



UNIVERSIDADE ESTADUA PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

FLÁVIO DE SOUZA COELHO

UM ESTUDO SOBRE LICENCIATURA DE MATEMÁTICA

OFERECIDA NA MODALIDADE À DISTÂNCIA

Rio Claro

2015

370.71 Coelho, Flávio de Souza
C672u Um estudo sobre licenciatura de matemática oferecida na
modalidade à distância / Flávio de Souza Coelho. - Rio Claro,
2015
380 f. : il., figs., quadros, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Maria Aparecida Viggiani Bicudo

1. Professores - Formação. 2. Educação à distância. 3.
Fenomenologia. I. Título.

FLÁVIO DE SOUZA COELHO

UM ESTUDO SOBRE LICENCIATURA DE MATEMÁTICA

OFERECIDA NA MODALIDADE À DISTÂNCIA

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 Doutor em Educação Matemática.

Orientadora: Dra. Maria Aparecida Viggiani Bicudo.

Rio Claro - SP

2015

FLÁVIO DE SOUZA COELHO

**UM ESTUDO SOBRE LICENCIATURA DE MATEMÁTICA
OFERECIDA NA MODALIDADE À DISTÂNCIA**

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 Doutor em Educação Matemática.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Viggiani Bicudo - Orientadora
IGCE/UNESP/Rio Claro (SP)

02. Prof. Dr. Adlai Ralph Detoni
ICE/UFJF/Juiz de Fora (MG)

03. Prof. Dr. Mauricio Rosa
FE/UFRGS/Porto Alegre (RS)

04. Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba
IGCE/UNESP/Rio Claro (SP)

05. Prof. Dr. Marcus Vinicius Maltempi
IGCE/UNESP/Rio Claro (SP)

RIO Claro, SP, 24 de fevereiro de 2015

Resultado: APROVADO

DEDICATÓRIA

Meu Pai e minha mãe, meus maiores educadores para a *vida*.

Minha mãe, Maria das Dores Souza Coelho, amada; sempre! Espírito de luz, luz que se dedicou a desdobramentos pela vida, por vidas. Despediu-se de nós, na dimensão biológica, no entre curso: qualificação/defesa de tese. Onde estiver ... eterna saudade.

Meu Pai, José de Resende Coelho, um homem sábio, inspirador, forte. Minha esposa, Ana Cláudia, e meus filhos Mateus, Moisés e Camila — a distância fez-se necessária, pelo amor!

Meus irmãos: Crésio, Aparecida, José Antônio, Cléia, Luiz, Ricardo, Ana, Elisângela, Presciliana e Celma — para além do laço biológico, pela vida em semelhança.

AGRADECIMENTOS

Dirijo-me, com gratidão, a todas as pessoas que se enlaçam neste trabalho. São diversas, em diferentes lugares. Algumas são destacadas, escritas nas linhas abaixo. Muitas delas se prezenciam intencionalmente. Da perspectiva em que olho, as instituições revelam pessoalidades de pessoas que as movem. Portanto, em ato de gratidão, enlaço-as nas linhas a seguir. Reconheço-as, acolhedoras deste trabalho, como solo de pesquisa ou como mantenedoras.

No âmbito pessoal, inicio agradecendo a toda minha família, esposa, filhos, pai, mãe, irmãos, irmãs, respectivos cônjuges e filhos, pela força, pela torcida. A distância física foi necessária e nos fortaleceu.

No âmbito acadêmico, inicio agradecendo a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Viggiani Bicudo, quem, nos caminhos desta investigação, expande-se para além de uma orientação acadêmica; mostra-se nossa educadora; firme e, no cuidado incansável de todo o percurso, aponta-nos horizontes de responsabilidade.

Ao Colégio Militar de Juiz de Fora, local de meu trabalho, que, em nome do Ministério da Defesa, investe em formação de professores e concede meu afastamento para o curso.

Ao Luciano e ao Filipe, por compartilharmos uma morada, um lar.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa.

À Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Rio Claro e ao Programa de Pós- Graduação em Educação Matemática, por me proporcionarem condições para a realização deste trabalho.

Ao Luciano Lima, Filipe Fernandes e ao Jamur Venturin, meus irmãos, pela amizade constituída nas vivências desses quatro anos, em Rio Claro.

Ao Jamur Venturin, pela forte parceria nos estudos de obras de Edmund Husserl e pela grande valia dos persistentes encontros de estudos aos sábados, domingos; manhãs, tardes e/ou noites.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, pela acolhida e pela abertura para que a pesquisa fosse realizada em seu programa de educação à distância e ao Polo UAB, da cidade de Timóteo (MG), pelo abrigo durante o trabalho de campo.

Ao Grupo de estudos e pesquisa FEM – Fenomenologia em Educação Matemática, pelo aprendizado. Com vocês, fortaleço-me enquanto pesquisador.

Aos colegas do grupo de estudos, orientandos da Prof^a Dr^a Maria Bicudo, em Rio Claro. Sou grato por pertencer a duas gerações. Uma: Roger Miarka, Ana Paula Purcina, Fabiane Mondini, Bruna, Marli. Outra: Jamur, Rose Batistela, Tais Barbariz, Anderson Afonso (Kochym) e, na despedida, José Milton, se achegando.

Aos membros da banca do exame de qualificação e da seção de defesa: Prof. Dr. Adlai Ralph Detoni, Prof. Dr. Maurício Rosa, Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba, Prof. Dr. Marcus Vinícius Maltempi, Prof^a. Dr^a Luciane Ferreira Mocrosky, Prof^a Dr^a Rosana Giaretta Sguerra Miskulin e Prof^a Dr^a Maria Queiroga Amoroso Anastácio. Pelo aceite ao convite. Da qualificação, pelas profundas contribuições, motivadoras para que o relatório, apresentado no exame de qualificação, tornasse o presente trabalho. Da defesa, pelas valiosas contribuições e apreciações.

Às pessoas que, na posição de entrevistados, desempenharam os papéis de sujeitos, cujos relatos possibilitaram a constituição de um solo denso e rico, impulsionador das reflexões expressas nesta tese. Aos coordenadores, Prof. José Barbosa, Prof^a. Regina, Prof^a Aparecida Otoni; à tutora presencial do Polo de Timóteo, Prof^a Aparecida Torrezani; às professoras Sônia Clareto e Sara Campos; aos alunos do Polo de Timóteo, Maria Marta, Luciana, Gerson, Ruth, Adenísio, Altair, Ana Carolina e Marcílio; aos tutores e às tutoras, Raad, Josilaine, „Sandra“; fico grato por suas presenças.

Aos membros do GPIMEM, grupo liderado pelo Prof. Dr. Marcelo Borba, dos quais destaco as contribuições de Maitê, Cida Chiari, Helber e Marília, pelos estudos no GEEaD.

Às pessoas que ocupam posições e desempenham papéis na administração da UNESP, Câmpus de Rio Claro, pela eficiência no trabalho, que se mostra em excelência, pela atenção e zelo no concernente ao tratamento humano. Destaco: no âmbito da secretaria da pós-graduação, os servidores: Inajara, José Ricardo, Hugo, Ana, Elisa, Alessandra e Clotilde; na Seção Técnica de Pós-Graduação, a equipe chefiada pela supervisora Sandra Sartori; na Biblioteca, a equipe chefiada pela diretora Regina Seneda. Destaco, também, o importante apoio da equipe da seção Técnica de Informática, liderada pelo diretor Antonio Palazzo (Tony).

Ao pessoal do Xerox, Katlen, Michelle, Beatriz, Thais e Erick, pela presteza, no atendimento.

Agradeço aos Correios, uma Autarquia importante para as postagens de idas e vindas de livros e de documentos.

Agradecimento especial aos Educadores Matemáticos, Maria Queiroga, Sônia Clareto e Adlai Detoni. Com eles, um horizonte de pesquisa em Educação Matemática tornou-se uma possibilidade, em mim, desde o ano de 2000.

Presenças importantes neste trabalho: o olhar da professora Cassia Segregio dos Reis, pelo cuidadoso olhar com o qual percorreu as linhas deste trabalho, fortalecendo o sentido semântico do que procurei expressar. À professora Maristela da Silva Ferreira, pela gentileza do socorro ao abstract.

Agradeço, profundamente, às pessoas merecedoras da dedicatória deste trabalho. Meus familiares, pai, mãe, esposa, filhos, irmãos, irmãs, e seus desdobramentos, pessoas às quais me vinculo em corporeidade, psique e espírito.

Enlaçando todos os agradecimentos, percebo uma Luz, sem a qual minha caminhada seria obscura. Com ela, percebo-me forte em todo o percurso. Obrigado, Senhor Deus.

EPÍGRAFE

“[...] não se pode querer falar que tem educação à distância, se ela não educar.”
(Ad2.31).

RESUMO

Com a presente Investigação, realizada com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, buscamos compreender a Licenciatura de Matemática, efetuada à distância, oferecida pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, acontecendo na atualização do seu Projeto Pedagógico. A indagação condutora foi assim exposta: *Que Licenciatura de Matemática à distância é essa, a oferecida pela UFJF?* A pesquisa é de âmbito qualitativo, segundo uma abordagem fenomenológica. Valemo-nos, principalmente de estudos de obras do filósofo Edmund Husserl e de outros fenomenólogos. Compreendendo que o movimento de atualização de um projeto se realiza pelas ações efetuadas nas vivências de pessoas que, no curso, ocupam posições e desempenham papéis, fomos aos sujeitos significativos e entrevistamos o coordenador do curso, uma professora de disciplina de Matemática, uma professora responsável por disciplinas de formação pedagógica, tutores à distância. O Polo de Apoio presencial de Timóteo (MG) mostrou-se significativo por contar com duas turmas de alunos, sendo uma delas em fase final do curso e, nele, entrevistamos as coordenadoras, a tutora presencial, alunos exitosos, alunos desperiodizados e alunos desistentes. Aos entrevistados, dirigimo-nos com duas perguntas, “*Como você se inseriu na EaD?*” e “*Como você se vê nessas atividades: no momento, com lembranças de movimentos havidos no passado e como se percebe no futuro?*”. Transcrevemos seus relatos e procedemos às interpretações/compreensões hermenêuticas dos ditos por eles. À luz de nossa indagação e, pondo em parênteses o que a literatura diz sobre EaD, realizamos movimentos de redução fenomenológica, pelos quais destacamos 739 unidades de significado (USg) das falas diretas dos depoentes. Adentrando aos sentidos e significados do que cada uma dessas USg nos diz acerca do indagado, um novo movimento de redução nos revelou 50 Ideias Nucleares e, dessas, outro movimento nos aclarou a estrutura do fenômeno em cinco Ideias nucleares abrangentes: 1) *Currículo*, cuja historicidade, na EaD, pareceu-nos em constituição; 2) *Modos de Estar-com o outro e com o curso*, que nos revelou a EaD, mostrando-se solicitante de uma compreensão de que, no horizonte do mundo de cada um, está o horizonte do nosso outro co-humano; 3) *Perceber-se sendo na EaD*, os sujeitos manifestam seus sentimentos, revelando-nos vivências intencionais; 4) *Com a ideia Institucionalização da EaD*, compreendemos um sentido de institucionalidade viva, nas ações em que os sujeitos produzem modos institucionais de vivências; e, 5) *Visão do Curso*, pareceu-nos em clareiras e sombras, em permanências e em desistências. Quanto às permanências, os sujeitos se mostram, lançando-se no horizonte futuro da EaD, antevendo-se em vivências nas diversas posições; quanto às desistências, os entrevistados mostraram-se desistentes do modo pelo qual o curso lhes pareceram. Em nosso movimento articulador, em metacompreensão, a pesquisa nos aclara horizontes e nos abre outros. O Curso investigado apresentou-se em aberturas, pelas vivências que possibilitaram sua fluidez e atualização de seu projeto. Apresentou-se, também, em fechamentos, pelas vivências em que os sujeitos relataram desistindo, evadindo-se do curso; ou seja, há pessoas para as quais o projeto não se atualizou. Apresentamos, como significativa, uma historicidade acerca do Polo de Timóteo MG.

Palavras-chave: Educação à Distância; Educação Matemática; Fenomenologia.

ABSTRACT

The present investigation is sponsored by “Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo” and aims to understand the Licenciante Degree in Mathematics, which is a Distance Education Course offered by Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, that effectuate occurs within the Update Plan of the University Pedagogical Project. The central question that guides this study proposes, “What kind of Distance Education Licenciante Undergraduate Course is this one offered by UFJF? The research is a qualitative one and follows a Phenomenological approach. It is based on the the work of the Edmund Husserl and other phenomenological philosophers. To update a project there must be actions from people who, within the course, perform important roles in different positions; we reached out for these persons and interviewed the course coordinator, a Mathematics teacher, a teacher in charge of pedagogical matters, and online tutors. The Residential School at Timóteo (MG) has two groups of students; we interviewed the coordinator, the residential tutor, successful students, students who couldn't follow the course regular pace and also the ones who abandoned the course. The following questions were asked, “How well did you fit in?” and “How do you see yourself in the present, past and future activities?” After that we transcribed the experience they reported and proceeded its analysis. Based on the inquiry that inquiry and keeping between parenthesis the theoretical framework of Distance Education, we applied phenomenological reduction, under which we highlighted 739 Units of Meaning (UM) detached from the interviewees narratives. The analyses of the data revealed 50 Nuclear ideas, among these, and following another reduction movement, the phenomenon structure resulted in 5 wide nuclear ideas: 1) *Curriculum*, whose history at Distance Learning Education seems to be an on-going process; 2) Interactional Modes, person-to-person, and person-to-course, which shows that there must be an understanding that in each person's universe there is the unescapably inclusion of our “co-human being” 3) Self awareness, the subjects become aware of their feelings and reveal their feelings and intentional experiences; 4) With The Institutionalization of Distance Courses comes the sense of alive institutionality, within the actions of the subjects producing institutional experience modes; and, 5) Course Overview, which, in certain ways, seems to be between light and shadows, persistence and drop-out. As to the persistence, the subjects are projecting their future in the Distance Education horizon, in different positions and roles; as to the ones who abandon the course, they drop it out for its structure, its model. We believe that with this articulatory movement and the meta-understanding process, the research sheds light on the present state of the art and on future ones. The course investigated presented in openings, the experiences that allowed its fluidity and update your project. Also be presented in locks, the moments in which subjects reported giving up, absconding; that is, there are people for whom the project is not updated. Finally, we consider meaningful the historicity of the Residential School of Timóteo MG.

Key Words: Distance Education; Mathematics Education; Phenomenology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Abertura ao tema	12
Constituindo a interrogação	14
A estrutura desta tese	18
CAPÍTULO I	20
DANDO CONTA DE PESQUISAS SOBRE O TEMA INVESTIGADO	20
CAPÍTULO II	38
INDO À COISA, ELA MESMA: O CURSO LICENCIATURA EM MATEMÁTICA À DISTÂNCIA PROPOSTO E ATUALIZADO PELA UFJF, NO PROGRAMA DA UAB	38
2.1 A EaD no âmbito da UFJF, no programa UAB.	39
2.2 A <i>organização</i> da EaD na UFJF	40
2.3 Projeto pedagógico	42
2.4 A proposta de curso	45
2.5 Curso De Licenciatura Em Matemática A Distância.....	48
CAPÍTULO III.....	53
INDO-À-COISA-MESMA: EXPLICITANDO SEU SENTIDO E MODOS DE DELA DAR-SE CONTA.....	53
CAPÍTULO IV.....	59
DAS DESCRIÇÕES DAS VIVÊNCIAS E SUA IMPORTÂNCIA NA PESQUISA QUALITATIVA FENOMENOLÓGICA.....	59
4.1 Filosofia nos caminhos de Edmund Husserl: Fenomenologia, o solo em que se movimenta esta pesquisa	60
4.2 Das vivências.....	71
4.3 Descrição.....	75
4.4 Sobre a epoché fenomenológica	80
CAPÍTULO V	85
CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	85
5.1 Sujeitos significativos	86
5.2 Apresentando os sujeitos significativos.....	89
5.3 A análise ideográfica.....	98
5.4 Expondo os movimentos de redução.....	104
5.5 Redução Eidética – Apresentando os quadros ideográficos.....	105
5.6 Redução Nomotética – Apresentando os quadros nomotéticos.....	210
5.7 A busca pela elaboração de uma Rede de Significados	217
CAPÍTULO VI.....	221
INTERPRETAÇÃO DAS IDEIAS NUCLEARES ABRANGENTES	221
6.1 Articulando a ideia nuclear abrangente CURRÍCULO	223
6.2 Articulando a ideia nuclear abrangente Modos de estar-com o outro e com o curso.....	258
6.3 Articulando a ideia nuclear abrangente <i>Perceber-se sendo na EaD</i>	281
6.4 Articulando a ideia nuclear abrangente <i>Institucionalização da EaD</i>	295
6.5 Articulando a ideia nuclear abrangente <i>Visão do Curso</i>	325
REFERÊNCIAS.....	357
APÊNDICE.....	364
Historicidade do Polo de apoio Presencial de timóteo-MG	365

INTRODUÇÃO

Indagando a licenciatura em Matemática na EaD

Abertura ao tema

A vida é permanentemente viver na certeza do mundo
(EDMUND HUSSERL, 2012, p.116)

Neste texto, não investimos em uma dúvida. A Educação à Distância¹ (EaD) está no mundo-vida², também constituindo uma realidade por nós vivenciada e percebida, enredando-nos no movimento de compreensão, articulação e comunicação do percebido. Expressamo-nos por estarmos despertos, conscientes do mundo-vida, vivenciando experiências no mundo, *solo para toda a práxis, tanto teórica quanto extrateórica* (HUSSERL, 2012, p.116). Viver desperto, segundo esse filósofo citado, é estar atento ao mundo, estar constante e, atualmente, “consciente” do mundo e de si mesmo, vivenciando a certeza do ser do mundo.

Lançando-nos aos horizontes da Filosofia da Educação Matemática, disponhamo-nos a focar a Educação à Distância e sobre ela efetuar um movimento de reflexão analítico e reflexivo, visando a compreender seu sentido e significados que se abrem no horizonte de teorias e práticas da Educação, notadamente no da Educação Matemática.

Assumimos, em nossa análise, a postura fenomenológica³ e focamos a Educação à Distância, tomada como “fenômeno”. Este é trabalhado como o que se mostra a quem olha de modo intencional. Portanto, não é entendido como sinônimo de objeto, uma vez que objeto é sempre tomado em sua positividade objetiva já dada sem que o sujeito o

¹ Optamos por colocar crase no “a” da Educação à Distância, coerentes como a forma presente na gramática portuguesa, embora saibamos e aceitemos que, na literatura específica, o utilizado é a forma Educação a Distância.

² Mundo-vida entendido, conforme Bicudo (2010, p.23), como a espacialidade (modo de ser no espaço) e a temporalidade (modos de ser no tempo). Este conceito será explicitado na seção “Constituindo a interrogação”.

³ No tópico, “Das vivências e sua importância na pesquisa qualitativa fenomenológica”, explicitaremos o significado desta postura.

constitua⁴. Também, não é entendido como o real ou a coisa que pode *ser* para além de nossa percepção. Fenômeno diz do que se mostra na dialética do ver/visto, abrindo-se a compreensões possíveis. Daí sempre se interrogar: que é visto? Que vê quem olha? O quê do que é visto? Além das efetividades, aclaradas pelo olhar atento e pela clareza da verdade, entendida como presença⁵, quais possibilidades de compreensão acerca desse fenômeno são vislumbradas?

O fenômeno sempre se apresenta em clareiras e sombras, pois ele se ilumina e se obscurece na dialética do ver/visto.

Compreendemos que vislumbramos um horizonte, ao abrir uma janela para isso que investigamos. Como estamos dispostos a investigar os modos pelos quais uma licenciatura de Matemática, realizada na modalidade da Educação à Distância, mostra-se a nós, tomamo-la como fenômeno que se destaca no fundo da região da educação e da tecnologia. Esse fundo diz da totalidade do fenômeno sob foco. Seria ambicioso o compromisso de cuidar dessa totalidade em um trabalho acadêmico e, mais do que isso, dela cuidar como humano, tão somente um humano.

Tematizamo-la, como objeto⁶ de investigação. Nesse proceder, não nos ocupamos em perguntar o que é essa licenciatura, justificando-a pelas proposições disponíveis, sejam elas de natureza técnica ou referente à organização em leis, regimentos institucionais e acordos interinstitucionais, ou, ainda, explicando-a por afirmações obtidas a partir de pesquisas acadêmicas já efetuadas.

Buscamos, com esta pesquisa, conhecer uma licenciatura em matemática, no âmbito da educação à distância. Esta é a intenção.

Para darmos conta dela, poderíamos lançar mão de diferentes caminhos, como, por exemplo, adentrando a obras e trabalhos acadêmicos que abordam a EaD. As temáticas se diversificam e, com elas, também teríamos um feixe de possibilidades. Poderíamos efetuar uma leitura hermenêutica de trabalhos que focam a estrutura da

⁴ O processo de constituição da objetividade não significa que o sujeito o crie mediante suas atividades, porém que uma vez percebido a “coisa” que se mostra, vai constituindo essa objetividade ao ser e estar com seus cossujeitos em uma comunidade. Para tanto, a linguagem que comunica compreensões é vital, tanto como comunicadora, quanto organizadora.

⁵Merleau-Ponty, 1994. Bicudo (2010) aclara: “*Verdades* porque o percebido mostra-se de modo claro, no momento em que a percepção está ocorrendo. Numa dimensão existencial, não há dúvida sobre os atos de ver e o visto nesse ato. *Presença*, pois essa clareza dá-se no agora. Não persiste no nível de conhecimento possibilitado pela percepção. Pede por desdobramentos que podem ou não ocorrer. Quando ocorrem, concernem aos atos intencionais efetuados pela consciência” (BICUDO, 2010, p.33, grifos nossos).

⁶ Para a fenomenologia, objeto é entendido como *objeto fenomênico, objeto intencional, o fenômeno; ter em vista*. Não se trata, portanto, de uma representação material que reúne características dadas por conceitos prévios.

EaD, bem como imbricações entre tecnologias e metodologias. Ou poderíamos inquirir sobre a interiorização, no sentido de uma ação de levar cursos superiores a diversas localidades no Brasil, ação importante, considerando-se o aspecto da dimensão continental do país. Esse discurso também é uma possibilidade e pode-se centrar em metas pautadas em uma legislação que revela uma política comprometida com um processo de universalização e democratização do ensino, garantindo acessibilidade aos cursos, como um modo de solucionar déficits educacionais históricos e desigualdades regionais. Nessa trajetória, seria possível efetuar pesquisas na região de inquérito da História da EaD pelo Brasil e em outros países, bem como sobre os diversos modos concebidos como EaD, sua evolução tecnológica, percorrendo o caminho dessa educação do Selo Postal à EaD on-line e daí por diante.

Não desconsideramos a importância de investigações que caminham nessas direções e trabalham com essas questões. Negá-las seria também a história do autor desta tese. Uma história que, ao ser destacada, possibilita-me voltar, atentivamente, ao tema da EaD, percebendo-me em uma perplexidade pela iminência da implantação de um curso à distância de licenciatura em Matemática, anunciado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em 2007. Essa possibilidade de licenciatura à distância mostrava-se, a mim, como estranha, deixando-me com dúvidas e perguntas.

Constituindo a interrogação

Aquela perplexidade, mencionada na seção anterior, inicialmente, ainda não refletida, conforme entendemos⁷, deslança um pensar a EaD como um fenômeno que não é vazio de sentidos e de significados. Além de tomá-la como horizonte de investigação, trago-a enquanto vivências sentidas, experienciadas, encarnadas⁸ em mim. Quero dizer, com isso, que me situo como pesquisador e como estudante, cuja

⁷ Este texto é escrito em primeira pessoa do singular e, também, em primeira do plural. Às vezes, ainda, no impessoal. Explicando: a primeira pessoa do singular indica que o autor desta tese está expondo suas questões e vivências pessoais. A primeira pessoa do plural indica que se está referindo ao “nós” que abrange o autor dessa tese, sua orientadora e, conforme o caso, os autores lidos, os sujeitos depoentes, os companheiros de grupo de pesquisa. A voz impessoal indica uma generalidade comum.

⁸ Corpo encarnado – entendido como o corpo que realiza experiências fenomenais; olha, sente.... Em Bicudo (2010, p.35), diz da corporeidade que se abre ao mundo mediante atos sensórios, dentre os quais a autora cita o tato, que permite registrar os limites do corpo-próprio e do de outros, pessoas ou não. Essa, a dimensão da corporeidade que é encarnada, efetuando movimentos, espacializando-se.

historicidade de formação acadêmica abarca participações em alguns cursos no contexto da EaD⁹.

Reabro o tempo vivido, em fagulhas que iluminam e, quando se apagam, obscurecem; percebo-me recordando minha trajetória de estudante, no que concerne ao experienciar processos de Educação à Distância (EaD). Valho-me de momentos distintos, abarcando um período anterior à utilização de recursos da tecnologia informática e o período após o advento desses, inclusive com a expansão da internet para e nos ambientes educacionais¹⁰.

Considero essas digressões¹¹ importantes, pois, vejo-as como vivências que não jazem em uma cronologia de fatos acadêmicos; não são eventos passados, mas se presentificam, encarnadas na historicidade de minha existência, em minhas recordações. Percebo-me, assim, também em constituição nesse espaço de EaD.

Com a estranheza acerca da possibilidade de implementação de um curso de licenciatura em Matemática à distância pela UFJF, saltavam-me indagações. Nesse cenário, perguntava-me: que licenciatura em Matemática é essa, que o Núcleo de Educação à Distância (NEAD) da UFJF está projetando?

Se pensarmos uma licenciatura, esta não escapa ao plano de um mundo cultural, vivenciado por pessoas; um mundo concreto, onde as pessoas vivem em carne e osso. Vida que aponta para além de um sentido fisiológico apenas e que, vida, na dimensão teleológica, como escreve Husserl (2006, p.59) “[...] possui fins, criando formas espirituais; vida criadora de cultura, em sentido mais amplo, numa unidade histórica”.

⁹O Curso mais recente, do qual sou aluno, é de Língua Inglesa, on-line, oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), iniciado em 2013 e previsto para se estender durante os próximos anos.

¹⁰ Quanto às modalidades, foram não presenciais, semipresenciais, off-line ou on-line. A primeira se deu em 1982, quando cursei Contabilidade Prática, oferecido pelo Instituto Universal Brasileiro, via postal. O semipresencial foi ofertado no âmbito da Pós-graduação, especialização *Lato sensu*, realizada entre 1990 e 1991, intitulado “Matemática Superior”, que enfatizava tópicos de Cálculo, promovido por uma instituição da cidade do Rio de Janeiro, e os encontros periódicos davam-se na sede da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ubá, na cidade de Ubá (MG). No primeiro semestre de 2010, cursando a disciplina Economia I, do curso de Direito da UFJF, foi-me oportunizado conhecer a Plataforma Moodle, pela qual a disciplina se desenvolvia parcialmente, onde aconteciam os Fóruns para debates sobre questões específicas acerca dos acontecimentos econômicos no Brasil e em outros países, bem como postagens de atividades para avaliação.

¹¹ Nesse solo acadêmico, minha visão de tutoria em EaD é fortificada mais recentemente, em 2011, já investido neste programa de Pós-graduação em Educação Matemática, da Universidade Estadual Paulista, Campi de Rio Claro, participando como aluno, no curso de Formação de Tutores em EaD – Parte A - *Orientação Pedagógica em Educação à Distância e Plataforma Moodle* e Parte B – Tutoria na Prática - *Fundamentos e Métodos do Ensino de Gênero e Diversidade*, oferecidos pelo Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental – CECMCA -da UNESP RC; ambos, integralmente, efetuados à distância, on-line.

Assim entendida, vida é um movimento constante, mantido pela força do corpo encarnado da pessoa e da cultura humana e por aquela da totalidade do universo. Nós vivemos em um mundo, o mundo-vida, [...] mundo espaço-temporal das coisas, tal como as experienciamos na nossa vida pré e extra científica [...] (HUSSERL, 2012, p. 113); mundo em que se dão os vínculos pessoais, os fins, as obras produzidas intencionalmente, as verdades científicas, os interesses, as instituições e as organizações. Vida, em nós, é sempre pulsante; movimento, história, cultura. Mas não é a vida natural; é a vida espiritual, como entendemos em Husserl, a que possibilita a produção cultural. Essa formação espiritual constitui outro mundo circundante, o intersubjetivo; mundo em que compartilhamos nossas experiências com os demais seres humanos ou não.

Esse mundo é por nós vivenciado, dando-nos conta dele nessas vivências. Não é o mundo representado por uma ideia ou por uma definição generalizada e abstrata. Por isso, afirmamos que se trata de um mundo encarnado, seguindo os dizeres de Husserl.

Dirigindo nossa atenção ao que nos inquieta, uma licenciatura em Matemática, oferecida na modalidade EaD, em uma primeira visada, reconheço, em sua constituição, o enlaçar de presenças subjetivas¹² das pessoas: tutores, alunos, professores, coordenador, equipe da administração institucional, sem as quais esse curso não se realizaria, uma vez que são pessoas co-presentes, fazendo esse curso acontecer mundanamente. Mas enlaça, juntamente, a totalidade intersubjetiva, constituída nessa comunidade.

O trazido nessa primeira visada persistiu em mim, sempre retornando com a pergunta: é possível uma licenciatura em Matemática na EaD? Do que se trata? O que é?

O mundo circundante¹³ dessa licenciatura, conforme entendemos com Husserl, coloca-me no contexto da EaD, mediada pelo computador e pela Internet, arrastando-me

¹² Em fenomenologia, a subjetividade abarca as dimensões do corpo-próprio, dos atos psíquicos e do espírito, ou seja, a percepção do outro, que é o “não-eu”, dá-se de modo encarnado, na espacialidade e temporalidade do mundo “em que vivemos com os outros seres humanos e os demais seres vivos e a natureza, bem como com todas as explicações científicas, religiosas e de outras áreas de atividades e conhecimento humano”. (BICUDO, 2010, p.23).

¹³ “Tudo aquilo que vale (no sentido de realidade que me é dada a vivenciar), para mim mesmo, vale inclusive para todos os outros seres humanos, os quais encontro no mundo, que me circunda. Ao ter experiência deles como seres humanos, eu os entendo e os aceito como eus-sujeito, assim como eu mesmo sou um, e como referidos ao mundo natural que os circunda, como eu mesmo a ele me refiro. Isso se dá de tal modo que apreendo o mundo circundante deles e o meu como um só e único, que vem à consciência, embora de maneira diversa para todos e para cada um de nós. Cada um tem seu corpo-próprio de onde vê as coisas disponíveis em perspectivas e, assim, elas se manifestam, diferentemente,

à busca de compreensões, focando a constituição dessa licenciatura. Um curso constituído por aparato legal e tecnológico e por pessoas que ocupam também posições na estrutura do curso, como aluno, professor, tutor, coordenador, técnico de laboratório e, inclusive, seres humanos que não se mostram, a nós, como representantes de um grupo, uma equipe ou uma sociedade; elas se apresentam¹⁴. Não se trata, assim, de uma junção de indivíduos para um fim determinado, ao modo de uma composição social. Pessoas humanas, em seus fluxos de vivências, que a nós se doam em carne e osso, como percebidas à distância, cujas sensibilidades não se esgotam em atos puros de pensamentos; vivenciam experiências no contexto do horizonte que buscamos investigar e, ao nos expor acerca dessas, doam-nos, pela concretude de suas descrições¹⁵, um modo de ser e um solo; elas co-presentam-se.

Essas compreensões, primeiras, põem-me em reflexão sobre meus vividos e, reabrindo minhas lembranças, quando me perguntava “que licenciatura em Matemática é essa, que o Núcleo de Educação à Distância (NEAD) da UFJF está projetando?”, entendo que um fluxo de significados, já encarnado em mim, ora se expandia, sugerindo ir para além de uma compreensão comum, ingênua, ora convergia a um sentimento que me particularizava, afetando-me de modo a não mais me ver despreendido dessa interrogação.

Sendo assim, a perplexidade inicial, já anunciada, é retomada de modo temático, expondo a interrogação que em mim não se cala. *Que Licenciatura de Matemática à distância é essa, a oferecida pela UFJF?*

Este, o sentido intencional para a presente pesquisa.

Para perseguir essa interrogação, é preciso efetuar uma investigação, tomando esse curso como fenômeno a ser pesquisado e visar aos indícios que apontam para como ele se mostra.

Lançamo-nos à investigação, buscando compreender de que falam alguns trabalhos, não no sentido de buscar resposta neles, mas nos lançarmos a um horizonte

para cada um de nós em perspectivas diferentes. Os atuais (entendidos, filosoficamente, como atualidade e realizada) campos de percepção, de recordação, etc., também são diferentes para cada um; do mesmo modo, a objetividade constituída, intersubjetivamente, vem à consciência em diferentes modos de apreensão e graus de clareza, etc. Porém, a despeito disso tudo, nós nos entendemos com nossos próximos e estabelecemos, em conjunto, uma realidade espaço-temporal objetiva *como mundo que nos circunda, que está para todos aí, e do qual, no entanto, nós mesmos fazemos parte*” (HUSSERL, 2006, p. 76-77; grifos do autor).

¹⁴ Presentar tem o sentido de se mostrar em presença, sendo de tal modo.

¹⁵ A descrição fenomenológica, tematizada mais adiante nesse trabalho, tem uma tarefa de “Explicitar a estrutura universal da vida transcendental de consciência, na sua referência significativa e na sua formação de sentido”. (HUSSERL, 2013, p18).

acadêmico, inserindo-nos em estudos filosóficos que tratam do ciberespaço, do estar com o outro no ciberespaço, da questão da técnica e, ainda, estudando trabalhos que vislumbram características de cursos à distância. Assim, buscamos conhecer trabalhos sobre licenciatura em Matemática na EaD, buscando compreender o modo pelo qual suas perguntas são apresentadas e quais procedimentos são os escolhidos como importantes e perseguidos.

Realizamos essa investigação a ser apresentada no primeiro capítulo desta tese. Entretanto, é importante dizer que, mediante esse estudo, minha inquietação não foi aquietada e a interrogação se manteve, reafirmando a indagação que persiste; constituindo, dessa forma, na interrogação: *Que Licenciatura de Matemática à distância é essa, a oferecida pela UFJF?*

A estrutura desta tese

Para situar o leitor, descrevo, de modo resumido, o que será abordado nos diferentes capítulos deste texto.

No Capítulo I, “Dando conta de pesquisas sobre o tema investigado” , apresentamos nossos estudos concernentes ao tema *Educação à Distância*, buscando por pesquisas que nos aclaram o tema. Nesse caminho, buscamos por trabalhos acadêmicos que abordam a EaD, focadamente a Licenciatura em Matemática, realizada nessa modalidade. Com esses trabalhos, nossa indagação não foi aquietada.

No capítulo II, apresentamos da organização da EaD na UFJF, no âmbito da UAB, trazemos um estudo acerca de sua Proposta de Curso que enlaça o Projeto Pedagógico da Licenciatura em Matemática que investigamos.

No Capítulo III, explicitamos o “ir-à-coisa-mesma” , o cerne do que nos dá força para compreender essa licenciatura; o relato das vivências dessas pessoas. Ou seja, das experiências vividas e percebidas atentamente, quando aquele que as vivencias delas dá-se conta. Anunciamos, nesse capítulo, que voltamos atentivamente, às falas dos sujeitos significativos, pois vivenciam a educação à distância investigada. São os depoimentos de coordenadores, tutores e alunos.

O Capítulo IV trata da importância das descrições da vivências para a Pesquisa Qualitativa Fenomenológica. Articulamos nossos estudos em fenomenologia, em Edmund Husserl, solo filosófico em que se movimenta esta pesquisa, manifestação de

nossas interpretações/compreensões/reflexões. Focamos a Descrição e a epoché fenomenológicas.

No Capítulo V, apresentamos os sujeitos significativos, seus relatos e nossos movimentos de redução fenomenológica, pelos quadros ideográficos e pelos quadros nomotéticos. Expressa nosso caminho de investigação, que nos possibilitou compreender o fenômeno em cinco Ideias Nucleares abrangentes¹⁶, discutidas no capítulo VI: Currículo; Modos de estar-com-o-outro e com o curso; Perceber-se sendo na EaD; Institucionalização da EaD e Visão do Curso.

Apresentamos nossa metacompreensão, intitulada: “ Retorno ao indagado, à luz de nossa indagação: expondo uma metacompreensão provisória, lançando luz às continuidades deste trabalho”.

Uma historicidade acerca do Polo de Apoio Presencial é apresentada como Anexo I. Nesse texto, explicitamos o sentido, que a nós se presentificou, pela demanda do curso de Licenciatura em Matemática, à distância, na cidade de Timóteo MG.

¹⁶ Optamos pela expressão “ Ideias nucleares abrangentes”, diferentemente de outros autores que se valem de “ Categorias abertas”. Explicitamos que ambas têm o mesmo significado. Entretanto, sob a orientação da Prof.^a Maria Bicudo, temos deixado de nos valer da expressão “Categorias abertas” pois entendemos, pelas perguntas e observações de outras pessoas, que permanecem com dúvidas, dada a força do termo “categoria”. A expressão “Ideias abrangentes” diz do entrelaçamento de ideias e da abertura a a um horizonte de compreensões.

CAPÍTULO I

DANDO CONTA DE PESQUISAS SOBRE O TEMA INVESTIGADO

[...] a satisfação do propósito de conhecimento do cientista singular só é genuinamente científica se ele tiver levado em conta o horizonte universal do cientista como colaborador efetivo e possível. (HUSSERL, 2012, p. 423).

Neste capítulo, apresentamos estudos e pesquisas que versam sobre temas que se enlaçam ao pensar uma licenciatura em Matemática, na modalidade EaD, bem como sobre a própria EaD. Conforme entendemos com Bicudo (2010), os autores lidos também estão no solo em que nos locomovemos.

Buscamos obras que nos parecem significativas para a realização da intenção desta pesquisa que, do nosso ponto de vista, contribuem para o pensar sobre o que indagamos.

São trabalhos, em suas múltiplas visadas, olhados por nós, como convergentes à linha do pensamento da Filosofia da Educação Matemática que tem o sentido de (BICUDO, 2010, p. 23), “[...] manter vivo o movimento de ação/reflexão/ação nas atividades realizadas e atualizadas em Educação Matemática”. Essa vinculação não pretende seguir uma materialidade que busque constituir um texto escrito para amalgamar caminhos em uma peça única, mas expô-los como as camadas escamiformes de um bulbo de cebola que se juntam umas às outras e, ao mesmo tempo, permitem-se desagregar, mantendo a essencialidade que lhes seja comum.

Esse pensar nos remete, inclusive, ao aspecto do trabalho multidisciplinar da Filosofia da Educação Matemática que se vale de estudos efetuados no campo da Psicologia, da antropologia, da Matemática, da História, da Sociologia e, no caso dessa

pesquisa, no campo da Tecnologia Informática e de outras mídias, ou seja, essa multidisciplinaridade enlaça trabalhos, “[...] enfim, daqueles eixos de conhecimento que forem chamados a contribuir com os assuntos trabalhados”. (BICUDO, 2010, p. 25).

A Educação à Distância tem sido abordada em diferentes trabalhos, em diferentes perspectivas.

Nesta seção, analisamos alguns desses trabalhos, interpelando-os sobre o que falam a respeito da interrogação que colocamos. Esclarecemos que não se trata de um trabalho comparativo ou de busca do que neles faltaria do nosso ponto de vista. Porém, nós os estudamos, visando ampliar o leque de informações sobre o que nos propomos a investigar e, ao mesmo tempo, refletir se não estamos efetuando o trabalho de uma perspectiva já efetuada.

Ao analisar a importância da revisão da bibliografia em trabalhos de pesquisa, Alves-Mazzotti (2002, p.27) afirma que “A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado”. Atento aos possíveis significados dessa afirmação, colocamo-nos, em posição de buscar uma articulação com alguns textos que, nessa pesquisa, estão sendo tomados para focar o tema proposto, *Licenciatura em Matemática à distância*. Transitamos por textos de filosofia, de tecnologia e concernentes à formação de professores de Matemática. Essas vias não são tomadas isoladamente, mas vistas como se diferenciando em seus focos de interesses, sejam eles vinculados ao questionar pelo sentido disto que se mostra a quem isso se mostra, sejam voltados à reflexão sobre utilização e benefícios trazidos pelos manuseios de equipamentos, que dão suporte e se presentificam no ensino e na aprendizagem, sejam, ainda, relativos às políticas públicas da EaD pelo país.

Alves-Mazzotti (2002) define a produção do conhecimento como uma “[...] construção coletiva da comunidade científica”. Esse processo de produção também é realçado pelos autores Borba e Araújo (2004), ao admitirem que, após a definição do tema de pesquisa, seja encontrado um foco que especifique um problema ou pergunta de pesquisa, proceda-se, primordialmente, à revisão da literatura, na qual “[...] o pesquisador situa seu trabalho no processo de produção da comunidade científica” (BORBA; ARAÚJO, 2004, p.39).

Essas pistas são importantes, principalmente, se nos abirmos à compreensão do que nos fala Merleau-Ponty,

[...] a palavra de outrem não somente desperta em mim pensamentos já formados, mas ainda me arrasta num movimento de pensamento de que eu não teria sido capaz sozinho, e me abre finalmente a significações estranhas. É preciso então aqui que eu admita que não vivo somente meu próprio pensamento mas que, no exercício da palavra, eu me torne aquele que escuto (MERLEAU-PONTY, 1969, p.126).

Sendo assim, passamos a considerar, ligados ao aspecto polissêmico das palavras, alguns trabalhos que cercam os temas ciberespaço, Educação à Distância online, mídias e educação, contribuições para esta proposta de pesquisa. Esses termos se mostram como possibilidades de compreensões que nos tocam. Dentre elas, reconhecemos e nos valem daquelas que se encaminham para desvelamentos de sentidos, visando, com maior nitidez, ao horizonte que se descortina ao olhar perscrutador que busca por compreensões da *licenciatura em Matemática na EaD*.

Estamos investigando uma licenciatura que acontece, atualizando-se pelas ações de pessoas que se valem de recursos da tecnologia informática. Há, portanto, uma imbricação seres humanos e tecnologia, no contexto da educação. O pensar heideggeriano nos impulsiona, por mostrar uma abertura para compreendermos essas imbricações em que se presentificam os tutores, professores, o polo físico, computadores, plataforma de comunicação, programas, e demais entes em *copertencimento*, como uma *rede fina de remissões*¹⁷.

Essa rede, conforme Casanova (2009) expõe, é complexa e forja em sua totalidade o ser-aí cotidiano: “Heidegger pensa a relação entre utensílios e totalidade referencial como uma relação de conformidade que responde simultaneamente pela definição do que os entes intramundanos são, ou seja, do que eles significam” (CASANOVA, 2009, p.95).

Faz sentido para nós, alunos, professores, tutores e equipe administrativa do curso estarem-juntos-com-a-mídia. Essa compreensão coaduna, ao modo como vemos, com o exposto por Joel Martins (2006), interpretando Heidegger “O ser-no-mundo, como ser-no e ser-com pode se apresentar como humano, potencialmente humano, ou não-

¹⁷ Para explicitar essa *rede fina de remissões*, Casanova (2009, p. 95) exemplifica: “No que olho para a pasta que levo para o trabalho de manhã, a caneta me remete imediatamente para o caderno, o livro e a borracha que rapidamente coloco na pasta. Ao repetir o movimento cotidiano de pegar um CD para escutar música, o próprio CD me remete para o aparelho de som, para o pano que uso para retirar a poeira e para a poltrona que permite uma acústica privilegiada. A rede de remissões presente em cada espaço utensiliar é tão coesa, que precisamos falar não de um conjunto utensiliar, mas de uma totalidade utensiliar”.

humano. Uma coisa é certa: não é possível ser humano em condição de isolamento” (MARTINS, 2006, p.52).

Nessa perspectiva, assumimos que estar com a tecnologia é uma questão de possibilidade, do vir a ser, que não se desvincula das efetividades usuais; é estar-no-mundo/com as coisas, os entes, a tecnologia, os outros humanos. Interessa-nos, portanto, olhar atentivamente para o “estar-com o outro” na experiência pedagógica em um curso de licenciatura em Matemática, realizada na EaD.

O trabalho de Mocrosky (2010) caminha com ideias presentes em Heidegger, olhando a questão da técnica que não se dá em um pensamento isolado. Em sua análise, diz a autora, “Heidegger busca o sentido da técnica, transcendendo o fazer descolado da historicidade do ser e não o modo técnico ou tecnológico que tem guiado o ser-no-mundo” (MOCROSKY, 2010, p. 34). Consideramos importantes essas asserções sobre pensamento heideggeriano, ressaltadas na pesquisa de Mocrosky e com a qual temos um olhar comum. Ao enfocarmos as raízes do pensamento desse autor e respectivos desdobramentos, descerramos nossa pesquisa, seguindo os rastros do filósofo que se ocupou não com a técnica enquanto produto de uma evolução utensiliar que sustenta a ciência atual, mas de entendê-la em seus núcleos constitutivos essenciais que coincidem com a historicidade humana.

Com o foco voltado ao tratado nessas pesquisas que assumem a atitude fenomenológica, outras duas obras se mostram significativas para o nosso estudo. O artigo de Bicudo (2009), discutindo “O estar-com o outro no ciberespaço”, e o livro de Bicudo e Rosa (2010), quando abordam o tema “Realidade e Ciber mundo”.

Com Husserl, a autora traz a compreensão de mundo enquanto mundo-vida, “[...] entendido como a espacialidade (modo de sermos no espaço) e temporalidade (modos de sermos no tempo) em que vivemos com os outros seres humanos e demais seres vivos e natureza, bem como com todas as explicações científicas, religiosas, e de outra natureza” (BICUDO, 2009, p.141). Essa compreensão de mundo é assumida pela autora que busca ir além das aceções comumente disseminadas e aceitas no que concerne ao virtual. Em outras palavras, busca transcender as manifestações mais imediatas daquilo que é entendido como virtual. Assim, ao assumir a intencionalidade como um ato de *dirigir-se a, de estar voltado para* como tentáculos que se estendem ao fenômeno em foco, a autora interroga: “[...] o que mantém a pessoa em sintonia com o outro no ciberespaço?” (BICUDO, 2009, p.142).

Para escrever seu artigo, essa autora se lança às perspectivas filosóficas de Husserl, Merleau-Ponty e de Heidegger, trazendo as contribuições de cada pensador, perquirindo a intencionalidade e os respectivos atos da consciência, entendida como intencionalidade, como sendo o “quê” nos mantém unidos ao outro no ciberespaço, nos dizeres da autora.

A interrogação lançada pela autora é, particularmente, profícua e permite que se compreenda o fenômeno destacado nesse projeto, como o que mantém uma licenciatura, em Matemática, a distância.

Voltando nossa atenção à educação, vimos que Bicudo e Rosa (2010), ao discutirem acerca do mundo cibernético e da realidade virtual, buscam compreender “o que é isto, a realidade virtual (RV)?”, e explicitam que a Internet abre o mundo cibernético, constituindo uma realidade que, de acordo com os autores, pode ser tratada apenas como realidade, dispensando aquela qualificação. No movimento no qual os autores se lançam, ao explicitarem aquela interrogação, leva-os a afirmarem que “tal compreensão avança para os modos pelos quais tratamos o que nos chega pela mídia, bem como avança nas maneiras e posturas segundo as quais assumimos as possibilidades educacionais abertas por compreensões dessa realidade” (BICUDO; ROSA, 2010, p11).

Em sintonia com esses pesquisadores, no que diz respeito à formação do educador matemático, e quanto ao ambiente *online* tomado como espaço de produção de conhecimento, essa realidade vem se constituindo, para nós, enquanto interrogação, nutrindo minha intencionalidade e movendo-me em direção à compreensão de uma licenciatura à distância.

Em suma, com a obra, “Realidade e Cibernundo – horizontes filosóficos e educacionais antevistos“ (BICUDO; ROSA, 2010) e, com o texto, “*A tela informacional: sustentação e potencialidades na educação matemática – um ensaio*” (BICUDO; ROSA, 2010a), entendemos ser possível compreender que a Educação à Distância (EaD) poderá fazer sentido pelos seus diversos modos de se mostrar em sua cotidianidade de cursos à distância.

Esta investigação se destina, ao se falar em Educação Matemática, também à Educação. Enlaça ao viés filosófico até aqui descrito, uma licenciatura em Matemática. Vem se constituindo nas malhas de um pensamento em sintonia com o escrito por

Leonardo Boff (2001)¹⁸: “Educar é fazer experiências de aprendizagem pessoal e coletiva”.

E viver o ciberespaço implica uma coletividade que lhe é constitutiva, como propõe Lévy (2003)¹⁹. Esse autor considera esse espaço um sistema aberto e dinâmico e, em sua perspectiva antropológica, vê *A inteligência coletiva*, baseada no reconhecimento e no enriquecimento mútuo das pessoas. Ao fazer uma *antropologia do ciberespaço*, visando à explicitação do seu projeto da inteligência coletiva, expressa diversos sentidos: éticos, econômicos, tecnológicos, políticos e estéticos que configuram esse espaço e constituem *A engenharia do laço social*. No âmbito estético, ressalta a vocação do ciberespaço “[...] para interconectar-se e combinar-se com todos os dispositivos de criação, gravação, comunicação e simulação” (LÉVY, 2003, p.104). Para esse autor, o sentido de coletividade se mostra ao conceber o ciberespaço enquanto espaço do saber onde “os intelectuais coletivos reconstituem um plano de imanência da significação no qual os seres, os signos e as coisas voltam a encontrar uma relação dinâmica de participação recíproca, escapando às separações do Território” (LÉVY, 2003, p.145). A noção de território trazida pelo autor em um conjunto de oposições às características do Espaço do saber, inclusive a que se põe por ele, o território, se remeter à arbitrariedade de um signo que não aponta para o sentido. Entende-o apenas como se propagando, clonando-se, proliferando e criando um espaço de reprodução, onde a circulação dos signos torna-se exterior às necessidades vitais do sentido. Conclui “O intelectual coletivo reapropria-se da produtividade semiótica confiscada pelos poderes do Território... o intelectual coletivo refaz o mundo” (LÉVY, 2003, p.147).

Enlacemos essas ideias com esta pesquisa. Compreendemos nosso engajamento investigativo em um espaço do saber para o qual direcionamos nossas intenções e percebemos que esses dois focos de análise, o foco do lastro tecnológico e o da constituição de uma licenciatura em Matemática, à distância, não se isolam como se fossem territórios geográficos definidos e separados, sendo pertinente considerarmos que há um liame que os mescla, tornando-os indissociáveis.

Com o foco voltado às tecnologias e à formação de professores, o trabalho de Viol (2010) se mostra significativo por fazer uma compilação de número expressivo²⁰ de

18 No prefácio à obra “Reencantar a Educação”, ASSMANN, Hugo (2001). RJ; Vozes.

19 LÉVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva*.

²⁰ A autora selecionou setenta (70) Teses e Dissertações em Educação Matemática, produzidas e defendidas em diversos programas de pós-graduação em Educação e em Educação Matemática, nas unidades da USP, UNICAMP, UNESP, UFSCar e PUCSP.

trabalhos que abordam essa temática. A autora objetiva identificar, evidenciar e compreender o movimento temático e teórico-metodológico das inter-relações das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC), e a Formação e a Prática de professores que ensinam Matemática. Delineou seu movimento de busca, de suas interpretações e classificações resultaram três eixos de análise: a presença das TIC nos processos de Formação de Professores que ensinam Matemática; os modos de pensar de professores que ensinam Matemática sobre o uso das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, e as TIC e aspectos relacionados às práticas de ensinar e aprender Matemática.

Desse rol, destacamos aquilo que nos chamou a atenção, quanto aos aspectos anunciados, ou seja, o tecnológico e suas imbricações com a formação de professores, na medida em que estão ligados à proposta de um curso de licenciatura, objeto de nossa investigação ainda que focada na Licenciatura à distância de Matemática.

A autora mostra que há um espaço multifacetado, no qual se discutem as vivências tecnológicas no espaço físico e no cibernético, circunscrevendo o uso de calculadoras analógicas, calculadoras eletrônicas, planilhas eletrônicas, a utilização de softwares em diversos conteúdos específicos, por exemplo, de cálculo, Geometria, Equações Diferenciais, ao RPG online.

Contribuindo para a Educação Matemática como região de inquérito, essas produções possibilitam reflexões, tanto no âmbito pedagógico da formação de professores voltado à linguagem, ao conhecimento, quanto ao campo de políticas públicas; entretanto, focam o uso de tecnologias.

Essa, entretanto, não é nossa inquietação e entendemos que nossa indagação não foi tematizada nos estudos arrolados, pois buscamos compreender a Licenciatura de Matemática, realizada à distância, acontecendo na atualização do seu projeto. Assim, continuamos perseguindo estudos que tematizam a Licenciatura em Matemática, na modalidade à distância, tanto para compreender o que dizem, como para dar-mo-nos conta a respeito da força de nossa interrogação.

Um dos trabalhos que focam a licenciatura em Matemática à distância é Viel (2011). A autora buscou compreender a licenciatura em Matemática a distância oferecida pelo CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro), baseando-se na perspectiva dos alunos que concluíram o curso, da equipe que o promove, além das observações de campo. Trazendo Moreira (2009), a autora aclara:

“[...] a EaD se caracterizou por ser uma modalidade da educação, predominantemente, por meio do tratamento dado aos conteúdos e formas de expressão mediatizados pelos materiais didáticos, meios tecnológicos, sistema de tutoria e de avaliação.” (VIEL, 2011,p.135).

Assim, entende a autora,

[...] sua análise demanda o olhar para as inter-relações entre os integrantes do processo de aprendizagem, em situações envolvendo tanto o cenário corporativo como acadêmico: o aprendiz, o professor/tutor, os materiais didáticos e a tecnologia, bem como os processos de mediação pedagógica e de gestão, de maneira mais ampla. (VIEL, 2011, p.135).

Considerando a amplitude e a incompatibilidade de tal análise, com um trabalho acadêmico como o que estava desenvolvendo, a autora assume o foco voltado para a organização institucional e o contexto dessa formação. Investigou como estava sendo formado o professor de Matemática, nessa licenciatura, tendo como foco sua pergunta diretriz, qual seja:

“Como se apresenta o modelo de formação de professores de Matemática a distância do CEDERJ na perspectiva dos alunos formados por ele e dos organizadores do curso?” (VIEL, 2011, p.16).

