálogo, em uma conversa, pela sua natureza espontânea, opiniões contraditórias sejam explicitadas quase que de forma imperceptível e, em um processo dialético, novos posicionamentos sejam estruturados. Sendo assim, o diálogo pode tornar-se um momento de autoconhecimento, de reflexão e de aprendizagem, no qual é possível ver as coisas sob diferentes óticas.

Ademais, perspectivas que são evidenciadas por meio do diálogo podem revelar novas visões, tanto para aquele que narra os fatos, suas ideias e opiniões, quanto para aquele que os indaga. Contudo, é necessário que as pessoas envolvidas demonstrem interesse em participar do diálogo para que a narrativa possa ser construída de modo colaborativo e para que os relatos sejam fidedignos. Nesse aspecto, torna-se necessário que a narrativa seja contada por alguém que vive o processo, que seja um *sujeito da experiência*, conforme propõe Larrosa (2004, p.161):

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo que isso tem de vulnerabilidade e de risco.

Diante disso, acredito que o que as pessoas têm a dizer pode evidenciar o modo como os acontecimentos dão-se na realidade dos sujeitos envolvidos e, ainda, elucidar porque algumas coisas são de certo modo e não de outro. De maneira análoga, entendo que licenciandos de um curso de matemática podem, a partir de suas perspectivas com relação ao curso, oferecer indícios para a compreensão de como ocorrerá sua formação, entre outros aspectos como, por exemplo, seus modos de ser nesse curso.

A preocupação em analisar relatos pessoais, histórias de vida ou aquilo que indivíduos que estão envolvidos em um determinado fenômeno têm a dizer sobre como o compreendem não é algo recente no âmbito da pesquisa científica. O que se

nota é que essa perspectiva se mostrou como uma maneira de explicitar contextos, fatos, fenômenos ou problemáticas do ponto de vista dos principais atores destes cenários. De acordo com Connelly e Clandinin (1995), as histórias são os argumentos com os quais podemos aprender algo essencialmente humano, compreender uma vida ou uma comunidade tal como são vividas.

Chapman (2008) destaca que a narrativa pode ser vista como uma forma fundamental pela qual as pessoas podem conhecer a si mesmas, construir as suas vidas e dar sentido às suas experiências. Para essa autora, quando as histórias são contadas podem refletir o que uma pessoa é e o que ela pode tornar-se. A partir disso, existe a possibilidade de construção de uma base para dar significado às experiências e favorecer a interpretação e compreensão das mesmas.

A vida em si é uma história e, além do aspecto cultural, a própria natureza humana faz das pessoas contadores de histórias. Essa é uma das principais características que difere o ser humano dos outros animais, ou seja, transformar ideias, sentimentos, emoções, entre outros, em palavras. Para Connelly e Clandinin (1995), essa característica natural torna-se a razão principal para o uso da narrativa na Educação. Acrescentam, ainda, que o estudo de narrativas consiste em entender como os seres humanos experimentam o mundo. Nesse sentido, acredito que por meio de narrativas é possível fazer uma leitura do mundo. E ainda nessa direção, Scholze (2007, p.139) afirma que o “valor da narrativa está na sua capacidade de interrogar a vida e a relação entre os indivíduos”.

Diante disso, entendo que as narrativas podem ser vistas como um mecanismo para dar significado ao discurso dentro de um dado contexto. Essa perspectiva em relação às narrativas leva à interpretação de como os sujeitos experienciam, manifestam e narram suas vivências nas mais variadas situações com as quais se deparam.

A partir de uma perspectiva freireana, Almeida e Streck (2010) afirmam que a existência humana não pode ser muda, silenciosa. Assim, a palavra é vista como uma anunciação do mundo, uma vez que ao proferir sua palavra o ser humano pode influenciar, interferir, transformar o mundo.

Freire (1996) argumenta que somente quem escuta o outro pode falar com este. Portanto, para que se consiga dialogar é preciso saber ouvir, pois o silêncio também é uma forma de comunicar-se. Para este autor, a importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. Ao colocar-se na posição de ouvinte, a fala

de alguém entra em contato com o pensamento do outro e torna possível a comunicação, ou seja, *comum ação*. Para haver comunicação ambos, quem fala e quem escuta, devem realmente estar comprometidos com o discurso e não apenas transmitir ou trocar algumas informações, mas sim experiências.

Escutar, no sentido discutido por Freire (1996), significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala, ao gesto, às diferenças do outro. Contudo, isso não implica em reduzir-se ou anular-se ao que o outro fala. É possível escutar e posicionar-se de acordo ou de modo contrário a uma fala. Somente escutando com atenção o outro é que uma crítica poderá ser elaborada e exposta de maneira clara e objetiva, explicitando, assim, um ponto de vista sobre o dito.

Nesse estudo me propus a investigar como o curso de Licenciatura em Matemática a distância oferecido pelo CEDERJ pode ser compreendido pelos seus alunos iniciantes. Desde a consolidação da problemática a ser investigada me atentei para o fato de que quando se fala em formação de professores no contexto da EaD, trata-se de um grande desafio. Ademais, pensar em analisar um curso de Licenciatura por meio de narrativas construídas com base nas falas e relatos de alunos pouco familiarizados com ele pareceu-me, ainda, mais desafiador.

Faço essa ponderação, principalmente, por localizar-se no solo teórico das narrativas, em que os principais autores enfatizam o valor da experiência. Assim, em um primeiro instante, acreditava que realizar a coleta de dados junto a alunos iniciantes parecia-me contraditório com tal perspectiva teórica, considerando o objetivo desta pesquisa.

Confesso que, enquanto pesquisadora, esta era uma inquietação que me perseguia... Porém, a partir do trabalho de campo e da análise rigorosa dos dados percebi que estava enganada! Ao longo da tese será possível perceber que o direcionamento das tutorias, o processo de avaliação, os exorbitantes índices de evasão, o aspecto social e a proposta questionável de inclusão, estão relacionados, ou são condicionados, ao perfil de aluno que ingressa nesse curso, bem como o que ele busca nesse contexto formativo.

Diante disso, com relação à pergunta: “O que teriam a dizer sobre um curso de graduação, alunos que ainda não vivenciaram a experiência propiciada por ele, ou a vivenciaram de modo muito inicial?” Eu responderia: Muito! Muito, pois um

professor não começa a se constituir como profissional apenas quando ingressa no ensino superior.

Acreditar que a *formação do professor* acontece apenas em intervalos independentes ou num espaço bem determinado é negar o movimento social, histórico e cultural de constituição de cada sujeito. O movimento de formação do professor não é isolado do restante da vida. Ao contrário, está imerso nas práticas sociais e culturais (FIORENTINI; CASTRO, 2003, p.124, grifo dos autores).

Entendo que alunos iniciantes de um curso de Licenciatura em Matemática carregam consigo vivências anteriores que, provavelmente, influenciarão o professor que serão, caso conclua o curso. Mottart *et al.* (2009), quando se referem à formação do professor, afirmam que ensinar está intrinsecamente ligado à identidade e à história de vida das pessoas. Destaco, ainda, que diferentemente da pesquisa de Viel (2011), que apresenta o ponto de vista dos alunos “vitoriosos”, aqueles que se formaram ou estão quase por finalizar o curso, nesse estudo trago à tona o discurso de sujeitos que ainda poderão trilhar uma longa jornada nessa licenciatura, ou não, e cujas perspectivas ou expectativas podem colaborar no entendimento do porquê muitos não concluem o curso. Estatisticamente, como a evasão é grande em cursos como os do CEDERJ, e de forma mais ampla da UAB, devemos “ouvir” os alunos em fase inicial de curso e que, muitas vezes, têm ficado pelo caminho. Assim, com este “retrato” construído a partir das narrativas de alunos iniciantes podemos ter uma “mirada” distinta do trabalho de Viel (2011), Rodrigues e Borba (2010) e outros que analisam esse tipo curso.

Nesse sentido, vejo o estudo de narrativas como um aporte teórico totalmente coerente com os propósitos dessa investigação, por considerar as diferentes versões em detrimento das verdades absolutas, por abrir para outras perspectivas e por consistir em um instrumento de interpretação e atribuição de significado. Além disso, entendo que as narrativas podem servir para promover o exercício da democracia, uma vez que oferece a oportunidade para que pessoas possam expor suas necessidades, aspirações para si e para os outros, apontando mudanças no futuro e, também, incentiva a reflexão crítica sobre a formação de professores.

1.5 Estrutura da Tese

Considerando a riqueza dos dados coletados e visando explorar os aspectos que se mostraram mais significativos para os sujeitos da pesquisa, quando se trata de narrar como esse curso de licenciatura acontece, organizei cada tema de análise em um capítulo. Com isso, do Capítulo 2 ao Capítulo 5 descrevo os dados e apresento fragmentos que ilustram a natureza dos mesmos e fomentam a discussão de cada temática. Concomitantemente, faço a análise dos dados a partir de um processo interpretativo e do entrelaçamento com a literatura, visando responder à pergunta de pesquisa.

Mais especificamente, no Capítulo 2 apresento os sujeitos dessa pesquisa, a saber: os alunos iniciantes do curso em questão. Ainda nesse capítulo, discuto as perspectivas apresentadas por eles com relação ao curso de Licenciatura em Matemática analisado, além das suas compreensões de Matemática e de docência e as expectativas com relação à sua formação.

No Capítulo 3, discuto o papel do tutor e da tutoria na formação de futuros professores de Matemática e como o conceito de professor e de aula tem se resignificado com base nesse contexto.

No Capítulo 4, os métodos e concepções inerentes ao sistema de avaliação proposto pelo CEDERJ são foco de discussão. Os dados confirmam a aridez desse tema e apontam para a necessidade de repensá-lo. É identificada uma tensão entre o que é proposto pelo curso e o que se mostra na realidade apresentada pelos estudantes.

No Capítulo 5 abordo o tema evasão, o qual tem causado preocupações por parte de pesquisadores da área e da própria equipe do CEDERJ. Embora pareça estranho pensar que o tema *evasão* tenha surgido em uma pesquisa que tem como sujeito os alunos iniciantes, os quais afirmam que concluirão o curso, conjecturo que, de acordo com os dados coletados, alguns indícios das causas de evasão podem ser diagnosticados desde o início do curso. Sobre esse tema, também discuto as tentativas que vêm sendo empregadas para reverter tal realidade, uma vez que estas têm sido direcionadas, de maneira mais intensa, aos alunos que cursam os primeiros períodos do curso.

As conclusões deste trabalho são apresentadas nas Considerações Finais, de modo a tentar estruturar uma resposta à pergunta que norteou o estudo. Além

disso, trago outros temas que emergiram da análise dos dados, mas nos quais não encontrei os elementos necessários para uma discussão mais aprofundada e, assim, aponto como sugestão para outras pesquisas que podem ser realizadas.

A análise dos dados apresentados nesta investigação, em vários aspectos, permitiu que não apenas a Educação a Distância se tornasse foco de debate, mas também a Educação de modo geral.

Optei por uma estrutura de tese distinta do modelo convencional, organizada, separadamente, nos seguintes capítulos: Introdução, Referencial Teórico, Metodologia, Descrição dos Dados, Análise e Considerações Finais. Já existem teses no formato de artigos (SOUZA, 2011; OLIVEIRA, 2010), por exemplo, e que vêm trazendo uma “nova” forma de apresentação dos resultados de uma pesquisa. Esta tese, entretanto, não foi pensada no formato de artigo, onde cada capítulo consiste em um artigo que aborda um tema diferente. Por outro lado, foi pensada mais próxima da ideia de livro, onde, inicialmente, contextualiza-se o trabalho e, continuamente, em cada capítulo apresentam-se cada tema, abordando Referencial Teórico, Dados e Análise, como um sistema orgânico e integrado e não de modo separado, embora a sua estrutura também favoreça a produção de artigos sobre cada tema apresentado nos distintos capítulos. Para finalizar, considerações gerais concluem o texto e retomam as principais ideias discutidas.

CAPÍTULO 2

***Sobre os Alunos Iniciantes: caracterização,
algumas compreensões e expectativas***

Ser professor não é só ser assim, uma profissão, entende? Sei lá... Acho que a gente é professor 24 horas. (Taís, Angra dos Reis)

2.1 Os Alunos Iniciais¹⁶

Foram entrevistados trinta alunos de três polos regionais. Esse alunos foram organizados por faixas etárias tendo-se: dezoito alunos com idade entre dezoito e vinte e três anos, seis alunos com idade entre vinte e quatro e vinte e oito anos, três alunos com idade entre vinte e nove e trinta e três anos. Cabe ressaltar que nenhum estudante enquadra-se na faixa etária entre trinta e quatro e trinta e oito anos e que três alunos possuem idade entre trinta e nove e quarenta e três anos. Desses alunos, vinte eram ingressantes, ou seja, estavam iniciando o curso de Licenciatura em Matemática. Os demais cursavam disciplinas de primeiro e segundo semestres e apenas um aluno cursava o terceiro semestre do curso, de modo que são considerados, nessa pesquisa, como alunos iniciantes.

O contato com os estudantes deu-se ao longo da imersão no contexto de pesquisa. Não houve uma seleção daqueles que poderiam participar da pesquisa. O único critério preestabelecido era que os estudantes fossem iniciantes no curso. Em princípio, a ideia era que apenas alunos ingressantes, ou seja, do primeiro semestre, participassem desta pesquisa. Porém, por sugestão do tutor coordenador no polo de Angra dos Reis, primeiro polo visitado, optei, também, por incluir os alunos que cursavam o segundo semestre, já que suas experiências ainda eram recentes na Licenciatura em questão. Além disso, um aluno de terceiro período manifestou interesse em participar da pesquisa e, assim, a sua narrativa foi considerada nos dados por apresentar informações significativas para este estudo.

A partir das observações feitas nos polos e dos relatos dos tutores entrevistados, nota-se que o perfil dos alunos que ingressam na licenciatura do CEDERJ tem mudado ao longo dos anos. Inicialmente, de acordo com o tutor coordenador do polo de Bom Jesus do Itabapoana:

¹⁶ No apêndice desta tese é possível encontrar um perfil resumido de cada um dos alunos entrevistados nessa pesquisa.

[...] a gente tinha um pessoal que estava parado, mais velho, que estava sem estudar e que viu no CEDERJ uma oportunidade de voltar a estudar mesmo trabalhando. Então, o perfil do aluno no início do CEDERJ aqui era um pessoal mais velho, já adulto mesmo, com filho, com a vida é... Já, agora não. Até por conta dos resultados, né? Por conta do CEDERJ, das pessoas perceberem que o CEDERJ é um bom curso. Então, a gente agora tá mudando um pouco perfil. Já tá entrando pessoal novo mesmo, em idade de vestibular. Continuam entrando o pessoal mais velho, mas já diminuiu muito em relação ao que era. Hoje em dia é mais, né? Pessoal em idade mesmo de vestibular, mas de cidades da região que não têm faculdade, que o acesso à Educação de terceiro grau é mais difícil. (Tutor presencial, Bom Jesus do Itabapoana).

Dentre os diferentes motivos que levaram os estudantes a optarem por esse curso, todos mencionaram gostar de Matemática. A maioria disse sempre ter tido facilidade e afinidade com esta área e alguns disseram sentir motivação pelo desafio que um curso de Matemática representa, ou seja, para estes trata-se de um desafio intelectual.

Guizelini *et al.* (2005) têm investigado as razões pelas quais estudantes de graduação de áreas das Ciências Exatas ou Naturais optam pelo curso que fazem. A pesquisa originou-se de um projeto mais amplo relacionado à evasão em cursos dessas áreas vivenciada na instituição de ensino em que atuam. É possível afirmar que a evasão não se trata de um caso isolado, já que não é recente o problema em diversos cursos de graduação em Matemática, presenciais ou não, mesmo quando os ingressantes afirmam ter escolhido o curso por gostarem da área.

Segundo os autores

Em geral, “gostar”, para o senso comum, significa sentir prazer, simpatizar, ter propensão, sentir inclinação, embora muitas vezes nenhum desses termos pareça suficiente para definir o porquê desse gostar, como ele surgiu, o que motiva, o que ele significa. Por serem expressões socialmente conhecidas e compartilhadas, são aceitas sem maiores explicações por qualquer pessoa para quem se diga que gosta por qualquer desses motivos. Mas parece-nos, de fato, que o significado desse “gostar” ultrapassa o que está posto na superfície, possuindo significações mais profundas do que aquelas que comumente utilizamos (GUIZELINI *et al.*, 2005, p.24-5).

Buscando compreender o “gostar de Matemática” manifestado por licenciandos em Matemática, os autores elaboraram cinco categorias evidenciadas nas falas desses estudantes, a saber: 1) garantia de sucesso; 2) imagens sobre a Matemática; 3) experiências didáticas consideradas “positivas”; 4) caminho seguro; e, finalmente, 5) aprendizagem ativa. Algumas das justificativas apresentadas pelos

estudantes com relação à escolha pelo curso, as quais levaram à sistematização das referidas categorias, também podem ser percebidas nos dados da pesquisa que ora apresento, conforme poderá ser notado nas falas que se seguem ao longo desse capítulo.

Além dos procedimentos de entrevista e da observação para a coleta de dados junto aos alunos, também apliquei um questionário (vide apêndice) que auxiliou na consolidação de um perfil dos licenciandos dos polos regionais visitados. São alunos que, em geral, trabalham e alguns estavam cursando ou já haviam cursado outras graduações. Dentre as atividades remuneradas identificadas por meio desses questionários estão: merendeira, policial militar, vendedor, balconista, comerciante, garçom, agricultor, babá, fiscal de prova, servidor público (motorista e defesa civil), faturista, eletricitista, analista de sistemas, professor, auxiliar administrativo, agente comunitário, agente social, bombeiro militar, trabalhador temporário do IBGE, bem como técnicos (em informática, em mecânica, em enfermagem do trabalho, instrumentação) e engenheiro mecânico. Também, há alunos que não trabalham e dedicam-se exclusivamente à graduação, corroborando a análise feita pelo tutor de Bom Jesus do Itabapoana, apresentada anteriormente.

Quase que a totalidade vê no curso uma possibilidade de mudança da sua atual realidade, de ascensão profissional e progresso intelectual e econômico. Cabe destacar que, para eles, essa perspectiva nem sempre está aliada à docência em Matemática. Muitos disseram optar pelo curso de Matemática pelo fato de considerarem que a falta de conhecimento matemático elimina grande parte dos candidatos em concursos públicos e, por essa razão, acreditam que ao aprimorarem seus conhecimentos nessa área poderão ter mais chances de serem aprovados em concursos.

[...] Meu interesse muito grande no diploma é de fazer concursos, outros concursos, entendeu? Um diploma na mão, né, de nível superior, pra poder prestar outras, outras provas, entendeu? Mas não descarto a possibilidade de ser professor, não. Ainda bem que professor hoje tá com salário bom, então... [risos] Na minha cidade pelo menos tá, então já é um caso a pensar, entendeu? Você gostando da matéria também, igual eu gosto de Matemática... (Carlos, Bom Jesus do Itabapoana)

A esse respeito, em 2009, com a assessoria de Bernadete Gatti, foi publicado o *Relatório Final* pela Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas fruto de uma pesquisa colaborativa, com o objetivo de oferecer subsídios aos

governos para conceber e implementar políticas visando a melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas. Esse estudo teve como foco a *atividade da carreira docente no Brasil* e discutiu, entre outras questões, que a escolha profissional e a inserção no mercado de trabalho estão cada vez mais intrincadas e gerando dilemas ao longo do processo. Segundo tal estudo, a escolha profissional não está relacionada apenas às aptidões e características pessoais, mas, principalmente, ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que se vive. No caso do Brasil é comum a procura pelas carreiras do serviço público, uma vez que o trabalhador tem, garantida por lei, a sua estabilidade no emprego quando é admitido por concurso público.

Alguns alunos iniciantes entrevistados também buscam a formação em Matemática como uma forma de alavancar a carreira em que já atuam, ou que atuarão após concluírem outro curso que já se encontra em andamento ou não. Nesse caso, eles percebem a estreita relação que existe entre a Matemática e outras áreas e procuraram nesse curso uma formação complementar, conforme fica evidente na fala a seguir:

[...] eu quero me especializar dentro de uma área de engenharia que tem que conhecer bastante Matemática, parte de simulação computacional. Então, tem que conhecer bastante, como ferramenta Matemática, pra avaliar, né? Os modelos, enfim, criar modelos matemáticos. E acho que vai me dar um suporte pra o que eu preciso. Eu quero fazer o curso com foco direcionado pra minha área [...]. (Rodrigo, Angra dos Reis)

Os dados coletados indicaram que a metade dos entrevistados não pretende ser, prioritariamente, professor de Matemática. Por outro lado, ainda há aqueles que almejam seguir a carreira docente, porém, quando isso ocorre, nem todos pretendem seguir nessa área como sua principal atividade profissional.

Eu escolhi Matemática porque... Primeiro, porque aqui é o polo mais próximo da minha casa. E na verdade eu queria fazer, assim, contabilidade, mas Matemática também tá relacionada. Então, é uma área que eu acho que eu... Eu gosto e quero atuar nessa área, ou contabilidade ou Matemática. Não vejo nenhuma outra que eu goste. Sempre gostei da Matemática [...]. E eu não sei se eu quero ser uma professora só dedicada à Matemática. Eu penso assim, [...] de trabalhar na minha área, que é essa área administrativa, fazer um concurso e tal e fazer mestrado, doutorado, pra dar aula numa faculdade à noite, entendeu? Trabalhar mesmo dentro dessa área, mas não só pra professor. Eu quero ser professora, mas ter o [trabalho de] professor como um... Um segundo plano assim [...]. Eu acho que se você ficar voltado só pra aquilo ali, você acaba estressando. Vamos dizer assim, se eu trabalhar nessa área que eu

gosto, que é administrativo, e juntar essa parte de professor que eu acho muito interessante também, eu acho que é o que eu quero fazer, entendeu? Meu projeto é esse. [...] (Luciana, Bom Jesus do Itabapoana)

Nessa narrativa de Luciana fica evidente que, embora ela veja a docência como uma opção viável, a aluna não espera que essa seja a sua principal atividade profissional. Essa mesma compreensão é recorrente em diversos depoimentos dos estudantes, de modo que, dedicarei uma seção desse capítulo para discutir sobre a dimensão profissional da docência. Essa perspectiva é, também, corroborada na pesquisa sobre *a atratividade da carreira docente no Brasil*, já mencionada, pois o estudo aponta que muitos egressos de diferentes licenciaturas ingressam na docência de forma transitória. Ou seja, a escolha não se deu como forma de realizar um projeto previamente estabelecido e sim como uma alternativa profissional provisória, ou a única viável em determinado momento, o que pode redundar em descompromisso, contribuindo para uma imagem social de profissão secundária.

2.2 Visão sobre o Curso e sobre o CEDERJ

Ao solicitar aos estudantes que falassem sobre o que o CEDERJ representa para eles ou como eles veem esse projeto e/ou o curso de Licenciatura em Matemática, algo que ficou evidente em suas narrativas foi a questão da oportunidade que se apresenta às pessoas da região onde cada polo é localizado. Muitas dessas pessoas, com diferentes idades e realidades de vida, não esperavam cursar uma graduação, pelo menos não nesse momento. Talvez, para eles, isso viesse a ocorrer em um futuro mais distante.

Pra mim significa o seguinte: é uma faculdade que vai dar oportunidade a muita gente que não teria oportunidade de fazer. Seja financeiramente, por ela ser de graça, o material é [...] inteiramente de graça, pelo que eu entendi até agora. Então, pra mim vai ser uma coisa assim, que eu não acreditava que chegaria em Itaperuna uma coisa parecida com essa assim. Por ser uma cidade pequena, eu não esperava que fosse chegar aqui da forma que é, com tudo de graça, vamos colocar assim. Eu não... Pra mim, nunca ia acontecer uma coisa dessas. (Fábio, Itaperuna)

O fato de ser um curso gratuito, além de ser oferecido por meio de um Consórcio entre as universidades públicas do estado, interfere diretamente na opção

dos estudantes em realizar uma graduação nesses moldes. Muitos se diziam descrentes com relação ao curso antes de ingressarem, mas a credibilidade da UFF, enquanto universidade responsável pelo curso, foi determinante para que se enveredassem por tal caminho.

Eu acho assim, é um curso interessante. O CEDERJ veio com uma proposta interessante de formar professores, principalmente professores, né? Os cursos do CEDERJ, a maioria, é pra formar professores. E pra melhorar, em geral, a Educação, né? Tanto no estado do Rio como em outros, mas o foco seria o estado do Rio. E dão oportunidade pra muita gente estudar... De forma gratuita. Então, eu acho isso muito interessante, porque eles fornecem os livros de forma gratuita, né? Você não precisa ter dinheiro pra estudar no CEDERJ. Você só precisa ter tempo e vontade, porque os vestibulares não são muito complicados de se conseguir vaga, porque a concorrência é muito pequena. É... Então, proporciona isso. [...] (Eduardo, Angra dos Reis)

A partir do Consórcio CEDERJ, os alunos depararam-se com a oportunidade de realizar um curso superior em uma instituição pública, gratuita e que é considerada de qualidade. Diante dessa oportunidade, os alunos iniciantes vislumbram possibilidades de crescimento em diferentes âmbitos, de modo a levá-los a criar a expectativa de poderem transformar uma realidade ou a si mesmos. A seguir, a fala de Mateus reflete essa ideia.

Porque é um curso gratuito, porque tem muita gente que é boa e não faz nada. Eu conheço gente que é assim. [...] Então, eu acho que o CEDERJ é pra todo mundo e por ser gratuito, tem o material gratuito. Não há nada que... Que impeça. É de graça! Muita gente fala assim: ah, não faço faculdade porque não tenho dinheiro. No CEDERJ você não gasta nada, você não gasta nem passagem pra vir, você só vem no sábado. [...] Mas, eu acho que quem quer, quem corre atrás consegue sim, entendeu? Eu acho que se a pessoa estiver trabalhando ela consegue fazer o CEDERJ, é claro que no ritmo dela. Se ela trabalha [...] ela pode estudar a noite, pode vim no sábado, pode melhorar. Às vezes trabalha em loja, né? Pode fazer o CEDERJ e depois fazer um concurso pra professor pro estado, pro município ou federal e mudar de vida. (Mateus, Itaperuna)

Os alunos também destacam a possibilidade de cursar uma graduação, na qual a frequência, na maioria das vezes, não é obrigatória. Para muitos deles essa flexibilidade de tempo e espaço favorece em alguns aspectos, uma vez que a jornada de trabalho e a distância entre as suas residências e o polo dificultariam o desenvolvimento do curso, caso fosse necessário o deslocamento diário e em horário predeterminado. Bianca, por exemplo, é uma aluna que mora em zona rural, no estado do Espírito Santo, próximo à região Noroeste do Rio de Janeiro, e tem

dificuldades para frequentar assiduamente uma instituição de ensino regular. No caso específico, a aluna informou que participa das tutorias presenciais apenas aos sábados, devido à sua condição. Sendo assim, ela vê na proposta do CEDERJ uma chance de ser universitária sem estar na universidade, fisicamente falando.

Olha, o CEDERJ é uma instituição, né? Que, no caso, foi feita pra atingir as pessoas [também] de fora, né? Que não podem estar sempre num... Numa escola [digo, universidade] particular ou mesmo pública, [...] só que presencial. Aqui, eu acho assim, o CEDERJ é, assim, uma mão que chega mais perto de você. Só que aqui é diferente, não sei, é... As coisas aqui... Não é... É tudo diferente [risos]. (Bianca, Bom Jesus do Itabapoana)

A fala de Bianca sugere o caráter inclusivo dos cursos oferecidos pelo CEDERJ. Embora seja evidente o papel social que o Consórcio assume na vida de muitos dos seus estudantes, não se pode deixar de fazer uma análise crítica do andamento dessa proposta, uma vez que, como já mencionado, outras iniciativas em EaD vêm consolidando no país com modelos muito próximos ao do CEDERJ (COSTA, 2007). Uma ampla discussão sobre como garantir a permanência e oferecer condições para que esse aluno possa concluir o curso tem sido a tônica em diversos momentos de debate sobre o andamento da proposta do CEDERJ. Diante da relevância da questão, retomarei esta discussão no Capítulo 5 que tratará do tema “evasão”.

No que se refere à qualidade dos cursos oferecidos pelo CEDERJ apresentada pelos estudantes, eles compreendem que ela se sustenta no fato de se tratar de um projeto liderado pelas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, o que remete à credibilidade e à tradição das mesmas com relação à formação superior. Outra justificativa está relacionada às dificuldades, de diferentes naturezas, em realizar um curso de Matemática, principalmente, nesses moldes, conforme indica a fala do aluno, a seguir. Para ele o curso é:

[...] tão difícil quanto uma faculdade presencial, porque além de toda dificuldade que você vai encontrar que é a de conteúdo, é... Você tem que ter a disciplina [...]. Eu acredito que, em termos de qualidade, o curso é tão bom quanto de uma faculdade presencial. Eu acho que disso eu não tenho dúvida. (Rodrigo, Angra dos Reis)

A ideia de que “curso bom é curso difícil” está impregnada no sistema educacional e na sociedade de forma geral. Tal compreensão também se manifesta nas narrativas dos licenciandos do CEDERJ. Além disso, esse entendimento intensifica-se a medida em que a dificuldade de se realizar um curso de Matemática

aumenta significativamente os desafios enfrentados pelos alunos quando este não é proposto presencialmente.

A frase proferida por vários alunos, nem sempre exatamente com essas palavras: “*Matemática já é difícil, sendo a distância piorou*” faz com que eles acreditem que o sucesso no curso depende muito mais deles próprios, uma vez que terão que se tornar disciplinados, organizados, esforçados, responsáveis, bem como desenvolverem a autonomia e iniciativa para garantir a sua permanência e conclusão do curso. Essa compreensão apresentada pelos estudantes também pode estar relacionada à necessidade de tempo para dedicar-se a um curso dessa natureza, algo que a grande maioria não possui por estar envolvida em outras atividades. As características desejáveis aos estudantes do CEDERJ são, igualmente, almejadas a qualquer aluno de um curso superior. Porém, tudo indica que na EaD elas se mostram indispensáveis, correndo-se o risco de ser mais um nas estatísticas de evasão caso não se enquadre nesse perfil.

Com base nesse grande desafio é que a garantia de qualidade do curso, evidenciada pelos licenciandos, parece ter sido construída. Além disso, a crença da qualidade apóia-se no argumento de que os egressos desse curso têm obtido um bom desempenho em concursos públicos ou processos seletivos para ingresso no mestrado (VIEL, 2011). Contudo, a narrativa a seguir aponta que, mesmo diante dessas constatações, vários estudantes disseram que relutaram até decidirem por iniciar um curso superior dessa natureza.

No início muita gente tinha preconceito, por ser, né, uma faculdade a distância. Ninguém quer muito... Uma faculdade a distância... Só presencial. As pessoas pensavam que o profissional a distância era um cara menos capacitado porque não tem o professor presente pra perturbar ele pra tá estudando, não sei o que, não sei o que... Mas acho que agora essa visão mudou. Ninguém mais fala isso. Pelo menos aqui o pessoal que eu tenho mais contato... Tem muita gente lá na [...] [empresa que eu trabalho] que faz isso. Tem muita gente, pessoal que faz CEDERJ. [...]. Porque o pessoal já é muito técnico, o pessoal agora quer uma formação superior. Ah, eu acho que antes tinha esse preconceito, mas agora o pessoal viu que não é tão... Que não existe isso mais. O CEDERJ é agora um... Algo que tem o respeito. O cara que [se] forma no CEDERJ não é qualquer um. O cara teve que se dedicar pra [se] formar, porque não é fácil. (Guilherme, Bom Jesus do Itabapoana)

É possível notar, na fala de Guilherme, que o preconceito com relação à modalidade a distância, aspecto também evidenciado por Viel (2011), é algo que permeia o curso em questão. Em várias das entrevistas realizadas, os alunos

explicitam que, anteriormente ao seu ingresso, alimentavam certo preconceito com relação a EaD. Isso também ocorre no caso específico do CEDERJ e, evidencia-se, por exemplo, na fala de Juliana ao expressar: “[...] eu soube que tinha o CEDERJ aqui, mas eu não fiz porque... A distância, né? Eu não acreditava muito na... Em uma faculdade a distância. Eu falava: Ah, não vou fazer...” (Angra dos Reis).

Por outro lado, Guilherme apresenta indícios de que essa visão tem se modificado ao longo de pouco mais de uma década de existência do CEDERJ. O aluno diz, ainda, que muitos dos que se diziam descrentes em uma formação superior de qualidade nesses moldes, têm mudado suas concepções e reconsiderado essa possibilidade visando à qualificação profissional. Além disso, como já mencionado, o grau de dificuldade de adaptação à metodologia de ensino semipresencial leva a comunidade, de modo geral, a acreditar que o estudante que consegue concluir esse curso, no caso, teve uma boa formação. Nesse aspecto, penso que a qualidade dessa formação pode estar mais relacionada ao esforço pessoal que a modalidade exige, aptidões e à criação de estratégias de estudo alternativas do que, prioritariamente, ao curso propriamente dito.

Sobre esse aspecto, o tutor coordenador, no polo de Bom Jesus do Itabapoana, o qual atua nesse curso de Licenciatura em Matemática desde a sua implantação, estrutura a seguinte resposta quando questionado sobre quem são os alunos que obtêm sucesso no curso:

É o cara que colocou na cabeça: to fazendo uma faculdade, to fazendo uma faculdade pública difícil e que se eu não estudar eu não vou sair. Esse cara chega até o final! É o cara que tá com o cronograma em dia, é o cara que toda tutoria tá aí, esse cara que suga os tutores. A gente tem duas horas? O cara tá lá, duas horas perguntando. Esses alunos mesmo, que são assim, são os que tão chegando até o final. São os caras dedicados mesmo! (Tutor presencial, Bom Jesus do Itabapoana)

Outra visão, com relação ao CEDERJ, que se revela nas narrativas dos iniciantes, é enfatizada na fala de Gabriel, aluno do polo de Itaperuna que reside na cidade de Varre-Sai. Essa perspectiva me chamou a atenção pelo fato de o aluno se referir ao CEDERJ por meio de um relato impregnado de afetividade. Cabe destacar que quando os estudantes falam sobre o CEDERJ, na verdade estão se referindo àquilo que está mais próximo deles, ou seja, o que eles vivenciam no polo regional. Essa é a principal referência que eles têm de instituição de ensino superior, mesmo

que esteja clara para eles a abrangência do Consórcio. Gabriel, na narrativa a seguir, explicita esse aspecto afetivo.

[...] Eu acho que o CEDERJ, pelo que eu percebi aqui, eu acho que é uma coisa bem mais familiar, entende? Tipo... Como eu posso dizer? Eu tive essa experiência de chegar na [universidade] particular e to aqui agora. E é totalmente diferente, sabe? Eu não conseguia conversar com ninguém lá e eu consigo conversar com, praticamente, todo mundo aqui, entendeu? Nem com os professores de lá, entendeu? É totalmente diferente uma coisa da outra. Então, o que eu acho do CEDERJ é isso. Eu acho que é uma coisa mais familiar pra mim... (Gabriel, Itaperuna)

Das minhas observações nos diferentes polos, posso dizer que essa característica receptiva e acolhedora percebida pelo aluno não é exclusividade do polo de Itaperuna. Pelo que pude notar, a acolhida não ocorre por acaso, mas, entre outros motivos, por orientação do próprio CEDERJ.

Não se pode negar que a receptividade observada nos polos visitados, principalmente na ocasião da aula inaugural, e a atenção redobrada da direção e tutores presenciais aos alunos ingressantes é muito importante. Tive a oportunidade de acompanhar duas aulas inaugurais e os primeiros dias do semestre letivo em três polos distintos e, naquele contexto, foi possível notar certa sensação de insegurança dos estudantes recém-chegados.

Nesse sentido, o apoio presencial no polo, por parte de toda a equipe que nele atua, visa fazer com que os alunos sintam-se mais à vontade e que a ideia de solidão e isolamento no curso possa ser superada ou, ao menos, minimizada. Pelas informações obtidas, pude perceber que embora a equipe de cada pólo mostre-se comprometida e responsável pelos alunos de sua região, há também, por parte do CEDERJ, a orientação de uma postura receptiva aos ingressantes, já que foi constatado que o maior índice de evasão nos cursos, de modo geral, ocorre com mais ênfase no primeiro período. Deste modo, a atenção aos ingressantes é entendida como algo primordial e como uma forma de combater a evasão.

2.3 Visão sobre Matemática

Considerando que o objetivo dessa pesquisa sempre esteve relacionado às perspectivas dos alunos iniciantes sobre o curso de Licenciatura em Matemática do CEDERJ, pareceu-me natural questionar os entrevistados sobre a relação que eles

tinham com a Matemática e, a partir dessa questão, diversas compreensões de Matemática emergiram de suas falas.

Pesquisas que investigam as diferentes concepções de Matemática de alunos e professores (MARTINS; SILVA NETO, 2010; BARALDI, 1999) discutem como a visão que se tem com relação à Matemática pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, analisar os pontos de vista de professores de Matemática em formação (inicial ou continuada) pode revelar compreensões acerca do que se entende por “ensinar Matemática”. Embora não seja o principal foco dessa pesquisa, refletir sobre as compreensões de Matemática de alunos iniciantes em um curso de licenciatura a distância, pode auxiliar no entendimento de como este curso será realizado por eles. Acredito que muito do que foi relatado nas histórias de sucesso de alunos formados pelo curso de Licenciatura em Matemática do CEDERJ, analisadas por Viel (2011), pode estar relacionado às compreensões que foram sendo sistematizadas pelos mesmos, dentre as quais destaco: a visão que se tem de Matemática, de docência, de ensino e aprendizagem, entre outras.

Sendo assim, nessa seção, apresentarei e analisarei compreensões acerca da Matemática pelos principais sujeitos dessa pesquisa que emergiram dos dados coletados nas entrevistas, pois acredito que tais concepções podem oferecer indícios para compreender aspectos do curso em questão. Cabe destacar que os estudantes não foram questionados, de forma direta sobre a visão que eles têm da Matemática, mas estas compreensões surgiram ao longo de suas narrativas quando estes foram levados a refletir sobre o motivo de realizar um curso de Matemática ou sobre como tem sido a relação deles com esta Ciência ao longo de sua vida escolar.

A Matemática, de modo geral, é vista pela sociedade como uma área difícil, a qual nem todos são capazes de compreender e que a maioria diz não gostar. É comum ver nos rostos das pessoas as expressões de medo, repulsa, desprezo e, por outro lado, de respeito e de admiração quando alguém apresenta-se como da área de Matemática, como se aquele que possui aptidão ou estuda Matemática pudesse ser considerado mais “inteligente” do que outros. Borba (2011) argumenta que essa visão da Matemática, acessível a um grupo seletivo e intelectualmente superior, é cultural e aceita pela sociedade. Para esse autor,

[...] Não gostar de Matemática é algo que é socialmente aceito e [...] é motivo de orgulho! Vivemos em uma sociedade na qual há uma “cultura transversal” que propala, em diversos segmentos, a ideia de que Matemática é difícil, é para poucos, e não há o que fazer quanto

a isso. Essa cultura invade inclusive vários profissionais da área de educação, que muitas vezes podem repassar inconscientemente tal postura para os jovens alunos das primeiras séries da educação formal. (BORBA, 2011, p.15)

Sobre esse aspecto, o que se nota em grande parte das narrativas é a visão de que a Matemática é uma área que exige das pessoas amplo esforço intelectual. *“É porque a Matemática exige mais de... Força o pensamento. [...] É cálculo, né?”* (Luciana, Bom Jesus do Itabapoana).

No caso dos participantes dessa pesquisa, não foi percebido grandes problemas na relação deles com a Matemática. De modo geral, eles demonstraram ter acumulado experiências positivas, com exceção de Hugo que afirmou não ter tido professores que o motivaram a estudar Matemática com mais dedicação. No meu entendimento a opção dele pelo curso de Licenciatura em Matemática revelou-se como um grande desafio, no qual ele ainda precisava vencer.

[...] Eu não sou bom e quero aprender a ser bom. Nunca foi meu forte, mas eu quero aprender! Eu acho legal ser... Eu acho legal essa área, assim de... É... Como se diz? Lógica? Não. Exatas. [...] (Hugo, Angra dos Reis)

Embora eles reconheçam que não se trata de uma área simples e que é necessário esforço e dedicação, todos disseram gostar de Matemática ou pelo menos mostraram-se interessados em especializarem para tornarem-se bons profissionais da área ou não. Por outro lado, eles reconhecem que um curso em nível superior requer maior aprofundamento e, para que isso ocorra, acreditam que estudar Matemática em um curso sem aulas regulares poderia tornar-se mais problemático. A fala a seguir revela a insegurança que existe, por parte dos iniciantes, em relação a isso.

Então quando eu vi pessoas que “pô, to no último período aqui no CEDERJ”. Porque a princípio, a princípio, antes de eu conhecer essas pessoas eu tinha uma, eu tinha uma... Como eu posso dizer? Eu tinha uma, uma, um conceito [...]. Eu tinha um conceito de “pô, eu não faço”, eu ia até fazer outra área, aqui no CEDERJ, só pra não fazer Matemática a distância. Porque o problema é o seguinte: a distância já é difícil, Matemática piorou. (Vitor, Angra dos Reis)

O aluno acredita que estudar Matemática a distância é difícil, pois a ausência de aulas diárias, com professores, pode tornar-se um complicador. Ele entende que outro curso a distância poderia ser menos problemático, porém, com relação à Matemática ele não parece acreditar totalmente numa formação de qualidade, ou talvez, a sua aparente insegurança esteja relacionada a uma possível

intensificação da dificuldade existente para muitos estudantes no que se refere à Matemática. Penso que as narrativas dos licenciandos sugerem que os problemas e desafios enfrentados nos cursos de Matemática são potencializados quando estes acontecem no contexto da EaD.

É visível o medo e a insegurança que o ingressante demonstra com a ideia de cursar Matemática a partir de uma metodologia semipresencial, pois para Vitor: “Ah, Matemática é muito difícil estudar sozinho.” O aluno diz que esse é um conceito que ele tinha, mas que ao conhecer pessoas que conseguiram concluir o curso passou a acreditar que, apesar da dificuldade que possa existir, é possível realizar e concluir a Licenciatura em Matemática dessa forma.

Já Francine demonstra ter construído uma relação positiva com a Matemática ao longo de sua trajetória escolar e associa isso aos professores que já teve. Ela dá a entender que existem diferentes modos de se ver a Matemática ao explicar que a sua intenção, como professora de Matemática no futuro, é:

[...] passar pros meus alunos a mesma Matemática que eu tive. Que foi uma Matemática que me deu gosto de estudar, me deu prazer em estudar, em aprender tudo... Todo o conteúdo, né? Não foi a Matemática que todo mundo “ai, Matemática detesto... Ah não, Matemática...” Então, foi uma Matemática bem prazerosa. Porque os meus professores gostavam muito de Matemática. (Francine, Angra dos Reis)

Para Mara, na fala a seguir, os alunos que ingressam no curso buscando aprimorar seus conhecimentos matemáticos visando à aprovação em concursos públicos não irão concluí-lo e, assim, entende que essa visão da Licenciatura em Matemática é limitada ou equivocada. Segundo ela, a Matemática é muito mais ampla do que aquilo que os testes padronizados dos concursos apresentam. Na ocasião da entrevista a aluna cursava o segundo semestre e, por essa razão, já havia observado que existe uma procura considerável pela graduação em Matemática de estudantes que buscam aprofundar conceitos básicos para a realização de concursos públicos. A aluna demonstra preocupação com isso, pois acredita que a Matemática vai além e que o curso é baseado em outra proposta. Daí, de acordo com Mara, o alto índice de evasão logo no início do curso.

[...] Porque se você não quer estudar, se você só quer o diploma... Se a pessoa tá assim por Matemática, igual no primeiro dia, na aula inaugural, eu até falei pras meninas... Muita gente falou assim “ai, eu to aqui porque eu quero aprender é... Pra concurso”. Não vai chegar até o final do curso. Não vai! Sabe por quê? Porque vai chegando numa fase que a gente vai seguindo realmente só quem gosta da

matéria, só quem quer aquilo. O pessoal do concurso vai deixando, vai largando. Porque eles vão vendo que não é aquilo [...] (Mara, Angra dos Reis)

O próximo depoimento aponta para uma compreensão de Matemática que vai além do entendimento de que ela é apenas uma *Ciência dos Números*. Para a licencianda Francine, existe um viés da Matemática que se apóia nas ideias que permeiam determinados conteúdos e que não, necessariamente, é expressa por meio de números ou símbolos matemáticos. Um exemplo disso, segundo ela, é a disciplina Matemática Discreta, na qual é necessário explicar em detalhes por que certa afirmação, propriedade matemática, entre outros, é válida.

Uma coisa que eu achei bem diferente, assim... Que... Realmente... É... Me espantou, assim... Que eu sempre pensei assim: Ah, texto? Português! Daí quando eu me deparei com Matemática Discreta, que você tinha que colocar ali no papel todo o seu raciocínio, falei: Meu Deus, eu não acredito que Matemática também é texto! (Francine, Angra dos Reis)

Considerando a Licenciatura em Matemática, um curso de formação de professores, questiono o aluno Carlos, a seguir, sobre como ele se sente sendo formado como professor sem ter professores “dando” aula durante a sua graduação. A partir dessa questão, surge uma visão de Matemática como Ciência Exata, indiscutível, pronta e acabada.

[...] Eu acho que a questão de aprendizagem, tipo assim, eu conseguindo aprender a matéria [...]. Eu acho que não vai influenciar, vamos supor, eu ensinar se eu tiver aprendido, independente da forma, né? Se o professor me ensinou, se eu aprendi na plataforma ou com livros. Se eu aprendi eu sei. Porque a Matemática ela é exata. $2+2$ vai ser 4. Então, se aprendi aquilo ali eu vou ter condição de passar pra frente, entendeu? (Carlos, Bom Jesus do Itabapoana)

Esta mesma discussão ocorreu na entrevista com os alunos Lucas e Renato, do polo de Itaperuna, a qual foi realizada em conjunto. Renato, na fala a seguir, argumenta com o colega sobre a importância do professor levar em consideração o processo de resolução de uma atividade ou exercício matemático por parte dos alunos e não apenas o resultado final. Ao longo desse debate, pude identificar duas distintas compreensões de Matemática dos licenciandos: uma relacionada à construção do conhecimento pelo aluno, atribuindo significados ao que se faz em Matemática, conforme indica a fala de Renato e outra, apontada por Lucas, de que a Matemática é única, exata e inquestionável.

[...] Esse lance que o [...] [Lucas] falou da avaliação de, pô, você ter que escrever, eu também acho interessante, velho, isso porque... Deixa eu te falar, te explicar. Porque, se você toda [vez] exercitar isso de resolver a questão e explicar o seu pensamento, tudo isso vai te auxiliar, eu imagino que vai te auxiliar, lá na frente quando você tiver dando uma aula, né? Porque o aluno pode chegar e te perguntar: mas professor, por que $2+2$ é 4? E você: porque é! Porque é, pô! $2+2$ é 4 e pronto! Aí tu vai falar isso pro aluno: $2+2$ é 4 por causa disso, disso e disso. Então, acho interessante também a gente explicar, poxa, ali no papel. [...] (Renato, Itaperuna)

Lucas discorda e continua argumentando:

Eu já tenho um ponto de vista, nesse ponto aí, diferente, até como aluno mesmo. Já não acho que Matemática seja uma coisa certa, meio certa e errada. Ou é certo ou é errado, entendeu?! Eu não consigo “ah, você acertou metade da questão ali e mais da metade você errou”. Não é que o importante seja o resultado, o importante é o que você sabe fazer, mas o resultado não se pode [negar] que também é importante. [...] (Lucas, Itaperuna)

A visão de Matemática evidenciada na fala de Lucas também é corroborada por outros estudantes, como se mostra na narrativa, a seguir, de Luciana, aluna de Bom Jesus do Itabapoana. A aluna elabora a sua opinião fazendo uma comparação com a área/disciplina de História. Segundo ela, disciplinas das Ciências Humanas possuem um aspecto mais subjetivo quando comparada com uma da área dita Exatas. Por outro lado, a aluna desconsidera que a Matemática também possui uma dimensão histórica, social, cultural e humana. Ao que me parece, boa parte dos licenciandos, e a sociedade em geral, entende a Matemática como pronta e acabada, de profunda complexidade e desprovida de subjetividade.