A autora entende que o comprometimento com a qualidade da EaD seja apenas encontrada quando a mesma é vista como uma rede de pesca, na qual os vários nós se unem para alcançar um objetivo; nesse sentido, ela afirma que a fragilidade em um desses nós pode comprometer o resultado final. Procedeu, então, à busca desses principais nós do curso investigado, a partir de leituras de documentos e entrevistas realizadas em diversos polos, com coordenadores, alunos formados e em vias de se formarem, professores e tutores dos polos e pessoas da área administrativa. De suas leituras, aglutinou trechos, por tema, selecionando os que se voltavam para o foco institucional e ao contexto de formação²¹.

Apresenta um trabalho relevante e suas análises, acerca do tema *um olhar sobre a formação de professores de matemática a distância: o caso do CEDERJ/UAB*, apontam para a formação dada pelo curso analisado como sendo uma possibilidade

21 A autora selecionou os seguintes temas: 1. Quem são os alunos que concluíram a Licenciatura em Matemática a distância do CEDERJ; 2. Prática e dinâmicas formativas; 3. Estudo em grupo; 4. O papel e a prática das tutorias na EAD em Matemática; 5. Estágio supervisionado; 6. Pioneirismo, descrença e preconceitos; 7. Uso de TIC; 8. Visão de formação dada pelo curso.

para quem vive fora da capital. A autora considera, no entanto, que tal formação apresenta pontos frágeis. Estes, para ela, devem ser revistos para a melhoria da qualidade da formação do futuro professor de Matemática.

É importante destacar que esse tema é investigado da perspectiva da sua pergunta geradora da pesquisa a qual, como acima já mencionado, indaga sobre o modelo de formação de professores de Matemática à distância do CEDERJ, na perspectiva dos alunos formados por ele e dos organizadores do curso. Entendemos que esse trabalho contribui com o nosso, dentre muitos aspectos, por trazer compreensões de alunos e organizadores do curso, bem como, de explicitar o contexto e a proposta da Educação à Distância como apresentada e trabalhada pelo CEDERJ.

A investigação de Seidel (2013) nos disponibiliza, como tema, O Professor De Matemática *Online* Percebendo-Se Em Cyberformação. Fica aclarado que, por Cyberformação, o autor vale-se da noção de *forma/ação, tal como descrita em* Bicudo (2003a) em sua dimensão pedagógica, enlaçando-a aos estudos de Rosa (2008) que trata especificamente das dimensões do “com”: *ser-com, pensar-com e saber-fazer-com* tecnologias. Nessa investida, objetiva *revelar como o professor de matemática em Cyberformação percebe-se professor on-line no que tange aos aspectos de ensino e aprendizagem de conceitos do Cálculo Diferencial e Integral*, tendo como horizonte a formação de professores e a percepção do investigador de como essa formação se dá.

Esse autor, ao destacar a formação de professores, realizou uma articulação teórica, enlaçando estudos que tratam desse tema e que abrangem questões históricas, relacionadas ao uso de tecnologias no que concerne a essa formação. Destacando aspectos singulares da pesquisa qualitativa *on-off-line* e, sendo uma pesquisa que se dá na perspectiva fenomenológica, o sentido compreendido pelo autor, acerca da *Percepção*, deu-se no âmbito de seus estudos de Merleau-Ponty, em *Fenomenologia da Percepção*. Para isso, lança-se, intencionalmente, indo-à-coisa-mesma, ao projetar e desenvolver um Curso de Extensão, totalmente a distância, com 40 horas de duração, via Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.

Com as descrições dos dados e reduções²² realizadas, o autor chega, à luz de Merleau-Ponty (2006), às compreensões de o professor de matemática *online* visto

²²Importante esclarecer que o movimento de redução, em fenomenologia, não diz de uma simplificação em que mediante resumo de ideias se expõe, resumidamente, de modo simplificado, uma conclusão, por exemplo, mas, ao contrário, trata-se de um movimento do pensar em que se expõe, paulatinamente, mediante articulações de ideias, a complexidade de sentidos e de significados que se enredam em ideias cada vez mais abrangentes (conforme expõe M. A. V. Bicudo em sessão de orientação, 7-2-2014).

como um ser envolto por fluxos, cujos movimentos o aproximam e/ou o afastam de um *ser em si* e de um *ser para si* (polos) por meio da estrutura dinâmica “figura-fundo”. No fluxo que direciona ao polo *ser em si*, o autor expõe a compreensão de conhecimento matemático como universal, verdadeiro e, rigorosamente preciso, pela exatidão de sua linguagem, além da organização prévia, hierárquica, cabendo ao aluno apenas reproduzir, seguir os passos delineados pelo professor on-line. No fluxo que tenciona ao polo *ser para si*, o aluno, visto pelo autor como *ser-on-off-line*, torna-se presença, pelo seu corpo-próprio, o conhecimento matemático se encontra na totalidade do professor de matemática *online* enquanto *ser-no-mundo* e contextualiza suas análises no âmbito do *ser-com*, *pensar-com* e *saber-fazer-com-tecnologias*, descrito por Rosa (2008).

Na visão do autor, o trabalho com tecnologias, nestas atividades, olhando por essa perspectiva, configura-se assim como um meio que pode transformar e potencializar a cognição matemática dos alunos, ao vivenciarem a experiência educativa matemática com tecnologias.

Ao nosso olhar, essa investigação colabora no sentido de trazer ao cenário da pesquisa em Educação Matemática um tema importante ao campo de entendimento da formação de professores de matemática em cursos realizados à distância, objeto também de nosso trabalho.

Santos (2013) investiga o curso oferecido pelo Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Afirma que “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.” (SANTOS, 2013, p. 53-4). Analisou narrativas expressas por esses alunos. Essas narrativas foram entendidas como as respostas por eles dadas ao questionamento que fez com base no instrumento por ela elaborado, composto por um Questionário²³, com a meta de saber sobre o modo pelo qual essa licenciatura se mostra aos mesmos, no

²³ A pesquisadora elaborou “[...] um roteiro 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.” (SANTOS, 2013, p. 30). As entrevistas com os tutores presenciais (coordenadores) e diretoras dos polos regionais, versavam sobre “[...] qual é o perfil de 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 com relação a isso; como se dá o diálogo entre os diversos setores do Consórcio; o que ainda pode melhorar no CEDERJ; e que visão que eles têm com relação a esse curso de Licenciatura em Matemática”. (SANTOS, 2013, p.31).

contexto de polos presenciais, enfatizando as expectativas dos ingressantes em relação ao curso e futuro profissional. Também se valeu de questionários ao entrevistar tutores presenciais e diretoras dos polos regionais em que esteve e do recurso da triangulação de dados. “O modo pelo qual a licenciatura pesquisada se mostra aos alunos” foi tomado como o dito com base nas questões perguntadas. Visitou três desses polos em diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro. Conforme afirma, sua escolha pelo CEDERJ se deu, devido ao pioneirismo do Consórcio no que diz respeito à oferta de curso de formação de professores de matemática à distância no Brasil.

Obteve, com essas entrevistas, respostas (abertas, portanto, dissertativas) correspondentes ao perguntado, que lhe permitiram especificar o perfil do aluno que ingressa no CEDERJ, suas principais dificuldades, bem como informações sobre quais são as principais causas da evasão e características daquele que se evade ou avança e conclui o curso. Obteve, também, mediante entrevistas com tutores e diretoras, informações sobre as medidas que vêm sendo tomadas em relação à evasão e o que vislumbram para a melhoria do programa de EaD do CEDERJ. e, ainda, qual a visão que eles apresentam com relação a esse curso de Licenciatura em Matemática.

Com base nas respostas obtidas nessa pesquisa, dissertou sobre temas que considerou importantes, organizados como capítulos. Nesse trabalho dissertativo trouxe autores pesquisados que focam o tema trabalhado, bem como trechos das entrevistas. Pelos diversos capítulos abordou os seguintes aspectos da EaD: expectativa 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 à 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.

Observa, igualmente, a ausência de uma avaliação da aprendizagem que favoreça o aspecto formativo e que colabore, de maneira efetiva, com a formação de professores; apontou, ainda, que tem sido um grande desafio uma Educação que privilegie o diálogo, a interação e a formação crítica dos estudantes. Na análise da autora, isso se agrava devido ao uso restrito das tecnologias digitais.

Entendemos que essa pesquisa está bastante próxima da que propomos. Seus achados são significativos para nossa compreensão da realidade da EaD em que

acontece uma Licenciatura de Matemática, vista da perspectiva de tutores, diretoras de polos regionais e alunos ingressantes e da experiência da pesquisadora ao visitar os respectivos polos.

Nosso questionamento também vai em direção ao conhecimento dessa realidade, focando, porém, o próprio curso Licenciatura em Matemática, realizado à distância e sustentado pela UFJF, focado em movimento de implantação e realização de seu projeto pedagógico.

O Trabalho de Barros (2013) investiga acerca da *compreensão de matemática em um ambiente online de formação de professores*. É uma pesquisa que tem como horizonte de compreensão um curso de Pedagogia a Distância, oferecido pela UFJF e, mais especificamente, trabalha com seis alunas de um polo, faz uma descrição de vivências havidas em três disciplinas de Matemática que se deram via plataforma Moodle, a qual possibilitou à pesquisadora ter acesso a todas as falas do professor e do aluno. Assumindo a atitude fenomenológica de investigar qualitativamente, elabora suas compreensões por articulações de sucessivas reduções, sobre o que diziam às alunas acerca da matemática, enlaçando-as a teorias de autores que versam sobre os temas que emergiam. As sucessivas reduções conduziram à articulação de duas categorias abrangentes, quais sejam: “*Matemática e seu ensino*” e “*Matemática: conceitos e acepções*”.

Da primeira, Barros ressalta as contribuições do uso de jogos como possibilidades de *desenvolvimento do caráter reflexivo, do raciocínio lógico matemático, da possibilidade de construção de estratégias e da criatividade* (BARROS, 2013, p. 290). Nesse sentido, segundo a autora, essas falas dão ênfase às potencialidades dos jogos, *favorecendo uma aprendizagem mais lúdica e prazerosa além de contribuir para desmistificar a matemática como conhecimento difícil (p.290/291)*, enfatizando, do mesmo modo, a ampliação do conceito de material concreto, temas sobre história da matemática, a importância de se trabalhar com a resolução de problemas, destacando suas experiências com recursos possibilitados pela plataforma, realçando as contribuições favoráveis do software colaborativo wiki e as provenientes de videoaulas como “*facilitadoras*” na compreensão dos assuntos abordados, apontando suas mudanças de visão quanto à *relação negativa com a matemática*, indicando que essas mudanças afetarão seus trabalhos pedagógicos, lançando-se a práticas diferenciadas.

Da segunda categoria *Matemática: conceitos e acepções*, a autora destaca questões acerca de conteúdos e acepções referentes ao conhecimento matemático, no

horizonte do ciberespaço. Destaca, ainda, o grande comprometimento das pessoas envolvidas nesse processo, tanto por parte das professoras no desempenho de suas funções, quanto por parte das alunas. Em suas análises, a autora entende que sua pesquisa contribui para a Educação Matemática por evidenciar compreensões de matemática de futuros professores formados em um curso de Pedagogia, na EaD e, no tocante à formação de professores que ensinam matemática.

No que diz respeito à utilização de recursos tecnológicos da Plataforma Moodle, destaca o trabalho em grupo, a interação na construção de textos, as comunicações, relações afetivas, espaço para manifestações de solidariedade, pelos fóruns. Assim, profere Barros, “*A condição de um processo de formação permeado pela tecnologia poderá favorecer uma maior facilidade dessas futuras professoras em lançar mão de tecnologias em suas aulas*” (BARROS, 2013, p. 294).

Face ao compreendido, a pesquisa aponta traços importantes, mas ainda não afeta nossas inquietações, aborda concepções de matemática, conhecimento matemático em práticas pedagógicas e potencialidades dos recursos da plataforma. Dela vem contribuições, ao se mostrar uma possibilidade, nesse horizonte, o pesquisar em Educação Matemática, tendo como solo a EaD, olhada da perspectiva fenomenológica.

Esses são trabalhos, em nossa visão, que se entrelaçam e dialogam com o tema formação de professores de matemática, tendo como solo a EaD. São trabalhos que tratam do uso de mídias nessa formação, bem como de alguns aspectos de Licenciatura em Matemática, vista de diferentes perspectivas, tais como: alunos egressos, alunos em fase final da graduação, alunos de curso de Pedagogia, bem como daquela do professor de matemática, percebendo-se em formação.

Com elas e outras que lemos e as quais indicamos no final deste item, com o intuito de evidenciar que a realidade da EaD está sendo investigada e, aos poucos, esclarecida, damos-nos conta do horizonte que vai se descortinando, evidenciando o não esgotamento de um tema em uma ou várias pesquisas efetuadas. Entendemos que há sempre novas e novas possibilidades de buscar-se pelo sentido do que nos aparece inquietando-nos, pondo-nos em indagação.

Como já mencionado, nossa perplexidade frente à chance de vir a implantar-se um curso de Licenciatura de Matemática a ser realizado pela UFJF, mediante a modalidade da EaD, vinculado à UAB, e que nos conduziu a indagar “que curso é esse?”, persiste e nos põe no movimento de buscar por mais compreensões. Enveredamos pelo caminho de ao próprio curso, focando sua implantação e realização de seu projeto pedagógico.

Para dar conta do anunciado, analisaremos como essa licenciatura se organiza institucionalmente; a sua Proposta de Curso, como o curso se apresenta, e as vivências relatadas pelos sujeitos significativos ao atualizarem o projeto proposto.

Antes de avançar o investigado, apresentado nos capítulos que se seguem a este, arrolamos os trabalhos concernentes à temática e, além disso, constituem o solo em que a EaD se mostra. Não dialogamos, tematicamente, com eles; entretanto, trazemos resumos de pesquisas realizadas por revelarem espessuras, concernentes à tecnologia informática e formação de professores no contexto da Educação Matemática.

- A pesquisa de Souto (2013), guiada pela pergunta “Como ocorrem as transformações expansivas em um curso de Educação Matemática a Distância *Online*?” busca compreender os movimentos que desencadearam essas transformações, fundamentada na ideia de *transformações expansivas*, tal como desenvolvida por Engeström (1987), estudioso da teoria da atividade. Seu campo de pesquisa foi um curso de Educação Matemática a Distância *Online* para professores de Matemática. Com essa pesquisa, a autora objetiva discutir Tendências em Educação Matemática, a partir de estudos acerca do tema *cônicas*, utilizando o *software* de Matemática dinâmica GeoGebra. A autora registrou encontros, que se deram no ambiente virtual de aprendizagem Tidia-Ae, que possibilita comunicação síncrona e assíncrona via *chats*, fóruns, e-mails. Analisou esse curso como um sistema de atividade, e “[...] alicerçada nos princípios da teoria da atividade e do constructo teórico seres-humanos-com-mídias” (SOUTO, 2013, p. 9; 232). A pesquisadora expõe que buscou elementos, nos fundamentos dessa teoria, para fortalecer sua ligação com aquele constructo. Ela entende ter alcançado ou ter chegado bem próximo a um objetivo, “[...] mostrar que ambos se harmonizam e se potencializam” (SOUTO, 2013, p.79, 86). Em suas análises, afirma que o constructo pode ser entendido como uma tríade humanos-mídias-objeto - (com suas especificidades), a exemplo do que ocorreu com a própria teoria da atividade, também pode ser visto de forma expandida.

- Richt(2010) propõe analisar a apropriação de conhecimentos pedagógico-tecnológicos em matemática de professores de matemática da educação básica, considerando os processos que perpassam essa apropriação, o modo como o movimento das políticas públicas impacta no desenvolvimento profissional docente e os ecos da experiência vivida na cultura e na prática cotidiana desses professores.

- Lima (2009) trabalhou com um grupo de estudos, desenvolvendo fichas investigativas sobre funções polinomiais do primeiro e do segundo graus para serem utilizadas em um ambiente informático. O trabalho embasa-se na perspectiva de uma educação crítica, de acordo com Paulo Freire, e de educação matemática crítica, conforme propõe Ole Skovsmose.
- Barbosa (2009), com o tema: Tecnologias da informação e comunicação, função composta e regra da cadeia, inspira-se também na visão teórica dos seres-humanos-com-mídias de Borba e Villarreal (2005). Seu trabalho caminhou na direção que concebe a interação entre o ambiente físico, as pessoas, as TIC e o conteúdo, na produção do conhecimento matemático. Defende, portanto, que existe uma relação dialógica em que a mídia condiciona, isto é, transforma o modo como algumas atividades são desenvolvidas.
- Rosa (2008), pela vivência no ciberespaço, mediada pelo RPG online, constrói identidades online, para discutir a imprevisibilidade que se reflete na postura do professor de matemática, seja no trabalho com tecnologias, seja com modelagem matemática, alertando que se deva conceber as imprevisibilidades como possibilidades e não como empecilhos. Embasa seu estudo no Construcionismo, com a presença de mídias, elevando o ser humano e mídia, ao mesmo patamar, integrando, no processo, o constructo teórico seres-humanos-com-mídias.
- Malheiros (2008) associa projetos de modelagem e de educação a distância online. Ressalta além das possibilidades de trabalho no ambiente online, utilizando mídias distintas, a importância do ambiente colaborativo, envolvendo: negociação, orientação, a concepção de Modelagem e de projetos de Modelagem e, ainda, o papel das mídias ao longo do processo. Baseia-se no constructo teórico seres-humanos-com-mídias.
- Zulatto (2007) discute possibilidades da EaD online, notadamente, a natureza da aprendizagem matemática em um curso online de formação continuada de professores em Geometria, utilizando o software Geometricks. Observa principalmente a interação entre as pessoas e as TIC, contando com recursos como chat, e-mail, fórum, videoconferência, além das atividades desenvolvidas e enviadas pelos participantes.
- Javaroni (2007) analisa as possibilidades de ensino e aprendizagem de introdução às equações diferenciais ordinárias a partir da abordagem qualitativa de alguns modelos matemáticos, entendendo Modelagem como Aplicação Matemática (p.171), auxiliada

pelas tecnologias de informação e comunicação, pautando-se na perspectiva teórica de seres-humanos-com-mídias de Borba e Villarreal.

- Farias (2007), realiza um estudo das representações matemáticas, mediadas por softwares educativos, em uma perspectiva semiótica, ressaltando as diferentes formas representativas de conceitos matemáticos, implícitas no conhecimento do professor em formação inicial, no ensino do Cálculo Diferencial e Integral I.
- Almeida (2006) analisa e discute se ocorre e como ocorre a incorporação das tecnologias, por parte dos professores, e a relação disso com a sua formação contínua.
- O trabalho de Gouvea (2006) aborda aspectos concernentes à formação inicial de professores de matemática, a partir do movimento de inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e de ideias relacionadas à necessidade de uma Educação Financeira, aplicando webquests.
- Scucuglia (2006) faz um estudo exploratório sobre o Teorema Fundamental do Cálculo, a partir de experimento de ensino, auxiliados por calculadoras gráficas. Ele pesquisou como os alunos exploram esse conceito e como eles elaboram possíveis conjecturas para provas ou demonstrações em casos particulares.
- Olímpio JR (2006) investiga as compreensões emergentes da integração entre oralidade, escrita (em linguagem natural) e informática (representada pelo CAS MAPLE), sobre os conceitos fundamentais do Cálculo Diferencial, produzidas por alunos de primeiro ano do curso de Matemática.
- Santos (2006) também se fundamenta nas ressonâncias da visão teórica dos seres-humanos-com-mídias de Borba e Villarreal (2005). A autora investigou como professores de matemática, de diferentes estados brasileiros, e uma professora da Argentina desenvolveram e discutiram atividades de geometria euclidiana espacial em um curso a distância online. Utilizando as salas de bate-papo do ambiente TelEduc, considerando esse ambiente formado por um coletivo que incluía atores humanos e não humanos como o Wingeom e a Internet, em particular” (p.124).
- Garcia (2005) identifica aspectos importantes da inserção das tecnologias informáticas na formação inicial de professores de Matemática, realizando uma análise de como futuros professores organizavam atividades didático pedagógicas dispondo dos recursos da Internet.

- Richt (2005) descreve e analisa como trabalhar com projetos em Geometria Analítica, usando o Geometricks, um software de geometria dinâmica, visando a favorecer a formação de futuros professores de Matemática.
- Bovo (2004) analisa a formação continuada do professor de Matemática do Estado de São Paulo para o uso da informática na escola, tendo em vista as ações dos programas ProInfo e A Escola de Cara Nova na Era da Informática (SEE/SP).
- Mussolini (2004) fala sobre as perspectivas, expectativas e dificuldades que os futuros professores apresentam, quando refletem sobre uma prática educativa, utilizando planilhas eletrônicas na escola básica.
- Ichieri (2004) busca: Conhecer quais as possibilidades e as limitações do processo de formação de professores de Matemática, processo em que professor capacita professor na área de Informática Educativa, no contexto do Programa de Informática Educativa da Secretaria de Educação de São Paulo intitulado - A Escola de Cara Nova na Era da Informática.
- O trabalho de Gracias (2003) investiga a natureza da reorganização do pensamento em um curso de extensão à distância sobre “Tendências em Educação Matemática”, cujo modelo comunicacional combina a utilização de *chat*, home-page, lista de discussão e correio eletrônicos.
- Zulatto (2002) aborda as potencialidades educativas dos softwares de Geometria Dinâmica, focando o perfil de formação (inicial e/ou continuada) dos professores que os utilizam, bem como suas visões sobre os mesmos, utilizando, principalmente, os softwares: Cabri-Géomètre I e II, o Geometricks e o Geometer Sketchpad.
- Cancian (2001) busca: Identificar e compreender indícios de mudanças desencadeadas, a partir das reflexões de um grupo de professores e pesquisadores, trabalhando, colaborativamente, em torno da questão da introdução dos computadores na prática docente da Matemática.
- Catapani (2001) investiga: Alunos e Professores em um Curso de Cálculo em Serviço do curso de Geologia, fazendo uso de calculadoras gráficas.
- Silva, H. (2000), investiga sobre a visão dos pais a respeito do processo de utilização do computador nas aulas de Matemática, avaliando as possibilidades de participação desses na reorganização da escola, em especial, da disciplina Matemática, no processo de inserção das tecnologias informáticas.

- Silva, M. D. F.(1999) objetiva: Conhecer a visão de alunos sobre o uso do computador em disciplinas de Matemática de um curso de Licenciatura em Matemática, mostrando que os alunos-professores também estão conscientes da necessidade de, na formação inicial, viverem experiências, usando as novas tecnologias informáticas.
- Zanin (1997): Busca algumas contribuições, que as potencialidades do LOGO podem trazer em atividades de aulas de Matemática no Ensino Fundamental, utilizando-o como recurso no desenvolvimento de tópicos do currículo do 7º Ano.
- A pesquisa de Mocrosky (1997) busca, pela perspectiva fenomenológica, conhecer o que os professores de Matemática, dos ensinos Fundamental e Médio, pensam (concepções) a respeito do uso da calculadora em sala de aula.

Reavivamos o explicitado na introdução desta tese. Explicitamos nossa direção, a busca por conhecer uma licenciatura em matemática no âmbito da educação à distância. Acenamos que, para trilharmos nesse trabalho, um dos caminhos poderia ser lançando mão de diferentes trabalhos acadêmicos que abordam a EaD, efetuando uma leitura hermenêutica de trabalhos que focam sua estrutura, bem como imbricações entre tecnologias e metodologias. Temos, assim, um feixe de possibilidades, como os apontados nas pesquisas que apresentamos nos resumos elencados. Consideramos esses textos importantes, lançam luzes em nossas compreensões. Anunciamos também que nossa inquietação não foi aquietada, e que buscamos compreender um curso de licenciatura em matemática, como fenômeno a ser pesquisado, visando aos indícios que apontam para como ele se mostra. Para isso, vamos à-coisa-mesma, esse curso, conforme passamos a descrever na seção seguinte.

CAPÍTULO II

INDO À COISA, ELA MESMA: O CURSO LICENCIATURA EM MATEMÁTICA À DISTÂNCIA PROPOSTO E ATUALIZADO PELA UFJF, NO PROGRAMA DA UAB

Tomamos o curso Licenciatura em Matemática à Distância, mencionado no título deste capítulo, como o fenômeno focado. Ao, intencionalmente, destacá-lo do fundo da educação à distância efetuada pela UFJF, ele se nos mostra como fenômeno que, na dialética do ver-visto, vai fazendo sentido para nós e revelando seus significados. Para tanto, caminhamos em direção a ele mesmo, indagando o que é²⁴, como se constitui, como é atualizado pelas pessoas, com ele envolvidas, vivenciando-o, de algum modo, dada a perspectiva de quem o experiencia.

Tendo como norte a pergunta explicitada já na Introdução desta tese, *Que Licenciatura de Matemática à distância é essa, a oferecida pela UFJF?* Passamos, neste capítulo, a expor nossa investigação sobre o que dela soubemos pelos documentos analisados.

²⁴ Fenomenologicamente o ser, cujo presente do indicativo, na terceira pessoa do singular, representa-se pela forma verbal “é”, é olhado sempre em seu devir temporal e espacial. Portanto, é, sendo. Essa concepção traz consigo a historicidade do mundo-vida, abrangendo, portanto, os seres da natureza em geral e do próprio homem, em particular.

2.1 A EaD no âmbito da UFJF, no programa UAB.

A Educação à Distância, gestada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), insere-se na proposta articulada pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)²⁵. Trata-se de um Sistema elaborado no âmbito da Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação (MEC), sob os auspícios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Seu propósito mais amplo fundamenta-se na intenção de ampliar e interiorizar a oferta de cursos e de programas de educação superior²⁶, oferecendo cursos à distância em Municípios onde há essa demanda.

Há um anseio, que fundamenta as políticas públicas, em atenderem a essa demanda, voltado à prioridade em oferecer formação inicial a professores efetivos, não graduados e em exercício na educação básica da rede pública, e formação continuada aos já graduados, como ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais pertencentes àquela rede, possibilitando a titulação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB²⁷. Outro objetivo do programa UAB, conforme apresentado em sua *home page*, visa à redução das desigualdades na oferta de ensino superior e ao desenvolvimento de um amplo sistema nacional de educação superior a distância.

A UAB é representada e presentificada, nesses municípios, fisicamente com polos de apoio, incumbidos do desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, onde os alunos têm contato com tutores e professores, acesso à biblioteca, aos laboratórios de Informática, de Biologia, de Química e de Física, segundo consta na *home-page* do MEC. Uma das propostas da UAB é formar professores e outros profissionais da educação com foco nos temas da *diversidade*, visando à disseminação e ao desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção de temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e de orientação

²⁵ Há diversas publicações que versam acerca da UAB, seus propósitos, estrutura, etc. Podemos citar: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs.). Educação à Distância: O estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009. Vol.1; 2011. Vol. 2.

²⁶Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=510&id=12265&option=com_content&view=article. Acesso em: 13/01/2013.

²⁷ Lei nº 9.394/96 – Art. 87. É instituída a Década de Educação, a iniciar-se um ano, a partir da publicação desta Lei. § 4º Até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

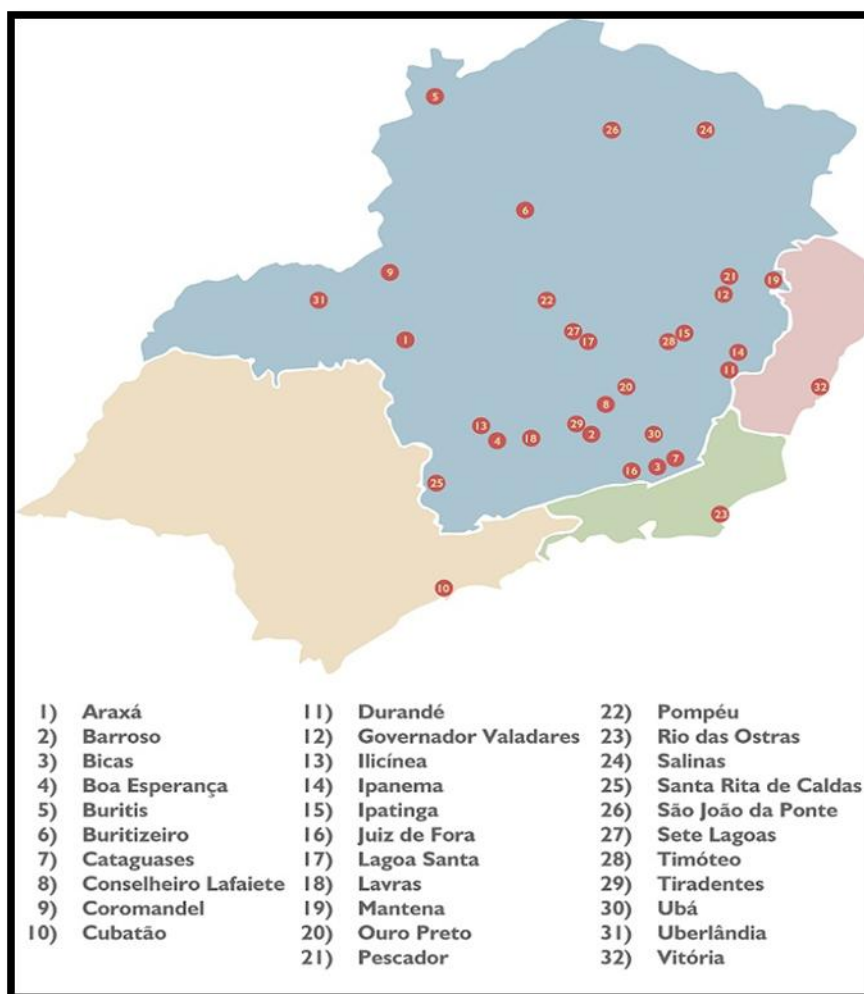
sexual, da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil.

2.2 A organização da EaD na UFJF

Os cursos de graduação e de pós-graduação à distância, oferecidos pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), são assessorados pelo Centro de Educação à Distância (Cead), antigo Núcleo de Educação à Distância (Nead), criado em 2005. Em março de 2010, o Cead foi institucionalizado como um órgão suplementar da UFJF e, a partir de então, tornou-se responsável por coordenar, supervisionar e dar apoio às atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, relativas à Educação à Distância (EAD) da UFJF. A pretensão é, de acordo com a instituição, melhorar a qualidade de ensino nas regiões atendidas por Polos de Apoio Presencial da UAB, parceiros da UFJF e, conseqüentemente, formar profissionais preparados para o mercado de trabalho. O Cead assessora, atualmente²⁸, sete cursos à distância de graduação e oito de pós-graduação que somam cerca de 5000 alunos em 32 polos de apoio presencial, em municípios localizados nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo e São Paulo, conforme figura seguinte.

²⁸ Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/> informações atualizadas conforme acesso em 30/05/2013.

Figura 1: Abrangência do (NEAD) CEAD/UFJF



Polos de Apoio Presencial- CEAD – UFJF²⁹. Fonte: Cead/UFJF

O curso de licenciatura em Matemática é organizado e estruturado pelo Departamento de Matemática, do Instituto de Ciências Exatas e vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB), conforme seu Projeto Pedagógico (2007)³⁰.

A proposta do curso, conforme consta nesse documento é viabilizar a habilitação simultânea de um grande número de professores geograficamente dispersos, contando com os recursos tecnológicos e a metodologia da Educação à Distância (PROPOSTA de CURSO, p. 10), objetivando, principalmente, contribuir com as instituições de ensino que têm como necessidade uma formação dessa natureza específica e justifica-se em

²⁹ Imagem cedida pela equipe de coordenação tecnológica do Cead/UFJF, enviada em 27/05/2013 para o endereço de e-mail flavioeducmat@gmail.com.

³⁰ Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática na Modalidade À Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.

razão da experiência na Educação à Distância e da localização estratégica no estado de Minas Gerais.

Essa Licenciatura é oferecida em 13 polos, que funcionam nos respectivos municípios situados nas diversas regiões do estado de Minas Gerais: Araxá, Barroso, Buritizeiro, Durandé, Ilicínea, Lagoa Santa, Lavras, Mantena, Pompéu, Santa Rita de Caldas, Sete Lagoas, Timóteo e Tiradentes, com a duração prevista de quatro anos distribuídos em oito períodos. O curso, em sua proposta, destina-se aos interesses de quem pretenda ser professor de Matemática na educação básica ou seguir a carreira acadêmica.

2.3 Projeto pedagógico

O curso de Licenciatura em Matemática, na EaD, da UFJF se mostrou em totalidade, trazendo consigo também um projeto pedagógico, as pessoas que o realizam, que o movimentam em ações.

O sentido de movimento de um projeto pedagógico é articulado em Bicudo (1995)³¹. A autora entende projeto como *pro-jeto*, ou seja, o que lança à frente ideias a serem transformadas em ações, possivelmente, em propostas e programações de atividades e concretizadas no cotidiano dos afazeres da universidade. Vê o Projeto Pedagógico como o que articula o currículo, atribuindo-lhe globalidade e tomando as ações e decisões significativas da perspectiva pedagógica. “Trabalha a concepção de curso como sendo *o que está em curso*, o que está acontecendo segundo uma diretriz que mantém unido o fluxo dos acontecimentos” (BICUDO, 1995, p.12). Essas compreensões acerca de Projeto Pedagógico do curso convergem, portanto, ao entendimento de que dele

[...] devem constar as ideias que o articulam, o profissional a ser formado, os princípios que norteiam a formação do profissional e do cidadão, as expectativas mantidas em relação ao aluno egresso, as atividades curriculares importantes para a formação pretendida, a grade curricular que organiza as disciplinas, as formas de ensino eleitas pela equipe, traduzidas em metodologias de ensino, as formas de avaliação do ensino, da aprendizagem e do curso. (BICUDO, 1995, p.12).

³¹ PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. Nessa obra, *Acompanhamento e avaliação dos cursos de graduação da UNESP*, a autora, na posição de Pró-reitora de Graduação, lança suas compreensões acerca de Projeto Pedagógico.

Importante que seja destacado que, nessa concepção, ao mencionar “[...] o que está acontecendo”, a autora se refere à dinâmica de todo o trabalho que é realizado com alunos, professores, equipe educacional, escola, vista como instituição social, portanto enlaçando os embates e consenso que se dão no cotidiano das ações educacionais e no âmbito da política da educação do Estado.

Essas ideias são trabalhadas por Mocrosky (2010), Bicudo, Mocrosky e Baumann (2011), e em Baumann (2013). Há muitas possibilidades de estudar o projeto pedagógico de um curso, conforme explicitam essas autoras. Entre elas, destacam dois modos: um, olhando sua programaticidade à luz de pesquisas já efetuadas; outro, ao modo de uma investigação de cunho histórico, focando maneiras de apresentação desse projeto em épocas relevantes para a educação. Nesse estudo, mostram modos de analisar, fenomenológico-hermeneuticamente, esses projetos pedagógicos de cursos específicos.

Nesse caso, o texto do projeto institucional é tomado como aberturas a compreensões do que está sendo dito, nesse texto, pela leitura atenta do que está se mostrando. Apresentam um estudo, trazendo dois exemplos dessa possibilidade de investigação. Buscam pelas evidências de compreensões e interpretações sobre os projetos analisados,

“[...] que poderão sustentar suas revisões, se for o caso, sempre buscando clarear aspectos contraditórios, obscuros, bem como evidenciar aqueles que se mostram em consonância com as propostas político-pedagógicas, que inovem do ponto de vista do cenário mais abrangente, ou seja, daquele que se descortina para além do curso”.
(BICUDO, MOCROSKY, BAUMANN 2011, p.122).

Esse é um trabalho que exige rigor. As autoras trabalharam de acordo com o modo fenomenológico, valendo-se também da análise hermenêutica. Assumiram a compreensão de *pro-jeto*, tal como articulado por autores fenomenólogos, primordialmente, Martin Heidegger e trabalharam a concepção de pedagógico, conforme aclaram, mostrando-se inteligível a elas, mediante a articulação desse significado com aquele de educação.

Entendem projeto como aquilo que tem uma estrutura prévia, que comporta planos de intenção; mas, sobretudo, guarda em si energia para tornar-se atual pelo modo de realização do antevisto. Compreendem que “[...] o projeto vislumbra, antecipa possibilidades que só se concretizam mediante a atuação da pessoa ou de grupo delas”

(BICUDO; MOCROSKY; BAUMANN, 2011,p.122). Para as autoras, essa concepção é abrangente e diz de qualquer projeto. Para elas, pedagógico é entendido como ação educadora refletida. Assim, afirmam:

A concepção de projeto pedagógico articula ação educadora refletida, pois, intencionada na dimensão do contexto histórico-cultural, carrega valores e visões políticas de formação - de pessoa, do cidadão e de profissionais – posta de modo claro como ação a ser realizada, visando à efetivação do intencionado, isto é, como *projeto*. (BICUDO; MOCROSKY; BAUMANN, 2011, p.125).

Em Baumann (2013), o projeto é visto como o que impulsiona à frente. A autora expõe essa visão, dizendo da materialidade de um projeto expressa pela grade curricular e demais componentes exposta em ação pelas pessoas que o realizam. Assim, “As forças atuantes no acontecer do curso favorecem a efetivação das ideias pensadas e presentes no projeto pedagógico, em diferentes modalidades por meio das atividades desenvolvidas pela totalidade de professores e alunos” (BAUMANN, 2013, p.46).

Conforme entendemos com a autora, há um surgimento incessante, o devir do projeto, de características essenciais do projeto; ou seja, há uma força vigorosa no texto escrito, o documento de proposta do curso, que dá ao projeto uma força pulsante que, no movimento de se lançar nas materialidades existentes possíveis, faz surgir o curso. Entendemos, assim, que o projeto se endereça sempre a pessoas humanas, comunidades e organizações sociais; há uma ligação que une, desde sempre, o que está escrito em um projeto e pessoas humanas.

Essa visão de projeto nos lança à leitura do Projeto Pedagógico do curso que investigamos.

Tomamos esse projeto como dado; diferentemente das autoras citadas, não o tomamos de modo temático, abrindo-o a uma investigação específica. Porém, trazemos tão somente uma descrição do mesmo, para apresentarmos traços que, a nosso ver, são importantes para compreendermos um dos perfis pelo qual o curso do qual nos ocupamos se mostra.

2.4 A proposta de curso

O Projeto Pedagógico³² do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância, da UFJF, em sua primeira versão de abril e 2007, que conduziu os sujeitos entrevistados para esta pesquisa, foi coordenado por um professor do departamento de Matemática, com doutorado em Educação Matemática. Desse Projeto, destacamos alguns aspectos, conforme descrevemos a seguir.

A equipe responsável pelo projeto é composta por professores do departamento de Matemática da UFJF e apresenta duas equipes: uma, de professores permanentes, do curso de Matemática e outra, de professores colaboradores do curso. Essa equipe de colaboradores nos chama atenção, por ser constituída por professores com titulação em diversas áreas, sendo elas: Educação Matemática, Matemática, Matemática Aplicada, Engenharia de Sistemas e Computação, Física, Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano e, ainda, Linguística Aplicada. Assim, o projeto se abre a nós, como a expressão de um texto produzido de modo multidisciplinar.

A proposta é habilitar um grande número de professores, geograficamente, dispersos no país. Para viabilizar isso, o documento aclara que é importante contar com os recursos tecnológicos e a modalidade de Educação à Distância.

As justificativas são assim mencionadas:

Oportunidade de disponibilizar os meios de comunicação atuais para disseminação do conhecimento matemático na direção de formação de profissionais educadores;

Possibilidade de o Departamento de Matemática contribuir para a construção do conhecimento em EAD da UFJF e de toda a comunidade educacional.

Viabilidade de dar prosseguimento à experiência do departamento de Matemática com o EAD já em curso junto ao Polo de Bicas, MG, atualmente em seu quarto módulo.

Aproveitamento das experiências em EAD com a intenção de aprimorar e modernizar os cursos presenciais já existentes em matemática na UFJF. (PROPOSTA DE CURSO, UFJF, 2007, p.6).

O projeto é justificado pela importância da educação, no cenário atual, marcado pelo desenvolvimento científico e tecnológico, pelo papel essencial da informação e da comunicação, por novos modos de organização do trabalho e por relações sociais e políticas que revelam um processo crescente de integração planetária. A escola vista,

³² UFJF/ CEAD. Proposta de curso. 2007.

como espaço de prática educacional sistemática e planejada, que pode contribuir, segundo o documento, de modo decisivo, para mudanças no âmbito social que traduzem em maior justiça, tolerância e diálogo e para um desenvolvimento sociocultural e ambiental harmonioso.

O projeto pedagógico considera um dos desafios da educação, nesse cenário, a necessidade de articulação do local com o mundial, o respeito e a valorização das especificidades culturais, auxiliando na construção da cidadania e da identidade nacional dos cidadãos; a preparação para o trabalho que, fazendo parte dessa construção, exige uma consistente formação para lidar com processos perpassados pela ciência, a tecnologia e a informação; considera, ainda, que ao lado da universalização da educação básica, entendida como condição primeira desses processos, a boa qualidade do atendimento escolar tornou-se uma preocupação dos responsáveis pelo setor educacional e da população.

Segundo o documento, a formação do professor de Matemática para o ensino básico é destaque nas estratégias de desenvolvimento social e econômico de nosso país e esse campo do saber revigora-se a cada dia, especialmente, pela urgência do conhecimento e práticas tecnológicos característicos da vida atual. “O conhecimento matemático se vê, virtualmente, irmanado com o domínio técnico e cultural necessário para viver essa atualidade. Oportunizar novas gerações a conviver refletidamente com esse conhecimento matemático é, portanto, um compromisso social e um desafio que também se renova sempre” (PROPOSTA DE CURSO, UFJF, 2007, p.5).

Além dessas considerações contextuais, o projeto nos revela, como significativo, a alusão que faz ao corpo docente, trazendo-o como uma oportunidade de reflexão sobre o novo, como possibilidade de redimensionar o tradicional:

Também na esfera do corpo docente, o oferecimento de um curso a distância, pela própria característica de ser uma modalidade distinta da presencial, é uma oportunidade de reflexão para ressignificação de um curso de licenciatura em Matemática. Quando se parte para elaboração de um curso a distância e logo se percebe que ele é um objeto novo - ainda que com inúmeras interseções com um curso na modalidade mais tradicional - não só é requerido pensar-se o novo como também redimensionar-se o tradicional. Então, para o corpo docente propositor desse curso, abre-se a oportunidade para esse exercício, realizado ao longo do tempo de implantação e implementação do curso a distância. (PROPOSTA DE CURSO, UFJF, 2007, p. 6)

Tomamos, assim, o dito nessas justificativas. Elas se revelam, a nós, como uma expressão do pensado, refletido e, principalmente, constituído no contexto de uma instituição que alberga um projeto maior, o da Universidade Aberta do Brasil (UAB), conforme tratado mais adiante. Dizemos expressão do pensado e do refletido por nos parecer um texto que se volta à unidade gestora, mostrando-lhe a possibilidade de, com o novo objeto, a EaD, a própria instituição se oportunize em buscar outros significados no curso que vem se trazendo, pela tradição³³, na modalidade presencial.

O tópico 5 da Proposta de Curso trata da historicidade da UFJF concernente ao seu movimento de gestar projetos de EaD; discorre sobre os convênios e programas anteriores à UAB; apresenta um percurso, cuja experiência justifica sua maturidade institucional para realizar o projeto. Não nos ocuparemos de trazer esse percurso; trazemos em forma de síntese, mas que se abre como reveladora dessa historicidade que justifica a adesão da UFJF, de seu curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, ao Projeto-Piloto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade a distância, por:

Tratar-se de projeto-piloto experimental de EAD nos termos do artigo 81 da LDB;
Tratar-se de um projeto com custos de implantação e manutenção consideráveis, os quais justificam a parceria com órgãos externos;
Tratar-se de projeto de interiorização e capitalização de oferta de educação superior de qualidade em atendimento à demanda nacional;
Tratar-se de turma unificada nacionalmente, respeitando as peculiaridades previstas acima;
Possuir caráter gratuito e público e de relevância social. (PROPOSTA DE CURSO, UFJF, 2007, p.10)

³³ O termo *Tradição* vem do latim, *traditio*, ação de transmitir. Husserl, em *A origem da geometria* diz do horizonte histórico, horizonte da humanidade. À humanidade única (civilização humana), diz Husserl, corresponde essencialmente o mundo único da cultura como mundo circundante da vida na sua maneira de ser que, em cada tempo e humanidade históricos, é precisamente tradição, e a sua tradição. (HUSSERL, 2012, p.306). Bicudo (2003) aclara, dizendo que o termo *tradição* carrega consigo significados diversos e, no âmbito do conhecimento não tematizado, predomina o de submissão e respeito aos usos e costumes que persistiram no tempo. Nesse sentido, conforme a autora, a tradição é entendida como um obstáculo à criação do novo. Na cultura ocidental contemporânea, expõe Bicudo, o sentido de tradição está impregnado de pré-conceitos negativos, que apontam para a negação do que representa o velho, o antigo, o que já foi. Segundo a autora, essa compreensão encontra suas bases na época moderna, quando proliferam, entre os iluministas, as atitudes críticas contra a tradição. Alguns autores dessa época, destaca Bicudo, viam, no passado, uma trama de disparates tecida com ideias religiosas e atitudes de reverência aos *doutores*, quer dizer, aos que detinham o saber, religioso ou científico/filosófico. “Com os autores românticos há uma retomada do valor positivo da tradição, porém entendida como um estilo saudosista do passado, levando a uma proposta de revitalizar romântica e esteticamente o que, em outra época, foi importante, bonito, inovador” (BICUDO, 2003, p.76). Em Husserl, compreende a autora, “[...] *tradição* é peculiar à historicidade do modo de ser do homem. A historicidade está arraigada na temporalidade, característica essencial do Dasein, ser-aí ou pre-sença entendido como o modo de ser do homem em seu viver próprio no mundo com os outros. Ela movimenta pela linguagem e pelos modos de viver assumidos pelas comunidades, sedimentados no solo do *a priori* histórico” (BICUDO, 2003, p.76, grifos da autora).

Passamos à exposição do curso de Licenciatura em Matemática a Distância, projetado nessa proposta.

2.5 Curso De Licenciatura Em Matemática A Distância

O projeto pedagógico apontado trata, especificamente, da Licenciatura em Matemática. Nesse documento, o curso é qualificado como uma necessidade social, e sua oferta visa a atender a demandas de regiões carentes e com potencialidade de acolher o curso. Declara, também, a construção de uma parceria do Departamento de Matemática da UFJF e o Núcleo de Educação à Distância (NEAD)³⁴, para desenvolver as dimensões teórico-metodológicas da área de conhecimento envolvida, bem como o que lhe é adjacente e com a qualidade exigida por um curso dessa natureza e especificidade.

Na arquitetura do projeto desse curso, são elencados, no tópico 6 do referido documento, os Recursos Humanos, a capacitação dos profissionais envolvidos, Requisitos Para Ocupação das Funções de Coordenadores e Tutores, Sobre a Coordenação de Disciplina, Sistema de Acompanhamento ao Estudante a Distância, Seleção e perfil dos tutores a distância, Seleção e perfil dos tutores presenciais, Capacitação de Tutores, Meios Utilizados na Tutoria, Sistema Informatizado, Recursos Educacionais.

No tópico 7, Dados Gerais do Curso – Modalidade de Ensino a Distância, são abordados os temas A Profissão do Licenciado em Matemática, Missão do Curso, Princípios Gerais e Metas, Diretrizes Gerais, Objetivos do Curso, Perfil do Egresso, Condições de Oferta, Público-Alvo, Processo Seletivo, Aspectos da Avaliação dos Estudos e Frequência, Estrutura Curricular,

O tópico 8 textualiza o contexto da Proposta da Proposta Curricular; o tópico 9 traz a proposta curricular, por período, do 1º ao 8º, suas cargas horárias, créditos e requisitos e o tópico 10, as ementas e respectivas bibliografias. O Projeto Pedagógico termina com a bibliografia indicada no texto.

Essa configuração do curso, exposta em seu projeto pedagógico, mostra-nos como ele se apresenta. Pelo compreendido, há uma articulação prévia, que o contextualiza à época atual, uma época em que confluem diversos fatores, como, a

³⁴ Atualmente, CEAD/UFJF - Centro de Educação à Distância da Universidade Federal e Juiz de Fora.

tecnologia disponível, aliada a necessidades sociais do país, sendo elas de âmbito geográfico, histórico, político. Vimos, nessa proposta, uma confluência com a historicidade da instituição que faz a sua gestão, assume o compromisso de administrá-lo, organizando-o. Assim, em nossa visão, o projeto se mostra em potência.

Nesse projeto, destacamos o tópico que diz de recursos humanos. Tomando as duas palavras, conjuntas, *Recursos Humanos* constitui em uma expressão significativa para nós. Significativa, porque diz de pessoas, que estão ali organizadas. Quando dizemos organizadas, trazemos uma compreensão do texto do Projeto Pedagógico, que assim nos chega:

Para o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Matemática a distância, é necessário o estabelecimento de uma rede de comunicação que possibilite a comunicação virtual entre os diversos *atores do processo*. Para tanto, é imprescindível a *organização de estrutura* física, pedagógica e acadêmica no NEAD e no Departamento, com a garantia de:

- Manutenção de equipe multidisciplinar para orientação nas diferentes áreas do saber que compõem o curso;
 - Designação de coordenadores que vão se responsabilizar pelo acompanhamento do curso tanto administrativa como pedagogicamente;
 - Manutenção de núcleo tecnológico na UFJF que dê suporte à rede de comunicação prevista para o curso;
 - Formação permanente das equipes do curso
- (PROPOSTA DE CURSO, UFJF, 2007, p.15, grifos nossos)

O texto nos deixa claro que existe a organização de uma estrutura, situando os *atores do processo*, ou seja, as pessoas que o realizarão, atualizando-o. Mas, que organização é essa? Debruçamo-nos novamente sobre o texto, atentos aos seus propósitos, para compreendermos o sentido dessa *organização*. O curso está vinculado a um projeto do Ministério da Educação, cuja finalidade é atender a uma demanda social³⁵; assumindo o curso como uma necessidade social³⁶, visto que considera fundamental as interações sociais e o contexto político e social para a formação do professor³⁷. Em seus Princípios e Metas, prevê o vínculo entre educação e responsabilidade social³⁸. Em suas Diretrizes Gerais, um dos pressupostos da educação é a visão dinâmica e antropológica de aprendizagem, definida como elaboração

³⁵ Proposta de Curso, UFJF, 2007, p. 10.

³⁶ Ibidem, p. 11.

³⁷ Proposta de Curso, 2007, p.24.

³⁸ Ibidem, p.25

subjetiva e, culturalmente, transmitida³⁹. Em suas Diretrizes Gerais, ainda, diz que a prática pedagógica pode ser definida como uma prática social específica, de caráter histórico e cultural⁴⁰. Dessa forma, o texto vai-se tecendo, sempre voltado ao aspecto social. Essa é uma característica que permeia outros pontos importantes do projeto nas condições de oferta, na estrutura curricular e na visão de escola como instituição social.

Na perspectiva aqui adotada, a escola é vista como uma instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais agências responsáveis pela formação das novas gerações. Expressa-se em uma organização com cultura própria e objetivos, funções e estrutura definidos. Faz a mediação entre as demandas da sociedade por cidadãos escolarizados e as necessidades de autorrealização das pessoas. É parte da sociedade, existe nela e interage com os diferentes grupos sociais. Transforma-se junto com a sociedade, mas também colabora para essa transformação. (PROPOSTA DE CURSO, UFJF, 2007, p. 26)

Compreendemos, assim, que aquela organização diz de organização social. De acordo com Bicudo (1978, p. 80), “Vista como um Sistema Social a escola, se refere a uma organização de posições e papéis definidos em termos de administrador, de professor e de aluno”. Tais posições, segundo a autora, trazem consigo um conjunto de direitos e de expectativas, e a exigência de comportamentos específicos no desempenho desses papéis.

Entendemos, com a autora, que essas posições e papéis mantêm, entre si, expectativas em direções mútuas. Por exemplo, a autora cita que as posições e papéis concernentes à função de professor envolvem expectativas, direitos e deveres que a sociedade, alunos e administradores mantêm com referência aos mesmos.

Posições e papéis são, assim, institucionalizados. No Projeto Pedagógico da Licenciatura em Matemática, da UFJF, a nosso ver, essa institucionalização aparece no tópico Recursos Humanos do Projeto, conforme apresentado a seguir:

³⁹Ibidem,p.25

⁴⁰Ibidem,p.26

Recursos Humanos do Projeto:

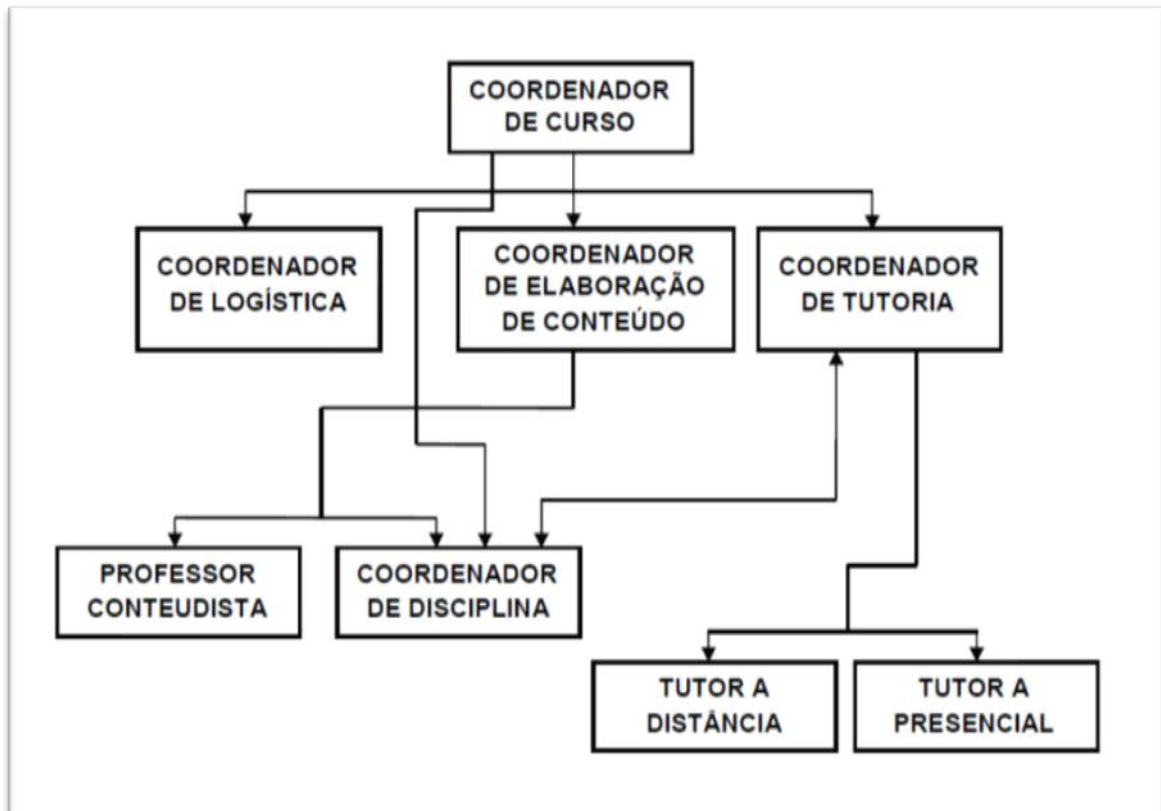
As principais funções dos recursos acadêmicos e administrativos serão:

1. Coordenador geral: coordenação das ações gerais em EAD da UFJF;
2. Coordenador do curso: coordenação das ações acadêmicas;
3. Coordenadores de disciplinas: professores responsáveis pelas ações didático pedagógicas em cada disciplina e pelo gerenciamento entre alunos e tutores;
4. Coordenador de logística: no nível de um secretariado, esse coordenador será responsável pela agilização de recursos e meios operacionais para as inúmeras ações do curso;
5. Coordenador de tutoria: o montante de tutores previstos gera uma demanda pela administração dos diversos empreendimentos correlatos, especialmente seleção, treinamento e acompanhamento das tarefas, justificando um profissional para essa tarefa;
6. Coordenador de elaboração de conteúdo: a importância estratégia da produção e uso do material requer uma coordenação especial, e seu responsável deverá administrar desde a implantação de equipe de professores conteudistas até a manutenção da rede virtual, em sua potencialidade tecnológica e pedagógica;
7. Professores de treinamento de professores e tutores: professores responsáveis pelas ações direcionadas à formação didático-pedagógica, que se farão através de Workshops, Seminários, Palestras, entre outros;
8. Professores conteudistas: responsáveis pela preparação do material para cada disciplina
9. Gestores de EAD (contrapartida da UFJF);
10. Gestores da Plataforma de EAD (contrapartida da UFJF);
11. Tutores presenciais: responsáveis pelas ações diretas aos alunos, com perfil desejado para instruir o aluno sobre o acesso aos meios eletrônicos disponíveis;
12. Tutores a distância: responsáveis, na universidade de origem (UFJF), pelas ações diretas aos alunos, devendo ter formação e conhecimento em relação ao conteúdo específico da disciplina e saber interagir com os recursos e meios disponíveis. (PROPOSTA DE CURSO, UFJF, 2007, p.11-12)

O projeto prevê, inclusive, a distribuição desses profissionais do seguinte modo:

- 1 (um) Coordenador de Curso;
- 1 (um) Coordenador de Disciplina para cada disciplina ofertada;
- 2 (dois) Tutores Presenciais em cada polo;
- 1 (um) Tutor a Distância para cada grupo de 25 alunos e por disciplina;
- 1 (um) coordenador de logística;
- 1 (um) coordenador de tutoria;
- Demais profissionais, distribuídos, conforme normas da UFJF.
(PROPOSTA DE CURSO, UFJF, 2007, p. 12)

O Projeto Pedagógico apresenta o organograma abaixo, mostrando a proposta de funcionamento dos recursos humanos do projeto, conforme indicam as categorias 1,2,3,4,5,6,7,8,10,11 e 12.



(PROPOSTA DE CURSO, UFJF, 2007, P. 12)

Olhando atentamente para essa distribuição, o projeto deixa muito claro as posições e os papéis de Coordenadores, Tutores e Professores. A presença do aluno, embora não esteja definida em termos organizacionais de recursos humanos da Universidade, também constitui o Projeto. Entendemos que o curso é atualizado por pessoas que o vivenciam, portanto, os alunos, igualmente, assumem papéis e posições na estrutura do projeto, sendo um dos principais atores de sua atualização. Ao mesmo tempo, entendemos que haja reciprocidades, entrelaçamento de vivências nesse movimento de atualização entre professores, equipe de administração e alunos.

Se compreendermos o Projeto, como sendo a força que faz surgir o curso e aquela que o mantém sendo, atualizando-se nas ações daqueles que estão com ele envolvidos e efetivando as ideias lançadas, compreendemos então, que há pessoas vivenciando posições, ou seja, sem as pessoas que o atualizam essa potência esmaece-se, perdendo sua força; não vigora, o projeto não lança, não impulsiona. Portanto, o sentido de atualização de um curso, para nós, há que ser investigado, ouvindo professores, tutores, alunos, coordenação administrativa.

CAPÍTULO III

INDO-À-COISA-MESMA: EXPLICITANDO SEU SENTIDO E MODOS DE DELA DAR-SE CONTA

A vida desperta é sempre um estar dirigido para isto ou para aquilo, dirigido para isto enquanto fim ou meio, enquanto relevante ou irrelevante, para o interessante ou o indiferente, o privado ou o público, para o que é quotidianamente indispensável ou para algo irrompendo como novo. Tudo isto repousa no horizonte do mundo, mas são necessários motivos particulares para que quem está agarrado a uma tal vida mundana se converta e, por aí, chegue de algum modo a fazer dessa vida um tema e a ganhar por ela um interesse persistente (HUSSERL, 2012, p.259).

Ir à coisa mesma é o mote propulsor do pensamento filosófico husserliano. Pergunta-se, constantemente, como se vai à coisa, ela mesma e se isso é possível, uma vez que da coisa em si nada podemos falar, em nossa mundanidade e enquanto humanos. Então, se é assim, por que a insistência desse filósofo na coisa, ela mesma?

O afirmado nesse parágrafo abre o horizonte de toda a investigação realizada por Edmund Husserl ⁴¹, que, conforme Bicudo (2011), além de muitos livros publicados,

⁴¹ Edmund Husserl é tido como o “criador” da Fenomenologia. Nasceu em Prossnitz, na Morávia, no antigo Império Austríaco (hoje Prostejov, na República Checa), em 8 de abril de 1859 e morreu em Freiburg, em 27 de abril de 1938. A fim de completar seus estudos de Matemática, iniciados nas universidades alemãs, foi, em 1884, para Viena, onde, sob influência de Franz Brentano, tomou consciência de sua vocação filosófica. Em 1887, Husserl, que fora judeu, converteu-se à Igreja Luterana. Ensinou Filosofia, como livre-docente, em Halle, de 1887 a 1901; em Göttingen, de 1901 a 1918; e, em Freiburg, de 1918 a 1928, quando se aposentou. Na raiz do pensamento de Husserl encontram-se

deixou por volta de 45.000 páginas taquigrafadas sobre as questões cruciais que o movimentaram para compreender a constituição do conhecimento humano, iniciando por aquele da ciência Matemática. Como esse não é o foco dessa pesquisa, destacamos alguns pontos dessa ampla rede de sentidos e significados que, conforme entendemos, são importantes no âmbito desse pensar e dialogam com o por nós tematizado.

Da coisa em si não damos conta; porém, do manifesto em experiência vivenciada por um sujeito que percebe o que da coisa se mostra a ele. É por isso que percepção é vista no âmbito da fenomenologia como o primado do conhecimento e a descrição do percebido, ou seja, da vivência, é entendida como o modo pelo qual os índices da coisa são expressos. Aqui está o porquê de nas assim chamadas teorias pós-modernas admitir-se a multiplicidade de perspectivas para se falar de algo, como do multiculturalismo, múltiplos saberes, múltiplos aspectos da personalidade, múltiplas características da formação de professores, etc. Entretanto, a multiplicidade pode conduzir ao entendimento de fatores, no sentido de múltiplos fatores que compõem o investigado. Esse não é o caso da fenomenologia. Em seu âmbito, não é o objeto que é múltiplo, mas a perspectiva de onde se olha o intencionado. O ponto zero dessa perspectiva é o corpo-próprio⁴² que percebe e para quem o visto faz sentido.

Entretanto, para que o leitor não avance, apressadamente, seu entendimento concluindo que o conhecimento é a percepção do percebido, é importante que já digamos que ela é o primado que, enlaçado pela intencionalidade, dispara atos da consciência subjetiva, cuja transcendência se dá sempre na expressão veiculada pela linguagem e na intersubjetividade.

Husserl, ao escrever: *Temático é aquilo para que estamos dirigidos*⁴³, abre-nos a possibilidade de dizer que estamos tematizando um curso de Matemática, na EaD, que a nós se mostra pelas efetividades, quer dizer, pelo que já está posto como o programa UAB, o Projeto Pedagógico, um polo físico, um contexto social, político, histórico, cultural; enfim, contextos em que estamos despertos pelo já antevisto. O tematizado se mostra, também, em possibilidades que vão se presentificando e sendo aclaradas no percurso da investigação.

influências fundamentais, a saber: Franz Brentano e, por seu intermédio, a tradição grega e escolástica; Bolzano, Descartes, Leibniz, o empirismo inglês e o kantismo (BICUDO, 2011, p.29).

⁴² Segundo Ales Bello (2006), Husserl fala de dimensões da pessoa humana em termos de corpo, nível psíquico e plano espiritual, todas encarnadas, quer dizer, materializadas no que ele denomina corpo-encarnado. Bicudo (2010, p.28) destaca que Merleau-Ponty o tematiza, na Fenomenologia da Percepção, como corpo-próprio.

⁴³ A crise das Ciências Europeias e a fenomenologia transcendental (p.259).

Aqui falamos da busca por conhecer a possibilidade de uma licenciatura, optando por não presumir o que seja isso, julgando ou transportando o realizado e disposto, movemo-nos pelo sentido que Husserl nos fala de evidência sendo *a experiência de que algo é e é assim, ela é, justamente, um fixar espiritualmente a própria coisa*. (HUSSERL, 2012, p. 49). Trata-se de um ato de doação pelo qual nos imergimos vivencialmente, assumindo que não nos interessam apenas os fatos que nos dizem desse fenômeno. Tal como Husserl, em todo o seu projeto fenomenológico, desde as primeiras linhas de *Investigações Lógicas* diz que, para uma clareza, que é exigível a uma compreensão, devemos retornar, tornar-nos atentos e dirigidos à questão que nos ocupa, nos encarna, seguindo o caminho, o estilo de pensamento fenomenológico, desabrigando-nos de argumentações doutrinárias.

Esse ambiente estudado, a EaD que acontece onde coordenadores, tutores, alunos e pessoas que cuidam da administração do polo estão institucionalmente ligados, mostra-se também pelo que nos aparece, já de imediato, dado pelo olhar direto, objetivo que, embora sejam dados já como aspectos conhecidos, não estão fora de circuito, ou seja, estão *ai-com*; constituindo o mundo, e, mais focadamente, nosso espaço de vivências da pesquisa.

Nessa visada, as efetividades não são tomadas aqui como coisas externas; compreendemos esses *pré-dados*, vistos na perspectiva em que Husserl nos lança, considerando o mundo como *sendo*; “[...] mundo enquanto horizonte universal, enquanto universo unitário dos objetos existentes” (HUSSERL, 2012, p. 87), e sendo conscientes, escreve Husserl, nós, e todos nós, ao vivermos em relação mútua nesse nosso mundo, vivendo na consciência desperta do mundo, com esse fundo do *ter-mundo passivo*⁴⁴ (p. 87) somos afetados por objetos *pré-dados* e, conscientemente, dirigimo-nos aos mesmos, segundo nossos interesses; ocupamo-nos, ativamente, deles de diferentes maneiras; eles estão nos nossos atos.

Nessa direção, ao tematizarmos esta investigação, entendemos que esses objetos *pré-dados* em sua objetividade ainda não questionada, são encontrados no campo em que adentramos com nossa investigação agora tematizada. Ao se mostrarem a nós, que buscamos compreendê-los, ganham vida e fazem sentido.

⁴⁴Não negamos a existência de um mundo *pré-dado*, material, efetivo; esse mundo no qual, no fluxo temporal, nossas vivências estão enraizadas.

Essas compreensões são afins com o descrito por Husserl em *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*⁴⁵, ao nos chamar a atenção, em suas discussões críticas, acerca de alguns mal-entendidos naturalistas. No fundo, a mensagem do filósofo é a de que a ciência da natureza (pode-se dizer da cultura europeia ocidental moderna), fisicalista, tendo de partir da experiência empírica tem de lidar apenas com o que é efetivamente real, passível de experimentação e o que não é efetividade, é compreendida como imaginação fantasiosa. Uma ciência de imaginações é ciência imaginária que trabalha com o que se encontra no escopo dos fatos psíquicos. Desse modo, afirmam que imaginações fazem parte da psicologia. Vejamos como Husserl nos traz essa mensagem:

Mas que de imaginações mediante uma assim chamada visão de essência nelas fundada devam resultar dados novos, “eidéticos”, objetos que são irrealis, isso – assim concluirá o empirista – não passa de “empolgação ideológica”, de “recaída na escolástica” ou naquela espécie de “construções especulativas a priori” com que o idealismo da primeira metade do século XIX, alheio à ciência natural, tanto obstruiu a ciência autêntica. (HUSSERL, 2006[2002], p.61) (grifos do autor).

Com o articulado nesse excerto e no prosseguimento de seu texto, o filósofo alude acerca de mal-entendidos e pré-conceitos sobre os quais repousa o que o empirista diz. Considera um erro de princípio da argumentação desses, que reside na exigência fundamental de retorno às coisas mesmas identificadas ou confundidas com a requisição da fundação de todo conhecimento pela *experiência*. O problema não estaria na experiência; Husserl considera, com a compreensível restrição naturalista ao cognoscível, um ponto pacífico no entendimento de que a experiência seja o único ato

⁴⁵Edmund Husserl, ao seu estilo, o de colocar em crise os escritos pelos seus antecessores, sem desqualificá-los e, ao invés disso, situa a importância desses estudos filosóficos, assim como fez com Descartes, ressaltando a sua viragem para o sujeito, também o faz em relação aos empiristas, que dão a deixa para se pensar o ir-à-coisa-mesma. Leiamos o início do § 19 **A identificação empirista entre experiência e ato doador originário**, de *Ideias para uma fenomenologia pura e para filosofia fenomenológica* “O naturalismo empirista surge, como temos de reconhecer, de motivos altamente dignos de apreço. Ele é um radicalismo cognitivo-prático, que pretende fazer valer, contra todos os “ídolos”, todos os poderes da tradição e superstição, toda espécie grosseira ou refinada de preconceito, o direito da razão autônoma, como única autoridade em questões de verdade. Formular, racional ou cientificamente, juízos sobre coisas significa, porém, orientar-se pelas *coisas mesmas*, isto é, voltar dos discursos e opiniões às coisas mesmas, interrogá-las na doação originária de si e pôr de lado todos os preconceitos estranhos a elas. Seria *apenas uma outra maneira de exprimir* o mesmo - *assim opina o empirista* - dizer que toda ciência tem de partir da *experiência*, que seu conhecimento mediato tem de se *fundar* na experiência imediata. Ciência autêntica e ciência empírica são, pois, a mesma coisa para o empirista. Que mais seriam as “ideias”, as “essências” em oposição aos fatos – senão entidades escolásticas, fantasmas metafísicos? O maior mérito da moderna ciência da natureza foi justamente ter libertado a humanidade de tais assombrações filosóficas (HUSSERL, 2006,p.60-61).

que dá as próprias coisas; e não considera, entretanto, ponto pacífico, que coisas sejam coisas naturais que, no sentido habitual, efetividade seja efetividade em geral, e que o ato doador originário que chamamos *experiência* se refira somente à *efetividade natural*.

Uma efetividade natural carrega identificações de coisas, nas malhas de uma restrição, onde as mesmas são tratadas como supostamente óbvias, colocando de lado, desprezando ou anulando outros modos de as mesmas se mostrarem, como dadas pela clara evidência. Conforme Husserl menciona,

A autêntica ausência de preconceitos não exige simplesmente recusa de „juízos estranhos à experiência“, mas somente quando o sentido próprio dos juízos exija fundação na experiência. Afirmar incontinentemente que todos os juízos admitem, e mesmo exigem, fundação na experiência, sem ter antes submetido a estudo a essência dos juízos em todas as suas variedades fundamentalmente diferentes e sem ter antes ponderado se essa afirmação não é, afinal, um contrassenso: eis uma „construção especulativa a priori“, que não se tornará melhor porque desta vez lado empirista. (HUSSERL, 2006, p.62).

Conforme entendemos, Husserl está preparando o solo para compreendermos mais a fundo, tanto a questão da *epoché*, quanto o *ir-à-coisa-mesma*. O filósofo vai dizer de uma ciência em geral, e não de ciência empírica; uma perspectiva em que a essência própria dos objetos e, correlativamente, os modos de se mostrarem essas regiões doadoras, os juízos correspondentes e os procedimentos noéticos⁴⁶ não podem ser arbitrados, mas percebidos com evidência. Em Husserl, isso quer dizer: o ver em geral, imediato, como consciência doadora originária, diferente do ver sensível “é a fonte última de legitimidade de todas as afirmações racionais” (HUSSERL, 2006, p.62).

Seguindo esse fio orientador, Husserl acena substituir a experiência por algo mais geral, a “intuição”, como recusa à identificação de ciência em geral com ciência empírica. Entendemos, assim, o âmbito da intuição não é meramente fantasia, imaginação ou uma forma de conhecer, que seja da esfera do intelectual, explicados por uma ciência objetiva, por uma psicologia que se pretenda ciência universal do subjetivo. É, porém, o ver a coisa percebida desde já ligada aos horizontes temporal, espacial e de conexões com as outras pessoas e objetos; em outras palavras, ao mundo-vida⁴⁷.

⁴⁶Noesis e noemas são os polos em que se move a análise fenomenológica de Husserl. No ato noético, conforme entendo, a consciência enlaça "noesis" (sujeito) "noema" (mundo). Ou seja, não há um mundo sem a existência de quem o visa, nem há a existência (humana) sem um mundo visado.

⁴⁷ Conforme explicitado anteriormente.

Essa experiência vivenciada espacialmente e devir temporal abrem-nos à compreensão, valendo-nos termos de Husserl, de um mundo circundante, que não está aí disponível como um mero mundo de coisas, valores, bens, pessoas e animais.

No veio desse pensar, a pesquisa que ora trazemos faz sentido para nós, quando nos damos conta de que a *coisa-mesma*, uma licenciatura em matemática na modalidade EAD, olhada intencionalmente, já se encontra assentada em um circum-mundo abrangente, que se abre às possibilidades de efetuação. Conforme entendemos, essas possibilidades não são pré-vistas como algo a ser comprovado, detectado, observado; essas nos serão mostradas no exercício compreensivo do que a nós se destacam desse circum-mundo.

O circum-mundo da EaD, como entendemos, enlaça efetividades já dispostas pela tradição e pela cultura, algumas anunciadas na abertura dessa seção, quais sejam, o polo físico, a plataforma dinamizadora do curso, a UAB, os editais, as pessoas que cuidam da administração política, a história social da localidade onde se situa o polo. Enlaça, também, as possibilidades de realização do curso, principalmente, as vivências das pessoas que ocupam posições e papéis nele.

Aí se encontra o cerne do que nos dá força para compreender essa licenciatura; o relato das vivências dessas pessoas. Ou seja, das experiências vividas e percebidas atentamente, quando aquele que as vivências delas dá-se conta. Sendo assim, voltamos atentivamente, às falas dos sujeitos significativos, pois vivenciam a educação à distância investigada. São os depoimentos de coordenadores, tutores e alunos.

Passamos, então, a cuidar, começando por expor a importância das vivências na pesquisa qualitativa fenomenológica, assunto da próxima seção deste trabalho.

CAPÍTULO IV

DAS DESCRIÇÕES DAS VIVÊNCIAS E SUA IMPORTÂNCIA NA PESQUISA QUALITATIVA FENOMENOLÓGICA

O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo. (MERLEAU-PONTY, 1996, p.14).

No âmbito de uma pesquisa, assumindo a concepção de realidade e de conhecimento da filosofia fenomenológica e procedendo fenomenologicamente, a vivência se destaca como o ponto crucial a ser investigado, pois o corpo-encarnado sente e percebe o que o afeta ao estar no mundo-vida, interligando as nuances do sentido e do percebido, podendo dar-se conta deles. Nesse caso, as vivências são percebidas por aqueles que as vivenciam. Delas têm-se conhecimento pela lembrança do que foi registrado no fluxo temporal dos atos da consciência e pode-se retomá-las ao descrevê-las. Desse modo, a descrição ocupa lugar nuclear na investigação fenomenológica, pois elas nos dizem das vivências dos sujeitos que experienciam os modos pelos quais o fenômeno focado mostra-se, em perspectivas e mediante indícios, nas vivências. Estas são sempre situadas em um aqui e um agora que, como todo aqui e todo agora sempre que dele se fala, já faz parte do passado.

A pesquisa qualitativa, realizada nessa modalidade, trabalha, conforme diz Bicudo (2011), com a experiência vivenciada pelo sujeito que a descreve e a investiga. Pode ser uma descrição de vivências do próprio pesquisador, ou, se for o caso, de sujeitos significativos que possam dizer daquilo por ele vivenciado a respeito da situação em que o fenômeno se mostra para ele. Trata-se do movimento de ir à vivência do fenômeno, dela dando-se conta pela sua descrição. É importante dizer que esse modo de pesquisar, conforme a interrogação formulada e a perspectiva de onde se busca

compreendê-la, viabiliza que se trabalhe, também, com análise hermenêutico-fenomenológica de textos que tratem do indagado.

Antes, porém, de apresentarmos os procedimentos pelos quais efetuamos nossa investigação, consideramos importante explicitar o que compreendemos por *vivências* e por *descrições* e, para tanto, apresentamos o pensamento filosófico em que essas explicitações fazem sentido, ou seja, o fenomenológico.

4.1 Filosofia nos caminhos de Edmund Husserl⁴⁸: Fenomenologia, o solo em que se movimenta esta pesquisa

Em Filosofia, não se pode definir como em matemática.

Husserl (Ideias, 2006)

O que compreendemos por Filosofia, seguindo os caminhos de Husserl? Essa indagação, uma vez aventada, abre-nos um horizonte bastante amplo a ser descortinado. Seria uma ambição pretenciosa, para a intenção deste trabalho, dar conta de uma indagação tão abrangente. Os estudos acerca de *Filosofia*, em Husserl, são trazidos nesta seção como uma abertura possível a compreensões. Reconhecemos e valemo-nos de diversos trabalhos que adentram a essa importante corrente filosófica, no cenário do início do século XX, impulsionadora do pensar sobre a realidade e o humano, enquanto modos de estar no mundo, vivendo, habitando esse mundo que constitui e, ao mesmo tempo, está sempre em constituição, por vivências mantidas pela totalidade do corpo vivente, em sua complexidade encarnada, somática, psíquica e espiritual.

Sem perder esse fio condutor e destinando este texto à abertura de compreensões sobre fenomenologia, um sentido se mostra, a partir de em estudo que enlaça filosofia e a proposta deste trabalho. Perguntando-nos sobre isso, focamos nossas atenções a um interesse, qual seja, de que modo essa compreensão, voltada a esse proceder filosófico, se mostra a nós, possibilitando-nos manifestar o que compreendemos por fenomenologia, solo para esta investigação. Entendemos ser possível, com esses estudos e compreensões, explicitarmos de que modo esse solo nos impulsiona a pensar sobre a

EaD. Para nós, essa orientação filosófica se mostra apropriada ao que estamos pesquisando, movendo-nos, enquanto vivenciamos os atos de investigar. Nesse movimento, buscaremos por explicitações, uma delas, abrindo essa seção, é o esclarecimento acerca do sentido do que estamos entendendo por “atos”, não os tomando como dados em si.

Dando-nos conta dessas questões, já nos percebemos em um caminhar, inicialmente obscuro, mas que vai se tornando claro, mostrando tentáculos que nos permitem avançar em nosso pensar, vendo-nos em um movimento impulsionador em direção a obras de Edmund Husserl. Esse autor deixa claro que sempre se coloca na atitude de descrever o que se mostra, articulando sentidos e significados e explicitando o compreendido, afastando-se de explicações sobre o investigado. Há um desejo, desse modo, que esse texto, em sua fixação escrita⁴⁹, também nos leve a compreender o sentido de *atos* lendo Husserl, e como eles se presentificam em nosso movimento investigativo.

Husserl faz considerações acerca da filologia, pensando sobre sentidos, carregados pelas palavras e por equivocidades, podendo induzir em erro.

Na introdução de *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica* (2006), Husserl apresenta uma explicitação geral, aclarando sobre a impossibilidade de escolher expressões técnicas, totalmente, em desuso no âmbito da língua histórico-filológica, e considera imprescindível a utilização de locuções compostas, por coordenarem diversas expressões do uso linguístico geral. Na obra citada, Husserl expõe aos seus leitores acerca do cuidado terminológico abrindo, assim, um solo linguístico possível.

Tal como já nas *Investigações Lógicas*, evito sempre que possível as expressões *a priori* e *a posteriori*, e isso tanto devido às confusões provocadas pelas obscuridades e equivocidades de que se impregnam no uso geral, quanto também devido a estarem associadas a doutrinas filosóficas caídas em descrédito, numa herança do passado. Somente em contextos que lhes conferem univocidade, e somente como equivalentes de outros termos que as acompanham, aos quais conferimos significações claras e de sentido único, é que devem ser empregadas, sobretudo onde se trata de fazer ecoar paralelos históricos (HUSSERL, 2006, p. 29-30).

⁴⁹ Sobre escrita, utilização de palavras como um modo de expressão no mundo, tendendo a articulações e enlaçamentos de compreensões, avocamos a indagação “*O que é um texto?*” proposta por Ricoeur em sua obra *Do texto à ação: Ensaio de Hermenêutica*. Entendemos que, ao indagar isso, Ricoeur já se mostra exercitando uma explicitação: a escrita considerada, segundo uma definição, obra humana mais articulada de uma fala, desgarra-se dessa fala anterior; o texto escrito mostra-se disposto à humanidade de modo autônomo; exposto, portanto, a interpretações enquanto compreensões.

Trazendo alguns exemplos, Husserl (2006, p. 30) explicita sua utilização dos termos *eidós* e *essência*, face aos mal entendidos que esses termos conduziram em sua obra *Investigações Lógicas*. Neste caso, em relação às expressões *ideia* e *ideal*, além das equívocidades, Husserl nos diz que o que também determinou a mudança de terminologia foi a necessidade de manter um conceito, considerado por ele, altamente, importante, o *conceito kantiano de ideia*, puramente, separado do conceito geral de essência. Sendo assim, justifica sua utilização das expressões tanto do termo *eidós* como *essência*, sendo a primeira uma palavra estrangeira não desgastada terminologicamente, e a segunda, uma palavra alemã carregada de interpretações ingênuas; mas, por vezes, inoportunas. Husserl nos diz que podemos compreender o sentido das coisas; vale-se da palavra *eidós*, de onde vem *ideia*, que quer dizer aquilo que se apreende, intui-se, destaca-se de um fundo de experiência; ou seja, *ideia*, não é um produto da *mente*, mas é produzida no entrançamento de sentidos vivenciados na carnalidade do corpo próprio. Para Husserl, o *eidós*, a *essência pura*, pode exemplificar-se, intuitivamente, em sentidos de vivências, tais como percepção, recordação, etc., e, de outro modo *também em meros dados de imaginação*. Assim, entende Husserl,

Essência designou, *antes de mais nada*, aquilo que se encontra no ser próprio de um indivíduo como *o que* ele é. Mas cada um desses „o quê“ ele é, pode ser *posto em ideia*. A intuição empírica ou individual pode ser convertida em visão de essência (ideação) – possibilidade que também não deve ser entendida como possibilidade empírica, mas como possibilidade de *essência*. O apreendido intuitivamente é então a *essência pura* correspondente ou *eidós*, seja este a categoria suprema, seja uma particularização dela, daí descendo até a plena concreção.

[...]

A *essência* (*eidós*) é uma nova espécie de objeto. Assim como o que é dado na intuição individual ou empírica é um objeto individual, assim também o que é dado na intuição de *essência* é uma *essência pura*. (HUSSERL, 2006, p. 35/6; destaques do autor).

Em Husserl, entendemos que seja possível apreender, intuitivamente, uma *essência* ela mesma e de *modo originário*, partindo das intuições que se dão nos atos de sentir em uma experiência, outrossim, , como ele mesmo escreve, “[...] *de intuições não empíricas, que não apreendem um existente ou, melhor ainda, de intuições meramente imaginárias*” (HUSSERL, 2006, p.38).

Consideramos importante enfatizar o que Husserl nos aclara. Atentando-nos à *ideia* essencial acerca de *vívidos*, abarcamos tudo que possa ser enlaçado pelo fluxo de

vivências, não apenas as intencionais, as cogitationes atuais e potenciais que se materializam, “[...] mas tudo que for encontrável em momentos reais desse fluxo e em suas partes concretas.” (HUSSERL, 2006, p. 90). O filósofo esclarece, assim, que o vivido é ora consciência explícita, ora consciência implícita, dando-se em potencialidade. É o caso, citado por ele, do objeto que pode nos aparecer na recordação e na imaginação, tal como no ato da percepção, mas ainda não estamos, espiritualmente, atentos, com o olhar voltado a ele, ou seja, não nos ocupamos dele, de modo particular.

Essas compreensões, em Husserl, põem-nos em movimento, o fenomenológico, pelo qual nos atentamos aos sentidos das palavras de que nos valemos em nosso linguajar, na direção em que vamos constituindo explicitações acerca do que nos chama atenção, ou seja, do que buscamos conhecer.

Aqui, consideramos importante destacar que Edmund Husserl (1859-1938) foi um dos poucos filósofos contemporâneos sem estrita formação filosófica acadêmica. Estudou Matemática, e somente entrou no terreno da Filosofia por influência de Franz Brentano, seu mestre, um dos mais importantes filósofos do século XX. A Fenomenologia, por ele iniciada, é ainda hoje, uma das mais fervilhantes escolas de pensamento; para a fenomenologia, o importante não é o mundo que existe, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá a cada pessoa e se constitui na intersubjetividade. Sua obra se destaca tanto pela extensão, quanto pela profundidade; rica em análises e conceitos complexos, a Fenomenologia, como o próprio Husserl diz, „Fenomenologia Pura“ e explicita o sentido de “Pura” que, para ele, quer dizer: “[...] puramente descritiva” (Investigações Lógicas p.2 – Nota do autor).

A Fenomenologia pura representa um domínio de investigações [...], no qual diferentes ciências têm suas raízes. Por um lado, ela presta serviço à Psicologia enquanto ciência empírica. No seu procedimento intuitivo e puro, ela analisa, e descreve, numa generalidade essencial [...] as vivências representativas, judicativas e cognitivas [...]. Por outro lado, ela dá acesso às “fontes” de onde “brotam” os conceitos fundamentais e as leis ideais da Lógica pura, fonte às quais se deve, de novo, fazê-los retornar, se quisermos obter a “clareza e distinção” que é exigível a uma compreensão crítico-gnosiológica da Lógica Pura. (HUSSERL, 2012, p.2).

Sem excluir a importância de discussões sobre a linguagem⁵⁰ que, seguramente, contribuem no pensar, filosoficamente, a edificação da Lógica Pura, Husserl propõe que

⁵⁰ “E aqui começa a análise fenomenológica” (Husserl, 2012, p. 4). Dizendo isto, Husserl aponta a intenção movente, a clarificação dos objetivos de suas investigações, e inicia suas análises, remetendo-se a Mill (Stuart Mill) e sobre o qual expõe suas críticas em relação à utilização da linguagem para se pensar

nos esforcemos para que se faça a clareza filosófica, ou seja, para não nos contentarmos com um sistema de proposições que vai crescendo no quadro de uma validade ingenuamente objetiva. Aqui, o filósofo está preparando o terreno da *fenomenologia* pura das vivências do pensamento e do conhecimento.

Conforme entendemos, *A fenomenologia pura*, caminho fundado e perseguido por Husserl, reabre a história da filosofia humana, intenta constituir-se uma ciência fundamental da filosofia, destoando de todas as demais ciências, desenvolvidas no espaço/tempo, que podemos vislumbrar até o início do século XX. Como uma ciência então, essencialmente, nova, dista-se de um modo de pensar natural, dada a sua peculiaridade de princípio e denomina-se *ciência de fenômenos*, ainda que outras ciências, no lastro histórico, tenham se voltado para fenômenos, tais como psíquicos, físicos, históricos, e fenômenos da civilização, e assim, segundo Husserl (2006)⁵¹, semelhante em todas as ciências de realidades. Afirma que é uma ciência nova por não trabalhar com o, objetivamente, dado, mas como o percebido da coisa que se mostra nas vivências de um corpo encarnado.

O concernente ao *conhecimento natural*, nos dizeres de Husserl, começa pela experiência e permanece na experiência. Adverte, conforme entendemos, que nessa orientação teórica denominada natural, o *mundo* é o limite total de investigações possíveis. Para Husserl, nas ciências em que se persegue uma orientação originária, enquanto predomínio exclusivo, como ciências do mundo, “[...] há coincidência dos conceitos *ser verdadeiro*, *ser efetivo*, isto é, ser real e, como todo real se congrega na unidade do mundo – *ser no mundo*” (HUSSERL, 2006, p. 33). Importante anotar, nesse contexto que, para Husserl, e como o mesmo faz este alerta, ao falar-se de caráter originário, não é preciso nem se deve pensar em uma gênese psicológico-causal ou histórico-evolutiva. Sigamos os passos de Husserl nesse caminhar, buscando aclarar esse caminho.

Essa experiência originária, das coisas físicas, dá-se pela percepção externa, percepção entendida em seu sentido habitual de sensação; ou seja, compreendendo Husserl, a experiência natural constitui a primeira esfera natural de conhecimento. São

a Lógica e as necessidades expostas por Mill, de fazer começar a Lógica do ponto de vista da técnica lógica. A noção de linguagem como principal auxiliar e instrumento do pensamento e, uma razão mais profunda para essa necessidade é que, sem esta, é patente a impossibilidade de investigar a significação das proposições, coisa que está “no pórtico” desta nossa ciência, diz Husserl, e destaca, de Mill: “[...] toda e qualquer imperfeição no instrumento do pensamento e no modo de usá-lo deve, mais do que qualquer outra, entrar e enredar o exercício desta técnica e destruir toda a confiança na bondade dos seus resultados...” (HUSSERL, 2012, p.1).

⁵¹ Versão em língua portuguesa, Editora Ideias & Letras, 2006, Original Tübingen, 2002.

ciências da orientação natural, ou ciências do mundo. Segundo o que o filósofo expõe na mesma obra, entendemos por *ciências da natureza* aquelas que abarcam, tanto em sentido mais estrito, como as ciências da natureza material, quanto também em sentido mais amplo, como as ciências dos seres animais, com sua natureza psicofísica, portanto igualmente, a fisiologia, a psicologia, etc., incluindo, as ciências do espírito, a história, as ciências que estudam as civilizações e, ainda, as sociológicas.

De acordo com Husserl (2006, p. 34), ciências empíricas são ciências de *atos*; por conseguinte, a contingência desses fatos é mantida no tempo e no espaço, pelos atos cognitivos, ou seja, eles põem o real, tendo uma duração e um conteúdo de realidade, uma forma como algo que, por sua poderia estar em qualquer outro momento do tempo; em suma, nessa visão, os fatos apenas existem. Para Husserl, não basta que o fato exista, ao modo como o positivismo o vê, mas interessa o sentido daquilo que desperta atenção.

Essas ciências naturais descrevem alguns aspectos da natureza, assim como as ciências humanas descrevem alguns aspectos do ser humano. De acordo com Ales Bello (2006, p.25), essas ciências não bastam. E a questão do sentido, escreve a autora, é um problema de fundo de toda a história da filosofia ocidental. A filosofia, em Husserl, é a busca do sentido e não dos aspectos já dados como fatos. A busca do sentido é complexa, pois, como dito acima, envolve o entrançamento das sensações, encarnadas na materialidade somática do corpo vivente, junto aos atos psíquicos e aos espirituais. O sentido, diz Husserl, (2012, p.137) “[...] não é jamais outra coisa senão sentido em modos de validade”. Refere-se aos eus-sujeitos, como intencionadores e efetuidores de validade, diz o autor. Nessa visão, a fenomenologia não tem uma realidade efetiva antecipada, mas se abre à constituição do sentido.

Na fenomenologia, o que difere o sentido de fenômeno já estilizado nas ciências ditas *de realidades*, ciências da natureza, ciências essas *já nossas velhas*⁵² conhecidas é a mudança de orientação, uma orientação diferente da orientação natural na experiência e no pensar. Husserl, em uma de suas conferências em Paris, remete-nos, inegavelmente, a René Descartes ao proferir: “[...] nenhum filósofo do passado atuou de uma forma tão decisiva sobre o sentido da Fenomenologia quanto o maior pensador da França, René Descartes...” (HUSSERL, 2013, p.1) e, mais adiante: “Qualquer principiante da Filosofia conhece o notável curso de pensamento das *Meditações*. A sua

⁵² (HUSSERL, 2006, p. 25).

meta é, como nos recordamos, uma completa reforma da Filosofia, incluindo aí a de todas as ciências” Descartes atua em prol de uma reconstrução radical, *numa virada para o sujeito*, em detrimento do objeto.

Com esse pensar, a Filosofia abre campo para a subjetividade; na ideia do recolhimento a si próprio, para todo aquele que queira, seriamente, tornar-se filósofo, e essa exigência carrega um ato de destruir todas as ciências já dadas e de novo construí-las. Isso implica, na personalidade do sujeito que filosofa, a sua *sapientia universalis*. Husserl compreende que esse conteúdo das Meditações de Descartes consuma um regresso ao ego filosofante, o ego das cogitationes puras, ou seja: eu existo como um ego puro, um ego que realiza, agora, de início, um filosofar seriamente solipsista.

Ele procura caminhos apodidicamente certos através dos quais, da sua interioridade pura, se deixe abrir uma exterioridade objetiva. Com Descartes, isto sucede naquela forma bem conhecida em que, desde logo, são postas a descoberto a existência de Deus e a *veracitas* e, de seguida, por meio delas, a natureza objetiva, o dualismo das substâncias, numa palavra: o domínio objetivo das ciências positivas e as ciências positivas elas próprias. Todos os meios de inferência sucedem tendo como fio condutor princípios que são imanentes, que são inatos ao ego puro. (HUSSERL, 2013, p.2 – Meditações Cartesianas e Conferências de Paris).

Nesse sentido, Husserl indaga: “Não deverá, então, esta continuada tendência trazer consigo um sentido eterno, ser para nós uma magna tarefa, que nos é imposta pela própria história e que convoca a colaboração de todos nós”? [...]

Husserl, questionando a Filosofia atual, ou seja, aquela moderna, indaga, também: “Não teremos de remetê-la para a circunstância de as forças impulsionadoras, que irradiam das meditações de Descartes, terem perdido a sua originária vivacidade?” (Husserl, 2013, p. 3). Ou seja, ainda que Descartes tenha, genialmente, dito com todas as letras “Eu penso, logo existo”, colocando a ênfase no eu que pensa, em seguida, abandona essa evidência poderosa e parte em busca do pensado por esse eu, e mantém-se na explicitação da objetividade do *cogitatum* (o pensado).

O problema apontado por Husserl é a ausência de preocupação com o eu que pensa o pensado. O sujeito é tomado como dado, como se todos soubessem do que se fala ao falar-se dele. E Husserl busca pelos modos como o sentido se faz para o sujeito. Por exemplo, se se afirmar que há uma objetividade positiva afirmada pela ciência, pergunta-se, fenomenologicamente: “Como a objetividade se constitui para o sujeito?”

Essa, conforme entendemos, é uma indagação forte, pois traz o movimento subjetividade-intersubjetividade-objetividade⁵³. Escrevemos esses três termos assim por entender, como Bicudo (2012), três aspectos de um mesmo movimento, imbricados um ao outro, o que não se trata, segundo a autora, de instâncias ou esferas separadas ou hierarquizadas. “[...] são dimensões de uma totalidade que, em seu dinamismo, vai entrelaçando sentidos, processos de atribuição de significados explicitados pela linguagem, mantidos pela escrita e pela tradição, na materialidade cultural, constituindo um solo histórico.” (BICUDO, 2012, p.34).

Husserl tematiza essa questão em *A origem da geometria*⁵⁴, tomando a geometria herdada, historicamente, pela tradição⁵⁵, que nos chega pronta. Indaga, nesse texto, não por seu nascedouro histórico-filológico, como se estivesse procurando o primeiro geômetra. Faz um questionamento retrospectivo acerca do sentido originário no qual a geometria existiu e continua viva historicamente. Tem, como cerne, a indagação “[...] como passa a idealidade geométrica (assim como a de todas as ciências), da sua origem intrapessoal, na qual é uma configuração no espaço da consciência na alma do seu primeiro inventor, à sua objetividade ideal?” (HUSSERL, 2012, p.296). Trata-se, portanto, de um estudo abrangente; enlaça linguagem, história, tradição, subjetividade, constituição de comunidade intersubjetiva.

Em *A constituição do objeto pelo sujeito*, Bicudo (2012) tece compreensões acerca daquele texto de Edmund Husserl e vislumbra essa constituição originária na conexão de campos de sensações sentidas e percebidas *no* e *pelo* corpo-vivo. Para a autora,

Na percepção concreta, ou seja, de uma materialidade, o corpo-vivo se mostra como uma unidade peculiar de apreensão da objetividade, entendida por Husserl sob o conceito formal-geral de realidade, indo em direção à concepção de natureza já abordada. É um modo de ver a realidade como uma coisa que mantém sua propriedade como idêntica, frente às mudanças das circunstâncias. Desse modo, aqui está o *núcleo primeiro* - original – *da constituição do objeto*. (BICUDO, 2012, p. 88, destaques da autora).

⁵³ Não é propósito, neste texto, esmiuçarmos esses aspectos. Bicudo (2010, p.23 - 47), na obra *Filosofia da educação matemática*, disponibiliza-nos um texto aclarador acerca desses, sob o título Filosofia da Educação Matemática segundo uma perspectiva fenomenológica.

⁵⁴ Conforme Anexo III ao § 9a, da obra *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*, p.232. Segundo anotado nesse texto, em sua nota 14, esse texto foi publicado por E. Fink em 1939, sob o título *A questão acerca da origem da geometria como problema intencional-histórico*.

⁵⁵ Conforme nota 32.

Esse exemplo, a geometria transmitida pela tradição, via linguagem articulada e compreendida pelos sujeitos, ou seja, pela intersubjetividade, foi trazido para aclararmos como a fenomenologia nos possibilita uma visão de mundo em que não faz sentido assumir um ego solipsista; eu sou sempre com os outros. Entendemos, assim, que a objetividade vai-se constituindo na subjetividade, na intersubjetividade e no solo desse mundo em que nos doamos. Essa, a importância, ao nosso olhar, de Husserl ao voltar ao eu que pensa, pensando essa constituição, pondo a constituição do conhecimento na realidade vivenciada.

Diferentemente de Descartes, Husserl trabalha com o corpo-próprio, encarnado; corpo pelo qual cada um de nós sente as sensações; corpo que nos possibilita sentir como essas sensações, olfato, paladar, visão, tato, vão se intrincando, entrançando uns com os outros e, nesse entrançamento, percebemos aquilo que a nós se mostra. Desse modo, o sentido não é o objeto que chega a nós, mas como esse objeto se constitui. Faz-nos sentido a epígrafe que abre este capítulo; entendemos, que o mundo não é o que pensamos, mas o que vivemos.

Essas ideias convergem, nesta pesquisa, ao que escrevemos no capítulo anterior, quando abordamos o *Ir-à-coisa-mesma*, como o mote propulsor de todo o pensamento Husserliano. Essas indagações se dão, segundo compreendemos, no âmbito de uma reflexão que nos lança a pensar acerca do mundo em que vivemos, como solo, como ambiente espaço temporal onde estão as coisas que constituem tanto os interesses das ciências objetivas, quanto os do mundo-vida.⁵⁶ Em Husserl, todas as ciências se referem ao mundo e, antes delas, já a própria vida “[...] Temos, afinal, a experiência continuada do mundo, pela qual este mundo está incessantemente diante dos nossos olhos como sendo inquestionavelmente” (HUSSERL, 2013, p.4). O filósofo nos convida:

Reflitamos: enquanto filósofos que meditamos radicalmente, não temos agora, nem uma ciência que seja válida para nós, nem um mundo que exista para nós. Em vez de ser pura e simplesmente, ou seja, em vez de valer para nós de modo natural na crença de ser da experiência, o mundo é, para nós, apenas uma simples pretensão de ser. Isto diz também respeito a todos os outros eu, de tal modo que nós não deveríamos mais falar propriamente no plural comunicativo, os outros homens e os animais só são para mim em virtude da experiência sensível, experiência cuja validade, enquanto algo que está posto em questão, não me poderei servir. Juntamente com os outros, perco eu, naturalmente, também as formações da sociabilidade e da cultura no seu todo, numa palavra, o mundo no seu todo será doravante, para mim, **em vez de algo que é, apenas fenômeno de ser**. (HUSSERL, 2013, p.5, - Meditações Cartesianas; grifos nossos).

⁵⁶ Conforme nota 2, e explicitações no texto de abertura desta tese.

A palavra *fenômeno* se destaca. Em Husserl (2012, p.319), trazendo “fenômeno” de Brentano, explicita que diz de um objeto aparente enquanto tal e ao dizer isso, traz também toda vivência intencional⁵⁷ que, em seus atos, vai realizando o “fazimento” de sentido.

Ales Bello (2006, p. 17-19) nos diz acerca da formação da palavra “fenômeno”, olhada por duas partes originadas do grego, notando que *Fenômeno* significa *aquilo que se mostra*; não somente aquilo que *aparece* ou *parece*, diz a autora. Ales Bello amplia essa explicitação aclarando que, na linguagem religiosa, o termo *epifania* também é utilizado nesse sentido, qual seja, aquilo que se manifesta, que se mostra. Sobre a segunda parte, *Logia*, derivando de *logos*, escreve a autora que para os gregos, dentre seus significados, temos: *palavra, pensamento*. Sugere, Ales Bello, tomarmos *Logos* como pensamento, como capacidade de refletir, e estende a utilização do termo para qualquer palavra que tem o sufixo *logia*: psicologia se refere à reflexão sobre o psíquico, sociologia se refere à reflexão sobre o social e, assim por diante, cita a autora.

Sendo assim, fica aclarado o que significa *fenomenologia*: o fenômeno em reflexão; e refletir sobre um fenômeno significa doarmos-nos ao movimento em que buscamos o sentido do que se mostra e dele falarmos de modo claro, expressando também uma análise reflexiva; tanto no mundo físico, quanto no abstrato⁵⁸. Entendemos, assim, fenômeno sendo o que se manifesta a nós, quando nos dirigimos ao fenomenal, atentivamente, percebendo-o e transformando-o, pela atitude do olhar em fenômeno.

Na obra citada, Ales Bello (2006) nos traz, com bastante clareza, um caminho de compreensão acerca do humano, articulando as três dimensões – corpo, psique e espírito - constitutivas de um ponto de convergência – a consciência, que não é de caráter nem espiritual, nem psíquica, nem é um lugar físico. Vamos compreender isso, trazendo o que a autora nos mostra, ao descrever o modo como Husserl, pelos estudos de matemática, explicita esses atos.

Sendo matemático, Husserl se perguntava: o que é a matemática? O que é isso que estou estudando? Que significa dizer que existem tantas unidades? Como posso chegar a esse número? Participando das aulas de Brentano, Husserl começa a ouvir

⁵⁷ Concernente a *vivências intencionais*, abordaremos ao longo desta seção.

⁵⁸ Exemplificando, Ales Bello (2006), discorre acerca da palavra latina *república*. Nesse texto, a autora aclara que „*república*” trata-se de coisa pública, não se referindo, portanto a uma coisa física, mas a um conjunto de situações, apropriadas aos âmbitos religiosos, sociais, culturais e acontecimentos.

falar sobre atos psíquicos e, inicialmente, pensa que a numeração é uma atividade psíquica, uma operação de formar conjuntos, segundo a teoria dos conjuntos⁵⁹.

Aliás, a ciência dessa época afirmava que todo o pensamento era produto da ação de fatores psicológicos ou de ações externas que agiam sobre o ser, ou seja, “O pensamento era compreendido como fenômeno residual” (CAPALBO, 1987, p.32) e a ciência uma consequência dos atos psicológicos dos cientistas. Esta apreensão de pensamento condiz com os princípios lógicos; portanto, a matemática encontrava seus fundamentos nas leis psicológicas. O problema, ao modo como estamos entendendo, não recai sobre a Psicologia, mas na Psicologia vista como Psicologia empírica e, mais do que isso, na Psicologia tomada como constituinte do conhecimento, notadamente, do lógico.

Tomando a Aritmética enquanto solo de compreensões, Husserl intui que a operação feita pelo sujeito no ato da numeração, não é um ato psíquico, pois a mesma indica um pensar. Percebe, aí, que a Aritmética não pode se fundamentar na psiqué; uma atividade intelectual também é necessária; segundo Ales Bello (2006, p. 30), Husserl vai além, abandonando o projeto sobre a Aritmética e sobre a Matemática, voltando-se para o conhecimento humano.

Para avançarmos em nossa investigação, essas compreensões são importantes. Somos impulsionados com os dizeres de Bicudo (2012): [...] caminhando para a profundidade da interioridade do sujeito em busca da „origem“ do pensamento teórico, evidencia-se o solo da ciência como sendo o mundo-vida em que se dá a experiência concreta, entendida como aquela vivenciada pelo sujeito...” (BICUDO, 2012, p. 79).

Esse, o mote propulsor para trazermos nossas explicitações acerca das vivências e das descrições das vivências, como importantes na pesquisa qualitativa fenomenológica. Antes, porém, consideramos importante retomarmos algumas ideias nucleares do que quisemos dizer, estudando Husserl.

Concernente à Filosofia Fenomenológica, o que nos parece claro, é a profundidade à qual Edmund Husserl dedicou sua vida intelectual, expondo seu pensamento fenomenológico. A trajetória desse pensador mostra, pelas obras que estudamos⁶⁰, um pensador sempre insatisfeito com determinações apriorísticas, universais e perenes,

⁵⁹ Ales Bello (2006).

⁶⁰ Investigações Lógicas; Meditações Cartesianas; Ideias para uma Fenomenologia Pura e Para uma Filosofia Fenomenológica e A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental. Importante destacar que esses estudos vêm se dando, intersubjetivamente, por leituras dessas obras e diálogos do autor desta tese, com outro pesquisador doutorando em Educação Matemática, Jamur André Venturin, também orientando da Profa. Maria Aparecida Viggiani Bicudo.

concernentes ao conhecimento, ciência e pensar filosófico. Como fundador desse modo fenomenológico de ver a filosofia, indaga, em seu percurso, pelo sentido do que percebemos, e deixa claro, conforme entendemos, que a fenomenologia não se *constitui* em um sistema filosófico doutrinário, mas possibilita um caminho rigoroso para se compreender o fenômeno ao qual nos dirigimos atentamente, colocando em parênteses as pressuposições teóricas que dizem do tema em investigação, tendo-o como um dado pronto a ser tomado, comparado, identificado, mensurado. Essa é uma postura positivista de olhar para realidade como já dada.

Para não nos aprisionarmos aos pressupostos teóricos disponíveis em sua objetividade no mundo cultural, Husserl busca a complexidade da constituição do conhecimento e volta-se ao mundo-vida em vivenciamos experiências em nossa corporeidade, sentindo os indícios do fenômeno que, na dialética do ver-visto, abre-se a compreensões. Sentidos percebidos pelo sujeito encarnado, entendido como pessoa que vive, realiza atos cognitivos e toma decisões, efetuando atos conscientes no solo de sua historicidade cultural. Porém, esse movimento de constituição do conhecimento dá-se sempre na intersubjetividade, pois sendo no mundo-vida, o outro sempre se presentifica ao eu como seu cossujeito, também encarnado, que realiza atos cognitivos e toma decisões.

4.2 Das vivências

No percurso filosófico de Husserl, na constituição de sua compreensão fenomenológica acerca das *vivências*, ele expõe, detalhadamente, seu entendimento por *ato*, em *Investigações Lógicas*, Cap. II, §10. Faz uma referência a Brentano, que vai à essência do conceito de consciência no sentido de *ato psíquico*, e classifica os fenômenos em psíquicos e físicos. Dessas duas determinações, Husserl empreende-se à essência dos fenômenos psíquicos ou dos atos e não se atém às classificações brentanianas, embora fundamentais para a Psicologia no seu todo.

Para o fenomenólogo, apenas temos em vista uma coisa como sendo importante para nós. Essas são as diferenças essenciais específicas da relação intencional, ou da intenção, constituinte do caráter descritivo genérico do ato. Entendemos, em Husserl, *atos* como ação intencional onde um objeto fenomênico⁶¹, como objeto intencional é

⁶¹ Valemo-nos da expressão “objeto fenomênico” para dizermos do que se destaca, com os atos de percepção, cujo propósito é distingui-lo de “objeto” dado empiricamente.

“visado”, é “tido em vista”, ou seja, de acordo com Husserl (2006), em todo ato vigora um modo de atenção. A realização de atos intencionais em um movimento complexo em que se interligam sensações encarnadas, de modo a eclodir em um perceber o enlaçado nesses atos, vai constituindo as vivências do fenômeno. Nessas vivências, o fenomenal se dá como fenômeno.

O fenomenal, conforme Bicudo (2011), ao ser aclarado pelo olhar intencional *daquele que olha*, já é fenômeno, isto é, já está enlaçado pela percepção⁶². Destacamos “*daquele que olha*”, pois nos lança à perspectividade. O fenomenal, assim entendido em Husserl, revela-se como unidade fluidora de modos múltiplos de aparição, “[...] sempre de novo cambiantes, de perspectivas particulares, de particulares diferenciações do aqui e do ali subjetivos” (HUSSERL,2013,p.15).

Visar a um objeto fenomênico é diferente do modo do juízo, que o toma, valorativamente, como verdadeiro ou falso. Atos, segundo Husserl, em sua maioria são vivências complexas cujas intenções são múltiplas. Para ele, “[...] é indubitável que, pela análise desses complexos, chegamos sempre a caracteres intencionais primitivos que, segundo a sua essência descritiva, não se deixam reduzir a vivências psíquicas que sejam de outro tipo” (HUSSERL, 2012, p. 316); indubitável, também, que a “intenção” mostra diferenças específicas que precedem a facticidade psicológica empírica.