Eu acho que a Matemática é muito... Muito assim, é... Direta, né? Ela não tem meio termo, eu acho, né? Então, ou é ou não é. Então, por ser Matemática, acho que se fosse outra matéria como História, que você pode dar um pontinho pela formulação da pergunta e tal, da resposta, né? Agora, Matemática não. Você tem que calcular aquilo ali e pronto, né? Então, o professor só tem que saber se tá certo ou não. Não tem esse meio termo “não, essa resposta tá mais ou menos certo”, eu acho, né? Como História. História, às vezes, faz uma pergunta, você não sabe direito a resposta, mas você formula alguma coisa parecida, você já ganha alguma coisa. Matemática não! Se você deixar uma equação pela metade [risos], você errou. (Luciana, Bom Jesus do Itabapoana)

A narrativa de Eduardo, a seguir, por outro lado, evidencia uma visão da Matemática como de domínio ou interesse de poucos, em se tratando da sociedade em geral. Para ele a especificidade do conhecimento matemático faz com que poucas pessoas tenham condições de discutir sobre Matemática, o que pode tornar

o grupo de estudiosos da área isolado da grande maioria. Entendo que esse depoimento também ignora a Matemática enquanto produto social, histórico e cultural, uma vez que a reduz ao conhecimento científico produzido apenas no âmbito acadêmico. Essa visão do aluno aponta para a importância de uma formação de professores que leva em consideração as pesquisas e discussões que já existem em Educação Matemática, como as que vêm sendo, há anos, desenvolvidas sobre Etnomatemática, Modelagem, História da Matemática e da Educação Matemática, entre outras.

[...] Porque é muito difícil assim... Matemática é um curso muito específico, assim... São poucas pessoas fora daqui [do curso] que gostam, que entendem, que querem conversar sobre isso. Eu me sinto às vezes meio isolado... Eu estudo, estudo, estudo e não tenho com quem conversar, sabe? Às vezes você conversa... Pode conversar sobre política com um vizinho ou outra coisa. Matemática você vai conversar com quem? Não tem! Os seus amigos, a maioria, não têm isso, né?(Eduardo, Angra dos Reis).

Jeferson, por sua vez, demonstra extremo entusiasmo com relação à Matemática que tem se revelado para ele nessa fase inicial do curso. A sensação de estar descobrindo e redescobrando o conhecimento matemático faz com que ele se sinta motivado a querer sempre buscar mais. É possível observar outra compreensão de Matemática sendo construída por ele no curso.

[...] A gente sai do Ensino Médio e entra numa faculdade e eu to tendo uma outra visão da Matemática, né? Você vê uma Matemática bem mais complexa, bem... Eu falo "caramba, isso também é Matemática"... Que louco! Eu nunca imaginei que... "Pô, mas eu nunca vi isso". Então, tipo, é fascinante! E quando você entra no primeiro ano, é o ano que você descobre, tipo, o mundo. Caraca! Né? Um novo... Você meio assustado e aí surge dúvidas e eu acho que eu espero manter isso até o final do curso, né? Essa curiosidade, essa vontade de descobrir que você, tipo, quer saber de tudo, até do que se você vê uma coisa ali... "Pô, pera aí... Por que ele usa?" Você quer saber o porquê das coisas. Acho que é interessante quando você tá na escola, eu não procurava saber o porquê da fórmula de Bháskara, eu não procurava saber por que da trigonometria, eu não procurava saber, eu simplesmente executava porque eu precisava daquilo pra passar. E quando você chega na faculdade quer saber por que Gauss inventou aquela fórmula da soma lá da P.A., você quer saber o porquê das coisas. Então, tipo, você procura, além de entender, de querer entender, como faz o cálculo, né, o mecânico, você quer saber como que o cara que fez aquilo, como que ele chegou a aquilo, por que... Qual é a importância disso pra... Pro teu dia-a-dia. Então, acho que a faculdade te dá, pelo menos no meu caso ta me dando, essa visão, assim tipo, de... Além da... Das perguntas que eu faço com relação à matéria, o entendimento da matéria é... A curiosidade de descobrir o porquê disso tudo. [...] (Jeferson, Angra dos Reis)

Ao referir-se à Matemática como uma forma para descobrir o mundo e, movido por uma curiosidade de querer saber o porquê das coisas, o aluno transparece o que Freire (1996) enfatizou: a importância de exercer a curiosidade em favor da produção do conhecimento, de observar, de questionar, de cercar o objeto a ser compreendido e aprendido. A fala de Jeferson enfatiza que a Matemática também pode condicionar uma leitura do mundo e, sobre esse aspecto, Paulo Freire, em uma entrevista concedida a Ubiratan D'Ambrosio e à Maria do Carmo Domite, chama a atenção para essa questão.

A vida que vira existência se matematiza. Para mim, e eu volto agora a esse ponto, eu acho que uma preocupação fundamental, não apenas dos matemáticos, mas de todos nós, sobretudo dos educadores, a quem cabe certas *decifrações do mundo*, eu acho que uma das grandes preocupações deveria ser essa: a de propor aos jovens, estudantes, alunos homens do campo, que antes e ao mesmo em que descobrem que 4 por 4 são 16, descobrem também que *há uma forma matemática de estar no mundo*. (FREIRE, 1996, grifos meus)

Muitos estudantes, professores e profissionais da área da Matemática têm desconsiderado toda a humanidade presente no conhecimento matemático. Somos seres matematizados, como alerta Freire no trecho acima em sua entrevista. Não faz sentido uma Matemática estritamente exata, quaisquer que sejam as suas especificidades, principalmente quando se trata de formação de professores de Matemática, e quando se trata de pensar a Matemática no âmbito da Educação Matemática.

Essa ideia “rígida” de Matemática assemelha-se àquilo que Borba e Skovsmose, em um artigo de 1997 que foi traduzido para o português em 2001, entendem por ideologia da certeza. Para eles essa ideia consiste em:

[...] uma estrutura geral e fundamental de interpretação para um número crescente de questões que transformam a matemática em uma “linguagem de poder”. Essa visão da matemática – como um sistema perfeito, como pura, como uma ferramenta infalível se bem usada – contribui para o controle político. (SKOVSMOSE, 2001, p.129)

Segundo os autores, tal visão de Matemática não se fundamenta nos aspectos sociais, culturais e históricos da Matemática, porém “[...] é essa a visão usada pelos programas de televisão sobre ciências, pelos jornais e pelas escolas e universidades [...]” (SKOVSMOSE, 2001, p.129).

Nesse aspecto, cabe uma reflexão: que espaço a Educação Matemática tem assumido nos atuais cursos de Licenciatura em Matemática? Que reflexos tem tido esse título de “Licenciado” em Matemática na atuação dos professores de Matemática da Educação Básica? Estão sendo formados professores de matemática ou matemáticos habilitados a ensinar? Não tenho respostas bem formuladas para essas questões, mas acredito que essa pesquisa transcende o tema “Licenciatura em Matemática e EaD” para o qual optei focar. Sobretudo, trata-se de uma pesquisa em Educação Matemática, em Educação e o convite à reflexão faz parte do vivido por essa pesquisadora ao longo de todo o processo.

2.4 A Docência em Matemática como Profissão

Para que serve um curso de Licenciatura em Matemática? O discurso de muitos ingressantes em Licenciatura em Matemática sugere que nem sempre o que se busca é a formação de professores, muito embora estudantes de Matemática que ingressam no curso sem essa intenção acabam, de alguma forma, por seguir nesse caminho. O que se nota é que essa procura pela licenciatura desvinculada da formação que, teoricamente, o curso propõe-se a oferecer, pode estar relacionada ao papel que o professor, de modo geral, vem ocupando na sociedade contemporânea.

Nesse aspecto, o que se revela em várias falas dos licenciandos, quando questionados sobre a possibilidade de atuarem como professores de Matemática, é um grande desprestígio da carreira docente na Educação Básica que, no meu modo de ver, transcende às problemáticas da formação de professores a distância.

Assim... Eu quero, mas eu não tenho assim, muita vontade de ser professor pra é... Ensino Fundamental, sabe? Assim, eu que queria tá mais, assim... A Matemática mais avançada. Eu queria ser professor, por isso que eu busco o mestrado, eu quero tá perto da Matemática, assim... Mais avançada. De que adianta estudar Cálculo, Álgebra Linear, se eu vou ensinar criancinhas a fazer contas com fração? Então, isso me deixa um pouco frustrado, né? Então, eu queria ensinar coisas é... Que eu to aprendendo agora, entendeu? Eu queria passar o que eu to aprendendo, o que eu to vendo, o que eu to... (Eduardo, Angra dos Reis)

A última fala de Eduardo evidencia uma visão com relação à formação do professor de Matemática muito comum entre os licenciandos em Matemática, em

particular os ingressantes. Não raro, os futuros professores ao ingressarem no curso esperam aprender, prioritariamente, acerca da docência no que se refere também aos conteúdos específicos de Matemática que irão ensinar na Educação Básica. As disciplinas de Cálculo, Álgebra Linear, Equações Diferenciais, Análise Real, entre outras, parecem fazer pouco sentido a esses estudantes, uma vez que entendem que nunca vão utilizá-las em sua prática. Por vezes, os professores dessas disciplinas “mais avançadas”, como referiu Eduardo, são questionados com relação ao papel e importância das mesmas para a sua formação enquanto futuros professores.

Diante disso, duas situações podem ser observadas: 1) alunos que se sentem frustrados por estarem estudando algo que não terão que ensinar e, portanto, não veem mais sentido em trabalhar na Educação Básica; 2) alunos que querem atuar nos Ensinos Fundamental e Médio, mas que não se sentem preparados, pois o que estudam e o modo como estudam, parece não apresentar qualquer relação com a sua futura prática docente.

Entendo que um curso de formação de professores, em nível superior, não deve focar apenas naquilo que o aluno utilizará na prática. Caso contrário, a Matemática estaria sendo pensada de maneira apenas utilitarista. O professor que atuará nessa área precisa criar uma relação com a Matemática que transcenda o conteúdo que irá trabalhar com os seus alunos e amadurecer matematicamente de modo a ampliar a sua visão no que se refere aos conteúdos que terá que ensinar quando for professor da Educação Básica. Muito diferente do que pensa o aluno Eduardo, não é nada fácil “ensinar frações para criancinhas” se não houver um aprofundamento teórico e metodológico com relação a isso.

Diante disso, as disciplinas de conteúdo pedagógico também possuem um papel importante, uma vez que possibilitam aos licenciandos um pensar sobre aspectos teóricos e práticos do que é ensinar e aprender. As que focam na prática docente devem articular os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula pelo futuro professor com a formação em Matemática oferecida na graduação. Contudo, de acordo com Silva (2007), isso parece não estar sendo feito em grande parte dos cursos de Licenciatura em Matemática, o que leva a uma desvalorização dessas disciplinas, uma vez que alguns licenciandos entendem que: “[...] *a gente chega aqui [no polo para] assistir uma disciplina que na verdade não é nossa, né? Porque pedagogia não tem nada a ver, né? (Mara, Angra dos Reis)*”.

O fato da aluna afirmar que se trata de uma disciplina que “não é nossa”, pode estar relacionado ao órgão (Departamento, Faculdade, Instituto, etc) que assume tal carga didática e até mesmo à formação dos profissionais que são responsáveis por essas disciplinas pedagógicas. No caso do CEDERJ, tais disciplinas são de responsabilidade da Faculdade de Educação da UERJ e os seus professores, em geral, não possuem formação em Educação Matemática.

Sobre esse aspecto, Silva (2007) argumenta que, ao avaliar a sua própria prática como docente do curso de Licenciatura em Matemática, os alunos tendem a excluir essas disciplinas, ditas pedagógicas, de suas preocupações e acreditam que elas são desnecessárias para pensar o ato educativo em Matemática. Para eles, o importante é dominar os conceitos matemáticos. A autora comenta, ainda, que falta diálogo sobre formação de professores nos próprios cursos, de modo que o currículo é dividido em, pelo menos dois grupos, os quais são trabalhados de maneira desconectada.

No caso dos alunos da licenciatura em questão, quase que a totalidade das entrevistas realizadas indica que aqueles que ingressam no curso de Licenciatura em Matemática possui uma boa relação com a Matemática e teve experiências positivas com a disciplina ao longo de suas trajetórias escolares. No diálogo a seguir, é possível notar que Eduardo é um desses alunos. Além disso, nesse caso, a Matemática está diretamente associada à sistematização de ideias, ao pensamento organizado do ponto de vista matemático e à inteligência.

Eduardo: [...] Eu sempre, desde pequeno, eu sentia dentro de mim uma boa capacidade de raciocinar, de deduzir coisas, de pensar. [...] E tando aqui perto, pela facilidade, eu falei: é isso mesmo que eu quero!

Pesquisadora: Você achou que você ia evoluir [intelectualmente] se você optasse pela Matemática? Que você já tinha uma aptidão?

Eduardo: É... Aptidão. [...] Eu, estudando Matemática, eu vou melhorar, eu vou ficar mais inteligente [risos].

Pesquisadora: Então, você não procurou o curso aqui porque “ah, eu quero ser professor de Matemática”?

Eduardo: Não. [...] Até porque, assim... Às vezes eu penso: professor de Matemática... Se fosse pra ser professor de Matemática, eu talvez acho que não viria, porque o estado, principalmente, no estado do Rio, o salário é muito baixo. Então, assim... Se você não tem uma paixão daquelas de querer dar aula, por salário não vai ser [risos]. Ninguém vai querer ser professor por causa do salário, entendeu? Eu não tenho vontade de ser professor pra criança, eu quero ensinar Matemática pra adultos. [...]

Na fala de Eduardo, é evidenciado, ainda, que certos alunos que procuram o curso de Matemática querem aprofundar seus conhecimentos em Matemática e não, necessariamente, tornarem-se professores de Matemática da Educação Básica, o que a proposta do curso prevê. Para o aluno, atuar como professor hoje requer vontade de fazê-lo, “paixão” pela docência e pela Educação, de modo geral, já que o retrato de docência, como profissão, é extremamente desmotivador.

Entretanto, há aqueles que são conscientes dos desafios da profissão e, mesmo assim, desejam capacitar-se e continuar trabalhando. Rafael, aluno do polo de Angra dos Reis, já atua como professor dos anos iniciais, pois concluiu o curso Normal, em nível Médio e Superior, e espera dar continuidade à sua formação como professor para progredir na profissão, criando outras oportunidades.

Olha, eu gosto muito da minha profissão, assim... Eu sou apaixonado pelo que eu faço, apesar dos desafios. Mas, eu pretendo ser professor de Matemática. (Rafael, Angra dos Reis)

Diante disso, ainda há aqueles que veem a carreira docente de maneira positiva, principalmente, no que se refere ao papel exercido pelo professor na sociedade. E, nesse aspecto, a opção por ser professor está ligada à imagem desse profissional. Renato, que é policial militar, na narrativa, a seguir, expressa essa visão positiva da profissão docente ao ser questionado sobre quais são as suas expectativas com relação ao curso.

São as melhores possíveis. Eu tenho grande admiração pelo CEDERJ, pelo que eu já ouvi falar, pelas pessoas que se formaram lá, lá [risos]? Aqui, né? [risos]. E conheço pessoas que estão estudando, também, que falam muito bem do CEDERJ. Então, minha expectativa é muito boa. Eu pretendo me formar e dar aula também. Eu quero ser professor. Quero ser professor porque eu gosto muito da relação humana, entre pessoas. É... Isso é muito bom! Infelizmente, a relação entre policial e o cidadão não é tão boa assim. A gente é... Fizemos por onde também. A verdade é essa! A corporação, infelizmente, tem seus maus exemplos, seus maus profissionais e acaba isso, acaba pichando toda a corporação, né? Então, infelizmente, a gente não é bem quisto pela sociedade. Mas, eu tento mudar isso, eu faço... Eu tento fazer a minha parte da melhor forma possível, respeitando o direito dos outros e tratando bem todos que vêm pedir um socorro, pedir um auxílio, orientação, o que for. Sendo, pô, educado, cortez. Isso aí não é virtude pra ninguém, isso aí é obrigação de todos, né? E, já o professor, já tem uma visão, assim, de admiração pela sociedade, né? É um negócio, pô, legal! Todo mundo olha e “nossa, aquele cara é professor! Aquela moça é professora. Que legal”. Já olham com admiração. Já o policial, [...] ou tem medo ou alguma coisa assim [risos]. Então, é isso. Eu quero ser professor porque eu gosto disso. Tenho meus filhos, meu filho mais velho, eu ensino a eles todos juntos. É bom

ensinar, é bom passar e quando a gente aprende junto. Também, a gente tá sempre aprendendo alguma coisa com o próprio filho. Pelo menos comigo, eu não tive ainda essa experiência de várias crianças, de vários alunos, adolescentes, mas com os meus filhos é assim. Eu sempre aprendo alguma coisa. [...] (Renato, Itaperuna)

Renato faz uma comparação entre a sua profissão atual, como policial, e a de professor. Para ele, a figura do professor é vista com admiração, respeito e reconhecimento por parte da sociedade. Porém, é visível a precariedade em que os profissionais da Educação encontram-se hoje. Falta de estrutura no trabalho, remuneração incompatível, o que leva a ampla jornada de trabalho, são apenas alguns dos desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica. Considerando o atual desprestígio da carreira docente, é confortante perceber que a visão sobre o professor apresentada por Renato ainda exista, uma vez que não se pode negar o importante papel desse profissional na formação de outros profissionais.

No *Relatório* divulgado, em 2009, pela Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas com relação à situação atual da profissão docente no país foram discutidas maneiras de promover o fortalecimento e reestruturação da carreira docente. Os vários países que participaram do projeto partilhavam um interesse comum: como tornar a formação de professores e o ensino interessantes aos pretendentes? Como a formação inicial e continuada de professores deve ser desenvolvida para manter professores qualificados na profissão? Mesmo os países que não registravam problemas de escassez de docentes manifestavam preocupação em atrair bons profissionais.

Ou seja, não basta que o reconhecimento da importância da profissão docente seja evidenciado em palavras, mas sim em ações para que o quadro de precarização do ensino possa mudar em algum sentido. Uma prova do desprestígio da carreira docente pode ser percebida na baixa procura pelos cursos de licenciatura em todo país, inclusive nas melhores universidades.

Sommer (2010, p.23) chama a atenção para esse fato, argumentando que:

[...] A baixa procura por esses cursos se explica por uma série de razões, entre elas, talvez de modo determinante, o crescente desprestígio profissional do magistério, consubstanciado pelas baixas remunerações. Colaboram para a composição desse quadro o contexto crescente de violência a que os docentes têm sido submetidos, o sucateamento das escolas e as poucas possibilidades de desenvolvimento profissional, de modo que temos um panorama sombrio que o Estado [do Rio de Janeiro] vem procurando enfrentar

segundo suas convicções e a seu modo, aí incluída a formação inicial de professores a distância [...].

A questão financeira, um dos aspectos vistos como agravante no que diz respeito à falta de procura pela carreira docente, foi também discutida pelo aluno Renato. Esse aluno, na ocasião da entrevista, era um aluno que acabava de ingressar no curso e afirmou pretensão em ser professor de Matemática. Porém, ele reconhece que essa decisão irá depender da sua situação financeira, uma vez que já possui outra profissão estável como policial militar. Assim, perguntei se ele trocaria a atual carreira pela sala de aula e ele responde que sim, desde que isso não interfira na condição econômica de sua família. Caso contrário, ele pretende tentar conciliar as duas profissões. Para Renato, ser professor está relacionado à satisfação pessoal, mas que nem sempre garante o sustento de uma família.

O relato a seguir, embora longo, merece ser apresentado na íntegra, pois revela uma compreensão de docência já escassa e que precisa ser resgatada, além de ilustrar um perfil de aluno no CEDERJ que busca na licenciatura uma melhoria na qualidade de vida, talvez não relacionada ao aspecto econômico, mas com certeza à satisfação pessoal.

Pesquisadora: Então, você diria que ser professor seria um prazer e [ser] policial uma necessidade financeira?

Renato: Seria. Uma satisfação pessoal. Não que policial... Não ganha tão bem assim... Tão bem em relação a professor, não. Policial ganha muito mal. Aqui no estado do Rio de Janeiro, o policial ganha muito mal. Hoje a gente tá tendo... Eu trabalho no batalhão especial, então, aí já tem uma gratificação além do salário, então isso ajuda bastante. Então, tem uma diferença. Mas, não é um salário digno, assim, pra sustentar uma família, como do professor não é também. Eu costumo dizer, assim, professor eu acho que é a profissão que mais deveria ser valorizada. Eu acho que o maior salário pago para um funcionário, mais do que juiz, mais do que qualquer coisa, acho que deveria ser o do professor. Porque o professor que... Ele que vai te dar os primeiros passos, ele que vai te ensinar a ler, vai te ensinar a escrever, pô, vai te dar um suporte ali no... Sabe? Na teoria deveria ser assim, né? Claro que tem maus profissionais em todos os setores e na Educação não vai ser uma exceção. Mas, o professor é isso, cara. Ele faz parte da sua vida, pô, dos momentos mais importantes da sua vida e isso tem que ser reconhecido e não é. O policial, eu acho que se todos, é... Fizessem tudo dentro da lei, o policial não precisava existir. O policial só existe hoje pela ignorância do país, do povo, pela falta de educação que tá tendo, pela desvalorização do policial. Porque, quer dizer, as pessoas não têm perspectiva de emprego, de uma vida digna e tudo mais e uns acabam indo pro lado do crime, que é o lado mais fácil de ganhar um dinheiro, pra ter poder, a sensação de poder também. Isso mexe muito com a pessoa dentro de uma comunidade carente.

Então, o bandido ele é visto como referência e isso aí leva muitas crianças pro crime. E isso acaba [se] multiplicando cada vez mais. Se a gente tivesse uma Educação boa de primeiro mundo, poxa, não precisava nem de policial armado na rua. Ninguém ia precisar, porque todo mundo ia respeitar a lei. Ninguém ia jogar o lixo na rua, ninguém ia xingar o outro no trânsito, sabe? Então, o policial ele tem por necessidade. Tem que ser valorizado? Sim! Com certeza! Acho que também a gente é muito desvalorizado, o policial. Ele tem que ganhar melhor, o risco de vida, poxa! A gente põe a nossa vida em risco várias vezes. Eu tenho três anos de polícia e eu já passei por cada uma, sabe? De achar que, poxa, “eu hoje vou morrer! Hoje eu não saio vivo daqui!” E, graças a Deus... Pô, chega até me arrepiar quando eu falo... [Risos e lágrimas]. Pô, e a gente sair... Só Deus mesmo... Pra me tirar dessa... E a gente chegar em casa e abraçar... Sabe qual é? Pô... [Lágrimas]... Então, é isso... Pô, fiquei emocionado... (Renato, Itaperuna)

A procura pelo curso de Licenciatura em Matemática também se justifica pelo gosto ou visão de “superioridade” do conhecimento matemático. Ao que parece, muitas vezes, as pessoas tendem a acreditar que há certa relação de poder vinculado ao profissional da área de Matemática. Nesse aspecto, quando ingressam no curso ignoram o fato de o curso ser de licenciatura, o que se refere à formação de professores, no caso, de Matemática. Quando questionados sobre se eles queriam ser professores de Matemática, alguns alunos disseram que cursar Licenciatura em Matemática poderia fazer com que outras oportunidades surgissem que não a docência, uma vez que a Matemática está presente em diversas áreas e contextos.

Eu quero trabalhar com a Matemática, seria o ideal porque eu gosto muito, mas não precisa ser necessariamente dando aula [...]. Eu sei que o curso é apropriadamente voltado pra você ser um professor, mas eu acho que ele... a Matemática é muito grandiosa, né? [...] (Jeferson, Angra dos Reis)

Já outros, como Mateus, que estão cursando outra graduação, esperam do curso complementar a sua formação em outra área. Mateus já tem formação técnica e, atualmente, cursa Engenharia em uma instituição privada. Nos seus depoimentos, ele esclarece que busca reconhecimento profissional e a conclusão de um curso numa instituição pública de qualidade, no caso a UFF, que é vinculada ao CEDERJ, poderá tornar-se o diferencial em sua formação. Segundo ele, a docência enquanto profissão não mostra-se atrativa em termos financeiros, como indica a sua fala a seguir.

Eu espero, assim que terminar o curso, tentar um mestrado, realmente um dos melhores mestrados que têm no Brasil, [...] nessa

área de mecânica, né? E espero ser reconhecido com o diploma da faculdade [daqui] [...]. E, assim... Não tem o porquê de prestar concurso pra professor. Porque, assim... O que eu ganho [...] como técnico é mais do que qualquer salário de professor, entendeu? [...] (Mateus, Itaperuna)

O desprestígio da carreira docente também se evidencia na fala de Daniel, ao responder que “[...] Nesse curso eu não quero **apenas** ser professor, eu quero mais!” Nesse sentido, questiono o aluno sobre o que ele quer dizer com esse “eu quero mais”.

Prestar algum outro concurso, tentar uma graduação melhor e baseado no curso que eu vou ter [...]. Porque ser professor hoje, parece que tá um pouco difícil, né? Eu me graduando melhor ou tentando um concurso eu entraria numa outra área que precisa de Matemática e eu consiga me sobressair aos demais. [...] (Daniel, Itaperuna)

Na experiência vivenciada nos polos também foi possível identificar alunos que possuem o desejo de ser professor. Porém, alguns colocaram essa perspectiva como uma segunda opção ou uma alternativa para quem está ingressando no mercado de trabalho, como um “pontapé inicial”.

Pretendo, assim... Gosto, gosto muito de mexer com criança. Gosto assim, de pessoas a minha volta, gosto de ficar conversando eu go... eu assim... Eu pretendo. Mesmo que não seja assim, uma coisa assim que vai pro resto da minha vida, mas uma coisa assim, que eu vou optar pelo começo assim, pra eu começar assim... Um trabalho que eu vou gostar de fazer. (Bianca, Bom Jesus do Itabapoana)

A entrevista realizada com Guilherme, aluno do polo de Bom Jesus do Itabapoana, revela aspectos interessantes com relação à profissionalização docente e uma visão da docência que enfatiza a sua decadência. Guilherme é natural desse município e cursou todo o Ensino Fundamental em escolas particulares e Ensino Técnico, em nível Médio, no IFF¹⁷, no curso de Controle de Automação. Ao concluir o curso técnico em 2009, o aluno prestou diversos vestibulares, para diferentes cursos, em universidades públicas do Rio de Janeiro e outros estados, tendo sido aprovado no IFF, UFF, UENF, UFRJ, UFV¹⁸ e UNIFEI¹⁹. Guilherme optou pelo IFF, onde cursa a graduação em Engenharia de Controle de Automação. Além disso, ele trabalha numa empresa multinacional de grande porte, como técnico, por meio de concurso público realizado também quando se encontrava no final do Ensino Médio.

¹⁷ Instituto Federal Fluminense.

¹⁸ Universidade Federal de Viçosa.

¹⁹ Universidade Federal de Itajubá.

Guilherme preferiu, na ocasião do concurso, por trabalhar em Macaé, já que o seu curso de graduação é sediado no IFF desta cidade.

Ter iniciado a sua carreira profissional na mesma época em que ingressou no curso superior comprometeu o seu desenvolvimento acadêmico. Segundo ele, das nove disciplinas nas quais estava matriculado no curso de Engenharia, reprovou-se em quatro. No segundo período deste curso, ele voltou a obter bons resultados.

No que se refere ao curso de Licenciatura em Matemática do CEDERJ, Guilherme contou que não precisou prestar vestibular, pois foi aprovado por meio da nota do ENEM²⁰ no segundo semestre de 2010. Portanto, na ocasião da entrevista, ele estaria no segundo período. Contudo, também pelo acúmulo de tarefas no curso de Engenharia e no trabalho, Guilherme não conseguiu dedicar-se à licenciatura, de modo que não concluiu nenhuma das quatro disciplinas que estava, inicialmente, matriculado: Pré-Cálculo, Matemática Discreta, Introdução à Informática e Geometria Básica. Por conta dessa situação, coincidentemente, no dia da entrevista, Guilherme havia solicitado o trancamento de sua matrícula no CEDERJ, com intenção de retornar no futuro.

Porque a minha família toda é de professores. Sempre traziam muito trabalho pra casa. Não acho isso... Não é algo que eu quero fazer. Aluno te aporrinhando também. Remuneração, até que a remuneração do professor... Não ganha muito mal, mas não é também uma remuneração muito boa pelo serviço que você presta. Você trabalha muito. Não ganha muito mal, mas trabalha muito. Tem muito trabalho. Muito esforço. Ser professor não é algo que me agrada. Não por agora. (Guilherme, Bom Jesus do Itabapoana)

Na fala de Guilherme, a seguir, é destacada a diminuição da procura pelo curso de Matemática em boa parte das universidades públicas no país. Nesse sentido, alguns alunos optam por esta Licenciatura para garantir o seu ingresso na universidade, visando uma possível transferência futura para outro curso ou até mesmo com a intenção de concluí-lo considerando que não foi difícil entrar e, assim, têm a oportunidade de obter um diploma superior. Contudo, eles percebem, também, que é necessário dedicação, esforço, vontade e certa aptidão, pois este é visto pela grande maioria como um curso de alto grau de dificuldade. Deste modo, vários acabam evadindo-se do curso.

²⁰ Exame Nacional do Ensino Médio.

No caso de Guilherme, a intenção era aproveitar a facilidade de ingresso na Licenciatura em Matemática do CEDERJ para obter mais um diploma em nível superior sem muito esforço e dedicação, já que trata-se de um curso com metodologia semipresencial que não exige frequência na maioria de suas atividades.

[...] Igual, de todos os vestibulares botei Matemática pra um [...]. Que era o medo de não passar em nenhuma. Eu tinha medo de não passar em nenhum vestibular. Vou botar Matemática [...] pra garantir, né? Matemática é certo que eu vou passar, né? Coisa de 2 por vaga. [Em algumas universidades] chega ser 1 por vaga, é impossível que eu vá perder pra mim mesmo! [...] Só que aconteceu de eu passar nas outras também. Aí, tá. Teve a oportunidade no meio do ano, não ter que fazer vestibular [no CEDERJ], só mandar a minha nota do ENEM, tudo pela Internet. Fiz, passei. Fui iniciar o curso [de Matemática]. É um curso que eu vou ganhar um diploma da UFF, uma universidade reconhecida, é algo que me agrada. [...] Aí deu no que deu. [...] E nome também, né? MATEMÁTICA. Matemática, faculdade federal, engenharia, faculdade federal. Ia ser um currículo diferenciado, né? (Guilherme, Bom Jesus do Itabapoana)

Aparentemente, o aluno quer ter um diploma na área de Matemática, mas não pretende cursar todas as disciplinas do curso, uma vez que tentará aproveitar tais disciplinas do curso de Engenharia que está cursando. Ao que parece, ele quer ter mais um diploma de curso superior em uma universidade pública, o que pode ser muito bem visto em termos de currículo. Viel (2011), que investigou as perspectivas de alunos egressos da Licenciatura em Matemática do CEDERJ, também apresenta dados sobre estudantes que se formaram e que não estavam atuando como docentes. Segundo a autora, há entre esses alunos aqueles que revelam a importância apenas de obter o diploma de nível superior, apontando outras profissões como preferidas ou sonhadas para atuarem, entre elas as Engenharias.

Diante do exposto, é possível notar que muitos dos alunos que hoje ingressam no curso de Licenciatura em Matemática não desejam ser professores de Matemática da Educação Básica. Esse é um dado preocupante quando se pensa na motivação do governo para propor essas licenciaturas, já que, segundo publicação na home-page da UAB²¹, além desse modelo de educação servir como instrumento de acesso ao ensino superior, também é voltada para a formação de professores.

²¹ Disponível em:

<http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em 10/03/2013.

Nesse sentido, Bitencourt e Krahe (2011) argumentam que assim como estudar e discutir a formação de professores, bem como o currículo dos cursos de licenciatura, compreender quem são os licenciandos em Matemática torna-se fundamental, uma vez que para as autoras o desejo ou não de ser professor interfere no processo formativo.

2.5 Expectativas com Relação ao Curso e Visão de Futuro

Uma das questões direcionadas aos sujeitos dessa pesquisa durante a entrevista referia-se às suas expectativas com relação ao curso. O que esses alunos buscavam no curso e suas visões de futuro compunham aspectos que condicionavam o meu olhar de pesquisadora com o intuito de compreender como o curso era pensado por eles.

Taís, por exemplo, diz que quer ser professora universitária e, diante disso, questionei se ela tinha como expectativa que o curso que ela estava fazendo a preparasse para ser essa profissional. Segundo ela, no que se refere à formação específica em Matemática, o curso oferece uma boa base para esse futuro professor. Entretanto, com relação à formação pedagógica, ela acredita que não cabe ao curso, necessariamente, essa incumbência, já que entende que a prática do professor depende de cada um. Para ela, quando se fala em formação pedagógica e específica, parece que estas são vistas como conjuntos disjuntos, sem relação. De todo modo, a aluna demonstra não ver problemas nesse sentido e explicita uma expectativa maior pela formação em Matemática no curso.

*Olha, eu acho assim, a base da [...] minha área Matemática é o que eu espero e eu acredito [que o curso irá preparar], porque eu vejo professores formados [aqui] e que sabem bastante, mas agora em relação às pedagógicas eu acho assim [...] depende tanto da pessoa, então eu não vejo... Lógico as disciplinas pedagógicas podem me ajudar a entender melhor os alunos, mas a questão assim de como eu vou ensinar eu acho que é uma questão tão pessoal [...]. Então, acredito que nas matérias de Matemática sim, mas pedagógicas eu acho que é uma coisa muito pessoal. Eu não sinto que o curso vá...
(Taís, Angra dos Reis)*

Nessa mesma direção, Hugo fala sobre suas expectativas. Para ele, a primeira preocupação que tem, também, é com relação à formação Matemática.

Hugo transparece que, como o curso é de Licenciatura em Matemática, a prioridade é aprender a Matemática em si mesma para, posteriormente, aprender a ensiná-la.

Primeiro eu tenho que aprender pra mim. Então, eu quero aprender a Matemática. Mais pra frente aprender, [...] no caso, aí entra a área de pedagogia, aprender a lidar com pessoas, etc. Aí sim, quem sabe ser, poder ser um professor. E eu espero bastante desse curso, apesar de a distância e tudo, tem uma série de coisas um pouco diferentes do método da aula presencial. Mas, eu espero muito desse curso sim, coisas boas. Vejo que tem como aprender bastante aqui. (Hugo, Angra dos Reis)

Há, entre os entrevistados, como no caso do depoimento de Rafael e Eduardo, a seguir, uma busca por uma formação ampla, completa, que transcenda a formação para a docência. Vários estudantes mencionaram a vontade de, após a conclusão do curso, continuar seus estudos no âmbito da pesquisa. Sendo assim, eles também esperam do curso de graduação uma formação para a pesquisa, além de uma abertura para o trabalho em diferentes áreas nas quais a Matemática possa estar presente, de modo a ampliar as possibilidades para o mercado de trabalho.

Eu não espero só uma formação de professores, eu espero sair daqui pra... Outras áreas. É... Não outras áreas, mas preparado pra... Pra... É... Caminhar estudando, pesquisando, é... Pós, preparado pra pós... (Rafael, Angra dos Reis)

Eu desejo, assim... Desejo me formar... Me formar bem, é... Eu gostei muito, assim... Me apaixonei pela Matemática. Desejo terminar ele [o curso], é... Continuar estudando, é... Quem sabe tentar um mestrado [...]. Eu quero continuar estudando, disso eu tenho certeza, assim... Quando eu terminar aqui eu quero tentar, pelo menos, fazer um mestrado. (Eduardo, Angra dos Reis)

Outro aspecto que é importante destacar, se refere à expectativa que os licenciandos criam sobre si mesmos, enquanto alunos de um curso de Licenciatura em Matemática a distância. O fato de tratar-se de um curso a distância e de ser de Matemática, gera uma expectativa de que muitos serão os desafios e obstáculos a serem vencidos. Além disso, eles acreditam que a responsabilidade pelo sucesso, ou não, durante a trajetória acadêmica, depende muito mais deles mesmos. Lapa e Pretto (2010) criticam o fato de os alunos responsabilizarem-se, prioritariamente, pelo seu (in)sucesso no curso. Cabe destacar que o discurso da necessidade de autonomia e disciplina exigido ao aluno da EaD é tão intensa que os próprios estudantes mostram-se convencidos de tal responsabilidade.

Por mais que um curso na EaD seja focado no ensino, na transmissão de conteúdos, o fracasso de tal proposta fica evidente no abandono e na evasão. Isso quer dizer que a responsabilidade

recai mesmo no colo do aluno: depende dele, da sua força de vontade, da sua capacidade de organização e concentração para manter-se no curso e finalizá-lo (LAPA; PRETTO, 2010, p.85).

Essa tomada de responsabilidade para si próprio é também advinda da proposta do CEDERJ, uma vez que é evidenciada a necessidade do aluno ter um perfil diferenciado do modelo de Educação que, desde sempre, é seguido.

[...] Eu espero não só do curso, mas também espero de mim. Eu tenho não só expectativas com relação ao curso, mas também comigo. Eu sei que, pela metodologia ser a distância, depende muito mais de mim do que do tutor, dos meus colegas de turma... (Roberta, Angra dos Reis)

Muitas vezes, quando questionados sobre suas expectativas, os alunos faziam referência à dificuldade do curso e que isso se prolongaria ao longo da graduação, intensificando-se cada vez mais. As alunas Francine e Mara, por exemplo, acreditam que a tendência é que o curso torne-se muito mais difícil ao longo do tempo e para vencer tamanha dificuldade é muito importante *“[...] trabalhar agora pra vencer os obstáculos do futuro” (Francine)*. Elas esperam que o curso seja rigoroso, ofereça uma boa base de conteúdo matemático e seja desafiador. Para Francine, a expectativa é que seja *“[...] um curso que quando eu sair vou ter muito orgulho de mim, porque vai ser um obstáculo grande pra eu ter vencido” (Angra dos Reis)*.

Segundo elas, é importante dedicar-se muito no começo do curso, criando um ritmo de forma a desenvolverem-se nos semestres seguintes. Mara acredita que o curso vai oferecer uma boa formação Matemática, mas será uma grande experiência de vida também, uma vez que ele propicia a convivência com pessoas de diferentes realidades, com vivências e experiências que podem ser compartilhadas. Segundo a aluna, *“Aqui no CEDERJ, o curso que eu faço, eu falo muito isso, ele tá me preparando pra vida e tá me preparando pra minha carreira profissional” (Mara, Angra dos Reis)*.

Já Francine diz que tem uma grande preocupação com a Matemática dos anos iniciais, o que se justifica pelo fato de ela já atuar como professora desse segmento. Sobre esse aspecto, é possível observar que nos últimos anos, têm se consolidado um movimento no âmbito da Educação Matemática, no qual as questões com relação ao ensino e aprendizagem de Matemática nos primeiros anos de escolaridade intensificaram-se.

Esse segmento de ensino é, na maioria das vezes, regido por professoras formadas em Pedagogia ou no curso Normal Superior e que, em geral, não sentem-se seguras para o exercício da docência quando o assunto é Matemática (MARQUES, 2006; NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009). No meu modo de ver, é muito importante que profissionais da área de Educação Matemática, especificamente, e da Pedagogia possam unir forças para debater as problemáticas desse contexto e pensarem em propostas que venham a contribuir com progressos no ensino e aprendizagem da Matemática em diferentes níveis.

Mas, assim, no meu caso, a minha expectativa qual é? Chegar no final do curso e, assim, é... Como te falei, minha grande preocupação é essa Matemática do primeiro segmento. Como é que isso tá acontecendo, a base ali? Como é que eles estão saindo pra um desafio maior? Por isso que, a minha preocupação é, justamente, fortalecer a minha base agora pra que no futuro eu consiga vencer os outros obstáculos do curso. A mesma coisa os meus alunos. E... E, assim... É... Matemática, apesar de ser uma ciência exata, ela te dá várias maneiras diferentes de resolver uma mesma questão. [...] Então, são essas várias maneiras que eu quero conhecer, que eu quero dominar pra que eu possa ajudar meus alunos de maneiras diferentes. Porque eu vou ter alunos diferentes! Então, eu não posso querer que esse aluno só resolva dessa forma. Não, pra esse é mais fácil dessa forma, pro outro é mais fácil usar regra de três, pro outro... Mas, assim, eu só vou poder ajudar as diferentes formas se eu conhecer e dominar diferentes formas. [...] (Francine, Angra dos Reis)

As palavras de Francine sugerem uma visão pautada na importância de “dominar” conteúdos matemáticos de maneira profunda para, a partir disso, buscar modos diferentes de trabalhar-se os conceitos mais básicos. Essa ideia é exatamente o contrário do que alguns alunos haviam manifestado quando se referem à Matemática que eles estudam na graduação e aquela que eles irão ensinar na Educação Básica. Como já foi discutido nesse capítulo, há estudantes que não desejam ser professores de matemática por acreditarem que o que estão estudando no curso não será aproveitado na prática como docente do nível básico. Por outro lado, Francine revela outra percepção sobre esse aspecto ao apresentar as suas expectativas no que diz respeito ao seu curso de licenciatura. Resta saber qual desses dois grupos de estudantes está sendo contemplado pela Licenciatura em Matemática em questão.

[...] Não, assim, logo de cara começar com a pós. Mas, eu quero assim... É... Sei lá... Durante o curso ainda, já pensar num projeto pra fazer dessa Matemática uma Matemática diferente. Pra mim é muito triste ver a maneira como os alunos lidam com a Matemática ao

longo dos anos iniciais. Minha grande preocupação é essa. Mudar essa visão, não só dos meus alunos, mas dos meus colegas de trabalho. Fazer com que eles deem mais valor, porque chega lá na frente toda essa base faz muita falta. Aí a gente não entende porque que o aluno não consegue ler um problema, uma situação problema e interpretar, entender. Trazer pra vida prática dele, trazer pra vida prática dele o que ele leu ali no problema. Aí você tem que tá o tempo inteiro falando de fulano foi na padaria e comprou tantos pães... E, mesmo assim, ele não consegue trazer aquilo pra realidade dele, porque ele não se vê naquela situação, entendeu? É muito difícil pra ele abstrair tudo aquilo que você tá falando. [...] (Francine)

A problemática que se revela na narrativa de Francine é fruto de sua experiência docente e mostra-se pertinente na medida em que tem se intensificado cada vez mais no âmbito da comunidade de educadores matemáticos. A aluna revela uma preocupação com a formação de um grupo específico de professores de matemática: aqueles que atuam nos primeiros anos de escolaridade.

Ainda no que se refere às expectativas dos licenciandos com relação ao curso, Jeferson relata que espera do curso desenvolver-se em vários aspectos. Ele pretende ser um profissional com qualidade diferenciada frente aos demais e, na fala a seguir, demonstra grande entusiasmo com relação à descoberta em Matemática.

Eu, de início, de início o que eu espero é crescimento. É crescimento dentro da área que eu to fazendo, né? [...] Eu espero chegar no final dele e falar “caramba, Matemática é fascinante” e querer fazer pós e... Entendeu? Eu espero, tipo, me especializar dentro da área cada vez mais, crescer mais. Eu vejo o curso de Matemática como, sei lá, um crescimento pra minha vida, assim... Único, né, cara? Sei lá. Não é simplesmente ter o nível superior, é a chance que você tem, tipo, de fazer a diferença naquilo. Eu sou meio, tipo assim, as pessoas falam “ah, pára de bobeira, tem tanto matemático aí, têm tantas pessoas formadas aí” eu falo “ah, cara...” Mas, sei lá, eu tenho a mania de “peraí, agora eu que to fazendo, eu tenho que fazer a diferença”. Então, tipo, eu espero fazer a diferença como curso de Matemática. Eu espero, tipo assim, através desse curso chegar e falar “caramba, eu fiz a diferença” [...]. (Jeferson, Angra dos Reis)

Outros estudantes também disseram buscar no curso a formação necessária para tornarem-se bons profissionais, tanto no que diz respeito à formação em conteúdo específico, quanto à prática para atuar como professor. As falas de Renato e Henrique, a seguir, evidenciam essa perspectiva.

Eu espero ser um bom profissional. [...] Como professor é isso. Eu espero que ele [o curso] me dê todo o conhecimento, o suporte pra eu saber lidar com o aluno, porque não é só aquela história de “poxa, o [...] [Renato] sabe muita Matemática”. Se você não sabe ensinar não adianta nada. Então, você tem que saber ensinar. Não é só aprender Matemática, você tem que aprender a ser professor. Então,

é isso que eu espero do CEDERJ, que me ensine a ensinar! (Renato, Itaperuna)

Eu acredito que vou conseguir uma boa base pra, futuramente, ser um bom profissional na minha área. [...] (Henrique, Bom Jesus do Itabapoana)

É natural que as expectativas apresentadas pelos estudantes apareçam carregadas de esperança, perspectivas de futuro promissor e, de modo geral, são sempre positivas.

Então, a expectativa que eu tenho é de melhora, de melhora. Porque até então, eu não me via com um diploma superior, assim. Então, no momento, eu tenho a esperança de ter e de repente, é como o rapaz [professor da universidade] disse lá [na aula inaugural] mesmo. [...] Eles não dão o diploma, eles te dão a oportunidade de conquistar. Então, eu acredito, eu vejo dessa forma. Uma oportunidade de conquistar uma coisa que eu achava que eu não ia conquistar. (Fábio, Itaperuna)

Conforme já discutido, a metade dos participantes dessa pesquisa não tem a intenção de tornarem-se professor, mesmo sendo essa a principal meta do curso. Para estes, o que os motiva a procurar este curso, na maior parte das vezes, está relacionado à própria Matemática, enquanto campo de investigação ou corpo de conhecimento, apesar desses estudantes, por serem iniciantes, não vislumbrarem com clareza a amplitude de tal área e terem, ainda, uma visão simplista no que diz respeito à Matemática. Nas falas dos alunos, a seguir, é possível notar uma perspectiva com relação ao curso de busca pelo desafio intelectual, que serve de motivação aos estudantes para o ingresso no curso.

To fazendo no CEDERJ no intuito mesmo de concluir a Matemática, eu quero [ter um diploma...] de Matemática. Eu quero ser um matemático! Não tenho essa vontade de exercer a função de professor, mas já têm pessoas falando: pô... (Claudio, Angra dos Reis)

Nessa última fala de Claudio fica evidente a afinidade do estudante com a Matemática e o interesse em aprofundar-se na área. Em um primeiro momento esse interesse do aluno não mostra-se vinculado à atividade docente, mas sim pela Matemática em si. Contudo, ele apresenta indícios de que a atuação como professor não está descartada, pois, embora não conclua a sua fala, ele dá a entender que pessoas do seu convívio pessoal o questionam a esse respeito, de modo a chamar a sua atenção para essa possibilidade que o curso oferece. Na sua narrativa, a seguir,

isso torna-se mais evidente e está ligado à questão financeira, no sentido de que a docência em Matemática pode vir a tornar-se mais uma fonte de renda.

Primeiro, concretizar esse sonho de terminar a Matemática, descobrir os segredos que ela detém. Se lá na frente ela vier a me dar possibilidades de assim... [...] eu quero concretizar essa Matemática pra... Ou venha ajudar no lado financeiro, ou ajudar outras pessoas também a tirar certas lacunas [...]. (Claudio, Angra dos Reis)

Nos dados aqui apresentados foi possível notar a falta de interesse pela carreira docente mesmo quando os estudantes afirmam gostar de Matemática, motivo pelo qual muitos deles optaram pelo curso. Nas suas últimas duas falas, por exemplo, o aluno Claudio menciona que quer ser matemático e não, necessariamente, professor de Matemática. Em seguida, comenta que concluir esse curso é um sonho que deseja concretizar. Aliás, “sonho” foi uma palavra pronunciada também por outros alunos entrevistados. Como é o caso do aluno Michael, do polo de Itaperuna e residente no município de Varre-Sai, que ao ser questionado sobre o que o curso de Licenciatura do CEDERJ representa para ele imediatamente respondeu: “um sonho!”.

Todavia, mesmo identificando certa convicção nos depoimentos dos iniciantes ao afirmarem que irão concluir o curso, os relatos de tutores e de alunos veteranos (VIEL, 2011) indicam que a grande maioria “fica pelo caminho”.

É necessário que uma análise crítica e contínua seja feita sobre o modo como vem ocorrendo a formação de professores a distância. Não podemos apoiar-nos em “relatos românticos” sobre educação inclusiva para legitimar o sucesso do CEDERJ, conforme sugerem seus alunos egressos e equipe gestora (VIEL, 2011). Acredito na possibilidade de acesso ao Ensino Superior público que se abre com propostas como essas do CEDERJ. Porém, precisamos acordar do sonho e voltar à realidade para que possíveis respostas às essas questões possam ser estruturadas com mais solidez.