A palavra *ato vem* do latim, *actus*: movimento; impulso; ação. Ales Bello (2006, p. 32) nos traz que o termo *ato* está também em Husserl expresso pela palavra alemã, de raiz latina. *Akt*. A autora nos diz que ele usa também outra palavra que só existe em alemão, *Erlebnis*, formada de três partes, sendo que *leb* assemelha-se com a palavra inglesa *life*, que significa vida. Essas acepções nos impulsionam ao entendimento, conforme o exposto por Bicudo (2010, p.30), de que atos nos dizem de experiências vividas, indicando ações que efetuamos e as quais vivenciamos. Falamos, assim de constituição de pessoa humana, constituindo as coisas e os outros semelhantes com os quais a comunicação dessas vivências se dá.

Retomemos as ideias essenciais desta seção.

Concernente à compreensão acerca das vivências, apreendemos sua característica essencial. O conceito fenomenológico de vivência, sendo intencional, distingue-se do conceito usual, que diz do processo de viver. Husserl trata desta distinção; diz que

⁶² Segundo a autora, “[...] esse o sentido de afirmar-se que, para a fenomenologia, nada há fora da consciência, mas que tudo abrange” (BICUDO, 2011, p. 31).

vivenciar, enquanto complexão de acontecimentos externos⁶³, consistindo em ajuizamentos e outros atos, nos quais esses acontecimentos se dão em aparição coisal, tornam-se “[...] uma aparição objetiva e, frequentemente, objetos de um ato de posição referido ao eu empírico” (HUSSERL, 2012, p.300).

Contextualizando essa compreensão, se dissermos: “Vivenciei a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”, o sentido dessa vivência, conforme entendemos, reúne um acontecimento externo; o eu próprio, nesse discurso, coincide com o eu alheio; refere-se a um conteúdo objetivo, abrangente, podemos dizer, uma soma total, um todo real. Essa, uma confluência com o dito por Husserl acerca da *complexão de acontecimentos* externos, sendo assim, diferente de vivências intencionais.

Esses *modos de aparição* nos lançam na dimensão da temporalidade, dos horizontes de atualidade e de potencialidade da vida. Cada cogito, diz Husserl⁶⁴, traz em si próprio uma potencialidade, que lhe é imanente, que lhe abre a possibilidades de vivências, voltadas ao mesmo objeto intencional e, realizáveis a partir do eu. A experiência vivenciada tem uma duração, pois é um processo; de acordo com Bicudo (2011), ela não diz de uma realidade puramente subjetiva; a experiência é a articulação mundo e experiência. As vivências se dão no *agora*, e suas unidades de sentido enlaçam uma mescla temporal, voltando e reunindo o passado vivido, como possível abertura ao futuro, no contexto total de seus sentidos e significados. Assim, “Passado e Futuro estão presentes à experiência, constituindo um horizonte que acolhe a interpretação” (BICUDO, 2011, p.34).

A percepção prossegue e delinea antecipadamente um horizonte de expectativa, como um horizonte de intencionalidade apontando para o vindouro enquanto percebido, portanto, para futuras cadeias perceptivas. Mas cada uma traz consigo também potencialidades, como „eu poderia olhar para ali, em vez de para aqui“; poderia dirigir de outra maneira o decurso perceptivo do mesmo. Cada recordação iterativa reenvia-me para uma inteira cadeia de recordações iterativas possíveis, até chegar ao agora atual e às copresentificações que podem ser postas a descoberto em cada posição do tempo imanente etc. (HUSSERL, 2013, p.17).

⁶³ Vivenciar os acontecimentos externos significa: ter certos atos de percepção, de cognição (seja como for que determinem), e outros semelhantes dirigidos para estes acontecimentos. Este “ter” oferece-nos, desde o início, um exemplo para o tipo, totalmente, diferente de vivenciar que está em questão no sentido fenomenológico. Ele quer dizer apenas que certos conteúdos são elementos integrantes de uma unidade de consciência na corrente de consciência, fenomenologicamente, unitária de um eu empírico. Este é, ele próprio, um todo real, que se compõe realmente de múltiplas partes, e cada uma destas partes é “vivenciada” (HUSSERL, 2012, p.300).

⁶⁴ (HUSSERL, 2013, p. 17)

Atentos aos sentidos desse excerto, retomamos as indagações, com as quais abrimos este capítulo, buscando dizer dos *modos pelos quais essas compreensões engendram um pensar sobre a EaD e, também, aos modos pelos quais essa orientação filosófica se mostra apropriada ao que estamos pesquisando, nos movendo nesse esclarecimento.*

Passamos à descrição do modo como estamos vendo a atualização de um Curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade EaD, nessa perspectiva, intencional e, mais focadamente, à nossa indagação de pesquisa, “*Que Licenciatura de Matemática à distância é essa, a oferecida pela UFJF?*”.

Tendo anunciado que nos interessamos por compreender como a Licenciatura de Matemática realizada à distância, acontecendo na atualização do seu projeto, buscamos o sentido dessa *atualização*, ouvindo as pessoas que o vivenciam. Entendemos que nossa investigação já se projetava nesse modo de proceder, convergindo com o explicitado por Husserl em:

Toda análise intencional vai além da vivência da esfera imanente momentânea e realmente dada, e certamente de tal maneira que, desvendando as potencialidades, que agora são patenteadas de modo real e em horizonte, ela expõe multiplicidades de novas vivências em que se torna claro o que era apenas implicitamente visado e que, desse modo, já era intencional (HUSSERL, 2013, p.18).

Com esse modo de análise, Husserl insere, conforme o mesmo reconhece⁶⁵, uma nova metodologia, uma metodologia que entra em cena como possibilidade investigativa rigorosa, onde objeto fenomênico e sentido devam ser, conforme o filósofo recomenda: rigorosamente abordados. A Fenomenologia, aqui entendida como caminho investigativo, desagrega constantemente, segundo o filósofo, o visar à respectiva intencionalidade, ao expor sínteses preenchedoras de sentido. “Explicitar a estrutura universal da vida transcendental de consciência, na sua referência significativa e na sua formação de sentido, é a colossal tarefa imposta à descrição” (Husserl, 2013, p. 18).

⁶⁵ Meditações Cartesianas, 2013, p.18

4.3 Descrição

A pesquisa qualitativa, segundo a visão fenomenológica, trabalha com as descrições do sujeito, quer este seja o próprio pesquisador quer seja dos sujeitos significativos que vivenciam a dialética do ver-visto, em que o fenômeno se mostra.

A experiência fenomenológica, enquanto reflexão, de acordo com Husserl em *Meditações Cartesianas e Conferências de Paris*, “[...] deve permanecer afastada de todas as invenções construtivistas e deve ser tomada precisamente com o teor de sentido e com o teor de ser com que surge.” (HUSSERL, 2013, p.11). Aqui, abre-se uma compreensão do que seja a descrição fenomenológica. Esta passagem converge, em nossa perspectiva, ao dito por Merleau-Ponty, no prefácio de a sua obra *Fenomenologia da Percepção*, aclarando que “Trata-se de descrever, não de explicar analisar...” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 3). Desaprova-se, assim, o estatuto da ciência como o que primeiro me dá acesso ao que percebo, compreendo, anterior à “percepção externa”, requerida por uma psicologia que abriga a consciência “[...] como complexo dos dados dos sentidos e, eventualmente, se introduz de seguidas qualidades de forma, deixando que estas cuidem da totalidade.”(HUSSERL, 2013, p.11).

O *trata-se de descrever*, aludido por Merleau-Ponty, reabre o dito por Husserl sobre a análise fenomenológica, que se faz por uma descrição, o mais pormenorizadamente o *cogito*, “[...] e segundo os modos de aparição. E o mesmo para todo e qualquer tipo de consciência.” (HUSSERL, 2013, p.12).

De acordo com Bicudo (2011), posta a interrogação, partimos olhando para o contexto das experiências vividas, à busca de dados significativos. Desse modo, estamos atentos ao movimento de pesquisar, entendido como “[...] perseguir uma interrogação em diferentes perspectivas (BICUDO, 2011, p.22)⁶⁶.

O interesse que neste texto nos move, impulsiona-nos a mostrar um caminho possível, aquele que entendemos acolher nossas análises; um caminho em constituição pelas análises e reflexões, ou seja, um caminho que se exonera de um possível pensar linear e adentra aos procedimentos rigorosos do método fenomenológico em pesquisa qualitativa.

⁶⁶ Nessa obra, Bicudo (2011, p.23) aclara que a interrogação se comporta como se fosse um pano de fundo onde as perguntas do pesquisador encontram seu solo, fazendo sentido. Ela persiste, ainda que a pergunta específica de um determinado projeto seja abordada, dando-se conta do indagado.

O propósito da Fenomenologia, como caminho de investigação, é estarmos sempre perguntando: qual o sentido disso a que visamos? Essa pergunta conduz os movimentos do procedimento fenomenológico. Esses movimentos, segundo Bicudo, começam por uma descrição das vivências intencionais, ou seja, pelo ato de descrever o visto ou o perguntado a um sujeito que vivencia o fenômeno, sempre atento ao que se deseja saber, aclarar.

Antes, porém, de explicitarmos esses procedimentos, entendemos ser importante aclararmos o sentido que para nós faz o termo “método”. Ales Bello (2006) recorda-nos o dito por Husserl e afirma que devemos fazer um caminho para compreendermos um fenômeno. Discorre, ainda, que a palavra grega para designar caminho é *método*, formada por “*odos*”, estrada e “*meta*”, que significa por meio de... Consideramos caminho como o que se constrói por andanças, passagens, aberturas, entroncamentos, peregrinação... por direções diversas que se cruzam e se afastam, e que, embora não tenha uma via única possível, pelo qual trafegamos sempre com uma intenção, meta, intento, visualizando a um horizonte do que buscamos compreender.

Esse caminho é constituído por passos orientados por uma interrogação “[...] que expressa a perplexidade do pesquisador orienta os passos a serem dados em busca da compreensão e explicitação do compreendido e interpretado” (BICUDO, 2011, p.38). Dando-nos conta do indagado, ainda em consonância com a autora, a interrogação interroga aspectos específicos do mundo-vida circundante e que se constitui no norte orientador dos procedimentos de pesquisa.

Sendo uma investigação inserida na área da Filosofia da Educação Matemática, há que ser uma análise abrangente, sistemática, crítica e reflexiva (BICUDO, 2011, p.255)⁶⁷. Entendemos não se tratar de uma universalidade ancoradora e depositária de análises, mas ao enlaçar trabalhos relevantes que contribuem para nossa compreensão do tema aqui indiciado, também se põe à abrangência de estudos pertinentes, sejam de cunho histórico, metodológico, filosófico ou no campo de políticas públicas educacionais, voltadas a avaliações externas.

O proceder da investigação fenomenológica, sendo sistemático, solicita que o pesquisador desenvolva seu trabalho, atendo-se aos modos de um estilo de rigor entendido, conforme dispõe Bicudo (2011):

⁶⁷ BOLEMA – Edição comemorativa – 25 anos.

O rigor no âmbito da pesquisa fenomenológica não se funda em metodologias construídas e aceitas como válidas em si, ou seja, independentemente da interrogação, de região de inquirido, da indagação pelo quê se pesquisa e como se procede à investigação, mas se constitui no próprio movimento de perseguição à interrogação. Ele se instaura na própria dialética de perguntar, buscar pelo inquirido sempre atento ao *o quê* se busca conhecer, suas características antevistas, e os modos de proceder para dar conta do indagado. Trata-se de um diálogo estabelecido pelo pesquisador consigo mesmo e com seus parceiros de estudo, mediante o qual ficamos atentos ao sentido que vai se fazendo a cada movimento. (BICUDO, 2011, p.56).

Concernente ao rigor fenomenológico, há trabalhos importantes que o tematizam, como os apresentados por Bicudo (2000; 2004; 2010), por Giorgi (2010) e por Moreira (2002). Esses autores apresentam os procedimentos fenomenológicos como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas. Mais focadamente, os textos de Bicudo nos mostram caminhos possíveis para se fazer uma pesquisa no âmbito da Filosofia da Educação Matemática. Nesses textos, há uma característica comum que os perpassa, no que se refere às aproximações e às distinções entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa qualitativa segundo uma abordagem fenomenológica.

O ponto que as aproxima, consoante os dizeres da autora, “[...] está no qualitativo e em muitos recursos utilizados para investigar; está em muitos aspectos presentes na descrição da realidade percebida, está no olhar em perspectiva.” (BICUDO, 2004, p.108)⁶⁸. O que as diferencia, segundo Bicudo, é “a intencionalidade⁶⁹ e a atitude dela decorrente que já não é mais natural” (p.108), mas é a atitude fenomenológica. Esta assume que, em termos de compreensão humana e respectivos desdobramentos em diferentes regiões de conhecimento (científico, religioso, etc.), a consciência enlaça a totalidade fenomenal pela percepção. E mais: nosso conhecimento, enquanto seres mundanos, é constituído e produzido mediante o percebido e seus desdobramentos de compreensão, interpretação e expressão que se faz no campo da intersubjetividade, ao mesmo tempo, em que este já é sempre dado.

⁶⁸Atenta aos significados de intencionalidade, como proveniente do verbo latino *intendo, tendi, tentum, ere*, que quer dizer tender em uma direção, estender, tender para, abrir, tornar atento, aumentar, sustentar, dar intensidade, afirmar com força⁶⁸, “a pesquisa qualitativa que procede segundo uma abordagem fenomenológica [...] busca a manifestação da coisa que se expõe na percepção e, portanto, é dependente da consciência”. Consciência, nesse pensar, é entendida como movimento, como ato de expandir para... o mundo...o outro, inclusive em sua própria direção. (BICUDO, 2004, p. 109).

⁶⁹ Intencionalidade, modo de ser intencional, é característica da consciência. Consciência é compreendida como movimento intencional, efetuado pelo corpo-encarnado, ao ir de modo atento em direção ao focado como figura destacada de fundo, totalidade em que sempre estamos com os outros. (BICUDO, 2011, p.31).

Esses movimentos abarcam a percepção do fenômeno, indo à compreensão da sua estrutura, ou, na linguagem fenomenológica, aquele que percorre os caminhos (tortuosos) da intuição sensível à intuição eidética ou essencial, conforme nos diz Bicudo (2010). E mais, avança a autora: “Vamos do mundo percebido à elaboração da estrutura do fenômeno, mediante movimentos de redução transcendental” (BICUDO, 2010, p. 41). A transcendência, conforme Husserl, “[...] é um caráter de ser imanente, que se constitui no interior do ego. Todo sentido que se possa conceber, todo ser concebível, chama-se ele imanente ou transcendente, cai no domínio da subjetividade transcendental.” (HUSSERL, 2013, p.31). Porém, sempre é também transcendente, pois o percebido transcende o ego.

Para perseguir nossa interrogação, “*Que Licenciatura de Matemática à distância é essa, a oferecida pela UFJF?*”, assumimos essa postura, a fenomenológica, buscando estar com o programa, com a equipe formadora e em formação, realizando o curso a distância de Licenciatura em Matemática da UFJF.

As vivências descritas, que nos possibilitaram a produção dos discursos escritos, são as entrevistas havidas com os sujeitos que consideramos significativos. Ou seja, aqueles que vivenciaram a Licenciatura aqui sob estudo. Esses sujeitos são aqueles que estavam nas posições de coordenador do curso, coordenadoras do Polo, professores, tutores e alunos. Esses encontros foram registrados, com o auxílio de caderno de campo, e recursos de gravação de som (gravador) e imagens (fotografias), devidamente autorizadas pelas pessoas presentes e seguindo todo o procedimento legal e ético, para esse fim, inclusive nos ambientes.

As entrevistas, devidamente autorizadas para gravações e transcrições, foram iniciadas com uma pergunta abrangente e focada na posição ocupada pela pessoa que a desempenha e que é responsável pela sua realização, porém abertas no sentido de, no curso das falas dos entrevistados, o entrevistador lançar questões, pequenas observações que ajudem a avançar no esclarecimento do tema proposto.

Prosseguindo o movimento, expõe Bicudo:

Visualizados e assumidos quais são a perspectiva e sujeitos tidos como significativos, o passo seguinte incide sobre a modalidade do como constituir os dados e analisá-los. Por meio de entrevistas orais, escritas, filmagens de situações, leitura e interpretação hermenêutica de textos [...]. (BICUDO, 2011, p.42).

Essas modalidades, de acordo com a autora, podem ser entendidas como descrições de experiências vivenciadas⁷⁰. No texto citado, Bicudo faz uma importante interpretação acerca dos §§ 74 e 75 do *Ideias* (Husserl, 2006, p. 161)⁷¹, que trata das *ciências descritivas e exatas e da fenomenologia como doutrina eidética descritiva dos vividos* e nos traz que a fenomenologia não opera por abstração sobre abstração, mas com o compreendido nos vividos reduzidos em intuição pura, isso quer dizer que a fenomenologia não opera com fixações conceituais que se dariam por meio de raciocínios lógicos, ao modo da ciência exata.

Esse o ponto que nos afeta, e nos mostra a importância da descrição das vivências em nossa investigação. Ao indagarmos acerca do sentido da atualização de uma licenciatura de matemática, à distância, não nos satisfazemos apenas com o sacramentado em textos e pesquisas que dizem desse tema. Com esses textos prontos, conforme entendemos, o curso investigado seria tomado como “fato”. Acenamos que não os desconsideramos; colocamo-los em suspensão, no movimento em que vamos ao próprio curso, o curso em sua atualização, entrevistando pessoas que nele ocupam papéis e posições.

Para Bicudo, “A descrição descreve o movimento dos atos da consciência⁷². Ela se limita a relatar o visto, o sentido, ou seja, a experiência como vivida pelo sujeito. Não admite avaliações e interpretações, apenas exposição do vivido como sentido ou percebido.” (BICUDO, 2011, p.46). Destacamos, portanto, que apenas descrever não é o suficiente no movimento de investigação fenomenológica, pois é preciso evidenciar a estrutura do vivenciado e relatado, ou seja, transcender o dito, o relatado, exposto, caminho esse que, se não percorrido, permanecemos no nível da linguagem tomada como objetivamente dada⁷³. Essa, a tarefa assumida nos movimentos que se seguem.

⁷⁰ A autora faz uma menção: “[...] com alguma discrepância em relação à leitura e interpretação de textos, uma vez que estes já transportam experiências vividas, agora postas em linguagem predicativa e escritas com o cuidado característico da região de inquérito na qual o texto está inserido” (BICUDO, 2011, p.42).

⁷¹ A autora anota que essa obra foi publicada, em sua versão primeira, em 1913.

⁷² Consciência, na fenomenologia, é intencionalidade, é o estar voltado para o que o sujeito destaca, atentivamente.

⁷³ Estudando obras de Husserl, demo-nos conta de que o processo de compreensão dos conceitos fenomenológicos, em nossa pesquisa, vem ocorrendo de modo intersubjetivo pelos diálogos, conforme exposto em nota anterior, com o colega de grupo, Jamur André Venturin. Concernente à linguagem, entendemos que as transcrições das entrevistas, a descrição ou relato dos vividos, revelam o pensamento articulador do sujeito. Trata-se do dito pelo qual esse se põe a pensar e expressar aspectos de suas experiências vividas.

4.4 Sobre a epoché fenomenológica

Estamos, agora, em procedimento de análise fenomenológica, para o qual respostas lineares, sustentadas por uma lógica teórica, coerente, não nos satisfariam. “Se seguíssemos uma lógica linear, haveria necessidade de conhecermos características do investigado para poder investigá-lo. Seguindo-a, acabaríamos por penetrar em um círculo vicioso, confundindo-se o “o quê” e o “como” (BICUDO, 2011, p.13). O caminho para o “como” nos lança às vivências, essas, ao nosso olhar, se desdobram, como em um movimento que se expande “de dentro para fora”, quer dizer, das experiências vividas pelos sujeitos, expressas a nós, pesquisadores, ouvintes, intérpretes em movimento de compreensão.

Sendo nossa meta compreender a atualização de *um curso de Licenciatura em Matemática à distância*, vemo-nos inseridos em um círculo existencial hermenêutico, o qual, conforme Bicudo⁷⁴ “[...] nos coloca no movimento da compreensão do mundo e de nós mesmos, caminhando em círculo, ainda que não repetindo as mesmas rotas, mas nos abrindo ao horizonte da compreensão que sempre nos remete ao mundo percebido e vivenciado com os nossos cossujeitos, enredados na trama da cultura, da comunidade e da história”. Assim procedendo, penetramos no movimento hermenêutico de compreensão do dito, assumindo a linguagem como expressão de compreensões e como portadora de sentidos e significados, histórica e culturalmente, carregados pelas palavras. Desse modo, não nos fechamos na visão objetiva da linguagem.

Para constituirmos o método ou o caminho para essa compreensão, seguimos a orientação de Husserl. Para compreender o fenômeno, a Licenciatura em Matemática na EaD, como fato, será posta em suspensão, em parênteses, ou seja, dirigimos nossas atenções aos ditos pelos sujeitos e suspendemos os juízos proposicionais que explicam esse fatos sobre essa Licenciatura. Suspendendo-os, eles não são destacados nem desconsiderados; pois são importantes e constituem o entorno do focado.

Husserl nos diz que ao invés de uma *dúvida universal*, podemos fazer uma *epoché* universal. Ao dizer: “Colocamos fora de ação a tese inerente à essência da orientação natural, colocamos entre parênteses tudo o que é por ela abrangido no aspecto ôntico”, Husserl (2002, p.81) também está nos orientando que aquilo que se coloca entre

⁷⁴ Explicação em sessão de orientação de 10-2-2014.

parênteses é todo este mundo natural que está, constantemente, à nossa disposição, enquanto efetividade.

Não se trata, entretanto, de uma negação deste mundo, como se estivéssemos em uma posição *sofista*, “[...] não duvido da sua existência, como se fosse cético, mas efetuo uma epoché „fenomenológica”, que me impede totalmente de fazer qualquer juízo sobre existência espaço-temporal” (HUSSERL, 2006, p.81). E, mais ainda, não abandonaremos as efetividades descritas nas seções anteriores, quais sejam, o polo físico, o projeto pedagógico, e outras, pois essas efetividades estão no fundo de experiências.

Ao buscarmos apreender, diria Husserl, destacar, o que os entrevistados nos descrevem, estamos voltados, atentivamente, para o que buscamos compreender. O voltar-se para, segundo o filósofo, é modo particular de ato, é a “*apreensão*”, “*atenção*”. Essas falas e nossas compreensões também aportam, em seu entorno, essas efetividades, também percebidas, mas não nos ocupamos primordialmente delas, ou seja, voltamos nossa atenção às possibilidades de clarificação e evidenciação do indagado.

Nesse caminhar, efetuamos a operação *leitura atenta das descrições*, apresentadas como textos escritos que expõem as falas dos sujeitos entrevistados, na sua linguagem. São tantas leituras quantas solicitadas, para nos darmos conta de que, por esses textos, ouçamos o que o entrevistado diz e que para nós faz sentido sobre o fenômeno que buscamos compreender. Colocamos esses *sentidos em evidência*, destacados do todo, sem desligá-lo desse todo, e considerados como *Unidades de Sentido (US)*. Essas são apreendidas, discriminadas espontaneamente quando, a nós que estamos atentos ao interrogado, fica evidente o quê o entrevistado diz do fenômeno investigado.

Nesta pesquisa, serão destacadas as passagens significativas, às quais chamaremos de *Unidades de Sentido, por se mostrarem significativas (US)* para nós. Significativas porque se destacam no texto, em termos do seu contexto e da pergunta norteadora da pesquisa. Com essas US, avançamos em nosso movimento de compreensão hermenêutica e, pela linguagem escrita, inserimos algumas anotações, quando necessárias ao esclarecimento solicitadas para alguns termos ou para algumas expressões. Esse o sentido do enxerto hermenêutico, pelo qual entendemos abrir compreensões, como autores e como leitores do expresso, do que queremos expressar.

Para nós, coadunando com Ricoeur (1989), o movimento de compreensão se dá enlaçado ao de interpretação. Entendemos esse enlace, abarcando o compreendido, o

que se compreende e os modos pelos quais as compreensões se tornam possíveis. Assim, os movimentos de objetivação e de subjetivação se comunicam; se interpenetram experiência interpretar/compreender.

Nesse processo, atentando-nos à problemática posta, *a atualização de uma licenciatura em matemática à distância* e, caminhando em direção ao seu esclarecimento, o movimento da *epoché* vai se realizando. A pesquisa, por ser fenomenológica, ocorre por reduções sucessivas.

A *epoché* é um movimento em que o pesquisador deixa em suspensão e sob atenção suas crenças e conceitos prévios, no sentido de não tomá-los como pressupostos de sua análise. É preciso que fique atento ao que se mostra, buscando “ver”, em aspas; pois, fenomenologicamente, traz junto o compreender e o interpretar prévios.

Salientamos que não se trata de descartar nossas concepções, pois isso não seria possível, mas de estarmos atentos ao modo de como se tornam presentes na compreensão do fenômeno. Autores estudados e respectivos textos devem sim ser conhecidos, mas sempre como co-presentes à pesquisa, e que podem ou não fazer sentido em termos da interrogação, da postura assumida e do mote que impulsiona a investigação. Portanto, não são tomados como um quadro teórico que sustente as análises.

Essas Unidades de Sentido são trabalhadas, reunidas em sentidos expressos ao pesquisador que as interpreta, buscando compreender o fenômeno, articulando a passagem da fala comum, cotidiana em linguagem contextualizada à região de inquérito daquele, “mediante um procedimento de análise dos significados de palavras, de reflexão sobre o dito e de variação imaginativa⁷⁵” (BICUDO, 2011, p.58).

Com essas reuniões de Unidades de Sentido, procedemos à *Síntese de Unidades de Significados (USg)* expressas em linguagem que, embora tenha uma forma simbólica, nos remeta à abertura de compreensões e indicam constituintes da estrutura do fenômeno. As análises assim efetuadas permitem que o pesquisador reescreva as unidades evidenciadas e analisadas e, mediante reduções fenomenológicas sucessivas, articule os invariantes do fenômeno.

⁷⁵Conforme nota da autora, Variação Imaginativa é um recurso para procedermos às variações possíveis de situações em que o fenômeno se mostra, tendo como alvo o *insight* da generalidade ou da ideia essencial ou do *eidos* do investigado.

Esses invariantes são retomados e, mediante novo trabalho de interpretação, são explicitados os significados compreendidos à luz da interrogação condutora da investigação.

As Unidades de Significados, no desenvolvimento da análise, são articuladas em com outras ideias, constituindo outras mais abrangentes e definindo categorias abertas dos sentidos e significados que escorregam em laços de sentidos que se amarram⁷⁶. Essas categorias, vistas como grandes convergências serão expostas em uma configuração de rede, que chamamos de *Rede de Significados*, interpretando os núcleos de convergência, passando, então, ao momento seguinte, a uma metacompreensão da pesquisa efetuada e apontando possibilidades para a compreensão e efetivação de projetos de cursos de formação de professores de matemática.

Esse caminho é constituído, detalhando modos possíveis de efetuar esse movimento. Martins e Bicudo (1989) o organiza por dois movimentos de análise das descrições: a análise ideográfica e análise nomotética. A Ideográfica é efetuada no percurso: Leituras sucessivas das transcrições, destaques de Unidades de Sentido (US) nessas transcrições, discurso articulado do pesquisador elaboração de Unidades de Significado (USg) em nosso caso, *O que é dito*.

Seguindo o processo de redução, as ideias abrangentes são articuladas em outras mais abrangentes, efetuando outros movimentos de redução, a *análise nomotética*, transcendendo o aspecto individual da análise ideográfica, caminhando em direção a grandes convergências, as categorias abertas⁷⁷, impulsionadoras de nossas compreensões acerca do investigado, buscando explicitar o que compreendemos do interrogado, do investigado.

Importante esclarecer que o movimento de redução, em fenomenologia, não diz de uma simplificação em que mediante resumo de ideias se expõe, resumidamente, de modo simplificado, uma conclusão, por exemplo, mas, ao contrário, trata-se de um movimento do pensar em que se expõe, paulatinamente, mediante articulações de ideias,

⁷⁶ Nessa perspectiva fenomenológica de conduzir a pesquisa, as categorias são chamadas abertas em contraposição às categorias como concebidas, aristotelicamente, que definem o ser, ontologicamente. Categorias são, segundo Husserl, grandes regiões, não apriorísticas, de generalizações (MARTINS e BICUDO, 1989, p. 80-81).

⁷⁷ Não se tem, a priori, um quadro de categorias de como se deve interpretar o relatado, mas há que se ficar atento ao rigor para não se cair prisioneiro do “achismo”, pontificando-se sobre o que ali está dito a partir de visões particulares, quer sejam do próprio investigador, quer sejam de autores estudados. Porém, deve-se adentrar pelos meandros das possibilidades do dito no dizer, buscando-se sentidos transportados tradicionalmente pela palavra, no próprio texto da descrição e do seu contexto, e investigar-se outras características que se mostrarem relevantes ao pesquisador da perspectiva da interrogação formulada. (BICUDO, 2012, p.18)⁷⁷.

a complexidade de sentidos e de significados que se entrelaçam em ideias cada vez mais abrangentes⁷⁸.

Para Husserl, a redução fenomenológica é necessária, “[...] a fim de alcançar aquela vida de consciência, aquele eu a partir do qual nos será possível levantar questões transcendentais, enquanto questões sobre a possibilidade do conhecimento transcendente.” (HUSSERL, 2013, p.31). Por *Redução*, entendemos uma possibilidade de recondução, de reviver o experienciado, um caminho que nos possibilita empreendermo-nos às evidências de características essenciais do fenômeno indagado.

Importante destacarmos que, nesse movimento, a descrição, ou seja, os relatos dos entrevistados e o que expressam pela transcrição, torna-se texto escrito e, portanto, uma obra. Esta, conforme Ricoeur (1978), desagrega-se da intenção do autor, e se põe aberta, autônoma, disposta a análises e interpretação/compreensão. Falamos, portanto, de uma hermenêutica, atentos à polissemia das palavras, reveladoras de sentidos múltiplos.

Convergingo as ideias nucleares desta seção, entendemos, conforme Bicudo (2011), a descrição sendo o que descreve, mostra o ocorrido como percebido, sem trazer julgamentos interpretativos, pois se trata do dito pelos sujeitos que vivenciam as experiências, relatando-as em suas nuances.

No movimento de análise deste trabalho, impulsionados pela indagação de pesquisa, retomamos esses ditos pelos sujeitos, em texto escrito, destacamos as US e avançamos em nossa investigação. Fazemos os enxertos hermenêuticos apropriados e, com o propósito de explicitar o que denominamos *O que é dito*, expomos nossas interpretações/compreensões. Assim, avançamos às apresentações das unidades de significado (USg), em palavras ou expressões, potentes no sentido em que são portadoras de ideias nucleares abrangentes, que nos dizem de um perfil do fenômeno investigado. Essas ideias, intencionalmente, reunidas em ideias mais abrangentes, as Categorias abertas, abrem-nos à descrição de nossas compreensões acerca do investigado. No capítulo seguinte, apresentamos os entrevistados – coordenadores, alunos, professores e tutores - , as descrições e os movimentos de análise.

⁷⁸ (Conforme expõe M. A. V. Bicudo em sessão de orientação, 7-2-2014)

CAPÍTULO V

CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

[...] a palavra de outrem não somente desperta em mim pensamentos já formados, mas ainda me arrasta num movimento de pensamento de que eu não teria sido capaz sozinho, e me abre finalmente a significações estranhas. É preciso então aqui que eu admita que não vivo somente meu próprio pensamento mas que, no exercício da palavra, eu me torne aquele que escuto (MERLEAU-PONTY, 1969, p.128).

Neste capítulo, expomos o modo pelo qual construímos os dados analisados, bojo de nossa investigação. Afirmamos que “construímos os dados”, pois nós não os “achamos” como se fossem objetivamente dados, prontos para serem “apanhados” e analisados, mas são construídos no movimento de buscar as indicações do fenômeno focado, na descrição dos sujeitos que o vivenciam. Estes são o que denominamos sujeitos significativos.

Apresentaremos os sujeitos significativos, as descrições das vivências dessas pessoas que ocupam posições e desempenham papéis no curso investigado e os movimentos de redução fenomenológica que nos conduziram às ideias nucleares abrangentes.

Consideramos a epígrafe citada, importante e significativa. Adentrando aos seus sentidos e significados, a mesma nos abre compreensões nos caminhos em que tornamos o pensamento articulador da presente pesquisa. Esse caminhar, conforme entendemos, tem seus primeiros passos, desde o momento em que o pesquisador deu-se conta de sua perplexidade e se expande, prosseguindo à constituição da indagação, os primeiros movimentos quando líamos, interpretávamos/compreendíamos pesquisas⁷⁹ e

⁷⁹ Motivo pelo qual esta epígrafe também se encontra expressa, enquanto citação direta, no Capítulo I „Dando-se conta de Pesquisas sobre o tema investigado” desta Tese.

textos que tratavam da temática da EaD. Nessas andanças, uma das passagens, o campo de pesquisa, revela-se como um horizonte, do qual nos ocupamos, o qual habitamos e, assim, demo-nos conta de que não estávamos sozinhos.

Percebemo-nos, adentrando às espessuras do sítio⁸⁰ que nos acolheu, em nossa busca por compreender modos pelos quais um Projeto Pedagógico nos aparece sendo atualizado na realidade em que se dá uma licenciatura em Matemática na modalidade à distância on-line. Essa realidade é configurada pelo Polo de Apoio Presencial, denominado Polo UAB (Universidade Aberta do Brasil) de Timóteo⁸¹, em Minas Gerais, que administra o Curso de Licenciatura em Matemática, oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

5.1 Sujeitos significativos

Vislumbrada a possibilidade de efetuação da pesquisa e, ao iniciar este curso⁸² de Doutorado, no primeiro semestre de 2011, fiz⁸³ o primeiro contato, via telefone, com o coordenador do curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade à distância, oferecido pela UFJF, professor José Barbosa, que, prontamente, dispôs-se a nos atender no que lhe fosse possível. Passamos a nos contactar via e-mail, caminho pelo qual se deram as demais conversas, acerca da autorização para a pesquisa e contatos com possíveis polos e sujeitos significativos. A organização institucional do curso⁸⁴, revelada em seu projeto pedagógico, apontava-me possibilidades de posições efetivas: o coordenador, os professores, os tutores e os alunos. As pessoas que desempenhavam essas posições são as que atualizam o curso em sua historicidade e contribuem com seus relatos acerca de suas vivências estando com o curso.

A escolha deste polo de apoio presencial se deu a partir de uma conversa pessoal com o coordenador do curso, quando o mesmo revelou-me ser o Polo que oferece esse

⁸⁰Do Latim, *sitio*; Ter sede, estar sedento; desejar ardentemente. *Sedes*, por sua vez, também do latim: Assento, cadeira; morada, habitação; sepultura; sítio, lugar; sede.

⁸¹ O Polo de apoio presencial de Timóteo mantém convênios com a UAB (Universidade aberta do Brasil) e com a Rede e-Tec Brasil. Pela UAB, abriga cursos à distância, de pós-graduação lato-sensu e cursos de graduação, estando conveniado com Três universidades federais: UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), UFSJ (Universidade Federal de São João Del Rei) e UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora). Pela Rede e-Tec Brasil, oferece cursos de nível técnico, conveniados com três instituições públicas federais: Instituto Federal de Ciência e Tecnologia – IF Sudeste de Minas Gérias (Campus Juiz de Fora, IF Sul e Minas Gerais (Campus Muzambinho) e CEFET – MG (Campus Belo Horizonte).

⁸² Curso de Doutorado em Educação Matemática, da UNESP- Rio Claro, no qual o pesquisador é aluno.

⁸³ Importante aclarar que, nesta seção, será utilizada a primeira pessoa do singular, por tratar de ações efetuadas pelo pesquisador.

⁸⁴ Apresentada no Capítulo II desta tese.

curso há mais tempo, já contava com a segunda turma recém-admitida, apresentando, assim, uma estrutura de periodização⁸⁵ que coadunava com as intenções desta pesquisa. Via-me diante de um campo propício a esta investigação.

Foram entrevistados⁸⁶: o coordenador do Curso; a tutora presencial; cinco tutores que atuam à distância; uma professora da UFJF, lotada no departamento de Matemática da UFJF e responsável por disciplinas de Matemática; uma professora, lotada no departamento de Educação da Faculdade de Educação da UFJF, responsável por disciplinas do núcleo de formação Pedagógica; os quatro alunos que se formaram no curso, em tempo regular, os quais denominamos “alunos exitosos”; dois alunos desperiodizados, ou seja, alunos que, na data da entrevista, não se encontravam em situação acadêmica favorável a formarem-se, em tempo mínimo regulamentar, devido à falta de integralização de créditos de disciplinas de períodos anteriores. Foram entrevistados, também, dois alunos desistentes e duas coordenadoras do polo de apoio presencial de Timóteo; a coordenadora pioneira, atuante desde a criação daquele e que se encontrava desligada do polo no período de visita ao mesmo pelo pesquisador, e a coordenadora atuante, na posição de coordenadora interina, no período de visita ao polo, ocorrido na semana de 10 a 14 de setembro de 2012.

Concernente aos locais em que as entrevistas aconteceram, essas se deram em lugares diversos. Os alunos, a tutora presencial e as coordenadoras do polo de apoio presencial foram entrevistados na sede do mesmo, na cidade de Timóteo - MG. O coordenador do curso e as professoras responsáveis por disciplinas foram entrevistados na UFJF, em seus respectivos departamentos de lotação. Dos tutores, que atuam à distância, um foi entrevistado na cidade do Rio de Janeiro, uma na cidade de Belo Horizonte, uma no Câmpus da UFJF, um em sua residência, na cidade de Juiz de Fora e

⁸⁵ O polo de Timóteo, no período em que o visitei, mantinha uma turma de cursistas no quarto período, uma no segundo período de Licenciatura em Matemática EaD.

⁸⁶ Uma nota importante: Há, ainda, entrevistas efetuadas com outras pessoas que integram a equipe de EaD no polo de Timóteo, mas que não ocupam posições e papéis, diretamente, na Licenciatura de Matemática; são servidores que prestam serviços ao polo. São eles: o Técnico de laboratório de Informática, servidor do município, uma tutora presencial do curso de Pedagogia; e uma tutora presencial do curso de Licenciatura em Computação, ambos oferecidos pela UAB/UFJF. Consideramos essas falas importantes; embora não constituam o núcleo de ideias abrangentes, estão no entorno do que buscamos compreender.

Concernente à historicidade do município de Timóteo e de sua imbricação com a EaD, há uma peculiaridade que entrelaça espaço-geográfico-econômico-cultural da cidade. Na busca de compreender esse aspecto, entrevistei uma pesquisadora e seu coordenador, servidores que atendem aos visitantes na Casa de Memória daquele município, além da ex-servidora municipal, que atuou como Assessora do Plano de ação Estratégica, quando da solicitação de cursos para a localidade. Esse estudo está apresentado no Anexo I desta tese, *Historicidade do Polo de apoio Presencial*.

um no colégio particular em que trabalha, atuando no Ensino Médio, na cidade de Juiz de Fora.

Importante destacarmos o modo como cada participante⁸⁷ entrevistado será apresentado. Não seguimos um padrão, um ritmo de questionário. Os textos de apresentação de cada sujeito foi organizado, tomando o dito pelo mesmo e objetivado pela transcrição, a partir do que informaram, na parte objetiva da entrevista, ao lhes perguntar acerca de sua formação acadêmica e sobre suas atividades pretéritas e/ou presentes, desenvolvidas à distância e/ou presencias. A ênfase dada à formação ou às atividades desenvolvidas, revela o movimento articulador expresso pelo sujeito interrogado. Antes porém de apresentá-los, considero importante dizer como cheguei a eles.

O coordenador foi localizado mediante busca sobre esse curso no site www.nead.ufjf.br⁸⁸, sítio que disponibilizava informações acerca da educação à distância, gestada pela UFJF. Esse coordenador, ao seu contato se dispôs a dar sua entrevista e indicou pessoas que trabalham nesse curso, quais sejam, os tutores à distância, a tutora presencial e a coordenação do Polo de Timóteo, repassando-me seus endereços de correio eletrônico (e-mail), modo pelo qual procedemos aos convites e demais ajustes de locais, datas e horários para as entrevistas. O coordenador indicou alguns nomes de professores do departamento, responsáveis por disciplinas de matemática, e o nome da responsável por disciplinas do núcleo pedagógico. Ao primeiro contato telefônico, com uma professora do Departamento de Matemática, dentre os nomes indicados e com a professora da Faculdade de Educação, elas se disponibilizaram a colaborar e procedemos à formalização do convite, via e-mail.

Durante a visita ao polo de apoio presencial de Timóteo, a coordenadora interina e a tutora presencial confirmaram suas participações enquanto entrevistadas. A tutora presencial, ao longo de suas conversas, falando sobre o movimento do polo e seus resultados, cita alguns nomes de alunos, aqueles que se destacaram, obtendo êxito, outros desperiodizados e os desistentes. Considerando seus apontamentos acerca desses alunos e mostrando-me em interesse por compreender o curso, também pelas falas de alunos, a tutora presencial se ofereceu para fazer os contatos com alguns desses, além de

⁸⁷ Todos os participantes desta pesquisa, antes de serem entrevistados, leram o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, assinaram-no, indicando o nome escolhido para sua identificação na pesquisa. Desses, apenas uma entrevistada optou por um pseudônimo.

⁸⁸ <http://www.cead.ufjf.br>. Este, o sítio ativo, vigorando em novembro de 2014.

contactar a primeira coordenadora do polo. Essa coordenadora e os alunos, que se prontificaram a colaborar com a pesquisa, foram ao polo para as entrevistas.

5.2 Apresentando os sujeitos significativos

Apresentação prof. José Barbosa

Data da entrevista: 05 de outubro de 2012

Local: Departamento de Matemática – UFJF – Juiz de Fora - MG

Função: Coordenador do Curso Licenciatura em Matemática EaD da UFJF

O professor José Barbosa é doutor em Matemática, na área de Sistemas Dinâmicos, concluído em 2004, pela pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ). É professor da UFJF, atuando como professor de disciplinas na Licenciatura em Matemática, presencial e, desde 2010, como coordenador do curso de Licenciatura em Matemática à Distância. No curso presencial, atua também na pós-graduação, Mestrado Acadêmico, orientando alunos em suas pesquisas. Na EaD, antes de trabalhar na coordenação, o professor auxiliou os trabalhos de seu antecessor, por cerca de um ano, já iniciando um trabalho de reestruturação do curso, principalmente no Projeto Pedagógico. O segundo projeto do curso, segundo o professor, já foi aprovado pelo Departamento de Matemática, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) está terminando a verificação. Para o professor, as tentativas de melhorar, resultam de dificuldades discentes, de problemas estruturais e de conteúdo.

Apresentação Tutora presencial - Aparecida

Data da entrevista: 11-09-2012

Local: Polo de Apoio Presencial – Timóteo MG.

A professora entrevistada opta por ser chamada pelo seu nome próprio, Aparecida. Graduada em Ciências, 1982, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caratinga (FAFIC) – MG, plenificou esse curso em 2001, pela Universidade de Nova Iguaçu (UNIG) – Rio de Janeiro. Possui especialização em Matemática, realizado em São João Del Rey – MG. É professora de matemática, na Educação Básica, no município de Timóteo há anos, focando nas atividades concernentes à tutoria na EaD. É tutora presencial dos alunos da Licenciatura em Matemática, desde a sua criação, em 2009. Inicialmente, eram duas tutoras e, a partir de 2012, passa a ser a única tutora presencial que atende aos alunos do curso de Matemática, no polo.

Apresentação Tutor à distância Luiz Eiterer

Data da entrevista: 28-08-2012

Local: Residência do entrevistado- Juiz de Fora - MG

O professor Luiz Henrique Eiterer graduou-se em 2001, em História, pela UFJF e fez mestrado em Ciência da Religião na mesma instituição. É professor de História desde 2003, na modalidade de educação presencial. Lecionou na Pedagogia, no curso de Direito, no curso de Educação Física, geralmente, trabalhando com História, História da Educação, História do Direito e, recentemente, Antropologia da Educação. Trabalha na Faculdade Metodista Grambery, em Juiz de Fora, onde participou do curso de Capacitação em Educação à Distância. Foi chamado para trabalhar como professor do Módulo de Acolhimento do Núcleo de Educação à Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, por um período mais ou menos de dois meses, trabalhando como professor do Módulo de Acolhimento. Trabalhou na educação à distância também no setor de áudio visual. Conforme relata, tentando convencer professores a fazer vídeo aulas, no mesmo núcleo de educação a distância, o CEAD, Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Trabalhou como tutor da disciplina de Filosofia da Ciência na Licenciatura em Matemática, de março de 2012 até julho de 2012 e estava trabalhando, à época da entrevista, como professor de especialização em Mídias na Educação, como professor da disciplina Programa de Autoria Livre para Hipertextos na Educação, que o mesmo estava construindo e que entraria em carga depois que voltassem da greve, um curso de especialização de trinta horas Mídias na Educação.

Trabalhou também na educação, na especialização do TICEF Tecnologia da Informação e Comunicação para o Ensino Fundamental, dirigindo uma rádio web chamado Rádio TAN TAN Educativa, onde os cursistas elaboravam áudios, que lhe enviavam, para produção de uma rádio cujo conteúdo era produzido pelos cursistas. Considera que foi uma atuação interessante, por ter trabalhado como tutor, mas não um tutor lidando com conteúdos na plataforma. No blogger, segundo relata, construiu uma rádio e a sua relação com os cursistas era apenas de trabalhar, tecnologicamente, os áudios que eram produzidos.

Apresentação Tutor à distância - Raad

Data da entrevista: 04-10-2012

Local: Colégio Cristo Redentor – Juiz de Fora MG

O entrevistado, tutor à distância, opta por ser chamado pelo seu nome próprio, Marcos Raad. Licenciou-se em Matemática, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 1996. Fez especialização, no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES), no ano de 1997, quando iniciou o mestrado em Matemática Pura, em uma universidade no Rio de Janeiro, cumprindo apenas um ano deste. Fez o curso de Formação de Tutores em 2008, pela UFJF, totalizando sessenta horas. Ingressou no mestrado profissional em Educação Matemática pela UFJF, em 2011, concluindo em 2012.

Atuou na Educação Básica (EB) e, atualmente, na Educação Superior (ES) presencial e à distância. Na EB, atuou no período de 1998 a 2005, trabalhando como professor de matemática, sendo oficial temporário (Tenente) do Exército Brasileiro, lotado no Colégio Militar de Juiz de Fora. Atuou em turmas de 3º e de 2º anos do Ensino Médio, ministrando conteúdos preparatórios para os vestibulares, de modo geral, bem como para seleções às escolas militares, tais como Instituto Militar de Engenharia (IME), Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), Escola de Formação e Oficiais da Marinha Mercante (EFOMM), Academia da Força Aérea (AFA), ESPCEX (Escola Preparatória de Cadetes do Exército).

Na ES, presencial, foi professor substituto por dois anos na UFJF, trabalhou em diversas instituições de ensino superior em Juiz de Fora e cidades da região, atuando sempre como professor de Cálculo, Lógica, todos os cálculos, Matemática Discreta, Geometria Analítica. À distância, atua como tutor a distância desde 2008 e, segundo o entrevistado, é o único que se mantém, desde o início do curso de Matemática EaD na UFJF. Trabalha, dentre outras, com disciplinas de Pré-cálculo, Cálculo 1, Cálculo 2, Teoria dos números.

Apresentação Tutor à distância - Diego

Data da entrevista: 21-09-2012

Local: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Rio de Janeiro - RJ

O entrevistado, tutor a distância, opta por ser chamado pelo seu nome próprio, Diego. Licenciou-se em 2009, em Matemática, na modalidade de Licenciatura a distância, aluno do Polo de Três Rios (RJ), pertencente ao Consórcio CEDERJ.

O professor Diego inicia sua trajetória no magistério quando ainda se graduava pelo CEDERJ, trabalhando em um curso durante dois anos, na cidade em que morava, Paraíba do Sul (RJ), ofertado pela prefeitura como pré-vestibular social. Enquanto estudava na Licenciatura em Matemática, presencial, na UFJF, trabalhou por dois anos como tutor do CEDERJ, curso pelo qual havia se licenciado à distância, atuando no Polo de Rio das Flores (RJ), até o seu ingresso ao mestrado em Matemática, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). À época da entrevista, trabalhava como tutor, do CEAD/UFJF, com a disciplina de Introdução à Análise.

Apresentação Tutora à distância - Josilaine

Data da entrevista: 28-09-2012

Local: Escola Estadual Henriqueta Lisboa – Belo Horizonte - MG.

A tutora Josilaine licenciou-se em Matemática, pela UFMG, no segundo semestre de 1997. Nesse período, atuou como monitora nos cursos de educação para jovens e adultos, dentro do ensino pedagógico da UFMG. Depois, foi aprovada em concurso para o estado de Minas Gerais, onde possui dois cargos de Professora de Matemática, atuando nos Ensinos Fundamental e Médio. Fez especialização na área de Gestão de Instituições de Ensino, no Colégio Batista. Na educação a distância, atuava (na data da entrevista) como tutora, desde que o curso iniciou na UFJF.

Apresentação Tutora à distância - Sandra

Data da entrevista: 31-08-2012

Local: Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF – Juiz de Fora - MG.

A tutora Sandra graduou-se na licenciatura em Matemática pela UFJF, em 2000. Fez especialização em Fundamentos da Matemática, no CES (Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora), e, no momento da entrevista, estava fazendo Mestrado Profissional em Educação Matemática pela UFJF. Atualmente (data da entrevista), é professora do Instituto Federal Sudeste Campus Barbacena, transferida do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, onde se empossou, em 2009. Após a sua graduação, trabalhou dois anos como professora substituta na UFJF e, decorridos dois anos desse contrato, retornou por mais dois anos como professora substituta.

Apresentação Professora - Sara

Data da entrevista: 05-10-2012

Local: Departamento de Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Juiz de Fora - MG.

A professora Sara cursou o Ensino Fundamental em uma escola municipal de Juiz e Fora, fez o Ensino Médio no Colégio Militar de Juiz de Fora, licenciou-se em Matemática, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Concluiu o mestrado em Matemática Pura, área de Sistemas Dinâmicos, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2010, ingressando, no segundo semestre desse ano, no Doutorado, naquela mesma instituição. Nesse meio tempo, segundo diz a entrevistada, prestou concurso e é professora efetiva no Departamento de Matemática da UFJF, iniciando suas atividades, na instituição, com turmas presenciais. No segundo período de trabalho, começou a dar aulas no curso à distância, em 2011, atuando nas disciplinas de Álgebra Linear e, à época da entrevista, revela que começaria a trabalhar com Pré-Cálculo e Equações Diferenciais.

Apresentação Professora – Sônia Clareto

Data da entrevista: 19-12-2012

Local: Núcleo de Educação em Ciência, Tecnologia e Matemática – NEC- Faculdade de Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora – MG.

A entrevistada é responsável por disciplinas do núcleo de formação pedagógica na Licenciatura em Matemática, há alguns anos, tornando-se responsável pelas mesmas também na EaD. A professora graduou-se em Matemática, no ano de 1987, fez mestrado em Educação Matemática na UNESP de Rio Claro, concluindo em 1993, cursando doutorado também na UNESP de Rio Claro, concluindo-o em 2003. Trabalhou como professora substituta na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), ingressando em 1996 e, desde 1997, atua como professora efetiva em disciplinas pedagógicas de formação, para os cursos de Matemática e de Pedagogia. Mais especificamente, segundo a entrevistada, com Didática e Práticas de Ensino, Estágio Supervisionado. No âmbito da graduação vem, desde uma reforma curricular, ocorrida em 2004/2005, oferecendo a disciplina Saberes Matemáticos Escolares, “[...] que é a primeira disciplina que os alunos fazem no terceiro período”, destaca Sônia. Depois, metodologia do ensino da Matemática, Práticas de Ensino de Matemática I e II, e

Estágio I e II. Atualmente, atua também no curso de Matemática Noturno, implantado recentemente, com as mesmas disciplinas; a única diferença, de acordo com a entrevistada, é que o noturno possui quatro estágios em vez de dois; um curso diluído, um curso de cinco anos.

Atua também na pós-graduação, mestrado e doutorado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – da UFJF, orientando pesquisas tanto na área de Educação Matemática, quanto em outras áreas, trabalhando, especialmente, com filosofia da diferença. Atualmente, à época da entrevista, tem dez orientandos, sendo, cinco de doutorado, três de mestrado e dois de iniciação científica, sendo, inclusive, representante docente da Faculdade de Educação no colegiado do curso de Matemática. Como ocupações pretéritas extras, na faculdade de Educação, foi coordenadora do Núcleo de Educação, Ciência, Matemática e Tecnologia, e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF.

Apresentação Aluna exitosa⁸⁹ - Marta

Data da entrevista: 11-09-2012

Local: Polo de Apoio Presencial – Timóteo MG.

Maria Marta, que será nomeada por “Marta”, concluiu o curso Técnico de Química em 1995, e o curso de Magistério em 1998. À data da entrevista, estava cursando a Licenciatura em Matemática, EaD, sendo aluna do Polo de Timóteo, na fase final do curso. Atuava, na data da entrevista, como servidora efetiva da prefeitura de Timóteo, na área da saúde, detentora de um cargo comissionado, na função de auxiliar de consultório dentário, no centro odontológico municipal.

Apresentação Aluna exitosa- Ruth

Data da entrevista: 11-09-2012

Local: Polo de Apoio Presencial – Timóteo MG.

A aluna Ruth estava ingressando no último período do curso Licenciatura em Matemática, na data da entrevista. É graduada no curso Normal Superior e fez o Magistério no Ensino Médio. Trabalha na educação Infantil, com crianças do segundo período, crianças de 5 a 6 anos de idade, desenvolvendo atividades lúdicas com elas.

⁸⁹ Estamos denominando “Aluno (a) exitoso (a)”, os que lograram êxito no curso e se encontravam, à época da entrevista, em condições de se formarem no tempo regulamentar do curso.

Apresentação Aluna exitosa – Ana Carolina

Data da entrevista: 11-09-2012

Local: Polo de Apoio Presencial – Timóteo MG.

A aluna Ana Carolina concluiu o Terceiro Ano do Ensino Médio em 2006, na Escola Batista de Timóteo. Prestou o vestibular naquele ano, para o curso de Matemática, na Universidade Federal de Minas Gerais, na Universidade Federal de Juiz de Fora e na Universidade Federal de Viçosa, sendo aprovada nas três, optando por matricular-se nesse última, ingressando no primeiro semestre de 2007. Precisou retornar para Timóteo e, por influência de sua mãe, iniciou o curso de Psicologia, no segundo semestre de 2007, na Faculdade Pitágoras, em Timóteo, cursando apenas aquele período de curso, e parou. Em agosto de 2008, presta o vestibular para a Licenciatura em Matemática EaD, da UFJF, e inicia seu curso pelo polo de Timóteo. É aluna da primeira turma desse curso e, na data da entrevista, estava se preparando para a formatura. É servidora pública municipal efetiva no cargo de Agente Administrativo.

Apresentação Aluno exitoso – Marcílio

Data da entrevista: 13-07-2013⁹⁰

Local: Polo de Apoio Presencial – Timóteo MG.

Na data da entrevista, o entrevistado havia concluído o curso. Portanto, suas falas se remetem ao seu tempo vivido enquanto aluno. Sua formação acadêmica abarca o Curso de Magistério no Ensino Médio, fez também Apicultura (em Viçosa-MG), curso profissionalizante em Mecânica, pelo SENAI (ACESITA – MG), Contabilidade (Timóteo-MG), Teologia (CEPAC) e Licenciatura em Matemática (UFJF). Ingressou na APERAM como mecânico, na manutenção. No período em que estava estudando na UFJF, trabalhava como Técnico de Desenvolvimento. Posteriormente, atuou como inspetor e atualmente (data da entrevista), está trabalhando na área comercial, treinando na área comercial que, para o entrevistado, é um reflexo do curso de matemática.

⁹⁰ O aluno Marcílio foi entrevistado em momento posterior à sua formatura; pois, no período em que estive, presencialmente, no Polo, o mesmo ainda não se encontrava na situação de “formando”, pois havia créditos, de período anteriores, a serem cumpridos. Retornei, portanto, ao Polo, na data dessa entrevista, ocasião em que entrevistei, também, outro o aluno, Jeferson, desistente.

Apresentação Aluno desperiodizado⁹¹ - Altair

Data da entrevista: 11-09-2012

Local: Polo de Apoio Presencial – Timóteo MG.

O aluno Altair, na data da entrevista, encontrava-se na situação de aluno desperiodizado, ou seja, cursando disciplinas de períodos anteriores sem, portanto, perspectivas de se tornar graduado no tempo regulamentar. Concluiu a quarta série do Ensino Fundamental em 1979, fez o ginásial e, mais tarde, o Ensino Médio em Técnico em Mecânica, na Escola Vale do Aço, no Iguaçú, na Escola Técnica Vale do Aço, concluindo em 1991.

Apresentação Aluna desperiodizado - Adenísio

Data da entrevista: 13-09-2012

Local: Polo de Apoio Presencial – Timóteo MG.

O aluno Adenísio fez o Ensino Médio Técnico em Eletrônica, concluído em 1999; em 2001, concluiu o técnico em Informática e em 2003, Técnico em Informática Industrial. Trabalha há 22 anos na Vigilância Patrimonial da prefeitura de Timóteo e já trabalhou como auxiliar de eletricista em época de estudante.

Apresentação Aluno desistente - Gerson

Data da entrevista: 13-07-2013

Local: Polo de Apoio Presencial – Timóteo MG.

O aluno Gerson ingressou com a primeira turma de Licenciatura em Matemática EaD, no Polo de Timóteo, turma iniciante em 2009, desligando-se no quarto período de curso. Nascido e criado em Timóteo, estudou desde o jardim de infância ao 9º Ano do Ensino Fundamental em escola pública; fez o curso Técnico em Mecânica, em uma escola particular, ficando inconcluso por falta do estágio. “[...] *na época do estágio teve umas mudanças; teve a privatização da empresa, então acabaram com a área de mecânica onde eu trabalhava e pintou uma oportunidade de promoção... então, eu tive que optar: ou promoção ou estágio numa área que estava acabando. Eu aproveitei a promoção, né?*” (falas do entrevistado).

⁹¹ Estamos denominando “Aluno (a) desperiodizado (a)”, aos que se mantiveram no curso e, no período em que visitei o Polo e Apoio Presencial, cursavam disciplinas de outros períodos e não se encontravam em condições de se formarem no tempo regulamentar do curso.

Ficou por dez anos sem estudar, fez o Ensino Médio pelo EJA (Educação de Jovens e Adultos) e, posteriormente, fez o curso Pré-ENEM – preparatório para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), nessa mesma época, prestou o vestibular para a Licenciatura em Matemática EaD da UFJF, sendo aprovado em 6º lugar e, ingressou no curso. Hoje (data da entrevista) o aluno, desistente do curso, encontra-se aposentado.

Apresentação Aluna desistente - Luciana

Data da entrevista: 11-09-2012

Local: Polo de Apoio Presencial – Timóteo MG.

A aluna Luciana fez o curso de Magistério, Ensino Médio. Há, aproximadamente 12 anos, na data da entrevista. É comerciária, decidiu prestar o vestibular para a Licenciatura em Matemática, na EaD, ouvindo o anúncio pela rádio. Desistiu do curso logo no começo, não chegando a prestar uma avaliação sequer.

Apresentação Coordenadora interina - Regina

Data da entrevista: 12-09-2012

Local: Polo de Apoio Presencial – Timóteo MG.

A professora Regina é licenciada em Geografia, pela UNILESTE do (Centro Universitário do Leste de Minas Gerais), em 2003. Graduou-se, em seguida, em Docência do Ensino Superior, uma especialização pela FINON (Faculdade do Noroeste de Minas); atualmente, após seu ingresso na EaD, está fazendo especialização em Tutoria em EAD. É professora do ensino regular, presencial, na rede municipal de Coronel Fabriciano e, está na Secretaria de Educação, em Timóteo, cedida para o sistema de EAD desde 2009. Trabalhou no sistema ETEC por dois anos e dois anos na tutoria de Educação Empreendedora de São João Del Rey. Atualmente⁹², ocupa o cargo de coordenadora interina, em função da saída da coordenadora e do então substituto dela, que saiu para se candidatar a vereador. Sua tarefa é dirigir as questões do Polo, concernentes à coordenação de tutores.

⁹² Na data da entrevista – 12 de setembro de 2012

Apresentação ex-coordenadora – Aparecida Otoni

Data da entrevista: 12-09-2012

Local: Polo de Apoio Presencial – Timóteo MG.

Pioneira na coordenação do polo de Timóteo, atuando no período de agosto de 2008, no processo de implantação, até fevereiro de 2012, Aparecida Otoni graduou-se em Pedagogia, em 1991, em João Monlevade (MG). Em 1992, especializou-se em Supervisão Escolar e Administração Escolar, em Araxá (MG). Em 1996, especializou-se em Orientação Escolar, na Universidade do Rio de Janeiro e em 2002, fez pós-graduação em Educação à distância, na Universidade Federal de Ouro Preto (MG). Trabalha há 25 anos na rede municipal de Timóteo, como professora no Ensino Fundamental atuando, à época da entrevista, como professora de laboratório de aprendizagem. Na rede estadual, atua como Supervisora de Ensino Médio. Em 2002, participou de uma seletiva pra trabalhar, como orientadora acadêmica, pela Universidade Federal de Ouro Preto no curso de normal superior, atuando até 2006. Em 2008, participou da seletiva para a coordenação do polo de Timóteo, para representante das três universidades Federais (Ouro Preto, Juiz de Fora e São João Del Rei) que mantém cursos no Polo; UFOP, UFJF e UFSJ.

5.3 A análise ideográfica

Voltemos então nossa atenção às entrevistas. Com elas, articulamos este trabalho, seguindo duas etapas, trilhando o caminho explicitado no capítulo anterior, que diz da importância das descrições das vivências na Pesquisa qualitativa fenomenológica e dos movimentos de redução.

Concernente às *Reduções*, reafirmamos, não nos dispusemos de simplificações conclusivas. Em sua raiz latina, a palavra *reduzir* vem de *Reduco*, que significa, dentre outras acepções, Reconduzir, restabelecer; trazer de, retirar; trazer para si, tirar para trás; recuar; reproduzir, renovar; tirar, trazer, *levar*. Em nosso estudo, com a pergunta: “Que licenciatura de Matemática à distância é essa, a oferecida pela UFJF?”, percebemos um primeiro movimento de redução, conduzindo a uma potencialidade aberta, que nos aponta possibilidades de compreensão de um fenômeno. Com essa indagação, vamos à busca de esclarecimentos; a pergunta nos *leva* ao caminhar.

Nos caminhos desta investigação, efetuamos quatro movimentos de redução. O primeiro foi efetuado ao tematizarmos a EaD e, focando o curso de Licenciatura em Matemática à distância, oferecido pela UFJF, chegamos àquela pergunta. Os outros três movimentos de redução manifestam-se nas duas etapas de análise das descrições das vivências, relatadas pelos sujeitos significativos.

A primeira etapa compreende a redução eidética que, conforme explicitado no capítulo anterior, dando-nos conta do percebido, que a nós se mostra, efetuamos movimentos de busca por compreensões. Nesse percurso, visualizamos a estrutura do fenômeno que nos revela sentidos do percebido, do fenômeno que buscamos compreender. Conforme entendemos, somos movidos por intuições de sentidos do investigado. Essa é a análise ideográfica, que é efetuada no percurso: Leituras sucessivas das transcrições - destaques de Unidades de Sentido (US) nessas transcrições - discurso articulado do pesquisador - elaboração de Unidades de Significado (USg) em nosso caso, *O que é dito*.

Mostraremos esse percurso, em quadros, organizados conforme o exemplo abaixo:

Quadro Ideográfico 01 - Prof. José Barbosa - Coordenador do curso Licenciatura em Matemática EaD da UFJF					
Falas do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Enxerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
Em sua apresentação pessoal, falando de dificuldades em seu trabalho, o coordenador nos oportuna perguntar-lhe: F – O senhor poderia falar sobre essas dificuldades? J – <u>Uma dificuldade é na estrutura do conteúdo, um conteúdo que não estava muito bem voltado... bom, o NDE também aprovou mudanças no conteúdo, porque tinha conteúdo que estava, podia estar, um pouco exagerado, na quantidade de matemática do curso ou estar fora do objetivo do curso de licenciatura em matemática, e conteúdo que faltava para deixar um curso... que daria uma formação melhor para o aluno, para trabalhar. Fizemos... fiz a proposta, discutimos com o colegiado, discuti com o colegiado e com o NDE, depois o Departamento aprovou, alterando o ... matéria entrou, matéria saiu, ementa foi alterada... Tudo, olhando o quê? Se não estava exagerado ou se estava dentro do</u>	001	NDE – Núcleo Docente Estruturante	Na visão do coordenador entrevistado, a estrutura curricular apresentava excesso de conteúdos de matemática para o curso ou fora do objetivo da licenciatura em matemática, bem como havia falta de conteúdo que daria uma formação melhor para o aluno.	Adequação Curricular	(Co.1)
	002		O coordenador fez a proposta, olhando os excessos e as faltas de conteúdos, discutiu com o	Construção de uma proposta Curricular.	Co.2

Figura 2: exemplo quadro ideográfico

Esses quadros, numerados de “Quadro Ideográfico 1” a “Quadro Ideográfico 19” apresentam o dito pelos 19 sujeitos significativos, cujos nomes aparecem na primeira linha de cada um deles. A segunda linha e a terceira são divididas em colunas, assim explicitadas:

Primeira coluna: *Falas do Entrevistado – Destaques* – Nesta coluna, são expostas as transcrições dos arquivos em áudios, cujas gravações registram os depoimentos dos sujeitos entrevistados. As entrevistas foram iniciadas com uma explicitação do pesquisador ao entrevistado acerca de pesquisa em desenvolvimento, seguida da solicitação de autorização para gravação, o nome escolhido para utilização na pesquisa, posterior transcrição e cessão do transcrito para análises, com o foco no tema em estudo. Iniciamos com uma pergunta objetiva, solicitando--lhes uma apresentação pessoal, concernente à formação acadêmica, às atividades pretéritas e às presentes, desenvolvidas à distância e presenciais. Prosseguindo a entrevista, indagamos-lhes: “Como você se inseriu na EaD ?” “Como se vê nessas atividades: no momento, com lembranças de movimentos havidos no passado e como se percebe no futuro?”

As respostas a essas indagações, quer dizer, as falas produzidas pelos sujeitos, preenchem essa primeira coluna, solo para nossas interpretações/compreensões, no movimento de análise ideográfica, conforme explicitaremos em *exposição do movimento da redução*, após esse esclarecimento acerca das colunas do quadro ideográfico.

A segunda coluna dos quadros enumera, sequencialmente, as Unidades de Sentido destacadas na primeira. Para isso, utilizamos a sequência contínua de 001 a 739, percorrendo as falas dos 19 entrevistados. Cada número dessa sequência está alinhado a uma USg (coluna 6).

A importância da terceira coluna, nomeada *Enxerto hermenêutico*, mostrou-se para nós como uma possibilidade de abrirmos compreensões, buscando explicitações acerca de significados de termos, siglas, expressões de usos regionais. Para isso, recorreremos a dicionários de Língua Portuguesa, de latim/português, de Inglês, Dicionário Informal on-line e buscas em sites governamentais e em sites particulares. A intenção central, com esta coluna, é fazermos uma contextualização, no sentido de aclararmos essas expressões, ligando-as ao tema focado.

Na quarta coluna, *Interpretação/Compreensão do Pesquisador*, apresentamos o modo como estamos compreendendo essas descrições destacadas nas US, à luz de nossa indagação de pesquisa, focados no que buscamos compreender. Dessas compreensões, atentas e focadas, expressamos o que nos parece que “*O que é dito*”.

Na quinta coluna, “*O que é dito*”, escrevemos expressões, como Unidades de Significado (USg), que nos dizem da estrutura do fenômeno investigado. Para a

denominação dessas USg, nos quadros, utilizamos letras e algarismos, que estão expressos na sexta coluna, *Unidades de Significado (USg)*. A composição dessas nomenclaturas tem o sentido de situar o entrevistado e a correspondente US.

Para visualizarmos essa organização, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 1 – Sujeitos, US e USg.

Sujeito⁹³	Nº Quadro Ideográfico	Nº das US	Nº de USG	Nomenclatura das USg
Co – Coordenador do Curso	1	001 a 056	56	Co.1 a Co.56
Ae3 – Aluno exitoso 3 ⁹⁴	2	057 a 088	32	Ae3.1 a Ae3.32
Ae4 – Aluno exitoso 4	3	089 a 139	51	Ae4.1 a Ae4.51
Ae1 – Aluno exitoso 1	4	140 a 192	53	Ae1.1 a Ae1.53
Ae2 – Aluno exitoso 2	5	193 a 229	35	Ae2.1 a Ae2.35
Adp1 – Aluno desperiodizado 1	6	230 a 266	38	Adp1.1 a Adp1.38
Adp2 – Aluno desperiodizado 2	7	267 a 301	35	Adp2.1 a Ap2.35
Ad1 – Aluno desistente 1	8	302 a 330	29	Ad1.1 a Ad1.29
Ad2 - Aluno desistente 2	9	331 a 368	38	Ad2.1 a Ad2.38
Td5 – Tutor à distância 5	10	369 a 410	42	Td5.1 a Td5.42
Tp – Tutora presencial	11	411 a 434	24	Tp.1 a Tp.24
P2 – Professora 2	12	435 a 461	27	P2.1 a P2.27
Td3 – Tutor à distância 3	13	461 a 483	22	Td3.1 a Td3.22
Td4 – Tutor à distância 4	14	484 a 501	18	Td4.1 a Td4.18
Td1 - Tutor à distância 1	15	502 a 535	34	Td1.1 a Td1.34
Td2 – Tutor à distância 2	16	536 a 572	37	Td2.1 a Td2.37
P1 - Professora 1	17	573 a 677	104	P1.1 a P1.104
Cp1 – Coordenador de Polo 1	18	678 a 720	43	Cp1.1 a Cp1.43
Cp2 – Coordenador de Polo 2	19	720 a 739	19	CP2.1 a Cp2.19

Esclarecemos que a ordem em que os sujeitos aparecem, nesta tabela, é decorrente da confecção do documento que reúne as 739 USg para impressão. Estando claro que a quantidade de USg, por entrevistado, é variável, foram necessárias diversas tentativas de adequação dessas no documento, pois a ideia era manter as USg, por sujeito, sem dispersá-las, ou fragmentá-las. Entendemos que a manutenção das USg de um mesmo sujeito, sequencialmente e em bloco, não impede de efetuarmos os demais

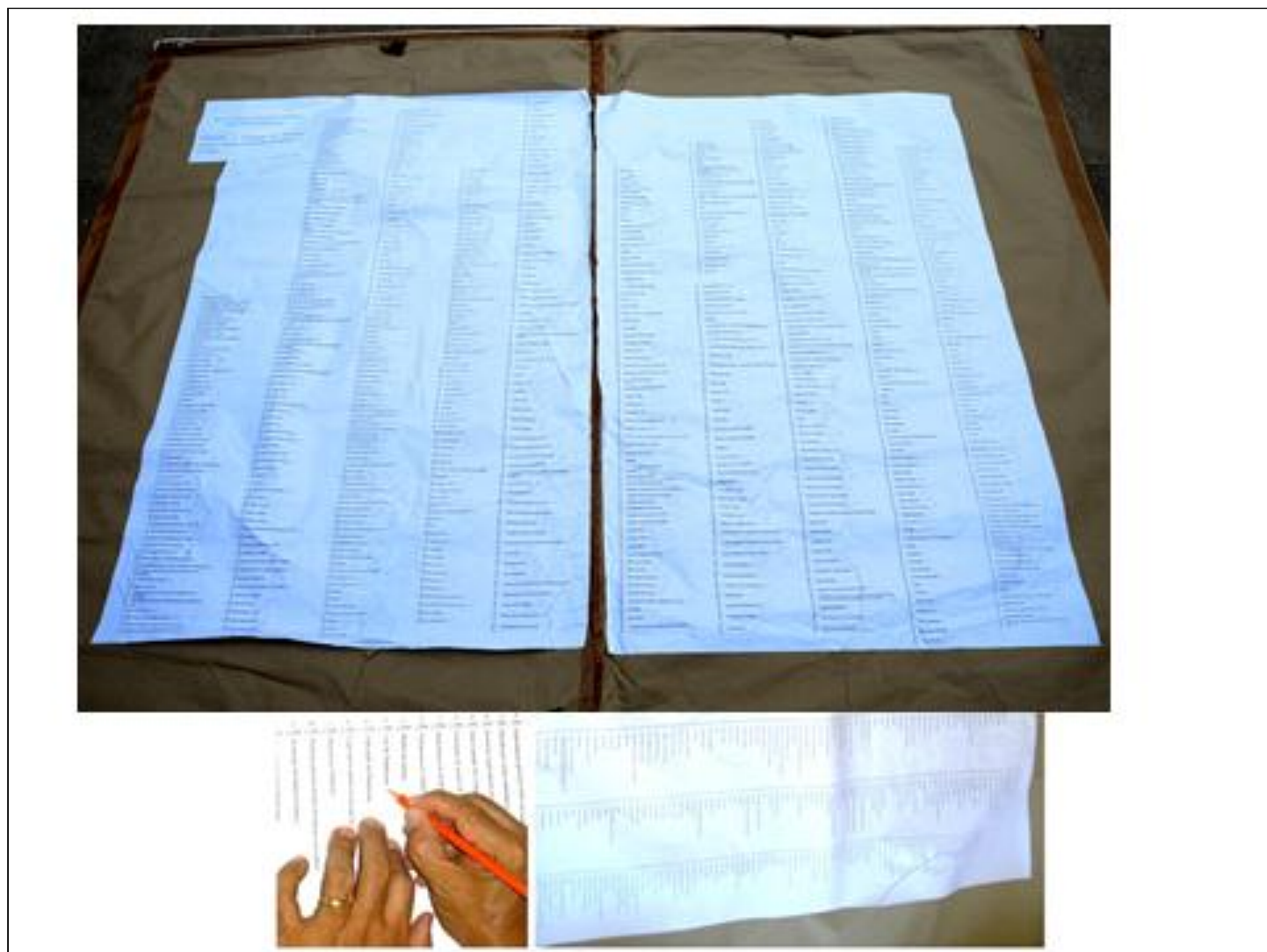
⁹³ Na elaboração deste quadro, a ordem em que os sujeitos aparecem está explicitada

⁹⁴ Esse algarismo indica a ordem em que sujeitos distintos, que ocupam a mesma posição no curso, foram entrevistados.

procedimentos de análise; entretanto, considerando essa totalidade e, diante da limitação em termos de extensão visual da tela computacional, correríamos o risco de algumas dessas USg nos escaparem. Com esse cuidado, revelamos uma característica qualitativa nesse procedimento, pois cada USg é trabalhada, estando pesquisador e orientadora em epoché fenomenológica, atentos aos seus sentidos e significados, conforme também explicitaremos na *exposição do movimento de redução*.

Antes de apresentamos os quadros ideográficos, consideramos importante dizermos que este é um movimento importante na pesquisa, exige um trabalho intenso, abarcando as idas e vindas, nas escolhas do modo mais apropriado para se trabalhar com a visualização dessas USg. Em nosso caso, na tela do computador não há dimensão suficiente para visualizarmos todas, em um mesmo campo de abrangência. A essa visualização do todo é importante, primeiramente, porque não trabalhamos com categorias ou temas a priori, e que seriam “detectados”, “identificados” nas falas; cada USg é analisada pelos seus sentidos e significados, sendo essa análise feita de modo articulado com as demais USg. Para a montagem do arquivo foram copiadas, dos quadros ideográficos, a coluna *O que é dito* e respectivas USg, coladas em documento do editor de textos, Word. Com a máxima configuração de extensão de páginas desse editor, obtivemos um número expressivo de páginas, o que nos dificultaria a disposição visual pretendida. Buscamos, portanto, outros modos de configurar o arquivo, valendo-nos do Excel, do PowerPoint e, a partir deste, o arquivo salvo em formato PDF, que salva o trabalho como figura, mantendo suas características de nitidez para quaisquer tamanhos de impressão. Lidando com as limitações e as possibilidades da tecnologia digital, entendemos que Excel foi importante, pois nos possibilitou navegar por células, para averiguarmos as transposições de dados do Word para o mesmo; o PowerPoint nos possibilitou a configuração de todas as USg, em duas páginas de dimensões apropriadas, conforme ilustrado nas figuras 3, 4 e 5.

Figura 3 – Disposição das 739 USG para análise



Com esse material impresso, seguimos nossa investigação pelos movimentos de redução, conforme expomos a seguir.

5.4 Expondo os movimentos de redução

A análise ideográfica realizada, trabalhou os depoimentos dos sujeitos significativos, assim considerados por haverem vivenciado o fenômeno sob foco do olhar intencional “Um estudo de licenciatura realizada na modalidade de EaD”. São depoimentos em que os sujeitos descrevem suas experiências vivenciadas. Dessas descrições foram sublinhadas 739 Unidades de Significado (USg), as quais deslizaram das Unidades de sentido, destacadas dos depoimentos dos sujeitos e que, ao serem compreendidas no âmbito da interrogação formulada e no ouvir atento ao dito pelos sujeitos, foram escritas pelo pesquisador em linguagem proposicional articulada e indicadas como USg.

Caminhando em direção à busca de sentido do dito, perguntando do que fala a USg, foram compreendidos sentidos que se mesclavam em ideias mais abrangentes, e, nesse movimento de redução, agora o 3º desta pesquisa, mostraram-se como 50 ideias nucleares ou convergências e que entendemos como: 3R1⁹⁵ – Currículo do Curso; 3R2 – Projeto Pedagógico; 3R3 – Adequação de disciplinas ao curso; 3R4 – Disciplinas de Matemática; 3R5 -Adequação do Currículo às necessidades do curso; 3R6 - Modos de aula; 3R7 – flexibilidade; 3R8 – Material didático; 3R9 – Recursos tecnológicos; 3R10 – Confluências EaD e curso presencial; 3R11 – Evasão; 3R12 – Avaliação na EaD; 3R13 - Formação do professor de Matemática na EaD; 3R14 - Formação do professor de Matemática de EaD; 3R15 -Formação do tutor de EaD; 3R16 – Estar-com aluno-aluno ; 3R17 – Estar-com aluno-tutor ; 3R18 – Estar-com aluno-professor ; 3R19 - modos de estudos ; 3R20 - dificuldades com a matemática; 3R21 - olhar do professor sobre o conteúdo ; 3R22 - dificuldades com a plataforma ; 3R23 - dificuldades com o trabalho no computador; 3R24 - tecnologias e uso de tecnologias; 3R25 – Encontros presenciais; 3R26 – Pertença; 3R27 – Fórum; 3R28 – Perceber-se professor na EaD; 3R29 – Perceber-se tutor na EaD; 3R30– Perceber-se coordenador na EaD; 3R31 – Perceber-se aluno na EaD; 3R32 – Posições e papéis do aluno na EaD; 3R33 - Posições e papéis do professor na EaD; 3R434 - Posições e papéis do coordenador na EaD; 3R35 - Posições e papéis do tutor na EaD; 3R36 – Relação de trabalho; 3R37 – Esfera institucional; 3R38 – Recursos humanos; 3R439 – Valorização da força de trabalho;

⁹⁵ Organizamos essas ideias nucleares para serem dispostas à visualização, na Rede de convergências de sentidos e de significados, numerando-as por 3R1, 3R2, 3R3..., 3R59, onde 3R – significa 3ª redução e, o algarismo que segue, indica a ordem em que essa ideia nuclear está disposta na Rede, que será apresentada após a 4ª redução.

3R40 – Atuação Política; 3R41 – Historicidade da instituição; 3R42 – Processo de institucionalização da UAB; 3R43 – Seleção de Tutores; 3R44 – Espaço da EaD; 3R45 – Escolha por atuar na EaD; 3R46 – Saber lidar na EaD; 3R47 – Processo de inserção na EaD; 3R48 – Visão prospectiva; 3R49 – Sentimentos pessoais; 3R50 – Escolha do curso.

Continuando o movimento de redução, agora a 4ª redução e procedendo do mesmo modo, foram articuladas cinco grandes convergências ou ideias nucleares abrangentes e que entendemos como: Currículo(4R1); Modos de estar-com o outro e com o curso (4R2); Perceber-se sendo na EaD (4R3); Institucionalização da EaD (4R4); Visão do Curso (4R5).

A seguir, apresentamos os quadros com as 2ª, 3ª e 4ª reduções. A primeira Já ocorreu, como dissemos, quando, do solo de temas tratados pela Educação Matemática, destacamos aquele desta investigação, culminando com a interrogação formulada. A 2ª redução será apresentada nos quadros ideográficos, elencados no início desta seção, quadro X.

Antes, porém, de expormos os quadros mencionados, é importante explicitar que, no próximo capítulo, o VI: *Interpretação das ideias nucleares abrangentes*, explicitaremos as articulações realizadas

5.5 Redução Eidética – Apresentando os quadros ideográficos.

Nas páginas seguintes, apresentamos os quadros ideográficos mencionados.

Quadro Ideográfico 01 - Prof. José Barbosa - Coordenador do curso Licenciatura em Matemática EaD da UFJF

Falas do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Enxerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
Em sua apresentação pessoal, falando de dificuldades em seu trabalho, o coordenador nos oportuna perguntar-lhe:					
F – O senhor poderia falar sobre essas dificuldades?	001	NDE – Núcleo Docente Estruturante	Na visão do coordenador entrevistado, a estrutura curricular apresentava excesso de conteúdos de matemática para o curso ou fora do objetivo da licenciatura em matemática, bem como havia falta de conteúdo que daria uma formação melhor para o aluno.	Adequação Curricular	(Co.1)
J – <u>Uma dificuldade é na estrutura do conteúdo, um conteúdo que não estava muito bem voltado...</u> bom, o NDE também aprovou mudanças no conteúdo, <u>porque tinha conteúdo que estava, podia estar, um pouco exagerado, na quantidade de matemática do curso ou estar fora do objetivo do curso de licenciatura em matemática, e conteúdo que faltava para deixar um curso... que daria uma formação melhor para o aluno,</u> para trabalhar. Fizemos... fiz a proposta, discutimos com o colegiado, <u>discuti com o colegiado e com o NDE, depois o Departamento aprovou, alterando o ... matéria entrou, matéria saiu, ementa foi alterada... Tudo, olhando o quê? Se não estava exagerado ou se estava dentro do objetivo do curso, né? Que é um curso de licenciatura em matemática.</u>	002		O coordenador fez a proposta, olhando os excessos e as faltas de conteúdos, discutiu com o Colegiado e com o NDE, tendo a aprovação pelo Departamento.	Construção de uma proposta Curricular.	Co.2
F – E para chegar a esse estudo...?					
J – É. Ai o que foi olhado? Como eu estou participando da coordenação do curso desde o início, depois coordenador de fato, eu tive oportunidade de acompanhar, eu fiz várias viagens, eu já viajei a... nós temos treze polos, eu conheço todos eles. Então, <u>a conversa com os alunos dos polos, os problemas dos polos, os alunos relatam os problemas da Plataforma, a gente conversa com o professor como o conteúdo está saindo, as provas,</u> a gente vê o que está acontecendo nas provas, né? <u>O material didático que está sendo usado... tudo isso é acompanhado e a gente vai vendo o que está de ruim no curso, né? Além disso, comparação com outros cursos do país, à distancia, e acompanhamento da tecnologia, como está funcionando,</u> para ver: “Essa matéria aqui poderia ajudar”. <u>Foi o caso de a gente ter inserido uma matéria que trata do uso da informática no ensino da matemática... que não tinha no currículo anterior e eu pus. Foi inserida.</u>	003		O coordenador conversa com os alunos para obter informações acerca dos problemas dos polos, da plataforma.	Comunicação Coordenador – alunos.	Co.3
F – O uso?					
J – <u>O uso da informática no ensino da matemática.</u>	004		O coordenador conversa com o professor acerca do andamento dos conteúdos, sobre o que está acontecendo com as provas e o material didático que está sendo usado, com o olhar voltado ao que está insatisfatório no curso. Além disso, faz comparação com outros cursos à distância, no país, e acompanhamento da tecnologia.	Comunicação coordenador-professor	Co.4
F – E o que move essa disciplina? O que...	005		O coordenador insere uma disciplina, que trata do uso da informática no ensino da matemática.	Alteração curricular	Co.5
J – Como é um curso à distancia, os alunos já lidam muito com o uso da tecnologia no ensino deles próprios. Ai, <u>o objetivo dessa matéria é usar tecnologia para eles, quando se formarem, usarem no trabalho, na docência deles. No curso discute a tecnologia que eles usam hoje, como alunos, e como eles a usariam, como professores, depois.</u> Uma parte da matéria é sobre isso.	006		Segundo o coordenador, a disciplina que trata do uso da informática, no ensino da matemática, objetiva a utilização pelos alunos em seu trabalho futuro como professores.	Uso da tecnologia informática.	Co.6
F – Então agora, diga para nós como você se inseriu no trabalho com a educação a distancia?					

<p>J – A inserção foi... primeiro, <u>eu participei do projeto piloto de licenciatura</u> em Bicas, em convênio com o CEDERJ.</p> <p>F – Licenciatura em?</p> <p>J – Licenciatura em... no polo em Bicas, licenciatura em matemática.</p> <p>F – Em matemática?</p> <p>J – Convênio com o CEDERJ em Bicas. Inicialmente com trinta alunos, participei como professor no primeiro ano e meio do curso, né? Ai, em 2008, final de 2008, foi o vestibular para a licenciatura da UAB, nós entramos na UAB... depois em 2009, 2010 teve outro vestibular, com a turma começando no início de 2010, com as matérias mesmo de matemática, né? É a turma que formaria, estaria formada no final de 2013, a segunda turma nossa. E nesse trabalho todo, já está em andamento o processo de inscrição de um novo vestibular, uma terceira turma, da UAB também. <u>Então tem a coordenação desse curso, fazer isso funcionar, né? Tem a negociação com o departamento, com o CEAD, o curso com a CAPES... sobre a entrada da nova turma, quando entra, o compromisso que o departamento tem.</u></p>	007		<p>O coordenador se insere no trabalho com a EaD, participando de um projeto piloto, conveniado com o CEDERJ, atuando como professor, em uma Licenciatura à distância, em Matemática.</p>	Trajetória do coordenador	Co.7
<p>F – Essa nova turma seria para?</p> <p>J – Seria para... esse vestibular está atrasado, seria o vestibular de 2012, mas com greve e outras coisas mais, essa turma deve começar as suas atividades no começo de 2013.</p> <p>F – 2013.</p> <p>J – É. A gente ainda está vendo.</p> <p>F – E seria para todos os polos ou não?</p> <p>J – Para sete polos.</p> <p>F – Sete polos?</p> <p>J – Seis deles repetem, seis deles são polos que a gente já tem e um novo, que é Ubá.</p> <p>F – O novo é?</p> <p>J – Ubá.</p> <p>F – Ubá. Tem um critério para escolher para onde vai esse vestibular?</p> <p>J – Olha, um critério... um critério assim não tem. <u>O polo pede, quer matemática, né? A CAPES avalia as condições do polo, tem polo que pode querer curso, mas a CAPES acha que não tem condições, por várias razões de infraestrutura, né? E a gente analisa, dentro das nossas possibilidades, uma possível demanda, né? Analisar se o polo realmente, pelo menos teoricamente, é um polo que tem chance de demanda e também as nossas possibilidades... se for um polo por exemplo, a mais de mil quilômetros de distancia, a gente tem que pensar um pouco.</u></p>	008		<p>Segundo o entrevistado, a coordenação faz o curso funcionar, negociando com o departamento, com o CEAD, com a CAPES, e o compromisso com a entrada de nova turma.</p>	Articulações no âmbito da coordenação.	Co.8
<p>F – Ver a viabilidade, né?</p> <p>J – É.</p>	009		<p>De acordo com o coordenador, a oferta de um curso, em um polo, inicia-se com o interesse deste, passa pela avaliação da CAPES, que analisa as condições estruturais e, também, as possibilidades de atendimento a essa demanda, pela universidade.</p>	Implantação de um curso.	Co.9

<p>F – Tá bom. Agora professor José Barbosa, vamos focar em você, em como você se vê nessas atividades, né? O professor José Barbosa, coordenador de uma licenciatura em matemática à distancia. E aí é claro, você trabalha com toda essa estrutura: tutores à distância, presenciais, professores de disciplinas, alunos, enfim... polo, coordenação, etc. Então, assim, nós gostaríamos que você contasse para nós, como se vê nessa tarefa, por suas lembranças, bem como o que você espera; que visão prospectiva você tem, de futuro, com relação a educação à distancia, focando a licenciatura em matemática.</p> <p>J – <u>O trabalho, hoje, é de muita responsabilidade, gasta muito tempo, você não tem dia nem horário para trabalhar, certo? Mas eu estou vendo o entusiasmo pela chance que você tem de melhorar; uma grande vantagem é você chegar numa cidade pequena, que está longe de uma universidade ou faculdade, principalmente gratuita e de qualidade, e você conseguir levar um curso lá, né? Um curso que as pessoas respeitam; que, depois de a pessoa formada, vai ter muito valor e vai ser muito útil naquela região, né? A demanda por professor de matemática é muito alta.</u></p> <p>Agora, <u>a gente tem que dar conta, do tutor presencial, que fica o polo, do tutor à distância... o tutor presencial, professor..., também tem contato com o coordenador de polo e o a distância tem contato com o professor, mas o coordenador do curso também tem que ajudar a olhar, para que tudo funcione harmoniosamente, né? E com qualidade.</u></p> <p><u>A vantagem do curso funcionar na Plataforma, é que o coordenador pode acompanhar de perto o trabalho do professor, dos alunos e dos tutores, né? Dos tutores a distância, do presencial; a viagem aos polos ajuda a olhar o que está acontecendo... o contato com eles ou com os coordenadores de polo. Aí, acompanhando o curso, você consegue pelo menos assim... não é fácil, mas você procura ver como está andando a qualidade do curso, né? E como está andando o trabalho das pessoas que estão empenhadas, trabalhando dentro do que é esperado deles, certo?</u></p> <p><u>E uma das possibilidades é que se a pessoa não estiver trabalhando bem, você tem que intervir, né? Ou você já trocar tutor à distância, professor também, trocar tutor presencial... tudo isso pensando na qualidade e na melhoria do curso.</u></p> <p>E outra <u>consequência</u> de você acompanhar o curso, é que você pode perceber o que não está</p>	<p>010</p> <p>011</p> <p>012</p> <p>013</p> <p>014</p> <p>015</p> <p>016</p> <p>017</p>	<p><u>Dar conta - dar conta de - saber tudo que se passa; ser bem informado; fazer (alguém) ciente de; informar. (Dic. HOUAISS).</u></p>	<p>Na visão do coordenador, seu trabalho é de muita responsabilidade, não há um tempo definido para trabalhar.</p> <p>O coordenador vê o entusiasmo, pela possibilidade de melhoria, e aponta uma grande vantagem, qual seja, a de levar um curso a uma cidade pequena e distante de uma universidade ou faculdade pública, gratuita e de qualidade.</p> <p>Segundo o entrevistado, o curso é respeitado e é muito útil na região ofertada, dada a demanda de professor de matemática.</p> <p>Nas palavras do coordenador, o mesmo tem que informar e se informar acerca do que se passa, tendo contado com os tutores presencial e à distância, com o coordenador de polo, e com o professor. O mesmo tem que ajudar a olhar, para que tudo funcione sem conflitos, e com qualidade.</p> <p>Para o coordenador, a vantagem de o curso funcionar pela plataforma é que o mesmo pode acompanhar, de perto, o trabalho do professor dos tutores e dos alunos.</p> <p>Segundo o coordenador, as viagens aos polos ajudam a olhar o que está acontecendo, como anda a qualidade do curso, o andamento dos trabalhos das pessoas empenhadas, dentro do que é esperado deles.</p> <p>O coordenador diz da possibilidade de troca de tutor à distância, bem como a de professor.</p>	<p>Carga horária de trabalho do coordenador.</p> <p>Ânimo</p> <p>Justificativas para o curso na região.</p> <p>Papel do Coordenador.</p> <p>Recurso tecnológico</p> <p>Tarefa do coordenador.</p> <p>Expectativas quanto ao andamento do curso.</p> <p>Ação do coordenador</p>	<p>Co.10</p> <p>Co.11</p> <p>Co.12</p> <p>Co.13</p> <p>Co.14</p> <p>Co.15</p> <p>Co.16</p> <p>Co.17</p>
---	---	--	---	--	---

<p><u>funcionando bem, né? Para uma possível proposta de alteração de currículo, de método... ver como funciona o curso, né? O método, o tipo que ele funciona... número de tutores, papel dos tutores, material didático utilizado.</u></p> <p>E outra, <u>tentar fomentar o uso de tecnologia... videoconferência... que a gente tem problemas pela tecnologia ainda não estar...o Brasil ainda não tem sistema tecnológico bom para usar uma videoconferência de qualidade ainda.</u> Mas tem outras coisas, por exemplo, as <u>vídeo aulas, né? Incentivar as vídeo aulas, incentivar a gravar as vídeo aulas, né? Então quer dizer, é um trabalho... é muito trabalho.</u></p> <p>E para o futuro, o que eu vejo é que... bom, <u>eu quero que o curso fique consolidado, oferta... a promessa hoje é a cada dois anos, né? Esse vestibular que está ocorrendo agora está com três anos de diferença, então está com atraso de um ano, mas a ideia é que funcione, realmente, a cada dois anos, no período certo do ano. Que a gente possa ter... repetir alguns polos, com revezamento, né? Um polo vai um ano, vai agora, daqui a dois anos ele não vai, vai outro ou repete, conforme a demanda. <u>Que fique consolidado, com um projeto pedagógico que funcione bem, né? É lógico, à medida que o curso vai funcionando, a gente também vai procurando adequar a estrutura de funcionamento do curso, o projeto pedagógico necessário.</u></u></p>	<p>018</p> <p>019</p> <p>020</p> <p>021</p>	<p>Consequência - algo produzido por uma causa ou freq. sequente a um conjunto de condições; efeito, resultado. (Dic. HOUAISS).</p>	<p>Na visão do entrevistado, acompanhando o curso, pode-se propor alterações concernentes ao currículo, ao método de funcionamento, número e papel dos tutores e material didático.</p> <p>Para o coordenador outras possíveis ações, em seu trabalho, são tentar fomentar o uso de tecnologia, como videoconferência, e incentivar gravações de vídeoaulas. Considera que o Brasil ainda não tem sistema tecnológico bom para usar uma videoconferência de qualidade. Em sua visão prospectiva, o tutor almeja a consolidação do curso, com um projeto pedagógico que funcione bem, considerando possíveis adequações estruturais. Almeja, também, a manutenção da oferta periódica dos cursos nos polos.</p>	<p>Atitudes do coordenador</p> <p>Atribuições do coordenador.</p> <p>Recursos Tecnológicos</p> <p>Aspirações</p>	<p>Co.18</p> <p>Co.19</p> <p>Co.20</p> <p>Co.21</p>
<p>F – Você falou aí José Barbosa, sobre a questão do material, né? Como você vê hoje o material didático?</p> <p>J – O material didático, a maior parte do que a gente usa, é o material que vem do CEDERJ. A universidade tem um acordo de cooperação para usar, né? Mas <u>é bom que a gente apresente material</u> que a gente... <u>produção nossa</u> também, né? Porque tem coisa lá, nesse material, que a gente precisa manter, tem coisas que não tem nesse material que a gente precisa produzir, tem coisas que a gente trabalha aqui é um pouquinho diferente do que eles trabalhavam lá, então <u>a gente tem que adaptar</u> e tem matéria nossa que não tem material produzido ainda. <u>Tem material que imprime e material que esse mesmo material a gente usa em arquivo PDF, os alunos podem acompanhar no computador, né?</u> E tem o material impresso também. Mas aí a gente faz as duas coisas, o material impresso e o material dos arquivos PDF, na grande maioria dos cursos.</p>	<p>022</p> <p>023</p>	<p>PDF - A sigla inglesa PDF significa <i>Portable Document Format</i> (Formato Portátil de Documento), um formato de arquivo criado pela empresa Adobe Systems para que qualquer documento seja visualizado, independente de qual tenha sido o programa que o originou. Fonte: http://www.significados.com.br/pdf/. Acesso em: 22/07/14.</p>	<p>Concerne ao material didático, o coordenador entende que o utilizado em acordo de cooperação, produzido pelo CEDERJ, tem que ser adaptado ao curso da UFJF.</p> <p>O entrevistado informa que são utilizados material impresso e em PDF.</p>	<p>Características Do material didático.</p> <p>Formato do material didático.</p> <p>Recursos de informática.</p> <p>Recursos tecnológicos</p>	<p>Co.22</p> <p>Co.23</p> <p>Co.24</p> <p>Co.25</p>
<p>F – E sobre o desempenho dos alunos, o que você vê?</p> <p>J – O desempenho <u>eu vejo que não é diferente do desempenho do curso presencial. No começo, a gente pensou que poderia ser um desempenho pior, mas a gente está comparando, não é diferente do desempenho presencial.</u></p> <p><u>A evasão é maior, mas os alunos que ficam são aqueles que estudam mais.</u></p>	<p>024</p> <p>025</p> <p>026</p>	<p>um formato de arquivo criado pela empresa Adobe Systems para que qualquer documento seja visualizado, independente de qual tenha sido o programa que o originou. Fonte: http://www.significados.com.br/pdf/. Acesso em: 22/07/14.</p>	<p>Segundo o entrevistado, os alunos consideram as vídeoaulas importantes e, para ele, a experiência tem mostrado que funciona.</p> <p>Na visão do coordenador, o desempenho dos alunos não é diferente do desempenho do curso presencial.</p>	<p>Recursos tecnológicos</p> <p>Aproveitamento Acadêmico.</p>	<p>Co.26</p>

<p>No presencial, tem gente que não conta com a evasão, eles ficam aqui... ficam mas não rende, né? Muita reprovação, muito abandono, começa a fazer a matéria e abandona, né? <u>No a distancia, tem muita evasão no primeiro ano, depois a evasão diminui, cada vez mais diminui e depois da primeira metade do curso, ela é muito pequena e a gente percebe que ficam, praticamente, os alunos que estão querendo estudar.</u> Você olha um grupo de alunos, o rendimento é melhor do que no outro.</p>	027		<p>Segundo o coordenador, há muita evasão no primeiro ano, depois reduz cada vez mais; após a primeira metade do curso, é muito pequena e os alunos que ficam são os que querem estudar, são aqueles que estudam mais.</p>	Características do aluno EaD.	Co.27
<p>F – Como o meu foco agora é um polo, eu estou focando em Timóteo, quando fala para o coordenador da licenciatura, polo de Timóteo, o que vem à sua lembrança? Como coordenador?</p> <p>J – Vem que é um polo de... onde os alunos são, em geral, dedicados, né? Eles têm uma diferença... é um fato que quando... ocorre ajuda. No começo, eles formaram grupos, nem todos, né? Mas algumas pessoas <u>formaram grupos de estudo, para lutar, para estudar, né?</u> E <u>essas pessoas que formaram grupos são uma boa parte dos que estão hoje.</u> Estão hoje e eu tenho esperança de que aqueles que estão lá, 80% formem.</p>	028		<p>Para o coordenador, os alunos do polo de Timóteo são dedicados, dispostos a se ajudarem, e formaram grupos de estudos, objetivando estudar o que, segundo o depoente, contribuiu para que se mantivessem no curso.</p>	Organização discente para os estudos	Co.28
<p>F – Legal. E assim, de tudo o que nós falamos até agora, você gostaria de complementar algo? Com relação à educação a distancia? Pensar a licenciatura de Matemática à distancia?</p>	029		<p>Segundo o entrevistado, eles (equipe) estão à procura de melhoria do curso, entende que há muito a melhorar, e, em sua visão, dá para melhorar muito, ainda mais que a EaD usa tecnologias, que sempre tem mais coisa chegando.</p>	Possibilidade de melhora no curso	Co.29
<p>J – Não. Eu acrescento que <u>a gente está numa procura de melhorar, né? E tem muito a melhorar, sempre vai ter a melhorar,</u> ainda mais que <u>educação à distancia usa tecnologias, né? E tecnologia sempre tem mais coisa chegando ai, né? Sempre tem coisa chegando.</u> Eu acho que <u>dá para melhorar muito, né? E eu espero que o projeto pedagógico novo, ele vai... o curso vai ficar melhor.</u> Melhor ainda, né? E uma coisa que <u>a gente procura é o nível, né? Segurar o nível do curso, né? Que dizer, apesar de ser um curso a distância, a gente preocupa que seja um curso de nível, do mesmo nível que o curso presencial ou assim, próximo, né?</u> A preocupação nossa é que não fique assim, muito aquém do presencial; fique próximo do nível do presencial.</p>	030		<p>O coordenador espera que, com o novo projeto pedagógico, o curso fique melhor.</p>	Tecnologia impulsional de melhoria	Co.30
<p>F – Sobre o projeto pedagógico, você me enviou o anterior, né? Eu tenho lá comigo. Agora...</p> <p>J – Esse novo, ele está em fase de tramitação, de...</p> <p>F – De aprovação.</p>	031		<p>Para o entrevistado, apesar de ser um curso à distância, eles se preocupam para que o nível desse seja equiparado ou aproximado do nível do curso presencial.</p>	Projeto pedagógico	Co.31
<p>J – De aprovação. Nós o enviamos para a CAPES, aí ela pediu algumas <u>alterações pequenas, que não alteravam a estrutura dele, o funcionamento do curso, o conteúdo curricular...</u> não alterava. O que a CAPES pediu... o que a CAPES pediu para a gente, são alterações que não mexiam assim, na estrutura, no funcionamento do curso, na estrutura de funcionamento e nem na estrutura curricular mesmo. São questões assim, pequenas. Quer</p>	032			Expectativas de confluências EaD e curso presencial	Co.32
<p>J – De aprovação. Nós o enviamos para a CAPES, aí ela pediu algumas <u>alterações pequenas, que não alteravam a estrutura dele, o funcionamento do curso, o conteúdo curricular...</u> não alterava. O que a CAPES pediu... o que a CAPES pediu para a gente, são alterações que não mexiam assim, na estrutura, no funcionamento do curso, na estrutura de funcionamento e nem na estrutura curricular mesmo. São questões assim, pequenas. Quer</p>	033	<p>CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior -</p>	<p>Conforme o entrevistado alega, o novo Projeto Pedagógico foi avaliado pela CAPES, que sugeriu pequenas alterações, que não afetam a estrutura curricular do mesmo.</p>	Avaliação oficial do Projeto Pedagógico	Co.33

<p>dizer, o projeto mesmo, o fundamental do projeto...</p> <p>Não foi alterado.</p> <p>J – Nós estamos esperando uma resposta agora, deles, né? Para condicionar a tramitação, até a aprovação no Conselho de Graduação, que é a etapa final para aprovar o projeto.</p> <p>F – Ai, quando estiver aprovado, você pode fornecer para a gente.</p> <p>J – Posso. Ai, a intenção nossa é que a nova turma, que fez inscrição para o vestibular agora, já comece com o projeto pedagógico novo.</p> <p>F – Legal. Um aspecto que tem sido assim, tem saltado, é a questão dos fóruns. Você como coordenador tem acesso aos fóruns?</p> <p>J – Tenho. Tenho acesso aos fóruns.</p> <p>F – Para nós, a questão da comunicação é muito importante. A educação a distancia se dá basicamente se comunicando, né? Eu não sei professor, em termos de cessão, se a gente teria acesso a alguns fóruns... tem ou não tem?</p> <p>J – Teria que ver primeiro com os professores.</p> <p>F – Com os professores?</p> <p>J – É. Com os professores.</p> <p>F – Porque aí o fórum é gerenciado...</p> <p>J – É um fórum para cada... cada matéria tem os fóruns, né?</p> <p>F – Uhum.</p> <p>J – E aí, o primeiro que gerencia... o coordenador da disciplina é o professor, né? Você faz o curso, você tem acesso ao fórum do curso, mas para autorizar o acesso, né? Teria que ver com o professor.</p> <p>F – Tá certo. Tá bem, eu acho que por enquanto é isso. E assim, depois que eu fizer a transcrição, né? Se a gente perceber que a gente precisa abrir um pouquinho mais, um tema ou outro... a gente pode te procurar?</p> <p>J – Pode.</p> <p>F – Então tá. Você autoriza então a transcrição e depois a nossa análise na tese. Obrigado.</p> <p>(nesse momento, o entrevistado se dispôs a dizer mais sobre a mudança no planejamento, e retomamos à entrevista)</p> <p>F – Então professor José Barbosa, com relação a essa questão da mudança de planejamento, não é? Você poderia falar para a gente o que mexe, o que fundamenta essa mudança?</p> <p>J – Você está falando sobre a parte de conteúdo, de ementa?</p> <p>F – Isso.</p>	<p>034</p> <p>035</p>		<p>O coordenador esclarece que, cada disciplina é coordenada pelo professor da mesma, que também é responsável pelo gerenciamento dos fóruns, cujos acessos, ao pesquisador, têm que ser autorizados pelos mesmos.</p>	<p>Atribuição docente</p> <p>Âmbito decisório pelo docente</p>	<p>Co.34</p> <p>Co.35</p>
--	-----------------------	--	--	--	---------------------------

<p>J – <u>A gente vai acompanhando o curso, os professores vão relatando, alunos e tutores, né? O andamento da matéria na Plataforma, das provas, os resultados, as queixas.</u> <u>A gente vê que tem matéria, tem disciplina, que o conteúdo dela, em alguma parte ele exagera... não é um conteúdo que precisava ser dado. E, em outra parte, ele cobre pouco, dá pouca atenção à parte que o aluno tem muita dificuldade e é necessário acompanhamento. Esse é o caso, por exemplo, de Pré-Cálculo, né?</u> <u>Baseando nisso, a gente está fazendo uma reformulação, pensando numa ementa que cobre mais as dificuldades que ele tem, né? Vai ser mais útil para o desenvolvimento dele nos cursos de cálculo, até mesmo geometria analítica ou outros cursos, né? Matéria que faz no primeiro período. E algumas matérias que o conteúdo poderia... a gente precisava cobrir só um pouquinho de um determinado conteúdo, tinha conteúdo que estava meio perdido dentro do curso, né? Conteúdo que quando a gente olha para o curso todo: “Ah, isso aqui é bom que seja tratado”, que é o que nós procuramos inserir agora, né? Então quer dizer, é toda a experiência, como funciona, qual a demanda, as dificuldades que vão acontecendo, você comparar com o que está ocorrendo no país, com outros cursos. Para poder adequar o curso.</u></p>	036	Queixa – lamento; descontentamento	A modificação curricular, segundo o entrevistado, baseia-se no acompanhamento do curso, pelos relatos dos professores, alunos e tutores, no andamento da disciplina na plataforma, das provas, seus resultados, apreciações.	Motivos de uma alteração curricular	Co.36
	037	Pré-Cálculo – Disciplina introdutória ao estudo do Cálculo.	Para o coordenador, há disciplina, que tem conteúdo em excesso, que não precisava ser trabalhado e, por outro lado, há conteúdo que não atende às necessidades do aluno.	Dimensão de conteúdo curricular.	(Co.37)
	038	Ele - o aluno	O coordenador cita uma disciplina, que o aluno faz no primeiro período e está em reformulação, visando à sua utilidade em outras disciplinas.	Reformulação curricular	Co.38
	039		Na visão do coordenador, para poder adequar o curso, é olhando para o curso todo, toda a experiência, pelo funcionamento, pela demanda e pelas dificuldades que vão acontecendo, comparando com outros cursos no país.	Movimentos de adequação do curso	Co.39
<p>Espero que esse projeto novo melhore bastante e a coisa permaneça, sempre acompanhar o curso e tentar melhorar alguma coisa.</p> <p>F – Então, como é articulada a disciplina, né? Para a escolha do conteúdo, no âmbito da Universidade? Pensando em todos os polos.</p> <p>J – A escolha é o seguinte, primeiro que <u>a gente da educação a distancia, a gente precisa de ter material didático voltado para a educação a distancia. Não adianta você pegar qualquer livro de cálculo e falar que vai ser o livro texto, tem que ser material que foi escrito e pensado... que foi escrito pensando que vai ser utilizado por um aluno que está sem professor, estudando sozinho.</u> <u>É o caso do material do CEDERJ. Não é o caso de quando você pega um livro didático de cálculo que você usa nas turmas presenciais, né? Não foi pensado assim. Então a escolha do material está sendo vista. A escolha das disciplinas do currículo... nós pensamos muito no material possível existente e pensamos também para ficar próximo do curso presencial aqui, a Licenciatura em matemática da UFJF. Então, pensando nesses dois fatores é que está estruturado o currículo. E o conteúdo das disciplinas é igual, também vai pensando nesses dois fatores. Sempre olhando o que pode ser melhorado, o que pode ser acrescentado... eu acho da seguinte maneira, acrescentado conteúdo que o aluno precisa e não foi dado, que não está sendo dado. Conteúdo que está sendo dado, mas precisa ser reforçado e conteúdo que está sendo dado desnecessário. Percebendo isso tudo a gente tenta melhorar. Ver se funciona o que está fazendo, né?</u></p>	040		Segundo o entrevistado, a EaD precisa ter material voltado à mesma.	Estilo de material didático	Co.40
	041		Para o coordenador, o material para a EaD tem que ser escrito, pensando no aluno que está sem professor, estudando sozinho.	Características do material para o aluno EaD.	Co.41
	042		Segundo o coordenador, o currículo está estruturado, pensando em dois fatores: o material existente, disponível e sua proximidade ao curso presencial.	Fatores de estruturação do currículo	Co.42
<p>F – Então cada professor de disciplina pensou, assim.?</p> <p>J – Houve contribuição das experiências dos professores e professoras que trabalharam com</p>	043		Os conteúdos das disciplinas, segundo o entrevistado, também são estruturados, seguindo os dois fatores citados.	Movimento de modificação nos conteúdos.	Co.43