2.6 Retomando as Ideias deste Capítulo

Nesse capítulo apresentei os sujeitos desta pesquisa, bem como algumas de suas compreensões sobre a Licenciatura que cursam e sobre o CEDERJ, bem como

sobre Matemática, Docência em Matemática e suas expectativas com relação ao curso e ao futuro.

Por que isso é importante quando se objetiva compreender um curso de Licenciatura em Matemática a distância? Considerando que a leitura desse curso está sendo feita a partir das perspectivas dos alunos iniciantes, penso que caracterizar quem são e o que pensam esses sujeitos é fundamental para uma compreensão mais ampla. Várias informações sobre o curso foram obtidas por meio de outras pesquisas (por exemplo, VIEL, 2011; COSTA, 2007; AMIDANI, 2004; LIMA, 2002) e através de publicações disponíveis em seu sítio na Internet e em documentos. Entretanto, analisar esse curso do ponto de vista dos alunos iniciantes requer “conhecer” esses alunos. Penso que tais informações sobre o desenvolvimento do curso podem tomar novo sentido quando sabemos quem são os principais sujeitos para o qual as ações propostas são direcionadas.

Aqui apresentei quem são os alunos que ingressam nessa licenciatura e descrevi alguns dos principais motivos que os levaram a escolher o curso em questão. Para alguns, não tratou-se de escolha intencional, mas sim de uma opção viável diante à realidade vivida. Sobretudo, foi possível notar que os alunos entrevistados fazem parte de uma minoria da sociedade que afirma veemente gostar de matemática, ter interesse pela área e considerarem-se capazes de tornarem-se profissional nesse âmbito, mesmo que nem sempre relacionado à docência. Contudo, ao longo dessa tese o leitor notará que para os licenciandos esse “gostar de matemática” torna-se algo conflituoso pouco tempo depois de ingressarem no curso, principalmente quando aliado a isso está o desinteresse pela carreira docente. Disso, uma problemática instaura-se na trajetória desse estudante: *mesmo não almejando ser professor, concluirei a licenciatura, pois gosto de matemática; porém, a partir do momento que esse “gostar” se torna uma dúvida qual é a razão que me faz demandar tamanho esforço para realizar esse curso?*

Assim sendo, torna-se importante que o leitor, ao dar continuidade à leitura dos próximos capítulos, tenha sempre em mente quem são os alunos que dão, no sentido mais solidário do verbo “dar”, suas palavras (LARROSA, 2004) para a realização desse estudo.

Baseados nos ideais de Paulo Freire, Almeida e Streck (2010, p.299) discutem que “A palavra autêntica mantém o contínuo diálogo entre prática e teoria, entre ação e ação e reflexão, entre anúncio e denúncia”. Diante disso, é importante

lembrar que o retrato do curso que se mostra nessa pesquisa é condicionado pelos sujeitos que o realizam. Quando se olha para a proposta de curso por si só vemos uma perspectiva: a daqueles que a idealizaram também baseados em experiências anteriores. Entretanto, quando analisamos tal proposta, considerando a quem ela se direciona, conseguimos criar outra imagem e contribuí para uma melhor compreensão do seu andamento. A palavra dos sujeitos dessa pesquisa foi fundamental para que novos retratos desse curso fossem construídos a partir de alguns temas que, para eles, mostraram-se significativos.

CAPÍTULO 3

O Papel do Tutor e da Tutoria na Formação de Professores de Matemática a Distância

[...] O fato de não ter professores aqui não é tão agravante, porque a gente tem tutores e eles são... Eles são muito... Eles sim são presenciais, porque eles passam... Como é que fala? É... Uma firmeza pra gente, segurança. (Mara, Angra dos Reis)

3.1 A Tutoria na Formação de Professores a Distância

Nas últimas décadas tem ocorrido um amplo crescimento da EaD no país, o qual tem gerado debates profícuos em muitos aspectos, mas, também, outros que precisam ser superados. Considerando o atual cenário da EaD no Brasil é necessário buscar entender esse fenômeno e discutir medidas para avanços nesse âmbito. Sendo assim, penso que não cabe mais discutir sobre a eficácia dessa modalidade ou os seus prós e contras, mas sim encará-la como uma realidade já concretizada, realizando pesquisas que possam, de alguma forma, apontar caminhos visando à qualidade dos cursos que vêm sendo oferecidos.

No retrato do curso de formação de professores de matemática a distância que apresento nesta tese é possível identificar dois extremos evidentes: possibilidades frutíferas com relação ao acesso ao ensino superior público, mas, também, uma modalidade de educação ainda frágil em vários aspectos, pois embora a EaD não seja mais uma novidade, se considerarmos que os primeiros registros de programas de EaD no Brasil datam da década de 1960 (SARAIVA, 1996), a necessidade de interação dialógica e a formação ampla para o exercício da docência geram desafios com os quais, ainda, não sabe-se como lidar.

Algumas iniciativas vêm sendo praticadas, mas ainda se encontram em fase experimental, pois não se têm resultados sobre o impacto da atuação, na educação básica, dos professores formados nessa modalidade. Na tentativa de proporcionar uma metodologia que favoreça a interação, o diálogo, a troca e o apoio aos estudantes, o sistema de tutoria presencial e a distância tem apresentado-se como uma alternativa.

Diante disso, a EaD, nas mais variadas propostas já implementadas, tem exigido a redefinição de papéis e o surgimento de outros sujeitos do processo educativo. Um dos novos sujeitos desse processo tem sido denominado por boa parte dos cursos como *tutor*, o qual pode atuar na modalidade a distância ou

presencial. Uma ampla discussão já foi iniciada e algumas pesquisas têm investigado aspectos da prática desse novo “profissional”. Um dos temas mais debatidos nas pesquisas consiste no papel desse sujeito na formação do aluno da EaD, mais especificamente, a influência que ele possui na aprendizagem do aluno. Outro debate polêmico diz respeito à sua identidade, de modo que a discussão concentra-se na questão do tutor poder ou não ser considerado professor ou docente. Também tem se destacado na literatura a discussão sobre a condição profissional desse tutor. Outras de natureza mais técnica apresentam as atribuições ou funções do tutor nos cursos a distância já consolidados.

No bojo dessas pesquisas sobre tutor/tutoria no contexto da EaD, destacam-se os estudos de Mill (2006, 2010a; 2010b). Mill (2006) teve como objetivo principal analisar as implicações sofridas pelo trabalho docente em decorrência das mudanças espaço-temporais introduzidas pelos processos pedagógicos virtuais. O autor apresenta uma análise geral sobre a organização da EaD no país e busca caracterizar a figura do tutor virtual na estrutura organizacional, argumentando que apenas este sujeito, dessa modalidade de educação, pode ser considerado um teletrabalhador no conjunto da polidocência. Para o autor, *polidocência* consiste em um conjunto articulado de trabalhadores para a realização das atividades de ensino e aprendizagem na EaD. Ele entende que a docência na Educação a Distância é fragmentada, pois cada parte que compõe esse processo é atribuída a um trabalhador, ou grupo, diferente. Sendo assim, os tutores virtuais foram tomados como os principais sujeitos de sua investigação. Mill (2006, p.34) esclarece que

[...] mesmo os cursos sendo oferecidos a distância e mesmo que sejam oferecidos pela Internet, a maior parte dos envolvidos no processo de trabalho pedagógico não podem ser considerados como teletrabalhadores [...], pois, em geral, apenas o **tutor virtual** realiza suas atividades pela Internet (grifo do autor).

Outro trabalho importante sobre a temática é a coletânea de textos organizada por Mill, Ribeiro e Oliveira (2010) que reúne, em uma mesma obra, múltiplos enfoques da polidocência na EaD, visando explicar a organização social e técnica dos trabalhadores na EaD. Dentre esses textos, dois são destinados à discussão sobre a tutoria especificamente. Em Oliveira, Mill e Ribeiro (2010), os autores abordam a tutoria enquanto uma oportunidade de formação docente para o tutor no contexto da EaD e tratam de questões que auxiliam na compreensão do tema docência online, destacando detalhes que tangenciam à polidocência. Com

base em um estudo empírico, os autores analisam dados coletados junto a mais de duas centenas de tutores virtuais de cinco cursos de graduação a distância, de uma universidade pública vinculada à UAB. A partir desses dados, eles traçaram um perfil desses tutores e discutiram as concepções dos mesmos com relação ao trabalho prático que realizam e, também, sobre EaD. Segundo eles, analisar o perfil do tutor e o papel da tutoria pode contribuir para identificar aspectos relevantes da formação docente desses sujeitos, bem como apontar indicadores que colaborem com o sucesso de programas em EaD. Além disso, buscam:

[...] incentivar a formação de um profissional capaz de analisar e refletir sobre sua prática diária e, assim, reinventá-la, aprimorando-a sempre e adequando-a às novas possibilidades, tanto no que se refere a recursos metodológicos, quanto ao desenvolvimento pessoal e profissional. Esse parece ser o caminho para a construção de uma nova base de conhecimentos, com novos saberes e habilidades, tais como a disposição para mudar e correr riscos, inerentes a qualquer nova iniciativa. (OLIVEIRA; MILL; RIBEIRO, 2010, p.83)

O segundo texto dessa coletânea, sobre a temática da tutoria, diz respeito à interação entre tutor e aluno. Os dados coletados são os mesmos utilizados na pesquisa mencionada anteriormente, porém, analisados, agora, sob outro enfoque. Ribeiro, Oliveira e Mill (2010) destacam a importância dos tutores com relação ao gerenciamento das interações entre os alunos e a mediação destes com o conteúdo. Nesse aspecto, os autores acreditam que:

A interação professor-aluno, mesmo remota, sempre foi uma preocupação na EaD, mesmo nos tempos em que se reduzia ao envio, por correio, de produções escritas, as que eram avaliadas e comentadas pelos professores e devolvidas aos alunos. Sua relevância tornou-se ainda maior com o avanço das TIC, que permitiram uma apropriação maior de teorias educacionais pensadas em termos da educação presencial, o que pode ser atestado pela evolução dos modelos de EaD e de seus pressupostos teóricos. (RIBEIRO; OLIVEIRA; MILL, 2010, p.86)

Após analisar as características do corpo de tutores, relacionar a tutoria com a profissão docente e a interação propriamente dita, os autores concluem que o estudo aponta para a desvalorização da tutoria. Nesse sentido, eles perceberam que ela é vista pelos tutores como uma ocupação provisória e subsidiária, o que, para os autores, parece derivar mais da precariedade da relação de trabalho e a sua baixa remuneração do que da atividade em si.

Outras três pesquisas (LEAL, 2007; VIDAL; SILVA, 2010; BERNARDINO, 2011), por exemplo, apontam para a mesma direção no que diz respeito à discussão

acerca da tutoria na EaD. Nesses estudos, é evidenciado o importante papel do tutor na aprendizagem dos alunos.

Em Leal (2007) são apresentadas questões que refletem a preocupação da autora com relação à formação do tutor para atuar na EaD, uma vez que ela exige diferentes meios de atuação no âmbito educativo e reflexão sobre a prática pedagógica. Já Vidal e Silva (2010) investigam a atuação do tutor enquanto agente promotor da motivação, por meio de interações que realiza em ambientes online de aprendizagem, contribuindo para um repensar de seu papel nesse processo. Bernardino (2011), por sua vez, além de discutir sobre o papel do tutor no processo de aprendizagem do aluno, também apresenta algumas das competências necessárias para o exercício da docência em EaD.

As pesquisas relatadas até aqui se referem, embora nem sempre de maneira explícita, ao tutor que atua nas universidades sedes, realizando atendimento aos estudantes a distância, com base em alguma Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)²². Várias das investigações têm debruçado-se a estudar a prática, as concepções, os papéis etc., desses sujeitos virtuais. Contudo, os tutores presenciais localizados em polos regionais, distantes das universidades e muito próximos dos alunos, também devem ser investigados em seus diferentes aspectos. No meu modo de ver, Maggio (2001) dedicou-se a esta questão.

Embora já tenha se passado mais de uma década, acredito que Maggio (2001) trouxe à tona um debate que continua vivo nos dias de hoje. Ao que parece, a discussão sobre as consequências educacionais, em termos pedagógicos e epistemológicos, não tem acompanhado o acelerado crescimento da modalidade de EaD. Nesse texto, a autora retoma algumas questões com relação ao papel do tutor na EaD sobre as quais permanecem dúvidas. Por meio de uma análise minuciosa, ela discute interrogações pedagógicas referentes às suas funções, tarefas e responsabilidades.

Uma primeira discussão se concentra em identificar se a prática do tutor pode ser considerada ensino²³. Nesse sentido, Maggio (2001, p.95) diz que a “[...]”

²² Nesse texto não farei distinção entre os termos “Tecnologias Informáticas”, “Tecnologias Digitais”, “Tecnologias da Informação e Comunicação” ou “Tecnologias”, mesmo considerando que na literatura é possível observar diferenciações conceituais. Assim sendo, nesse momento, tratarei os referidos termos como sinônimos apenas para evitar repetições.

²³ Refiro-me, nessa tese, a **ensino** como uma ação didático-pedagógica que ocorre no contexto da educação formal, uma vez que em outros contextos não-formais como, por exemplo, em casa, na rua e em variadas situações pode, também, haver tanto ensino quanto aprendizagem.

ideia de guia é a que aparece com mais força na definição da tarefa de tutor”, enquanto que professor é aquele que ensina, ou transmite, alguma coisa a alguém que irá receber esse ensino. Entretanto, a autora argumenta que essa concepção já não se sustenta mais e mudanças nas concepções pedagógicas vêm ocorrendo defendendo uma pedagogia voltada à construção de conhecimento e processos reflexivos. Para ela, tanto o tutor quanto o professor são responsáveis pelo ensino e, assim, não há distinção com relação ao sentido didático.

Outra questão abordada por Maggio (2001) refere-se às características do “bom” tutor. Apoiada em Litwin (1994), a autora acredita que há diferenças entre o professor e o tutor, mas elas são de natureza mais institucional do que pedagógica, embora não se devam negligenciar as consequências pedagógicas. Para ela, são três as dimensões que distinguem as intervenções do tutor na EaD: tempo, oportunidade e risco.

O tutor não pode dizer “Amanhã continuamos”. Na realidade, não deve dizer isso. Na modalidade a distância, cujos níveis de retenção estão muito abaixo daqueles da educação presencial, “amanhã” pode ser “nunca”. Mesmo no caso dos alunos que não desertaram, poderia ocorrer de não voltarem a assistir a uma tutoria ou a consultar o tutor através do meio pautado para fazê-lo. A estes, a postergação poderia condenar ao fracasso. (MAGGIO, 2001, p.101)

Portanto, diante desses estudos, e de outros que são apresentados ao longo desse capítulo, no qual discuto especificamente o papel do tutor nos processos de formação de outros profissionais, em particular, os professores de matemática, é indiscutível a relevância desse sujeito no processo de ensino e aprendizagem do estudante, tanto nas atividades individuais quanto coletivas, em diferentes aspectos. Contudo, ainda não há consenso a respeito de quais são as suas funções, em que medida ele pode participar da elaboração e implementação de propostas educacionais na modalidade a distância, bem como a própria denominação de *tutor*.

Segundo Viel (2011), as funções do tutor são classificadas de diferentes formas, dentre elas estão as atividades de ensino, processo de acompanhamento do desempenho do aluno e, também, funções de apoio. Sendo assim, para essa autora, o tutor é, definitivamente, peça fundamental da modalidade a distância.

O papel do tutor, entendo, tem dependido da proposta pedagógica e dos objetivos traçados pelos idealizadores de cursos a distância. Sobre essa questão Borba, Malheiros e Amaral (2011, p.29) discutem que:

Quando o foco é a aprendizagem matemática, a interação é uma condição necessária no seu processo. Trocar ideias, compartilhar as soluções encontradas para um problema proposto, expor o raciocínio, são ações que constituem o “fazer” Matemática. E, para desenvolver esse processo a distância, os modelos que possibilitam o envolvimento de várias pessoas têm ganhado espaço, em detrimento daqueles que focalizam a individualidade.

De acordo com o Documento do Ministério da Educação (MEC) intitulado *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*, de 2007, os tutores desempenham papel fundamental no processo educacional de cursos superiores a distância.

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial (BRASIL, 2007, p.21).

Para Mill *et al.* (2008), superar a distância é o grande desafio da tutoria, além de identificar o modo mais adequado, simples e amistoso, para orientar, cobrar e dar sugestões aos estudantes. Acredito que professores, em qualquer nível e modalidade, convivem com esse mesmo desafio, porém, esses autores destacam que diante das particularidades da EaD, a comunicação entre tutor e alunos é a questão-chave, de modo que ela deve ser clara e objetiva e ao mesmo tempo possibilitar aproximação, calor humano e compartilhamento.

Embora as pesquisas apontem para o reconhecimento do tutor quanto à sua importância ao longo do processo de formação de professores a distância, há muitos problemas teórico-metodológicos, formativos e institucionais que precisam ser estudados e superados. Nesse sentido, Gatti e Barretto (2009) alertam para a vulnerabilidade da tutoria nas práticas de formação em EaD, uma vez que:

Os recursos [...] previstos para o seu pagamento, em geral na forma de bolsas que servem de complementação aos salários de professores, preferencialmente das redes estaduais e municipais, não são certamente compatíveis com a montagem de um sistema regular de educação, que requer financiamento permanente para assegurar a estabilidade de seus quadros. A condição precária que está sendo expandida para a sua contratação torna o vínculo do tutor com o programa extremamente frágil e não permite investir sistematicamente no seu aperfeiçoamento em serviço (GATTI; BARRETTO, 2009, p.115).

Lapa e Pretto (2010, p.91) corroboram esse posicionamento e complementam essa discussão, argumentando que ao tutor, na condição de bolsista, não é nem atribuído o direito de ser denominado “professor”, “[...] evitando com isso a consolidação de vínculos empregatícios e a sua inserção na categoria simbólica de *profissionais da educação*” (grifo dos autores). Portanto, embora a literatura se refira ao tutor como um novo “profissional”, pondero essa afirmação, pelo fato de que essa atividade, considerada de extrema importância por grande maioria dos envolvidos, direta ou indiretamente, em cursos a distância, ainda não foi formalmente reconhecida como profissão.

Diante disso, acredito que é necessário avaliar profundamente o papel do tutor para que ele possa ser reconhecido como profissional da educação, seja na denominação de tutor ou não, e formalizar a sua participação no processo de formação de professores.

Cabe destacar que a tutoria presencial tem algumas particularidades. Essa prática não prevê, necessariamente, que o tutor faça um planejamento tal qual ocorre em uma aula convencional, mas cabe a ele fomentar o debate, o diálogo, a interação visando reflexão e produção do conhecimento dos alunos. O fato de sua prática ser compreendida como específica daquele contexto, isso não implica em uma posição de espera pelas perguntas e dúvidas dos alunos. A tutoria não deve ser um ambiente de perguntas e respostas. É arriscado delegar ao tutor apenas a função de responder às questões dos alunos sobre o conteúdo, pois é possível que nem sempre ele saiba a resposta e, penso, nem mesmo ao professor deveria ser imposta essa incumbência. Assim sendo, a tutoria caracteriza-se como um momento no qual tutor e aluno deve dialogar sobre um tema pré-definido e já estudado, visando reorganizar o conhecimento produzido e produzir novos em colaboração.

3.2 O Sistema de Tutoria do CEDERJ

O sistema de tutoria, presencial e a distância, parece ter-se constituído como uma alternativa encontrada pelos cursos a distância para apoiar os alunos ao longo de sua trajetória acadêmica. Essa estratégia propõe uma ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino e, nesse sentido, a discussão antiga sobre se é possível ou não pensar em aprendizagem sem ensino torna-se mais complexa. No contexto

educacional, em geral, a aprendizagem está sempre sendo buscada. Por outro lado, considerando as especificidades da Educação a Distância, uma pergunta torna-se conveniente: a quem cabe o papel, formalmente instituído, de ensinar?

Para Belloni (2003) no contexto da EaD há uma redefinição de papéis, de funções e das tarefas docentes, as quais são diferentes daquelas do ensino presencial. Segundo esta autora, ao se considerar que “[...] os sistemas de EaD lidam com grande número de estudantes [localizados em diferentes regiões], fica clara a necessidade de um processo de trabalho racionalizado e segmentado” (BELLONI, 2003, p.81). Ela argumenta que, praticamente, todas as ações envolvidas no processo de ensino, aprendizagem e avaliação fazem parte do trabalho cotidiano de qualquer professor de ensino presencial, contudo, organizadas de forma artesanal e intuitiva, desenvolvidas gradual e continuamente com grupos menores de alunos. Diante disso, Belloni (2003) sintetiza a prática docente em EaD como **coletiva**, de modo que não há mais o professor que desempenha todas as funções docentes, mas sim o *professor coletivo* representado por vários sujeitos desempenhando funções complementares em busca de um mesmo fim.

Mill (2010b) corrobora a tese de que o trabalho docente em EaD é fragmentado, de modo que cada parte das atividades, dividida a um trabalhador diferente ou grupo deles, compõem a prática docente como um todo. “A esse conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD, denominamos de **polidocência**” (MILL, 2010b, p.23, grifos do autor). Essa ideia vai ao encontro da compreensão de Belloni (2003), pois, genericamente, também pode ser definido como docência coletiva. Entretanto, o autor pondera que evidenciar a existência de um grupo de educadores responsável pela docência em EaD não implica na necessidade de *aula* tal qual é entendida tradicionalmente e, assim, prefere não utilizar a expressão **professor-coletivo**, sugerida por Belloni (2003), para evitar uma interpretação que associa a figura profissional do professor à sua prática mais comum que é a de ministrar aulas.

Considerando que no contexto do CEDERJ, de acordo com a proposta, não há aulas, subentende-se que o ensino pode ocorrer independentemente delas. Assim, pela distância que existe entre os alunos e os docentes das universidades, o sistema de tutoria, na prática, tornou-se de fundamental relevância nesse processo e, assim, o tutor não é capaz de assumir, sozinho, a responsabilidade de um professor, mas exerce papel importante no conjunto da polidocência.

De acordo com Lima (2002), o sistema de tutoria do CEDERJ foi estruturado como um sistema orgânico entre as universidades consorciadas e os polos regionais e concebido com base na premissa de que o processo de ensino e aprendizagem a distância requer um eficiente acompanhamento dos alunos. Estes, por sua vez, nem sempre se mostram emocionalmente preparados ou com uma sistemática de estudo para a metodologia semipresencial.

Com intuito de atender essa realidade, foi criado um sistema que consiste de uma infraestrutura de comunicação, espaços físicos e tecnológicos, que servem de suporte para a organização de uma rede acadêmica constituída de professores e tutores atuando nas universidades consorciadas e de profissionais, em nível superior, nos polos regionais. Essa organização foi criada visando um trabalho de acompanhamento dos alunos, orientando-os no desenvolvimento dos seus cursos, motivando-os nos seus estudos e auxiliando-os no processo de aquisição de autonomia para a construção de sua própria aprendizagem (LIMA, 2002).

Viel (2011, p.147) que também investigou o curso de Licenciatura em Matemática do CEDERJ, com foco nos egressos desse curso, afirma que:

Os tutores que são responsáveis pela adoção de estratégias que auxiliam o aluno a refletir sobre o seu aprendizado, a assumir para ele próprio a responsabilidade pelo seu desenvolvimento no curso e a adquirir autonomia de estudo, devem estar preparados para assumir diversas tarefas que se resumem em um conjunto de ações que motivem os alunos na continuidade e na finalização de seus estudos.

A coordenação de todo o processo de acompanhamento do aluno é de responsabilidade das universidades que oferecem o curso. A UFF e a UNIRIO são as instituições que, atualmente, respondem pelo curso de Licenciatura em Matemática. Contudo, nos três polos visitados a UFF era a universidade responsável pelo curso.

A equipe de tutoria do CEDERJ tem a função de planejar, gerenciar e organizar todo o processo de tutoria dos cursos. As universidades consorciadas são representadas na equipe por docentes indicados pelas coordenações dos cursos para exercer a função de coordenador de disciplina, responsável pela organização da disciplina em relação à sua implementação e tutoria. A equipe de tutores que atua sob sua orientação, nas universidades, é constituída de professores e alunos das universidades consorciadas. A equipe que atua nos polos é dividida por áreas e constitui-se de tutores por disciplina, coordenados pelo tutor-coordenador de área.

Lima (2002) menciona que há uma rede comunicativa, entre todos os integrantes, do sistema a qual serve para garantir a maior eficiência no processo de aprendizagem do aluno.

Sendo assim, argumento que há interação direta entre todos os participantes envolvidos. Porém, ao longo das observações feitas nos polos isso nem sempre se mostrou de maneira efetiva. Os tutores com os quais dialoguei informam que existem momentos de socialização e encaminhamentos das atividades previstas nas tutorias, mas estes ocorrem de maneira isolada. Além disso, “[...] *as capacitações elas são até interessantes, né? Mas, eu acho que ainda falta um pouco de... interatividade, vamos dizer assim... De como realmente funciona e o que os tutores, às vezes, esperam*” (Tutor presencial, Angra dos Reis).

Apesar de esse capítulo apresentar as primeiras impressões dos alunos iniciantes acerca desse sistema de tutorias, nas entrevistas realizadas com os mesmos, nos polos regionais visitados, a tutoria a distância pouco foi abordada por eles. Ao que parece, os alunos atribuem uma grande importância às tutorias presenciais e, de modo geral, veem na figura desse tutor a principal, ou talvez a única, referência no curso do que seria um docente. Outra justificativa para essa constatação pode estar relacionada ao fato de se tratarem de alunos em início de curso, os quais se mostram, ainda, muito dependentes do contato presencial, por não estarem familiarizados com o curso e pouco recorrerem a recursos tecnológicos para aprender e discutir sobre matemática.

3.3 Tutoria e Aula: uma relação possível?

No âmbito da EaD entende-se, de modo geral, que não existem aulas presenciais devido à própria natureza do curso. Entretanto, ao observar as imagens a seguir (Figura 09), muitas pessoas que já passaram por um banco escolar diria que, pela organização do ambiente, da disposição dos sujeitos e dos artefatos disponíveis, trata-se de uma sala de aula. E mais, não seria uma surpresa a constatação de que nela está ocorrendo uma aula de Matemática. Todavia, as imagens ilustram a tutoria presencial nos polos de Angra dos Reis e Itaperuna, das disciplinas de Matemática Básica e Pré-Cálculo, respectivamente.



Figura 09: Tutoria presencial no polo de Angra dos Reis (à esquerda) e de Itaperuna (à direita)

Fonte: A autora

Para além do que as imagens sugerem, que relações poderiam ser estabelecidas entre essas duas práticas: tutoria e aula? Que convergências e discrepâncias podem ser destacadas entre ambas? A aula, historicamente, foi concebida a partir de um espaço e tempo determinados. Portanto, ela pode ser entendida como *espaço-tempo*. Contudo, na EaD, de modo geral, essa ideia nem sempre se aplica. Um exemplo disso seria uma aula que ocorre em um ambiente virtual de aprendizagem, onde espaço e tempo são flexibilizados e podem ser entendidos sob outras perspectivas. Diante disso, pode-se dizer que a EaD desestruturou a *arquitetura da aula*, no sentido discutido por Damis (2010).

Ao fazer uma analogia com a arquitetura, essa autora discute que

[...] ao mesmo tempo, uma aula, como meio de ensinar e de aprender um conhecimento sistematizado específico, buscando desenvolver a educação formal desempenha dupla função: de um lado, como meio de abordagem de estudos sistematizados, são ensinados e aprendidos conteúdos científicos explícitos que expressam uma compreensão do conhecimento tratado como objeto de estudos. Esses conteúdos explícitos são programados pelo professor e expressam uma abordagem do conhecimento científico disponível sobre determinada área de saber. (DAMIS, 2010, p.215)

E continua:

De outro lado, como meio que estabelece ações e relações que têm a pessoa humana - o professor e o estudante - como sujeito do processo de ensino e de aprendizagem, a aula também, desenvolve um conteúdo implícito, uma visão de mundo, uma concepção de educação e de sociedade através da forma de abordagem dos conhecimentos sistematizados, dos hábitos, das habilidades, dos valores, das percepções, dentre outros, criadas e desenvolvidas pelos e nos agentes educativos envolvidos. (DAMIS, 2010, p.215-6)

É possível pensar, então, em *aula* associada à prática ou ação educativa que ocorre em um tempo e espaço determinado, ou seja, tem duração e tem lugar, mesmo que esse lugar não seja, necessariamente, a *sala de aula*²⁴. Além disso, a aula, com a finalidade de desenvolver a educação formal, organiza, determina e limita os eventos, as ações e as relações que ocorrem entre os agentes educativos envolvidos no cotidiano da prática pedagógica, visando objetivamente o ensino e a aprendizagem. Mais especificamente, Antunes (2012, p.22) explica que aula é uma “[...] situação de aprendizagem, desenvolvida em espaços diferentes e na qual se fazem presentes um ou mais professores que, dominando os fundamentos epistemológicos, ajudam seus alunos a aprender”. Esse autor alerta, ainda, que ministrar aulas é uma ação profissional, de modo que apenas professores podem exercê-la. Diante disso, segundo ele o conceito de professor carrega consigo uma competência profissional, de natureza técnica e emocional, que deve ser reconhecida e respeitada. Todavia, a aula ministrada por esse profissional pode variar dependendo de sua formação, suas crenças e concepções.

No senso comum, a ideia de que aula serve para ser “dada” pelo professor a um grupo de alunos em uma sala, sentados em carteiras enfileiradas, por meio de uma apresentação expositiva do conteúdo, previamente preparada, na qual apresenta exemplos e propõe atividades semelhantes para que sejam resolvidas pelos estudantes, parece prevalecer quando se trata de estabelecer uma definição para esse conceito, embora existam outras técnicas didáticas de como “dar” aula. Neste paradigma, Masetto [200?] argumenta que o principal sujeito é o professor, de modo que a ênfase do processo está no ensino. Este autor acredita que é necessária uma transformação no conceito de aula e que a ênfase passe a ser na aprendizagem. Para esse autor, nesse novo paradigma, cabe ao aprendiz o papel central e ao professor competirá a função de mediador pedagógico ou orientador do processo de aprendizagem dos estudantes. Nessa mesma direção, Damis (2010, p.206) argumenta que:

Historicamente, os conhecimentos produzidos sobre a *arte de ensinar* caminharam da ênfase no ensino para a aprendizagem, da transmissão de conhecimentos pelo professor para a orientação de

²⁴ De acordo com Antunes (2012), se o conceito de “aula” estiver limitado a um espaço físico denominado “sala de aula” uma visita a um zoológico, por exemplo, não seria aula; alunos entrevistando pessoas, ainda que estejam aprendendo, não representaria uma aula; um professor de Educação Física em uma quadra de esportes ou em um parque não ministra aulas. Portanto, para esse autor, o conceito de aula não deve estar, unicamente, associado ao aspecto espacial.

atividades para estimular o pensamento e a reflexão do estudante, da importância de planejar contingências de reforço, com o objetivo de alcançar formas específicas de comportamentos, para regular aprendizagens e desenvolver competências nos estudantes. Enfim, o entendimento produzido sobre o *ato de ensinar* caminhou, historicamente, no sentido de priorizar ora um ora outro elemento [ênfase no ensino/professor ou na aprendizagem/aluno] que constitui o ato de ensinar (grifo da autora).

A equipe do CEDERJ afirma que o sistema de tutoria não prevê aulas, porém, a sua metodologia, que também contempla momentos presenciais, requer espaços e tempos preestabelecidos com o intuito de promover ensino e aprendizagem.

A tutoria presencial foi fortemente abordada pelos alunos nas entrevistas realizadas. Pelo que consta nos dados, quando eles se referem ao sistema de tutoria, raramente estão reportando-se à tutoria a distância. A necessidade da presença e do contato físico ainda é muito importante para os alunos, principalmente, em início de curso. Ou seja, em termos de educação formal a mediação pedagógica, para os alunos, ainda está fortemente ligada ao contato presencial.

Sendo assim, por mais que os alunos reconheçam que não há aulas no seu curso de licenciatura, devido à determinação do CEDERJ, os mesmos não se encontram libertos de uma cultura escolar baseada em aulas.

Embora não haja consenso entre os licenciandos entrevistados nessa pesquisa, alguns deles veem as *tutorias presenciais* como sendo algo muito próximo daquilo que tem sido chamado de *aulas* e que estas priorizam a necessidade do aluno, conforme ilustra a fala a seguir.

Eu acho que acaba sendo aula a tutoria, não tem como não ser, entendeu? Porque você vai tá... Você pega uma questão número 6, do exercício pra ele [o tutor] resolver. Ele vai resolver a questão ali, entendeu? Só que querendo ou não ele vai voltar na matéria, que é o que o aluno já tinha que ter estudado em casa, pra explicar como ele chegou ali. Então, ele tá dando uma aula, entendeu? Então, eu não acho que ele não deveria falar que não tem que dar aula, deveria ser uma aula. (Anderson, Angra dos Reis)

Por outro lado, há alunos que defendem que a tutoria não deve ser encarada como aula, mas o que ocorre é uma tendência natural das pessoas em carregar para esse contexto as práticas realizadas no ensino presencial. Para a aluna Francine, por exemplo, parece haver uma inversão de papéis, já que para ela “[...]”

“você não tem alguém, assim, pra te ensinar o conteúdo. O tutor não vai te ensinar, você vai se ensinar” (Angra dos Reis).

Segundo Maggio (2001, p.95) “Nas perspectivas tradicionais da modalidade a distância, era comum sustentar que o tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava.” Já nas perspectivas mais atuais, segundo essa mesma autora, “[...] o docente [tutor] cria propostas de atividades para reflexão, apóia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, favorece os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apóia, e nisso consiste seu ensino” (MAGGIO, 2001, p.96). Entendo que, essas têm sido algumas das ações praticadas pelos tutores no contexto investigado, e mais, eles são orientados pelo sistema para atuarem como mediadores. Para Mill (2010a), o tutor, na EaD, pode ser entendido como aquele que apoia a construção do conhecimento e dos processos reflexivos de estudantes. A tutoria é, portanto, uma atividade do tutor; isto é, a tutoria é a atividade docente realizada pelo tutor, especialmente, no âmbito da EaD.

Se considerarmos que a docência em EaD é coletiva, a polidocência, é improvável que tutor, sem a participação dos outros sujeitos que compõem esse coletivo, tenha condições de ministrar aulas, quando esta prática é entendida de modo mais amplo. O conceito de aula envolve muito mais do que apenas a exposição de conteúdos pelo docente com a presença de um ou mais alunos. Uma aula envolve planejamento prévio visando à produção de conhecimentos, a sistematização de saberes teórico-práticos, recursos didático-metodológicos que viabilizem o ensino e a aprendizagem, bem como tempo e espaço para a mediação. A prática da tutoria não deve ser considerada aula na medida em que se refere a uma parte, ainda que de suma importância, de todo o processo de ensino e aprendizagem.

As reflexões sobre a prática pedagógica para uma participação crítica cotidiana levam o educador (tutor) a repensar a relação ensinar e aprender: a mentalidade do que seja *ensinar* e *aprender* sofre influências diretas e explícitas a partir da prática da tutoria. (OLIVEIRA; MILL; RIBEIRO, 2010, p.83, grifo dos autores)

No CEDERJ, na prática, não há um modelo único de tutoria, embora sejam enfatizados quais são os objetivos e quais as atribuições do tutor, ou seja, dependendo das concepções do tutor, a sua tutoria poderá ser conduzida de diferentes formas. No espaço educativo da tutoria “[...] cria-se um cenário para o

estudo específico de um conhecimento sistematizado que, também, expressa uma visão de mundo, de homem, de sociedade, de conhecimento científico, dentre outros” (DAMIS, 2010, p.216). Por essa razão, os alunos demonstram ter preferência entre um modelo ou outro de tutoria, conforme a regência do tutor.

Bom, de começo foi até colocado, quando a coordenadora veio na minha aula inaugural, que tutoria era lugar de tirar dúvidas. Tinha o tutor e você vinha com as suas dúvidas e tirava, né? Mas aí eu fui vendo que, lógico dependendo dos tutores, que em duas horas, lógico, você não vai explicar a matéria toda de Matemática pra um aluno, mas pegar os principais pontos da matéria. Porque, é claro, não tem como você vir pra uma tutoria sem ter lido as aulas²⁵ [...] antes e achar que vai entender ali na frente, porque não vai [...]. Mas, eu acredito, assim, que tem como você, o tutor, dar assim, aquele resumo, aquele apanhado da matéria e aí colocar uns exercícios, com ele resolvendo alguns pra gente ver o passo a passo [...]. Eu não achava que iam ser tão boas, então... é... eu tinha uma perspectiva diferente. Eu achava que ia ser resolução de exercícios, porém há tutores que só vão fazer assim, depende muito do tutor [...]. (Taís, Angra dos Reis)

Na literatura são encontradas diversas atribuições ao tutor, de modo que a tutoria pode variar desde uma sessão de monitoria, na qual se reúne um grupo de alunos e um monitor para esclarecer as dúvidas com relação ao conteúdo já estudado e resolver exercícios, até uma dinâmica de exposição geral sobre um assunto e troca de ideias com os estudantes. Pelo fato de não existir uma padronização rígida com relação a isso e muito menos um padrão de aluno, ou seja, há necessidades pedagógicas diferenciadas, muitos tutores acabam atuando de modo a adequarem-se ao contexto, embora também existam aqueles que seguem o que é proposto pelo sistema: apenas tirar dúvidas. No meu modo de ver, essa proposta é equivocada do ponto de vista pedagógico, uma vez que pouca interação entre alunos e tutores tem ocorrido quando ele assume tal postura.

No que se refere à relação tutor-aluno no contexto da prática da tutoria, Vitor, além de outros alunos, acredita que precisará passar por um período de adaptação, pois afirma que não está acostumado com a ideia de não ter um professor, no sentido usual. Em suas narrativas, o aluno demonstra ter receio diante dessa “nova” proposta.

[...] eu já ouvi falar que tem tutores que tipo... Como é só pra tirar dúvida, ele senta, fica, espera [o aluno perguntar]... Isso. E isso eu, assim... Eu não to acostumado com isso, entendeu? Porque é o que

²⁵ O conteúdo do material didático é organizado em aulas.

eu to falando, a relação aluno-professor. O professor chega, explica [...] (Vitor, Angra dos Reis)

No depoimento de Vitor fica evidente a insegurança com relação à necessidade de aprender sem ter um professor para explicar toda a matéria antes de realizar qualquer atividade ou resolver um exercício. Ele explica que não sabe se conseguirá estudar em casa e ir à tutoria apenas para tirar dúvidas.

Sobre esse aspecto, Mill *et al.* (2008, p.122), apoiados em Thorpe (1998), afirmam que:

*É no processo de interação que o tutor dará o *feedback* para o aluno, auxiliando-o a ter a compreensão necessária para o assunto abordado. Esse feedback, entretanto, não pode ser dado de qualquer forma. Ele precisa ser completo e específico o suficiente para mostrar ao estudante se ele está no caminho certo ou não. Educandos inexperientes, que estão iniciando na EaD, parecem precisar muito mais dessa orientação para se manterem conectados.*

Na ocasião da aula inaugural, em Angra dos Reis, o professor convidado de uma das universidades consorciadas afirmou que há uma relação direta entre a frequência dos alunos nas tutorias presenciais e o seu desempenho, o que reforça a importância do contato presencial e da interação com o tutor. Em sua apresentação o referido professor argumentou, baseado em dados de um determinado período, que a nota final dos alunos com alta frequência nas tutorias foi maior do que a dos que participaram pouco das tutorias em várias disciplinas. Por isso, a equipe do CEDERJ concluiu que quando comparados alunos com baixa e alta frequência nas tutorias, ficou evidente que o grupo que mais participou foi o que obteve as maiores taxas de aprovação.

Alunos que já passaram pelo primeiro semestre do curso corroboram tal argumento do CEDERJ que relaciona a participação nas tutorias presenciais ao desempenho no curso. Taís, aluna do segundo semestre, frequenta o polo assiduamente, participa de todas as atividades propostas e, em particular das tutorias. Diante disso, perguntei se ela acredita que os alunos que frequentam o polo são os que obtêm sucesso e conseguem concluir o curso. Ela posicionou-se dizendo que:

[...] em primeiro lugar, às vezes uma coisa que você não tá entendendo é um amigo que vai te... É como é na escola, às vezes aquele amigo [diz]: “não, mas é assim e tal”. Você pega um tutor que vai te explicar uma coisa que você tá remoendo, uma dúvida e até pra você se sentir naquele clima de “eu to fazendo faculdade”.

Então, dá tanto ânimo pra você continuar estudando, quanto [para sanar] as dúvidas básicas que você pode tirar. (Taís, Angra dos Reis)

Além disso, nas observações que realizei nos polos e na aula inaugural, notei a ênfase feita pela equipe do CEDERJ ao motivar os alunos a frequentarem os polos regionais e as tutorias que nele ocorrem. Nesse aspecto, percebi que há esforços para que os ingressantes não sintam-se isolados no curso e, nesse sentido, a figura do tutor é imprescindível para que a interação, diálogo e troca ocorram. Segundo os *Referenciais de Qualidade* propostos pelo MEC,

Tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre os professores, tutores e estudantes. Hoje, um processo muito facilitado pelo avanço das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). (BRASIL, 2007, p.10)

Porém, o retrato que presenciei na experiência junto aos estudantes nos polos não apresentou uma ampla utilização das TIC no que se refere à comunicação e interação entre os sujeitos do processo formativo. Muitos são os motivos para que ocorra dessa forma, dos quais destaco: a falta de familiarização dos estudantes iniciantes com as tecnologias, principalmente com relação a buscar apoio para a sua aprendizagem; falta de acesso ao computador conectado à Internet banda larga em suas residências ou região; por preferirem o contato presencial em detrimento do virtual quando se trata de discutir suas dificuldades ou dúvidas emergentes ao longo do curso, o que se mostra muito relacionado à afetividade; dentre outras.

Um exemplo disso pode ser percebido no diálogo, a seguir, quando questiono o aluno Gabriel, residente na zona rural de Varre-Sai e estudante no polo de Itaperuna, sobre a sua intenção de utilizar a tutoria a distância.

Gabriel: Olha... Sinceramente, não passa muito pela minha cabeça, não. Não passa, não. Pelo que me disseram... Eu não sei também, porque dizem que lá [Varre-Sai] já tentaram e pelo celular você não consegue contatar. Você tem que ligar pelo orelhão ou pelo fixo [...]. Agora, eu não tenho telefone fixo, aí eu vou ter que catar um orelhão que funcione na cidade inteira pra tentar ligar e ficar lá em pé. Eu não vou conseguir tirar as minhas dúvidas assim. Então, eu acho que é um negócio que eu não penso em usar, não.

Pesquisadora: Mas a tutoria a distância é só o 0800?

Gabriel: A tutoria a distância tem pelo e-mail que eu posso mandar também [...]. O e-mail da plataforma e tem aquela videoconferência. Mas, tanto o e-mail quanto a plataforma têm dois problemas. Igual, você viu que você me mandou um e-mail e eu não te respondi, né? Exato. O que acontece lá, às vezes? Se chover, você está sem Internet [risos]. Se der um trovão a sua Internet cai e é ponto zero [risos]. Em 85% do dia você não consegue usar, porque tá todo

mundo acessando a Internet e não vai abrir, entende? Igual, eu pago lá pra vim 200kbps, outros pagam pra vim 300, então... Tá vendo? É complicado... Às vezes, durante o dia, por exemplo, eu não tava conseguindo acessar a plataforma lá em casa. Eu vim aqui [no polo] pra poder acessar.

A tutora do polo de Itaperuna, ressalta, como um dos aspectos que pode ser melhorado, a questão da integração dos alunos de cada polo com a universidade consorciada responsável pelo curso. Para ela, que também já foi aluna desse curso nesse polo,

[...] a integração é fundamental. O aluno se sentir mais dentro da universidade. E eu acho que isso... Porque, assim, o sistema é maravilhoso, o conhecimento que é dado é maravilhoso, a estrutura é maravilhosa. Mas, o aluno não consegue perceber 100% que o que é ofertado pra ele aqui seria ofertado se ele estivesse lá na UFF. Se ele tivesse lá. Ele não consegue sentir isso na pele. (Tutora coordenadora, Itaperuna)

Segundo a tutora, embora os alunos sejam lembrados sobre a sua condição de universitários da UFF, ela acredita que na prática o aluno nem sempre sente-se parte de uma comunidade universitária, já que:

[...] é repetido quando tem aula inaugural, o cara fala. Mas, o cara vira e vai embora, entendeu? O aluno não consegue. Os tutores percebem. Os tutores têm contato direto com a coordenação, entendeu? Por mais que a gente fale isso [para os alunos], mas fica uma coisa... Eu to dizendo. O que é diferente, por exemplo... Você vê que isso faz diferença pro aluno [...].(Tutora coordenadora, Itaperuna)

No depoimento que se segue, Mara explica que é possível, por meio das tutorias, em particular a presencial, fazer com que o curso torne-se menos “distante”.

E também é importante falar que, assim, os tutores veem que a gente tá correndo atrás, que a gente quer. Então, eles já ficam “não, então pesquisa aqui...” Já vão abrindo mais caminhos. Porque se você não vem, se você não aparece no polo, tem gente que só aparece no dia da prova, aí chega aqui, faz a prova e vai embora. Eu acho que assim, é a distância! É. Mas o nosso, o meu eu falo: o meu curso é presencial, porque sempre que eu posso, eu to aqui. Porque se tem espaço, eles tão... Tem liberado horário, é só a questão da pessoa querer vir pra tirar as dúvidas. Ou até mesmo têm vezes que eles [os tutores presenciais] dão aula, porque eles tão vendo que a matéria... [...] Eles [dizem:] não, hoje a gente vai dar uma aula. E eles passam tudo e a gente interage com eles na aula, porque como a gente já estudou antes, que a gente tem que estudar, eles falam, a gente fala, acaba que é uma grande troca. Não só pra gente como pra eles também. (Mara, Angra dos Reis)

Outro aspecto enfatizado pela aluna refere-se à interação propiciada nas tutorias. Quando os alunos fazem o estudo prévio, apresentam suas dúvidas, e

discutem com o tutor, cria-se um diálogo que favorece a aprendizagem. Além disso, ela argumenta que na medida em que os tutores percebem a dificuldade dos estudantes, ou da complexidade do conteúdo, eles podem fazer uma explanação mais detalhada, reforçando certos pontos que, a partir do seu maior envolvimento com o assunto, eles reconhecem que podem ser problemáticos do ponto de vista dos alunos. Nessa exposição o aluno é capaz de intervir e apontar as suas dúvidas, já que se espera que ele tenha estudado antes da tutoria.

Pesquisadora: Mesmo quando o professor, o... O tutor resolve dar uma aula, porque o conteúdo às vezes é mais difícil ou então precisa esmiuçar melhor, vocês já... Mesmo assim vocês já estudaram em casa?

Mara: É, porque a gente tem que tá uma... A gente tem que tá sempre uma semana antes... Estudando. É, aí quando a ele vai dar a aula, a gente já tá... Já tem que tá sabendo o que tá ocorrendo, o que tá passando ali naquele capítulo. Mesmo que a gente tenha dúvidas, a gente já tem que tá sabendo quais são as dúvidas pra gente apontar. Porque quando ele vai falar na aula, a gente "ah, foi isso aí que a gente não entendeu". Aí ele já vai bater naquele... Naquela tecla até esclarecer. Porque se chega aqui e a gente não tem dúvida nenhuma é porque a gente não tá estudando. Não é possível uma pessoa que faz Matemática não ter dúvida! [Risos]

Mara, em conjunto com Francine, destaca que se os licenciandos nem sempre seguem o que é proposto pelo CEDERJ, em relação ao estudo diário anterior à tutoria esta acaba sendo subutilizada, pois dificilmente o tutor irá dar conta de detalhar todo o conteúdo. Sobre esse aspecto, Maggio (2001) lembra que o tempo na tutoria é escasso. Nesse sentido, ambas as alunas entendem que a falta de disponibilidade ou de interesse para estudar diariamente, prejudica a aprendizagem e o diálogo, a interação, a troca com o tutor e com os demais colegas, o que se mostra fundamental em curso dessa natureza.

Francine: Não, e se você vem, não tem dúvida, né... Aí você veio e você não vai contribuir em nada, não vai trocar nada. Porque só ouvir ali, na hora que você for fazer aí não dá mais tempo de procurar o tutor pra tirar aquela dúvida de novo. Nem sempre dá tempo, né? Então, você vindo já preparado pra aula, você pode trocar, porque senão não adianta você vir. Você vai acabar perdendo seu horário de estudo em casa e você veio e não produziu nada. Então, o legal é ter o horário de estudo, vir, trocar e voltar [a estudar]. E a gente...