<p>pré cálculo, professora que trabalhou... as experiências dos professores também ajudaram.</p>	044		<p>Segundo o coordenador, houve contribuição dos professores que trabalharam com as disciplinas, cujas experiências ajudaram.</p>	<p>Participação docente no currículo</p>	Co.44
<p>F – E as disciplinas do âmbito da... as pedagógicas, digamos assim, as da licenciatura?</p>					
<p>J – <u>As experiências dos professores ajudaram, mais o acompanhamento do coordenador.</u> Os professores vão relatando ao longo do curso. E das matérias pedagógicas, é o seguinte, <u>primeiro a gente traz o material; nessas matérias, a gente tem mais dificuldade de material. E segundo que as professoras, as professoras que dão as matérias, iam falando o que elas queriam, como elas queriam trabalhar. Acompanhar mesmo, como elas estavam trabalhando, o que elas precisavam.</u> E tem também a disponibilidade de professores que, antes, <u>o projeto nosso, ele estava estruturado acompanhando muito o projeto do CEDERJ que, nessa parte pedagógica, estava muito diferente do curso presencial.</u></p>	045		<p>Concerne às disciplinas pedagógicas, segundo o coordenador, as experiências dos professores e seu acompanhamento, ajudaram. Os relatos das professoras, ao longo do curso, diziam o que e como elas queriam trabalhar, o que precisavam.</p>	<p>Diálogo coordenador-professor</p>	Co.45
<p>Então, a gente começou a ter também problema de disponibilidade de professores para determinadas matérias, porque não estavam de acordo com o que agente tem aqui para o presencial. Os professores dos cursos a distância são os mesmos professores que nós temos nos cursos presenciais, os mesmos professores do departamento.</p>	046		<p>O coordenador relata que há mais dificuldade de material para as disciplinas pedagógicas. No caso do curso que coordena, o material inicial vem pronto, do CEDERJ. Esse material, segundo o coordenador, estava muito diferente do curso presencial.</p>	<p>Material didático para disciplinas pedagógicas.</p>	Co.46
<p>F – Os professores então são convidados a participar da educação a distância?</p>	047		<p>Segundo o coordenador, os professores dos cursos a distância são os mesmos professores que dos cursos presenciais, os mesmos professores do departamento; relata que começaram a ter problema de disponibilidade de professores para determinadas disciplinas, porque não estavam de acordo.</p>	<p>Disponibilidade de professores para disciplinas pedagógicas</p>	Co.47
<p>J – <u>Os professores são indicados, pelos respectivos departamentos, a partir da solicitação de disciplinas conforme a grade feita pelo coordenador de curso. O coordenador de curso, na época certa, conforme o calendário acadêmico, solicita ao departamento a oferta de determinada disciplina e os chefes de departamento indicam o professor.</u></p>	048		<p>Conforme o coordenador, os professores são indicados, pelos respectivos departamentos, a partir da solicitação de disciplinas conforme a grade feita pelo coordenador de curso. O coordenador de curso, seguindo o calendário acadêmico, solicita ao departamento a oferta de determinada disciplina e os chefes de departamento indicam o professor.</p>	<p>Processo de indicação de professores para atuarem em disciplinas.</p>	Co.48
<p><u>Nós estamos institucionalizando bastante a EAD.</u></p>	049		<p>Segundo o entrevistado, a EaD está sendo bastante institucionalizada por eles.</p>	<p>Institucionalização da EaD.</p>	Co.49
<p>F – E aí cabe ao professor aceitar ou não, ou inclui na carga dele? Como é?</p>	050		<p>No Departamento de Educação, a EaD não está incluída na carga, por alegarem, segundo o entrevistado, estarem muito apertados.</p>	<p>Carga do Professor</p>	Co.50
<p>J – É. Já o departamento de matemática, todos os professores estão na carga.</p>	051		<p>Segundo o entrevistado, no Departamento de Matemática, todos os professores têm as disciplinas da EaD inclusas na carga. Sendo professor do Departamento, pode ter turmas presenciais e turmas à distância.</p>	<p>Organização da carga do professor do Departamento de Matemática.</p>	Co.51
<p>F – Ele trabalha, vai trabalhar, simultaneamente, com o curso presencial e o a distância?</p>					

<p>J – O professor é professor do departamento, ele pode trabalhar em uma turma presencial e uma a distância, só turma presencial ou até mesmo duas turmas a distância. Esse período próximo vai ter uma professora com duas turmas à distância.</p> <p>F – Isso é negociado na distribuição de aulas, de disciplinas?</p> <p>J – A <u>distribuição das cargas é feita pelos departamentos. É proposta pelo chefe de departamento e é votada pelo departamento, ela é aprovada.</u></p> <p>F – Existe uma proposta do chefe que é votada no departamento, com a participação de todos os professores?</p> <p>J – Isso. <u>Uma reunião convocada.</u></p> <p>J – Assim que nós fazemos no departamento de matemática e acredito que todos os departamentos da Universidade funcionam assim. Acho que todos funcionam da mesma maneira. <u>É a norma, é a maneira como a Universidade... né? Como a Universidade funciona para distribuir a carga.</u></p> <p>F – Queria falar também, só mudando aqui um pouquinho, a questão da tecnologia. Qual a contribuição, Tecnologia e educação a distancia.</p>	052		<p>Conforme aclara o coordenador, a distribuição das cargas, no departamento de matemática, é proposta pelo chefe, votada e aprovada em uma reunião para a qual todos os professores são convocados, seguindo a norma de funcionamento da Universidade, para esse fim.</p>	Distribuição de carga. Norma institucional para distribuição de carga.	Co.52
<p>J – <u>A contribuição tem... usar vídeo aula, né? A Plataforma Moodle, você já está usando tecnologia ali, né? Videoconferência, que ainda não está toda pronta, né? Se não fosse o nível de tecnologia que nós temos hoje, acho que não teríamos condições de estarmos com treze polos como temos, né?</u></p> <p><u>Tem polos aí que leva oito horas de viagem ou mais para chegar.</u></p>	053		<p>Na visão do entrevistado, a tecnologia contribui, na EaD, pelo uso de vídeoaula, da Plataforma Moodle, Videoconferência.</p>	Uso de tecnologia.	Co.53
<p>F – É o caso de Timóteo,</p> <p>inclusive.</p> <p>J – É. Timóteo, de ônibus, gasta sete horas e meia, né? Mas <u>tem polos que nós gastamos de ônibus umas... ; não tem um ônibus só, aí somando, dá aí umas dez horas.</u> Deve dar umas dez horas. É o caso do polo de Mantena, não tem ônibus direto. Mantena, nem tem ônibus direto, aí nós usamos dois ônibus e dá aí, eu acho que dez horas.</p>	054	<p>Mantena – Cidade mineira, localizada a, aproximadamente, 500km de Juiz de Fora, e nas proximidades em que Minas Gerais faz limite com o estado do Espírito Santo.</p>	<p>O coordenador entende que, se não fosse o nível de tecnologia que nós temos hoje, acho que não teria condições de estar com treze polos, ressaltando o tempo gasto, de ônibus, para chegar a alguns desses.</p>	Tecnologia e acessibilidade aos polos	Co.54
<p>F – Aí tem uma visita periódica ao polo? Com o professor?</p> <p>J – As provas presenciais, né? <u>Tem provas presenciais e tem aulas-palestras, dadas como uma aula de exercícios, pontos importantes.</u></p> <p>F – E aí, como é distribuída, como é articulada essa ida dele?</p> <p>J – Bom, <u>aí procura vantagens, né? Para que possam ir. Quando é aula de exercícios, quase todos são professores aqui do departamento, né? Usa também um pouco dos tutores a distancia, senão as matérias vão ficando... a gente usa [... (11:39)] para tudo. Para aproveitar o professor vai lá e dá assim, três matérias, quatro matérias...</u></p> <p>F – E são treze polos, né?</p>	055	<p>[... (11:39)] inaudível, devido a ruídos externos.</p>	<p>Segundo o entrevistado, as visitas periódicas se dão com a finalidade de aplicação de provas, aulas-palestras dadas como aulas de exercícios, destacando pontos importantes, ministradas por professores do departamento e por tutores à distância que, quando vão, trabalham com três, quatro disciplinas.</p>	Visita de professores e tutores a distância aos polos.	Co.55
<p>J – <u>Dá quatro matérias de uma vez, o mesmo professor, né?</u></p> <p>F – Ah, tá.</p> <p>J – <u>Aí é mais difícil de conseguir as pessoas. As aulas exercício são conforme as matérias que aquele polo está fazendo, né? Por exemplo, no próximo período, nós começamos a dar aula de equações diferenciais e de álgebra 1 e está na grade da segunda turma... então, aqueles polos de segunda turma, está programando para eles</u></p>	056		<p>Para o coordenador, o mesmo professor, que vai ao polo, trabalha com quatro disciplinas, atendendo às que o polo está fazendo, sendo, nesse caso, mais difícil conseguir as pessoas que se prontifiquem a fazer esse trabalho.</p>	Trabalho do professor no Polo de Apoio Presencial	Co.56

<p>álgebra 1. Os polos de primeira turma não, porque já passou da grade. F – Então são quantos polos de primeira turma? J – São 12 de primeira turma e 6 de segunda turma. Desses 6, 5 repetem nesses 12. Então tem 5 polos que tem primeira e segunda turma. F – Bacana. Bom professor, acho que por enquanto é isso. Quero te agradecer de novo, né? Por mais uma sessão.</p>					
---	--	--	--	--	--

Quadro Ideográfico 02 – Aluna exitosa - Ruth

Falas do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Excerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
F – Tá bem. Agora eu vou falar sobre educação a distância, que é o nosso foco. Fale para nós Ruth, como você se inseriu com a educação a distância?					
R – Como que eu me inseri? Olha, de início, quando eu fiz magistério, a minha intenção na época era continuar, partir para o ensino superior. Só que aí veio gravidez, casamento e eu parei com os estudos na época. Aí veio um pouco de dificuldade financeira, porque casada tudo é mais difícil, de concluir os estudos.	057		A aluna havia feito o magistério e expressa a sua intenção, na época, de continuar, fazer um curso superior; entretanto, por motivos pessoais, com as dificuldades, parou com os estudos.	Intenção prévia de cursar um curso superior	Ae3.1
<u>Quando surgiu essa oportunidade... eu estava até fazendo vestibular aqui na cidade, aí eu ouvi comentário de uma professora falando sobre que iria iniciar a inscrição para um curso à distância de matemática. Eu sempre tive facilidade e gostei de matemática.</u>	058		Segundo a entrevistada, quando surgiu essa oportunidade, estava fazendo vestibular e ouviu uma professora comentar que iniciaria a inscrição para um curso de matemática, à distância. Ela declara que sempre teve facilidade e gostava de matemática.	Contingência circunstancial	Ae3.2
	059			Inclinação à matemática	Ae3.3
<u>Por ser à distância... na época, eu não tinha muita noção de ensino a distância, comecei a pesquisar para ver como é que era. Pesquisar como é o ensino à distância. Na época, até os jornais da época, principalmente o Fantástico, estavam direto passando reportagens acerca do assunto de ensino à distância.</u>	060		Segundo a aluna, ela começou a pesquisar como é o ensino à distância. Relata que os meios de comunicação estavam exibindo, com frequência, reportagens acerca do assunto.	Interesse por saber como é o ensino à distância	Ae3.4
	061			Divulgação do Ensino à distância	Ae3.5
<u>Aí eu me interessei mesmo e falei: “Isso é uma boa oportunidade para mim.” Se eu conseguisse passar no vestibular, eu poderia estar fazendo um curso, concluir... tipo assim, ter um curso superior, dentro da área de matemática, que eu gosto e gratuito ainda. Uma escola de qualidade, além de ser gratuito. Fiz, consegui passar e estou aqui, até hoje.</u>	062		A aluna se interessou pelo curso de matemática na EAD e viu que se abria uma oportunidade para ela, pois, se passasse no vestibular, faria um curso que aprecia e em uma universidade federal.	A decisão oportuna	Ae3.6
	063			Ensino público	Ae3.7
Claro que, no início não foi fácil, nós conseguimos. Tem o módulo de acolhimento, tem aquela fase de ver as matérias... foi no módulo de acolhimento mesmo que uma colega nossa Marta, ela começou, dizendo: “ô gente, vamos reunir em grupo?”. Então no módulo de acolhimento mesmo a gente começou a entrosar, olhar para a cara de um, de outro... imagina que aquele dia nós formamos um grupo de estudo, no módulo de acolhimento.	064		Para a depoente, o início do curso não foi fácil e, ainda no módulo de acolhimento, eles constituíram um grupo de estudo, vislumbrando que seria melhor para estudarem.	Primeiros obstáculos	Ae3.8
	065			Entrosamento	Ae3.9
	066			Organização para estudos	Ae3.10
<u>Se não fosse o grupo de estudo, acho que hoje, até nós mesmos teríamos desistido, porque no início começou com 40, né? Hoje eu não sei ao certo quantos estão não, mas... direitinho eu não sei não, deve ser uns 10, uns 12 a 10 que continuam ainda fazendo o curso, sendo 4 deles que vão se formar na próxima turma que deve sair formando.</u>	067		Na visão da aluna, se não fosse o grupo de estudo, teriam desistido, e comenta a quantidade de alunos remanescentes no curso.	Estudo em grupo	Ae3.11
	068			Força do grupo de estudos	Ae3.12
F – Pensando hoje, que você está se formando, que lembranças você traz do curso? O que é para você ter sido aluna de uma licenciatura à distância? E como você pensa o futuro, sendo professora de matemática, tendo sido aluna de um curso à distância?					
R – Olha, o que eu penso do curso a distância hoje, tipo assim... as lembranças que eu tenho					

<p>durante todo o curso, foi tipo assim, <u>a gente tem que ter muita persistência para chegar até onde eu estou hoje. Se não fosse a persistência, se não fosse também o grupo de estudo... porque quando um começava a desanimar, aí um dizia: Não desanima não meu filho, eu vou te ajudar</u>". Sempre foi assim.</p>	069		Para a entrevistada, tem que ter muita persistência para chegar onde ela se encontra. Outro fator, apontado por ela, é o grupo de estudos, em que as pessoas se animavam.	Permanência no curso.	Ae3.13
<p>Aí <u>a gente juntava</u>, a gente estudava mais, corria atrás de professores capacitados em cada área da disciplina que a gente estava com dificuldade... até para dar aula particular para a gente mesmo. Nós corremos atrás disso, tivemos aulas particulares... e o grupo mesmo, um ajudando o outro, apoiando o outro. <u>Essa é uma das recordações que eu não vou esquecer</u>, se não fosse isso eu não estaria aqui hoje não.</p>	070		Segundo a aluna, eles se juntavam, estudavam mais, buscavam professores capacitados em cada área da disciplina em que estavam com dificuldade, inclusive, para aulas particulares. Aliado a isso, reforça que, no grupo, havia ajuda e apoio recíprocos. Para ela, essa é uma das recordações que não esquecerá.	Modos de se organizar para estudos	Ae3.14
<p>E tem também, igual eu penso... Eu lembro no ano passado, quando eu fui pegar uma substituição de matemática para o ensino médio, aí teve um erro... porque a gente pega uma autorização da secretaria que você está fazendo o curso ainda, como o meu documento estava com erro, quando eu cheguei lá, a moça que chegou, a outra professora, estava pegando. Tinha acabado os professores de matemática e eles estavam analisando os documentos, quem tinha os documentos certinhos, quem está no quarto período, quem está na frente de quem está no terceiro... olhou a inscrição no Estado, como eu estava na frente, tinha um erro no meu documento e ela falou assim: "Com esse número aqui você não pode substituir não".</p>	071			Reciprocidade	Ae3.15
<p>Aí eu <u>sofri um preconceito</u>, a moça que estava lá falou: "Isso é porque o seu curso é à distância". O dela era presencial. "Se não fosse à distância..." Eu estava na época no quinto período e ela estava no quarto, do curso presencial dela. "Seu curso é à distância, por isso que o seu documento está com esse número aí, errado." Não era errado, era um número a menos, tipo assim, tinha que ser número 4, grupo 4, o meu estava grupo 3. "O seu está grupo3 porque o seu é à distância."</p>	072	A aluna está relatando uma situação vivida por ela, durante um processo de designação para professor substituto e, por um erro material, em seu documento expedido pela secretaria, foi informada de que, com aquele número, ela não poderia substituir.	A aluna afirma que sofreu um preconceito pela fala de uma universitária que estava lá, dizendo que o curso dela era à distância, por isso o documento estava com o número errado.	Reminiscências	Ae3.16
<p>Aí eu <u>já comecei a ficar assim... é muito preconceito, só porque o seu curso é à distância</u>, eles acham que você se torna menos capaz de dar aula de matemática. <u>Você sabe menos matemática porque você fez um curso a distância</u>. Só que eu percebi... eu falo para todos, já aconselhei muitas colegas minhas a fazer curso a distância. <u>Eu falo assim: "Olha, eu não sei das outras universidades, eu sei dessa, da Universidade de Juiz de Fora como é. É um curso que eu acho que da mesma forma, acho que tanto o aluno presencial, como à distância, é a mesma matéria, é o mesmo conteúdo, é cobrado da mesma maneira, não tem diferença</u>. Tanto é que vários alunos, que são professores da rede que queriam ter formação em outra área e começaram achando que seria fácil, correndo atrás de um diploma, desistiram. Porque eles viram que tinham que estudar mesmo, tinham que aprender, que não tinha facilidade, nada de mão beijada não."</p>	073	A aluna está relatando uma situação vivida por ela, durante um processo de designação de professores temporários, na rede estadual de Minas Gerais, em vigor, há a prioridade, em ordem de classificação, aos professores concursados e que ainda não estejam empossados, passa-se aos habilitados e, depois, aos que ainda estão em curso, mediante autorização da Secretaria Regional de Ensino mais próxima da escola pretendida.	Na visão da aluna, é muito preconceito e, segundo ela, eles (os preconceituosos) acham que o aluno se torna menos capaz de dar aula de matemática, sabe menos matemática porque fez um curso a distância.	Percepção de Preconceito em EaD	Ae3.17
	074		Na visão da aluna, é muito preconceito e, segundo ela, eles (os preconceituosos) acham que o aluno se torna menos capaz de dar aula de matemática, sabe menos matemática porque fez um curso a distância.	Percepção de Preconceito acerca de um curso a distância	Ae3.18
	075		Na visão da aluna, o aluno a distância e o presencial têm o mesmo curso ofertado pela UFJF	Percepção de Confluências aluno da Ead e aluno de curso presencial.	Ae3.19

<p>E eu vejo para o futuro... eu pretendo, <u>agora que eu ingressei nessa área da matemática, eu pretendo... já estou correndo atrás, já comecei a falar para o pessoal, o ano que vem, assim que nós formarmos, eu já vi que surgiu o curso de mestrado profissional lá em Juiz de Fora, né?</u> Não precisa nem ter a pós graduação, pelo que eu conversei com eles. Lá, no meio do ano, deve abrir de novo a inscrição e <u>eu vou correr atrás, porque agora eu quero continuar e parar só quando Deus quiser, né?</u></p>	076		A aluna pretende continuar seus estudos assim que formar e anuncia sua intenção em buscar a pós-graduação.	Perspectiva de formação continuada	Ae3.20
<p>F – Eu gostaria que você falasse um pouco agora, sobre a relação de você, enquanto aluna, na relação com o trabalho de tutoria, Tanto presencial quanto à distancia.</p>					
<p>R – Olha, eu como aluna, em relação aos tutores... <u>os tutores à distância, a maioria deles, teve algumas exceções, um ou outro, que não atendia a gente como esperado não.</u></p>	077		Para a aluna, um ou outro tutor à distância não os atendia como esperado.	Atendimento pelo tutor a distância.	Ae3.21
<p>Porque, <u>os tutores a distancia estão aí para quê? Para cada dificuldade, atividade que o professor lança, trabalho, eles estarem lá. E uma dúvida que eu tenho... estou lendo a apostila, estou estudando, eu tenho aquela dúvida... porque eu tenho um prazo para responder, tirar aquela minha dúvida. E tinha, infelizmente, tutores, que não faziam isso.</u> Mas graças a Deus que a maioria... <u>teve uns que nem responder, respondiam para a gente.</u></p>	078		Na visão da aluna, os tutores estão aí para cada dificuldade, atividade que o professor lança trabalho, estarem lá; tirem suas dúvidas. Para ela, tinha tutores que não faziam isso, tiveram uns que nem respondiam.	Atribuições do tutor a distância	Ae3.22
<p>Mas graças a Deus que <u>tinha tutores excelentes, que você perguntava... vamos dizer, eu postava à noite, geralmente era a noite que eu postava, 11 horas da noite, de manhã a resposta já estava lá. Se eu quisesse abrir de manhã, a resposta daquela minha duvida já estava sanada. E era resposta que sanava a sua dúvida,</u> porque tinha tutor que respondia e te colocava mais dúvida, respondia com outra pergunta. Apesar de que isso estimula a gente a buscar mais, a correr atrás. <u>Não tenho nada a reclamar dos tutores à distancia, a maioria deles são professores qualificados mesmo na área, atendiam a gente dentro do que a gente esperava.</u></p>	079			Ausência do tutor a distância.	Ae3.23
<p>Os <u>tutores presenciais... a Torrezani está aqui até hoje, ela é uma ótima tutora presencial. Ela entra em contato com a gente sempre, é através de e-mail, é através do telefone mesmo se não encontra a gente... ela notifica de qualquer modificação, nos informando.</u> Acho que é isso.</p>	080		Segundo a aluna, tinham tutores excelentes, eram ágeis na resposta e resposta que sanava a dúvida. Relata não ter nada a reclamar dos tutores à distancia, afirma que a maioria deles são professores qualificados na área, e os atendiam dentro do esperado.	Feedback da atuação do tutor, na visão do aluno	Ae3.24
<p>F – Então, isso. Para a gente terminar agora, a gente sabe que teve uma evasão grande, na sua turma. Ela foi a primeira, né?</p>					
<p>R – A primeira turma.</p>					
<p>F – Uma evasão grande. E você não se evadiu, né?</p>					
<p>R – Isso.</p>					
<p>F – O que você nos falaria sobre... o que você pensa a respeito da questão da evasão na EAD?</p>	081		Concernente à tutora presencial, a aluna a considera ótima, diz que ela entra em contato por e-mail, telefone e os notifica de qualquer modificação, informando-lhes.	Atributos da Tutora presencial	Ae3.25

<p>R – A evasão na educação a distancia, o que eu penso? Olha, eu penso... eu até comentei ali, o nosso curso por exemplo, o curso de matemática, ele é... muitas pessoas veem o curso a distancia, eu já ouvi muito: “Nossa! Você está fazendo curso de matemática a distancia? Você é doida?” <u>Porque o presencial já é difícil, você tem um professor te explicando, uma matéria que nem todo mundo aprende, porque o professor explica de um jeito, mas cada aluno tem um modo de aprender.</u> Eu tenho facilidade de aprender de uma maneira, outro aluno a facilidade dele já aprende...mas o professor pode até usar mais artifícios pra explicar, mas aluno tem sua dificuldade.</p>	082		<p>A aluna relata o espanto e as indagações ouvidas por ela, quanto a estar fazendo um curso de matemática à distância. Porque o presencial já é difícil tendo um professor explicando uma matéria que nem todo mundo aprende, à distância gera mais dificuldade.</p>	Perplexidade acerca de um curso de matemática à distância	Ae3.26
<p><u>Matemática à distância, já gera mais dificuldade: matemática, cálculo, você tem que ter disciplina.</u> Para estudar a distância, você tem que ter <u>disciplina todo dia, mesmo que você não tenha que sair, se deslocar da sua casa para ir até a escola, você tem que tirar o horário.</u> Todo dia, diariamente, naquele horário, você tem que <u>parar e se dedicar ao seu curso.</u> Se você não tirar... <u>se não tiver essa disciplina, você não vai alcançar o curso a distância.</u> Independente de ser o nosso, matemática, que é muito cálculo ou outro... tipo o curso de pedagogia, tem mais teoria. Se não tiver essa disciplina, a pessoa não chega até o final.</p>	083		<p>Para a aluna, para estudar à distância tem que ter disciplina, tem que manter um horário para se dedicar ao curso, independente de ser o curso de Matemática ou outro como o de Pedagogia.</p>	Organização temporal para estudos	Ae3.27
<p><u>Muitos vieram com intenção de pegar um diploma, porque acharam que à distância era mais fácil conseguir</u> um diploma. Mas não é; tem as mesmas dificuldades de um curso presencial, e até mais, né? Porque <u>a gente não tem um professor.</u> Se eu estivesse estudando, <u>por exemplo, numa escola presencial: “Amanhã tem aula de matemática. Amanhã tem aula de cálculo, eu vou lá, o professor vai estar lá, eu posso perguntar e ele vai me responder na hora a dúvida que eu tenho.”</u> No a distância, não.</p>	084		<p>Para a aluna entrevistada. Muitos vieram com a intenção de obter um diploma, achando que nessa modalidade seria mais fácil. De seu ponto de vista, não é; tem as mesmas dificuldades de um curso presencial e até mais, por não ter um professor que vá responder a sua dúvida na hora que a tenha.</p>	Disciplina na EaD	Ae3.28
<p>F – E com relação às tecnologias?</p> <p>R – As tecnologias? <u>O que ajuda bastante nos cursos a distância é a tecnologia. São as vídeo aulas, as vídeo conferências... as vídeo conferências são ótimas, porque você tem a oportunidade de estar falando, no mesmo horário, no mesmo momento, com o professor que está ministrando a aula. Só que, infelizmente, nós não tivemos muito acesso às web conferências</u> não. Por ser uma escola que é federal e tudo, depende de recursos do governo e a gente sabe como é, as verbas do governo como são distribuídas, né?</p>	085		<p>Para a aluna, a tecnologia é o que ajuda bastante nos cursos a distância. São as videoaulas, as vídeo conferências, sendo essas últimas, as que oportunizam estar falando no mesmo horário, no mesmo momento, com o professor que está ministrando a aula.</p>	Titulação pela EaD.	Ae3.29
<p>Mas <u>videoaulas de vários professores, nós... se não fossem os recursos tecnológicos... ajudou bastante.</u> Porque <u>eles postavam vídeos de algumas matérias, principalmente cálculo, que a gente tinha muita dificuldade.. a matéria já é difícil.</u> Postavam, o José Barbosa mesmo providenciava os vídeos, ele dando aula, <u>explicação da matéria... postava suas aulas para nós e auxiliava bastante.</u></p>	086		<p>A aluna destaca as videoaulas como um dos recursos tecnológicos que ajudou bastante, principalmente no cálculo, em que eles apresentavam muita dificuldade, a matéria já é difícil. Ela menciona que o coordenador postava os vídeos, ele dando aula, explicando a matéria, o que os auxiliava bastante.</p>	Tecnologia nos cursos a distância	Ae3.30
	087			Recursos tecnológicos	Ae3.31

<p>No início do curso também, nós tivemos <u>acesso à Plataforma da Universidade de Pelotas...</u> porque, no início, lá, qualquer um conseguia acessar as vídeoaulas de todas as matérias. Mas como nós descobrimos, <u>o acesso foi tão grande, que eles reduziram o acesso mais aos alunos</u>, porque estava difícil.</p> <p>Como nós estávamos acessando, os alunos estavam tendo dificuldade, aí só por meio de senha mesmo. Foi uma pena, mas ajudou bastante.</p> <p>F – Muito bom. Ruth, eu te agradeço em nome da UNESP Campus de Rio Claro, do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática e em nome da minha orientadora, a professora Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Você autoriza então a transcrição da sua fala e a utilização para fins acadêmicos na tese?</p> <p>R – Autorizo.</p> <p>F – Tá bem. Eu te agradeço demais.</p>	088		<p>A aluna faz alusão ao acesso à plataforma de outra universidade, no início do curso, cujas vídeoaulas, de todas as matérias, eram acessíveis a todos.</p>	Possibilidades tecnológicas disponíveis na web	Ae3.32
--	-----	--	--	--	--------

Quadro Ideográfico 03 - Aluno exitoso – Marcílio

Falas do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Enxerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
<p>F – E com relação à educação a distancia, como você se inseriu na licenciatura a distância?</p>					
<p>M – Na verdade, o meu cunhado, <u>ele era professor na UNILESTE e professor do CEFET, ele esteve no polo e ficou sabendo do curso. Ele me convidou.</u> Ele sabia que eu sempre gostei de estudar... <u>acho até que um dos pontos que devem ser melhorados no curso a distancia, é a divulgação. Existem muitas pessoas interessadas e é pouco divulgado.</u></p>	089 090 091	UNILESTE – Centro Universitário do Leste de Minas Gerais	<p>Segundo o aluno, ele soube do curso pela informação passada por um parente seu.</p> <p>O entrevistado destaca que há falta de divulgação do curso, o que, em sua visão, não acolhe todos os interessados</p>	Convite Como soube do curso Divulgação do Curso	Ae4.1 Ae4.2 Ae4.3
<p>Então eu fiquei sabendo do curso, por uma coincidência, fiquei sabendo no ultimo dia de inscrição... nas últimas horas eu fiz a inscrição, quase não tive a oportunidade de estudar para o vestibular, <u>mas fui felicitado pela baixa concorrência. O número de pessoas que está concorrendo para este vestibular tem sido baixo, pela baixa divulgação.</u></p>	092		<p>Para o aluno, ele foi felicitado pela baixa concorrência, baixo número de concorrentes, devido à baixa divulgação.</p>	Concorrência às vagas	Ae4.4
<p>F Como você se vê nessas atividades, com lembranças de como se desenvolveu todo o curso, e como você se vê hoje, e no futuro, sendo formado em um curso de educação a distancia?</p>					
<p>M – Eu acho assim, <u>o Brasil tem uma educação cultural pouco voltada para o ensino a distância.</u></p>	093		<p>Na visão do aluno, o Brasil tem uma educação cultural pouco voltada para o ensino a distância.</p>	Educação cultural para o ensino a distância	Ae4.5
<p><u>Para se inserir nesse curso tem que ter algumas metodologias, que a gente vai desenvolvendo no curso. Uma das metodologias é disciplina e a prática.</u></p>	094		<p>Segundo o aluno, para se inserir nesse curso tem que ter algumas metodologias que vão sendo desenvolvidas no curso. Cita disciplina e a prática como metodologias.</p>	Desenvolvimento de metodologias no curso	Ae4.6

<p>eu vejo algumas vantagens e desvantagens no curso a distancia. <u>Uma desvantagem é que a gente tem pouca presença do corpo a corpo para tirar dúvidas, mas em contrapartida tem uma vantagem, que quanto maior a dificuldade de se aprender, mais difícil é a possibilidade de se esquecer.</u></p>	095		<p>Para o aluno, ter pouca presença do corpo a corpo para tirar dúvidas é uma desvantagem. Uma vantagem, para ele, é quanto maior a dificuldade de aprender, mais difícil é a possibilidade de se esquecer.</p>	Presença física	Ae4.7
<p>Então quando eu peguei uma atividade, que eu sofri horas e horas querendo aprender... às vezes uma coisa muito simples, quando eu aprender ela, eu não esqueço ela nunca mais também. Ou seja, <u>o que o professor dá aula na sala, a gente aprende muito fácil, mas esquece muito fácil, porque é preciso pouco exercício mental para eu aprender como se chegou àquele resultado. O ensino a distância, ele obriga que eu faça toda a análise...</u> às vezes, eu perco muito tempo, talvez fosse até desnecessário, mas <u>é um aprendizado mais sólido.</u></p>	096		<p>Na visão do aluno, o trabalhado pelo professor na sala de aula, exige pouco exercício mental para aprender como se chegou ao resultado. Para ele, o Ensino à distância obriga que faça toda a análise e é um aprendizado mais sólido.</p>	Aprendizado no Ensino à distância.	Ae4.8
<p>Porque... porque que dois mais dois vai ser quatro? Aí eu tenho que provar... <u>teve uma tarefa lá, que era a prova de menos „x“... porque menos x (alguma coisa) mais x (alguma coisa), determinado resultado... então dava π sobre 24. Nós gastamos foram 20 dias, nós ficamos foram 20 dias pensando nisso... e nós pesquisamos em grupo de estudo, eu cadastrei na Universidade de Lisboa em Portugal e me cadastrei na Universidade de Massachusetts nos EUA.</u></p>	097	<p>O aluno está se referindo a uma tarefa que girava em torno da ideia: Provar que $(-x...+ x...) = \pi/24$, onde as reticências indicam que há outros coeficientes e incógnitas.</p>	<p>O aluno relata uma experiência com uma tarefa em que se tinha que provar a afirmação posta, e gastaram 20 dias pensando nela. Pesquisaram isso em grupo de estudo, ele cadastrou-se na Universidade de Lisboa, em Portugal, e na Universidade de Massachusetts, nos EUA.</p>	Contato com universidades estrangeiras via EaD promovida por elas	Ae4.9
<p><u>Tinha tarefa que eu não conseguia resolver aqui, eu esperava dar duas horas da manhã, a hora dos professores nos EUA estarem pegando no serviço, para entrar na plataforma e perguntá-los lá.</u></p>	098		<p>O aluno esperava os professores nos EUA iniciarem o serviço, para acessar a plataforma e tirar dúvidas com eles.</p>	Empenho do aluno	Ae4.10
<p>Muitas vezes... <u>é uma das falhas que nós temos no nosso ensino, muitas vezes os professores nossos a distância não respondiam para a gente... perguntava duas, três, quatro vezes e não respondiam. E ao tempo que perguntava um professor em Massachusetts, ele respondia, às vezes quase que em tempo real... eu mandava mensagem, dentro de 5, 6 minutos ele me respondia.</u></p>	099			Apoio via internet	Ae4.11
<p><u>Então várias vezes eu consegui respostas da Universidade de Lisboa, da Universidade de Massachusetts, que eu não conseguia aqui. Eu mandava, perguntava, perguntava... então muitas vezes eu aprendia na marra, aos trancos e barrancos. Mas eu achei, em contrapartida, um aprendizado mais sólido.</u></p>	100		<p>Para o aluno, uma das falhas que nós temos no nosso ensino é não ter respostas de professores a distância. Ele aponta isso como Faz uma alusão ao tempo em que um professor de Massachusetts levava para lhe responder, 5, 6 minutos, às vezes, quase que em tempo real.</p>	Atuação do professor à distância.	Ae4.12
<p><u>Então várias vezes eu consegui respostas da Universidade de Lisboa, da Universidade de Massachusetts, que eu não conseguia aqui. Eu mandava, perguntava, perguntava... então muitas vezes eu aprendia na marra, aos trancos e barrancos. Mas eu achei, em contrapartida, um aprendizado mais sólido.</u></p>	101	<p>Na marra – No Brasil, uma expressão que, no regionalismo significa: coragem, disposição. (HOUAISS).</p>	<p>O aluno reforça que várias vezes conseguiu respostas da Universidade de Lisboa e da Universidade de Massachusetts, que não conseguia aqui. Ele mandava, perguntava, perguntava, então, conclui o aluno, muitas vezes ele aprendia por sua disposição, ao seu modo.</p>	Presteza no tempo de Feedback ao aluno, pela instituição estrangeira.	Ae4.13
<p>F – Sim. Agora, essa relação, né? Com a Universidade de Lisboa e Massachusetts, você... isso é aberto? Como que é?</p>	102	<p>Aos trancos e barrancos - Expressão que significa: de forma desajeitada; de maneira improvisada. http://www.dicionarioinformal.com.br/</p>		Ausência do Professor	Ae4.14
	103			Disposição do aluno	Ae4.15

<p>M – Quando eu me inscrevi em Massachusetts, <u>eles me interrogaram... porque eu queria saber informação?</u> Eu até falei: <u>sou aluno de uma universidade aqui no Brasil, estou com uma duvida e estou procurando informação.</u>” <u>Aí um professor de matemática</u>, um velhinho, falava inglês britânico, fechado, difícil de entender... <u>mas ele ia explicando, passava alguns vídeos para a gente. Eu aprendi muito com os vídeos que ele passava, mesmo com o inglês britânico dele.</u></p> <p><u>Outras ajudas que eu tive também, com os vídeos da Universidade Aberta da Bahia e a Universidade do Rio Grande do Sul</u>, só que a Universidade do Rio Grande do Sul, quando viu que a gente estava tendo muito acesso, bloqueou o nosso acesso. A Universidade do Rio Grande do Sul bloqueou, não deixou... mandei um e-mail para lá, justificando que eu era aluno, que os vídeos eram muito bons, aí eles responderam... foram muito educados na resposta, que iam reunir, iam conceder uma pessoa... aí até falei com o líder do colegiado aqui: “Não. Vão conceder para você.” Mas os outros e-mails que eu mandei eles nunca mais responderam. E a Universidade Aberta da Bahia, tem uma professora [...] que me ensinou demais da conta com os vídeos que eu pegava... mas muito, muito bom.</p>	<p>104</p> <p>105</p> <p>106</p> <p>107</p>		<p>O aluno relata, ao ser interrogado sobre o porquê ele queria saber informação, ele disse ser um aluno de uma universidade aqui no Brasil, esta com uma dúvida e procurando informação. Assim, um professor de matemática ia explicando, passava alguns vídeos, com os quais o aluno afirma ter aprendido muito.</p> <p>O aluno cita outras duas instituições que lhe ajudam com vídeos: UAB da Bahia e Universidade do Rio Grande do Sul</p>	<p>Pertença do aluno à universidade</p> <p>Atenção de professores de universidade estrangeira</p> <p>Importância dos vídeos</p> <p>Apoio externo à UFJF</p>	<p>Ae4.16</p> <p>Ae4.17</p> <p>Ae4.18</p> <p>Ae4.19</p>
<p>F – Então essa inserção internacional aqui, é simples então, fazer o contato? São programas de matemática a distância?</p> <p>M – São programas de matemática à distancia, <u>que lá faz e a gente entra... eles perguntaram, eu respondi, ajudava. Eu mandava desenhos para eles: “Eu quero aprender a fazer isso” e eles respondiam sempre.</u> O inconveniente é que é duas três horas da manhã que você tem que estar, porque é sete horas da manhã lá, quando eles estão pegando no serviço. São pessoas que me ajudaram muito mesmo. <u>Na Universidade de Juiz de Fora teve professores maravilhosos, mas teve uns também que não davam a mínima.</u></p>	<p>108</p>		<p>O aluno confirma que os programas de outros países que ele contactou, são programas de matemática a distância e reforça que eles respondiam sempre e lhe ajudaram muito. Reafirma que na Universidade de Juiz de Fora tiveram professores maravilhosos, mas tiveram uns que não foram atenciosos.</p>	<p>Atenção ao aluno</p>	<p>Ae4.20</p>
<p>F – Então, já que você tocou na questão dos professores, vamos pensar então nesse bloco... refletir na sua relação com tutores, durante o curso, né? Como é que foi isso?</p> <p>M – Assim, foi bom. <u>Eu concordo em parte com algumas posturas, porque o ser humano é muito falho... se der liberdade demais o pessoal perde o foco. Mas eu acho que tem que ser um trabalho mais personalizado, mais mãos dadas,</u> porque... vamos dar exemplos, <u>tutores excepcionais nós tivemos.</u></p>	<p>109</p> <p>110</p>		<p>Concernente aos tutores, o entrevistado concorda em parte com algumas posturas. Considera que o ser humano é muito falho, se der liberdade demais o pessoal perde o foco. Ele considera que tem que ser um trabalho mais personalizado, mais mãos dadas.</p>	<p>Postura do Tutor</p> <p>Características do trabalho do tutor</p>	<p>Ae4.21</p> <p>Ae4.22</p>
<p>Por exemplo, o Diego, Diego era excepcional, eu mandava uma questão para ele... ele <u>tinha uma preocupação em ajudar a gente.</u> Mas teve professores lá... eu não vou citar os nomes dos negativos também não, para não piorar, o que foi bem feito eu vou citar... que não respondia um hipótese nenhuma. A gente perguntava uma, duas, três, quatro vezes e não respondia. <u>Qual é a função dele?</u> Está classificado como tutor e não está ensinando a gente. <u>O Diego mandava respostas,</u> é tanto que eu dei a sugestão para ele, dos vídeos que eu pegava emprestado da Bahia,</p>	<p>111</p> <p>112</p>		<p>O entrevistado exemplifica, dizendo acerca de um tutor, para ele, excepcional. Segundo o aluno, esse tutor tinha uma preocupação em ajudar-lhes, mandava respostas. Uma das ações desse tutor, exposta pelo aluno foi, ao sugerir-lhe vídeos que ajudavam muito em álgebra, o tutor baixou e disponibilizou, no polo, esses vídeos, para que</p>	<p>Atributos de um tutor</p> <p>Doação do tutor</p>	<p>Ae4.23</p> <p>Ae4.24</p>

<p><u>ele baixou os vídeos, disponibilizou no polo, para outros alunos assistirem a vídeo aula. Era álgebra, que eu estava tendo muita dificuldade com álgebra.</u></p>	113		outros alunos os assistissem.	Função do tutor	Ae4.25
<p><u>estava passando por um problema psicossomático na época, que me deixou um pouco para trás da turma. É tanto que eu não estava na iminência de formar, porque eu fiquei... na época que o Gerson saiu, eu peguei aquele baque, a turma começou a andar, eu tive alguns problemas emocionais aí, comecei a fazer terapia naquele momento... foi um acidente que teve com uma pessoa perto de mim, daí a gente não domina o psíquico da gente. Aí a turma pegou e... a turma nossa de grupo de estudo, me gelou. Eu peguei, dei uma caída, fiquei para trás, fiz a terapia durante um ano, recuperei a minha autoestima e falei: "Não. Eu vou vencer. Eu vou me vencer."</u></p>	114	Gerson – Colega de turma, desistente.	O aluno indaga acerca da função do tutor	Problemas pessoais do aluno	Ae4.26
<p><u>É tanto que eu fiz dez matérias no penúltimo período e nove no último... com essa disciplina. Foi aí que aprendi a estudar no estudo a distância.</u></p>	115	"me gelou" – dar o gelo : ignorar, não falar, não interagir.	O aluno comenta que passou por problema psicossomático, o que o deixou um pouco distante da turma, e não estava na iminência de se formar (no tempo regular). Naquele momento, conforme relata o aluno, o grupo de estudo o ignorou. Deu uma caída, ficou para trás, fez terapia durante um ano, recuperou sua autoestima e se encorajou, falando para si que venceria. Fez dez disciplinas no penúltimo período e nove no último. Segundo o aluno, foi aí que ele aprendeu a estudar no estudo à distância.	Movimento do grupo de estudo	Ae4.27
<p><u>de uma caída, fiquei para trás, fiz a terapia durante um ano, recuperei a minha autoestima e falei: "Não. Eu vou vencer. Eu vou me vencer."</u></p>	116	http://www.dicionariounformal.com.br/		Atributos do aluno	Ae4.28
<p><u>É tanto que eu fiz dez matérias no penúltimo período e nove no último... com essa disciplina. Foi aí que aprendi a estudar no estudo a distância.</u></p>	117			Aprender a estudar na EaD.	Ae4.29
<p>F – Então, porque eu estive aqui no ano passado e naquele momento, parece-me que você ainda não estava num situação muito...</p>					
<p>M – De formatura.</p>					
<p>F – É, de formatura. Bom, quando eu converso com a sua tutora presencial, ela me diz que você também formou. Como é que foi isso? Você fazer isso?</p>					
<p>M – Durante um ano eu tive muita força da família, eu tenho um filho de 18 anos e uma filha de 14 e minha esposa... assim, eles abraçaram a causa. Eu conversei lá em casa assim: "Olha gente, eu quero me formar e quero ajuda suas." Eu estudava com o meu filho e minha filha. Meu filho está hoje fazendo o primeiro período de engenharia, ele está se preparando para... a intenção dele é fazer engenharia acústica, ele quer estudar toda a geração do som, que é matemática pura, é cálculo absoluto. E ele viveu aquele período meu assim, passo a passo, até... como se fosse um carro pesado que perde a velocidade e você está sem o motor. Então o que você usa? Você usa a gravidade, para acelerar, empurrar, até pegar a banguela e ir embora. E tinha hora que... quero fazer uma parábola aqui, de x^2, aí... "x^2, ô pai, vamos voltar lá na sexta série... o x^2, a parábola é $-x^2$..." então eu tive uma ajuda muito grande dos meus filhos, nós fomos estudando juntos e eles se dispuseram a me ajudar. Durante um ano, eu abri um pouco mão da sociedade, da família, eu estava focado nos estudos, era todo dia de dezoito à meia noite, só estudando. Eu posso não ser o melhor aluno, mas era o que mais estudava... todo dia, de dezoito à meia noite, era rigoroso eu estudando, treinando, praticando, exercitando. E sempre naquela angústia: "Eu estudo e nunca sei nada." Sempre naquela angústia, né? "Será que eu sei?"</p>	118		O aluno entrevistado narra o período em que teve dificuldades em sua vida pessoal. Conforme suas falas, durante um ano, teve muita força da família, filhos e esposa. Ele estudava com o filho, estudante de Engenharia, e com a filha, que se dispuseram a ajudá-lo. Foram estudando juntos. Afastou-se um pouco da sociedade, da família.	Ajuda da família nos estudos	Ae4.30
<p><u>Eu estudava com o meu filho e minha filha. Meu filho está hoje fazendo o primeiro período de engenharia, ele está se preparando para... a intenção dele é fazer engenharia acústica, ele quer estudar toda a geração do som, que é matemática pura, é cálculo absoluto. E ele viveu aquele período meu assim, passo a passo, até... como se fosse um carro pesado que perde a velocidade e você está sem o motor. Então o que você usa? Você usa a gravidade, para acelerar, empurrar, até pegar a banguela e ir embora. E tinha hora que... quero fazer uma parábola aqui, de x^2, aí... "x^2, ô pai, vamos voltar lá na sexta série... o x^2, a parábola é $-x^2$..." então eu tive uma ajuda muito grande dos meus filhos, nós fomos estudando juntos e eles se dispuseram a me ajudar. Durante um ano, eu abri um pouco mão da sociedade, da família, eu estava focado nos estudos, era todo dia de dezoito à meia noite, só estudando. Eu posso não ser o melhor aluno, mas era o que mais estudava... todo dia, de dezoito à meia noite, era rigoroso eu estudando, treinando, praticando, exercitando. E sempre naquela angústia: "Eu estudo e nunca sei nada." Sempre naquela angústia, né? "Será que eu sei?"</u></p>	119		O entrevistado narra que estava focado nos estudos, com uma rotina horária rigorosa, de seis horas diárias, estudando, treinando, praticando, exercitando, e sempre na angústia "Eu estudo e nunca sei nada", e angustiado com a pergunta: "será que eu sei?".	Foco nos estudos	Ae4.31
<p><u>Eu estudava com o meu filho e minha filha. Meu filho está hoje fazendo o primeiro período de engenharia, ele está se preparando para... a intenção dele é fazer engenharia acústica, ele quer estudar toda a geração do som, que é matemática pura, é cálculo absoluto. E ele viveu aquele período meu assim, passo a passo, até... como se fosse um carro pesado que perde a velocidade e você está sem o motor. Então o que você usa? Você usa a gravidade, para acelerar, empurrar, até pegar a banguela e ir embora. E tinha hora que... quero fazer uma parábola aqui, de x^2, aí... "x^2, ô pai, vamos voltar lá na sexta série... o x^2, a parábola é $-x^2$..." então eu tive uma ajuda muito grande dos meus filhos, nós fomos estudando juntos e eles se dispuseram a me ajudar. Durante um ano, eu abri um pouco mão da sociedade, da família, eu estava focado nos estudos, era todo dia de dezoito à meia noite, só estudando. Eu posso não ser o melhor aluno, mas era o que mais estudava... todo dia, de dezoito à meia noite, era rigoroso eu estudando, treinando, praticando, exercitando. E sempre naquela angústia: "Eu estudo e nunca sei nada." Sempre naquela angústia, né? "Será que eu sei?"</u></p>	120			Disciplina	Ae4.32
<p><u>Eu estudava com o meu filho e minha filha. Meu filho está hoje fazendo o primeiro período de engenharia, ele está se preparando para... a intenção dele é fazer engenharia acústica, ele quer estudar toda a geração do som, que é matemática pura, é cálculo absoluto. E ele viveu aquele período meu assim, passo a passo, até... como se fosse um carro pesado que perde a velocidade e você está sem o motor. Então o que você usa? Você usa a gravidade, para acelerar, empurrar, até pegar a banguela e ir embora. E tinha hora que... quero fazer uma parábola aqui, de x^2, aí... "x^2, ô pai, vamos voltar lá na sexta série... o x^2, a parábola é $-x^2$..." então eu tive uma ajuda muito grande dos meus filhos, nós fomos estudando juntos e eles se dispuseram a me ajudar. Durante um ano, eu abri um pouco mão da sociedade, da família, eu estava focado nos estudos, era todo dia de dezoito à meia noite, só estudando. Eu posso não ser o melhor aluno, mas era o que mais estudava... todo dia, de dezoito à meia noite, era rigoroso eu estudando, treinando, praticando, exercitando. E sempre naquela angústia: "Eu estudo e nunca sei nada." Sempre naquela angústia, né? "Será que eu sei?"</u></p>	121			Alentos	Ae4.33
<p>Outro dia eu até conversei com a Aline Nasarala e ela falou assim: "Olha Marcílio, no presencial a gente sempre tem essa ansiedade também."</p>					
<p>F – Aline quem?</p>					

<p>M – Aline Nasarala. A Aline, uma tutora.</p> <p>M – É uma tutora.</p> <p>F – Tutora.</p> <p>M – Isso. Ela falou assim: “Sempre a gente estuda e não tem aquela certeza se está sabendo. No presencial, você passa por isso também., quando você está no segundo período parece que você sabe mais que os alunos do primeiro, quando você está no terceiro... então você vai sempre conviver com isso.” <u>Aí foi um alento que deu, né?</u> Eu falei: “Então vamos perseverar.”</p> <p>F – Então é assim, eu estou entendendo, que parece que você passa por dois momentos no curso então, né? Um momento que você trabalha mais em grupo, né?</p> <p>M – Isso.</p> <p>F – E outro momento que você trabalha mais...</p> <p>M – Só.</p> <p>F – Você com a sua família, né?</p> <p>M – Isso.</p> <p>F – Aí, como você vê esse impulso ?</p> <p>M – É... <u>nós vivemos aqui o trabalho em grupo...</u> a <u>Torrezani</u> era uma mãezona, ela conseguiu... ela segurava todo mundo embaixo do braço, a gente estudava junto. <u>Ela organizava a gente, então nós aprendemos a estudar em grupo. E isso foi muito bom pela metodologia, porque a gente não sabia estudar sozinho...</u> então a Torrezani fez esse trabalho com a gente, de ser mãezona, de... eu chamo ela de mãezona até hoje. De organizar a equipe. <u>E a equipe que a gente montou, foi uma equipe muito no aspecto do trabalho em grupo. Eu acho que para o trabalho a distância, é de fundamental importância um grupo de estudo... o grupo de estudo é de fundamental importância para essa metodologia de ensino a distância.</u></p> <p>Porque muitas vezes... é o que nós falamos antes, eu mais a Jessica brigávamos, quase fechava no tapa, para entender uma matéria. Por mais que a gente brigava ali, quando a gente era avaliado, a gente lembrava direitinho daquelas brigas: “Não, não é isso. É assim.” Eu provava para ela que eu estava certo e ela provava que estava certa; às vezes a gente descobria duas, três formas de resolver uma matéria.</p> <p>E, na sala de aula, a gente não tem essa opção, a gente segue a metodologia do professor... e, muitas vezes, nós temos métodos de fazer, eu posso começar de um lado, de outro, de qualquer forma, mas a gente chegava a um entendimento da matéria.</p> <p>Eu tive uma caída considerável, vendo as minhas notas, fazendo um gráfico, eu tive uma caída no meu percurso, nesse período que eu trasladei sozinho... e depois, as minhas notas no final, são notas boas, que eu comecei a perseverar, a falar assim: “Eu não vou parar. Eu quero vencer.” Eu fui transpondo e... o trabalho mais dentro de casa, internet o dia inteiro, no intervalo do serviço eu estava estudando, aí eu abracei a causa.</p> <p>F – E sobre os materiais de estudo?</p>	<p>122</p> <p>123</p> <p>124</p> <p>125</p>	<p>Segundo o aluno entrevistado, uma tutora lhe fala que sempre estudamos e não temos aquela certeza se está sabendo e, ainda, faz referência ao presencial, dizendo que também passa por isso. Para o aluno, foi um alento, e disse vamos perseverar.</p> <p>Para o aluno, eles vivem, no polo, o trabalho em grupo. Retoma seus apreços à tutora presencial, destaca que ela os organizava e eles aprenderam a estudar em grupo. Para ele, isso foi muito bom pela metodologia, porque, conforme ele entende, não sabiam estudar sozinhos. Em sua visão, a equipe que eles formaram foi uma equipe muito no aspecto do trabalho em grupo. Considera que, para o trabalho a distância, é de fundamental importância essa metodologia de ensino à distância.</p>	<p>Comparação com o presencial</p> <p>Revigoração</p> <p>Trabalho em grupo</p> <p>Equipe de trabalho</p>	<p>Ae4.34</p> <p>Ae4.35</p> <p>Ae4.36</p> <p>Ae4.37</p>
---	---	--	--	---

<p>M – <u>Às vezes, muito técnicos. Às vezes, eu lia dez páginas para entender o porquê de um axioma, de um postulado, então, às vezes, eu achava que era muito técnico. Às vezes, eu pegava outras apostilas de outros polos, outros livros e líamos; “ah, entendi porque que... esse emaranhado de desenrolar para eu chegar numa fórmula.” Às vezes, muito técnicas e tinha outras talvez menos técnicas, mas instruía melhor. Assim, acho que é adaptação, eu acho que tem que não fugir à regra da parte técnica, nem ser muito formal, mas às vezes eu achava a apostila muito, muito técnica, e dificultava para a gente aprender sozinho.</u></p>	126		O aluno considera os materiais de estudo, às vezes, muito técnicos. Consultava, às vezes, outros materiais, livros e apostilhas que, segundo ele, às vezes, muito técnicos e outras talvez menos técnicos mas que, em sua visão, instruía melhor. Ele entende que seja adaptação; não escapar ao técnico, nem ser muito formal. O aluno diz que, às vezes, ele acha a apostila muito, muito técnica, o que dificultava aprender sozinho.	Materiais de estudo	Ae4.38
<p>F – Bom, você formou... e como você se vê hoje, né? Pensando já... e como você se percebe no futuro?</p>	127			Estilos de apostila para o aprendizado na EaD.	Ae4.39
<p>M – <u>Eu vislumbro a possibilidade de continuar estudando, fazer um mestrado. Eu gosto de lidar com o público, gosto de dar aula, eu gosto de estar fazendo palestras, trabalho com a comunidade...</u></p>	128	<p>Estágio – esse tema será retomado mais adiante na entrevista.</p>	O aluno entrevistado vislumbra a possibilidade de continuar estudando, fazer um mestrado. Diz que gosta de lidar com o público, de dar aula, proferir palestras e do trabalho com a comunidade.	Prospecções	Ae4.40
<p><u>foi uma experiência ótima o estágio, tanto que o estágio, as vezes, eu fiz de uma forma que até o diretor questionou com o professor... eu falava: “Não, pode deixar que eu quero dar aula.” Aí o professor ficava sentado lá e eu dava... eu gostava de lidar com o povo, dando aula. E até hoje eu tenho um feedback positivo, aqueles alunos.</u></p>	129	<p>o povo- o povo da sala de aula – os alunos.</p>	Ilustrando sua afeição ao trabalho, o aluno entrevistado diz que o estágio foi uma experiência ótima, onde ele gostava de lidar com os alunos, dando aula. Para ele, até hoje tem um feedback positivo daqueles alunos.	Afeições ao trabalho com o público	Ae4.41
<p>Nossa! É maravilhoso! Porque hoje eles estão numa fase mais madura... pela minha idade, <u>eu não tenho idade para ter a matemática como fonte de subsistência, eu quero ter a aula de matemática como uma qualidade de vida.</u></p>	130		Para o entrevistado, ele não tem idade para ter a matemática como fonte de subsistência. Ele alega querer a aula de matemática como uma qualidade de vida	Experiências no estágio	Ae4.42
<p>Então, a minha ansiedade para ensinar, <u>porque eu passo mais segurança para o aluno, porque eu tenho mais exemplos de vida, mais exemplos práticos, meu tempo de trabalho sempre foi na área voltada para matemática... que é a área mecânica, a área industrial, sempre fui focado em matemática.</u></p>	131		Do ponto de vista do entrevistado, a sua ansiedade para ensinar é porque ele passa mais segurança para o aluno por ter mais exemplos de vida, mais exemplos práticos, o tempo de trabalho sempre foi na área voltada para matemática, que é área da mecânica, a área industrial. Para ele, sempre foi focado em matemática.	Objetivos do curso para a vida do licenciando.	Ae4.43
<p>Então eu lido muito com exemplos, <u>onde você vai usar esse campo da matemática... porque a insegurança da maioria das pessoas é saber aplicar na prática o que é matemática. Eu sempre ensino na matemática como você usa a matemática.</u> “Ah, onde eu uso um integral ou a diferencial?” “Você vai tirar uma terra do seu lote, você pode fazer um integral volumétrico e determinar qual o volume de terra, quantos caminhões você vai gastar, quantas viagens vai gastar... então no final você consegue destrinchar tudo e fazer quanto você vai gastar para desaterrar um lote para construir uma casa.” <u>Uma casa... o que eu preciso numa casa mais econômica? Ah, que economize energia, que economize calor, que não precise de ar condicionado... isso tudo é matemática. Sempre quando eu dou aula, eu ensino os alunos como você usa a matemática no dia a dia... a matemática é um aliado, eu faço matemática 24 horas por dia. Se você falar assim: “Eu odeio matemática.” “Não odeia, você odeia um professor de matemática. A matemática você adora.” “Não, mas não uso matemática para nada.” “Você faz um integral volumétrico...” “Não faço, nem nunca fiz.” “Não. Você não estima o volume que o arroz vai expandir para</u></p>	132		Nessa linha de pensamento, o entrevistado, afirma lidar muito com exemplo, onde vai usar matemática, e que ele sempre ensina, na matemática, como se usa a matemática. Para ele, a insegurança da maioria das pessoas é saber aplicar na prática o que é matemática. Em seguida, o entrevistado cita alguns exemplos de como ele vê a aplicação prática da matemática. Um desses exemplos é mostrar o uso de uma Integral para o cálculo do custo do desaterro de um lote para construção de uma casa. Na visão do aluno, ele ensina os alunos como se usa a matemática 24 horas por dia.	Visão de objetivos do ensino de matemática	Ae4.44
	133			Aplicação da matemática.	Ae4.45

<p>alimentar tantas pessoas na sua casa? Isso é matemática. Porque você fala que não gosta de matemática? Você gosta de matemática.” Você nunca lidou com essas pessoas, eles adoram, porque eu vou inserindo a matemática na vida, no dia a dia da pessoa... e 24 horas é matemática.</p> <p><u>Aí hoje eu tenho dado aula particular, a UNILESTE tem indicados alunos para eu dar aula particular para eles.</u> Porque eles viram que o desempenho dos alunos que eu dei aula... chegaram num patamar e voltaram em um muito superior. Hoje mesmo, hoje eu vou sair daqui e vou dar aula para os alunos da UNILESTE que estão nesse final de período e não foram bem.</p> <p>F – Alunos de graduação?</p> <p>M – <u>Alunos de graduação. Alunos que estão fazendo engenharia mecânica, engenharia química... técnicos também. Então quer dizer, o método que eu uso, não sei se é o correto, mas tem surtido bons frutos.</u></p> <p>F – Você falou que você está... tem trabalhado como professor particular. E escola pública, você já trabalhou como professor?</p> <p>M – Não. Eu trabalhei só como área de estágio, como estagiário. Até hoje só trabalhei como professor particular, nunca trabalhei...</p> <p>F – Como foi o estágio? Tendo a disciplina a distância e depois você fazendo o estágio? Como é que foi isso?</p>	134		<p>O entrevistado tem dado aula particular e, conforme expõe mais adiante, são alunos de graduação em Engenharia Mecânica, Engenharia Química. Para ele, o método que usa tem surtido bons frutos.</p>	Visão de método de trabalho com matemática	Ae4.46
<p>M – <u>É... é consolidação do aprendizado.</u> É quando eu vou passar para alguém que eu coloco... é... ou seja, eu vou conferir: “Ah, eu tenho que ensinar isso. Realmente, eu aprendi.” Porque para mim ensinar, eu tenho que ter o domínio do assunto... para eu ter o domínio do assunto eu tenho que dar uma estudada em casa... então é a hora que consolida o aprendizado. Porque eu estou passando para alguém e estou tendo de volta algumas dúvidas e para mim sanar as dúvidas, eu tenho que ter domínio do assunto. <u>Então a hora que consolida o aprendizado, é a hora que você põe na prática o que você aprendeu na teoria.</u></p> <p>F – E as disciplinas? Se você olhar hoje para as disciplinas que você teve no curso, como foi você com essas disciplinas?</p>	135		<p>Para o entrevistado, o estágio é a consolidação do aprendizado. Em sua visão, a hora que consolida o aprendizado é a hora que você põe na prática o que aprendeu na teoria.</p>	Visão acerca do estágio	Ae4.47
<p>M – Eu acho que, no início, é igual eu te falei, dá aquela ansiedade de não ter aprendido muito. Mas <u>sempre que eu tenho contato com pessoas que estudam matemática em universidades particulares, a grade de Juiz de Fora é muito rigorosa, é muito pesada, mas eu aprendo muito mais.</u> Tem matérias que professores aqui do Vale do Aço, que formaram uns três, quatro anos para trás, me perguntam: “Ah, você estudou isso? Como você estudou?” Porque na grade deles não tinha... universidades aqui da região, não tinha a metade da matéria que tem na grade de Juiz de Fora. Então é uma grade pesada, mas útil, muito útil para um futuro profissional.</p> <p>F – E você gostaria de destacar ainda algum aspecto importante do curso, como um todo?</p>	136		<p>O entrevistado faz uma análise comparativa, pelos contatos que ele tem com pessoas que estudam em universidades particulares, e considera a grade de Juiz de Fora muito rigorosa, muito pesada, mas em sua visão, ele aprende mais e considera ser é muito útil para um futuro profissional.</p>	Grade curricular	Ae4.48

<p>M – Eu destaco o <u>profissionalismo de algumas pessoas que me ajudaram, a tutora presencial</u> Torrezani, o José Barbosa, muito... muito reto nas decisões, ele não fazia rodeio não. Assim, às vezes, você achava <u>rigidez, não, é muita retidão, disciplinado... mas sempre atendendo a gente.</u> E <u>alguns tutores e professores, que às vezes foram meio radicais; todo o questionamento que a gente fazia com eles, respondiam com aquele ar de que a gente estava fazendo corpo mole...</u> é difícil, <u>falta aquele corpo a corpo.</u> Tem pessoas que são autodidatas e tem pessoas que não são, tem pessoas que dependem de um empurrão maior...</p>	137	<p>fazendo corpo mole – Fazer corpo mole: não se esforçar. http://www.dicionarioinformal.com.br/</p>	<p>O entrevistado ainda destaca alguns aspectos. Destaca o profissionalismo de algumas pessoas que lhe ajudaram, a tutora presencial, a retidão, disciplina do coordenador, sempre lhes atendendo. Quanto aos tutores e aos professores, o entrevistado destaca, em sua perspectiva, que, às vezes, alguns foram meio radicais. Nesse aspecto, o entrevistado entende que todo o questionamento feito a eles, (tutores e professores) era respondido como se os alunos não estivessem se esforçando.</p>	Profissionalismo na EaD.	Ae4.49
<p><u>há uma variedade muito grande de pessoas. Então, na verdade, o profissional do ensino a distância, ele tem que ser mais profissional um pouco, porque ele vai lidar com o ser humano, que não tem sensibilidade de sentimentos um diante do outro. É um contato seco e, às vezes, tem uma pessoa mais necessitada de ajuda ou menos...</u> então, ele tem que trabalhar sempre com essa gama maior de pessoas, por que não sabe...</p>	138		<p>Na visão do entrevistado, há uma variedade muito grande de pessoas. Para ele, o profissional do ensino à distância tem que ser mais profissional um pouco, porque ele vai lidar com o ser humano, que não tem sensibilidade de sentimentos um estando diante do outro. O entrevistado entende que é um contato seco e, às vezes, uma pessoa tem mais ou tem menos necessidade de ajuda.</p>	Contato humano na EaD	Ae4.50
<p>Na sala de aula, você vê o desempenho, o esforço, a resolução de exercícios, <u>no ensino a distância não, é quase só o caráter avaliativo e esse caráter avaliativo é muito frio.</u> Eu não sei se você é bom só em caráter avaliativo não, você pode ser um excepcional aluno... o Gerson, um excelente aluno, estudava, ensinava a gente, na hora da prova: “Ó Gerson, porque você tirou nota ruim nisso aqui, ó?” Porque? <u>Às vezes, faltava alguma coisa na metodologia de ensino, que resgatasse um grande aluno, que desistiu porque faltou aquele calor para aproximar ele... foi muito frio. Então, eu acho que o Gerson era muito melhor aluno do que eu e parou, porque talvez seja alguma metodologia que tenha que ser estudada para personalizar, melhorar esse ensino.</u></p> <p>F – Bom, Marcilio, para mim, você já tocou em pontos muito importantes, quero te agradecer por sua exposição. Muito obrigado, então, em nome, mais uma vez, da minha orientadora e do programa, eu te agradeço. M – Ok. F – Muito obrigado.</p>	139		<p>O entrevistado faz uma análise comparativa entre a sala de aula e o ensino à distância. Para ele, na sala de aula, vê-se o desempenho, o esforço, a resolução de exercícios; no ensino à distância, não. Conforme o entrevistado entende, é quase só o caráter avaliativo e esse caráter, do seu ponto de vista, é muito frio. Para o entrevistado, um colega que desistiu do curso e, conforme sua percepção, era muito melhor aluno que ele, parou, porque talvez seja alguma metodologia que necessite de ser revista para personalizar, melhorar esse ensino.</p>	Relações humanas na EaD.	Ae4.51

Quadro Ideográfico 04 – Aluna exitosa – Marta

Falas do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Enxerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
F – Então, fala para nós, Marta, agora, como você se inseriu com a educação à distancia? M – Então, <u>eu sempre tive o sonho de fazer o curso de matemática.</u> <u>Mas, quando eu, na época, fiz o curso técnico, eu não tinha condições, né? De fazer o curso superior. Na época, tinha um custo alto e a minha renda não me permitia; então, eu formei em química e como eu não tinha condições... depois eu optei por fazer o magistério, né? Que era um novo curso técnico.</u> E, aí, quando eu comecei a trabalhar na prefeitura, surgiu novamente, ... <u>eu fiquei sabendo, de uma oportunidade que a Universidade Federal de Juiz de Fora estava oferecendo e era um curso técnico, novamente, de gestão pública.</u> Quando eu vim me inscrever, a secretária falou comigo: “Você já tem algum curso técnico?” Aí eu falei com ela que sim, e ela falou assim: “Porque você não faz o vestibular então para matemática, que vai ser um curso universitário?”	140	Sonho – desejo	A aluna entrevistada sempre desejou fazer o curso de Matemática.	Desejo pelo curso de Matemática.	Ae1.1
	141		Segundo a entrevistada, devido ao custo alto de um curso superior, a mesma optou por fazer outro curso técnico, após concluído o de Química fazendo, então, o de Magistério.	Circunstâncias que definiram a formação acadêmica.	Ae1.2
	142	Magistério - Segundo a LDB – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, Art. 67 § 2º, <i>são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.</i>	A aluna relata que, na iminência de se inscrever em outro curso técnico, oferecido pela UFJF, em gestão pública, foi indagada, pela secretária, se a mesma já possuía algum curso técnico e, afirmando que sim, foi sugerido que a candidata fizesse o vestibular para Matemática, um curso universitário.	Circunstância oportuna	Ae1.3
Então eu falei assim: “Nossa! É o que eu sempre sonhei.” Era fazer o curso de matemática e, ainda mais, por uma Universidade Federal, né? Seria melhor ainda. Então eu fui, me inscrevi, fiz o vestibular, fui aprovada e, assim, eu iniciei o curso à distancia.	143		Diante da possibilidade em fazer um curso superior em matemática, em uma universidade federal, a aluna reafirma seu sonho, inscreve-se no vestibular, foi aprovada e iniciou o curso à distância.	Realização de desejo em cursar Matemática.	Ae1.4
F – Agora, fale para nós sobre como você se vê nesse curso, nessa formação, né? Buscando as suas lembranças durante toda a trajetória do curso, expondo as suas compreensões, falando do presente momento e como você se vê no futuro com esse curso.					
M – <u>No início do curso, eu fiquei bem assustada, porque eu achei muito difícil. Eu comecei, eu imaginava uma coisa, eu imaginava que seria mais fácil.</u>	144		A aluna se assusta no início do curso, considerando-o muito difícil, pois o imaginava mais fácil.	Primeiras vivências no/com o curso	Ae1.5
<u>Eles tinham falado, que as apostilas seriam de mais fácil entendimento... por ser um curso à distância, então as apostilas viriam assim, com um melhor palavreado, mais detalhado.</u>	145		Segundo a aluna, havia uma informação de que as apostilas viriam com uma linguagem melhor, mais detalhada, de mais fácil entendimento.	Expectativa quanto às apostilas	Ae1.6
Então, <u>quando nós começamos, eu vi uma dificuldade enorme, tinha muito tempo que eu não estudava e ali eu comecei... eu sempre fui muito disciplinada, muito dedicada e eu estudava, estudava, não conseguia entender. Aí nós decidimos montar um grupo de estudos.</u> Eu falei para o pessoal: “Nós vamos ter que nos unir senão nós não vamos conseguir chegar ao final não.”	146		A aluna relata que viu uma grande dificuldade no início. Considera-se muito disciplinada; porém, mesmo dedicando-se, não conseguia entender.	Enfrentamentos	Ae1.7
	147		Segundo a entrevistada, ela alerta aos colegas que se não se unissem, não conseguiriam chegar até o fim.	Intuições primeiras	Ae1.8
Daí, <u>nós começamos com esse grupo, que foi assim, muito importante. Nós passávamos feriados, finais de semana, à noite.</u> Tinha dia que, sete horas da manhã, a gente encontrava na minha casa; tinha dia que, sete horas da manhã, tinha gente chegando à minha casa para estudar.	148		De acordo com a entrevistada, eles decidiram formar um grupo de estudos e assim começaram, dedicando-se aos estudos durante os feriados, finais de semana, à noite.	Organização para os estudos.	Ae1.9
<u>Então assim, nós estudamos muito mesmo e em grupo. O que um aprendia ajudava o outro, a gente discutia muito, né? Tinha vez que eu falava assim: “Ô gente, parece que a gente está até</u>	149			Dedicação ao curso	Ae1.10
	150		A aluna relata que estudaram muito em grupo e o que um aprendia, ajudava o outro.	Solidariedade	Ae1.11

<p>brigando. Se os outros ouvirem, vão falar que a gente está brigando.” Mas, era dentro do assunto mesmo, cada um: “Ah, eu acho que é isso. Eu acho que é aquilo.” Mas assim, foi muito proveitoso, né? Esse tempo. <u>E como era a primeira turma também, da faculdade, para a gente era uma experiência, mas para a faculdade também era uma experiência.</u></p>	151	Experiência - prática	Para a entrevistada, sendo a primeira turma, o curso era uma experiência tanto para os alunos, quanto para a faculdade.	Facticidade	Ae1.12
<p><u>Então, nós tivemos um pouco de dificuldade com os tutores; lógico que não são todos, mas alguns demoravam muito para responder, né? Às vezes, respondiam na Plataforma de forma assim, que não era a esperada. Às vezes, a gente colocava uma dúvida e eles respondiam: “Leia a apostila.”</u></p>	152	Plataforma – Plataforma Moodle.	Segundo a entrevistada, eles tiveram um pouco de dificuldade com os tutores; alguns demoravam muito para responder; às vezes, respondiam, na Plataforma, de modo não esperado; às vezes, quando era postada uma dúvida, os tutores respondiam que lessem a apostila.	Relação alunos –tutores.	Ae1.13
<p><u>Mas assim, quando a gente chegava a perguntar, não era por falta de leitura, por falta de tentar, porque igual eu disse, nós éramos muito esforçados. Estudávamos.</u></p>	153		Na visão da entrevistada, eles eram muito esforçados, estudavam e, quando chegavam a perguntar, não era por falta de estudos e de tentativas.	Dedicação	Ae1.14
<p><u>Então, assim, aquilo demandava muito tempo, a gente postava um pergunta hoje, demorava dois, três dias para responder e ainda dessa forma.</u></p>	154		Segundo a aluna, além da demora no retorno às perguntas, as respostas eram postadas do modo como dito antes.	Atenção aos alunos	Ae1.15
<p><u>Então, a gente acabava se sentindo meio só.</u></p>	155	Só - isolado	Para a aluna, eles acabavam se sentindo isolados.	Sentimentos	Ae1.16
<p><u>Claro que nós tivemos também tutores excelentes, que a gente postava e eles respondiam, e de uma forma bem clara, né? Que a ajudava a gente bastante.</u></p>	156		A aluna ressalta que tiveram também tutores que os ajudavam, respondiam e de uma forma bem clara.	Visão do aluno acerca do tutor.	Ae1.17
<p><u>À medida que foi passando o tempo, começou a ter... cada um do nosso grupo foi tendo as suas dificuldades. Ou foi aumentando o compromisso de um, de outro, acaba também convivendo muito e acontece algumas coisas... então foi diminuindo esse grupo de estudo, o que prejudicou, porque o grupo de estudo, eu acho que ele ajuda bastante.</u></p>	157		Segundo a entrevistada, no decorrer do tempo, cada um do grupo de estudos foi tendo suas dificuldades pelo aumento de compromissos pessoais e por coisas que acontecem na convivência, e o grupo foi diminuindo o que, em sua visão, trouxe prejuízo, uma vez que o grupo ajuda bastante.	Movimento do grupo	Ae1.18
<p><u>Então assim, hoje, na realidade, o que sobreviveu, que está até hoje... eu falo pela nossa turma, são os integrantes do nosso grupo, né? Então, mesmo com essa distância, acabou que restou só esses, os outros não permaneceram. E do meu ponto de vista, eu creio que foi por isso... por essas dificuldades e também pela faculdade.</u></p>	158		A entrevistada destaca os remanescentes no curso como sendo os integrantes do grupo de estudos.	Permanência	Ae1.19
<p><u>Hoje a faculdade melhorou muito, porque nós reclamamos muito e eles mudaram isso. Então os tutores, hoje, estão muito mais participativos, a gente posta, eles respondem com uma rapidez, uma agilidade maior, com respostas mais claras, então assim, melhorou muito. Hoje é difícil ter um tutor que não atenda às expectativas. Hoje a maior parte deles atende muito bem.</u></p>	159		Na visão da aluna, os motivos pelos quais os alunos não permaneceram se dão pelas dificuldades pessoais e pelos problemas relatados em relação ao curso.	Desistência	Ae1.20
<p><u>Hoje a faculdade melhorou muito, porque nós reclamamos muito e eles mudaram isso. Então os tutores, hoje, estão muito mais participativos, a gente posta, eles respondem com uma rapidez, uma agilidade maior, com respostas mais claras, então assim, melhorou muito. Hoje é difícil ter um tutor que não atenda às expectativas. Hoje a maior parte deles atende muito bem.</u></p>	160	Reclamar: queixar, reivindicar.	Para a aluna, a faculdade mudou, melhorou muito, porque os alunos reclamaram muito. Para a aluna, os atuais tutores (setembro de 2012) estão muito mais participativos, mais ágeis para responder e de modo mais claro. Em sua visão, é difícil, naquele momento, ter um tutor que não atenda às expectativas. A maior parte deles atende muito bem.	Participação reivindicatória discente	Ae1.21
<p><u>Hoje a faculdade melhorou muito, porque nós reclamamos muito e eles mudaram isso. Então os tutores, hoje, estão muito mais participativos, a gente posta, eles respondem com uma rapidez, uma agilidade maior, com respostas mais claras, então assim, melhorou muito. Hoje é difícil ter um tutor que não atenda às expectativas. Hoje a maior parte deles atende muito bem.</u></p>	161	Hoje – momento de realização da entrevista – 11 de setembro de 2012.		Trabalho do tutor	Ae1.22

<p>Mas assim, <u>o curso à distância... igual como eu disse, não é o que eu imaginava. Eu vejo que é muuuuito difícil, a pessoa, ela tem que ter muuuuita disciplina, a pessoa tem que abrir mão de tudo, de tempo... eu abri mão de finais de semana, feriados, manhãs, noites, eu não tenho tempo para nada. O tempo que eu tenho é estudando.</u> Então as pessoas dizem: “Ô Marta, o que você está fazendo?” “Estou estudando.” “Ô Marta, o que você vai fazer?” “Eu vou estudar.” Então, a gente acaba tendo prejuízo até na vida particular. Igual, filho e tudo... mas <u>o ensino à distância, não sei se é por causa da disciplina também que eu escolhi, a matemática não é um curso fácil.</u> Mas o ensino à distância, <u>se não tiver esse compromisso</u>, eu acho que a pessoa não consegue.</p>	162	Muuuito; muuuuita [ênfase dada pela aluna].	A entrevistada enfatiza as dificuldades e declara que o curso à distância não é o que a mesma imaginava. Considera que seja muito difícil, exige muita disciplina, dedicação o tempo todo.	Enfrentamentos discentes na EaD.	Ae1.23
	163			Atitudes do discente	Ae1.24
	164		Embora duvidosa, se a dificuldade for por o curso ser de Matemática que, em sua visão, não é um curso fácil, a aluna entende que, no ensino à distância, se a pessoa não tiver comprometimento, envolver-se com o mesmo, ela não consegue realizá-lo.	Ritmo de aprendizado	Ae1.25
	165	Compromisso – envolvimento; comprometimento.		Projeção ao presencial.	Ae1.26
<p><u>Eu tenho a consciência também, que eu preciso de maior tempo para estudar, para eu conseguir aprender, eu acredito que se eu estivesse numa sala presencial, meu rendimento seria melhor, né? Tipo assim, eu acho assim: “Nossa, se eu estivesse numa sala presencial, eu acho que eu seria uma aluna nota 10.”</u> Hoje eu não me sinto uma aluna nota 10, porque eu acho assim, que <u>às vezes eu tenho muita dificuldade, porque a gente perde muito tempo para entender uma coisa, que às vezes se você tivesse uma explicação, você vê que é uma coisa tão simples, que se a pessoa chegasse e falasse: “É isso”, ...tipo assim, a gente deixaria de perder muito tempo.</u> Às vezes, você fica um dia, dois dias, tentando entender uma coisa, depois você vai ver, é uma coisa tão pequena, né? E você perdeu muito tempo naquilo.</p>	166		A aluna entrevistada relata que tem a clareza de que ela precisa de um tempo maior para conseguir aprender e acredita que, se estivesse em uma sala presencial, teria um rendimento melhor, seria uma aluna nota 10.	Tempo para a apreensão.	Ae1.27
<p><u>Então, essa é uma desvantagem no curso a distância, eu acho que a gente perde muito tempo, em tentar aprender uma coisa, que às vezes não deveria gastar tanto tempo.</u></p>	167	“tipo assim” – Expressão utilizada quando se tenta conseguir tempo para raciocinar, montar um pensamento ou mesmo concluir o pensamento, para depois falar. http://www.dicionariointormal.com.br acesso em 19-08-14.	A aluna entende que, com uma explicação direta, poderia ajudar a não perder muito tempo para entender algo. Para ela, o tempo despendido, para aprender, é uma desvantagem no curso à distância.	Obstáculos	Ae1.28
<p><u>E eu volto a valorizar o estudo em grupo, porque assim, quando a gente estudava em grupo, eu perdia muito tempo em uma matéria, eu explicava aquela matéria... então os outros alunos, eles não iam perder aquele tempo que eu perdi naquela matéria, né?</u></p>	168		A aluna reafirma sua valorização ao estudo em grupo, relatando que explicava a matéria aos outros alunos e esses não perderiam o tempo despendido por ela.	Colaboração	Ae1.29
<p><u>Então eles iam... a proposta era eles perder tempo em outras, para depois também estudar e um trocar com o outro. Então, por isso, que nós conseguimos bastante, mas, aí, depois... né? Foi acontecendo certas coisas e a gente foi deixando isso. Mas, o que é uma coisa infeliz, porque eu acho que trouxe prejuízo para todo mundo, né?</u></p>	169			Estudo em grupo: valorização	Ae1,30
<p><u>Então eles iam... a proposta era eles perder tempo em outras, para depois também estudar e um trocar com o outro. Então, por isso, que nós conseguimos bastante, mas, aí, depois... né? Foi acontecendo certas coisas e a gente foi deixando isso. Mas, o que é uma coisa infeliz, porque eu acho que trouxe prejuízo para todo mundo, né?</u></p>	170		Segundo a aluna, a proposta era que os colegas empenhassem-se em outras matérias e depois trocaram entre si o que tinham compreendido.	Proposta do grupo de estudos	Ae1.31

<p>Mas o ensino à distância, ele traz uma <u>facilidade...</u> igual no meu caso, né? Que eu tenho uma filha. <u>Se não fosse na modalidade à distância, eu não poderia estar estudando, porque eu não teria com quem deixá-la,</u> né? Então, mesmo que hoje ela se sente só, porque ela acha que eu deixo ela só, mas pelo menos eu estou em casa. E eu sair de casa para ir para uma escola convencional todos os dias da semana, então... né? Para mim não seria possível, pela idade dela e pela situação mesmo, particular. Então, <u>esse lado para mim, é um lado muito importante, porque me beneficiou, né? Ter essa oportunidade de ter um curso superior.</u> É... deixa eu ver o que mais... o que eu poderia acrescentar...</p> <p>F – Pode ficar bem à vontade. M – É, eu estou tentando lembrar algo. (silêncio...) F – Pode ficar tranquila. Aqui tem um índice alto de evasão, né?</p>	171		Para a entrevistada, o ensino, na modalidade à distância, facilita estudar, pela possibilidade de conciliação com as ocupações pessoais. A possibilidade de conciliação da vida cotidiana com a EaD, para ela, é muito importante. Relata que se beneficiou com essa oportunidade de ter um curso superior.	Benefícios pessoais	Ae1.32
<p>M – Tem. Eu creio que até por causa disso, porque é muito difícil. <u>Se a pessoa não tiver disciplina, a pessoa não consegue, ela não tem como conseguir, não tem como progredir... porque as matérias vão acumulando.</u> Então, às vezes, por exemplo, hoje você está ali estudando, se você perder uma semana... igual <u>eu fiquei uma semana sem internet, eu tive um prejuízo, enorme. Porque na hora que voltou a internet, que eu voltei aos estudos, voltei à minha rotina, aí já estava tudo embolado.</u></p>	172	Embolado – confuso, emaranhado.	Para aluna, se a pessoa não tiver disciplina, não tem como progredir, pois as matérias vão acumulando.	Disciplina para os estudos	Ae1.33
<p>Agora eu lembrei de completar um assunto, eu falei da minha dificuldade... tem alunos, que eles têm uma facilidade maior de aprendizagem, eles pegam com uma... né? Pega ali, olha e tal, consegue. Ou então, às vezes... igual aqui, tem pessoas no nosso grupo que é o seguinte: eu morria de estudar, eu chegava assim... a pessoa aprendia com tanta facilidade, que às vezes chegava na prova e tirava uma nota maior do que eu. Por quê? Porque a pessoa tem uma facilidade muito grande de aprendizagem. Então, eu tenho que me desgastar. Então, <u>no ensino à distância, ele tem essa... né? Eu faço o meu tempo e tipo assim, se eu vou demorar três horas para aprender um assunto,</u> eu tenho essas três horas, nem que eu fique de madrugada, né? <u>Eu tenho que fazer o meu tempo de forma a conseguir.</u> Então, eu tenho uma semana para aprender e se <u>eu gastar a semana toda, o problema é meu. Mas eu posso fazer esse tempo,</u> né? E, no presencial, você tem que estar ali presente... é lógico que o correto é a pessoa estudar em casa, mas para quem trabalha, às vezes, ele está ali na escola, depois ele não tem esse tempo para estar estudando, por causa das atividades profissionais. Então, <u>no ensino à distância, tem disso também, às vezes, né? Quando a gente estuda em grupo, às vezes, um chega assim e pega o negócio com a maior facilidade e a gente já teria que demandar mais tempo.</u></p>	173		A falta de internet, para a aluna, provoca grande prejuízo, embolando as atividades rotineiras de estudo.	Tecnologia	Ae1.34
<p>Uma outra coisa que eu acho também importante destacar, é a respeito da Plataforma. <u>Eu vejo a Plataforma assim,</u> como as pessoas, às vezes não postam... igual os meus colegas, eu falo com eles: “Gente, vocês têm que postar dúvidas.” <u>Eu posto tudo. Às vezes está errado, eu vou lá, eu sei que está errado e eu posto. Mas, por quê? Para o professor me corrigir.</u> Porque eu acho, que se eu, simplesmente, falar assim... eu já cheguei a postar assim: “Olha, isso eu não entendi de jeito nenhum”. Mas, aí, é quando eu não consigo nem mexer. Agora, por</p>	174		Segundo a aluna, o tempo que demora para aprender um assunto, no ensino à distância, constitui um problema pessoal, particular.	Organização temporal	Ae1.35
<p>Porque eu acho, que se eu, simplesmente, falar assim... eu já cheguei a postar assim: “Olha, isso eu não entendi de jeito nenhum”. Mas, aí, é quando eu não consigo nem mexer. Agora, por</p>	175		Na visão da aluna, o estudo em grupo colabora, em termos de demanda de tempo, para o aprendizado compartilhado.	Benefícios do estudo em grupo	Ae1.36
<p>Porque eu acho, que se eu, simplesmente, falar assim... eu já cheguei a postar assim: “Olha, isso eu não entendi de jeito nenhum”. Mas, aí, é quando eu não consigo nem mexer. Agora, por</p>	176		A aluna destaca a sua utilização efetiva da plataforma, onde a mesma posta tudo, para o professor corrigi-la nas diversas situações, sempre expondo o modo como a mesma pensa acerca do postado.	Utilização da plataforma	Ae1.37

<p>exemplo, quando eu consigo mexer, sei que está errado, mas eu ainda... eu falo: “Olha, eu estou pensando assim.”</p>					
<p><u>Eu posto, porque eu vou dar oportunidade ao tutor, para me responder, porque ele vai ver que eu tentei, que eu gastei tempo.</u></p>	177		<p>A aluna relata colocar suas postagens na plataforma, porque oportuniza ao tutor respondê-la, ver que a mesma tentou e que gastou tempo.</p>	Comunicação aluno-tutor	Ae1.38
<p><u>E, na maioria das vezes, os alunos não gostam de fazer isso, eles não gostam de se expor, de mostrar o errado, só querem mostrar o certo... e, às vezes, é muito difícil a gente saber o certo. Já aconteceu...</u></p>	178		<p>Na visão da aluna entrevistada, na maioria das vezes, os alunos não utilizam a plataforma para postagens por não gostarem de se expor, mostrar o errado, querendo apenas mostrar o certo.</p>	Exposição na plataforma	Ae1.39
<p>Então, às vezes, eu postava e <u>tem disciplinas, por exemplo, que eu tinha facilidade, eu tinha certeza que eu estava certa, sabe? Quando um aluno postava perguntando o professor, eu ia e postava, perguntava o professor se estava certo, só para ajudar aquele aluno... Às vezes, aluno de outro polo.</u></p>	179		<p>Segundo a aluna, mesmo diante de uma certeza de sua resposta, já utilizou a plataforma, questionando ao professor se estava certo, no intuito de ajudar um aluno, inclusive de outro polo, que também tivesse postado sua pergunta ao professor.</p>	Comunicação pela plataforma	Ae1.40
<p><u>Eu fazia isso, por quê? Porque quando você vê uma resolução, pelo menos para mim, ajuda a gente demais. Igual eu falei, você perde muito tempo e você vendo a resolução: “Ah, é isso aqui.” Então, a Plataforma, os alunos, da educação a distância, se todos tivessem essa visão, ajudaria e muito.</u></p>	181		<p>Para a aluna, a visualização de uma solução ajuda demais, e entende que se todos os alunos, na EaD, tivessem essa visão, ajudaria e muito.</p>	Visualização	Ae1.42
<p><u>Tem um aluno de um outro polo, o nome dele é Jonas... em cálculo, eu sempre tive mais dificuldade. E esse Jonas, ele... eu não conheço ele pessoalmente, é só mesmo um rosinho na Plataforma. Mas ele se mostrou muito assim, prestativo. Ele postava resoluções dele, né? O professor sempre falava que estava certo... nossa, eu acho ele inteligentíssimo. Ai uma vez ele tinha parado de postar, eu mandei uma mensagem para ele: “Ó Jonas, você podia fazer o favor de postar, porque pelo menos para mim, você tem me ajudado muito. Porque, às vezes, eu perco muito tempo, porque eu tenho muita dificuldade nessa matéria e com as suas postagens eu consigo entender.”</u></p>	182		<p>A entrevistada aponta a solidariedade de um colega, de outro polo, que se mostrava, postando suas resoluções.</p>	Solidariedade	Ae1.43
<p><u>E eu passei em todos os cálculos, tudo graças a esse Jonas.</u></p>	184		<p>A aluna declara que passou em todos os cálculos, graças ao colega.</p>	Troca entre os alunos	Ae1.44
<p>Porque, <u>quando o aluno não posta, o professor não vai... como o professor vai dar uma resposta ou vai dar uma ajuda, se o aluno não pergunta?</u> Da mesma forma que ele me ajudava, eu procurava ajudar outros alunos, postando aquilo que eu tinha facilidade e eu sabia que estava certo.</p>	185		<p>A aluna declara que passou em todos os cálculos, graças ao colega.</p>	Reconhecimento.	Ae1.45
<p><u>Então, assim, eu penso que, na educação à distância, os alunos, mesmo que não se conhecem, eles podem se ajudar.</u> Às vezes, esse tipo de ajuda é melhor até que uma sala presencial. O professor, ele sabe os alunos que tem a... a... porque quando você pergunta, mesmo que você está postando errado, o professor, ele... né? Igual numa sala presencial, o professor tem prazer em estar ajudando a gente, de estar orientando, de estar esclarecendo: “Ópa, é aqui, não é ali.”</p>	186		<p>A aluna indaga como o professor vai dar uma resposta, uma ajuda, se o aluno não posta, não pergunta.</p>	Atentividade da aluna	Ae1.46
<p><u>Então, assim, eu penso que, na educação à distância, os alunos, mesmo que não se conhecem, eles podem se ajudar.</u> Às vezes, esse tipo de ajuda é melhor até que uma sala presencial. O professor, ele sabe os alunos que tem a... a... porque quando você pergunta, mesmo que você está postando errado, o professor, ele... né? Igual numa sala presencial, o professor tem prazer em estar ajudando a gente, de estar orientando, de estar esclarecendo: “Ópa, é aqui, não é ali.”</p>	186		<p>Na visão da entrevistada, os alunos podem se ajudar, mesmo não se conhecendo.</p>	Colaboração mútua	Ae1.47

<p><u>Eu já fiz perguntas várias vezes sobre o mesmo assunto; por fim, eu ficava com vergonha de perguntar a mesma coisa. (risos...) aí mandava email para outro colega: “Aqui, pergunta para mim, porque eu já perguntei um tanto de vezes. Agora pergunta para mim.” Aí ela fazia a pergunta como se fosse para ela, mas, na verdade, ela estava perguntando para mim. Então, se a gente tiver esse tipo de relacionamento entre os alunos, facilita muito para nós alunos. Porque não é fácil o ensino a distância, não é como as pessoas veem do lado de fora: “Ah, educação a distância é mamata. Ah, educação a distância é...” A gente ouve e: “Olha meu filho, você não sabe do que você está falando. Você nem imagina o grau de dificuldade.” Eu nunca fiz uma faculdade presencial, né? Só os cursos técnicos mesmo. Mas eu imagino que o grau de dificuldade aqui é muito maior, porque eu tenho que aprender a aprender, né? Então eu não posso me dar o luxo de alguém chegar e me ensinar. Eu tenho que buscar a minha aprendizagem e isso não é uma coisa fácil, porque hoje o nosso dia a dia está muito corrido. A vida de todo mundo... nós não temos tempo para nada, então, realmente, tem que ter uma disciplina. A pessoa tem que ser disciplinada e determinada, se não for uma pessoa determinada, não chega ao fim.</u></p> <p>f- Muito bem. E com relação ao futuro? Como você se vê com esse curso?</p>	<p>187</p> <p>188</p> <p>189</p>		<p>A aluna mostra sua insistência em postar perguntas acerca do mesmo assunto e, quando se sentia constrangida pela repetição, solicitava a um colega que as fizesse por ela. Sendo assim, entende que esse relacionamento entre os alunos colabora muito.</p> <p>A entrevistada, imagina que, mesmo não tendo feito uma faculdade presencial, o grau de dificuldade na EaD é muito maior, porque tem que aprender a aprender, o que exige disciplina e determinação, face à vida cotidiana.</p>	<p>Relacionamento entre os alunos.</p> <p>Aprender a aprender</p> <p>Postura de um aluno EaD</p>	<p>Ae1.48</p> <p>Ae1.49</p> <p>Ae1.50</p>
<p>M – Olha, eu me vejo uma professora. Eu pretendo começar a lecionar o ano que vem, né? Eu pretendo correr atrás disso. Eu acredito que eu vou ter uma facilidade maior de trabalhar com a matemática, apesar de que eu sei que,</p> <p><u>parece que quando a gente está estudando... parece que a gente desaprende. A gente tem a sensação que a gente não sabe nada, porque é tão amplo, que parece que a gente está é desaprendendo, parece que a gente não sabe nada.</u> E você vê tanta coisa, tanto... né? Esforça tanto em aprender, que você pensa assim: “Meu Deus, eu não sei nada. Estou formando agora e eu tenho a sensação que eu não sei nada.” Então, <u>a gente tem esse medo, né? Eu, né? Tenho esse medo, esse sentimento de que parece que eu não sei nada... mas assim, eu acredito que essa licenciatura vai me valer. Eu acredito que eu vou ter essa facilidade sim, apesar desse sentimento que eu tenho hoje, mas eu acredito que é normal, né? Pelo menos, eu acredito e espero que seja... que é normal. E, depois, quem sabe? Fazer um mestrado, progredir.</u> (risos...)</p>	<p>190</p> <p>191</p>		<p>A aluna entrevistada se vê professora e pretende começar a lecionar no ano seguinte.</p> <p>A entrevistada, na posição de formanda, expõe ter a sensação de medo, um sentimento de que parece não saber algo. Segundo ela, parece que quando está estudando, tem a sensação de que não sabe nada.</p>	<p>Olhar prospectivo</p> <p>Sentimentos pessoais</p>	<p>Ae1.51</p> <p>Ae1.52</p>
<p>F – Bom, você gostaria de fazer mais alguma colocação ou está satisfeita?</p> <p>M – Eu não estou lembrando de nada.</p> <p>F – Então, Marta, em nome do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro, e da minha orientadora, professora Maria Aparecida Viggiani Bicudo, eu te agradeço pela contribuição e pela participação na pesquisa. Obrigado.</p>	<p>192</p>		<p>Para a aluna entrevistada, apesar do receio pela sensação de estar se formando e não saber nada, entende que a licenciatura será válida, e acena para a possibilidade de prosseguir com a pós-graduação.</p>	<p>Projeções</p>	<p>Ae1.53</p>

Quadro Ideográfico 05 – Aluna exitosa – Ana Carolina

Falas da Entrevistada Destaques	Unidades de Sentido (US)	Excerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
F –Como você se inseriu com a educação à distância?					
A – Então, <u>eu estudei na escola preparatória para o vestibular, então a gente era treinado para isso...</u> e eu queria fazer matemática. Então, <u>quando eu terminei o terceiro ano, eu fiz o vestibular e fui aprovada em Viçosa, na UFMG e em Juiz de Fora.</u>	193		A aluna relata que estudou na escola preparatória para o vestibular, queria fazer matemática e, quando terminou o terceiro ano o fez, sendo aprovada em Viçosa, na UFMG e em Juiz de Fora.	Intenção de fazer o curso	Ae2.1
<u>Aí eu fui para Viçosa estudar. Eu fiquei lá um semestre e precisei voltar.</u>	194			Busca pelo curso de Matemática presencial	Ae2.2
<u>Larguei a faculdade lá e voltei. Quando eu cheguei aqui, eu queria continuar a matemática, só que só tem uma faculdade aqui que tem o curso e ela não é muito boa ... aí, eu não queria fazer lá.</u>	195		A aluna opta por estudar em Viçosa, onde cursa um semestre.	Inserção ao curso de Matemática presencial	Ae2.3
<u>A minha mãe me influenciou e eu fui fazer Psicologia na faculdade particular aqui, eu fiz um semestre e vi que não dava, porque eu gostava de matemática. Isso foi em 2007, né? O primeiro semestre de 2007 foi em Viçosa, o segundo semestre, no Pitágoras. Aí eu parei; aí em 2008 eu decidi que eu não ia estudar e fiquei esperando. Em agosto de 2008 surgiu aqui a ideia do curso a distancia, aí eu entrei.</u>	196		Segundo a aluna, largou a faculdade em Viçosa e retornou, queria continuar o curso de Matemática, mas não queria fazer na única faculdade local, onde tem o curso.	Historicidade da aluna	Ae2.4
	197			Objetivo de cursar Matemática	Ae2.5
	198		De acordo com a aluna, influenciada pela mãe, iniciou o curso de Psicologia, em uma instituição particular, fez um semestre, viu que não dava porque gostava de matemática. Decidiu que não ia estudar, ficou esperando até que surgiu a ideia do curso EaD, iniciando, assim, o curso.	Experiências prévias à EaD, em curso superior.	Ae2.6
	199			Decisão por cursar matemática	Ae2.7
F – Ótimo. Então agora, você poderia falar para a gente... com suas lembranças, a sua memória, como você se vê nesse curso, falar da sua trajetória desde o início, o momento atual também e como você se percebe no futuro, sendo licenciada em matemática na educação à distancia. o que você tem a nos dizer sobre?					
A – Bom, <u>no início, eu tinha muita facilidade com as matérias e eu não era enturmada com o pessoal... no primeiro semestre. Eu só encontrava com eles no dia da prova mesmo, que as provas são aqui no Polo, né? Aí, a partir do segundo semestre, foi apertando mais e aí eu fiz amizade com o pessoal e a gente fez os grupos de estudo.</u>	200		A aluna tinha muita facilidade com as matérias no início, não era enturmada com o pessoal só encontrava com eles no dia da prova, no Polo. Sua aproximação com os colegas foi a partir do segundo semestre , quando fizeram grupos de estudos	Primeiras experiências na EaD	Ae2.8
<u>Aí a gente estudava sempre, na casa da Marta.</u>	201			Aproximação de colegas	Ae2.9
<u>Aí, a gente foi percebendo, que quem estava no grupo, estava conseguindo, estava caminhando e quem não ia no grupo, foi desistindo pelo caminho.</u>	202			Formação de grupos de estudos.	Ae2.10
<u>Eu lembro também que eu sempre não fui apegada à Plataforma... enquanto eu tenho colegas que a gente chama até de Maria Plataforma, que dá conta de tudo o que passa lá, eu não.</u>	203		Segundo a aluna, o grupo foi importante para que não desissem.	Importância do grupo	Ae2.11
<u>Não sou de acessar, não sou de ficar presa na Plataforma, prefiro estudar com livro e pesquisando.</u>	204		A aluna declara não ter apego à Plataforma , não é de acessar, prefere estudar com livro e pesquisando.	Autonomia em relação ao postado na plataforma	Ae2.12
	205			Modos de estudar	Ae2.13
	206			Uso da Plataforma	Ae2.14

<p><u>Eu uso a Plataforma, nem posto dúvida, eu leio a dúvida dos outros e a resposta, eu não sou apegada. Eu percebi e foi a estratégia que deu mais certo, do que outras pessoas que ficam ali... se o professor não respondeu eu não sei a resposta, entendeu? Eu não sei mais o que falar...</u></p> <p>F – Sobre as disciplinas.</p>	207		Segundo a aluna, ela não posta dúvida; usa a Plataforma para ler as dúvidas dos outros e a resposta. Em sua visão, foi a estratégia que deu mais certo para ela.	Utilização da plataforma	Ae2.15
<p>A –<u>Sobre as disciplinas, assim, tem horas que a gente fica achando que não tem nada a ver. Igual, eu escolhi matemática por quê? Porque eu tinha muita facilidade com matemática. Ai a gente pega umas disciplinas que não tem nada a ver com o que a gente achava que ia estudar. Umas coisas bem abstratas mesmo, que dá vontade de desistir. Mas aí a gente passou por elas...</u></p>	208	<p><u>A expressão “nada a ver”</u> – É sinônima de: não ter que ver, não ter relação com, não corresponder, não dizer respeito a, não ser do interesse de.</p> <p>http://duvidas.dicio.com.br/</p>	A aluna afirma ter escolhido matemática porque tinha muita facilidade. Entretanto, no que concerne às disciplinas, há momentos em que considera não corresponder com o que esperava. Na visão da aluna, umas coisas bem abstratas, que dá vontade de desistir.	Expectativa quanto às disciplinas do curso	Ae2.16
<p><u>agora está no momento mais light, está só as matérias mais didáticas, né?</u></p>	209	<u>momento mais light</u> – mais suave, mais leve.	Segundo a aluna, estão no momento mais leve, estão só as matérias mais didáticas.	Disciplinas Didáticas	Ae2.17
<p><u>E teve a física também, que a gente agarrou. Na física fez muita falta um professor presencial.</u></p> <p>F – Sobre os materiais de estudo?</p>	210	“[...] a gente agarrou ” – Reprovação de diversos alunos na disciplina de Física	A aluna relata que ela e outros colegas foram reprovados e, para ela, um professor presencial fez muita falta.	Professor presencial para disciplinas curriculares.	Ae2.18
<p>A – <u>O material de estudo que para mim foi excelente, são as apostilas, que vem de Juiz de Fora e, para mim, são muito boas. Raríssimas as que a gente tinha algo a reclamar, a maioria são muito boas.</u></p> <p>F – Da relação com os tutores? Presenciais, a distância?</p>	211		A aluna considera que as apostilas foram excelentes,	Avaliação do Material didático	Ae2.19
<p>A – <u>Igual eu falei, não sou muito apegada à Plataforma não, então eu não sei nome de ninguém, não sou de ficar reparando...mas assim, tem as matérias que eles ajudaram muito, tem as matérias que eles deixaram a desejar.</u></p>	212		Quanto aos tutores, a aluna reafirma seu desapego à Plataforma, não sabe o nome de ninguém, mas tem uma visão de que tem matérias que eles ajudaram muito, tem matérias que eles deixaram a desejar.	Atendimento pela Plataforma.	Ae2.20
<p><u>Os tutores presenciais, eu nunca entendi direito como que funcionaria, porque eles não podem tirar dúvidas de matemática...</u></p>	213		A aluna declara não ter entendido a função do tutor presencial.	Papel do tutor presencial	Ae2.21
<p><u>foi o que passaram para a gente, não podem tirar dúvidas de matemática, eles tinham que ser o suporte técnico.</u></p>	214			Entendimento acerca da tutoria presencial	Ae2.22
<p>Então assim, à medida que a gente... <u>a Torrezani, não sei se a gente pode falar nome, mas ela é excelente, até mesmo para o psicológico da gente, até para incentivar. Mas, como na parte técnica, a gente ficou preso lá no início, né? Aprender a mexer, como funciona... aí depois a gente foi precisando menos.</u> Mas a Torrezani foi muito excelente, para a questão de incentivar a gente, estar ligando para lembrar... essas coisas.</p>	215		Para a aluna entrevistada, a tutora presencial foi excelente em suas funções.	Função do tutor presencial	Ae2.23
	216			Atitude da tutora presencial	Ae2.24
	217			Ações do tutor presencial	Ae2.25

<p>F – A sua turma, a turma, digamos assim, pioneira, teve um alto índice de evasão, A – É.</p>					
<p>F – O que vocêalaria sobre isso?</p>					
<p>A – <u>Eu acho, tenho quase certeza, de que quem saiu, é porque entrou com a ilusão de que era muito fácil, curso a distância é só ir lá de vez em quando. Então, todo mundo que entrou com essa mentalidade, saiu no primeiro semestre, porque realmente é muito apertado, realmente tem que estudar em casa, tem que fazer por onde e estudar.</u></p>	218		<p>A aluna entrevistada sinaliza a sua quase certeza de que quem saiu foi por ter entrado com a ilusão de que seria muito fácil. Para ela, tem que estudar em casa, tem que fazer por onde e estudar.</p>	<p>Visões do que seja um curso a distância.</p>	Ae2.26
<p><u>Então, no primeiro momento, saiu todo mundo que achou que era fácil e, aos poucos, foram saindo as pessoas que perceberam que matemática não é a praia deles, né? Aí sobreviveram poucos.</u></p>	219		<p>Na visão da aluna, no primeiro momento, saíram todos que pensavam que seria fácil e, aos poucos, foram saindo os que não se identificaram com matemática, permanecendo poucos.</p>	Desistência	Ae2.27
<p><u>E tem muitos colegas da minha turma que ficaram para trás, porque não conseguiram ser aprovados nas disciplinas, mas que não desistiram ainda, só vão formar mais para frente.</u></p>	220			<p>Permanência no curso de matemática a distância.</p>	Ae2.28
<p><u>E tem muitos colegas da minha turma que ficaram para trás, porque não conseguiram ser aprovados nas disciplinas, mas que não desistiram ainda, só vão formar mais para frente.</u></p>	221		<p>Para a aluna, há os colegas que vão se formar só mais à frente, ficaram para trás por reprovação em disciplinas.</p>	Desperiodização no curso	Ae2.29
<p>F – Então tem três segmentos. O segmento que vem cobrindo todos os créditos, o segmento que está meio atrasado e o segmento que parou mesmo.</p> <p>A – É.</p> <p>F – Tá. E a partir daí, hoje, às portas da sua formatura, como você se vê no futuro, com esse curso que você fez a distância? O que você pensa a respeito disso?</p>					
<p>A – Bom, <u>eu acho que tem preconceito com o curso a distância. Infelizmente.</u> “Ah, aquele por correspondência?” “Não, não é por correspondência!” Então, <u>eu até evito de falar, eu falo: “Matemática” e pronto, não falo que é à distância.</u></p>	222		<p>A depoente considera que há preconceito com o curso a distância, e relata que opta por apenas dizer “Matemática”, sem mencionar que seja à distância.</p>	Visão cultural acerca da EaD.	Ae2.30
<p><u>E assim, eu acho que a gente tem... vai ter muito sucesso, tem muito mercado. Por exemplo, eu já fiz o concurso do Estado, fui bem colocada, essa semana eu estou dando aula na escola particular em substituição... então, assim, eu acho que vai ser tranquilo para a gente começar a trabalhar mesmo.</u></p>	223		<p>Na visão prospectiva, a aluna considera ter muito mercado, terá sucesso. Cita o exemplo de sua aprovação no concurso do estado (para professor de Matemática), já está trabalhando como substituta em uma instituição e vê tranquilidade para começar a trabalhar.</p>	Perspectivas	Ae2.31
<p>F – Você está dando aula de matemática?</p>	224			Resultados	Ae2.32
<p>A – Sim. Só substituição, né? A professora tirou licença e eu peguei três semanas.</p> <p>F – E como tem sido a sua relação com a sala de aula?</p>	225			Visão de campo de trabalho	Ae2.33
<p>A – Ah, <u>é bem gostoso. Estou com adolescentes de treze anos, dão trabalho demais, mas eu gosto muito.</u></p>	226		<p>Para a aluna entrevistada, é prazerosa a relação com a sala de aula, está trabalhando com adolescentes de treze anos que, de seu ponto de vista, dão trabalho demais; no entanto, gosta muito. Gosta do carinho dos meninos, da matéria.</p>	Primeiras experiências como professor	Ae2.34
<p><u>Gosto do carinho dos meninos, da matéria...</u></p>	227			Afetividades	Ae2.35
<p>F – Tudo bem. Ou seja, para você o futuro está...</p>					