Mara: Não é porque a gente vem à tutoria que a gente não vai estudar em casa. Não!!! Tem que estudar em casa e vir à tutoria!

Na fala, a seguir, é possível notar que, para a aluna, a tutoria desejável é aquela na qual o tutor faz uma apresentação dos pontos mais importantes sobre o

tema, apresenta exemplos e propõe outros exercícios semelhantes para que os alunos resolvam seguindo o “passo a passo” apresentado pelo tutor.

A aluna Taís esclarece que as dinâmicas de algumas tutorias presenciais assemelham-se a aulas presenciais, mas deixa claro que nem todas são iguais. Ela demonstra não simpatizar com modelos de tutorias nas quais o tutor apenas tira dúvidas sem chamar a atenção para assuntos mais importantes, sem fazer uma síntese dos principais pontos a serem estudados em cada conteúdo. Para ela a tutoria que mais lhe agrada é “[...] essa que tem um apanhado [...] pra o aluno perceber, assim, o que é mais importante. É claro, a gente tem que estudar tudo, mas aquilo que é mais importante você entender na Matemática, ter interação fazendo exercício, né, com a gente [...]” (Taís, Angra dos Reis)

Nesse aspecto, foi muito comum, nas entrevistas realizadas, os alunos mencionarem que tutores formados em um curso a distância, tal como o do CEDERJ, oferecem uma tutoria mais próxima da realidade dos estudantes, uma vez que já se encontraram na mesma condição e passaram pelos mesmos desafios enfrentados pelos alunos atuais.

Em minhas observações, notei que vários ex-alunos do CEDERJ optam por continuar no curso atuando como tutores e Viel (2011) corrobora essa constatação. Com isso, eles tornam-se exemplos de sucesso para os licenciandos, os quais, muitas vezes, passam a acreditar que o tutor formado pelo CEDERJ é capaz de corresponder às suas expectativas, pelo fato de conhecerem a realidade do curso, do projeto CEDERJ como um todo e a necessidade dos alunos que nele ingressam. No relato a seguir, Eduardo fala de como se sentiu motivado ao participar da tutoria de um ex-aluno do CEDERJ:

Com essa maneira, assim... É um aluno, um ex-aluno jovem, assim... Demonstrando bastante conhecimento do assunto, da Matemática, entusiasmo em explicar e aquilo foi... Me estimulou desde o começo. Quando eu vim a primeira vez à tutoria e vi a forma que era, [...] poxa é interessante. Eu já tinha entrado com a proposta de me dedicar, de me esforçar muito e aquilo favoreceu, assim, enormemente. Depois destas primeiras tutorias é... Me estimulou muito. Eu fiquei bem, bem... bem mais com vontade de estudar. Eu acho que isso é muito bom pro... pros alunos que estão começando. (Eduardo, Angra dos Reis)

Nesse aspecto, a aluna Taís, a seguir, afirma que os tutores que foram alunos do CEDERJ parecem estar mais preparados para atuar na Educação a Distância por terem vivenciado essa experiência. Quando a questiono sobre o

porquê dessa diferença entre as tutorias e se isso teria relação com a formação desses profissionais, ela responde que “[...] *Nem tanto pela formação, eu acho que é a empatia que esse professor [digo, tutor] tem pelo projeto do CEDERJ [...], é o envolvimento*”. Diante disso, ela manifesta o desejo de um dia o CEDERJ ter todos os seus tutores formados por esse Consórcio e o seu interesse em fazer parte desse grupo.

[...] uma das coisas que eu espero um dia ver, [é] o quadro de tutores daqui, de tutores formados pela própria instituição [...], e eu espero também um dia ser formada e ser tutora aqui e as minhas amigas também. (Taís, Angra dos Reis)

Uma das características destacadas pela equipe do CEDERJ, no que se refere à postura dos alunos frente à tutoria, é destacada por Roberta. Quando questionada sobre quais aspectos desse curso diferenciam-se de um curso presencial, a aluna remete-se à necessidade de disciplina por parte do graduando, visando o estudo prévio em casa, muitas vezes sozinho, sem deixar que o conteúdo se acumule.

A questão da disciplina, de estudo em casa. Porque, às vezes, você tá em casa e qualquer coisa te distrai. É... Quando você não sabe da seriedade do curso você acaba priorizando outras coisas e como hoje não tem tutoria, hoje eu não vou estudar, né? E acaba ficando e acaba acumulando. Então, mesmo essa questão da disciplina, de mesmo não ter que frequentar às aulas, você tem que separar um tempo pra estudar. (Roberta, Angra dos Reis)

Por mais que a tutoria possa se assemelhar a uma aula, na qual o professor domina a prática ali realizada, o tutor, por sua vez, é condicionado pelas dúvidas trazidas pelos alunos e, assim, a sua “aula” não pode ser sistematicamente preparada como ocorre na maioria dos casos. Deste modo, torna-se fundamental que os alunos estudem a priori, tenham iniciativa, autonomia e procurem elaborar perguntas para serem apresentadas nas tutorias.

Até porque assim, a distância, a tutoria não é bem... É uma aula, mas ela acaba sendo aquela coisa... A gente vem aqui pra tirar as dúvidas. Não é aquela rotina de o professor chegar, de tá... A gente vem aqui, chega... É... Ele dá uma explicação, mas... Pelo menos o que eu percebi na primeira tutoria, não sei se as demais serão assim. A gente tira as dúvidas do que... É... Do que a gente estudou, a gente tem dúvida e vem aqui tirar. Então, assim... Acaba... É, é... Obrigando a gente a criar essa rotina de estudo mesmo, de tá buscando em casa, tá... É, é... Essa atitude de autodidata mesmo [...] (Rafael, Angra dos Reis)

Segundo Moore e Kearsley (2008), em um curso a distância é necessário orientar os alunos para que se tornem ativos no processo de ensino e aprendizagem, destacando que nem sempre isso é natural para eles, pois em toda a sua trajetória educacional foram acostumados a agir passivamente frente ao conhecimento. Para os autores, muitos alunos foram condicionados a pensar *qualquer* ambiente educacional como sendo aquele no qual se espera que eles se comportem como receptores passivos do conhecimento do professor.

Na experiência vivenciada nessa pesquisa, pude perceber com mais evidência essa passividade nos diálogos com os alunos ingressantes. Quanto mais no início do curso eles estavam, mais passivos e amedrontados eles mostravam-se com a ideia de não terem aulas convencionais e/ou professores transmitindo o conteúdo. Sendo assim, para adquirir essa maturidade, disciplina e a recomendada autonomia, é necessário oferecer apoio e suporte para que os alunos, principalmente os ingressantes, possam ter tempo de se adaptarem e mudarem a atitude que lhe foi por anos imposta. O tutor, portanto, tem um papel muito importante neste processo de transição. Daí, parece ser difícil caracterizar a tutoria de acordo com um tipo de atividade apenas, como tirar dúvidas, por exemplo.

Uma vez apresentado o que se mostra como tutoria, do ponto de vista dos alunos iniciantes, e as suas relações com o que se entende por aula, a pergunta que fica é: quem é o tutor? Uma reflexão sobre se ele pode ser considerado professor ou se trata-se de um outro profissional que está surgindo no sistema educacional, a partir das demandas apresentadas pelo contexto da EaD, é o foco da discussão a seguir.

3.4 O Papel do Tutor em Discussão

Lima (2002) apresenta as principais atribuições dos tutores no contexto do CEDERJ. Segundo ela, tanto o tutor a distância quanto o presencial devem:

- conhecer o projeto didático-pedagógico do curso e o material didático;
- orientar os alunos para o estudo a distância, mostrando a necessidade de se adquirir autonomia;
- guiar os alunos, individualmente ou em grupos, na construção de uma metodologia própria de estudo;

- indicar aos alunos a necessidade de pesquisar a bibliografia sugerida no material didático, no sentido do aprofundamento dos conteúdos;
- participar de encontros, atividades culturais, videoconferências e seminários presenciais programados pela coordenação do curso;
- emitir relatório semanal sobre o andamento das tutorias;
- cumprir os horários estabelecidos.

Além dessas atribuições, cabe, especificamente, ao tutor presencial:

- orientar os alunos nas práticas, de laboratório ou de outra natureza, e os trabalhos em grupos, quando necessário;
- participar da aplicação de avaliações presenciais;
- recolher, ao final de cada disciplina, a avaliação que o aluno faz do material didático, da modalidade de ensino a distância e dos tutores.

Conforme observado, o tutor não possui as mesmas atribuições de um professor universitário, porém, ele atua diretamente em uma de suas funções: o ensino. Atuar, prioritariamente, com o ensino sem envolver-se amplamente com as atividades de pesquisa, extensão ou mesmo de administração é muito comum em instituições privadas. O mesmo ocorre com os milhares de professores substitutos contratados, em caráter temporário, para suprir a carência de professores do ensino superior nas universidades públicas. Embora essa seja uma realidade nacional, não há qualquer questionamento com relação ao papel desses docentes na formação dos licenciandos. Ademais, eles são professores, pois ministram aulas e são responsáveis por todo o processo de ensino e aprendizagem no contexto de suas disciplinas. O mesmo não ocorre com os tutores (presenciais). Há que se destacar, entretanto, que, de modo geral, a exigência de titulação é a mesma daquela feita aos candidatos a tutores e, embora em uma situação pouco estável, a remuneração é bem mais condizente com as funções a eles atribuídas, ao contrário do que ocorre com os ditos tutores das graduações na modalidade a distância.

Mais do que qualquer comparação determinística, essa ponderação pretende ampliar o debate relacionado à função que o tutor desempenha no ensino superior a distância. Ele não é o responsável pela disciplina em que trabalha, não elabora ou seleciona o material didático, não decide acerca do conteúdo a ser trabalhado, nem sempre tem papel efetivo na avaliação da aprendizagem dos estudantes, enfim, não “pensa” a disciplina. Em termos de ensino, eu diria que ele

atua numa zona de risco muito maior que a do professor responsável, já que não é possível planejar exatamente como ocorrerão as suas tutorias. A necessidade dos alunos condiciona a sua prática pedagógica. Por ocuparem papéis distintos é que entendo que o docente da universidade e o docente-tutor devem ser vistos sob diferentes óticas.

Acredito que o tutor, em particular o presencial, realiza atividades de docência, conforme defendem Mill *et al.*, (2008), mas ele não é responsável por toda a ação pedagógica. Esses autores alertam, ainda, que há particularidades que distinguem o docente e o professor, de modo que reconhecem a existência do docente-professor e o docente-tutor na EaD. O conceito de docente é mais amplo, pois todo sujeito, devidamente licenciado, que desenvolve atividades educativas no âmbito da educação formal pode ser considerado docente. Um gestor educacional, por exemplo, é docente e, em um determinado momento pode não encontrar-se na condição de professor. Para conceber um profissional da educação como professor é importante levar em conta a sua formação, o seu vínculo empregatício, bem como as atividades que realiza.

Para Mill (2010a) o *tutor é um docente*, pois realiza atividades de docência. A diferença mais marcante entre a docência na educação presencial e na EaD é que na segunda os saberes docentes são partilhados entre professor, tutores, projetistas educacionais e outros possíveis membros da equipe polidocente. Mesmo que a tutoria aproxime-se, por vários motivos, da dinâmica de uma aula, essa não é condição suficiente para que o tutor possa ser considerado um professor no contexto da EaD pelo modo como o conceito de aula é explicitado nessa tese. Tutor é uma nova categoria docente, específica da EaD, que ainda precisa ser formalmente reconhecida para adquirir o *status* de profissional da educação.

O contexto particular criado por esta modalidade de educação exige que mais profissionais estejam envolvidos para se obter qualidade na aprendizagem. E, sendo o tutor um deles, é questionável o fato de ele ainda não ter sido encarado como profissional, uma vez que a sua importância já foi evidenciada por estudantes e equipe gestora de cursos a distância, em particular do CEDERJ.

Além disso, ao auxiliar os estudantes em suas dúvidas, orientá-los com relação ao estudo, apoiá-los nas tomadas de decisões, entre outras questões, o tutor, no meu modo de ver, está ensinando, considerando ensino uma atividade educacional formal. Sendo assim, penso que a tutoria também é lugar de ensino, a

qual visa à aprendizagem. Portanto, o professor não será mais o único responsável pelo ensino dependendo da modalidade.

Os tutores são os mediadores entre os alunos e o conhecimento, as tecnologias e o professor; assim, o resultado favorável de uma proposta depende da prática bem-sucedida desses atores. Observamos que a formação sólida dos tutores na área de conhecimento específico e o apoio e suporte tanto do professor-responsável como da equipe técnica, gestores e demais agentes, são fundamentais para que eles atuem com segurança. A responsabilidade assumida perante os diversos problemas gerados em sua prática leva-os a serem parceiros dos alunos na aprendizagem, assim como do professor no ensino, configurando um perfil de profissional que precisa se adequar a diferentes situações. (OLIVEIRA; MILL; RIBEIRO, 2010, p.83-4)

No que se refere ao papel do tutor no CEDERJ, as perspectivas dos alunos iniciantes revelam certa imprecisão, incerteza, contradições e, alguns, parecem não saber a diferença entre tutor e professor. Para Vitor, no diálogo a seguir, o tutor é o professor, o qual, no contexto do curso, atua de maneira diferente da usual. Seus depoimentos sugerem um desconhecimento, ou pelo menos dúvida, da existência de outro professor no curso. Além disso, boa parte desses alunos não distingue com clareza aula de tutoria, como pode ser observado em algumas falas. No trecho da entrevista, que segue, é possível notar essa confusão de papéis.

Pesquisadora: Mas você está falando... Quando você fala de professor você está se referindo ao tutor? Porque você falou assim pra mim: ah, eu acho que vai ser diferente a relação professor-aluno [...].

Vitor: Sim, mas aí eu te pergunto: tem tutores e professores? Tem? Aqui?

Pesquisadora: Quem que... Você acha que não?

Vitor: Não, eu acho que só tutor pra tirar dúvida. Ou tem professor que dá aula?

Pesquisadora: Professor que dá aula não tem, né? É um curso a distância!

Vitor: Sim, sim.

Pesquisadora: Mas existe professor das disciplinas?

Vitor: Que é o tutor?

Pesquisadora: [Risos]

Vitor: Não, agora você me encabulou... Agora você... [risos].

Na sequência desse diálogo continuo questionando o aluno sobre as possíveis diferenças entre professor e tutor no contexto do CEDERJ, e Vitor responde que estava entendendo que, nesse curso, o professor era o tutor e que esse “novo” professor lhe causa medo, pois não é o professor com o qual está acostumado.

Sobre esse aspecto, Mill (2010a) argumenta que, embora o tutor não seja o professor responsável pela disciplina, a sua prática pedagógica constitui verdadeiramente uma atividade docente. Segundo ele a tutoria precisa ser tratada como profissão: a profissão docente. Justamente por tratar-se de uma atividade com tais características é que a maioria dos alunos entrevistados considera o tutor um professor no contexto da EaD. Diante disso, fica claro o papel de formador e educador que o tutor desempenha e, por conseguinte, de docente da EaD.

A fala do aluno Claudio, a seguir, evidencia a referência docente que o tutor presencial representa aos licenciandos.

É... Eu acho injusto, eu acho injusto. Pra mim, eu acho que deveria ter mudado essa palavra “tutor”, deveria sair, deveria ser banida, deveria colocar professor mesmo. Porque o que acontece? Eles tiram as nossas dúvidas, mais além do que a gente precisa, eles dão pra gente uma coisa... Onde tem um lado obscuro ele consegue trazer a luz pra que a gente venha a entender [...]. (Claudio, Angra dos Reis)

Entretanto, Claudio, no início da nossa conversa sobre esse assunto, diz que “A tutoria [...] é voltada pra aquilo que você tem dúvida, porque tutor não é professor, né? O tutor tá aqui apenas pra tirar as suas dúvidas.” Ou seja, ao mesmo tempo em que o aluno reconhece o tutor como um professor, devido à sua importância durante o processo de formação, por outro lado ele comenta que o tutor não pode ser considerado professor, pois não se trata de uma aula convencional e sim uma sessão de apoio às dúvidas dos alunos. Porém, os dados apontam que essa não é uma característica padrão.

Sustentava-se que o tutor não ensinava – quando “ensinar” era sinônimo de transmitir informação ou de estimular o aparecimento de determinadas condutas. Dada a falta da presença sistemática do docente, o lugar de ensino assim definido ficava a cargo dos materiais, pacotes auto-suficientes, fortemente seqüenciados e pautados, cujo desenvolvimento concluía-se com uma proposta de avaliação semelhante em sua concepção de ensino. A tarefa do tutor consistia em assegurar o cumprimento dos objetivos, oferecendo um apoio que, da perspectiva do programa, incorporava mais uma variável para o controle e para o ajuste dos processos. Onde a modalidade se definia pela mediatização, pela auto-suficiência dos materiais e pelo autodidatismo, assumiu-se que eram os materiais que ensinavam, e o lugar do tutor passou a ser de um “acompanhante” funcional para o sistema. (MAGGIO, 2001, p.96)

Não somente na última fala de Claudio, mas na de vários outros alunos é possível notar certa contradição de ideias, falta de clareza sobre qual é o papel do tutor. Essas divergências acabam por confundir os alunos que estão iniciando o

curso e que não entendem muito bem o seu funcionamento. É notável essa dificuldade em identificar a identidade do tutor e, também, localizar a figura do professor. Entendo essa estranheza por parte dos mesmos, de certo modo, como natural, uma vez que de um lado o CEDERJ diz que o tutor não é professor, que a aula é proibida e que há outro professor responsável pela disciplina, mas, na prática, eles não conhecem esse professor e o tutor é a mais próxima referência docente que eles possuem.

O diálogo com o aluno Marcos, a seguir, evidencia a concepção do que vem a ser tutoria, bem como o papel do tutor, que é apresentada aos alunos na ocasião do ingresso, por meio da aula inaugural, do Guia do Aluno ou mesmo da equipe do CEDERJ.

Marcos: Vai ser... Eu vou ter que meter a cara no livro e estudar. Porque o professor é tutor, não é professor. Então, ele não vai me ensinar, ele vai tirar... Ele vai me tirar dúvidas. [...]

Pesquisadora: Entendi. Então, isso de aulas...

Marcos: Aulas eu vou ter que aprender.

Pesquisadora: Não vai ter aulas?

Marcos: Não vai... Não tem aulas!

Pesquisadora: A sua aula vai ser você?

Marcos: A minha aula vou ser eu mesmo...

Pesquisadora: Enfiando a cara no livro?

Marcos: É... Bom, é o que me foi passado. Se eu estiver enganado você pode me explicar.

Oliveira, Mill e Ribeiro (2010) acreditam que a prática da tutoria deve ser compreendida como docência, pois é possível observar que os tutores assumem esse papel em vários momentos. Entretanto, para os autores, “[...] essa docência deve ser orquestrada pelo professor responsável e compartilhada com outros atores, exigindo novas habilidades” (OLIVEIRA; MILL; RIBEIRO, 2010, p.83).

Além disso, os alunos parecem mostrar-se, de fato, distantes dos professores responsáveis pelas disciplinas. Alguns dados apontam que a noção de distância se modifica nesse contexto. Na afirmação de alunos, professores e tutores é enfatizado que o termo “distância” refere-se à estrutura física da universidade e que, apesar disso, os alunos não estão sozinhos nesse processo. Contudo, os dados levam-me a crer que pode haver controvérsias nessas afirmações.

Ah, eu me sinto ao mesmo tempo acolhido, ao mesmo tempo sozinho [risos]. Porque eu sei que se eu não tivesse ninguém [...] pra tirar dúvida, eu ia ter que dar meus pulos, sozinho, né? Então, é uma situação... sei lá... complicada, né? Porque se você tem aula presencial, todo dia você tá vendo o tutor, todo dia você tá ali

entendeu? Vendo a mesma matéria. Igual no colégio. No colégio você tem aula de matemática, sei lá, duas, três vezes na semana, você tá vendo aquilo ali sempre. Então, a coisa que fica gravada. Agora ou você... se você não estudar em casa, vai só acumulando. Aí o professor acaba sendo a gente mesmo, no caso. (Anderson, Angra dos Reis)

De modo geral, os alunos entendem que em alguns momentos o tutor pode ser encarado como o professor da disciplina, devido à grande importância do seu papel para a formação dos futuros professores. Porém, eles também reconhecem que este não deve assumir completamente essa responsabilidade.

Por outro lado, há relatos de alunos que evidenciam a presença de um tutor que apenas esclarece as dúvidas acerca do conteúdo da disciplina, quando e se os alunos solicitam. Assim, assumem uma postura de aguardar que as perguntas dos estudantes determinem a dinâmica ou, até mesmo, a existência da tutoria. Na perspectiva dos licenciandos, essa postura se distancia daquilo que eles entendem por professor, conforme é percebido na fala a seguir.

Olha, eu acho que... Sinceramente, pra o ensino... Ensino superior [formação inicial] é... Eu acho que tem que ter a tutoria presencial. Até porque assim, é... O contato humano, né? Aquela troca. Então, a gente precisa disso, imaginou assim... Tipo, eu faço a distância, tal... To na minha casa, e às vezes aquela dúvida, que eu... Às vezes uma coisa que eu não entendi e você pode chegar e falar pra mim e eu entender perfeitamente... E... Essa sensação de você se sentir “eu to numa faculdade, eu to com meus amigos”, é... Essa estrutura... Tipo assim, eu não to sozinha. Então, eu acredito, tem que ter a tutoria presencial, os polos, né? Todo suporte, até porque matemática não dá pra você aprender só na teoria, né? Então, você tem que ter a prática e às vezes... (Taís, Angra dos Reis)

Durante esse depoimento, interrompo a aluna Taís lembrando-a que se trata de um curso de licenciatura, de modo que ela continua sua fala dizendo: “E você tem que observar muitas vezes como que é o comportamento é... Do tutor, porque ele é um professor também. [...]” A aluna dá indícios de que o tutor é a principal referência, boa ou não, de professor. Deste modo, a presença, o contato com tutores, colegas e com o ambiente educacional que o polo representa parece ser muito importante para a sua formação.

Outra aluna, de Bom Jesus do Itabapoana, explica que, em sua opinião, a metodologia semipresencial desse curso não preconiza que o tutor não é um professor. Para ela, trata-se de outro professor, com outras características e papéis, ou seja, “Ele é um professor, mas não aquele professor de quadro. É um professor

de dúvidas. É como se fosse um professor... É como se ele tivesse [...] [dando] aula particular, só pra aquele ali, só pra tirar as suas dúvidas.” (Bianca)

Entretanto, é comum os alunos referirem-se aos tutores presenciais como seus professores, muitas vezes involuntariamente, como, por exemplo, na fala a seguir, quando essa mesma aluna é questionada sobre que experiências diferenciadas ela tem vivenciado nesse curso.

Bianca: E acho que os professores. Muito diferente!

Pesquisadora: Os tutores?

Bianca: É [risos]. Eu falo os professores [risos]

Pesquisadora: Os tutores presenciais?

Bianca: É. Eu acho diferente porque a gente chega numa escola, seja pública ou particular, e você chega lá e você senta numa cadeirinha, abre seu caderno e tal. O professor vai te ensinar, ele vai te falar. E aqui não. Você tem que chegar em casa, você pega o que você mesmo... Ter aquilo de você chegar e você mesmo estudar em casa pra... Você chegar aqui, você não vai ter uma aula em um quadro. Você chega aqui, vai ter lá uma explicação [de] uma dúvida que você tem. Aí, [é] isso que os tutores vão fazer. Vão chegar aqui e vão te ajudar e não te ensinar. Ensinar totalmente. Chegar aqui e ir pro quadro... Eles não vão. Eles vão, assim, se você precisar. Se você tiver uma dúvida eles vão te explicar. Senão eles chegam, e tal, conversam com você, se você tem alguma dúvida. Se você não tiver, eles ficam é... Não são todos que, assim... Que dá uma explicação, um resumo total. É o que você pergunta. Se você tiver dúvida, tudo bem. Assim, não é aquela coisa igual a sala de aula.

Pesquisadora: Tem que partir do aluno?

Bianca: Tem que partir do aluno e na sala de aula, geralmente, parte do professor.

A fala de Bianca sugere como têm ocorrido as tutorias do curso de Licenciatura em Matemática do CEDERJ no polo onde ela é aluna e a participação relevante que o estudante tem no desenvolvimento da mesma. Uma participação mais ativa dos alunos também é algo desejável na sala de aula convencional. Sobre esse aspecto, autores, como Borba (2009), discutem a necessidade de tornar os estudantes mais atuantes nas aulas de matemática, interferindo no seu andamento, bem como no currículo de forma mais ampla.

A atuação docente não pode mais restringir-se à transferência de informação. A ideia é que ao invés de alunos passivos, que aguardam do docente o “depósito” de conhecimento, possa se esperar dos estudantes uma atitude de corresponsabilidade na produção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a tutoria prevê que o aluno faça um estudo prévio e aponte questionamentos levantados ao longo desse estudo, de modo que tutor e aluno(s) possam juntos atribuir significados para o conteúdo.

Embora a aula do século XIX ainda domine os espaços educativos do nosso século, há um movimento de mudança e outros modelos de aula têm sido criados, de modo que o professor deixa de ser aquele que “dá” a aula e os alunos os sujeitos passivos que “recebem” o conteúdo dado. Freire (1996) há muito já criticava esse modelo de aula, o qual foi denominado por ele de “Educação Bancária”, na qual o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

Talvez a aula de hoje devesse tornar-se mais tutoria, onde os alunos são os principais sujeitos do processo, de modo que o diálogo orchestra o ensino e torna-se o ponto de partida para se alcançar a aprendizagem. Essa é a tônica da ideia de tutoria que defendo, independente da denominação que se dê a ela.

Não restam dúvidas que a natureza do curso torna a tutoria o momento chave da formação. Se ela é ou não uma aula, não é a discussão fundamental, mas sim a riqueza formativa que nela pode ocorrer.

Como o curso é um curso a distância, a gente tem que frisar, assim... Eu sou... Eu faço... [...] eu tenho tempo de vim à tutoria. Mas têm pessoas que escolhem o curso a distância por não terem a disponibilidade de estar todo dia aqui, no que seria uma aula. Então, eu acho que a tutoria, ela sim... Ela... Ela preenche o que seria uma aula. Porque como nós estamos estudando em casa, nós é que dirigimos a nossa tutoria. Se a gente chegar lá e falar: olha, eu não tenho dúvida nenhuma e sentar, o tutor pode, simplesmente, ficar sentado na cadeira dele e não falar nada. Mas, se a gente fala: não, eu tenho dúvida em tal coisa, tal coisa, tal coisa, então ele vai [pausa] [...]. Então, eu vou começar a procurar, vou começar a me interessar, pra chegar e fazer da tutoria uma aula. Porque na maioria das tutorias de matemática são aulas. Porque uma coisa até que um dos tutores falou é que não tem como você falar de Matemática e não pegar uma caneta e escrever no quadro. Não tem como você falar de triângulo... Bom, a gente tá numa tutoria de geometria, vamos falar do triângulo tal. Como é que você vai falar de um triângulo e não vai... Sabe? No quadro (faz gesto que representa a escrita numa lousa), não fazer um exemplo? Não existe isso! Então, as nossas tutorias quem dirige somos nós alunos. Então, eu acho que a tutoria... Ela fica no lugar da aula sim. Ela substitui. (Mara, Angra dos Reis)

No caso do tutor, o que eu vejo é o desempenho da docência sob outros olhares, outra dinâmica, buscando atingir o mesmo objetivo de qualquer prática docente: a aprendizagem dos alunos. E nisso, dá-se o sucesso da sua prática pedagógica. Porém, essa docência é compartilhada, na medida em que há outros sujeitos que podem atuar dividindo essa responsabilidade. Trata-se de um trabalho coletivo e cooperativo, porém, no meu modo de ver, nem sempre colaborativo, conforme proposto por Fiorentini (2004), já que é fragmentado e identifica-se

relações hierárquicas, o que pode estar relacionado a questões de cunho trabalhista e relações de poder.

Podemos inferir sobre a importância da tutoria na formação docente e o conseqüente desenvolvimento profissional, assumindo que na formação a distância é possível pensar em recursos metodológicos que favorecem a colaboração e a cooperação entre todos os participantes, fator primordial para uma formação preocupada com a visão de profissionais comprometidos em construir práticas e conhecimentos de forma colaborativa. (OLIVEIRA; MILL; RIBEIRO, 2010, p.83)

Na fala a seguir, Francine enfatiza a importância do diálogo e da troca, independente disso acontecer com um professor em uma aula “tradicional” ou em uma tutoria. Para ela não é a figura do professor que faz falta, mas sim a interação.

Eu não acho que professor faça falta. Eu acho que, por exemplo, é... O que poderia prejudicar o aluno seria a falta de diálogo, de troca. Porque você estudando em casa, você vem pra tutoria, né? O tutor tá ali, você tem outros alunos pra você trocar também. Então, o professor em si não é tão necessário, né? Mas o que que você precisa pra avançar no curso? Determinação e troca! Porque você vai trocando não só com o tutor, né? Vai trocando com os outros alunos também. Então, ter, assim, um professor pra explicar ali na íntegra, não. Porque você tá estudando em casa, mas não faz falta desde que você, realmente, tenha um compromisso. (Francine, Angra dos Reis)

Entendo que a visão evidenciada por Francine está relacionada à ideia que ela tem de professor. Se o professor for aquele que se apresenta como detentor do conhecimento, provavelmente, não faria falta nos dias de hoje. Informação, exercícios prontos e outros padronizados são facilmente encontrados na Internet. É necessário que o professor de hoje mostre-se como uma figura disposta a ajudar, a ensinar de maneira criativa, estimulando o pensamento também criativo de seus estudantes na busca pela solução dos problemas.

Quando fala-se em papel do tutor no processo formativo, não se pode esquecer da avaliação. Os alunos entrevistados frequentemente mencionaram aspectos da avaliação no curso quando o assunto era a atuação do tutor, suas características e seu papel. Nos dados é possível observar indícios de que no curso em questão, a avaliação ocorre desconectada do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não é possível discutir em detalhes o que será exigido em um instrumento de avaliação, seja ele um trabalho, uma prova, entre outros.

Aos tutores cabe esclarecer dúvidas sobre o conteúdo, de modo que não possuem acesso e participação significativa na avaliação²⁶. Já o professor universitário, responsável pelas avaliações, não possui acesso aos alunos. Esse cenário parece deixar muitos alunos descontentes, embora ainda existam outros que acham esse método apropriado por garantir a imparcialidade e não favorecimento de alguns alunos em detrimento de outros, bem como de prejudicar qualquer aluno por questões pessoais.

E assim... É... Num curso presencial, você tem muito aquilo que o professor explica. O professor explica a matéria toda que vai cair na prova, digamos assim. Então, quando tem alguma avaliação, independente de qual seja, prova ou trabalho, você já tem aquilo que o professor falou e quando você consegue aprender aquilo facilmente, você nem precisa se dedicar tanto em casa. Agora, aqui no curso a distância não. Você não tem o professor te explicando aquilo naquele momento. Então, o que vai cair? O que vai cair na prova é aquilo que tá no livro. Você dá seu jeito de estudar o livro, de estudar o material que tá lá. (Roberta, Angra dos Reis)

Embora a discussão sobre avaliação surja quando o assunto é tutor/tutoria, tratarei mais profundamente desse assunto em outro capítulo.

Considerando o alerta feito por Gatti e Barreto (2009) e Lapa e Pretto (2010), dentre outros, chamo a atenção para o reconhecimento do tutor como profissional da Educação a Distância. Pesquisas e, principalmente, alunos dessa modalidade de educação reiteram o importante papel desse sujeito no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, o tutor pode tornar-se um grande aliado na tentativa de oferecer uma formação a distância de qualidade.

Dar-lhe a oportunidade de participar mais ativamente na concepção da proposta do curso em que atua, discutindo sobre as demandas e necessidades pedagógicas dos alunos, por se encontrarem em posição privilegiada de acesso aos mesmos, é primordial. Para que isso seja concretizado, valorizar e formalizar a sua situação como trabalhador é um primeiro passo.

As pesquisas e os alunos apontam a relevância do tutor, porém, na visão dele próprio, de acordo com Ribeiro, Oliveira e Mill (2010), esse trabalho é visto, por hora e nesse modelo, como “bico”, um complemento da renda, de modo que à primeira oportunidade de estabilidade e condições salariais mais vantajosas, este, raramente, permanece na função de tutor. O próprio CEDERJ confirma esse alerta

²⁶ Uma discussão mais detalhada sobre a avaliação da aprendizagem nesse contexto será feita no próximo capítulo.

ao tornar público quais são os benefícios destinados aos tutores que atuam nos cursos oferecidos por este Consórcio.

De acordo com o que foi publicado em sua página na Internet, em virtude da divulgação de processo seletivo para tutor, o valor mensal da bolsa destinada a este “profissional” varia conforme a titulação. No caso do tutor a distância os valores são: R\$ 513 para graduado, R\$ 544 para especialista, R\$ 575 para mestre e R\$ 638 para doutor. Para esses valores, a atuação é de 10 horas por semana. Já o tutor presencial recebe a bolsa mensal conforme a carga horária, podendo chegar a R\$ 1.375, para 10 horas semanais de tutoria²⁷.

Essa situação gera uma rotatividade que também pode prejudicar o desenvolvimento de um curso a distância, pois quando os tutores estão adaptados ao sistema, “passam a vez” para novos tutores inexperientes. É preciso que o tutor seja reconhecido para que ele possa investir e concentrar esforços na docência em EaD e contribuir com o avanço da formação de professores a distância.

3.5 Retomando as Ideias deste Capítulo

Nesse capítulo apresentei algumas compreensões dos alunos iniciantes, entrelaçadas com a literatura, no que se refere à prática da tutoria e suas possíveis relações, ou não, com a aula. Para tanto, alguns referenciais contribuíram para elucidar o conceito de aula visando estabelecer um paralelo com o sistema de tutoria proposto pelo CEDERJ e com o exposto pelos estudantes.

Tratando-se do quanto a prática da tutoria presencial aproxima-se do conceito de aula, segundo Antunes (2012) e Damis (2010), é possível inferir que a dinâmica da tutoria, do ponto de vista didático, em muito se assemelha à aula, uma vez que existem diversas formas, tempos e espaços para uma aula ser ministrada – aulas podem ser expositivas, podem ser teóricas ou práticas, podem ser experimentais, podem servir apenas para revisar o conteúdo já estudado e para esclarecer dúvidas, podem ocorrer de modo mais ou menos dialógica, podem ocorrer dentro ou fora de uma sala... Analogamente, como foi possível observar, nos dados dessa pesquisa, que a prática da tutoria também pode variar.

²⁷ Informações disponíveis em: <<http://www.cederj.edu.br/tutoria/>>. Acesso em 05/06/2012.

Por outro lado, o conceito de aula é mais complexo. Com base no estudo teórico realizado, ela consiste em uma gama de conhecimentos, procedimentais e conceituais, bem como de fundamentos epistemológicos que orientam o planejamento prévio de uma situação de aprendizagem, a qual possa ser desenvolvida e constantemente avaliada – tanto no que se refere à avaliação do processo de aprendizagem discente quanto da eficiência da prática docente. Diante do exposto e considerando a atuação do tutor, a tutoria simplesmente não atende toda essa complexidade.

Além disso, a identidade, papel, importância e situação instável e pouco reconhecida, do ponto de vista da remuneração e condições de trabalho do tutor também foram foco de debate nesse capítulo. A discussão, inesgotável, sobre se o tutor deve ser considerado professor é retomada à luz do conceito de polidocência proposto por Mill (2006; 2010b) e contrastada com as perspectivas dos licenciandos.

Da análise feita, concluiu-se que para os alunos o tutor (presencial) é a mais concreta referência docente que possuem, pelo fato de entenderem a sua prática muito próxima daquilo que eles reconhecem como aula e também pela importância que atribuem a ele na sua formação profissional. Contudo, ao associar a figura do tutor a de um professor tal compreensão pode ser considerada reducionista. Por outro lado, esta associação pode ser vista como natural, uma vez que a falta de interação, síncrona ou assíncrona, entre os professores universitários e os licenciandos faz com que os estudantes atribuam ao tutor presencial, docente com o qual possuem um contato mais próximo, o papel de professor no curso. Entretanto, ser professor envolve planejar, desenvolver e avaliar toda a ação pedagógica. Deste modo, tal qual argumentam Belloni (2003) e Mill (2006; 2010a; 2010b) a docência na EaD é compartilhada e a função do professor não restringe-se a um único trabalhador, mas sim a um conjunto deles, onde cada um desempenha funções distintas, porém, complementares. Assim, o tutor é um docente no conjunto da polidocência e, sobretudo, uma peça-chave nesse conjunto. Contudo, a sua condição docente não implica, necessariamente, em assumi-lo como professor.

A discussão aqui colocada não se conclui nesse capítulo, pois como poderá ser observado nos capítulos seguintes há uma conexão entre a prática do tutor e outros aspectos do processo formativo como, por exemplo, a avaliação da aprendizagem, tema este que será focado na sequência.

CAPÍTULO 4

***Avaliação da Aprendizagem na EaD: do
proposto ao exposto***

[...] Pra você ser um bom professor não basta você tirar uma nota boa. Eu acho que você tem que entender o que você errou. [...] O CEDERJ eu acho um pouco frio, entendeu? Acho calculista, assim... Tipo, ah, eu acho que é uma coisa assim, você faz [a prova] e acabou! (Mateus, Itaperuna)

4.1. A Avaliação da Aprendizagem em EaD

Quando o assunto é avaliação da aprendizagem, o debate mostra-se inesgotável. Embora avanços já tenham sido alcançados na Educação, em termos de metodologias e práticas, poucos são os reflexos nos modos como os alunos vêm sendo avaliados, tanto na educação presencial quanto na modalidade a distância. É possível notar, paradoxalmente, que os sistemas de avaliação atuais são antigos, pois nas últimas décadas quase nada mudou nesse aspecto.

Sendo esta uma temática extremamente complexa e com muitos desdobramentos, concentrar-me-ei na avaliação da aprendizagem na Educação a Distância, levando em conta as especificidades e características do contexto em que essa pesquisa está situada. Com base nesse recorte, inicio a discussão com a seguinte questão provocativa: o que muda na avaliação, tanto no que concerne ao aspecto conceitual quanto procedimental, quando o curso acontece a distância? Acredito que independente de atribuir-se valores positivos ou negativos, notas ou conceitos, determinar o que está certo ou errado, o ato de avaliar é de fundamental importância para redimensionar qualquer ação educativa.

Os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*, propostos pelo MEC, recomendam que duas dimensões devam ser contempladas na proposta de avaliação de um projeto de Educação a Distância: a) a que diz respeito ao processo de aprendizagem e; b) a que se refere à avaliação institucional. Considerando que esta pesquisa tem como foco os estudantes iniciantes no curso de Licenciatura em Matemática a distância do CEDERJ e não há dados significativos que subsidiem uma discussão mais ampla do ponto de vista institucional, não abordarei pormenores acerca da segunda dimensão mencionada, deixando esse enfoque para outra pesquisa. Com relação à avaliação da aprendizagem dos estudantes este Documento apresenta a seguinte orientação:

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente **acompanhamento dos estudantes**, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2007, p.16, grifo dos autores)

Uma das funções, dentre várias outras, do docente é avaliar o desempenho de seus alunos ao longo de um determinado período e de acordo com o conteúdo que foi trabalhado. Os métodos de avaliação que imperam há décadas no sistema educacional, em geral, estão limitados a momentos isolados, por meio de provas ou instrumentos engessados e que ao final resultam em uma nota. Essa quantificação ou mensuração do conhecimento gera nos estudantes grande ansiedade, dúvida e medo. Embora, também, muitos professores não se sintam confortáveis com essa prática avaliativa, acabam apropriando-se dela já que o próprio sistema educacional nem sempre oferece condições para uma avaliação processual, contínua e que leve em consideração a diversidade dos seus estudantes.

A concepção deturpada de avaliação, como sendo algo punitivo e seletivo, não tem favorecido ou contribuído com a formação dos estudantes e pouco pode traduzir aos professores em termos do que está sendo aprendido pelos alunos ou se a sua prática docente tem tido algum reflexo nessa aprendizagem. Para Alonso (2002, p.1), a “[...] avaliação é parte integrante do ato educativo, pois será através dela que poderemos evidenciar o ‘como’ o processo de ensino/aprendizagem se desenvolve e, se preciso for, readequá-lo, redirecioná-lo ou reelaborá-lo”. Ainda nessa direção Azzi (2002, p.1) discute que no que diz respeito à avaliação, “[...] Sua função mais evidente e reconhecida é a pedagógica, que visa, principalmente, à verificação da aprendizagem dos alunos, à identificação de suas necessidades e à melhoria (regulação) do processo de ensino [e] aprendizagem”.

Concordo com esses autores, pois muito mais do que um momento em que se “mede” se aluno atingiu os objetivos necessários para ser considerado aprovado ou não, trata-se de um momento de aprendizagem, reflexão e reorganização de ideias. Assim sendo,

[...] A avaliação é um dos recursos que contribuem para a efetividade de uma proposta pedagógica que tenha o sucesso de seus alunos

como um de seus desafios. Ela constitui uma fonte permanente de informações sobre a realidade do processo [de] ensino-aprendizagem. (AZZI, 2001, p.1)

No entanto, é importante lembrar que na EaD nem sempre há docentes que ministram aulas e acompanham os estudantes continuamente em cada uma das disciplinas, mas sim a *polidocência*, conforme propõe Mill (2006; 2010b), de modo que todo o fazer pedagógico é compartilhado. Entendo que, sendo a avaliação parte integrante e fundamental do processo educativo, esta também deveria ser compartilhada no âmbito da polidocência e, nesse sentido, o debate amplia-se na medida em que diferentes propostas são colocadas em prática.

Deste modo, quando o tema é avaliação da aprendizagem dos estudantes da EaD uma nova agenda de questões é construída: quem deve avaliar no conjunto da polidocência? Como deve ser tal avaliação? Em que medida a principal avaliação deve ser presencial, uma vez que o curso é a distância? É possível compreender a avaliação enquanto **processo** na EaD? Além dessas indagações que surgem diante da temática, Preti (2008, p.238) corrobora a legitimidade das mesmas levantando os seguintes questionamentos convergentes:

[...] no processo avaliativo, diferentes sujeitos estão envolvidos [ou deveriam estar]. Mas, todos eles teriam condições de realizar a propalada “avaliação processual” e realizar “rotina de observação, descrição e análise contínua” do desempenho do acadêmico? Ao longo de determinada disciplina e/ou área, a quem cabe a responsabilidade de fazer os registros e, ao final, emitir julgamento “conclusivo” sobre a aprendizagem do estudante?

Ainda, segundo Preti (2008, p.237), quando as práticas avaliativas de cursos a distância são foco de atenção, as incoerências são extremas. Não que isso também não ocorra na modalidade presencial, porém, há que se admitir que na EaD elas tornam-se mais evidentes.

É comum professores e alunos, de modo geral, restringirem a avaliação – um processo amplo e complexo – à aplicação de instrumentos avaliativos (testes, provas, seminários, sínteses, trabalhos de pesquisa, etc). Ademais, muitas vezes, não são oferecidas condições que favoreçam uma avaliação conforme orientam os documentos oficiais, seja pelo número elevado de alunos por turma, seja pela exigência de quantificação e objetividade na apresentação dos resultados. Diante disso, entendo que a avaliação precisa estar ancorada na visão de Educação, de conhecimento, de ensino e aprendizagem, dentre outros conceitos chaves adotados

pelo educador, e cada um dos instrumentos utilizados para a coleta de informações sobre o andamento do processo educativo deve estar coerente com tais concepções. Entre as recomendações feitas a partir de estudos sobre práticas avaliativas em EaD, Gomes (2010, p.315) sugere que:

Diversificar os momentos, as fontes e os instrumentos de avaliação são medidas importantes na educação a distância [...], pois ajudam o professor a construir um perfil de cada estudante por meio do cruzamento de informações, permitindo que todo o processo se torne mais claro e fidedigno.

Além disso, julgo relevante que se conheça a realidade dos alunos, uma vez que “[...] se nós educadores não nos apropriamos também do ‘mundo’ do outro, no caso, o ‘mundo’ dos alunos, pouca coisa ocorrerá do ponto de vista pedagógico” (ALONSO, 2002, p.1). Contudo, considerando que na EaD, em particular no CEDERJ, são os professores universitários os principais responsáveis pela avaliação, como conhecer os alunos se não há interação que possibilite o acompanhamento contínuo dos estudantes por parte desses docentes? A pesquisa de Viel (2011) discute tal falta de interação, mesmo que mediada pelas tecnologias digitais, entre licenciandos e seus respectivos professores universitários. No que tange à avaliação esse é um grande desafio a ser superado, pois:

[...] é por meio do acompanhamento dos processos de aprendizagem, conhecimento das motivações, dos interesses e [...] [das] dificuldades de cada estudante e da **interação freqüente** com cada um deles, que, mesmo em um contexto de educação a distância, se pode estabelecer uma relação de conhecimento e construir um “perfil” de cada participante de um curso/formação a distância, que nos permita, dentro de certos limites, reconhecer aquelas que são as suas produções (GOMES, 2010, p.314, grifo meu).

Segundo Azzi (2002), a avaliação na EaD, assim como em qualquer outra modalidade de ensino, tem como base a interdependência entre a avaliação diagnóstica, formativa e somativa, que devem ocorrer de modo contínuo. Todavia, essas três dimensões nem sempre têm sido observadas na prática e, independente da modalidade educacional, a avaliação tem se resumido apenas ao aspecto somativo, por meio do qual são atribuídos conceitos ou notas, o que não permite sintetizar toda uma caminhada trilhada pelos estudantes.

Nunes e Vilarinho (2010) destacam as dificuldades e as experiências positivas obtidas em práticas avaliativas de cursos voltados à formação de professores no contexto da EaD. Além disso, as autoras relacionam tais aspectos a

três eixos teóricos de pensamento pedagógico: visão dialógica e emancipatória de Freire (2003)²⁸, conceito de ação comunicativa de Habermas (1989a; 1989b) e em propostas instrumentais e metodológicas de Palloff e Pratt (2002).

Para Nunes e Vilarinho (2010) é importante que em um curso a distância diferentes instrumentos sejam utilizados para efeitos de avaliação da aprendizagem dos alunos. Apoiadas em Palloff e Pratt (2002), elas destacam: o diálogo, os trabalhos dos alunos (individuais e em grupos), as autoavaliações e as avaliações colaborativas como formas de se realizar uma avaliação completa e legítima. No que se refere ao diálogo, as autoras acreditam que:

[...] é preciso examinar cuidadosamente os seus conteúdos (não para silenciá-los, mas para neles perceber as insatisfações e as conquistas alcançadas pelos alunos). É nos diálogos que se expressam as dúvidas, e estas podem orientar novas perguntas e questionamentos a serem postos pelo professor. Nos conteúdos dos diálogos entre alunos e professores, podem verificar se estão refletindo ou meramente reproduzindo os conteúdos dos textos utilizados. (NUNES; VILARINHO, 2010, p.344)

Já com relação aos trabalhos dos alunos, as autoras chamam a atenção para a questão da “cola”, também conhecida como cópia ou plágio. Muitas são as concepções de EaD que se apóiam no argumento de que não é possível se ter um controle de quem realmente está realizando uma dada atividade avaliativa e, por essa razão, acabam por duvidar da credibilidade ou qualidade da formação que ocorre nessa modalidade. Diante disso, há uma grande preocupação de professores e da equipe que propõe esse tipo de curso em eliminar as possíveis fraudes. Nesse sentido, um dos caminhos apontados pela literatura (PALLOFF; PRATT, 2002) consiste em elaborar atividades que sejam desafiadoras, que exijam dos estudantes a reflexão, o olhar crítico e não um trabalho a partir de exercícios padronizados que podem ser facilmente solucionados por meio de uma busca rápida na Internet. Todavia, na prática, é perceptível que muitas vezes essa preocupação é traduzida em maior fiscalização dos momentos ditos avaliativos do que em gerar atividades mais criativas, desafiadoras e que possibilitem encontrar subsídios com relação à aprendizagem dos estudantes. Isso não quer dizer que exercícios tenham que ser abolidos, mas a ponderação consiste em reavaliar de que modo, e em que momento eles devem ser propostos considerando todo o contexto educacional.

²⁸ As autoras utilizam a obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” de Paulo Freire. Nessa tese também utilizo tal obra, porém a edição que data de 1996. Assim, para evitar repetições referencio apenas aquela que tive acesso direto.

Atenção especial também deve ser dada às autoavaliações. Para Nunes e Vilarinho (2010, p.345), “As autoavalições (com ou sem a identificação dos alunos) são tão ou mais importantes que a avaliação feita pelo professor”. Refletir sobre se ocorreu ou não a sua própria aprendizagem, significa uma tomada de consciência por parte do estudante com relação ao seu desenvolvimento cognitivo, além de possibilitar ao professor e toda a equipe avaliar os aspectos positivos e negativos do curso como um todo e refletir criticamente acerca da necessidade de rever métodos, concepções e abordagens que têm norteado a prática pedagógica.

Para finalizar, as autoras sugerem que as avaliações colaborativas, entendidas como momentos em que os alunos colocam-se na posição de avaliadores uns dos outros, permitem a troca de experiências, ensina a avaliar e a assumir-se como responsável na tomada de decisões, além de propiciar a revisão de opiniões.

Outra questão que tem gerado debate, na qual ainda busca-se um consenso, refere-se à exigência legal²⁹ de que a principal avaliação de um curso a distância aconteça presencialmente e que, além disso, esta tenha um peso maior dentre as outras avaliações que, porventura, sejam realizadas por outros meios. Para Moran (2009, p.65-6) tal exigência gera uma incoerência, uma vez que “[...] focar o peso da avaliação num momento presencial contradiz os projetos pedagógicos de muitos cursos que se dizem construtivistas e interacionistas, e que afirmam que o importante é a avaliação em processo (formativa) e não a pontual (somativa)”. E continua argumentando que:

[...] se evidencia uma contradição gritante e preconceito contra a educação a distância ao exigir que num curso a distância a avaliação seja presencial. Entendemos os motivos das possibilidades de fraude a distância, assim como os há também no presencial, mas não se pode impedir – legalmente – que um curso a distância possa ser totalmente *online*, como acontece em muitos países. Hoje há recursos confiáveis de verificação e de acompanhamento digital dos alunos. (MORAN, 2009, p.66)

Sobre essa questão, os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* deliberam que:

²⁹ A Lei 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, em seu Decreto 5.622, de 2005, regulamenta que a avaliação do desempenho do estudante, na modalidade a distância, dar-se-á no processo, mediante: I - cumprimento das atividades programadas; e II - **realização de exames presenciais**. Nesse aspecto, o §2º delibera que **os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância**. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 30/05/2012.

As avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. Neste ponto, é importante destacar o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação. (BRASIL, 2007, p.17)

Como resultado dos debates gerados na *Conferência Nacional de Educação (CONAE)*, ocorrida em abril de 2010, foi elaborado o *Documento Final* que apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de Educação. Este Documento descreve a situação educacional brasileira e suas perspectivas, tendo por base os diferentes níveis, etapas e modalidades de Educação, sob a ótica da qualidade e valorização da Educação com a participação de amplos segmentos educacionais e sociais em todo o território nacional. Embora não tenha valor legal, o Documento discute aspectos da formação de professores na modalidade a distância que devem ser mencionados. No que se refere à avaliação o Documento argumenta que:

[...] a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na **modalidade de EAD** para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. (CONAE, 2010, p.83, grifo dos autores)

Nessa pesquisa, a maioria dos iniciantes expressou a sua insegurança e desconforto com relação à ausência de interação com professores universitários, em particular, no momento da avaliação. Avaliação esta que segue as determinações legais e ocorre presencialmente nos polos regionais. Segundo os estudantes, o fato do professor não ter um contato contínuo com os alunos dificulta a realização de uma avaliação diagnóstica e formativa. Almeida (2010, p.96) observa que:

Em um mesmo projeto de EaD é possível identificar a convivência de diferentes modelos nas práticas e procedimentos de avaliação, uma vez que a estrutura e o funcionamento dos sistemas educacionais frequentemente preconizam procedimentos avaliativos com base em notas, certificação e classificação, fazendo com que a avaliação contínua e formativa conviva com limitações tanto de ordem legal como teórica e metodológica.

No caso do curso de Licenciatura em Matemática do CEDERJ, os alunos participantes dessa pesquisa, em geral, não questionam se a aplicação de instrumentos avaliativos (provas, testes, seminários, etc) deve ocorrer presencialmente ou a distância, porém fica evidente a preocupação com a falta de

interação com os principais responsáveis por operacionalizá-la. Nesse sentido, Almeida (2010, p.101) argumenta que “[...] Durante o curso, o aluno deve receber um *feedback* sobre seu progresso e o do grupo em formação, de modo a se autoavaliar e também participar da avaliação do próprio curso”.

Na fala a seguir, a aluna aborda a questão do instrumento de avaliação que possui o maior peso na nota final dos estudantes ser aplicado presencialmente, e argumenta que isso pode contribuir para que a comunidade em geral reconheça a seriedade e qualidade do curso que estão realizando.

[...] Uma prova, né, e uma presencial. Aí junta as pontuações. Achei bem interessante também, até mesmo pra valorizar a gente. Porque, às vezes, falam assim: “ah, fulano faz faculdade a distância”. Tipo, não vale nada, né? Mas, pelo fato da nota menor ser [da avaliação] a distância e a maior ser a [da avaliação] presencial valoriza mais a gente. A gente tem que tá lá [no polo], pra fazer a prova lá, mais difícil. E é o professor que vai avaliar ainda. Não é uma coisa assim [que] o professor não tá vendo. (Luciana, Bom Jesus do Itabapoana)

Outra questão mencionada por Luciana refere-se ao fato de que a correção do instrumento de avaliação que “vale mais” é de responsabilidade do professor universitário. Para a aluna, esta é uma medida vista como positiva, uma vez que transmite a ideia de que a formação oferecida passa pelo crivo da universidade. Embora tenha sido observado esse posicionamento da estudante com relação ao curso aqui analisado, ainda nesse capítulo, apresentarei dados que indicam uma predisposição dos licenciandos em acreditar que quem deveria ser responsável pela avaliação é o tutor presencial, devido à sua aproximação e experiência com os alunos.

No que concerne à discussão sobre a quem cabe avaliar na EaD, considerando que muitos são os envolvidos no processo educativo, Preti (2008) realizou uma pesquisa na qual tinha como objetivo identificar as percepções que os tutores – os quais ele chama de orientadores acadêmicos – têm sobre a sua atuação no processo de avaliação da aprendizagem de alunos de dois cursos a distância oferecidos por uma instituição pública brasileira. Além disso, o autor pretendia analisar os registros produzidos por esses tutores durante esse processo. A partir disso, em Preti (2008), são apresentadas algumas reflexões surgidas durante a primeira fase do estudo. Nesse texto o autor discute dois aspectos que emergem da prática avaliativa em cursos a distância, que, muitas vezes, recebem críticas, em particular no que se refere à avaliação do desempenho dos estudantes neles

formados, a saber: 1) a quem cabe a condução do processo de avaliação e; 2) como são produzidos os registros desse processo.

Com relação ao primeiro aspecto, Preti (2008) argumenta que há projetos de cursos nessa modalidade que propõem a corresponsabilidade entre professores universitários e tutores não apenas no que concerne ao ensino e aprendizagem, como também à avaliação desse processo. Porém, na proposta que ele analisou, a avaliação da aprendizagem tem sido prioritariamente função do tutor, bem ao contrário do que vem ocorrendo nos cursos oferecidos pelo CEDERJ, conforme apontam os dados desta pesquisa. Segundo Preti (2008), em tal proposta avaliativa, analisada por ele, há orientação periódica, por parte dos professores, para que o tutor possa desempenhar essa função com certa segurança, como, por exemplo, o estabelecimento de critérios para a avaliação. O que na prática ocorre, relata o autor, é que independente do envolvimento do professor ao longo da disciplina e da orientação que seja feita junto aos tutores, cabe ao tutor fazer todo o registro do desempenho dos estudantes e decidir o conceito final a ser atribuído. Para Preti (2008, p.240) esse projeto pedagógico de EaD assumiu essa postura pelo seguinte:

O orientador [tutor] e o acadêmico são tratados como sujeitos no processo avaliativo, como seres de relações, e não como objetos. Ao orientador não cabe a tradicional função de “aplicar provas” ou propor determinadas atividades enviadas pelo especialista [professor universitário] e ao acadêmico em fazê-las. Como sujeito que deveria fazer a mediação entre o estudante e o material didático do curso, o orientador, melhor do que ninguém, teria condições para avaliar e registrar o processo de construção do conhecimento por parte do acadêmico.

Nessa proposta de avaliação o tutor participa ativamente de todo o processo e pode contar com direcionamento dos professores universitários para guiar todo o sistema avaliativo. Nesse sentido, alguns condicionantes são estabelecidos pelos professores em relação à participação do tutor nessa tarefa. Tais condicionantes podem ser sintetizadas em: domínio de conteúdo da disciplina; conhecer bem a proposta de avaliação do curso; conhecer a teoria de ensino e aprendizagem que fundamenta a proposta do curso e; conhecer as condições concretas em que se dá o processo avaliativo, ou seja, quem são os alunos, o contexto em que se situam, o perfil de profissional que se almeja formar, quem são os tutores que avaliam.

O segundo aspecto destacado por Preti (2008) refere-se ao registro elaborado pelos tutores acerca de todo o processo avaliativo. Esses registros foram pensados visando auxiliar aos tutores na superação dos conflitos gerados pela

dúvida se a avaliação que é realizada está coerente com os propósitos norteadores do curso, bem como os de caráter cognitivo: como saber se o aluno aprendeu? Como identificar se as intervenções feitas suscitaram modificações na aprendizagem?

Diante disso, os registros servem para orientar a avaliação, uma vez que permitem fazer uma análise de boa parte da trajetória de cada estudante. Cabe destacar que cada instrumento de registro, nesse caso fichas, foi elaborado levando em conta a experiência dos tutores em realizar avaliações e o próprio curso em questão. Ou seja, quando o curso era voltado para a formação de professores e, conseqüentemente, os tutores já tinham um contato maior com o contexto educacional, essas fichas eram mais abertas. Porém, se o curso era de outra natureza, os tutores realizavam os registros em fichas mais fechadas, as quais direcionavam as observações que deveriam ser feitas. Essa prática avaliativa analisada e relatada por Preti (2008) parece ir ao encontro do que propõe Kenski (2010) quando trata da avaliação na EaD. Segundo ela,

O **processo avaliativo constante** é um dos principais instrumentos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Por meio de diversas atividades é possível analisar o desempenho acadêmico de cada aluno e perceber suas dificuldades e incompreensões, as formas de interação, comunicação e colaboração com os colegas e sua influência na nova cultura educacional a distância. (KENSKI, 2010 p.65, grifo meu)

Com esse estudo, Preti (2008) buscou contribuir e participar mais ativamente no debate sobre delegar ou não aos tutores presenciais a responsabilidade pela avaliação. O autor conclui que algumas questões conflituosas ligadas ao aspecto moral e cognitivo ainda precisam ser exploradas, porém o texto transparece que se trata de uma interessante proposta, a qual situa com maior clareza qual é o papel do tutor presencial, já discutido no terceiro capítulo desta tese. Resta saber como se apresenta a situação profissional desse sujeito frente à tamanha participação ativa e responsabilidade. Esse trabalho realizado por Preti (2008) sugere que não se pode dissociar o processo de ensino e aprendizagem do de avaliação, uma vez que ela deve ocorrer em todos os momentos e não apenas em ocasiões pontuais.

Acredito que por meio de um bom sistema de avaliação do desempenho dos alunos é possível avaliar também o andamento do curso como um todo. O aluno deve ser o termômetro sempre! Nesse sentido, Kenski (2010), apoiada em Saleh e

Lankim (2008), argumenta que a avaliação deve ser compreendida como uma forma de coleta de informações para se tomar decisões visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. E, deste modo, a autora chama a atenção para a discussão sobre a utilização dos mesmos instrumentos de avaliação dos cursos presenciais nos contextos de EaD. Segundo ela, a literatura recomenda que se leve em consideração as especificidades de cada modalidade e a realização de uma avaliação coerente. Nesse sentido, entendo que sendo o tutor sujeito ativo no conjunto da polidocência, também deveria participar ativamente do processo de avaliação, e não apenas colaborar com a aplicação de provas presenciais a alunos de cursos diferentes dos que atua, tal qual ocorre com o tutor presencial do CEDERJ. Diante disso,

O processo avaliativo, envolvendo atividades presenciais e a distância, não pode ser um aspecto apartado do acompanhamento global dos alunos. A integração entre objetivos, conteúdos, atividades, tecnologias e pessoas envolvidas no processo educativo deve fluir como movimento que possibilite a aprendizagem e o alcance de resultados positivos, que faça de cada participante não apenas alguém que sabe, mas um cidadão que sabe conviver em diferentes culturas educacionais. (KENSKI, 2010, p.67)

A concepção de avaliação que assumo, em particular na EaD, converge com aquela apresentada por Almeida (2010, p.101), ou seja, ela é “[...] processual e formativa e possibilita o acompanhamento da construção da aprendizagem de cada aluno, participante ativo do desenvolvimento das propriedades intrínsecas das tecnologias em uso”. Contudo, poderá ser observado, nas seções seguintes, que essa não tem sido a tônica do processo de avaliação que tem se concretizado nas práticas dos cursos de licenciatura a distância no Brasil.

4.2 O Proposto pelo CEDERJ e o Exposto pelos Alunos

Com base na pesquisa realizada por Viel (2011), ao analisar o projeto Político e Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática do CEDERJ, a autora explica que no que se refere à avaliação da aprendizagem, tal Documento aponta que esta ocorre por meio de um processo *contínuo* que engloba três procedimentos: Exercícios Avaliativos (EAs), Avaliações a Distância (ADs) e Avaliações Presenciais (APs).

Segundo ela, os EAs, também chamados Exercícios Programados (EPs), visam um processo de autoavaliação, podendo variar em número conforme cada disciplina. Este instrumento avaliativo é aplicado para cada disciplina, ao final de cada unidade e não tem, em geral, peso na nota dos alunos.

As ADs, para as quais são atribuídas notas de 0 (zero) a 10 (dez), são aplicadas em duas ocasiões (AD 1 e AD 2): ao final do primeiro e terceiro mês. A soma das avaliações a distância corresponde a 20% da nota final do aluno. Nas disciplinas de Estágio e Informática esta proporção é de 40%.

Já as APs (AP 1 e AP 2) são aplicadas ao final do segundo mês e ao final do período letivo. A soma dessas avaliações corresponde a 80% da nota final do aluno, sendo que nas disciplinas de Estágio e Informática esta proporção deve ser de 60%. A nota mínima para a aprovação do aluno é 6 (seis) pontos e, caso não consiga, terá direito de realizar uma terceira AP, que substituirá a menor nota das anteriores.

Cabe destacar que não há qualquer orientação no Guia do Aluno com relação ao sistema de avaliação. Este Documento consiste na primeira orientação que os alunos recebem ao ingressarem na graduação, além da aula inaugural que fornece uma visão geral do CEDERJ, bem como de cada curso. Ou seja, os alunos não recebem uma orientação clara sobre como acontece o processo de avaliação assim que iniciam o curso. Isso foi visível nas entrevistas com os ingressantes e os alunos do primeiro semestre, pois muitos apresentavam respostas evasivas quando questionados sobre como ocorre o sistema de avaliação. Eles apresentavam conhecimento superficial sobre esse assunto e, na maioria das vezes, comentavam apenas que haviam ADs e APs, referindo-se, em geral, ao peso de cada uma delas, mas sem apresentar muitos detalhes.

Para ilustrar esse fato trago as falas dos alunos Claudio e Bianca, de diferentes polos regionais, que demonstram imprecisão em suas respostas e falta de clareza sobre como ocorre a avaliação no CEDERJ.

No caso de Claudio, a sua primeira reação foi associar a avaliação ao instrumento denominado “prova”, demonstrando, inicialmente, certo desconforto. Em seguida, reconsiderou sua reação e passou a argumentar que a avaliação consiste em um processo natural, pessoal e que com dedicação e esforço é possível atingir bons resultados.

Meu Deus! É um pesadelo! [risos] Gente, o que é aquilo? [risos] Olha só, é... Não é um bicho de sete cabeças. É aquela questão, se você

estudar [...], se estudar você consegue passar [...]. Claro que no começo quando eu olhei, eu disse assim: “meu Deus, o que é isso?” Que a maioria dos concursos públicos que eu fiz a... O conteúdo matemático era aquém do que cai na... Aqui no CEDERJ. É até bom cair desse jeito, porque quando você pega um concurso público aí, a Matemática vai ser uma coisa básica, entendeu? É até bom ser dessa forma. Só que quando a gente... Eu, na minha deficiência um pouco, quando eu fui ver as respostas eu vi que não era aquele bicho de sete cabeças, era mais a questão de você se dedicar mais. Se você se dedicar, aquilo que você acha complexo se torna uma coisa simples. Cabe, cabe... A cada um, né? (Claudio, Angra dos Reis)

Sobre o sistema de avaliação, de forma geral, Claudio não tinha uma opinião formada e pouco tinha a dizer, mesmo sendo um aluno do segundo período do curso. Sua compreensão estava restrita às provas que são aplicadas, em particular, às avaliações presenciais, embora ele tenha mencionado que poderia haver também outras formas de avaliar e que, talvez, o próprio tutor pudesse ter um papel mais atuante nesse processo.

Ele explica que não sabe quem elabora sua prova, sabe apenas que vem da cidade do Rio de Janeiro, mas afirma desconhecer os detalhes. Claudio discute que as ADs são de responsabilidade dos tutores presenciais, no que se refere à correção. Já as APs vêm lacradas das universidades e depois de aplicadas retornam para correção.

Bianca, por sua vez, apresenta alguma dificuldade para expor a sua posição, mas identifica pontos positivos e negativos na avaliação que é proposta pelo CEDERJ, particularmente por tratar-se de uma tarefa prioritariamente dos docentes das universidades. Segundo ela,

É meio complicado, né? Porque se ele [o professor universitário] não me conhece, não sabe quem eu sou... Mas, [se por um] [...] lado [...] é ruim, por [...] [outro] lado [...] é bom. Porque ele não vai me dar ponto que eu não mereça. Ele vai me avaliar pelas coisas que eu fiz ali e se tá certo ou errado e não pela, assim, por me conhecer, por ter, assim, uma amizade comigo. (Bianca, Bom Jesus do Itabapoana)

A aluna pondera o fato de ser o professor universitário quem conduz a avaliação dos estudantes e entende que pode ser positivo se considerarmos que a distância e o pouco contato desse profissional com os seus alunos podem garantir uma maior imparcialidade e reprimir uma avaliação tendenciosa causada pelo vínculo gerado no cotidiano educacional.

Outra narrativa que ilustra a falta de clareza com relação ao processo de avaliação pode ser observada na entrevista com o aluno Gabriel.

Gabriel: É meio complicado de entender no começo [risos], né? Mas, eu to tentando... Olha, pelo que eu vi tem aqueles exercícios que contam ponto, tem as duas avaliações que eu vou ter que fazer em casa, que valem 20% da nota, e tem as provas aqui [no polo], que valem 80%.

Pesquisadora: Então, é isso que você entende do sistema de avaliação daqui?

[...]

Gabriel: Ah, tá! Eu acho que eles vão analisar desde o tanto de tempo que eu passo na plataforma [...], até o tanto de frequência nas aulas [digo, tutorias] que eu tenho.

Pesquisadora: Você acha que eles vão levar em consideração o seu acesso à plataforma, a sua vinda aqui às tutorias presenciais? Você acha que eles vão analisar essa tua busca, o teu esforço?

Gabriel: Acho!

Pesquisadora: Como você acha que eles vão fazer isso?

Gabriel: [Risos] Bem, eles vão me ver aqui. Os professores, automaticamente, com o tempo vão me conhecer aqui o dia todo...

Pesquisadora: Os tutores?

Gabriel: É, os tutores, no caso. Mania de professor... [Risos] É... Vão me ver aqui e vão lembrar de mim [...]. Eu não sei se vai ter alguma lista de chamada ou coisa do tipo. Aquele dia [na aula inaugural] a gente assinou. Eu não sei se vai ter isso agora, pra frente. [...] E pela plataforma, com certeza dá pra ver pela central que vai ter quantidade de [...] [acessos].

Para Gabriel é natural pensar que os tutores presenciais, principalmente, tenham participação na avaliação do seu desempenho no curso, uma vez que para ele, estes são os docentes que acompanham os alunos cotidianamente e, por conseguinte, podem apresentar condições de fazer uma avaliação processual. Além disso, o aluno também considera a participação a distância por meio do ambiente virtual de aprendizagem disponível no curso. Segundo ele, este também é um aspecto que deve ser levado em conta na avaliação.

Considerando as diversas pesquisas que discutem a produção de conhecimento (matemático) em ambientes virtuais (por exemplo, BORBA, 2004; BAIRRAL, 2005; SANTOS, 2006; ZULATTO, 2007), acredito que para a avaliação ser denominada como “a distância” esta deve ocorrer por meio de uma tecnologia digital que possibilite a interação entre alunos e docente ao longo do desenvolvimento de uma atividade avaliativa. Na proposta do CEDERJ os tutores presenciais são responsáveis pela correção da avaliação a distância e, contraditoriamente, não participam de forma alguma na avaliação presencial. Uma proposta alternativa seria que esses tutores que se encontram próximos dos licenciandos assumissem um papel mais ativo na avaliação presencial. Ainda no sentido de pensar a avaliação de modo processual e formativo, no que se refere à

avaliação a distância, os docentes que, por questões geográficas e pela própria natureza do curso, não têm acesso aos estudantes caberia avaliar considerando tal condição, ou seja, lançando mão de recursos tecnológicos que favoreçam uma avaliação a distância e de maneira efetiva.

Luciana e Antônio, que realizaram a entrevista juntos, respondem que ainda não sabem como funciona esse processo de avaliação com clareza. Então, pergunto aos estudantes se eles sentem-se confortáveis com o fato de não conhecerem muito bem quem elabora, quem corrige as provas, quem é responsável pelo processo de avaliação.

Assim, é... Conhecer a gente conhece, né? [...] Você conhece se você quiser, né? Como a gente veio na aula inaugural e tal, e acompanhou e... (Luciana, Bom Jesus do Itabapoana)

No que se refere à aula inaugural, mencionada por Luciana, as informações fornecidas são as mesmas já destacadas em Viel (2011), ou seja, aquelas presentes no Projeto Político e Pedagógico do curso. Tais informações resumem-se a explicar o que são EPs, ADs e APs, qual o peso de cada uma e as exigências básicas para ser aprovado. Ou seja, o sistema de avaliação do CEDERJ pouco vem contemplando em termos do que pode ser compreendida como avaliação *contínua* ou *processual* e que contribui com a formação de futuros professores de matemática.

Fala-se em *processo de avaliação* e o que se observa em muitos cursos, em diferentes níveis, são momentos específicos, previamente agendados, destinados à aplicação de instrumentos que auxiliem na avaliação do rendimento obtido pelos alunos com relação ao trabalho realizado em um período mais prolongado.

Assim, com relação ao processo de avaliação proposto pelo CEDERJ, é possível notar entre os entrevistados, pelo menos, dois grupos de opiniões distintas e divergentes: 1) aqueles que acreditam que se trata de uma forma justa, igualitária e, principalmente, rigorosa de avaliação e; 2) aqueles que não se sentem confortáveis com o modo que esse processo vem ocorrendo. Esses grupos baseiam seus argumentos, prioritariamente, no que se refere a quem se destina a responsabilidade de elaborar os instrumentos de avaliação, bem como de corrigi-los e atribuir notas aos alunos por meio deles. Também, os estudantes acreditam que as provas possuem um alto nível de dificuldade e exigem que o aluno, de fato, estude para poder realizá-las. Com base nos dados, é possível dizer que os alunos

entendem essa prática como positiva, uma vez que, para eles, o *rigor na avaliação*, compreendido equivocadamente como *dificuldade das provas*, é um indicativo de qualidade no curso.

4.2.1 Dificuldade, Rigor e Qualidade: o caso das provas

Embora haja a participação dos tutores presenciais no momento da aplicação das APs, estes não possuem qualquer responsabilidade com a elaboração e correção das mesmas. Além disso, segundo informações dos alunos, os tutores da Licenciatura em Matemática, neste caso, não aplicam provas para os alunos desse curso, visando credibilidade e lisura no processo. Já nas ADs, por sua vez, os tutores participam da sua correção, lembrando que tal instrumento representa 20% da nota final e pode ser feito em casa, com os colegas, ou seja, permite consultar outras fontes. O posicionamento do primeiro grupo, evidenciado nos dados, indica que no que diz respeito à correção das provas “[...] são os professores [universitários] que elaboraram as provas [e que corrigem] (Taís, Angra dos Reis)”. Na narrativa da aluna, a seguir, ela dá a entender que este é um procedimento coerente e argumenta que:

[...] Eu acredito que quando eu for professora eu não vou sentar e fazer aquela prova, né? No final do bimestre, tal... A avaliação é uma... É... Como é que se diz? Ela é qualitativa, são várias avaliações, não é uma prova que vai falar que aquele aluno é bom ou não, mas é que a gente tem as atividades a distância que são os tutores aqui que corrigem, que dá uma dimensão daquilo que vai ser a prova, então... Eu não sinto assim, nenhum problema em serem os professores, até prefiro, acho que eles têm um rigor muito grande, são os professores das disciplinas, sabem o que querem exigir do aluno, então... (Taís, Angra dos Reis)

Também sobre esse aspecto, quando questionada sobre como ela compreende o sistema de avaliação do CEDERJ, esta aluna se posiciona da seguinte maneira:

Eu sou totalmente satisfeita. Porque eu acho assim: se fossem mais piedosos, “ah, porque é educação a distância”, a minha educação não ia ter tanta qualidade. Então... E foi até uma coisa que aconteceu na primeira prova de Pré-Cálculo. Eu tirei uma nota baixa por não saber é... Escrever, né? Na linguagem matemática e... Não ter dado tanta atenção a isso [...]. Então, eu acho assim: sou totalmente a favor... Acho que faz sentido com aquilo que a gente estuda, você vai

*tendo a sua prova, uma prova com um nível assim... Bem alto [...].
(Taís, Angra dos Reis)*

É possível perceber que a aluna atribui forte valor à avaliação ao relacioná-la à qualidade de sua formação. Para ela, uma avaliação rigorosa é um indicativo dessa qualidade. A visão positiva de que a prova presencial apresenta um alto nível de dificuldade e a segurança de qualidade do processo amparada na credibilidade da universidade consorciada são elementos marcantes na narrativa da aluna Francine, a seguir:

Olha, eu gosto desse sistema de avaliação. Porque assim, é... Eu acho que, particularmente, né, que as coisas que vêm muito fácil, o aluno não dá muito valor. Então, realmente, pra você sair por aí dizendo “ah, não, eu sou professora de matemática formada pela UFF”. Tá, você leva um nome que tem muito peso. Então, você tem que ter uma base. Não é qualquer nome que você tá representando. Você tá falando que você veio da UFF, de uma universidade federal, é “A” universidade, ao meu ver, né!? [Risos] Então, assim, não pode sair lá um professor mais ou menos, chega lá não consegue dar uma aula direito e aí: “poxa, mas esse professor veio da UFF?” Então, acho que as avaliações são, é... Mais difíceis, puxam da gente, justamente por conta desse nome que a universidade tem, né? Não é uma universidade que você faz assim [gesto de desprezo, descaso, de pouca credibilidade]. Pra você sair por aí exibindo um diploma da UFF você tem que ser realmente um aluno dedicado, um aluno esforçado, né? Porque não é qualquer aluno, qualquer pessoa que sai aí exibindo um diploma de UFF, não! [Risos]. (Francine, Angra dos Reis)

A fala de Francine é um indicativo da importância dada ao sistema de avaliação que seleciona os melhores estudantes, em virtude, principalmente, de se garantir a qualidade do curso em geral. Ao que parece a credibilidade de um curso e/ou de uma instituição de ensino pode estar condicionada à formação que é oferecida aos seus estudantes, bem como ao profissional que ele se torna. Com isso, a prova, como sendo o principal instrumento de avaliação, precisa ser muito bem elaborada, no sentido de exigir o máximo dos alunos.

Outro aspecto muito discutido pelos estudantes, quando o tema em questão é a avaliação, refere-se à atribuição de notas e/ou conceitos. Renato, por meio da narrativa a seguir, explicita a sua visão quanto ao sistema de avaliação do CEDERJ.

Eu gosto desse sistema de avaliação, porque eles te dão as avaliações a distância, te dão uma quantidade de pontos, pouco ponto. Dão exercícios, que são pontos, né, que você pode adicionar na sua nota. E a avaliação presencial que é o que importa se, realmente, o aluno está aprendendo ou não. Então, essa é a principal se, pô, é... É o determinante de o aluno passar para o próximo semestre ou não. Quer dizer, passar na matéria, né? Então, eu acho

interessante. Eu gostei desse sistema, porque é... Frisa muito isso, 80%, se eu não engano, da nota é da avaliação presencial. Os outros 20% estão distribuídos aí [na avaliação a] distância e pontos e tal e tudo mais. Acho legal. (Renato, Itaperuna)

O aluno enfatiza a sua concordância com relação aos métodos avaliativos propostos pelo CEDERJ. Ele parece acreditar que para se ter alguma garantia sobre a aprendizagem dos estudantes o método mais adequado ainda é a avaliação presencial. Além disso, vê de maneira positiva as avaliações a distância, como forma de incentivar os alunos a estudar, pois dão a chance de obter-se uma nota parcial de maneira menos dispendiosa. Ao que parece, para Renato e outros licenciandos, as avaliações a distância representam um “bônus”, pontos obtidos com mais facilidade, já que permitem ao aluno realizar a avaliação em casa ou com a ajuda de outros colegas, professores, tutores, etc. Para alguns alunos a AD se aproxima de uma revisão para a prova presencial, um parâmetro de como ela será.

Embora essa seja a sua interpretação de como ocorre a avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Matemática em questão, Renato manifesta aquilo que ele gostaria que de fato fizesse parte de um sistema de avaliação, conforme explicitado em seu depoimento a seguir:

[...] Mas eu quero ser avaliado de que forma? Eu gostaria de ser avaliado assim: quando eu estiver fazendo o exercício, mesmo que eu erre o resultado do exercício, mas que o professor veja a minha linha de raciocínio. Se ele, poxa, viu que eu fui pelo lado certo da coisa, mas acabei errando por um sinal, alguma conta, alguma coisa e ele, poxa, zerar aquela questão ali eu vou ficar um pouco chateado, fico um pouco frustrado com aquilo. Poxa, mas eu tava no caminho certo, ele poderia considerar alguma coisa. Porque eu vou avaliar dessa maneira os alunos, meus futuros alunos. Então, eu acho que é por aí. (Renato, Itaperuna)

Renato apresenta uma compreensão de avaliação da aprendizagem, na qual o processo é considerado mais importante que o resultado final. Essa maneira de avaliar torna-se desafiadora quando trata-se de um curso na modalidade a distância. Sobre esse aspecto, Antônio argumenta que não ter o professor da disciplina quando surge uma dúvida em relação à interpretação de uma questão da prova pode ser complicado para o aluno, conforme indica a sua fala a seguir.

[...] Eu já acho que é importante. Eu acho que sempre há algo, assim, que o professor, assim, que convive mais um pouco com a gente, sei lá... Eu acho que ele conhece mais o aluno e ele sabe a maneira que o aluno tá... Não sei... Também tem a letra do aluno, alguma coisa assim, que o professor conhece e pode interpretar de outra forma...

Antônio expõe uma visão sobre avaliação que parece estar associada à relação professor-aluno. Para ele, o processo de avaliação pode também apresentar uma dimensão subjetiva que envolve o conhecimento que o professor tem a respeito do aluno e a interpretação que pode ser feita daquilo que ele faz. Assim sendo, Antônio chama a atenção para a complexidade de um processo avaliativo.

Ainda no sentido de abordar com os alunos o fato das avaliações, em geral, serem elaboradas e corrigidas pelos professores universitários, pouco familiarizados com as especificidades dos estudantes e seus respectivos polos, pergunto ao estudante Daniel, de Itaperuna, sobre a sua opinião a esse respeito. O seu posicionamento é apresentado na narrativa a seguir:

Daniel: Não tem como indicar a pessoa, mas como eu sei que o CEDERJ vem de uma fundação e, por exemplo, eu [que] estudo Matemática... Eu, no caso, sei que [existe] o consórcio com a UFF. É a UFF que vai selecionar as questões [...]. E a própria UFF ela já indica os coordenadores pra tá é... Pra tá organizando a prova, os exercícios...

Pesquisadora: E a correção?

Daniel: Vai pro coordenador.

Pesquisadora: E o que você acha disso?

Daniel: Ótimo! Porque pelo menos você já tem acesso a uma pessoa. Você já sabe quem tá responsável pela sua prova.

Nesse momento, questiono o licenciando se o fato de um professor que ele não tem contato direto, ou seja, que não ministra aulas regulares, que não acompanha cotidianamente o seu desenvolvimento no curso, ser responsável pela sua avaliação não causa certa insegurança. O aluno responde da seguinte forma:

[...] Isso eu entendo como: ele é o responsável e tem que cumprir a obrigação dele. Eu confio nele, como ele confiou em mim, ou melhor, como a organização, a instituição confiou em mim dando, me aprovando, eu também vou confiar neles é... Corrigindo. (Daniel, Itaperuna)

A fala de Daniel sugere que os alunos sentem-se privilegiados por ter tido a oportunidade de ingressar em um curso de graduação vinculado a uma instituição pública de renome. Desta forma, costumam não questionar os métodos de avaliação propostos pelo Consórcio. Na fala de Carlos a seguir essa mesma compreensão é observada.

Não discordo. Nesse ponto não discordo. Já que o curso é a distância, entendeu? Acho que não teria porque eu vim [...] também e querer questionar com professor “aquí, porque que tá errado?” Entendeu? Já que é a distância, eu concordo que seja tudo a distância. (Carlos, Bom Jesus do Itabapoana)

O depoimento de Carlos, ao defender *que seja tudo a distância*, quando refere-se à correção das avaliações, apresenta traços de contradição, uma vez que ele, por outro lado, não questiona o fato de existir um instrumento de avaliação que exige a presença física do aluno no polo. Quer dizer, para ser avaliado o aluno deve mostrar-se presente no polo regional. Porém, no que se refere à correção, são os professores universitários, distantes fisicamente, que decidem sobre o desempenho dos estudantes, ou seja, ao contrário do que o aluno recomenda, nem *tudo* é feito a distância.

Nesta seção foram destacadas, prioritariamente, as compreensões de alunos iniciantes que se dizem satisfeitos com o sistema de avaliação proposto, de modo que a discussão gira em torno de quem é o responsável pela avaliação.

4.2.2 O Impacto da Falta de Interação na Avaliação

Muitos alunos acreditam que a falta de interação com os docentes universitários pode impossibilitá-los de fazer uma avaliação qualitativa do desenvolvimento dos licenciandos, de modo que a avaliação torna-se um processo impessoal, frio e totalmente objetivo. Essa é a tônica dos argumentos elaborados pelos estudantes do segundo grupo mencionado no início desse capítulo.

Roberta argumenta que o maior complicador de um curso na modalidade a distância, que não possui aulas regulares ministradas pelos professores responsáveis por cada disciplina, é a avaliação. Esse argumento da aluna fundamenta-se em sua própria compreensão de avaliação, uma vez que ela acredita que avaliar é muito mais do que aplicar provas, e corrigi-las para, assim, atribuir notas aos alunos. Na narrativa, a seguir, esse entendimento é explicitado pela estudante.

[...] Acredito que seja um pouco complicado, porque o professor no dia-a-dia ele avalia o aluno no processo, né? Agora no... No... A gente aqui, numa metodologia a distância, não. A gente faz a tutoria e quem conhece a gente é o tutor, quem sabe o que a gente evoluiu é o tutor. O professor tá lá, só vai corrigir a prova pra ver se a gente conseguiu ou não fazer, mas ele não sabe se no dia eu tava com dor de cabeça, se alguém da minha família morreu no dia, porque não pode, né? Nem tem [...] como fazer a prova na outra data. Teria que esperar a AP3 pra fazer. E quando é o professor presencial, essas

coisas, essas questões humanas são mais maleáveis. (Roberta, Angra dos Reis)

Embora a modalidade de EaD enfatize a necessidade de maior autonomia, disciplina e iniciativa dos alunos para estudarem sem a dependência constante de um professor que lhes diga como, o que, e quando estudar, é fato que a realidade é outra. Os bancos escolares de muitas licenciaturas sugerem que a Educação Básica brasileira não tem dado conta de preparar um aluno com esse perfil acadêmico. Durante conversa informal com os tutores presenciais ouvi queixas do tipo: “a UFF quer oferecer no CEDERJ o mesmo curso que oferece na modalidade presencial, mas os alunos que são aprovados no vestibular daqui, não conseguem sequer ingressar lá... É outra realidade de aluno que chega aqui... Ou seja, serve pra gente, mas não serve pra eles?” (notas de campo em Itaperuna)

Para a equipe do CEDERJ é importante que se mantenha a mesma qualidade do curso presencial oferecido pelas universidades consorciadas. Porém, tutores que acompanham os alunos ingressantes ponderam essa postura, uma vez que observam que o alunado possui características, perfis e necessidades formativas específicas, as quais nem sempre vão ao encontro daqueles que ingressam no mesmo curso, da mesma instituição, no modelo presencial. Não se trata de diminuir a qualidade, argumentam esses tutores, mas sim de propor um curso que contemple as necessidades específicas dos alunos daquela distinta realidade, garanta a permanência dos mesmos no curso, bem como a sua conclusão.

No caso do CEDERJ é notável que a grande maioria não possui, inicialmente, um perfil autônomo, fruto de uma Educação Básica acrítica e anti-libertadora. Todavia, o curso exige que eles desenvolvam tais habilidades para que possam ser bem sucedidos. Além disso, para eles a avaliação é um momento crucial e de extrema tensão, a qual torna-se mais dramática com a ausência do “porto seguro” que é o professor. O tutor presencial ameniza essa ausência, contudo, na avaliação a sua participação é ínfima, pois reduz-se à aplicação das provas, para cursos diferentes dos quais atua, e à correção daquele instrumento que possui o menor peso, quantitativamente falando. O método de avaliação do CEDERJ não permite uma avaliação processual, contínua e que leve em consideração as particularidades dos estudantes.

Na fala a seguir, Marcos, aluno de Angra dos Reis, explicita o modo que ele gostaria de ser avaliado e, levando em conta o sistema de avaliação proposto, acredito que poucos são os mecanismos que possibilitam contemplar tal expectativa exposta pelo aluno.

Marcos: Eu gostaria de ser avaliado, não pelo que eu... Que eu passei na questão respondida, e sim porque eu aprendi. Eu gostaria de ser avaliado assim.

Pesquisadora: E você acha que os professores vão ter condições de analisar isso? Seu desenvolvimento, seu esforço...

Marcos: Eu não sei, mas se eu... Quando eu for professor, dependendo da instituição, eu avaliarei meus alunos assim, pelo desempenho deles. Nota pra mim é indiferente.

Marcos menciona que pretende, quando for professor, realizar uma avaliação que considere não apenas o que um aluno apresenta em um dado instrumento, mas sim a sua aprendizagem de forma mais ampla. Porém, destaca que essa prática se efetivará *dependendo da instituição*. Essa fala reflete o engessamento dos processos avaliativos aplicados no âmbito educacional. A necessidade da nota e a tradição da “prova” tem levado muitos professores a avaliar seus alunos de maneira reducionista, de modo que nem sempre é possível dizer algo substancial com relação ao seu desenvolvimento.

A falta de interação destacada pelos entrevistados, a carência de um feedback sobre a aprendizagem que não seja apenas dizer se está certo ou errado, ou expresso quantitativamente por meio da nota, tem se mostrado como um grande problema para os estudantes. Roberta, no depoimento a seguir, coloca em discussão essa situação:

[...] Eu tava vendo um EP [exercício programado], né? Tinha umas questões que eu resolvi de uma maneira e no gabarito estava de outra. Mas, e no dia da prova? Como que eu faço? A maneira que eu fiz vai ser aceita? O professor que tiver corrigindo a minha prova, que não me conhece, nunca me viu, não sabe quem sou eu, ele vai ver que eu entendi aquilo daquela forma e cheguei a aquele resultado, de uma forma diferente da que tá na... Né? Na... No gabarito? Será que ele vai aceitar dessa forma? Será que meu aprendizado, independente da forma que eu consegui, né, aprender aquilo, será que meu aprendizado foi o suficiente? Talvez para mim aquilo “beleza, eu consegui aprender aquilo”, mas como que o meu professor que não me conhece, vai me avaliar naquele aspecto? Será que meu aprendizado foi válido? (Roberta, Angra dos Reis)

Rafael, que concedeu a entrevista em conjunto com Roberta, complementa a fala da colega demonstrando a dúvida que pode permanecer com relação à produção de conhecimento do aluno, uma vez que, para ele, na prática, mesmo que

se atinja a nota necessária para ser aprovado esse não pode ser o único indicativo de que o aluno aprendeu.

Até a questão de você alcançar, né? Média... Você... [expressão de confuso, gestos negativos com a cabeça] não sei, assim... Você... É, é... O professor corrigiu, você alcançou, mas será que você não precisa de mais? (Rafael, Angra dos Reis)

Roberta chama a atenção também para a importância de um acompanhamento mais próximo no momento da aplicação de um instrumento de avaliação. O professor que conhece seu aluno sabe do seu potencial, das suas dificuldades, do esforço despendido para avançar em termos do conteúdo abordado. Daí a necessidade de levar em consideração o aspecto subjetivo da avaliação, as especificidades do contexto educacional e as particularidades dos estudantes.

E também assim, eu encaro, pelo menos com os meus alunos, a avaliação também como um momento de aprendizagem. Porque muitas vezes na avaliação o aluno, ele se concentra mais e, então, acaba, né? Aprendendo também naquele momento e às vezes tira alguma dúvida. É claro, que o professor, ele não dá a resposta, mas ele acaba facilitando, sendo facilitador do processo, né? E na avaliação, às vezes, uma coisa que um exercício você passou rapidinho “ah, isso não deve ter muita importância”, aí no momento da avaliação, aí você se depara com aquela questão, aí você busca resolver de alguma forma que se você tivesse com seu professor, talvez, né? Ele poderia dar uma dica que facilitasse o desenvolvimento daquela questão. (Roberta, Angra dos Reis)

Na tentativa de buscar informações das estudantes Mara e Francine acerca desse assunto, pergunto sobre como elas gostariam de ser avaliadas. O debate fomentado por essa questão revela as compreensões das estudantes com relação a aquilo que é proposto pelo CEDERJ, entrelaçado com a perspectiva que elas têm sobre avaliação. Nesse diálogo, é eminente a discrepância entre o *proposto* e o *exposto* sugerido neste capítulo.

Francine: Como eu queria que [me] avaliasse[m]?

Pesquisadora: É. Porque assim, vamos pensar, quem corrige as APs são os professores lá da UFF...

Mara: Esse ponto é que eu acho, assim, é... Injusto...

Pesquisadora: Então, quero que vocês falem sobre isso.

Mara: Porque eles não conhecem a gente. Eles não sabem se a gente tá interessado, se a gente não tá. Então, às vezes, uma coisa que a gente teve um errinho eles per... A gente perde a questão toda e se a gente... E se fosse o tutor presencial ia falar: poxa, mas ela tá aqui sempre, ela tá se dedicando, foi, sabe? Um descuido.

Francine: Sabem mais do nosso potencial.

Pesquisadora: Teria acompanhado todo o seu desenvolvimento?

Mara: [...] É. Porque nem sempre uma prova diz todo o nosso conhecimento. A gente pode fazer uma prova que seja... Sabe? A

gente... Não esteja num dia bom. E faça outra brilhante! Então, acho que isso que é um pouco injusto. Porque eles não sabem, eles não conhecem.

Pesquisadora: Você queria que quem corrigisse sua prova, Mara?

Mara: Ah, eu preferia que o tutor presencial corrigisse a minha prova.

Pesquisadora: Você também, Francine?

Francine: É. Eu acho que até a prova a distância, por exemplo, aquela que você faz com o auxílio de outros colegas e tal, você pode trocar mais, poderia até sim ser, né? Corrigida por eles [os professores universitários]. Porque você fez ali, você não fez assim, sozinho, lógico que têm pessoas que fazem sozinhos, mas você teve como pesquisar, teve mais tempo de fazer. Mas, acho que a presencial, né? Que é a que pesa mais, deveria ser feita pelos nossos tutores [...].

Até esse momento, a discussão concentrou-se em quem, qual sujeito do processo educativo, no âmbito da polidocência, deveria ser o principal responsável pela avaliação dos licenciandos. Além disso, o debate avança quando são considerados os diferentes “pesos” de cada instrumento de avaliação aplicado, bem como os seus critérios e modos de realização.

Mara: Assim, não é que eles [professores universitários] façam... A prova podia vim de lá, nível de dificuldade, a mesma coisa. Só que acho que a correção...

Pesquisadora: A elaboração?

Mara: Podia ser lá, a elaboração tem que ser lá. Por a gente estar sendo alunos formados de lá tem que ser de lá...

Pesquisadora: Até pra manter o mesmo...

Mara: ...O padrão, entendeu? Não aqui.

Pesquisadora: O aluno de lá ele... Ele recebe a mesma prova que o aluno de cá?

Mara: Então, a prova... A mesma, mas só que eu acho que a correção... Os tutores poderiam corrigir e depois sim passavam pra lá, eles faziam toda uma vistoria se o tutor não tava sendo muito... Corrigindo... De qualquer forma, dando ponto, assim... Né?

Pesquisadora: Você acha que daí não existe um diálogo do professor de lá com o tutor daqui? [...]

Mara: Não, eu acho que não existe. Não.

Francine: Eu acho que nas correções não [...].

Mara: [...] a nota sai pelo sistema. O tutor daqui, ele não tem... Ele não olha nossa nota de AP. A nota da AP vai direto pro site do sistema acadêmico.

Pesquisadora: O tutor presencial acaba nem sabendo?

Mara: Não sabe. Ele sabe depois que tá lançado no site, entendeu? Então, eles num... [...] “nossa, mas fulano tirou 5?” Entendeu? Porque sabe que todo... Toda tutoria tá aqui presente. Às vezes, é um erro e já era.

Por outro lado, há estudantes que acreditam que tal responsabilidade deve ser dos professores universitários, pois estes são de fato os responsáveis pelas disciplinas e, em alguns casos, acreditam que podem estar mais aptos a executar tal

função. Ademais, para alguns entrevistados tornar a avaliação uma responsabilidade desses docentes faz com que o curso de licenciatura na modalidade a distância tenha a mesma qualidade e reconhecimento daquele oferecido presencialmente pela mesma instituição. Essa ideia, defendida por uma parcela dos licenciandos entrevistados, vai ao encontro do que observei ao longo de minha imersão no campo de estudo, uma vez que tutores comentaram que as universidades buscam oferecer o mesmo curso que eles oferecem nos cursos presenciais.

As alunas evidenciam ainda que existe uma boa relação com os tutores presenciais, mas sentem falta de um contato maior com os professores coordenadores das disciplinas. Francine explica que ao ligar para o atendimento telefônico gratuito os estudantes são atendidos pelo tutor a distância, mas nunca pelos professores. Mara, por sua vez, fala que o único contato que os alunos têm com os professores é por meio dos exercícios que eles postam, semanalmente, na plataforma e que, caso os alunos tenham alguma dúvida, podem enviar e-mail a esses professores. Francine complementa dizendo:

Francine: Mas assim, os exercícios, penso eu, são elaborados de acordo com o que eles [os professores] estão focando lá [na universidade] e aí, no nosso primeiro semestre, ainda teve o agravante de que o município passou por vários é... Por vários desastres, né? E caiu barreira, e caiu isso e não sei o que... E o nosso cronograma acabou atrasando, tivemos aulas canceladas, [digo] tutorias canceladas, né? E o cronograma correndo... E aí quando chegou muitos conteúdos, né? [...] O [tutor] teve que passar correndo, "olha gente, não tem tempo, a AP tá aí, né? E a gente vai ter que passar, pincelar..." E a nossa prova veio igual a prova dos alunos que estavam tendo aula e tendo tutoria normalmente, porque teve município que não teve nenhum problema, né? E a prova veio igual, sendo que muitos conteúdos a gente não teve assistência, não teve como tirar dúvida.

Pesquisadora: Ah, não se pensa na especificidade de cada polo?

Francine: [...] O máximo que eles fizeram foi assim, adiar em uma, duas semanas a prova [para todos os polos, em função do que ocorreu em algumas regiões abaladas pelas chuvas]. Só que assim, mesmo com as aulas [quer dizer, as tutorias] de reposição, por exemplo, teve aula de reposição do sábado na terça. Só que o aluno que só vem no sábado, ele perdeu a reposição, porque na terça ele não pode vir. A gente é que, assim, se esforça pra vir o máximo de dias possíveis, mas existe quem não pode e só pode vir aos sábados.

A problemática levantada por Francine, na fala anterior, sugere que é necessário repensar a proposta da EaD como um sistema único e padronizado. Se analisarmos que o que ocorre normalmente nas universidades públicas, as quais

possuem uma sede e outros campi espalhados pela região onde se encontram, mesmo havendo um calendário comum dentro da instituição, é possível observar certa flexibilidade e autonomia para que os docentes possam atuar levando em conta as especificidades de seus alunos e região. No que tange particularmente à avaliação, ponderações em relação ao sistema proposto pelo CEDERJ devem ser pensadas. Como não negligenciar aspectos culturais, sociais, econômicos e especificidades de aprendizagem entre os alunos? Além disso, de acordo com os dados apresentados no capítulo 3, a prática das tutorias parece variar dependendo do tutor e do polo. São mais de trinta polos distribuídos pelo estado e com realidades díspares, sendo que os estudantes são avaliados a partir de critérios gerais que desconsideram a diversidade.

Não há dados que confirmem a conjectura de que esse sistema de avaliação tem contribuído para a alta evasão percebida no curso, mas a fala de Eduardo, a seguir, dá indícios do impacto de tal processo, quando questionado sobre qual a parcela de responsabilidade do curso com relação à baixa permanência dos estudantes nessa licenciatura.

[...] O curso tem, tem... Tem sua parte nisso, assim... Eu acho justamente por a gente, assim... As provas... As provas e as avaliações... As provas vêm de fora, assim... São coordenadores que, provavelmente, estão nas sedes das universidades. Quando eles elaboram as provas, são provas pra todos os polos. Então eles, assim... É quase que, assim... Tem um pouco de impessoalidade naquilo. É... O aluno recebe a prova, mas o coordenador quando fez a prova ele não tava olhando a turma, ele não tava sentindo a turma, o que ele poderia dar, o que aconteceu, se teve... Pô... Se teve problemas no município, alagamento, sei lá... Ele não conhece... Ele não sabe disso e se sabe ele não vai... Talvez, ele não se importe muito com isso, até porque ele tem outros polos. E... Eu acho que por essa prova ser, assim... Um pouco impessoal... Ah, impessoal, os alunos ficam desconfor... Eu, pelo menos, fico desconfortável com isso. Assim, de não poder tá ali e questionar pro professor: "poxa, aquela questão que você colocou ficou estranha... Poxa, você cobrou aqui, mas você não explicou muito bem... Aquilo não tava no livro..." Essa falta da gente poder ficar dialogando, talvez, com quem faz as nossas provas também contribui um pouco, né? (Eduardo, Angra dos Reis)

Ao encontro da reflexão apresentada no depoimento de Eduardo, também Mateus, que é de outro polo, enfatiza a importância da interação e proximidade dos alunos quando se trata de avaliar os conhecimentos produzidos ao longo de um determinado período, sob a justificativa de que este também pode ser considerado um momento de aprendizagem para os alunos.

[...] Eu acho que se houvesse um professor daqui pra corrigir [as provas] seria mais interessante. Por quê? Pra você ser um bom professor não basta você tirar uma nota boa. Eu acho que você tem que entender o que você errou... Eu acho que é... Se o cara, por exemplo, se ele corrigir as provas dos alunos aqui, tal dia estiver à disposição pra tirar a dúvida “olha, você tirou essa nota, por causa disso, disso e daquilo...” “Pô, é verdade, errei, vacilei, né? Devia ter feito assim... É isso mesmo”. Isso aí, ele já tá aprendendo, entendeu? Então, é... O CEDERJ eu acho um pouco frio. Entendeu? Acho calculista, assim... Tipo, ah, eu acho que é uma coisa assim, você faz [a prova] e acabou. Você tem que rezar pro cara entender o que você quis dizer, entendeu? Então, eu ainda não fiz nada, mas deve ser assim. Se é um cara do Rio que corrige ele também não vai nem querer saber quem é que tá aqui. Não vai querer saber quem é que trabalha, quem é que tem família, quem é que tem disposição, ele não vai querer saber de nada... É um aluno, são dois alunos, pra ele acho que é indiferente. Eu acho que não é tão bem assim... Eu acho que os alunos também têm as suas particularidades, eu acho que têm que ser próximo, entendeu? (Mateus, Itaperuna)

A preocupação apresentada por Mateus ilustra a complexidade que permeia o processo de avaliação, de modo que muitas questões envolvem aspectos que transcendem a elaboração e aplicação de um instrumento visando “mensurar” a aprendizagem. Conforme Mateus, ter preocupações familiares, trabalhar e ter responsabilidades em outras atividades que são desenvolvidas concomitantemente à realização da graduação não são passíveis de serem levadas em consideração em uma avaliação da aprendizagem. De fato, aspectos subjetivos também podem compor um processo de avaliação desde que estes estejam diretamente relacionados com o que se espera avaliar, neste caso a aprendizagem. O esforço do aluno, a participação nas tutorias, o interesse e dedicação, a iniciativa, dentre outras, são difíceis de serem mensuradas por meio de provas e testes, mas se avaliados de modo mais qualitativo podem auxiliar para que o processo torne-se menos *frio* e *calculista*, conforme a crítica feita por Mateus. Segundo ele, não há uma discussão sobre o que os alunos apresentam nos instrumentos de avaliação, não é levado em conta as particularidades dos mesmos e, ainda, não se dá um feedback que possibilite ao licenciando se autoavaliar, aprender com o seu erro, bem como enfatizar uma boa organização das ideias. Diante dos dados apresentados pelo aluno, a avaliação, nesse contexto, tem sido concebida como prioritariamente quantitativa, somativa, descontextualizada e seletiva.

O ambiente educacional propicia que relações sejam estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, de modo que interação e diálogo podem tornar todo o processo,

incluindo a avaliação da aprendizagem, mais colaborativo. Entretanto, Eduardo, no depoimento a seguir, relata o seu desconforto com a avaliação que tem como um de seus objetivos proporcionar a troca de experiência, o trabalho em grupo, a autoavaliação e a discussão sobre o (não) aprendido.

Pesquisadora: Você se sente sozinho?

Eduardo: Me sinto. Pela matemática me sinto. Me sinto sozinho. Eu estudo sozinho é... Assim... Tenho pouco tempo pra conversar com os outros alunos. Eu venho [ao polo] em média duas vezes por semana, é... Eu converso mais só com a Taís. Os outros alunos, assim... Não converso muito, porque a maioria deles são interesseiros. Eles não querem compartilhar conhecimento, eles querem sugar conhecimento [risos]. Eles querem sugar. Então, se você faz um trabalho e chega no dia de entregar eles não querem comparar e ver o que você fez e o que ele fez. Eles querem copiar o que você fez. Inclusive assim, virou rotina, no dia de entregar AD, que são avaliações a distância, é de praxe ter alunos na biblioteca copiando o trabalho dos outros! Sempre tem! Sempre tem! E eu assim, no dia de entregar trabalho eu corto volta da biblioteca [risos]... Eu passo longe [risos]. [...] Porque eu já passei por situações complicadas. Eu sempre faço meu trabalho. Prefiro fazer sozinho e comparar depois. É feito pra isso. A avaliação a distância é pra você comparar. Você fez seu trabalho e vai comparar com outro. E vamos discutir. E essas pessoas, a grande maioria, eu chutando por baixo, estimando eu acho que deve ter 80% dos alunos fazem isso. A maioria deles. Eles fazem muito pouco e copiam muito! Eu acho que talvez isso seja uma grande dificuldade de eles entenderem e não irem bem, né? Copiar, quem copia não aprende, acredito eu. Acho que mesmo você fazendo errado, você aprende com erro mais do que copiando.

Esse discurso de Eduardo parece reforçar a ideia de que as provas devem ser individuais, ter maior peso na nota e serem presenciais. Os dados indicam que o sistema de avaliação da aprendizagem do CEDERJ não tem atendido completamente às expectativas dos seus alunos. O que se vê é uma tentativa de transposição dos métodos avaliativos da educação presencial para a EaD.

Além do debate sobre a falta de interação com o professor responsável pela avaliação, Lucas, na narrativa a seguir, destaca o uso de tecnologias digitais, em particular da Internet, para realizar as atividades do curso, entre elas o envio de avaliações.

Uma [...] [coisa] que to estanhando, também, no CEDERJ é trabalho via e-mail, prova via e-mail, esses negócios... É isso que eu não tenho costume de estar sempre acessando à Internet pra ver isso, às vezes entro mais pra falar, ver alguma coisa... Agora, pra ver coisas da faculdade era muito... De escola era muito raro, muito... De estar vendo sempre... [...]. (Lucas, Itaperuna)

Embora Lucas tenha explicitado a necessidade de se acessar, principalmente, o e-mail e a plataforma do CEDERJ para obter informações sobre o curso, as quais são direcionadas por diferentes membros da equipe do CEDERJ, além dos EPs, ADs, videoaulas, entre outros materiais, foi possível observar ao longo da pesquisa de campo que as TIC, muitas vezes, são subutilizadas.

No caso das ADs nota-se que estas caracterizam-se como avaliações a *distância* quando se considera que não há a exigência de ser realizada em data e local determinado e sob a condução de algum “fiscal”. Para esta avaliação é estipulado um prazo para entrega, sendo que o tempo e o espaço são flexibilizados. A denominação “a distância” não justifica-se por tratar-se de uma atividade que possa ser feita usando alguma tecnologia digital, com a qual um docente possa acompanhar o desenvolvimento pelos alunos. Os estudantes realizam as ADs, muitas vezes, no polo com o auxílio dos colegas, solicitam orientação dos tutores ou fazem isso em qualquer outro ambiente reunidos presencialmente. Depois disso, entregam, impresso, o que foi feito na secretaria do polo para que seja encaminhado para a correção ou, ainda, enviam por e-mail. Diante disso, fica uma questão para refletir: o quão *a distância* está sendo essa parte da avaliação? Esse momento poderia ser riquíssimo em termos de aprendizagem e de diálogo, se houvesse interação, mediada pelas tecnologias digitais, com um docente que está distante dos polos.

A necessidade da presença física ainda é muito forte para esses alunos. Os alunos ingressantes, do primeiro semestre, sentem um grande choque com a ideia de não ter professor e aulas convencionais. É notável que, para eles, o tutor presencial é frequentemente “confundido” com o professor da disciplina que estão cursando. Estranhamente, esses mesmos alunos são os que, na maior parte das entrevistas, veem com naturalidade o fato da avaliação de seu desempenho ser feita por um docente pouco conhecido por eles. Mara expõe uma de suas expectativas a esse respeito.

Pesquisadora: [...] vocês não têm contato com o professor de lá? Com o professor que prepara o material, que prepara a prova?

Mara: Aí eles falam assim: ah, vocês podem mandar e-mail. Mas, não é a mesma coisa. O que você vai mandar [no] e-mail? Sabe?

A fala da aluna também ilustra a ideia de que nem sempre o que é proposto pelo CEDERJ expõe-se na realidade vivida pelos estudantes. Essa foi a provocação que propus no subtítulo desse capítulo que tinha como foco debater sobre a

avaliação em EaD, em particular aquela que vem ocorrendo no contexto da Licenciatura em Matemática do CEDERJ.

Quando se tem contato com as concepções teóricas acerca do que é avaliar, de como a avaliação da aprendizagem deve ser encarada, bem como as propostas dos cursos de licenciatura hoje, observo uma ampla preocupação com uma formação completa, significativa e que leve o estudante a pensar a sua própria aprendizagem e tornar-se o principal sujeito do seu conhecimento. Porém, cabe uma pergunta: o que se expõe nas narrativas dos estudantes do curso aqui analisado? Uma possível resposta: uma avaliação prioritariamente somativa que não oferece o retorno necessário a uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ressalto, então, uma tensão entre o que se propõe e o que se expõe na realidade desses alunos.

Embora não seja o foco principal dessa pesquisa, a discussão aqui apresentada pode servir de alerta para pensarmos sobre qual formação de professores estamos realizando e incentivar novas pesquisas, não apenas no contexto da modalidade a distância, mas também na presencial, uma vez que a realidade que aqui se revela tem mostrado-se epidêmica e vem ocorrendo desde muito antes da EaD ter-se deflagrado.

4.3 Retomando as Ideias deste Capítulo

Neste Capítulo apresentei o sistema de avaliação do CEDERJ contrastando com as orientações oficiais e com alguns autores que abordam esse tema no contexto da EaD.

Uma das questões que tem sido debatida refere-se à determinação legal de que a principal avaliação da aprendizagem, na modalidade a distância, ocorra de modo presencial, sendo que esta, obrigatoriamente, deverá ter maior peso que as demais no que diz respeito à nota dos alunos. Sobre esse aspecto os dados sugerem que os sujeitos dessa pesquisa não apresentam grandes objeções com relação à avaliação presencial, mas questionam o fato de que esta seja de responsabilidade de um docente que não realiza acompanhamento contínuo de seu desenvolvimento. Desse modo, a discussão amplia quando se reflete sobre a quem cabe avaliar em um contexto onde a docência é compartilhada.

Em síntese, o processo de avaliação do curso de Licenciatura em Matemática a distância do CEDERJ parece não atender às orientações oficiais e os resultados de pesquisas do ponto de vista de elaborar um diagnóstico e avaliar de modo contínuo e formativo seus alunos. Diante disso, conclui-se que nesse processo tem prevalecido o aspecto somativo e seletivo da avaliação.

Outro aspecto emergente dos dados consiste na visão dos alunos sobre o que é avaliar, muitas vezes limitada à aplicação do instrumento denominado “prova”. Para eles, em suma, a qualidade da sua formação pode estar atrelada ao rigor e grau de dificuldade exigido nas provas presenciais.

Os alunos revelam, ainda, que se sentem incomodados com a falta de interação, de diálogo e de feedback dos resultados que eles obtêm nas avaliações. Em consequência disso, entendem que a prática avaliativa proposta pelo CEDERJ tem, ainda não se sabe em que medida, contribuído com a problemática da evasão.

Por ter se tornado um nó da EaD e por ter sido um dos aspectos destacados pelos alunos iniciantes nesse estudo é que, no próximo capítulo, o tema evasão será foco de debate.

CAPÍTULO 5

***Evasão na Licenciatura em Matemática a
Distância: um novo cenário e velhos problemas***

Uma vencedora [risos]! Porque das pessoas que fizeram, da minha turma só resta eu [risos]. É uma luta! Me sinto uma pessoa assim... (Bianca, Bom Jesus do Itabapoana)

5.1. A Evasão na Educação a Distância

A evasão discente, de modo geral, é um fenômeno complexo ocasionado por uma série de fatores que interferem na decisão do estudante de permanecer ou não em um determinado curso. Trata-se, também, de um tema polêmico por ser visto como problema social, político e econômico que pode levar ao emprego de recursos sem o devido retorno à sociedade (COMARELLA, 2009).

Há vários modos de compreender o que é a evasão ou em que situações a ausência do aluno no curso pode ser considerada como evasão. Contudo, não irei me alongar a essas diferenciações, principalmente pelo fato de que esta pesquisa tem como palco um curso de Licenciatura em Matemática a distância, no qual nem sempre tem-se dados precisos sobre esse fenômeno. Diante disso, algumas visões, baseadas em estudos empíricos, serão apresentadas, embora o meu objetivo aqui seja entrelaçar possíveis motivos identificados na literatura com aqueles revelados nos dados obtidos nesta pesquisa.

Comarella (2009) explica, apoiada em Martinez (2003), que a evasão pode ser classificada da seguinte maneira: a) *dropout* (desistência) ocorre quando o estudante deixa de frequentar o curso durante o seu desenvolvimento e nunca o retoma; b) *stopout* (trancamento) quando ocorre a interrupção temporária do curso, dando a entender que o aluno retornará aos estudos no futuro; c) *atteiner* (abandono) ocorre quando o estudante “larga” o curso antes da sua conclusão por acreditar que o conhecimento produzido até aquele momento foi suficiente e, assim, entende que foi possível atingir suas metas pessoais; e, finalmente, d) *non-starter* (não iniciante) quando o estudante se matricula, porém, não chega a iniciar o curso. O entendimento do que é evasão, para essa autora, é o mesmo, tanto nos cursos presenciais como nos cursos a distância e pode ser sintetizado como “[...] o desligamento do estudante do curso ou da instituição de ensino superior (IES) na qual está matriculado” (COMARELLA, 2009, p.52).

A não permanência e/ou inconclusão de cursos de formação inicial pelos estudantes é considerada como um dos grandes desafios da EaD hoje. Pelo fato da oferta desses cursos ter-se tornado uma política pública nacional, a preocupação em conter a elevação dos índices de evasão tem sido cada vez maior.

De acordo com Maia, Meirelles e Pela (2004) a evasão, não apenas nesse contexto, consiste em ter-se estudantes que não completam o programa de estudo, ou aqueles alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso. Outro modo de explicar o que é a evasão é caracterizá-la com base na desistência do aluno regularmente matriculado em qualquer etapa do curso. Algumas pesquisas indicam que o problema da evasão é uma realidade nos cursos a distância tanto naqueles da rede de ensino privada quanto nos da rede pública no Brasil e em países do exterior com tradição na modalidade, como, por exemplo, a *Open University* na Inglaterra (GABLER, 2011).

Alguns estudos que se dedicam a compreender a natureza desse fenômeno afirmam que vários são os fatores que podem interferir de modo negativo na participação e permanência dos alunos nos cursos. A pesquisa de Maia, Meirelles e Pela (2004), por exemplo, contatou Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras e com base nas informações coletadas identificou alguns fatores que podem levar à evasão que se referiam a aspectos endógenos do curso. Com essa investigação os autores pretendiam realizar uma avaliação acerca dos índices de evasão nos cursos a distância dessas IES. Para tanto, realizaram uma análise estatística com vinte e dois IES (aquelas que forneceram dados referentes aos índices de evasão) e observaram que as variáveis mais representativas que podiam explicar a evasão são: 1) o modelo de ensino e; 2) a forma de interação entre professores e alunos. No que diz respeito a primeira variável, eles observaram que nessa amostra os cursos semipresenciais apresentam média de evasão menor do que os cursos que são oferecidos totalmente a distância.

De acordo com as colocações dos autores, é possível notar que há relações entre essas duas variáveis, pois ainda considerando o fator modelo do curso, os autores argumentam que naqueles que ocorrem totalmente a distância as interações entre alunos e professores são realizadas utilizando-se, prioritariamente, meios tecnológicos. Assim, segundo Maia, Meirelles e Pela (2004), cursos a distância causam, conseqüentemente, interações totalmente a distância entre aluno e professor e entre os alunos, podendo gerar nos estudantes sentimento de

isolamento em relação ao grupo, desestimulando os alunos a continuarem no curso. Diante disso, no que refere-se à segunda variável, os autores explicam que cursos que preveem a interação presencial entre os alunos e demais sujeitos do processo educativo propicia a motivação para aprender e interagir, pois eles podem sentir-se incluídos em uma turma.

Para Maia, Meirelles e Pela (2004) os modelos de curso totalmente a distância devem apresentar um uso mais intenso de tecnologias, uma vez que não há oportunidade de encontro entre professor e alunos. Dessa maneira, para os alunos de cursos totalmente a distância as TIC utilizadas são de fundamental importância para que ele possa sentir-se membro de um grupo.

Sobre esse aspecto, Borba, Malheiros e Amaral (2011) argumentam que as TIC têm ampliado as possibilidades de interação no âmbito da EaD, uma vez que elas, em particular a Internet, permitem:

[...] combinar as várias possibilidades da interação humana, no que diz respeito aos softwares e as interfaces, com a liberdade referente ao tempo e/ou ao espaço. Nesse contexto, encontram-se as relações entre aluno e os diversos elementos que compõem o cenário educativo, como o conteúdo, o professor, outros alunos, a instituição de ensino, etc. (BORBA; MALHEIROS; AMARAL, 2011, p.28)

Quando um curso requer, por parte dos participantes, organização específica para a sua realização essa pode ser uma possível causa da evasão caso a adaptação ao contexto não ocorra. Sant'Ana, Amaral e Borba (2012), a partir de experiências em cursos de formação continuada a distância para professores de matemática, argumentam que a evasão evidenciada nesses cursos pode ter sido decorrente de tal falta de adaptação, embora os cursos analisados por eles representem uma realidade distinta daqueles retratados nas pesquisas apresentadas nesse capítulo.

Sande e Costa (2011), que também buscaram entender como e por que esse fenômeno acontece, concluíram que alguns dos fatores identificados podem ser sintetizados da seguinte maneira: falta de definição clara a respeito do programa do curso; apresentação e utilização incorreta do material didático; o uso de meios inapropriados à interação entre professores e alunos e entre os alunos entre si e; pelo sistema de avaliação.

Esses aspectos, apontados pelas autoras, estão diretamente relacionados ao curso em si, ao planejamento das ações e de sua proposta pedagógica. Porém,

também há que se destacar que a evasão pode ser desencadeada devido a questões pessoais e/ou regionais que são exteriores ao curso. Para Sande e Costa (2011), quando tratar-se de casos dessa natureza é necessário que ações preventivas na redução dos índices de evasão sejam pensadas.

Coelho (2012) também estudou as principais causas da evasão nos cursos que são oferecidos na modalidade a distância. Dentre elas destacou: a falta da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos, uma vez que esse tipo de relação presencial ainda é fortemente relacionada à maior interação e à afetividade entre os envolvidos no processo educacional; domínio técnico insuficiente para o uso do computador, em particular quando ele está conectado à Internet, pois os alunos demonstram não estarem preparados para utilizar recursos tecnológicos para fins educacionais; ausência de reciprocidade na comunicação, o que prejudica a interação e; a falta da formação de grupos destinados, muitas vezes, à troca de saberes, o que faz com que o aluno sinta-se isolado e não assuma responsabilidade como membro de uma comunidade universitária.

Yorke e Longden (2004) argumentam que as experiências pessoais, a decisão de escolha do curso, a falha em acompanhar a demanda acadêmica e eventos pessoais externos à instituição também influenciam a decisão do aluno em não dar continuidade ao curso. Nesse sentido, é possível observar que muitos são os motivos que levam à evasão, sendo que nem todos estão necessariamente ligados à proposta pedagógica do curso, à sua metodologia, enfim, a fatores internos ao sistema de ensino.

Há, por vezes, casos de evasão gerados por motivos exclusivamente pessoais, ou seja, nos quais os alunos perceberam que dar continuidade ao curso era inviável naquele momento. Como mencionou o tutor presencial do polo de Bom Jesus do Itabapoana nessa pesquisa, e que será mais profundamente discutido ao longo desse capítulo, parece que conter a evasão por completo é impossível, já que há casos que fogem do contexto do curso. Sobre esse aspecto, Comarella (2009, p.51) argumenta que “[...] é importante compreender os fatores que causam a evasão e as suas relações, de forma a dar subsídios aos dirigentes institucionais e à comunidade acadêmica para decisões paliativas e preventivas do problema [...]”.

Assim, no que diz respeito ao caso do CEDERJ, é possível notar que se tem tentado encontrar meios para minimizar a evasão. Porém, para que isso possa ser alcançado com êxito é primordial que se parta da construção de uma compreensão

do porquê ela ocorre, e em que medida, visando deste modo, identificar pontos fracos no curso e aprimorá-lo.

Até o final desse capítulo o leitor conseguirá compreender que o curso de Licenciatura em Matemática oferecido por este Consórcio não tem uma proposta pronta e acabada e, diante disso, persiste na busca por um modelo de formação superior a distância que possibilite o acesso e a permanência do maior número de alunos possível. Todavia, o leitor notará, igualmente, que nessa empreitada erros e acertos vêm sendo cometidos, de modo que nesse momento cabe um pensar coletivo. E é exatamente o que essa pesquisa se propõe: pensar sobre o curso junto daqueles que, por enquanto, só possuem a *esperança* de não fazerem parte das estatísticas de evasão.

5.2 Sobre a Evasão no CEDERJ: análise de dados qualitativos e não quantitativos

Quando o tema *evasão* emergiu nas entrevistas com os alunos iniciantes, e também com os demais entrevistados, foi unânime a opinião de que ela acontece com maior ênfase no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Matemática do CEDERJ. Segundo Comarella (2009), na EaD a maior evasão ocorre já nos primeiros meses do curso, quando o estudante ainda está adaptando-se a esta modalidade educacional. Daí a necessidade que senti em discutir sobre o tema, uma vez que o foco desse estudo está voltado para os alunos iniciante. Ressalto, porém, que nenhum levantamento estatístico foi realizado e que, também, não tive acesso a dados dessa natureza, em que se apresentassem informações mais objetivas e sistematizadas sobre os índices de evasão.

Diante disso, a análise de dados que será apresentada nesse capítulo basear-se-á, exclusivamente, nas narrativas dos entrevistados, ou seja, em dados qualitativos e não quantitativos, ao contrário da maioria das pesquisas que têm como foco a evasão. A construção de dados estatísticos sobre os índices de evasão no contexto da EaD, em particular no curso em questão, é de suma importância para promover um debate mais geral sobre o assunto.

Um aspecto que se mostrou significativo, e que me levou a considerar a possibilidade de aprofundar a análise em relação a essa temática, foi observado na

ocasião da pesquisa de campo em Bom Jesus do Itabapoana. Na tentativa de agendar as entrevistas com os licenciandos a dificuldade foi imensa, pois notei que existia um número bem reduzido de estudantes que poderiam ser considerados participantes em potencial desta pesquisa. Nesse polo, havia apenas três alunos matriculados no segundo semestre do curso, o que pode não parecer absurdo se consideramos que foram oferecidos apenas dez vagas no semestre anterior. Mas, confesso que, na ocasião, ambas as informações causaram-me estranheza: apenas três alunos matriculados? Apenas dez vagas sendo oferecidas?

Destes três estudantes, uma licencianda havia prestado o exame vestibular novamente para que não fosse jubilada, o outro era Guilherme e estava prestes a trancar a sua matrícula, conforme já mencionei em capítulo anterior, e a terceira aluna, Bianca, era a única que estava matriculada e cursava a licenciatura regularmente naquela ocasião. Diante dessa situação, questiono essa terceira estudante sobre como ela se sente em relação a isso. Sua resposta é apresentada no trecho transcrito a seguir:

Uma vencedora [risos]! Porque das pessoas que fizeram, da minha turma só resta eu [risos]. É uma luta! Me sinto uma pessoa assim... Pelo menos assim, uma pessoa que não desiste fácil. Não que eles tenham desistido muito fácil, mas é... Eu acho assim, eles tinham que ter esperado mais um pouquinho pra ver como realmente é. Porque eu só to vendo o que o CEDERJ é agora, a partir do segundo [semestre]. No primeiro eu cheguei aqui perdida, não sabia nem o que fazer. Então, agora que a gente começa a se situar, a saber o que você tem que fazer, como você deve agir. (Bianca, Bom Jesus do Itabapoana)

Diante dessas constatações foi necessário retomar o debate sobre quem é o aluno que ingressa no curso de Licenciatura em Matemática do CEDERJ para, então, buscar compreensões sobre o porquê eles acabam por abandoná-lo quase que imediatamente após seu ingresso. Também, um debate mais intenso sobre o fato de tratar-se de um “novo” cenário, porém com “velhos” problemas, tornou-se eminente uma vez que a evasão nos cursos de Matemática tem sido massiva, independente da modalidade em que esse curso é oferecido.

Ademais, quando os sujeitos foram levados a refletir sobre a realidade do curso, vários deles relataram as dificuldades e os desafios que enfrentam ou que imaginam deparar-se ao longo do curso. A partir disso, remeteram-se à evasão, direta ou indiretamente, associando-a ao fato de tratar-se de um curso de Matemática e não apenas à modalidade a distância.

Visando sintetizar e discutir os principais motivos que levam os alunos do curso em questão à evasão, apresentarei, a seguir, três causas identificadas nas narrativas dos entrevistados: 1) a dificuldade de adaptação à modalidade e/ou à proposta pedagógica; 2) a Matemática em si e; 3) questões exógenas ao curso, tais como problemas pessoais, oportunidades de emprego, entre outras.

5.2.1 A Dificuldade de Adaptação à Modalidade “a Distância”

Os polos do CEDERJ visitados para a realização desta pesquisa estão localizados em municípios onde há pouca ou nenhuma Instituição de Ensino Superior pública e gratuita. Uma das metas do Consórcio CEDERJ é, justamente, “levar” a universidade para esses lugares onde ela não chega e possibilitar o acesso a alunos que, por diferentes motivos, veem-se impossibilitados de cursar uma graduação. Entretanto, observei, ao longo da pesquisa de campo, que vários estudantes que ingressam na Licenciatura em Matemática do CEDERJ demonstram certa insegurança com a modalidade de EaD e que, caso tivessem condições, prefeririam estudar em um curso presencial. Isso é exatamente o que revela a narrativa do aluno Vitor, a seguir:

Se tivesse aqui uma [graduação] de matemática, mesmo que paga, mesmo que paga, é... Eu faria ao invés do CEDERJ. Poderia até fazer o CEDERJ também, entendeu? E tentar conciliar uma coisa com a outra, se bem que seria difícil, mas eu tentaria. Mas, eu faria a paga pelo fato de não ser a distância. (Vitor, Angra dos Reis)

Neste momento da entrevista o aluno transparece que a sua preocupação refere-se ao fato de ter que estudar, na grande maioria das vezes, sozinho, sem o acompanhamento de um professor tal qual ocorria na sua Educação Básica. Vitor parece sentir-se muito desconfortável com a ideia de ter que administrar a sua própria aprendizagem.

Cabe destacar que alguns alunos, como Vitor, sequer chegaram a mencionar algo a respeito do fenômeno da evasão no curso, mas a sua postura frente ao curso pode ser um indício de como os alunos chegam à graduação e, talvez, porque boa parte deles se *evade*. Seria do aluno a responsabilidade pela sua condição de “não permanência” no curso? Ele “se *evade*” ou “é *evadido*” por uma série de fatores?

No diálogo de Gadotti, Freire e Guimarães (1995) é usada a expressão “*foram evadidos*” para referir-se àquilo que acontece com os alunos que, por certos motivos, se veem obrigados a adiar, suspender ou abortar a possibilidade de realizar e concluir uma determinada formação. Talvez, no contexto aqui discutido, esse seja o termo mais apropriado. Esses pesquisadores ponderam que, na maioria das vezes, o aluno não abandona ou desiste de um curso porque quer, ou seja, ele não se *evade*. Para Gadotti, Freire e Guimarães (1995) a evasão não consiste, prioritariamente, de um problema pedagógico, mas também em um problema de cunho social, econômico e político que gera consequências sociais, econômicas e políticas!

No caso do CEDERJ, os alunos entrevistados nem sempre pareciam ter o perfil desejado para cursar uma licenciatura no contexto da EaD. Essa modalidade, portanto, não parece ser para **todos** e nesse aspecto a meta de democratização do ensino superior público fica abalada. Sobre esse aspecto, Maia, Meirelles e Pela (2004) alertam que os cursos na modalidade a distância não são uma simples transposição de cursos presenciais, ou pelo menos não deveriam ser. Eles envolvem características próprias como o uso das tecnologias digitais, a necessidade de interação entre professores e alunos que se encontram fisicamente separados, o desenvolvimento de material específico e apropriado para que o aluno possa estudar sem a necessidade constante de um profissional para explicar-lhe o conteúdo, requer um sistema de tutoria eficiente, e muitos outros. Diante disso, o que se observa é que muitos alunos iniciantes demoram a se adaptar a esse modelo educacional e, por vezes, preferem abandonar o curso.

Mais um indício da dificuldade que os estudantes indicam ter para se adaptarem ao curso é observado na fala de Jeferson a seguir. Nesse momento o aluno apresenta certa sensação de angústia diante da necessidade de ter que estudar “sozinho”.

Às vezes eu me sinto meio só [risos]. Às vezes você se sente, sei lá, às vezes comparado com o Ensino Médio, onde você tem um professor na sala de aula e tal... Todo dia você tem aula, e aí você faz um monte de exercício na sala e o professor tá ali te ajudando... Então, tipo, tem hora que você tá em casa e você tem que estudar e é aquela questão, né? Surge uma dúvida e aí você tem que esperar até quinta-feira pra tirar isso se você conseguir vim ao polo e tal... É diferente. Eu me sinto às vezes um pouco só, sei lá... O professor... A gente... Eu ainda não consegui me libertar totalmente da... Acho que é muito cedo, mas até porque você tem que ter uma... Eu to tentando me... fazer uma educação pra me organizar pra começar

esse método de aprender a estudar sozinho, aprender sozinho. Porque, na verdade, quando você não tem o professor presente você tem que aprender, praticamente, sozinho, né? Você tá ali e você tem que pegar e entender e exercitar sozinho. E olhar pro gabarito e ver se você tá fazendo certo. Então, você é meio que aluno e tem que fazer meio papel de professor também. Então, isso às vezes me dá uma dor... Então, tipo... É complicado... (Jeferson, Angra dos Reis)

É importante enfatizar que quando os estudantes dizem-se sentir sozinhos, eles estão explicitando a falta que a figura do professor pode fazer. Embora existam os tutores presenciais, que justamente pela ausência do docente da disciplina acabam por assumir esse posto, os alunos em fase inicial de curso ainda não se sentem preparados para estudar de acordo com as novas exigências estabelecidas pela modalidade à distância.

Sobre esse aspecto, Viel (2011, p.144) explica que:

Há necessidade de momentos presenciais, em que aconteçam trocas e apoio mútuo. O sentimento de solidão aparece frequentemente na fala dos alunos que buscam alternativas e acabam se organizando junto a outros alunos que também reconhecem tal sentimento. Para formar grupos, mesmo tendo a distância como um problema a ser vencido – muitos moram em cidades distantes das dos colegas – contam como grande incentivador o próprio CEDERJ, que deixa claro em seus documentos e em nossas observações tal apoio.

Com relação ao estudo em grupo, Viel (2011, p.145) ainda constata que “[...] os alunos adaptam-se a este tipo de estudo devido às necessidades e quando se deparam com disciplinas que introduziam conceitos matemáticos mais avançados, do ponto de vista da licenciatura”. A possibilidade de estudar em grupo, conta a pesquisadora, fez com que os alunos se unissem e organizassem suas matrizes curriculares de forma comum, mesmo quando os estudantes eram de cursos diferentes. Para Viel (2011, p.145) “[...] o [estudo em] grupo fez parte de uma fase importante no caminho discente, mas nem sempre conseguiu sobreviver às dificuldades encontradas”.

No relato, a seguir, o aluno Fábio, de Itaperuna, também evidencia a dúvida sobre se conseguirá se adaptar ao sistema. A última pergunta que faço na entrevista consiste em solicitar aos alunos iniciantes, que explicitem o que faz com que eles acreditem nesse curso, o que os deixa entusiasmados a ingressar nele e também o que os deixa receosos, se é que isso acontece. Em função da segunda questão, Fábio responde que o que lhe causa certa preocupação é:

[...] adaptação ao sistema de ensino, né? É difícil falar se é difícil ou não porque eu não tenho a noção exata do que vai acontecer. [...]

Depois que eu chegar aqui, até as primeiras provas pra você ver se realmente que você tá estudando, que você tá no caminho certo, entendeu? Em termos de quantidade de estudo, de qualidade de estudo, se está funcionando, entendeu? Que pelo que eu entendi [...] não é uma coisa fácil. Não que você vem prá cá e vai levando. (Fábio, Itaperuna)

O aluno explicita o seu desconforto com a metodologia semipresencial e o receio em não conseguir adaptar-se. Além disso, ele menciona que se trata de um curso difícil e tal metodologia pode dificultar ainda mais. O estudante justifica o seu argumento problematizando como os alunos têm chegado ao curso superior. Para ele, a Educação Básica não tem dado conta de formar futuros universitários, independente da modalidade educacional, e quando trata-se de um curso a distância, o qual possui características diferentes daquelas que os alunos estão habituados anteriormente à graduação, eles podem ter dificuldades para atingir os resultados esperados ou até mesmo não conseguir realizar o curso. Essa questão será discutida mais a frente quando abordarei motivos mais pessoais que podem levar à evasão, neste caso, relacionado à formação deficitária obtida ao longo da trajetória preuniversitária.

Outro aspecto específico da metodologia semipresencial, adotado pelos cursos do CEDERJ, é indicado pelo aluno Eduardo como um possível causador da evasão. Inicialmente, Eduardo atribui os índices de evasão aos problemas pessoais de cada um, como falta de tempo, falta de interesse, ingenuidade frente à Matemática universitária, pouco empenho, etc. Mas, quando questionado se o curso também teria alguma responsabilidade nessa situação, o aluno responde que:

[...] O curso tem, tem... Tem sua parte nisso [na evasão], assim... Eu acho justamente por a gente, assim... As provas... As provas e as avaliações... As provas vêm de fora, assim... São coordenadores que, provavelmente, estão na sede das universidades. [...] Essa falta da gente poder ficar dialogando, talvez, com quem faz as nossas provas também contribui um pouco, né? (Eduardo, Angra dos Reis)

Embora a temática da avaliação já tenha sido debatida no capítulo anterior, essa discussão é retomada nesse momento para destacar que o modo como ela vem sendo feita, na opinião de alguns alunos, também tem contribuído para a evasão. Muitos comentaram, inclusive os tutores entrevistados, que após a primeira prova presencial aplicada no polo, boa parte dos estudantes não dá continuidade ao curso.

Sobre esse aspecto, o tutor presencial do polo de Angra dos Reis, dá a entender que o dia de APs mostra-se como um dia especial para todos os que estão vinculados ao curso, não apenas aos alunos. O dia da avaliação presencial, assim como no da aula inaugural, consiste no momento em que os alunos podem se encontrar fisicamente e o polo fica lotado, ganhando nova vida e dinamicidade acadêmica.

Uma das visitas de campo foi destinada a acompanhar a aplicação de provas presenciais, visando compreender como ocorre esse processo na prática. Assim, após o término de uma AP 2, no segundo semestre de 2010 em Angra dos Reis, perguntei ao tutor coordenador da Licenciatura em Matemática se ele havia tido acesso à frequência dos alunos nessa avaliação. No diálogo a seguir é possível observar indícios de que muitos alunos iniciantes são evadidos do curso após a aplicação da AP 1, pois já não comparecem para realizar a AP 2. Quando questionado se ele notou a ausência de muitos alunos, o tutor responde:

Tutor: Faltaram! Faltaram muitos alunos. Sempre faltam... Eu tinha até anotado, porque eu sempre faço um acompanhamento das... Dentro das minhas disciplinas, né? [...] E a evasão é muito grande, né? A evasão, realmente, de Matemática... Eu acho que, assim, tem estado até mais crítica, né? Por exemplo, de 144 alunos de Pré-Cálculo, que é uma disciplina hiper importante, né? Que atende alunos de Física, Matemática e Química. Todos esses alunos vão ter que passar por Pré-Cálculo, senão eles não desenvolvem os Cálculos. Então, assim, uma matéria que atende os três cursos [nesse polo], tem 144 alunos inscritos [e] fizeram [a AP 2] 19.

Pesquisadora: Nossa! Agora, nessa prova?

Tutor: Eu acho isso alarmante... Nessa prova. Isso eu acho que assim, realmente, foi uma coisa que superou as minhas expectativas. Eu imaginei que ia ser baixa a frequência, mas o meu baixo que imaginei seria, sei lá, 40 alunos. 19 [gesto de desaprovção].

Pesquisadora: E na AP 1 também? Na AP 1 já deu pra sentir isso ou só agora na AP 2 que baixou tanto assim?

Tutor: Na AP 1 já teve uma baixa. Na AP 1 você teve, sei lá, 50 alunos, 40 e poucos alunos. Agora na AP 2 que foi monstruoso. Geralmente, na AP 2 é pior porque o aluno vê que não é tão fácil, né? [...] se o aluno vê ali que não consegue acompanhar, não consegue estudar, que é uma disciplina difícil, o aluno já larga o CEDERJ.

Pesquisadora: Você acha que esses alunos que não vieram, eles trancaram essa disciplina?

Tutor: Eu acho que eles abandonaram!

Pesquisadora: Eles abandonaram o curso?

Tutor: Não. A disciplina específica, assim... Parte abandonou o curso, mas acho que a maioria, assim, viu que não ia dar e chutou. Porque a gente pega muito esses casos de alunos que não fazem mais. [...]

Pesquisadora: Não chegam nem a trancar? Simplesmente não aparecem mais?

Tutor: Isso. Nem sabem como funciona.

A partir deste relato do tutor é possível notar que a evasão na Licenciatura em Matemática parece ser um grande desafio para o CEDERJ. Aliás, não apenas na Matemática, se for levado em consideração que na disciplina Pré-Cálculo, exemplo utilizado pelo tutor, alunos dos cursos de Química e Física também não compareceram para realizar a avaliação desta disciplina especificamente.

Diante dessa constatação, a conjectura de que muitos casos de evasão podem estar relacionados à própria Matemática pode não estar descartada, uma vez que mesmo os alunos sendo de outros cursos, quando a disciplina é da área de Matemática a quantidade de alunos que a abandonam é bem significativa. Este é justamente um dos motivos evidenciados nas narrativas dos entrevistados no que se refere à evasão e sobre qual passo a debater a seguir.

5.2.2 A Matemática Exclui?

Uma das compreensões apresentadas pelos entrevistados, nos mais variados assuntos abordados, foi unânime: Matemática é difícil! É curioso como mesmo aqueles que buscaram o curso por gostarem de Matemática, por sentirem-se motivados pelo desafio que ela representa não hesitam em afirmar que este não é um curso fácil e que nem todos estão aptos para realizá-lo. Como já mencionado no segundo capítulo desta tese, essa é uma compreensão já solidificada na sociedade e aceita com naturalidade (BORBA, 2011). E, ainda, raramente os estudantes que procuram o curso de Matemática têm a real ideia do que é discutido nele. O que se observa nos dados é que os ingressantes são surpreendidos por uma Matemática que lhes é estranha e, desta forma, passam a viver uma “crise” na relação construída com a Matemática ao longo de sua trajetória educacional, uma vez que muitos eram vistos como bons alunos nesta disciplina, e, entretanto, já não têm certeza se ainda gostam dela. Esse impasse acaba tornando-se um primeiro passo do aluno rumo à evasão.

No depoimento do tutor do polo de Bom Jesus do Itabapoana, a seguir, é apresentado indícios que evidenciam a “cruel” realidade vivida pelos alunos ao iniciarem um curso superior de Matemática.

[...] O CEDERJ foi feito pra dar oportunidade pra essas pessoas que não tinham acesso à educação fazer. Mas, se a gente começa a aceitar também aluno muito sem base [em conteúdo matemático] a evasão aumenta [...] A própria pessoa passa a se... Pode passar a se sentir mal de estar fazendo um curso que não consegue tirar nota, só tira nota baixa e eu acho isso ruim pra pessoa, né? Teve um professor meu do mestrado que falou que não é vergonha nenhuma a gente chegar e falar: olha, isso aqui não é pra mim, eu vou embora. Mas, é muito difícil, às vezes, o aluno perceber isso “que isso aqui não é pra mim e eu vou embora”. Então, às vezes, a gente vê muito aluno que sinceramente não era a área dele, não era pra ele tá fazendo aquilo ali e que escolheu aquilo porque a concorrência era pequena, porque tinha muita vaga e era mais fácil entrar. Então, eu acho que diminuindo o número de vagas, melhora em relação a essas coisas. (Tutor presencial, Bom Jesus do Itabapoana)

Na fala a seguir, Eduardo explica, dentro do contexto do CEDERJ, como ele compreende a realidade de muitos estudantes que abandonam o curso de Licenciatura em Matemática.

Eu acredito que primeiro pela dificuldade do curso. Não é um curso fácil. Não é... Não é só ler. Não é só ler e chegar na hora e dar uma opinião, né? É um curso muito difícil, tem que estudar muito, tem que dedicar muitas horas e muita gente não está disposto a isso. Muita gente entra aqui com a proposta de fazer uma faculdade e assim... Estudou matemática na infância... Eu falo isso até porque a média de idade [dos alunos] do CEDERJ é alta, né? A maioria do pessoal tem mais de 25 anos. Eu acho que se fizer uma média é capaz de dar até 30... [risos] [...]. Então, eles entram aqui, às vezes, é... Com a esperança de fazer uma faculdade, mas sem aquilo tomar muito tempo porque já tem família, já tem filho, já trabalha e assim... Já tem muitas preocupações e às vezes a cabeça fecha um pouco pra matemática, né? [...] Eu acho que eles acabam se enganando e quando descobrem que a realidade é outra a tendência é eles abandonarem mesmo. (Eduardo, Angra dos Reis)

Essa última narrativa de Eduardo reitera o que Comarella (2009, p.74) explicita em sua pesquisa com relação às pressões conflitantes sofridas pelos estudantes da EaD. A autora argumenta que embora os alunos “[...] sintam a necessidade de buscar o conhecimento e auxílio dos tutores, eles podem decidir que não têm tempo para tirar proveito destes serviços”. Assim, entende que é importante uma atenção redobrada às necessidades e problemas enfrentados por esses alunos na condução do curso, principalmente, ao longo de suas experiências iniciais, pois é quando eles ainda não estão adaptados à modalidade.

Nesse sentido, é comum o pensamento de que o novo gera o caos, mesmo que passageiro. Depois de certo tempo as pessoas passam a se acostumar, pois como explica a aluna Roberta de Angra dos Reis:

[...] eu fui adaptada, to acostumada à aula presencial. Mas, assim... Acredito que com o passar do tempo, no decorrer dos semestres a gente vá conseguir... É... Agregando mais ao nosso caráter, esse caráter de autodidata pra tá mesmo cursando o curso segundo a metodologia proposta.

Porém, por vezes optamos pelo conforto do usual ao enfrentamento daquilo que estranho nos parece.

O “fantasma” da evasão na EaD torna-se mais medonho quando materializa-se no contexto de um curso de Matemática. Um indício disso apresenta-se na fala do estudante Leonardo, quando ele afirma que não conhece nenhum aluno que tenha sido formado no polo de Bom Jesus do Itabapoana nesse curso, e que as pessoas costumam criticá-lo por ter escolhido uma graduação que, supostamente, têm-se informações de que apenas um aluno conseguiu se formar.

Bom, eu ainda não conheço um profissional formado aqui no CEDERJ. A única coisa que eu conheço é que ficam falando que eu sou doido por ter entrado num curso de Matemática que até hoje só formou um [risos]. (Leonardo, Bom Jesus do Itabapoana)

Ao entrelaçar as diferentes fontes de dados, percebi que há contradições com relação à quantidade de alunos egressos do curso no referido polo. É fato que o número de estudantes que se formam no curso de Matemática, tanto a distância quanto presencial, é bem reduzido em cada semestre, o que justifica Leonardo, talvez por um abuso da linguagem, dizer que não conhece ninguém formado pelo CEDERJ.

Pela fala do estudante é possível notar que realizar um curso de Matemática é muito difícil principalmente pelo fato de ser a distância, de modo que ele repete várias vezes essa afirmativa: “*Aqui, aqui, dizem que é muito, muito difícil e que só tem uma pessoa formada. Então, realmente eu não conheço nenhuma pessoa daqui que tenha [se] formado [...]*”. (Leonardo, Bom Jesus do Itabapoana)

Sobre esse aspecto, Comarella (2009), com base nos estudos realizados por Silva Filho *et al* (2007), chama a atenção para o fato de que no Brasil os índices de evasão chegam a 44% em alguns cursos de graduação presencial, como exemplo, o curso de Matemática. O problema que a autora evidencia a partir dessa informação é que, em boa parte das vezes, a evasão é tratada apenas estatisticamente, buscando levantar a quantidade de estudantes evadidos e não as suas causas e consequências, em termos gerais.

Fonseca (2002), que não realiza pesquisas sobre EaD, discute sobre os processos de exclusão que levam jovens e adultos a sentirem-se derrotados pela Matemática. Embora a autora esteja referindo-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA), entendo que suas colocações podem ser ampliadas para o contexto da EaD enquanto uma política pública que visa, entre outras coisas, a inclusão social. Assim sendo, Fonseca (2002, p.32, grifos da autora) argumenta que:

Não é raro tomar-se o fracasso em Matemática como *causa* da evasão [...]. Por mais infeliz que tenha sido, porém, a experiência ou o desempenho do sujeito no aprendizado da Matemática, dificilmente essa acusação, na verdade, procede. Na realidade, os que *abandonam* [...] [os estudos] o fazem por diversos fatores, de ordem social e econômica [...].

A autora explica que delegar à Matemática a responsabilidade pela evasão discente não se sustenta considerando que muitos alunos de classe média apresentam dificuldades em Matemática e nem por isso *abandonam* os estudos. Fonseca (2002) discute que muitos são os motivos para que alunos sejam evadidos do sistema educacional: ou é porque eles precisam trabalhar; ou porque as condições de acesso ou segurança são precárias; ou, ainda, devido a fatores que levam o aluno a pensar que a formação oferecida não justifica o esforço para superar todos os obstáculos e buscar, mesmo que sem garantias, a sua permanência. A visão platônica de Matemática que permeia os diferentes contextos sociais, inclusive nas instituições de ensino, faz com que professores e alunos justifiquem o insucesso dos alunos independente do nível de escolarização, bem como da modalidade educacional.

A imagem social da Matemática, enquanto Ciência Exata e de difícil entendimento, vem à tona na fala de Antônio, a seguir. O aluno, ao longo da entrevista, expressa o que outras pessoas do seu convívio social, e externas ao CEDERJ, costumam dizer sobre a sua escolha por um curso de Matemática na modalidade a distância.

Antônio: É... [As pessoas falam:] "você é doido. Matemática já é difícil, a distância então..." Foi isso. Ah, eles falam que se fosse bom, aqui em Bom Jesus [do Itabapoana] as pessoas fariam. Porque acho que quase a maioria, o pessoal, a metade, pelo menos, é de fora, né? [...]

Pesquisadora: Hummm, parece que o pessoal daqui não aposta muito?

Antônio: É, eu sinto isso. Parece que [são] poucas pessoas de Bom Jesus [do Itabapoana].

Luciana: Muitas também começam e não continuam.

Nesse momento, noto que o tema “evasão” emerge do diálogo e, assim, o abordo de maneira mais explícita visando buscar as compreensões dos alunos acerca desse assunto. Luciana, que concedeu a entrevista juntamente com Antônio, responde quando faço o seguinte comentário:

*Pesquisadora: Esse é um caso sério. Evasão. Muita gente desiste.
Luciana: Mas, eu acredito que essa evasão é pelo fato de ser um curso, não só por ser do CEDERJ. Eu acredito que o curso de Matemática em si é difícil. Não só por ser do CEDERJ. Porque senão, [...] [outro curso], que eu acho que é fácil, não gosto, mas acho que é fácil, é... Não tinha. Não ia ter ninguém, vamos dizer assim, se fosse o CEDERJ que fosse difícil. [...] Mas, [...] [há cursos que] têm muita gente fazendo. [...] É porque a Matemática exige mais de... Força o pensamento. [...] É cálculo, né?*

Na opinião de Luciana o principal causador da evasão no curso de Matemática do CEDERJ é a própria Matemática. Segundo a aluna, outros cursos não estariam “lotados” se o motivo maior fosse a modalidade educacional. Essa visão é corroborada por outros sujeitos desse contexto. A diretora do polo de Bom Jesus do Itabapoana expressa a mesma opinião, assim como os tutores presenciais entrevistados.

[...] A única ressalva que eu faço é que os alunos reclamam que é um curso muuuuito difícil. [...] Então, isso leva, nós já colocamos isso aí [...], leva um pouco a... Acho que motiva a... Justifica um pouco a evasão, que é uma das prioridades da atual administração da Fundação CECIERJ, de que a gente combata essa evasão no curso. Mas, o aluno acaba ficando assim, é... Desmotivado. Porque tem algumas disciplinas que não tem condições. São muito difíceis, entendeu? [...]. (Diretora, Bom Jesus do Itabapoana)

Visando buscar mais compreensões sobre a Licenciatura do CEDERJ, em entrevista com o tutor do polo de Bom Jesus do Itabapoana foi abordado o tema evasão, inicialmente, sem que eu perguntasse nada a respeito. A impressão que tive é que esse problema, no contexto do curso, tornou-se uma inquietação para a sua equipe e, assim, é importante que enquanto educadores pensemos em conjunto para que algumas tratativas possam ser elaborados visando avanços nessa licenciatura a distância. Diante disso, pergunto a ele sobre as causas que levam à evasão. Sua resposta é estruturada da seguinte maneira:

Tutor: Primeiro o curso de Matemática em si. Porque a evasão nossa é equivalente à evasão da presencial. Então, quer dizer, a gente tá no mesmo barco com relação a eles [risos]. Porque Matemática é uma área que, assim, ao meu ver não é todo mundo que consegue levar, né? O cara tem que ter um raciocínio lógico bom, tem que ter

facilidade com números e letras [risos]. Sei lá, o cara vai... Imagina uma pessoa que tem dificuldade com demonstrações, vai fazer Análise Real como? Quer dizer, ele vai ter muita dificuldade nisso, né? Então, acho que a primeira coisa é a Matemática em si.

Pesquisadora: A Matemática em si. A Matemática exclui, você quer dizer?

Tutor: É. Porque eu acho uma área que não é, assim... Não é pra todo mundo.

Pesquisadora: Matemática não é pra todos?

Tutor: Não. E não é só a Matemática. Engenharia não é pra todos, qualquer da área de exatas. Se bobear qualquer curso. [...] Acho que queira ou não as pessoas têm áreas, né?

O modo como o tutor problematiza o tema traz à tona um dilema vivenciado por licenciandos em Matemática de qualquer modalidade de Educação. E a dúvida que persiste é: em que momento questionamos por que a Matemática é assim? Será que a questão está na Matemática ou na maneira como ela vem sendo abordada na graduação? Freire e Faundez (1998), na obra *Pedagogia da Pergunta*, discutem que o modo como algumas práticas vêm ocorrendo há gerações tornam a mente *colonizada*, ou seja, certas coisas são impostas por alguns que detêm o “poder intelectual” e são aceitas pela maioria sem questionamento ou qualquer análise crítica. É claro que não se pode desconsiderar o fato de que aptidões existem e que, por vezes, há estudantes que insistem em obter um título de uma determinada área para a qual não apresentam afinidades. Essa questão também é destacada por esse tutor na fala a seguir:

[...] E tem muita gente que entra porque é o curso que tem, entendeu? E aí quando chega aqui dentro vê que é diferente. Tem muita gente que fala: “ah, eu adoro Matemática!” E quando entra aqui vê que a Matemática, né, em graduação é diferente daquela Matemática... Se a gente for parar pra perceber ele vai ver aquela Matemática de primeiro e segundo grau no primeiro período e depois é outra Matemática. É uma Matemática que ele não tá acostumado. Então, quer dizer, não é a Matemática que ele gostava [risos]. (Tutor presencial, Bom Jesus do Itabapoana)

O distanciamento entre a Matemática Científica e a Escolar é identificado na narrativa do tutor. Ao que parece esse tem sido um dos motivos da evasão no curso, uma vez que a Matemática que os alunos tiveram contato e esperam encontrar na graduação não é reconhecida por eles.

Ademais, a maioria dos estudantes entrevistados nessa pesquisa não almeja ser professor. Sobretudo, eles querem “fazer” Matemática! Entretanto, ao depararem-se com a Matemática na graduação não identificam-se com o que lhes é apresentado e, em um coletivo de licenciandos, muitos alunos optam por não dar

continuidade ao curso, outros resistem e a menor parte consegue superar os desafios e concluir.

5.2.3 Questões Pessoais dos Alunos

Em sua pesquisa de levantamento a respeito dos fatores que levam estudantes de diferentes cursos de graduação de uma Universidade Pública Brasileira, vinculada à UAB, à evasão, Comarella (2009) constata que os motivos mais recorrentes estão relacionados a questões pessoais. Sendo assim, a autora alerta para a importância de se pesquisar o perfil desses estudantes e, complementando essa ideia, penso que é igualmente necessário investigar as suas necessidades formativas, de modo a se pensar sobre para quem, onde e por quais razões se está oferecendo determinado curso de graduação. Segundo essa autora,

A instituição, professores e tutores devem entender as limitações dos estudantes e buscar alternativas para facilitar a sua adaptação à modalidade a distância, bem como fornecer todos os recursos necessários para o aprendizado e a sua permanência no curso. Os estudantes devem ter clara a informação dos limites da flexibilidade da EaD, conhecendo os diversos aspectos do curso (COMARELLA, 2009, p.77).

Além disso, pesquisas indicam que “[...] o índice de evasão pode ser justificado também por variáveis exógenas ao curso a distância, como questões particulares dos alunos” (MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004). Em geral, essas variáveis são de difícil controle da equipe gestora do curso, mas de qualquer forma elas não podem ser negligenciadas. De acordo com Almeida (2007), uma das causas de evasão mais apontadas por alunos que abandonaram seus cursos de graduação a distância está relacionada com a dificuldade em conciliar as atividades acadêmicas e profissionais. No depoimento da aluna Francine, a seguir, além de mencionar a formação deficitária advinda da Educação Básica, é evidenciado que as dificuldades para administrar o tempo e conciliar os compromissos também são enfrentadas pelos alunos do CEDERJ.

[...] Então, assim, eu só tive ali o comecinho do Ensino Médio, que é o primeiro ano, né? Então, pra mim já tem essa dificuldade [de conteúdo]. E fora a rotina de trabalho, né? Que eu trabalho em dois turnos. Então, eu só tenho o período da noite e aí junta cansaço e pouco tempo de estudo e outras coisas que você tem que se preparar e a falta de experiência, a falta do ritmo no primeiro ano,

então, agora... [quer dizer] do primeiro semestre. Agora nesse semestre, eu to conseguindo estudar mesmo com duas turmas [no trabalho], to conseguindo dar conta das atividades, essas coisas, porque agora eu consegui entrar no ritmo. [...] (Francine, Angra dos Reis)

A necessidade de organização e adaptação ao sistema de ensino e aprendizagem a distância, apontada por esta aluna, vai ao encontro do que pesquisas no contexto da EaD vêm discutindo, pois as questões relacionadas às dificuldades em conciliar os estudos com os demais compromissos profissionais apresenta-se com certa frequência em outras pesquisas (COMARELLA, 2009).

Outro fator que pode ser um causador da evasão é apresentado pelo aluno Michael. Ao ser questionado sobre o porquê ele acredita existir uma evasão tão grande no curso de Matemática, em particular no CEDERJ, o aluno estrutura a seguinte resposta:

Eu acho que é acomodação. Acho que [os alunos] se acomodam, acham que vão passar, que vão fazer qualquer prova e passam. E não ligam para as tutorias, não vêm à aula [digo, tutoria presencial] e acham que passam. Estão acostumados com aula, com ganhar ponto, com recuperação e acham que vão passar assim facilmente. E não é assim! (Michael, Itaperuna)

O aluno, em sua fala, atribui ao desinteresse, à falta de dedicação ou de compromisso com o curso, por parte dos próprios estudantes, para justificar a alta evasão. Essa compreensão pode estar relacionada com a concepção equivocada de EaD, uma vez que a ideia de curso de fácil acesso e que pressupõe pouca dificuldade de realização ainda permeia a visão de muitos estudantes que optam por cursos dessa natureza. Para Michael, alunos “acomodados” tendem a não avançar no curso. Fábio, também aluno de Itaperuna, parece corroborar o posicionamento de Michael, dizendo que se trata de um curso que exige bastante do licenciando e que muitas vezes estes não estão preparados para conduzi-lo.

[O curso] vai exigir bastante. Ele exige da pessoa. Então, a pessoa vai ter que correr atrás pra conseguir acompanhar o... Senão ela não vai conseguir terminar o curso, não. Ela vai desistir, entendeu? Já, a experiência que eu tive pra trás, não toda ela, mas no final [do Ensino Médio], de que existe uma facilidade. Então, as pessoas, as escolas públicas não estão entendendo, os alunos não estão entendendo isso. Porque a pessoa quando termina o segundo grau tá com 17 anos, normalmente, né, 17, 18 anos. Ela não tem, assim, maturidade pra saber que aquilo ali não é simplesmente pra ir lá tirar a nota pra passar. Ela tá lá pra aprender, pra no futuro ela usar aquilo ali [...]. Coisa que as pessoas não têm entendimento nenhum no segundo grau. É lógico, que algumas pessoas têm [...] Então, o

que acontece? Algumas pessoas não têm preparo nenhum! (Fábio, Itaperuna)

A ideia apresentada ao final dessa primeira parte da fala de Fábio parece ir ao encontro dos resultados discutidos na pesquisa de Almeida (2007), já que os dados apresentados pela autora sugerem que alunos de faixa etária mais elevada demonstram ter mais capacidade de planejamento para os estudos. Por outro lado, os mais jovens apresentam mais facilidade em lidar com atividades que envolvem o uso de tecnologias como, por exemplo, a Internet. O aluno continua argumentando que não sente que a Educação Básica vem preparando os estudantes para ingressarem em um curso superior.

Porque as escolas de hoje em dia... Eu, algum tempo atrás [...] parei de estudar e não terminei o segundo grau. Aí, três, quatro anos depois eu voltei a estudar e terminei o segundo grau. Só que quatro anos depois tinha mudado totalmente a... Sei lá... Aquela coisa de as pessoas não levarem tão a sério, eu acho, do que quatro anos antes de quando eu estudava. Então, eu terminei o segundo grau com minha sala, [que] tinha uma média de quarenta alunos, se dez pessoas [estavam] ali aprendendo o conteúdo são muitas. E todos os quarenta passaram, entendeu? Todos os quarenta terminaram sem nenhum esforço exagerado, entendeu? Então, eu vejo muito isso, principalmente no ensino público hoje, que as pessoas concluem o Ensino Fundamental, o Ensino Médio sem muito esforço, sem aprender o suficiente, entendeu? Eu vejo isso. Porque, principalmente, pessoas que estudaram [...] no noturno, no caso, existe uma facilidade muito grande da pessoa, por parte das escolas. Porque as pessoas têm essa dificuldade, da própria vida da pessoa, não têm tempo de estudar, não tem tempo pra nada. Aí as escolas acabam facilitando, [...] além do que devem. Então, as pessoas acabam se acomodando, entendeu? Eu tive pessoas que estudavam comigo que não frequentaram nem 50% das aulas no segundo grau e terminaram, passaram [...]. (Fábio, Itaperuna)

Essa problemática abordada por Fábio também é colocada pelo tutor presencial do polo de Bom Jesus do Itabapoana quando a discussão gira em torno de tentar compreender o que leva os alunos à evasão, particularmente, ainda no primeiro semestre de curso. Segundo ele:

Primeiro, eu acho que a questão do ritmo de estudo. Porque o cara sai do segundo grau, geralmente eles fazem, em sua maioria eles fazem segundo grau em escola pública, né? Ensino Médio em escola pública, né? E que não exige, no caso, estudar. Sinceramente, não exige! Eu fiz [...] e eu não precisava estudar. [...] Eles saem do Ensino Médio, onde o professor fica três meses num capítulo só, né? E que tem o trabalhinho [risos], tem a prova em dupla, a prova de marcar, e caem num lugar que eles têm que seguir um cronograma, que são em média três aulas [ou três capítulos do material didático] por semana [de cada disciplina]. E de um assunto que, apesar de

que o primeiro período nosso é revisão de segundo grau. [...]. Teoricamente era pra eles terem visto isso. Só que muita gente não viu, né? Então, quer dizer, eles caem num mundo novo, eles caem tendo que estudar sozinhos, ter que seguir um cronograma, quer dizer, ele... O cara tem aquele cronograma e ele tem que se organizar pra seguir aquilo. E ele nunca se organizou na escola pra seguir nada. [...] Aqui se ele fica duas semanas sem estudar ele já perdeu seis capítulos, né? Então, quer dizer, isso eu acho uma dificuldade muito grande pra quem tá entrando entender. [...] ele tem que se programar [...]. Então, eu acho que a primeira dificuldade que o aluno tem quando entra no CEDERJ é perceber que o sistema é diferente do que ele tava acostumado. [...] (Tutor presencial, Bom Jesus do Itabapoana)

O depoimento do tutor, imediatamente acima, me leva a inferir que a oportunidade de realizar um curso superior, nos moldes oferecidos pelo CEDERJ, leva muitos estudantes a procurar a Licenciatura em Matemática sem necessariamente ter como objetivo prioritário concluir esse curso. Nota-se na realidade desse curso uma concepção prévia daqueles que estão ingressando que estudar na modalidade a distância, sem a existência de aulas e obrigatoriedade de frequência, é mais fácil quando comparada aos métodos empregados até então na Educação Básica.

Há, ainda, casos em que os alunos usam a facilidade de acesso como uma alavanca para ingressarem em outros cursos, para seguir outras carreiras ou para melhorar a sua base em Matemática e prestar concursos públicos. A aluna Mara critica essa postura e observa que esses alunos acabam ocupando vagas que pouco tempo depois ficarão ociosas. Esse também é um tipo de aluno que tem contribuído com os índices de evasão e que, por se tratar de um aspecto externo ao curso, dificilmente é possível de ser controlado pela gestão.

[...] Porque se você não quer estudar, se você só quer o diploma... Se a pessoa tá assim por matemática, igual no primeiro dia, na aula inaugural, eu até falei pras meninas... Muita gente falou assim “ai, eu to aqui porque eu quero aprender é pra concurso”, não vai chegar até o final do curso. Não vai! Sabe por quê? Porque vai chegando numa fase que a gente vai seguindo realmente só quem gosta da matéria, só quem quer aquilo. O pessoal do concurso vai deixando, vai largando. Porque eles vão vendo que não é aquilo [...] (Mara, Angra dos Reis)

Diante do depoimento de Mara é importante refletir que, algumas vezes, o que leva à evasão é o próprio desinteresse do estudante pela carreira para qual o curso se propõe formar. Portanto, certos alunos ingressam no curso devido à facilidade de acesso, porém não se mostram completamente convictos a respeito do

exercício da profissão. Assim sendo, conforme as dificuldades vão surgindo ao longo do curso acabam por abandoná-lo, por acreditarem, talvez, que não valha a pena tamanho esforço e/ou investimento (de tempo, de recursos, de energia...) em um curso que não é aquele com o qual pretendem iniciar a construção de uma carreira.

5.3 Medidas de Combate à Evasão

No que se refere especificamente à evasão, pesquisas indicam que desde a implementação de cursos a distância ela sempre foi um problema e, portanto, o curso de Matemática do CEDERJ não consiste em um caso isolado.

[...] É um problema que o CEDERJ está tratando e vamos ver se a gente consegue uma solução. Apesar de, historicamente, Matemática ter uma grande evasão tanto na presencial [quanto a distância], né? Então, não é um problema só nosso isso. (Tutor presencial, Bom Jesus do Itabapoana)

Na ocasião da pesquisa de campo foi possível observar que há uma ampla preocupação da equipe do CEDERJ em tentar minimizar a evasão no curso de Licenciatura em Matemática. Os alunos, participantes deste estudo, que concluíram o primeiro semestre do curso e que acompanharam o esvaziamento da sua “turma”, bem como as notas de campo onde registrei conversas informais com alunos veteranos e tutores presenciais, também evidenciam que esse é um problema que o CEDERJ tem enfrentado desde a sua consolidação.

Assim sendo, algumas medidas vêm sendo adotadas para atacar essa situação. Na ocasião das visitas aos polos, particularmente na aula inaugural, notei que aos ingressantes são apresentadas uma série de recomendações para que construam uma ideia inicial sobre como funciona o curso e o que se espera deles para que obtenham sucesso. Nesse sentido, eles são fortemente incentivados a frequentar o polo, a participarem da tutoria presencial, recomendando-se que estudem previamente a elas para que seja mais proveitosa, que organizem grupos de estudo e é enfatizado que embora se trate de um curso na modalidade a distância, a metodologia é semipresencial.

Apesar de haver, por parte do CEDERJ, essa preocupação de apresentar várias informações na aula inaugural, os alunos ingressantes se sentem “perdidos” no início do curso e precisam de tempo para entender como ele foi estruturado e que

estratégias eles precisam utilizar para corresponder com o que é apresentado na proposta.

Além disso, os estudantes precisam de tempo para se adaptar ao sistema, conforme já foi mencionado nesse capítulo, uma vez que comumente eles tendem a reproduzir no contexto da EaD o que vinham realizando até então na educação presencial. Muitos que ingressam no curso, que são completamente ausentes do polo e que acreditam que por ser a distância não é necessário se locomover a lugar algum para desenvolver atividades relacionadas à licenciatura, a não ser para a realização das provas, dificilmente se sentem ou se assumem como alunos dessa graduação, de modo que não havendo mudança de atitude serão fortes candidatos a transformar-se em números nos altos índices de evasão.

Visando atender aqueles que desejam realizar o curso, mas que por motivos variados são obrigados a abandoná-lo, o CEDERJ assume uma postura acolhedora frente aos alunos ingressantes, colocando-se à disposição para esclarecer suas dúvidas e preocupando-se em minimizar a sensação de solidão que muitos dizem sentir. O polo e sua equipe são responsáveis por essas atitudes, uma vez que são entendidos como “[...] os braços da universidade” (tutor presencial, Bom Jesus do Itabapoana) e se encontram próximos dos alunos.

Outra medida adotada pelo CEDERJ, no que se refere à evasão no curso de Matemática, é a redução do número de vagas em alguns polos nos quais há pouca procura. Além da justificativa de combate à evasão, a adoção dessa medida está ligada ao aspecto seletivo, pois muitos estudantes que ingressam no curso de Matemática nem sempre se mostram preparados para realizá-lo. Na narrativa, a seguir, o tutor explica porque nos últimos processos seletivos têm sido oferecidas apenas dez vagas no polo de Bom Jesus do Itabapoana para esse curso de licenciatura.

Tutor: Porque se você abre muita vaga, é... E a concorrência não é muito grande, você acaba absorvendo quase todo mundo que faz o vestibular. O cara não zerou, ele tá apto. Mas, será que um cara que tirou 0,5 no vestibular na [prova] discursiva de matemática ele tá apto pra fazer o curso de Matemática? Né? E você diminuindo vagas você elimina, né? Ele vai classificar, tudo bem, mas não vai entrar na vaga, né? Porque eu acho ruim pro sistema e ruim pro próprio aluno que entra sem estar preparado pra fazer aquilo ali.

Pesquisadora: Senão acaba gerando uma inclusão... Não é bem uma inclusão... É uma inclusão mascarada, né?

Tutor: É... Pode até... Claro que pode até o cara entrar, se dedicar muito e superar aquilo. Só que a gente acaba tendo alunos que falta

muuuuuuuta base. Falta muuuito! Né? O cara que fez o primeiro e segundo grau muito fraco e acaba não se adaptando. Por que ainda tem isso, né? Tem a adaptação à forma de ensino. [...] A pessoa que entra, o aluno nosso que entra, além de tá fazendo um curso que é difícil ainda tem que se adaptar à forma de estudar aqui que é diferente. E aí você imagina esse cara estudando em casa, com a base muito ruim, né? Então, eu acho que o principal problema, e que o CEDERJ tá tentando resolver, não sei se ainda da forma correta, mas essa de diminuir o número de vagas eu acho que eles acertaram. Penso que eles acertaram.

Similarmente a outros cursos presenciais, o CEDERJ também enfrenta o problema com relação à grande defasagem de conteúdo matemático dos alunos que ingressam no curso. Na tentativa de suprir deficiências na formação básica é oferecida no curso de licenciatura a disciplina chamada “Matemática Básica”, de modo que ela sempre esteve vinculada ao resultado obtido pelos alunos nas questões abertas (que não são de múltipla escolha) do exame de vestibular. Quer dizer, aqueles ingressantes que foram aprovados, mas que não obtiveram um desempenho considerado satisfatório nessa parte do exame são automaticamente matriculados nesta disciplina. A ideia é que eles possam preencher as lacunas com relação ao conteúdo específico de Matemática e que persistem desde a Educação Básica para que consigam avançar nas demais disciplinas específicas do curso.

Visando esclarecer algumas questões que ficaram em aberto ao visitar várias vezes os dados coletados no polo de Bom Jesus do Itabapoana, em junho de 2012 realizei uma entrevista online, via comunicador instantâneo MSN, com o tutor presencial deste polo. Nessa segunda entrevista foi possível atualizar alguns aspectos relacionados à proposta pedagógica do curso. Uma das mudanças que ocorreu, segundo ele, está ligada à disciplina Matemática Básica. Tal disciplina passou a ser obrigatória a todos os alunos, uma vez que o vestibular não estava dando conta de traduzir que conhecimentos os alunos possuem com relação à Matemática preuniversitária.

Outra questão muito debatida no âmbito do CEDERJ tem sido as práticas das tutorias presenciais. A orientação oficial é de que não podem ser dadas aulas no espaço destinado às tutorias, entendendo aula de modo muito superficial, ou seja, a exposição detalhada de conteúdos a um grupo de alunos. Este tema já foi muito discutido no terceiro capítulo desta tese. Porém, considerando a legitimidade da problemática da evasão, extraoficialmente, obtive a informação em entrevista realizada junto aos tutores, que há orientação para que eles “ministrem aula” caso

sintam necessidade, principalmente para os alunos ingressantes que ainda não estão adaptados ao sistema.

Tanto havia a necessidade de uma reformulação do sistema de tutoria visando melhor apoiar os estudantes e oferecer mais condições para que eles se sintam parte do curso, além de tentar aumentar as chances de sua permanência e conclusão, que algumas mudanças foram feitas no sistema de tutoria, de acordo com o tutor. Com relação às tutorias presenciais houve um aumento na carga horária, de 2 para 4 horas semanais por disciplina. Os tutores, também, foram orientados a mudar a dinâmica que anteriormente não admitia fazer exposição do conteúdo, uma vez que essa prática era considerada aula. Segundo esse tutor, nas tutorias oferecidas aos alunos iniciantes, os tutores deverão fazer uma explanação geral do conteúdo referente ao módulo da semana e, em seguida, abrir para as dúvidas dos alunos. Como já foi mencionado, esta prática já vinha sendo adotada por vários tutores presenciais e era considerado o modelo preferido pelos alunos, porém não se tratava de uma orientação vinda do CEDERJ, o que gerava tutorias com dinâmicas distintas.

Ainda no que concerne às medidas de combate à evasão adotadas pelo CEDERJ, outras mudanças também ocorreram, após a realização das visitas de campo, na grade curricular. Algumas disciplinas passaram de obrigatórias a optativas e houve a inserção de uma disciplina oferecida totalmente a distância pela plataforma, chamada “Seminários de EaD” oferecida no primeiro semestre do curso. Tal disciplina tem como objetivo informar e colaborar para que os alunos ingressantes possam obter mais subsídios que os oriente sobre o que vem a ser a Educação a Distância, suas especificidades e a proposta de formação de acordo com essa modalidade.

Todas essas medidas são tentativas. É importante destacar que a proposta pedagógica do curso a distância oferecido pelo CEDERJ não está completamente definido. Poucas foram as experiências que antecederam essa iniciativa, e no que se refere à Licenciatura em Matemática ela foi a pioneira no Brasil. Assim, é possível notar que o próprio desenvolvimento do curso ao longo dos anos tem indicado os caminhos que deverão ser trilhados no futuro.

Em um contexto mais amplo, ainda não há uma cultura de formação a distância sólida, principalmente se considerarmos as condições de acesso a computadores e a falta de conexão de Internet banda larga para todos os alunos das

regiões onde a EaD está sendo implementada. Sobre o problema da evasão que tem sido recorrente em cursos a distância e, em particular, no curso de Matemática do CEDERJ acredita-se que:

[...] a evasão é um assunto muito complicado, assim... É... Acho que é um conjunto de coisas que levam o aluno a evadir. A própria relação pessoal dele, familiar, eu acho que leva. Às vezes o cara tá matriculado, mas coitado... O “bicho” trabalha, não tem tempo mesmo, isso leva à evasão. Ou então, a menina casou, engravidada, passa a ter que cuidar dos filhos... Isso acontece muito, né? Então, evasão é uma... Eu acho que dá muita tese [risos]... Mas... Não vai acabar nunca a evasão. A gente tenta minimizar, mas acabar... O CEDERJ tá adotando medidas, né? Concordo com umas e não concordo com outras, mas é tentativa. Melhor do que ficar parado e deixar a coisa indo do jeito que tá... Acho que o ruim é não fazer nada. (Tutor presencial, Bom Jesus do Itabapoana)

Diante disso, Comarella (2009) acredita que da mesma forma que é importante conhecer os índices de evasão é imprescindível buscar compreensões acerca dos fatores que a condicionaram para, assim, se pensar em medidas para combatê-la. Penso que além de oferecer acesso à educação pública de qualidade é necessário dar condições aos alunos à permanência e conclusão de seus cursos.

Como foi possível notar nas pesquisas aqui mencionadas e nas narrativas coletadas junto aos sujeitos desse estudo, a decisão de abandonar o curso não está ligada a um único fator, mas a um conjunto deles, em inúmeros casos por motivos pessoais que são externos ao curso em si. Entretanto, a dificuldade dos estudantes em administrar seu próprio tempo, bem como conciliar compromissos de ordem pessoal e profissional não isenta a proponente do curso de parte da responsabilidade pela evasão. Diante disso, não devemos nos esquecer de que a ideia de se expandir a educação superior no país justifica, entre outros motivos, a democratização da oferta de vagas e, com isso, eles são dirigidos justamente ao estudante que, em geral, já está inserido no mercado de trabalho e com obrigações sociais e familiares (MOORE; KEARLEY, 2008).

Assim sendo, cabe uma reflexão sobre o modelo de graduação a distância que vem sendo implementado pelo CEDERJ e, de modo mais amplo, pela UAB. Estariam tais cursos possibilitando a flexibilidade que seus alunos buscam? Em que medida e de que modo? E, ainda, essa suposta flexibilidade tem sido suficiente para que o aluno consiga realizar o curso e concluí-lo?

Para minimizar a evasão, em particular na EaD, Comarella (2009, p.127) sugere que ações preventivas sejam realizadas. Dentre as medidas apontadas pela

autora e que vem sendo aplicada pelo CEDERJ para tratar desse problema “[...] é dar uma atenção especial aos estudantes nos primeiros meses de curso, criando situações que facilitem a adaptação a esta modalidade de ensino”. A partir das minhas observações no campo de estudo, foi evidente esse cuidado com os alunos iniciantes por parte da equipe do CEDERJ que atua nos polos. Contudo, ainda falta uma divulgação de informações mais precisas sobre o curso antes do ingresso desses alunos. Alguns estudantes chegaram a mencionar em suas entrevistas que o curso e a sua metodologia não são bem divulgados nas regiões onde se localizam os polos. É importante alertá-los, conforme propõe ainda Comarella (2009), com relação ao esforço necessário para se estudar em um curso nesses moldes e que curso a distância nem sempre é sinônimo de curso aligeirado e de fácil realização.

Com o crescimento veloz da EaD tem sido cada vez mais comum os debates sobre os altos índices de evasão nessa modalidade. Contudo, é igualmente importante explorar essa temática também na educação presencial, pois embora as diferentes modalidades apresentem especificidades, várias razões que levam à evasão são comuns a ambos os contextos (COMARELLA, 2009).

A baixa procura pelos cursos de licenciatura já discutida em pesquisas de larga escala, como as que Bernadete Gatti tem liderado na Fundação Carlos Chagas, por exemplo, também contribui com a alta evasão. Quando não se tem interessados pelo curso a chance de ingresso aumenta para aqueles que se inscreveram, de modo que muitos nem sempre têm como meta a obtenção deste título. Isso faz com que estes sujeitos repensem sua escolha e optem, muitas vezes, por abandoná-lo.

5.4 Retomando as Ideias deste Capítulo

Neste capítulo foram discutidas as possíveis causas que têm levado muitos estudantes a serem evadidos de cursos oferecidos na modalidade a distância. Para tanto, algumas pesquisas foram apresentadas, bem como as suas convergências com os dados analisados nesse estudo. Particularmente, foram sistematizados, com base nos dados coletados junto a alunos, tutores e diretores, três motivos principais causadores da evasão no contexto do curso de Licenciatura em Matemática do

CEDERJ, a saber: a (não) adaptação à modalidade a distância; Matemática em si; e problemas externos ao curso, tais como questões pessoais dos estudantes. Além disso, apresentei algumas das medidas que vêm sendo empregadas pela equipe gestora desse Consórcio para tentar enfrentar essa situação.

Foi possível notar ao longo deste capítulo que temas que foram foco de debate em capítulos anteriores são retomados e indicam estreita relação com a problemática da evasão como, por exemplo, a prática da tutoria, o perfil do aluno ingressante e os métodos de avaliação.

A partir da discussão aqui iniciada foi evidenciado que muitos dos problemas enfrentados pelos cursos a distância, em particular no de Licenciatura em Matemática, também são observados na modalidade presencial. Das compreensões apresentadas pelos sujeitos ouvidos nesse estudo foi possível notar que a evasão discente é um fenômeno complexo que funciona como um “bumerangue social”, pois nasce a partir de problemas sociais e gera consequências que retornam à sociedade, tornando-se, assim, uma questão política. A evasão, portanto, deve consistir numa preocupação de todos (dentro e fora da instituição de ensino). Considerando a formação a distância como uma política pública brasileira, que tem-se intensificado gradativamente, é necessário unir esforços para mudar esse quadro.

Diante disso, uma análise mais aprofundada, que considere outros aspectos, além da modalidade educacional, deve ser feita, de modo a estudar as principais causas da evasão, avaliar as suas consequências e repensar as propostas para que ações sejam implementadas visando buscar mudanças desta realidade e não apenas reiterar os seus altos índices.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD no Brasil, Políticas Públicas e os Resultados desta Pesquisa

Não é de hoje que a Educação a Distância tem sido encarada como uma oportunidade para aqueles que, por diferentes motivos, se veem impossibilitados de dar continuidade aos estudos e de capacitar-se visando atender às demandas do mundo moderno. Seja para buscar uma formação complementar, técnica ou para obter um diploma em nível superior, esta tem sido uma alternativa para milhares de brasileiros. Com o passar do tempo a EaD foi se fortalecendo, propondo novos modelos e metodologias. Segundo os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância*, o desenvolvimento da EaD “[...] está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação” (BRASIL, 2007, p.10).

Diante do crescimento da EaD no Brasil, e em outros países, as pesquisas que têm como foco as especificidades desse contexto também estão ganhando espaço no meio acadêmico. Borba e Llinares (2012) discutem que a formação de professores de matemática a distância, especificamente, é um campo científico emergente. Segundo os autores, tem havido um crescente interesse em investigar o papel que diferentes interfaces comunicacionais vêm assumindo no desenvolvimento profissional de professores.

Com o advento das TIC diversas possibilidades passaram a ser vislumbradas, de modo que essa modalidade de ensino e aprendizagem deixou de ser uma exceção para tornar-se, em termos de abrangência nacional, uma das mais expressivas políticas públicas educacionais.

O projeto de lei que criou o Plano Nacional de Educação (PNE)³⁰, para vigorar de 2011 a 2020, apresenta metas ousadas em relação ao avanço da Educação para esta década. Dentre as metas estabelecidas pelo Governo Federal tem-se a seguinte proposta, apresentada na Figura 10³¹ a seguir, no que se refere ao ensino superior:

³⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 17/03/2013.

³¹ Apresentação do Plano Nacional da Educação ao Senado, pelo Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, em 29 de novembro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18270>. Acesso em 17/03/2013.

Meta 12 PNE: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

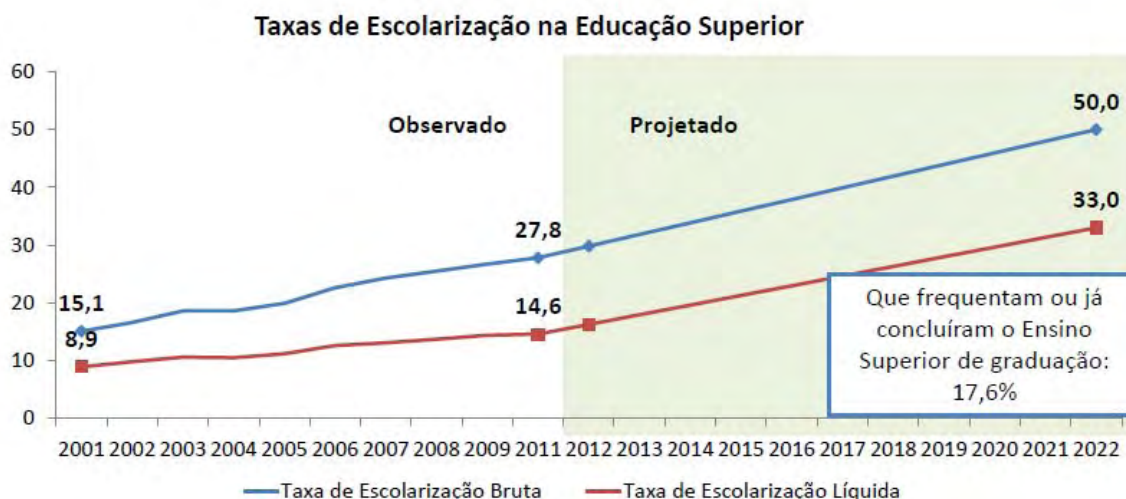


Figura 10: Gráfico da taxa de escolarização na Educação Superior
Fonte: Censo da Educação Superior – Inep

De acordo com o Gráfico da Figura 10, a *taxa de escolarização bruta*, número relativo de alunos matriculados na Educação Superior, é representada por uma curva ascendente no período de 2001 a 2011. Considerando o comportamento do Gráfico, é possível inferir que a escolarização continuará aumentando, sendo que a meta do Governo Federal é alcançar a taxa de 50% até 2022. Além disso, esse mesmo Gráfico indica que a *taxa de escolarização líquida*, número relativo de alunos matriculados na Educação Superior na faixa etária correspondente, também vem sofrendo aumento no referido período e, segundo o PNE pretende-se que até 2022 essa taxa alcance o valor de 33%.

Com esse propósito uma das estratégias previstas no PNE consiste em ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de Educação Superior, da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e do sistema UAB, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de modo a uniformizar a expansão no território nacional.

Outra estratégia criada para atingir a meta de aumento de vagas nesse nível de ensino consiste em fomentar a oferta de vagas na Educação Superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a Educação Básica,

sobretudo nas áreas que mais carecem, a de Ciências e Matemática (vide Figura 11³²), bem como para atender o déficit de profissionais em áreas específicas, o que já vem sendo reiterado por meio da realização de pesquisas em larga escala (GATTI; BARRETO, 2009).

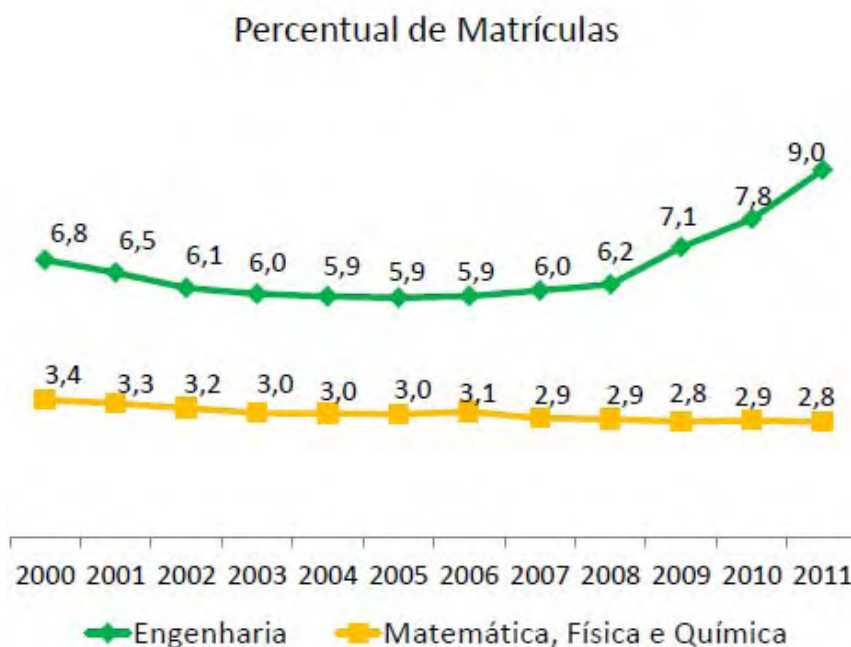


Figura 11: Gráfico do percentual de matrículas no Ensino Superior no período de 2000 a 2011

Fonte: Inep, 2011

Diante dessa mobilização para implementação de tal política de expansão do Ensino Superior, cursos de graduação, e pós-graduação, na modalidade a distância têm sido oferecidos com o intuito de viabilizar as ações e atingir as metas.

A iniciativa, não pode-se negar, é louvável, uma vez que vivemos em um país com dimensões continentais e de desigualdade social, cultural e econômica extremas. Diante disso, um programa educacional que compreenda essa realidade e torne o acesso à educação formal mais igualitário e justo é imprescindível. No entanto, só o acesso não é suficiente. É preciso dar condições de permanência e perspectiva de conclusão dos cursos para os alunos. A proposta do Governo Federal é pertinente, porém já temos resultados de experiências anteriores que sugerem algumas fragilidades e que precisam ser avaliadas para alavancar o processo de melhoria da Educação Superior pública.

³² Apresentação do Plano Nacional da Educação ao Senado, pelo Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, em 29 de novembro de 2012.

O Consórcio CEDERJ vem oferecendo, desde 2001, cursos na modalidade a distância com objetivos muito próximos ao do PNE no que refere-se à formação superior e, a partir de 2006, passou, também, a integrar a UAB. Trata-se de um projeto pioneiro no país, de modo que considerar os resultados das pesquisas, que tiveram como foco analisar essa experiência, pode oferecer alguns elementos para auxiliar na implementação das metas do PNE e colaborar com o avanço desta modalidade no Brasil.

A ideia de fortalecer a Educação Básica, oferecendo cursos para os professores obterem a formação de que necessitam e suprir a carência de profissionais em determinadas regiões visando atender às exigências da LDB n. 9394/96 é relevante. No entanto, cada vez mais observa-se uma diminuição da procura por cursos de licenciatura, independente da modalidade. Um sintoma dessa situação é a desvalorização gradativa da figura do professor no mercado de trabalho e na sociedade, em geral. É perceptível, inclusive nos dados desta pesquisa, um crescente desinteresse dos jovens pela carreira docente e quando estes optam por um curso deste tipo, nem sempre o fazem visando o exercício do magistério. Além disso, aqueles que ainda buscam por essa formação são pessoas provenientes de uma Educação Básica extremamente precária e, muitas vezes, com grande defasagem de conteúdos pré-requisitos para ter condições mínimas de avançar no curso. Portanto, é preciso romper o ciclo: Educação Básica precária – alunos despreparados – Educação Superior de qualidade duvidosa aliada aos altos índices de evasão.

Assim sendo, para que a meta 12 do PNE possa ser alcançada é preciso considerar que a Educação Básica reflete diretamente na Educação Superior; a valorização do profissional da educação é condição *sine qua non* para que o projeto de expansão e interiorização do ensino superior público, gratuito e, de fato, de qualidade atenda às demandas nacionais.

É nesse contexto nacional que o curso de Licenciatura em Matemática oferecido pelo Consórcio CEDERJ, cenário desse estudo, localiza-se. Em tempos de explosão da Internet, das redes sociais, da comunicação instantânea, dos recursos multimodais, para quem “olha de longe” um curso dessa natureza imagina que ele sofra fortemente as influências das mídias digitais. Mas, não é essa a realidade que encontramos quando nos aproximamos para “olhar de perto”. Ao longo dessa investigação, por exemplo, o termo “online”, que por vezes serviu para adjetivar essa

modalidade, foi sendo suprimido, uma vez que as interações que ocorrem por meio da Internet não se mostravam significativas a ponto de este curso ser assim caracterizado. Ou seja, as possibilidades vislumbradas com o advento das TIC e que fortaleceram o crescimento da EaD no país não são utilizadas de modo a proporcionar uma educação baseada na troca, no diálogo e na produção coletiva de conhecimento, conforme propõem as pesquisas (BORBA; MALHEIROS; AMARAL, 2011).

Os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância* chamam a atenção para as possibilidades interativas das TIC em cursos a distância e deliberam que as propostas ofereçam as condições necessárias para que o aluno possa usufruir das potencialidades desses recursos ao longo de sua formação.

Na EaD o uso das tecnologias deveria estar ancorado em uma proposta pedagógica que favoreça aos estudantes a interação e o diálogo ao longo de todo processo. De acordo com esses Referenciais “[...] um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes” (BRASIL, 2007, p.10). E nesse aspecto, as TIC apresentam possibilidades comunicacionais que podem oferecer inúmeras potencialidades seja pela rapidez no feedback aos alunos, seja pela possibilidade de aproximar os diferentes sujeitos do processo educativo. Entretanto, os dados desta pesquisa indicam que a proposta do CEDERJ nem sempre apresenta aderência aos princípios norteadores para formação a distância acima referenciados, uma vez que não foi observado o uso efetivo das TIC no curso de licenciatura em questão. A comunicação sobre questões acadêmicas, como revisão de prova, também deixam a desejar, pois em plena era da comunicação instantânea os alunos precisam aguardar meses até obter uma resposta.

Além disso, esses Referenciais salientam que a interação deve ser garantida entre todos os sujeitos da ação pedagógica: estudante-professor, estudante-tutor, professor-tutor e, inclusive, a interação entre os colegas do curso, pois:

[...] Principalmente em um curso a distância, esta é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo. (BRASIL, 2007, p.11)

Os polos visitados nessa pesquisa, bem como a realidade evidenciada pelos alunos entrevistados, sugerem que a educação superior pública, gratuita e de qualidade descrita nos documentos oficiais e nos intervalos comerciais de programas de televisão, e outras mídias de divulgação, ainda não é identificada. Há, sim, a expansão e a interiorização gradativa, basta observar os mais diversos municípios de todo território nacional que contam com polos presenciais da UAB. Por outro lado, a promessa de qualidade da formação ainda é questionável, pois não é possível identificar nos dados quais critérios são estabelecidos pelo CEDERJ para “mensurar” tal qualidade, embora tenha sido identificado nas entrevistas que a aprovação em concursos públicos e em processos seletivos de egressos possa ser considerada como um indicativo.

Ao apresentar quem são os alunos que ingressam na licenciatura, em particular na modalidade a distância, esta pesquisa destacou a importância de conhecer o público desses cursos para, então, pensar em ações que visem o aprimoramento das propostas. Caracterizar o alunado, potenciais futuros professores, pode fomentar as discussões sobre qual é o design mais apropriado para esses cursos.

A proposta de formação de professores a distância implementada pelo CEDERJ ainda encontra-se em movimento. Não se trata de uma proposta pronta e de estrutura rígida. Ao longo desta pesquisa, e de outras que tive contato, foi possível perceber que há uma preocupação por parte da equipe gestora em aprimorar a proposta buscando adequá-la às reais demandas dos alunos, da comunidade, das instituições e do Governo Federal. Contudo, até o momento, o que tem ocorrido é uma repetição de práticas da educação presencial na modalidade a distância que se apoia na preocupação de oferecer cursos com a mesma qualidade daqueles oferecidos presencialmente.

A Licenciatura em Matemática do CEDERJ pode ser vista como positiva quando se considera as possibilidades de acesso ao ensino superior público. Consiste, portanto, em uma tentativa de tornar o ensino superior mais democrático. Por outro lado, ainda mostra-se como uma formação frágil e de intenções inclusivas questionáveis. A fragilidade da formação de professores em questão é evidenciada na ausência de discussão sobre Educação Matemática, bem como na desarticulação entre a teoria e a prática. Tal desarticulação foi percebida também por Viel (2011) ao analisar o modo pelo qual é realizado o estágio supervisionado,

por exemplo. Além disso, as demandas por uma educação que privilegie o diálogo, a interação e a formação crítica dos estudantes tem se mostrado como um grande desafio no âmbito desta modalidade educacional, muito embora isso ainda não tenha sido alcançado completamente também na modalidade presencial.

Já no que se refere ao aspecto inclusivo do curso há que se fazer ponderações, uma vez que aos alunos é possibilitado o acesso ao ensino superior, mas poucas condições de permanência e conclusão quando observa-se uma proposta pedagógica que atribui ao próprio aluno o seu insucesso, além dos altos índices de evasão.

Em defesa da qualidade³³ do curso, alunos, tutores e gestores baseiam seus argumentos nas aprovações de egressos em concursos públicos e processos seletivos. Partindo do princípio de que a noção de *qualidade* pode ser considerada relativa, para a equipe do CEDERJ, e mesmo para os alunos, ser aprovado em concursos públicos pode estar relacionado à qualidade do curso caso a expectativa em relação a ele seja oferecer condições aos estudantes para ingressarem no mercado de trabalho e/ou cursos de pós-graduação.

Por outro lado, se for considerada uma expectativa mais ampla, na qual entende-se que a qualidade da Educação, dentre outros aspectos, depende da formação de seus profissionais, a aprovação em concursos não pode ser a principal referência de qualidade do curso (embora possa ser uma delas). Diante disso, pesquisas que investiguem a prática dos professores formados pelo CEDERJ torna-se fundamental para que uma discussão mais abrangente sobre *qualidade* possa ser realizada. Que saberes foram produzidos ao longo da formação inicial e como estes moldaram a prática desses professores? Santos (2011) propõe uma arquitetura de orientação para a construção de instrumentos que possam avaliar programas de EaD. Com esse intuito, a pesquisadora utilizou uma metodologia que, baseada em evidências científicas, transforma os dados obtidos em possíveis padrões para subsidiar diagnósticos, análises e melhorias contínuas, voltados aos agentes envolvidos com a EaD.

³³ De acordo com Santos (2011, p.118-9) “[...] a noção de qualidade percebida é muito ampla e se baseia em diferentes fundamentações que variam de pessoa para pessoa e está relacionada com a comparação entre as expectativas prévias e as percepções reais do serviço prestado, sendo dimensionada pela lacuna existente”.

Em relação ao tutor, especificamente, este pode tornar-se um grande aliado na tentativa de oferecer uma Educação a Distância de qualidade. Para isso é urgente a necessidade de formalizar a prática desse sujeito como um profissional da EaD. Por vários motivos, já discutidos nesta tese, com a valorização do tutor será possível pensar em uma proposta pedagógica para esta modalidade que o inclua como sujeito mais atuante. Na proposta do CEDERJ o tutor tem sido subutilizado e nem poderia ser diferente, considerando as suas condições trabalhistas. Embora ele tenha assumido responsabilidades que ainda não são financeiramente reconhecidas, não é possível exigir que ele assuma uma postura de professor que trabalha na elaboração, desenvolvimento e avaliação do ensino e aprendizagem, sendo que ele não é visto como professor pelos idealizadores do projeto CEDERJ.

Muitos dos problemas da EaD poderiam ser amenizados, visto que não há garantias de solução para todos, caso o tutor tivesse o reconhecimento como profissional. Interação, avaliação processual e formativa, colaboração entre os pares, dentre outras, são ações que podem ser mediadas pelos tutores presenciais, que se encontram em uma posição privilegiada frente aos professores-universitários, ou seja, próximos dos alunos. Em outras palavras, educação a distância não presume uma “*educação distante*”.

Possíveis Respostas à Pergunta que Norteou a Pesquisa

Buscando sintetizar uma possível resposta à pergunta que norteou esta pesquisa: “*De que modo um curso de Licenciatura em Matemática a distância se mostra a seus alunos iniciantes, no contexto de polos presenciais?*”, alguns aspectos destacados na análise dos dados merecem ser retomados.

Inicialmente, é possível dizer que os alunos representam a “cara” do curso. Eles retratam o que é o curso a partir de como vivem a proposta que lhes é apresentada. Assim sendo, com base nos polos visitados, nota-se que uma parte dos alunos que participaram desta pesquisa não pretende ser professor de Matemática. Com base nas entrevistas realizadas, é possível dizer que os estudantes, em sua maioria, vêm da escola pública e apresentam déficit significativo de aprendizagem, inclusive, na área que buscam graduar-se. São alunos que, em geral, exercem atividades remuneradas independente da faixa etária, condição

social e de ter filhos. Possuem interesse pela Matemática, mas quando a docência é o foco eles se sentem desmotivados pela desvalorização da profissão.

Analisar o curso, a partir das perspectivas de seus alunos, significou, para mim, estruturar suas características a partir dos seguintes critérios: atitudinais e com relação aos conteúdos. No que se refere ao primeiro, os alunos não apresentam a autonomia e disciplina desejada para a realização do curso. Inicialmente, eles precisam de maior acompanhamento dos tutores e sentem falta de professores e das aulas presenciais. Já sobre o segundo critério, os estudantes apresentam muitas dificuldades com relação à Matemática e defasagem de conteúdos que são importantes para a realização das disciplinas específicas do curso, embora afirmem que foram bons alunos na Educação Básica e tenham tido uma boa relação com a Matemática naquela ocasião. A partir da elucidação desses dois critérios, nessa investigação foi analisada como a implementação da proposta pedagógica do curso era vista e vivida pelos estudantes.

A tutoria a distância pouco foi lembrada pelos alunos quando o tema tutoria foi foco de atenção. Os alunos tendem a valorizar mais a tutoria presencial e o papel desse tutor. Para eles o tutor presencial é a principal referência docente no curso. Entretanto, ainda há divergências sobre qual é o papel e a identidade profissional deste sujeito e sobre como deve ser conduzida a sua prática.

Ao olhar para a proposta do CEDERJ verifica-se a intenção de uma avaliação da aprendizagem *contínua*. E de fato isso acontece quando é observado que ao longo do período letivo são aplicados instrumentos avaliativos, em geral provas, e não apenas uma prova ao final do mesmo. Porém, essa proposta se restringe a uma avaliação estritamente somativa e pouco formativa, o que vai de encontro às propostas oficiais, tais como os *Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância*.

Outro aspecto que emerge nas falas dos licenciandos quando se analisa essa Licenciatura em Matemática é a evasão. Para responder como os alunos veem o curso a partir desse tema, posso inferir que a alta evasão do curso assemelha-se a esse fenômeno no contexto presencial. As características e expectativas dos estudantes contribuem com essa realidade: desinteresse pela carreira, defasagem de conhecimentos básicos, falta de tempo. Além disso, fatores diretamente relacionados à proposta pedagógica também são causadores desse quadro: pouca interação com os professores universitários, bem como o uso limitado de tecnologias

que pode favorecer o diálogo e práticas pedagógicas inovadoras, avaliação somativa e participação limitada do tutor presencial, considerando seu importante papel no cotidiano dos estudantes.

Em suma, os dados sugerem que o curso em questão é entendido como uma oportunidade tanto para ampliar conhecimentos obtidos em outros cursos, quanto para obter-se a primeira formação em nível superior. Precocemente o curso é visto como fácil, por não haver aulas e obrigatoriedade de frequência, mas logo que os alunos ingressam percebem um alto grau de dificuldade proveniente, em partes, do despreparo dos estudantes tanto com relação ao conteúdo quanto às dificuldades de adaptação ao método.

Os resultados obtidos nesse estudo evidenciam a importância de se entender uma proposta de formação de professores a distância na realidade daqueles que vivem esse processo. A partir da análise dos dados foi possível pensar sobre um fenômeno mais amplo, no que se refere às políticas públicas educacionais em ação, trazendo à tona perspectivas que não são discutidas nos documentos oficiais e que devem ser consideradas quando se propõe um programa de abrangência nacional.

Para Além do Escopo da Pesquisa

Difícilmente a temática de uma pesquisa se esgota, principalmente, tomando a abordagem qualitativa como metodologia. Nesse estudo pude apresentar um retrato da formação de professores de Matemática que ocorre na licenciatura do CEDERJ. A “*janela*” que abri, direcionou o meu olhar para uma paisagem que representa apenas uma perspectiva do vivido nesse contexto. Por outro lado, quando fecho essa janela por um instante, ficam algumas questões que não foram respondidas nesse trabalho: que respostas eu teria se o fenômeno fosse observado por outros ângulos, com outros focos? Que paisagem se mostra quando se olha por outra janela? Uma nova agenda de pesquisa se construiu.

Pesquisas sobre as políticas de formação de professores a distância e as possíveis interseções com aquilo que ocorre na Educação presencial também se mostram necessárias. Ao longo desse estudo pude notar que muitos dos problemas enfrentados por essa Licenciatura em Matemática também são comuns ao mesmo

curso oferecido na modalidade presencial. Portanto, entendo que pensar a EaD é pensar a Educação de forma geral.

Embora nesta pesquisa tenha sido dedicado um capítulo para debater a situação dos tutores, em particular o presencial, ainda são necessários estudos que investiguem as especificidades desse “novo” sujeito da Educação.

No que se refere ao material didático, os alunos iniciantes pouco tinham a dizer, já que por serem estudantes com pouca experiência no curso, apenas afirmavam que se trata de um material de qualidade e a gratuidade do mesmo é um aspecto que evidencia o caráter democrático dessa licenciatura. Entretanto, uma análise mais aprofundada a respeito de como esse material é pensado torna-se primordial, uma vez que pela natureza do curso uma transposição daquilo que já é feito na modalidade presencial não é suficiente. Sobre esse aspecto, o tutor do polo de Bom Jesus do Itabapoana, alerta que o material deve “conversar” com o aluno e discutir as características do material didático no contexto da EaD, principalmente em se tratando de Matemática, tem se mostrado importante.

Outro estudo pertinente refere-se ao paradeiro dos formados por essa licenciatura. Conforme já mencionado nesta tese, uma das metas da EaD hoje, tratando-se de política educacional, é suprir a carência de professores da Educação Básica no interior dos estados. Com isso, espera-se que expandindo as universidades públicas, por meio de iniciativas como essa do CEDERJ, os egressos permaneçam atuando em sua região evitando, assim, o fluxo migratório para os grandes centros e atendendo às necessidades locais.

Na pesquisa que realizei, três polos foram visitados buscando não apenas a coleta pontual de dados, mas sim uma imersão naquele contexto. Penso que uma pesquisa mais ampla ainda deve ser feita, de modo que outros polos, contemplando todas as regiões do estado, sejam visitados para que se possa mapear as realidades do curso em questão. Das visitas que fiz, é possível notar que o polo representa aquilo que para os estudantes é a universidade. Contudo, devido à parceria com as prefeituras, as realidades são distintas desde o aspecto de infraestrutura, gestão administrativa e pedagógica, dentre outras. Para que possamos dizer com mais clareza quais os rumos dessa política pública educacional e que formação de professores a distância tem sido implementada é fundamental que conheçamos os diferentes cenários.

Para não finalizar, acredito que com essa pesquisa foi possível apresentar uma paisagem vista por uma *fresta* e que oferece alguns elementos importantes para a compreensão dessa política pública. Todavia, muito ainda há por ser feito, conforme se mostra na agenda de pesquisa apontada imediatamente acima. Quero destacar que essa pesquisa foi concluída, mas a temática pede novas compreensões, pois essa é apenas uma etapa que precisava ser cumprida.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. D.; STRECK, D. R. Palavra/Palavração. In.: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ALMEIDA, M. E. B. Currículo, Avaliação e Acompanhamento na Educação a Distância. In.: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Orgs) **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- ALMEIDA, O. C. S. **Evasão em Cursos a Distância**: validação de instrumentos, fatores influenciadores e cronologia da desistência. 2007. Dissertação (Mestrado em Gestão Social e Trabalho) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação. Brasília, 2007.
- ALONSO, K. M. **A Avaliação e a Avaliação na Educação a Distância**: algumas notas para a reflexão. In: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES. Salto para o Futuro. Brasília: TV Escola, 13 a 17 maio 2002. Programa de TV.
- ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- AMIDANI, C. **Evasão no Ensino Superior a Distância**: o curso de licenciatura em matemática a distância da Universidade Federal Fluminense/CEDERJ. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2004.
- ANDRADE, L. S. O Acesso à Educação e os Polos de Apoio Presencial: sujeitos em transformação. In.: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Orgs) **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- ANTUNES, C. **Professores e Professuros**: reflexões sobre aula e práticas pedagógicas diversas. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AZZI, S. **Avaliação de Desempenho do Aluno na EaD**. In: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES. Salto para o Futuro. Brasília: TV Escola, 13 a 17 maio 2002. Programa de TV.
- BAIRRAL, M. A. Desenvolvendo-se Criticamente em Matemática: a formação continuada em ambientes virtualizados. In.: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Orgs) **Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que Ensinam Matemática**. São Paulo: Musa, p.49 - 67, 2005.
- BARALDI, I. M. **Matemática na Escola**: que ciência é esta? Bauru: EDUSC, 1999.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BERNARDINO, H. S. **A Tutoria na EaD**: os papéis, as competências e a relevância do tutor. In.: Revista Científica de Educação a Distância, v. 2, n. 4, jul. 2011.
- BITENCOURT, L. P.; KRAHE, E. D. **Ser professor de matemática: opção pela profissão ou "o que me restou"?** In: *XIX Seminário Internacional de Formación de Profesores para los países Del Mercosur/Cono Sur*, 2011, Universidad de La República Uruguay, UNELAR, Montevideo, 2011.
- BORBA, M. C. As Dimensões da Educação Matemática a Distância. In.: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Orgs) **Educação Matemática**: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004.
- BORBA, M. C. **O Ensino da Matemática e as Mídias Digitais**. In.: Revista Pátio, Ensino Fundamental, ano XV, n. 57, 2011.

- BORBA, M. C. **Potential Scenarios for Internet use in the Mathematics Classroom**. ZDM Mathematics Education. 2009. 41:453–465. DOI 10.1007/s11858-009-0188-2
- BORBA, M. C.; LLINARES, S. **Online Mathematics Teacher Education**: overview of an emergent field of research. In.: ZDM Mathematics Education. 2012. 44:697-704. DOI 10.1007/s11858-012-0457-3
- BORBA, M. C.; MALHEIROS, A. P. S.; AMARAL, R. B. **Educação a Distância online**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BORBA, M. C.; SKOVSMOSE, O. **The Ideology of Certainty**. In.: For the Learning of Mathematics, v. 17, n. 3, 1997.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC/Seed, 2007.
- CHAPMAM, O. Narratives in Mathematics Teacher Education. In.: TIROSH, D.; WOOD, T. (Eds.) **Tools and Processes in Mathematics Teacher Education**. The International Handbook of Mathematics Teacher Education, v. 2. Rotterdam: Sense Publishers, 2008, p.15-38.
- COELHO, M. L. **A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet**. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=10>. Acesso em 16/06/2012.
- COMARELLA, R. L. **Educação Superior a Distância**: evasão discente. 2009. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento Final**: construindo o sistema nacional articulado de Educação: o plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 06 de abril 2011.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In.: LARROSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V.; LARA, N. P.; CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J.; GRENNE, M. **Déjame que te Cuento: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- COSTA, C. J. **Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil**. In.: Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 15, n. 2, Maio a Agosto de 2007.
- DAMIS, O. T. Arquitetura da Aula: um espaço de relações. In.: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs) **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FIORENTINI, D. Pesquisar Práticas Colaborativas ou Pesquisar Colaborativamente? In.: BORBA, M. C.; ARAUJO, J. L. (Orgs) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se Professor de Matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In.: FIORENTINI, D. (Orgs) **Formação de Professores de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p.121-156.
- FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FREIRE, P. **Paulo Freire e a Educação Matemática**. UOL, São Paulo, 1996. Entrevista concedida Ubiratan D'Ambrósio e Maria do Carmo Domite. Disponível em: <<http://midiaseducacao-videos.blogspot.com/2007/12/paulo-freire-e-educacao-matematica.html>>. Acesso em 05/06/2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA/ FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A Atratividade da Carreira Docente no Brasil**. Relatório Final. 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/atratividade-carreira-docente-530689.shtml>>. Acesso em 10/06/2012.
- GABLER, I. **O Curso de Letras/UNIR na Modalidade a Distância**: interação X tecnologias. In.: ENCONTRO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 4, 2011. Disponível em: <<http://cienciasda4.dominiotemporario.com/enelin/anais/texts/44.pdf>>. Acesso em: 14/06/2012.
- GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisar qualitativa em Ciências Sociais. 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- GOMES, M. J. Problemáticas da Avaliação em Educação Online. In.: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs) **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- GUIZELINI, A.; ARRUDA, S. M.; CARVALHO, A. M. F. T.; LABURÚ, C. E. **O “Gostar de Matemática”**: em busca de uma interpretação psicanalítica. In.: Boletim de Educação Matemática – BOLEMA, ano 18, n. 23, 2005.
- HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989a.
- HABERMAS, J. **Teoria de la Acción Comunicativa**: complementos y estudios previos. Madri: Catedra, 1989b.
- KENSKI, V. M. Avaliação e Acompanhamento da Aprendizagem em Ambientes Virtuais, a Distância. In.: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Orgs) **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- LAPA, A. PRETTO, N. D. L. **Educação a Distância e Precarização do Trabalho Docente**. Em aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p.79-97, Nov. 2010.

LARROSA, J. **Linguagem e Educação Depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, R. B. **A Importância do Tutor no Processo de Aprendizagem a Distância**. In.: Revista Iberoamericana de Educación. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/947Barros.PDF>> Acesso em 25/01/2012.

LIMA, R. L. **A Tutoria**: uma importante função na implementação de projetos de qualidade em EAD. In: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES. Salto para o Futuro. Brasília: TV Escola, 13 a 17 de maio de 2002. Programa de TV.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic Inquiry**. Sage Publications, 1985.

LITWIN, E. Temas en Debate em Torno a la Educación a Distancia em las Universidades Públicas Argentinas. In.: LITWIN, E.; MAGGIO, M.; ROIG, H. (Orgs) **Educación a Distancia en los 90**: Desarrollos, problemas y perspectivas. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Programa UBA XXI, 1994.

MAGGIO, M. O Tutor na Educação a Distância. In.: LITWIN, E. (Org.) **Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.93-110.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S.; PELA, S. K. **Análise dos Índices de Evasão nos Cursos Superior a Distância do Brasil**. 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/073-TC-C2.pdf>>. Acesso em: 14/06/2012.

MARQUES, R. A. **“Eu me Considero Professora de Matemática”**: a compreensão que as professoras dos ciclos iniciais têm de si mesmas como educadoras matemáticas. In.: Boletim de Educação Matemática, BOLEMA, ano 19, n. 25, 2006, p.89-104.

MARTINEZ, M. **High Attrition Rates in E-learning**: challenges, predictors, and solutions. *The E-learning Developers' Journal*. Disponível em: <<http://www.elearningguild.com/pdf/2/071403MGT-L.pdf>>. Acesso em: 20/02/2013.

MARTINS, R. L.; SILVA NETO, J. F. **Concepções de Matemática na Licenciatura**. In.: ENCONTRO PARAIBANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 6, 2010.

MASETTO, M. **Docência Universitária**: repensando a aula. Disponível em: <http://www.escoladavida.eng.br/anotacaoopu/Formacao%20de%20Professores/repensando_a_aula.htm>. Acesso em: 03/02/2012. [200?].

MILL, D. **Educação a Distância e Trabalho Docente Virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2006.

MILL, D. **Elementos básicos para contratos de trabalho docente na educação a distância**: reflexões sobre a tutoria como profissão. Revista Extra-Classe: Revista de Trabalho e Educação do SINPRO-MG, v.1, n.3, p.14-41, 2010a.

MILL, D. Sobre o Conceito de Polidocência ou Sobre a Natureza do processo de Trabalho Pedagógico na Educação a Distância. In.: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Orgs) Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCAR, 2010b.

- MILL, D.; ABREU-E-LIMA, D.; LIMA, V. S.; TANCREDI, R. M. S. P. O Desafio de uma **Interação de Qualidade na Educação a Distância**: o tutor e sua importância nesse processo. In.: Cadernos de Pedagogia, ano 2, v. 2, n. 4, Agosto/Dezembro, 2008.
- MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Orgs) **Polidocência na Educação a Distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MORAN, J. M. A Gestão da Educação a Distância no Brasil. In.: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Orgs) **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MORAN, J. M. **Modelos e Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. In.: Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.54-70, jun. 2009.
- MORAN, J. M. **O que é a Educação a Distância**. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 24/02/2013.
- MOTTART, A.; VANHOOREN, S.; RUTTEN, K.; SOETAERT, R. **Fictional Narratives as Didactical Tools**: using Frank McCourt's *Teacher Man* in pre-service teacher education. In: Educational Studies, v. 35, n. 5, December 2009, p.493-502.
- NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- NUNES L. C.; VILARINHO, L. R. G. Avaliação da Aprendizagem na Formação Docente a Distância: repensando a prática a partir de práticas. In.: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs) **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- OLIVEIRA, A. M. P. **Modelagem Matemática e as Tensões nos Discursos dos Professores**. 2010. Tese (Doutorado em Ensino, História e Filosofia das Ciências) - Universidade Estadual de Feira de Santana, 2010.
- OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C. A Tutoria como Formação Docente na Modalidade de Educação a Distância. In.: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Orgs) **Polidocência na Educação a Distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo Comunidade de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- PRETI, O. Avaliação da Aprendizagem em Cursos a Distância: delegando responsabilidades aos tutores? In.: SERRA, A. R. C.; SILVA, J. A. R. (Orgs) **Por uma Educação sem Distância**: recortes da realidade brasileira. São Luís: EDUEMA, 2008.
- RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D. A Interação Tutor-Aluno na Educação a Distância. In.: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Orgs) **Polidocência na Educação a Distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

- RODRIGUES, S. R. V.; BORBA, M. C. **Um modelo de licenciatura a distância em Matemática em ação**. Anais do X Encontro Paulista de Educação Matemática: X EPEM. São Carlos: SBEM/SBEM-SP, 2010, p.1-9.
- ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SALEH, A. ; LANKIM, M. **Reliability and Validity of na Evaluation Tool for the Online Class**. *European Journal of Open, Distance and e-learning*, 2008. Disponível em <http://www.euodl.org/?p=archives&year=2&article=346>. Acesso em 03/06/2012.
- SANDE, I. C.; COSTA, N. F. S. **Qualificação Docente: evasão e estratégias de prevenção**. 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/51.pdf>>. Acesso em 14/06/2012.
- SANT'ANA, C. C.; AMARAL, R. B.; BORBA, M. C. **O Uso de Softwares na Prática Profissional do Professor de Matemática**. In.: *Ciência & Educação*, v. 18, n. 3, Bauru, p.527-542, 2012.
- SANTOS, E. M. **Arquitetura de Orientação para Avaliação de Programas de Educação a Distância: desenvolvimento, implementação e análise**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2011.
- SANTOS, S. C. **A Produção Matemática em um Ambiente Virtual de Aprendizagem: o caso da geometria euclidiana espacial**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.
- SANTOS, S. C.; VIEL, S. R. **Formação de Professores de Matemática a Distância: um mosaico de pesquisa em construção**. In.: BORBA, M. C.; CHIARI, A. S. S. (Orgs.) **Tecnologias Digitais em Educação Matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.
- SARAIVA, T. **Educação a Distância no Brasil: lições da história**. In.: *Em Aberto*. Ano 16, n. 70. Brasília, 1996, p.17-27.
- SCHOLZE, L. **A Linguagem como Elemento Privilegiado na Construção da Reflexão de Si**. In.: *Letras de Hoje*, v. 42, n.2, Porto Alegre, 2007, p.139-153.
- SILVA FILHO, R. L. L. E.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. **A Evasão no Ensino Superior Brasileiro**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.
- SILVA, D. S. **Educação Matemática Crítica e a Perspectiva Dialógica de Paulo Freire: tecendo caminhos para a formação de professores**. In.: ARAÚJO, J. L. (Orgs) **Educação Matemática Crítica: reflexões e diálogos**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007, p.49-59.
- SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.
- SOMMER, L. H. **Formação Inicial de Professores a Distância: questões para debate**. In.: *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, 2010, p.17-30.
- SOUZA, L. A. **Trilhas na Construção de Versões Históricas sobre um Grupo Escolar**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

THORPE, M. **Assessment and Third Generation Distance Education. Distance Education**, v. 19, n. 2, 1998, p.265-286.

VIDAL, O. F.; SILVA, M. M. **O Tutor na Educação a Distância**: contribuições da motivação para a aprendizagem *online*. In.: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 5, 2010. Disponível em <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O-TUTOR-NA-EDUCACAO-A-DISTANCIA-CONTRIBUICOES-DA-MOTIVACAO-PARA-A-APRENDIZAGEM-ONLINE.pdf>>. Acesso em: 27/01/2012.

VIEL, S. R. **Um Olhar Sobre a Formação de Professores de Matemática a Distância**: o caso do CEDERJ/UAB. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

YORKE, M.; LONGDEN, B. **Retention and Student Success in Higher Education**. Maidenhead: SRHE and Open University Press, 2004.

ZULATTO, R. B. A. **A Natureza da Aprendizagem Matemática em um Ambiente Online de Formação Continuada de Professores**. 2007. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

APÊNDICES



QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

Licenciatura em Matemática a Distância – CEDERJ

- 1) Data: _____
- 2) Nome³⁴ do aluno: _____
- 3) E-mail: _____
- 4) Qual é a sua idade? _____
- 5) Endereço: _____

- 6) Telefones para contato: _____
- 7) Você trabalha? Em que? _____
- 8) Você tem outra formação superior? Qual? _____

- 9) Você prestou outros vestibulares além desse? Era para o mesmo curso? _____

- 10) Quando você terminou o Ensino Médio? _____
- 11) Em que ano você ingressou neste curso? _____
- 12) Qual semestre/período você está cursando? _____
- 13) Em qual polo você está estudando? _____
- 14) Você tem computador próprio? E tem acesso à Internet em casa? _____

- 15) Você autoriza a utilização de todas as informações que fornecer para fins de pesquisa? _____

³⁴ As informações dadas serão utilizadas em uma pesquisa de doutorado e, para que a identidade do aluno participante seja preservada, utilizaremos nomes fictícios na pesquisa.

ROTEIRO

Entrevista com alunos iniciantes do curso de Licenciatura em Matemática a Distância do CEDERJ³⁵

- 1) Fale um pouco sobre você, sua trajetória de vida e profissional.
- 2) Por que você escolheu fazer esse curso?
- 3) Você já participou de algum curso a distância? Se sim, fale sobre essa experiência.
- 4) Você costuma acessar à Internet? Por quais motivos e com que frequência?
- 5) Por que você optou por um curso superior a distância?
- 6) Qual é a sua relação com a Matemática?
- 7) Por que você escolheu o curso de Licenciatura em Matemática?
- 8) Como você ficou sabendo do CEDERJ?
- 9) Você conhece alguém que faz ou já fez este curso?
- 10) Como você se saiu no concurso vestibular para ingressar neste curso?
- 11) Quantas e quais disciplinas você está cursando?
- 12) Pela sua experiência como aluno em anos anteriores, o que você acha que será diferente em um curso como este?
- 13) Como você acha que serão as tutorias de conteúdo matemático?
- 14) Como você acha que serão as tutorias de conteúdo pedagógico?
- 15) Você já conhecia o polo? Quais as suas impressões sobre ele?
- 16) Você pretende frequentar o polo?
- 17) Você sabe como será o atendimento no polo? Quem irá dar suporte às suas dúvidas?
- 18) O que você acha dessa metodologia de ensino?
- 19) Como você pretende realizar seus estudos?
- 20) Você sabe como será o material didático? Ou como você espera que ele seja?
- 21) Como você espera sanar suas dúvidas quando elas surgirem?
- 22) Como você acredita que será a sua relação com os demais colegas? E com os professores? E com os tutores?
- 23) Como você espera que seja a avaliação?
- 24) De modo geral, quais as suas expectativas com relação ao curso?
- 25) Quais são seus objetivos (metas) para o futuro após concluir o curso?

³⁵ De uso exclusivo da pesquisadora.

ROTEIRO**Entrevista com tutores presenciais do curso de Licenciatura em Matemática a Distância do CEDERJ**

- 1) Fale um pouco sobre sua trajetória no CEDERJ.
- 2) Quem é o aluno que o CEDERJ recebe no curso de Licenciatura em Matemática?
- 3) Como funciona o sistema de tutoria?
- 4) Quais as principais dificuldades que os alunos enfrentam para realizar o curso?
- 5) Quem é o aluno que não consegue avançar no curso?
- 6) Quais seriam as principais causas da evasão?
- 7) Quem é o aluno que conclui o curso?
- 8) Qual é o foco principal do curso?
- 9) Como se dão as relações pessoais (tutor-aluno, tutor-tutor, tutor-professor universitário...)?
- 10) É oferecido apoio pedagógico aos tutores? De que forma?

ROTEIRO**Entrevista com as diretoras dos polos regionais de Angra dos Reis, Itaperuna e Bom Jesus do Itabapoana**

- 1) Fale um pouco sobre seu trabalho no polo.
- 2) Como você vê o CEDERJ, de forma geral, e o curso de Licenciatura em Matemática, especificamente?
- 3) Quem é o aluno que ingressa no CEDERJ, em particular no curso de Licenciatura em Matemática?
- 4) Quais as principais dificuldades que você, como diretora, enfrenta?
- 5) Quais as principais dificuldades que os alunos enfrentam?
- 6) O que você tem a dizer sobre a evasão?
- 7) Como se dá o diálogo entre as diferentes instâncias do Consórcio?
- 8) Que aspectos positivos e negativos você pode destacar da proposta educacional do CEDERJ?
- 9) O que você acha que ainda precisa melhorar na proposta do CEDERJ?

PERFIL RESUMIDO DOS SUJEITOS DA PESQUISA³⁶

1. Alice

Trata-se de uma aluna que se encontra na faixa etária entre 18 e 23 anos. É solteira e trabalha há dois anos na prefeitura de Italva, RJ, no Programa Bolsa Família do Governo Federal. Alice é ingressante na Licenciatura em Matemática e é aluna do polo de Itaperuna. Ela acredita que será um grande desafio atuar como professora de Matemática, já que tem muita dificuldade de falar em público. A estudante conta que não gostava de matemática até a 8ª série, atual 9º ano, mas decidiu prestar vestibular para esse curso porque passou a gostar depois da experiência com alguns professores. A aluna diz possuir computador, porém sem acesso à Internet.

2. Anderson

Anderson não explicitou a sua idade, mas estima-se que se encontra na faixa etária de 18 a 23 anos. É solteiro, mora no Frade, um bairro bem afastado do centro de Angra dos Reis e, em particular do polo do CEDERJ. Ele trabalha como sinaleiro, na movimentação de cargas, e durante a semana não tem condições de frequentar o polo, mas o faz aos sábados. O estudante cursa o segundo semestre do curso de matemática, porém poderia estar no terceiro. Ele conta que não conseguiu dar andamento ao curso no ano que ingressou, em 2009, por motivos pessoais, e o retomou no segundo semestre de 2010. O estudante não possui acesso à Internet, de modo que para acessar informações sobre o curso via plataforma costuma ir à casa de um amigo ou em uma lan house.

3. Antônio

Antônio tem 25 anos, é casado, mora na zona rural de Bom Jesus do Norte, ES, e é produtor de café. Ele afirma que sempre foi bom aluno em matemática, tinha facilidade e se identificava com essa área. O aluno acredita que o CEDERJ é uma grande oportunidade para conquistar um diploma de curso superior. Pretende realizar o curso com tranquilidade, no seu ritmo, e afirma não ter pressa em concluí-

³⁶ Esse breve perfil dos alunos entrevistados foi construído a partir do questionário de identificação (vide apêndice) e dos dados obtidos ao longo das entrevistas. As informações variam de acordo com o diálogo estabelecido, de modo natural e espontâneo, entre pesquisadora e entrevistados.

lo. Possui computador próprio, mas sem acesso à Internet. Ele é ingressante na Licenciatura no polo de Bom Jesus do Itabapoana.

4. Bianca

Consiste em uma aluna de 18 anos, solteira, residente na zona rural de Bom Jesus do Norte, ES. Ela cursa o segundo período da Licenciatura em Matemática no polo de Bom Jesus do Itabapoana, RJ. A estudante não tem emprego fixo, mas ajuda os pais, que são agricultores, nas atividades domésticas e em tempos de colheita. Seu pai é produtor de café e, segundo ela, em determinadas épocas a dedicação aos estudos fica comprometida. Bianca explicou que não consegue frequentar o polo durante a semana, apenas aos sábados. Não possui computador próprio, bem como acesso à Internet. Além disso, onde mora o serviço de telefonia é precário.

5. Carlos

Carlos tem 32 anos, é casado, mora em Guaçuí, ES, e é funcionário público na função de motorista. A escolha pela matemática, segundo ele, se deu por motivo de afinidade com essa área e por sempre ter obtido bons resultados durante a Educação Básica. Já a escolha por um curso de licenciatura em matemática a distância é justificada pela não obrigatoriedade de frequência, já que possui inúmeras outras atribuições. Ele informa que possui computador próprio e acesso à Internet. Carlos é estudante do primeiro período do curso no polo de Bom Jesus do Itabapoana e não tem como objetivo principal seguir na carreira de docente.

6. Claudio

Claudio tem 40 anos, é casado e está no segundo período do curso de matemática. Sua trajetória profissional inicia-se como faxineiro, mas como se diz “nordestino da pá virada” sempre buscou algo a mais para melhorar suas condições de vida. Então, cursou técnico em contabilidade, mas não exerceu a função. Trabalhou em algumas empresas, saiu do nordeste e veio para o sudeste. Nessa região encontrou a cruz vermelha, trabalhou como voluntário e fez um curso de enfermagem. Nesse curso, se especializou em primeiros socorros, atendimento pré-hospitalar e se formou como técnico em enfermagem. Por incentivo da esposa, fez também técnico em enfermagem do trabalho e após terminar o curso já iniciou suas

atividades nessa área. O interesse pela matemática se justifica pela afinidade que ele diz ter com a mesma. Claudio possui computador com acesso à Internet e cursa o segundo semestre do curso no polo de Angra dos Reis.

7. Daniel

Este aluno tem 22 anos, é solteiro, cursa o primeiro período de Licenciatura em Matemática, no polo de Itaperuna, e trabalha como balconista de farmácia. Ele foi aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e diz que optou pela matemática por gostar da área e ter facilidade com ela. Além disso, a escolha está relacionada ao fato de ser gratuito e ser próximo à sua residência. Daniel explica que ser professor é uma opção, mas não pensa, nesse momento, em atuar como professor de matemática. Ele diz que espera, antes de qualquer coisa, aprender mais matemática e criar oportunidades de crescimento profissional, prestar concurso, etc. Possui computador próprio, mas sem acesso à Internet.

8. Eduardo

Eduardo tem 25 anos, é solteiro e cursa o terceiro período da Licenciatura em Matemática no polo de Angra dos Reis. O aluno é funcionário público e trabalha na parte administrativa de uma autarquia. A busca pela graduação em matemática não surgiu como uma necessidade para conseguir um emprego, como, segundo ele, ocorre com muitos alunos do curso. Contudo, Eduardo afirma que ter um cargo público pode ter servido para acomodá-lo, pois foi retardando seu ingresso no ensino superior. O estudante sempre estudou em escolas públicas, possui computador próprio e acesso à Internet. Ele não pretende ser professor da Educação Básica, pois acredita que a formação proporcionada pelo curso possibilita atuar em níveis mais avançados de ensino.

9. Fábio

Trata-se de um aluno do primeiro período do curso de Licenciatura em Matemática a distância, no polo de Itaperuna. Fábio tem 32 anos, é casado, e trabalha em um buffet. Ele é natural de Itaperuna e disse que, em princípio, não havia tentado prestar o vestibular porque não sabia da existência do CEDERJ na cidade. Sempre estudou em escolas públicas e não cursou pré-vestibular e nem se dedicou aos estudos com o objetivo de ingressar na graduação, mas disse que

estudava de vez em quando. Ele possui computador próprio e com acesso à Internet.

10. Fernanda

Fernanda tem 17 anos e é solteira. É aluna do segundo semestre do curso no polo de Angra dos Reis. Mora em Ilha Grande, Angra dos Reis, RJ. Não exerce nenhuma atividade remunerada, de modo que dedica-se exclusivamente à licenciatura. Ela possui computador com acesso à Internet. Ela comentou que está gostando muito do curso, que já gostava de matemática e que agora gosta ainda mais. Sua entrevista não foi transcrita por problemas técnicos de captação de áudio. Entretanto, suas compreensões não me pareceram se distanciar das de seus colegas entrevistados.

11. Francine

Francine tem 23 anos, é solteira e professora dos anos iniciais em período integral, na rede municipal de Angra dos Reis. A aluna tem computador próprio e com acesso à Internet. É estudante do segundo semestre da Licenciatura em Matemática do CEDERJ e em uma apresentação geral, Francine conta que sempre estudou em escolas públicas e sempre gostou de matemática, de modo que não teve dúvidas em optar por essa graduação. Deseja ser professora da Educação Básica e seu ingresso nessa licenciatura se deu por meio de seleção de professores que já atuam na rede pública, sem a necessidade de prestar vestibular.

12. Gabriel

Gabriel é residente em Varre-Sai, RJ, tem 19 anos, é solteiro e trabalha como agricultor junto com pai em um sítio. O aluno conta que a sua opção pela matemática se deveu, além de gostar, pela sua facilidade e por sempre se sair bem nessa área ao longo de sua trajetória escolar. Seu acesso à Internet e à telefonia é precário. Já iniciou outro curso superior em uma instituição privada e não se adaptou, além de ter tido dificuldades para arcar com as despesas. Ele demonstrou o desejo de ser professor, pois diz que gosta de ensinar e é formado no curso Normal em nível médio.

13. Guilherme

Guilherme tem 19 anos, é solteiro, natural de Bom Jesus do Itabapoana e sempre estudou em escolas particulares até o final do Ensino Fundamental. Coursou ensino técnico, em nível médio, no Instituto Federal Fluminense (IFF) no curso de Controle de Automação. Ao concluir o curso técnico em 2009, o aluno prestou diversos vestibulares, para diferentes cursos, em universidades públicas do Rio de Janeiro e outros estados, tendo sido aprovado em várias delas. Guilherme cursa a graduação em Engenharia de Controle de Automação em uma instituição pública em Macaé. Além disso, ele trabalha em uma multinacional como técnico, por meio de concurso público realizado também no final do Ensino Médio. A decisão por ingressar no curso de Licenciatura em Matemática se justifica pelo fácil acesso, de modo que o aluno viu como uma oportunidade para obter outro diploma em uma instituição pública sem muito esforço. Ele possui computador e acesso à Internet. Filho de professores, Guilherme não deseja seguir a carreira docente e trancou sua matrícula no dia da entrevista.

14. Henrique

Henrique tem 21 anos, é solteiro, mora em Bangú, na cidade do Rio de Janeiro, e realiza estágio remunerado em um escritório de contabilidade como auxiliar administrativo. Ele também cursa o segundo semestre do curso de Administração a distância em uma instituição privada do Rio de Janeiro, como bolsista. Já na Licenciatura em Matemática, no polo de Bom Jesus do Itabapoana, ele é ingressante. Segundo ele, o motivo que o levou a prestar vestibular para este polo, sendo que em sua cidade há polos mais próximos de sua residência, consiste no fato de que em Bom Jesus do Itabapoana a concorrência é menor. Diante disso, Henrique pretende pedir transferência de polo assim que possível. O aluno afirma querer ser professor de matemática e possui computador com acesso à Internet.

15. Hugo

Hugo tem 21 anos, é solteiro, e é aluno do segundo semestre do referido curso de licenciatura. Contudo, ele explica que está cursando também as disciplinas do primeiro semestre, pois não pôde concluir nenhuma disciplina do semestre anterior por motivos pessoais. Mora em Angra dos Reis e não exerce atividade remunerada. Hugo sempre foi aluno de escola pública e também realizou um curso

técnico em eletrônica, tendo trabalhado alguns meses nessa área. Depois dessa trajetória optou por prestar vestibular no CEDERJ e diz que acha muito interessante essa metodologia de ensino, pois acredita que faz com que aluno adquira disciplina e aprenda a estudar sozinho. Ele afirma que mesmo tendo os tutores para auxiliar, algo que ele busca é disciplina para estudar sozinho. Além disso, ele informa que possui computador e acesso à Internet.

16. Jeferson

O Jeferson tem 20 anos, é solteiro, está no primeiro semestre do curso de matemática e trabalha como faturista. Ele trabalha, de segunda a sexta, das 8h às 18h, em uma clínica de radiodiagnóstico por imagem como coordenador de faturamento. Mora em Angra dos Reis e é aluno deste polo. O aluno conta que já havia sido aprovado em outro vestibular para o curso de Administração, também na modalidade a distância. Mas, a instituição particular teve problemas com o polo de Angra dos Reis e ele resolveu, então, prestar um novo vestibular no CEDERJ. Jeferson menciona que possui computador e acesso à Internet.

17. Juliana

A aluna Juliana tem 25 anos, é solteira e reside e trabalha em Angra dos Reis. Ela é técnica em eletrônica, em nível médio, mas nunca chegou a exercer essa função. Atualmente é concursada pela prefeitura de Angra dos Reis, atua como assistente administrativo no setor de ação social e cursa o primeiro semestre da licenciatura em questão. Segundo ela, sua decisão em prestar vestibular para este curso foi aleatória. Ela já havia prestado vestibular na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para Biblioteconomia (um curso presencial), mas não chegou a cursá-lo. Juliana diz ter computador próprio e acesso à Internet.

18. Leonardo

Leonardo tem 20 anos, é solteiro e cursa o primeiro semestre da Licenciatura em Matemática do CEDERJ. Além disso, cursa também o terceiro semestre em técnico em informática no Instituto Federal Fluminense (IFF) em Bom Jesus do Itabapoana, cidade na qual ele reside e faz estágio. Ele conta que fez o Ensino Médio numa escola pública e depois ingressou no IFF para fazer um curso pós-médio de dois anos. O aluno possui computador próprio e acesso à Internet.

19. Lucas

Lucas reside em Italva, é solteiro, tem 21 anos e não exerce atividade remunerada. Esporadicamente dá aulas particulares, principalmente de matemática e física do Ensino Básico. Ele está concluindo uma graduação no Instituto Federal (IF), em Campos dos Goytacazes, em manutenção industrial, mas conta que não se satisfaz no curso. O estudante possui computador e acesso à Internet e é ingressante no curso de Licenciatura em Matemática do polo de Itaperuna.

20. Luciana

A referida aluna é ingressante no curso, tem 32 anos, mora em Cachoeiro de Itapemirim, ES, trabalha em uma pequena empresa como auxiliar de escritório e diz gostar muito de Contabilidade. Ela é aluna do polo do CEDERJ mais próximo à sua cidade, Bom Jesus do Itabapoana, há cerca de 100 km. Por acreditar que há relações entre a Matemática e a Contabilidade, ela escolheu ingressar na Licenciatura em Matemática, embora preferisse o curso de Contabilidade. Luciana tem a intenção de conciliar as duas áreas e afirma possuir computador próprio e acesso à Internet.

21. Mara

Mara tem 18 anos, é solteira e trabalha como mediadora na educação especial, na rede municipal de Angra dos Reis. Ela é estudante do segundo semestre da Licenciatura em Matemática do CEDERJ e sempre estudou em escola pública. Prestou vestibular para esse mesmo curso, na modalidade presencial, em uma instituição pública federal e preferiu optar pelo CEDERJ, devido à oportunidade de não precisar mudar de cidade para estudar. Ela diz possuir computador próprio e acesso à Internet. Mara deseja continuar atuando na área de Educação, trabalhando como professora de matemática.

22. Marcos

Marcos tem 41 anos, não informou seu estado civil e atualmente é comerciante. Ele já possui formação em Licenciatura em Educação Física, por meio de um curso a distância, oferecido por uma instituição privada, em Niterói. O aluno é ingressante em Bacharelado em Educação Física, nessa mesma instituição, porém com o detalhe de que dessa vez é obrigatória a presença às sextas e sábados

integrais. Marcos é ingressante na Licenciatura em Matemática e informou que possui computador e acesso à Internet.

23. Mateus

Mateus tem 22 anos, é solteiro e é aluno do primeiro semestre da Licenciatura em Matemática do CEDERJ, polo de Itaperuna. Ele trabalha no Instituto Federal Fluminense, em um laboratório de Mecânica. O aluno também cursa o quinto período de Engenharia Mecânica numa instituição particular. Mateus acredita que o curso de Matemática irá ajudá-lo a ingressar no mestrado, o qual ele deseja que seja em uma instituição de renome, uma universidade Federal e também para prestar concursos na área de Mecânica ou mesmo em Matemática. O aluno afirma possuir computador e acesso à Internet.

24. Michael

Michael tem 19 anos, solteiro, é aluno do primeiro semestre do curso, no polo de Itaperuna. Ele reside na zona rural da cidade vizinha Varre-Sai e trabalha como agente comunitário pela prefeitura do município. O aluno diz que escolheu cursar a graduação em questão porque gosta de matemática, pela não obrigatoriedade de frequência e pela questão financeira, já que o curso é gratuito e não teria como pagar um curso particular. Não possui computador próprio, bem como acesso à Internet. Além disso, o serviço de telefonia onde reside é considerado precário.

25. Rafael

Rafael tem 24 anos, é solteiro e realizou o curso Normal, em nível médio e superior, e atua como professor dos anos iniciais na rede municipal de Angra dos Reis. É aluno ingressante da Licenciatura em Matemática no polo de Angra dos Reis. Ele conta que é filho de pais semi-analfabetos e nunca teve incentivo em casa no que se refere a estudos, mas sempre gostou de estudar. Sempre estudou em escolas públicas e depois de concluir o Ensino Médio passou a ter interesse maior pela Matemática, apesar de não ter conseguido ingressar antes nessa graduação por diversos fatores, como trabalho e questão financeira. Rafael explica que a escolha por este curso se deu não apenas por gostar dessa área, mas também porque busca crescimento profissional. O estudante espera continuar atuando na

área de Educação como professor. Ele afirma que possui computador próprio com acesso à Internet.

26. Renato

Renato tem 30 anos, é de Laje do Muriaé, RJ, casado, pai de 4 filhos, policial militar na cidade do Rio de Janeiro e também trabalha com vendas de roupas para complementar a renda. É ingressante do curso de Licenciatura em Matemática, no polo de Itaperuna. Apresenta uma visão otimista em relação à carreira docente, mas, entende que para atuar como professor terá que conciliar com a atual profissão para não comprometer o seu orçamento familiar. Renato menciona que possui computador próprio e acesso à Internet.

27. Roberta

Roberta tem 20 anos, solteira, e atua como professora dos anos iniciais da rede pública de Angra dos Reis. Ela já havia prestado vestibular para Pedagogia no CEDERJ, mas não gostou do curso e, por isso, não deu continuidade. É aluna ingressante da Licenciatura em Matemática e explica que sempre quis ser professora, mas comenta que também tem vontade de cursar Engenharia Civil. Para ela, a Matemática poderá fornecer uma boa base de conteúdo, caso ela ainda deseje no futuro cursar essa Engenharia. Contudo, a aluna enfatiza que mesmo que ela chegue a se formar como engenheira não pretende abandonar o magistério. Roberta afirma que possui computador próprio com acesso à Internet.

28. Rodrigo

O aluno tem 27 anos, é solteiro e se formou em 2008 pela UFF (presencial) em Engenharia Mecânica. Ele trabalha em uma usina nuclear em Angra dos Reis como engenheiro. É aluno do primeiro semestre do curso de Matemática, mas comenta que já iniciou outras vezes esse curso e teve que trancá-lo por falta de tempo para dedicar-se aos estudos. O aluno não pode frequentar o polo, assiduamente, por motivo de trabalho, uma vez que trabalha no sistema de turno. Rodrigo possui computador com acesso à Internet e seu interesse na Matemática é, basicamente, alavancar a carreira em que já atua.

29. Taís

A aluna tem 18 anos, é solteira, e cursa o segundo semestre do curso de Matemática no polo de Angra dos Reis. Taís não exerce atividade remunerada e dedica-se integralmente aos estudos. Ela comenta que desde criança sempre teve afinidade com a Matemática, mas, a família não apoiava sua escolha pela Licenciatura. Por isso, prestou vestibular na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) para Direito e obteve excelente desempenho na primeira fase. Como o seu maior desejo era realizar o curso de Matemática, prestou vestibular do CEDERJ e ficou em terceiro lugar. Ela deseja ser professora, porém não para o Ensino Básico. Taís diz possuir computador com acesso à Internet e se mostra muito dedicada ao curso.

30. Vitor

Vitor tem 24 anos, é casado, e é ingressante na Licenciatura em Matemática. Ele já trabalhou durante como zelador, pela prefeitura e, atualmente, trabalha como auxiliar de tráfego em uma empresa de ônibus de Angra dos Reis. Já fez um período do curso de Matemática em uma instituição privada em Campo Grande, RJ. O aluno também prestou, anteriormente, vestibular no CEDERJ, mas não foi aprovado e depois de cursar o Pré-vestibular Social conseguiu ingressar no curso. Vitor explica que apesar de sempre ter tido o sonho de cursar Direito, ele gosta de Matemática e também de ensinar e, por isso, optou por esta licenciatura. O estudante explica que pretende cursar Matemática para ser professor e acredita que essa carreira irá propiciar uma melhoria em suas condições de vida. Segundo ele, a opção pelo curso de Matemática no CEDERJ está relacionada, principalmente, a questões econômicas, já que justifica a escolha pelo fato do curso ser gratuito e não ser necessário se deslocar para outra cidade. Vitor não possui computador, bem como acesso à Internet.