<p>A – É. <u>Vamos ver</u> se flui mais aulas.</p> <p>F – Legal. Eu acho que, basicamente, é isso, né? Você falou da sua trajetória inicial, da questão dos materiais, dos tutores, né? Da Plataforma, né? O que toca à tecnologia e o que você pensa daqui para frente. Que você já está atuando... isso é interessante, né?</p> <p>A – <u>O estágio também ajuda bastante, né? Que a gente fez.</u></p> <p>F – Vocês já fizeram estágio, né? A – É.</p> <p>F – Bem Ana Carolina, você teria mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar? Alguma coisa que você está lembrando, pensando?</p> <p>A – Não. Isso mesmo.</p> <p>F – Então quero te agradecer, em nome da UNESP, da minha orientadora, professora Maria Bicudo, agradecer a você e depois nós passaremos aos trâmites de redução do termo, da pesquisa, produzindo o texto. E você autoriza a gente a fazer a transcrição e usar o seu texto na nossa tese? A – Sim. F – Tá bem. Agradeço-te então.</p>	<p>228</p> <p>229</p>	<p><u>Vamos ver</u></p> <p>Expressão usada para indicar que se espera o que se deve esperar pelo desenrolar dos acontecimentos.</p> <p>"ver", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. http://www.priberam.pt/dlpo/ver [consultado em 28-08-2014].</p>	<p>Concernente ao futuro, a aluna tem a expectativa de ter mais aulas.</p> <p>A aluna menciona que o estágio ajuda</p>	<p>Expectativas</p> <p>Importância do estágio</p>	<p>Ae2.36</p> <p>Ae2.37</p>
---	-----------------------	---	--	---	-----------------------------

Quadro Ideográfico 06 – Aluno desperiodizado- Adenísio

Falas do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Exerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
F - Como você se inseriu com a educação a distância? Como é que começou isso?					
A – Olha, como a gente sabe, <u>em nível de escolas particulares, fazer um curso superior para a gente hoje é meio difícil. Ninguém dá conta do valor, que é muito alto.</u>	230		Para o aluno entrevistado, um curso superior em instituição particular tem um valor muito alto.	Custo em Instituição Privada	Adp1.1
Com isso, eu tive <u>informação, de certos colegas meus, que faziam curso à distância e isso me incentivou bastante a vir fazer...</u> participar do vestibular que teve em 2009. É isso: em 2009.	231		Segundo o aluno, ele foi informado e incentivado, acerca da EaD, por colegas que já estudavam nessa modalidade.	Divulgação	Adp1.2
E <u>o que me gerou a vontade, toda vida eu tive uma força grande nessa área de cálculos.</u>	232			Influência pessoal	Adp1.3
<u>Vários professores meus me proporcionaram, tipo assim, o jeito que eles te ensinavam, você seguir dentro da sala de aula, aquilo me trouxe a vontade de também ter oportunidade de também tentar ser como eles. Do jeito que eles explicavam, do jeito que eles ensinavam, ainda mais nessa área de exatas. Porque o professor que mais me despertou essa vontade, foi um professor muito bom, um professor assim, que via o esforço da gente, que sabia transmitir para a gente aquilo que ele estava ensinando... mesmo com auxílio de livro ou sem auxílio de livro, ele sabia transmitir.</u>	233	<u>Área de Cálculos:</u> Ciências Exatas	O aluno revela , quanto sua vontade, toda vida ele teve uma força grande na área de cálculos.	Força impulsionadora	Adp1.4
Quando eu falo nessa área de ciências exatas, eu incluo tanto a área de Matemática como a Física e a Química, né? Que a química também a gente pega um pouco das exatas. <u>A aula de química eu passei a gostar dela, passei a gostar dela... embora eu tenha um pouquinho de dificuldade, eu sei disso. Mas, a gente nunca sobressai assim de imediato, aprende com o passar do tempo, com o passar dos anos. A gente vai aprendendo, aprendendo... a química você não sabe hoje, passado um tempo você vai refletindo e vendo que aquilo não é tão bicho de sete cabeças. É onde eu passei a gostar de Matemática e de Ciências.</u>	234		O aluno relata o despertar de sua vontade, proporcionada pelos modos como vários professores seus ensinavam, dentre eles, um que mais despertou essa vontade, em sua visão, foi um professor que sabia transmitir aquilo que estava ensinando.	Referências no professor presencial	Adp1.5
F – Muito bem. Agora é uma pergunta assim, bem ampla, sobre como você se vê, no curso de Matemática a Distância? Um exercício aí de memória, buscando nas suas lembranças...	235		Na visão do aluno, em Exatas, a gente nunca sobressai de imediato; é aprendendo, aprendendo, com o passar dos anos.	Processo de aprendizagem	Adp1.6
A – Na minha memória, tem aspectos bons e tem aspectos negativos, com certeza. A princípio, <u>quando eu comecei a fazer a trajetória, aí quando fomos recebidos lá na Universidade, para conhecer o reitor, conhecer os professores, foi uma coisa de grande valia.</u>	236	<u>bicho de sete cabeças</u> – Algo complicado, difícil de ser entendido, feito ou resolvido.	O aluno relata como passou a gostar de Química. Para ele, não se sabe hoje, mas com o tempo você vai refletindo e vendo que não é algo tão complicado ou difícil de ser entendido. Por aí, ele passou a gostar de Matemática e Ciências.	Despertar para a área	Adp1.7
Mas, <u>depois que entramos na área mesmo, da matéria, que começou a desenvolver, a gente sentiu um pouco de dificuldade, porque a gente não tinha aquele costume de ficar estudando, olhando tela e tela... sempre foi uma coisa cansativa você ficar olhando luzes de computador, então eu quase que... comecei a</u>	237		Para o aluno, a recepção, na universidade, pelo reitor, foi de grande valia no início da trajetória.	Acolhida	Adp1.8
	238		Segundo o entrevistado, com a entrada dos conteúdos, passou a sentir dificuldade, porque não tinha o costume de ficar estudando pela tela; para ele, sempre foi cansativo ficar olhando luzes de computador, então, quase começou a	Adequação ao ambiente de estudo.	Adp1.9
	239			Indícios de desânimo	Adp1.10

desanimar. <u>Porque tinha o processo de você ficar aguardando as apostilas chegar e não chegava nunca, então aquilo também era uma coisa bem ruim, a pessoa acabava... muita gente acabou até desistindo, largou o curso de mão, então afrouxou um bocado.</u>	240		desanimar. Para o aluno, a espera pela chegada das apostilas era bem ruim e, segundo relata, muitos até desistiram do curso.	Expectativa pelo material didático	Adp1.11
<u>Agora, com relação à disciplina, igual eu falei para você, tem disciplina... tem algumas disciplinas que você se adapta a elas com mais facilidade na parte... igual por exemplo, na parte da Matemática Financeira, Matemática Financeira, enquanto você está ali estudando ela, você consegue se familiarizar, mas na hora que... em época de provas assim...</u>	241		O aluno entende que há disciplinas às quais se adapta com mais facilidade. Cita o exemplo da Matemática Financeira que, quando se está estudando, consegue-se familiarizar	Familiarização com disciplinas	Adp1.12
<u>uma das coisas que eu acho muito erradas nesse curso a distancia, é isso aqui que eu queria falar, é o negócio de aula presencial que tem, só vem uma vez só por... não sei se é uma vez... [pequena pausa...] só vem uma vez no mês.</u>	242		O aluno considera errado ter apenas uma aula presencial por mês.	Aulas presenciais	Adp1.13
F – Por mês ou por período? Em toda disciplina ou não?					
A – <u>Quando vem, só traz algumas disciplinas para estar ensinando e, mesmo assim, é uma coisa muito corrida. O professor chega aí, começa de manhã e vai até seis horas da tarde, não dá para ver o que é interessante. Tipo, tem que tirar é dúvida, mas esse negócio de tirar dúvida, isso aí é... não é uma coisa que funciona.</u>	243		Para o entrevistado, a visita do professor ao polo é uma coisa muito corrida, uma jornada de trabalho que não dá pra ver o que é interessante, e não funciona o tira dúvida.	Jornada do professor no polo.	Adp1.14
<u>Eu sei que nas faculdades aí, presencial, também é do mesmo tipo, né? O aluno tá na sala de aula, o professor só põe matéria lá e se vira, se vira nos 30 mesmo, igual eles falam lá no Faustão.</u>	244		O aluno faz uma comparação com os cursos presenciais, quanto ao procedimento do professor.	Procedimentos do professor	Adp1.15
<u>Então eu acho que, tudo bem, a pessoa já é adulta, já é crescida, mas deveria ter um pouquinho mais, de diálogo, de entendimento entre o professor e o aluno durante o estudo dele, durante a presença que estaria estudando.</u>	245		Para o aluno, embora as pessoas sejam adultas, deveria ter mais diálogo, entendimento entre o professor e o aluno, em presença.	Relação professor-aluno	Adp1.16
<u>Eu acho que, pela minha trajetória, eu vejo que esse curso a distância, seja lá em qual área for, ele é bom, tem uma valia muito boa, só que deixa a desejar nesse ponto, da gente estar se virando sozinho, né? Estar estudando sozinho, praticamente. É... [pausa]</u>	246		Por sua trajetória, o aluno considera a valia de um curso a distância, mas deixa a desejar no tocante ao aluno ter que se virar sozinho.	Características do curso EaD.	Adp1.17
F – A relação com os tutores?					
A – <u>Então, a relação com a tutoria presencial é uma beleza. Sempre a Torrezani deu a maior força para a gente, ajudou a gente a seguir em frente, nunca desanimar.</u>	248		Segundo o aluno, a tutora presencial dá força, ajuda a seguir em frente, nunca desanimar.	Atuação do tutor presencial	Adp1.19
<u>Agora, deixa a desejar a parte na área da tutoria também à distancia, quando a gente pergunta, tira alguma dúvida e a dúvida fica em aberto. Eu não sei se é o jeito que a pessoa pergunta, ou o jeito que o tutor responde, fica uma coisa assim... fica um espaço muito vago, aberto, né? Então é mesmo assim, com relação a tutoria a distancia. Eu ainda não tenho muito a reclamar não.</u>	249		Na visão do aluno, na tutoria a distância, as dúvidas ficam em aberto; entende que fica um espaço muito vago; ele não sabe se é o jeito como o aluno pergunta, ou se é o jeito como o tutor responde.	Fragilidade na tutoria a distância, na perspectiva do aluno	Adp1.20
<u>Uma coisa que eu tenho muito a reclamar é m no período que eu estava fazendo Matemática Financeira, que fizemos uma prova... quando você vai conferir provas dos colegas ou</u>	250	Torrezani – Aparecida Torrezani – tutora presencial	O aluno entrevistado se queixa de falta de critério único de correção de provas.	Ação do professor	Adp1.21

<p><u>perguntas que os colegas fazem no fórum, você vê que mesmo os professores, os tutores, parece que as respostas de um com outro quase que não condiz.</u> Eu sei que aconteceu isso, porque teve um caso aí meu, na matemática financeira... acabei até repetindo ela, duas vezes eu repeti ela. Não estava batendo... com relação à disciplina, na época era até o [citou o nome do professor], [sobrenome] acho... professor, você deve conhecer. Acho que é [sobrenome] mesmo.</p> <p>F – Uhum.</p>					
<p>A – E <u>com um outro professor aí. Só que ele assim, presencialmente para explicar a gente, ele explica bem... só que, quando se torna à distância, parece que fica mais... mais vago, menos explicado.</u> Eu não o entendo.</p>	251		Do ponto de vista do aluno entrevistado, há um professor que explica bem presencialmente, mas não consegue entendê-lo quando está à distância, a explicação parece vaga, complexa.	Professor à distância	Adp1.22
<p>Ah, Tive também... <u>a gente teve várias dificuldades nos cálculos, cálculo 1 e cálculo 2... é, cálculo 1 e cálculo 2. Cálculo 1, eu tive uma dificuldade muito grande, porque cálculo 1 era aquele mesmo processo... enquanto você está vendo ali e escrevendo, é uma coisa. Agora, na hora que vêm as provas, parece que muda, totalmente, o jeito de perguntar, o jeito de elaborar, parece que elabora com mais... sei lá, com mais técnica, com mais dificuldade. Então deixa a gente totalmente desarmado, totalmente sem chão. Aí tem aquele negócio, a gente acaba fazendo nada, a gente entrega até a prova em branco.</u></p> <p>F – E você já entregou alguma prova em branco?</p> <p>A – Já, já entreguei.</p> <p>F – E qual foi a sensação que você teve ao entregar a prova em branco?</p>	252		O aluno relata que tiveram dificuldades nos Cálculos. Para ele, quando as provas vêm, parece que muda o jeito de perguntar, de elaborar; em sua visão, parece que são elaboradas com mais técnica, com mais dificuldade. Isso o deixa desarmado, sem segurança, e os alunos acabam fazendo nada, entregando até a prova em branco.	Avaliação	Adp1.23
<p>A – <u>A sensação é quase desânimo total, quase que parando, totalmente, com o curso.</u> Mas como se diz? A gente...por causa de um erro, a gente não atrapalha os outros. <u>A gente acaba refletindo bem e vai dando sequência ao curso. Mesmo que a gente acaba acumulando muita matéria, com o tempo chega lá, devagar a gente chega. Não pode é ficar, sentir-se para baixo.</u></p> <p>F – Ah, de jeito nenhum. E aí, como você falou, você tem como apoio aqui... você tem a professora Aparecida, apesar de ela não poder trabalhar com os conteúdos. Mas o apoio dela, pelo que eu estou entendendo em sua fala, é importantíssimo, né?</p> <p>A – Com certeza.</p> <p>F – Nessa continuidade, né?</p> <p>A – Uhum.</p> <p>F – Aí você pode falar mais sobre a disciplina se você lembrar, da sua trajetória aí. E hoje? Como você está hoje? Como está a sua situação hoje?</p>	253		Para o aluno, com a entrega de uma prova em branco, tem a sensação de um desânimo quase total, sente-se quase abandonando o curso; entretanto, acaba refletindo bem e, mesmo com o acúmulo de disciplinas, em ritmo mais lento, consegue cumprir. Para ele, não pode é sentir-se para baixo.	Sentimentos	Adp1.24
<p>A – Hoje? É igual... eu <u>não sei se é uma disciplina que deveria ter lançado no curso,</u> embora eu sei que a Psicologia já esteve ligada com a... em tudo. Está ligada na saúde, na... parte psicomotora da gente. É Psicologia que a gente vê... gente? Não... é outra coisa. Deixa eu ver...</p>	254		O entrevistado se dá conta de estar confundindo as disciplinas Psicologia e Filosofia que, em sua visão, são parecidas. Filosofia entende ser uma disciplina que não se deveria	Grade Curricular	Adp1.25

<p>Filosofia. Mas filosofia está voltada para psicologia, a mesma coisa. Acabei até falando errado. A filosofia é uma matéria que tem que estudar muita teoria, né? você vê mais é escrita.</p> <p>F – Você pode continuar.</p>			<p>estar na grade do curso.</p>		
<p>A – Igual eu estava falando com você, <u>eu acho que é a única matéria... como se diz? Que não tinha tanta valia para o curso de matemática. A Filosofia.</u> Você vê, tem um professor, o professor... [citou o nome] é, [nome do professor]. Eu não sou muito fã de fazer pergunta não, mas só que eu lia dos fóruns e via as respostas que ele dava lá a alguns colegas... não eram respostas corretas, não eram respostas com aquele ânimo de estar explicando onde estava o erro, onde deixaria de estar o erro. <u>Parece que ele punha mais dúvida nos alunos, deixava os alunos com mais dúvidas do que com um esclarecimento perfeito. Então, uma das matérias que achava que não pusessem no curso é Filosofia das Ciências, né? Embora seja Filosofia das Ciências, mas é uma matéria bem enjoadinha, bem chata, para falar sério.</u></p>	<p>255</p> <p>256</p> <p>257</p>	<p>Filosofia. – O aluno está se referindo à disciplina Filosofia das Ciências, conforme aclara mais adiante.</p>	<p>Para o aluno, a única disciplina que não teria tanta valia para o curso de matemática, é a Filosofia das Ciências. Para ele, parece que o professor deixava os alunos com mais dúvidas do que legava um esclarecimento perfeito.</p> <p>Na visão do entrevistado, Filosofia das Ciências é uma matéria que não lhe agrada.</p>	<p>Disciplina no Curso de matemática, na visão do aluno.</p> <p>Disciplina Teórica</p> <p>Apreciações de uma disciplina</p>	<p>Adp1.26</p> <p>Adp1.27</p> <p>Adp1.28</p>
<p>E com relação a hoje, Álgebra Linear por exemplo, álgebra linear 1 foi a mesma professora minha de álgebra... álgebra linear 1... a mesma professora minha de álgebra 1, é. Uma das coisas que aconteceu na matéria dela foi isso, fizemos a prova de recuperação, esqueci como que chama, suplementar, valendo 100 pontos, só que ela deixou bastante dúvida para mim, para um colega meu... a prova foi toda feita, quando chegou no resultado final, tinha dado como se a pessoa estava ainda com a matéria em dependência.</p>		<p>Prova de recuperação – Prova substitutiva</p>			
<p>Então, <u>um dos defeitos que eu acho nesse curso à distancia é esse aí, que os professores... se eles pelo menos provassem para você que você errou, realmente, naquilo e não foi suficiente para recuperar, aí ficaria uma coisa mais ética, mais explicativa. Mas eles não provam para você, não te mostram para você, não corrigem para você, não te mostram sua prova... quando você pergunta onde foi o defeito, o que aconteceu, o que houve, eles nos mandam para o coordenador.</u></p>	<p>258</p> <p>259</p>		<p>O aluno entrevistado considera como um defeito, na EaD, o fato de não terem retorno do professor quanto aos erros cometidos nas avaliações, bem como o acesso direto às mesmas. Para ele, seria mais ético se o tivessem.</p>	<p>Descontentamentos</p> <p>Feedback</p>	<p>Adp1.29</p> <p>Adp1.30</p>
<p><u>Tudo bem que o coordenador fala pra gente entrar em contato direto com o professor, mas você vai falar com o professor, não sei o que acontece, se eles erram na correção... igual eu tinha falado sobre a questão da matemática financeira aí. Aconteceu com essa mesma professora, de a resposta de um professor não estar batendo com a resposta de outro professor, um professor respondia A e outro falava, respondia B... eu não sei o que houve. Eu até cheguei a comentar isso com o coordenador, por escrito, mas...</u></p>	<p>260</p>	<p>Outro professor- Mais adiante, o entrevistado aclara que se trata de um professor e um tutor, que apresentam respostas distintas.</p>	<p>O aluno relata um desentendimento entre correções efetuadas por duas pessoas diferentes</p>	<p>Divergências no gabarito</p>	<p>Adp1.31</p>
<p>F – Porque tem o professor da disciplina... aí o outro era também da disciplina? Os dois da mesma disciplina?</p> <p>A – Tutor.</p>					

<p>F – Ah, tá. O professor da disciplina e o tutor? Ai as respostas divergiam.</p>					
<p>A – Uhum. Pois é, acho que <u>fica uma coisa meio vaga</u>, uma coisa assim... <u>não tô falando mal, mas uma coisa que a gente sente que há uma falha, um erro. Pode ser um erro comum, né?</u></p>	261		<p>Para o aluno, a divergência entre respostas de um professor e de um tutor, fica uma coisa meio vaga, um sentimento de que há uma falha, um erro.</p>	Sentimentos pela divergência no gabarito.	Adp1.32
<p>F – Você não vê a sua prova corrigida?</p>					
<p>A – Não vê não.</p>					
<p>F – Só se pedir?</p>					
<p>A – <u>Quando pede também custam a mandar retorno, a pessoa acaba ficando... deixa para lá, passa batido.</u></p>	262		<p>Segundo o aluno, com a demora no retorno dos pedidos para que expliquem seus erros, o aluno acaba por deixar de fazer suas solicitações.</p>	Atendimento ao aluno.	Adp1.33
<p>Igual, atualmente com essa greve, não parece... eu... <u>é direito sim</u>, com certeza. Eles têm que lutar mesmo pela <u>melhoria dos salários</u> deles, porque é uma coisa que está sempre <u>desgastante</u>... desde o ensino fundamental até o ensino superior, uma pessoa na frente de uma sala de aula, que aguenta <u>humilhação</u>, alunos fazem... <u>batendo</u>. Mas isso aí tudo é por um <u>erro dos governos</u>, que não sabem botar os direitos... ou talvez <u>põem os direitos do aluno e direitos do professor. o dever do aluno e dever do professor. Mas só que eles não veem o que está sendo cumprido</u>, se pelo menos botasse na área de educação, entende? Desde o ensino fundamental até o ensino superior, <u>se botasse uma fiscalização em cada cidade</u>, em cada país, <u>nas escolas</u>, mesmo que seja... por exemplo, <u>se tivesse um órgão federal que visse, realmente, como estaria a ação do aluno, a ação do professor dentro de uma sala de aula, entre um e outro, eu acho que a coisa melhoraria.</u></p>	263		<p>O aluno comenta acerca do movimento de greve, apontando alguns aspectos concernentes à carreira do professor, como luta pela melhoria dos salários, situações de violência enfrentadas, e entende que seja erro dos governos que, propõem uma legislação que atribui direitos e deveres, para alunos e professores, mas não fiscalizam as ações dessas partes. Entende que se houvesse fiscalização, melhoria a situação descrita por ele.</p>	Visão política do aluno	Adp1.34
<p>Mas se continuar assim... <u>A gente até está fazendo uns cursos assim, nessa área superior, para ter uma oportunidade de lecionar ou então uma oportunidade de estar trabalhando em partes burocráticas, bancos, caixas, contabilidade, né?</u></p>	264		<p>Para o aluno, fazer um curso superior é para ter oportunidade de lecionar ou de trabalhar em atividades burocráticas, como: bancos, caixas, contabilidade.</p>	Visão de oportunidades com o curso superior	Adp1.35
<p>Mas do jeito que a gente vê hoje dia, como é que <u>está sendo o aluno com o professor e o professor com o aluno, dá até um pouco de medo... mas a gente tem que criar coragem e tentar enfrentar, da melhor maneira possível.</u></p>	265		<p>Mas, a situação, como está percebendo, no que tange ao relacionamento entre aluno e professor e vice-versa, ao seu olhar, é amedrontador; entretanto, o entrevistado entende que é preciso criar coragem e tentar enfrentar a realidade de uma classe da melhor maneira possível.</p>	Enfrentamentos	Adp1.36
<p>F – Muito bem. Então fala para nós Adenísio, e o que que você pensa, em termos de futuro?</p>					
<p>A – O futuro é... não sei quanto tempo... se Deus quiser posso estar aposentando. Eu não sei se quando aposentar, se vai chegar. <u>Até lá, eu já devo ter terminado o meu curso, mesmo que eu tenha algumas matérias a repor. Mas futuramente, se eu aposentar não vou falar que vou pegar salas muito grandes de aulas né? Mas eu tenho vontade de pegar... vou falar assim, ou dar aula para jovens, adultos, idosos, né? São cursos mais leves.</u></p>	266		<p>O aluno entrevistado anuncia a sua intenção em trabalhar em turmas de jovens adultos e idosos, por entender serem cursos mais leves.</p>	Visão na carreira pedagógica	Adp1.37
<p>F – Mais leve em que sentido assim?</p>					
<p>A – Igual... eu esqueço como é que fala esses cursos que é dado para pessoas idosas. Pessoas assim, da terceira idade... <u>você não vai pegar pesado com terceira idade, você vai ensinar eles</u></p>			<p>Na visão do aluno, para a terceira idade, vai ensinar em um ambiente tranquilo, pois aí o professor não correrá o risco de</p>	Cotidiano da sala de aula	Adp1.38

<p>na tranquilidade. E também terceira idade tem a vantagem, que você pode estar dentro da sala de aula que você nunca vai correr risco de alguém da terceira idade querer tá te agredindo, igual aluno hoje em dia está agredindo professor.</p> <p>Há pouco tempo na Escola [...citou um nome de escola], passou no jornal uma professora que foi denunciada porque estava colocando aluno de castigo, virado para o quadro e ajoelhado não sei em quê. Quer dizer, é uma coisa muito...E você vê, né? Até que situação vai. Quer dizer, você vai pegar uma sala hoje em dia, de adolescente aí, se você não der conta deles, vai fazer uma coisa dessas e acaba sendo é... preso...acaba perdendo a sua... perde tudo o que você adquiriu. Perde até a confiança, né? É isso.</p> <p>F – Então tá. Aí eu te agradeço então, tá? A contribuição, a participação. Em nome da UNESP, do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática. Em nome da minha orientadora, profa. Maria Aparecida Viggiani Bicudo</p> <p>A – Beleza, tá tranquilo.</p>			<p>ser agredido.</p>		
---	--	--	----------------------	--	--

Quadro Ideográfico 07 –aluno desperiodizado – Altair

Falas do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Enxerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
<p>O aluno falava, em sua apresentação pessoal, sobre sua formação anterior, quando dá a deixa para abordarmos a licenciatura na EaD.</p>					
<p>F – E agora, você está numa licenciatura, Em matemática.</p>					
<p>A – Olha, eu fiquei completamente... eu posso até, eu falo sempre isso para os meus colegas, <u>eu posso até não formar em matemática, mas eu já aprendi muito, só de eu ter essa oportunidade. Porque você aprende a pensar, a raciocinar e te ajuda, completamente, no serviço.</u> Mas, se Deus quiser, eu vou conseguir me formar.</p>	267		<p>Para o aluno, mesmo que ele não conclua o curso, ele já aprendeu muito, pela oportunidade. Segundo ele, aprende-se a pensar, a raciocinar; ajudando, completamente, no serviço.</p>	Visão do curso	Adp2.1
<p><u>Eu ingressei através da minha esposa e das minhas filhas...</u> minhas filhas viram a propaganda na internet. Minha esposa também viu e <u>elas me matricularam.</u></p>	268		<p>Segundo o aluno, seu ingresso ao curso foi através de suas filhas e esposa que, vendo a propaganda na internet, fizeram sua matrícula</p>	O que o levou ao curso	Adp2.2
<p>Lá no serviço, os colegas meus sempre falam que <u>eu sou bom em matemática</u>, eu gosto de matemática, não importa que é difícil ou difícil de fazer... o problema é que gosto da matemática, né? <u>Eu ajudo muito os meus colegas no serviço com a matemática, mesmo antes de começar a estudar eles pediam a minha ajuda.</u> As <u>minhas filhas também sempre pediram a minha ajuda em matemática</u>, porque lá em casa tem a minha esposa que é boa em português essas coisas assim, mas é péssima em matemática...no caso lá é o inverso. Então, eu sempre ajudei as minhas filhas, acompanhei os estudos delas nas escolas. Porque a minha esposa trabalha e eu também trabalho, sobrava mais tempo para mim, porque eu trabalho de turno, então eu que tinha que correr atrás. E graças a Deus eu passei. <u>Consegui, apesar de eu não ser professor, não fazer essa atividade, mas eu trabalho de técnico mecânico na USIMEC.</u> Eu sou técnico mecânico, gosto da mecânica... e, na realidade, tem um pouco de matemática na mecânica também, tudo engloba matemática na vida, né? <u>Tudo o que você vai fazer tem a matemática no meio, não tem como você fugir dela.</u> Eu passei e fiquei muito</p>	269		<p>O aluno afirma que gosta de matemática, relata que seus colegas de serviço sempre falam que ele é bom nessa área. Relata, também, que as filhas sempre o pediram ajuda em matemática e que, mesmo antes de começar a fazer o curso, os colegas pediam sua ajuda.</p>	Gosto pela matemática.	Adp2.3
	270	<p>USIMEC – Usiminas Mecânica.</p>	<p>O aluno faz referências ao seu trabalho de técnico mecânico, gosta da mecânica e expõe sua visão de que a mecânica tem matemática e que tudo engloba matemática na vida, ela está presente em tudo e não há como fugir dessa realidade.</p>	Visão de matemática no mundo	Adp2.4

<p>satisfeito, minhas filhas, minha esposa, meus colegas ficaram satisfeitos demais, hoje eu ajudo eles demais também, porque eles também fazem engenharia mecânica. Então se precisa ajudar eles, eu sempre ajudo, tem uns que estão fazendo Técnico em Mecânica, eu sempre estou ali para ajudar também... então, já está me ajudando, me ajuda a raciocinar dentro do serviço, talvez você está com um problema sério lá, no equipamento... você consegue, você sai fora, você pensa primeiro antes de atacar, você entendeu?</p> <p>Então, <u>o estudo para mim, já está ajudando demais. Sem eu estar formado em nada, já está me ajudando muito, e fora que eu tenho colegas excelentes na minha turma. Um ajuda o outro.</u></p> <p>A <u>professora, a minha tutora, a Torrezani... nossa Senhora! É uma pessoa excelente, me ajudou demais.</u></p> <p><u>Os tutores daqui tudo, igual a menina mesmo falou aqui, me ajuda demais também. Apesar que eles mexem com a parte do estudo técnico lá, outros são da pós-graduação, mas sempre que eles me veem em necessidade, me ajudam.</u></p> <p>Inclusive <u>eu não sabia nem mexer com nada de computador, de informática, aprendi tudo aqui. O que eu sei, eu aprendi aqui. Devido ao esforço dos meus tutores, né? A Elaine, a Torrezani, principalmente a Torrezani, que ela é uma verdadeira mãe para nós, né? Porque ela ajuda demais e muito.</u></p> <p><u>Estou tendo certas dificuldades, porque eu passei muito tempo sem estudar, passei mais de vinte anos para depois começar...</u> e tenho, como se diz assim, né? ainda por cima <u>fiquei doente no meio do período</u>, tive que ficar internado... mas, graças a Deus, estou conseguindo levar e <u>se Deus quiser eu vou formar professor</u>, entendeu? <u>Vou conseguir me formar e vou conseguir também trabalhar no setor também, de educação.</u></p> <p>Então para mim, eu sempre falo com as minhas filhas... as minhas filhas vê o meu esforço, pega como exemplo, você entendeu? Graças a Deus não tenho problema nenhum familiar, eu pago os estudos das minha meninas, inclusive as minha meninas mexe com atletismo, da USIPA, Participa de atletismo. E sempre elas... por exemplo, a primeira coisa que você, né? O cara fala assim: "Como você é um bom educador em casa?" A primeira coisa que você tem que ser é exemplo, né? Se você não for exemplo, não tem jeito de você educar filho nenhum dessa forma. A primeira coisa que você tem que ser para os seus filhos é exemplo.</p> <p>F – Muito bem. E agora, durante o curso, lidar com a tecnologia, lidar com essas aulas, com essa formação toda pela internet. O que você... é...</p>	<p>271</p> <p>272</p> <p>273</p> <p>274</p> <p>275</p> <p>276</p> <p>277</p>	<p>O entrevistado reafirma que o estudo já o está ajudando muito, mesmo sem estar formado, e que tem colegas excelentes na sua turma, há ajuda recíproca.</p> <p>O aluno considera a tutora uma pessoa excelente, e que o ajudou demais.</p> <p>O aluno relata que tem ajuda de todos os tutores do polo, inclusive dos que atuam nos cursos técnicos e na pós-graduação.</p> <p>Segundo o aluno, ele não sabia mexer com computador, não sabia nada de informática, aprendeu tudo no polo, com o esforço dos tutores, principalmente, a tutora Aparecida, com quem declara haver uma relação maternal.</p> <p>Elaine – No início de funcionamento, o polo de Timóteo tinha duas tutoras presenciais do curso de Matemática. Elaine, que não participa mais, e Aparecida Torrezani, a tutora que se mantém desde o início.</p> <p>O aluno assume que está tendo dificuldades, atribui ao fato de ter passado muito tempo sem estudar, teve problemas de saúde, mas se vê formando e trabalhando na educação.</p>	<p>Visão do curso</p> <p>Solidariedade</p> <p>Relação tutor aluno</p> <p>Modos de relação com a tutoria</p> <p>Inserção na informática</p> <p>Modos de relação com a tutoria</p> <p>Características individuais</p>	<p>Adp2.5</p> <p>Adp2.6</p> <p>Adp2.7</p> <p>Adp2.8</p> <p>Adp2.9</p> <p>Adp2.10</p> <p>Adp2.11</p>
---	--	--	---	---

<p>A – Olha, <u>eu tenho certas dificuldades</u> devido ao espaço de tempo que você... eu por exemplo, tenho que ir para a escola para eu conseguir fazer alguma coisa. <u>Eu fiquei um tempo afastado aí, porque eu não estava tendo tempo de vir aqui no pólo, mas eu aconselho, todas as pessoas que fazem educação à distância, tem que vir para o pólo... porque se ficar em casa ele não estuda. Chega lá tem problema familiar... até o cachorro atrapalha, né?</u> Você tem que dar atenção.</p> <p>Então, <u>se você vir para o pólo e usar... os equipamentos do pólo, usar a tutora Torrezani que fica aí para ajudar, de vez em quando, ela ensina as coisas...</u> é bem melhor do que você ir direto para casa.</p> <p><u>Outras vezes, a dificuldade, é principalmente para você acessar a Plataforma. Você ter tempo de acessar a Plataforma e você entender o que... conseguir passar a dificuldade que você está tendo, na Plataforma. Eu tenho muito essa dificuldade. Por exemplo, eu falo assim: “Eu estou tentando fazer a derivada de seno de x, por exemplo, três seno de x vezes x ao quadrado e não consigo fazer. Como é que faz?”</u></p> <p>Você <u>tentar passar a dificuldade que você está tendo no exercício é outra coisa também: eu sempre... nós temos só uma aula presencial devia ter pelo menos umas duas aulas presenciais.</u></p>	<p>278</p> <p>279</p> <p>280</p> <p>281</p> <p>282</p>	<p>Passar a dificuldade – superar a dificuldade</p>	<p>O aluno aconselha todas as pessoas que fazem EaD, irem ao pólo para estudar. Em sua visão, em casa, há impedimentos para isso</p> <p>Para o aluno, ir para o pólo, utilizar os equipamentos e ser auxiliado pela tutoria da tutora é melhor do que ir direto para casa.</p> <p>O aluno expõe que tem dificuldade para acessar a plataforma, no tocante à expressão matemática.</p> <p>Outra dificuldade, exposta pelo aluno, é quanto à que se tem nos exercícios; para ele, deveria ter pelo menos duas aulas presenciais.</p>	<p>Ambiente de estudos</p> <p>Relação tutor aluno</p> <p>Ambiente de estudos</p> <p>Comunicação via plataforma de expressões matemáticas</p> <p>Aula presencial</p>	<p>Adp2.12</p> <p>Adp2.13</p> <p>Adp2.14</p> <p>Adp2.15</p> <p>Adp2.16</p>
<p>F – No curso todo?</p> <p>A – Não. Uma aula por semestre que a gente tem.</p> <p>F – Ah, por semestre.</p> <p>A – É. Então eu <u>acho muito pouco</u>, você entendeu? Tanto é que o próprio professor do pólo, <u>o coordenador do curso, falou para a gente, falou assim: “Olha, vou falar a verdade para vocês, se vocês fossem alunos presenciais, vocês seriam os melhores alunos que teria no curso. Porque à distância, vocês já estão conseguindo...”</u> Conseguindo... como se diz? <u>Passar.</u></p> <p>Está vendo o esforço que a gente está tendo para conseguir formar. O curso presencial talvez até não, né? Sempre eu falo com as minhas meninas, quando você tem muita dificuldade, a pessoa... se você der tudo para o filho e não ensinar ele a pescar, der tudo na mão, ele não aprende nada. Agora, se você só ensinar ele a pescar e deixar ele pescar, ele aprende tudo.</p> <p>Talvez se a gente tivesse essa mordomia, de ter uma aula presencial, participar da aula presencial, talvez nem na escola a gente ia. Eu vejo muito disso aí, da pessoa ter aquilo na mão ali e não usar. Ter aquela arma e não usar, entendeu? Então, eu tive as minhas dificuldades, graças a Deus estou conseguindo vencer, graças aos meus colegas, as minhas tutoras. <u>Tem algumas coisas para melhorar? Tem.</u> Mas isso aí é discutido, né? A segunda turma já está pegando mais... <u>como nós fomos a primeira turma, quer dizer, o laboratório, então a segunda turma já pegou as coisas mais... um pouco assim... eles já sabiam as dificuldades que tinha, né? Consertou alguma coisa. A segunda turma já melhorou, mas a gente ainda tem bastante coisa para melhorar na educação à distância.</u></p>	<p>283</p> <p>284</p> <p>285</p>		<p>O aluno faz referência a uma fala positiva do coordenador do curso, em relação aos seus resultados, ao compará-los aos alunos de cursos, tomando como base seus rendimentos, à distância, aprovação.</p> <p>Na visão do aluno, a primeira turma é um laboratório e, com isso, a segunda turma já tem menos dificuldades. Para ele, ainda tem coisas para melhorar.</p>	<p>Avaliação do coordenador</p> <p>Visão do papel da primeira turma</p> <p>Avaliação da EaD</p>	<p>Adp2.17</p> <p>Adp2.18</p> <p>Adp2.19</p>

<p><u>Eu acho que o pessoal devia investir mais na educação à distância, é uma educação para mim, que dá certo, mas tem que ter um pouco mais de investimento.</u></p>	286		O entrevistado considera que deveria ter mais investimentos na EaD que, para ele, é uma educação que dá certo.	Necessidades da EaD	Adp2.20
<p><u>E pegar realmente pessoas que... saber selecionar as pessoas que realmente estão interessadas naquilo ali.</u></p>	287		Para o aluno, devem ser selecionadas, para trabalharem na EaD, pessoas que, realmente, estão interessadas nisso.	Visão do perfil do profissional que trabalha na EaD	Adp2.21
<p><u>Porque ficou muita gente para trás, uns por causa das dificuldades que tinham, uns que pensaram que o curso não era aquilo que ele queria, você entendeu? Ficou muita gente para trás. Nós éramos 45, né? 45. 43 alunos. Hoje acho que nós temos 9, 11.</u></p>	288		Segundo o aluno, muitos ficaram para trás; uns, devido a suas dificuldades, outros por pensarem que o curso não era aquilo que queriam. A turma reduziu para 9 (ou 11) alunos.	Adesão ao curso	Adp2.22
<p><u>A gente até comenta isso com o professor e o professor: "É assim mesmo, costuma ficar 2 só. Se conseguir formar 2 está bom."</u></p>	289		Segundo o aluno, ao comentar com o professor acerca das desistências, soube que o comum é formarem apenas 2 e que isso já está bom	Evasão	Adp2.23
<p>F – O que você acha disso? A – Eu não acho não. <u>Eu não gosto de deixar colega para trás. Eu não gosto. Eu gosto assim, começamos aqui vamos terminar aqui.</u> Eu, principalmente eu, que me considero assim, um pouco para trás dos meus colegas. <u>Os meus colegas estão um pouco mais na frente de mim, mas... eu acho que todo mundo tinha que andar junto. É muito bonito. Igual, por exemplo, eu sempre comento.</u></p>	290		Segundo o aluno, ao comentar com o professor acerca das desistências, soube que o comum é formarem apenas 2 e que isso já está bom	Visão de êxito no curso.	Adp2.24
<p><u>se eu chegar a ser professor, a primeira coisa que eu vou fazer numa sala de aula é, por exemplo, pegar uma pessoa que sabe, boa, que tem mais facilidade de aprender e colocar junto de uma que tem mais dificuldade de aprender... para ver se equaciona a aprendizagem.</u></p>	291		O aluno, embora esteja fora do período regular em relação a sua turma inicial, não gosta de deixar colegas para trás. Para ele, iniciou junto, termina junto. Considera que todos tinham que andar juntos.	Visão de união de turma	Adp2.25
<p><u>Porque um ali acaba passando para o outro, ou por motivo de competição, um não quer ficar atrás do outro. Então sempre dá certo você selecionar um grupo de pessoas, dentro da sala de aula, para trabalhar com aluno em grupo... sempre dá certo. Ninguém aprende nada sozinho hoje em dia, todo mundo tem que aprender em grupo.</u></p>	292		Segundo o aluno entrevistado, se ele chegar a ser professor, sua primeira atitude será a de colocar aluno que tem mais facilidade de aprender com um que tenha mais dificuldade, pensando em equacionar a aprendizagem.	Visão pedagógica	Adp2.26
<p><u>Para ele, ninguém aprende sozinho hoje em dia; na sua visão, todo mundo pode e deve aprender em grupo.</u></p>	293		Para ele, ninguém aprende sozinho hoje em dia; na sua visão, todo mundo pode e deve aprender em grupo.	Alternativa didática.	Adp2.27
<p><u>Nós chegamos onde estamos, porque a gente teve um grupo inicial, nós formávamos um grupo inicial, um grupo de estudos.</u></p>	294		O aluno destaca a importância dos estudos em grupos, organização que os impulsionou a avançarem no curso.	Estudo em grupo	Adp2.28
<p><u>Hoje nós estamos tendo dificuldades, porque a gente não está conseguindo reunir o grupo mais, porque eu trabalho num horário, o outro trabalha em outro horário, o outro está um pouco à frente de mim, então... quer dizer, as matérias são diferentes, então não tem tempo de reunir... reunir para quê? Não tem jeito. Eu concordo muito no trabalho em grupo, o trabalho em grupo flui mais do que você ser individualista.</u></p>	295		O aluno destaca a importância dos estudos em grupos, organização que os impulsionou a avançarem no curso.	Organização para estudos.	Adp2.29
<p><u>Então, tem algumas coisas para acertar sim, na educação à distância, mas eu estou achando que no futuro, o que vai vigorar é a educação à distância.</u></p>	296		Segundo o aluno, hoje não conseguem mais reunir o grupo, por diversidades de situações: horários diferenciados de trabalho, matérias diferentes. Reafirma sua concordância com o trabalho em grupo. Para ele, flui mais do que ser individualista.	Trabalho em grupo	Adp2.30
<p><u>Então, tem algumas coisas para acertar sim, na educação à distância, mas eu estou achando que no futuro, o que vai vigorar é a educação à distância.</u></p>	297		Na visão do entrevistado, a EaD é o que vai vigorar no futuro.	Visão do futuro da EaD.	Adp2.31

Foi...					
L – <u>Eu achei muito difícil. Achei muito difícil, mas assim, os alunos me ajudaram muito. Sempre mostraram interesse em me ajudar.</u>	304		A aluna achou muito difícil a sua inserção com a EaD.	Experiências primeiras	Ad1.3
	305		Segundo a aluna, os alunos a ajudaram muito e sempre mostraram interesse em ajudá-la.	Colaboração	Ad1.4
<u>As coisas assim, que eu conseguia pegar mesmo, eram as coisas que eles me ajudavam, sabe? Porque assim, vindo aqui e assistindo às aulas, eu achava muito difícil.</u>	306		Para a aluna, o que ela aprendia se dava pela ajuda dos colegas e achava muito difícil assistindo a aulas no Polo.	Modos de aprender	Ad1.5
<u>Aí tinha uma menina que sempre me chamava para estudar com ela, aí eu ia à noite para a casa dela. Era aí que eu pegava as coisas, Ela me ensinava mesmo as coisas, porque eu achei muito difícil. Muita dificuldade que eu tive.</u>	307	<u>Uma menina</u> – uma colega de curso	A entrevistada relata que uma colega sempre a chamava para estudar e era com quem ela aprendia mesmo.	Doação	Ad1.6
Devido também, <u>eu trabalhava meio período. Trabalhava na parte da manhã, dona de casa, com menino e tudo...</u> então assim, <u>não tinha um horário assim estabelecido, para mim ficar por conta do estudo. Por isso eu acabei desistindo.</u>	308		A aluna destaca suas ocupações com o trabalho e afazeres domésticos. Segundo	Estudo e trabalho	Ad1.7
	309		a mesma, sua desistência foi porque não tinha um horário estabelecido para que a mesma ficasse por conta dos estudos.	Desistência	Ad1.8
F – Então, eu ia te perguntar sobre isso mesmo, você poderia falar sobre isso?					
L – Nossa! Eu fico assim, <u>fico admirada de ver, a minha turma está, praticamente, formada...</u> formando já, né? Eu acho que <u>uns sete alunos que ficaram, sabe? Então eu fico assim, admirada com eles, de terem continuado, ter insistido,</u> e estar aí agora, sabe? Tipo assim, <u>eu tenho arrependimento de ter parado. Mesmo com toda dificuldade, eu tenho arrependimento de ter parado, sabe?</u>	310		A aluna se diz admirada de ver sua turma próxima à formatura, pelos que continuaram, insistiram e estão se formando.	Sentimentos pessoais	Ad1.9
	311		A entrevistada declara ter arrependimento de ter parado, apesar das dificuldades.	Sentimentos pessoais	Ad1.10
F – Se você pudesse recomeçar hoje o curso...					
L – <u>Eu recomeçava, com certeza.</u>	312		A aluna desistente recomeçaria o curso.	Possibilidades	Ad1.11
F – E o que você acha que faria para não parar o curso?					
L – Ah, eu <u>acho que largava até o serviço e ficava só por conta mesmo, sabe?</u>	313		A entrevistada declara que, para não parar o curso, pensa que sairia do serviço e ficaria só por conta dos estudos.	Reflexão retrospectiva	Ad1.12
F – E aí, com relação à educação a distância? Como você se vê no futuro?					
L – Como eu vejo isso?					
F – É. Você... isso.					
L – <u>A oportunidade que muita gente... né? Às vezes, gostaria de ter e não tem. E, às vezes, não tem, sabe? [silêncio...]</u>	314		No prospectivo, a aluna vê a EaD como a oportunidade para muitas pessoas .	Acesso ao curso superior	Ad1.13
F – Tudo bem. E aí você gostaria de colocar assim, alguma questão, alguma coisa de pontual durante o período que você estudou?					
L – <u>Eu não cheguei a fazer nenhuma avaliação.</u>	315		Segundo a aluna, ela não fez avaliações.	Tentativas de permanência	Ad1.14
F – Nenhuma avaliação?			Relata que participou de trabalhos, que eram em grupos, e evitava ao máximo faltar; entretanto, desistiu.	Assiduidade nos trabalhos de grupo	Ad1.15
L – Não cheguei a fazer avaliação.	316				
F – Mas estudou...					
L – <u>Fui fazer trabalho, os trabalhos, que eram em turma. Eu participei. Assim, evitava o máximo de faltar, sabe? Mas, acabou que eu desisti.</u>					
F – E teve alguma coisa assim, em específico, que foi o momento que você falou assim: “Olha,					

<p>eu vou parar.”</p> <p>L – É porque <u>eu não estava conseguindo aprender. Eu lia as apostilas, lia o material, sabe? Mas assim, a apostila, eu não conseguia.</u> Aí sempre... igual eu te falei, <u>as coisas que eu aprendi era porque a menina me ajudava.</u></p> <p>F – E os fóruns?</p> <p>L – <u>Participava dos fóruns, sabe?</u></p> <p>F – Te ajudava?</p>	317		Segundo a aluna, a sua decisão pela desistência se deu porque não estava conseguindo aprender; lia as apostilas e não conseguia; reafirma que o que aprendeu foi com a colega.	Motivos para a desistência	Ad1.16
<p>L – Ajudava. <u>Ajudava, em parte sim,</u> mas eu via assim, que as meninas tinham muito mais facilidade do que eu.</p> <p>F – E a relação com o tutor? A distância e presencial?</p>	318		A aluna afirma que participava dos fóruns, mas isso a ajudava em parte.	Fórum	Ad1.17
<p>L – <u>Como eu já conhecia a Aparecida Torrezani, então isso me ajudou muito, né? Eu tinha tipo assim, intimidade com ela e tudo... ela me ajudava muito, me orientava, sabe? Tipo assim, sempre falava para mim não desistir, sempre me incentivava, sabe?</u></p> <p>F – Isso é importante demais.</p> <p>L – É. Ela é uma pessoa muito boa e sempre me incentivou muito.</p> <p>F – E os tutores à distância?</p>	319 320		Para a aluna, sua proximidade pessoal com a tutora presencial ajudou muito, recebia orientações e incentivos da mesma, para que permanecesse no curso.	Relações humanas Papel do tutor presencial	Ad1.18 Ad1.19
<p>L – <u>Praticamente, não tive muito contato não.</u></p> <p>F – Nem chegou a...</p>	321		A aluna relata que não teve muito contato com tutor a distância.	Presença do tutor à distância	Ad1.20
<p>L – Não. Nem tive muito contato. <u>No começo, antes de começar a estudar mesmo e tudo, aí fui na faculdade, olhar, né? Pensei assim: “É uma oportunidade que você está tendo”, mas depois acabou que eu desisti. Eu parei.</u></p> <p>F – Mas aí, como professora de matemática, você ainda pretende fazer?</p>	322		Para a aluna, a ida ao polo, antes de iniciar seus estudos, apontava para uma oportunidade.	Impulso inicial	Ad1.21
<p>L – Sinceramente, eu achei muito difícil. Eu achei muito... <u>às vezes, eu faria outro curso, sabe? Eu tenho muita facilidade com relação à interpretação, sabe? Às vezes assim, ler... então assim, às vezes alguma coisa na área de pedagogia, história, um outro curso. Às vezes me interessaria mais, pelo fato de eu ter facilidade, sabe? Porque até no vestibular mesmo que eu fiz, me salvou mesmo foi português, sabe? Acho que fechei a prova de português, né? Uma coisa assim, <u>porque matemática mesmo...(risos) deixou a desejar. O curso que eu me inscrevi para fazer deixou a desejar.</u></u></p>	323 324 325	<p>Fechar a prova – Acertar toda a prova, lograr nota máxima.</p>	Na visão da aluna, o curso de matemática foi muito difícil e se vê fazendo outro curso, que não seja o de matemática. Relata ter muita facilidade com relação à interpretação, português e aponta áreas como Pedagogia, história. Relata que, no vestibular, acertou toda a prova de português e a de matemática, o curso para o qual ela se inscreveu, deixou a desejar.	Apreciações do curso Redirecionamentos Inclinações	Ad1.22 Ad1.23 Ad1.24
<p>F – Então você não chegou a fazer nenhuma avaliação, né?</p> <p>L – <u>No dia da avaliação, eu não apareci, a Aparecida até me ligou, sabe? “Luciana, porque você não veio?” Eu falei: “Ah Aparecida, eu não vou não.” Falei: “Eu não vou. Não tenho condição de fazer essa prova”, sabe? Foi assim.</u></p> <p>F – Você lembra prova de que era? A disciplina?</p> <p>L – Não, <u>não lembro.</u></p>	326		Segundo a aluna, ela não compareceu no dia da avaliação, de cuja disciplina não se lembra, a tutora presencial indaga o porquê de ela não ter ido, ao que a candidata respondeu-lhe que não tinha condições de fazer aquela prova.	Participação do tutor presencial	Ad1.25

<p>F – E a universidade não te perguntou nada, assim...</p>					
<p>L – Não. <u>Não tive contato mais não. Às vezes, eles mandam panfletinho falando de cursos, essas coisas assim, dos polos de outros lugares... desse tipo já recebi, sabe? Mas assim, porque eu tinha parado, isso não, sabe?</u></p>	327		<p>Conforme relata, a universidade não a contactou acerca de sua desistência.</p>	Relação com a universidade	Ad1.26
<p>F – Então, se você pudesse fazer agora uma assim... né?</p>					
<p>L – Eu até falei com a Aparecida, <u>eu não soube que tinha pedagogia, né?</u> Depois que eu parei a matemática que eu soube da pedagogia, eu não soube que estava tendo, né? <u>De repente, eu teria me inscrito, sabe?</u> Aí ela me falou: “Ô Luciana, tem pedagogia.” Eu falei: “Ah, Aparecida, eu não soube. Senão poderia ter me inscrito.”</p>	328		<p>A aluna declara que, se soubesse que havia o curso de Pedagogia, talvez tivesse se inscrito ao mesmo.</p>	Escolha de curso	Ad1.27
<p>F – Você optaria pela pedagogia?</p>					
<p>L – É.</p>					
<p>F – Você pensa que a pedagogia pode ser um curso...</p>					
<p>L – Eu acho, igual eu te falei, por ser uma coisa assim, mais... como te falo? <u>Mais textos, mais informações, assim, acho que seria mais fácil para mim, sabe? Acho que seria um curso que eu teria mais facilidade... Você tem que dedicar, tem que dedicar muito à matemática.</u></p>	329		<p>Na visão da aluna, a mesma optaria pelo curso de Pedagogia, por trabalhar mais textos, informações, acreditando que seria mais fácil para ela. Diz que precisa dedicar muito à matemática.</p>	Visão de curso	Ad1.28
<p>F – Você teve experiência com sala de aula?</p>					
<p>L – <u>Estágio.</u></p>					
<p>F – Estágio.</p>					
<p>L – <u>Estágio e no mais eu já fui várias vezes assim, substituir professor, sabe? Assim.</u></p>	330	<p>Estágio – A aluna fez o ensino médio, cursando Magistério.</p>			
<p>F – E nesse estágio, aula de matemática você nunca deu?</p>			<p>A experiência da aluna com sala de aula, deu-se pelo estágio e pelas diversas vezes em que substituiu professores, mas nunca trabalhou com matemática.</p>	Experiência docente	Ad1.29
<p>L – <u>Não.</u></p>					
<p>F – Tá bom Luciana. Foi importante muito o que você falou. Agradecemos pela participação.</p>					

Quadro Ideográfico 09 – Aluno desistente - Gerson

Falás do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Enxerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
F –E com relação à educação a distância, Como foi a sua inserção?					
G – A educação a distância assim... <u>sempre tive aquela vontade de estar fazendo um curso superior, de poder estar dando continuidade aos estudos e através do ensino particular sempre é caro.</u>	331		O aluno relata que sempre desejou fazer um curso superior.	Desejo de fazer um curso superior	Ad2.1
Quando eu fiz o EJA, eu completei o ensino médio e fiquei sabendo de um cursinho chamado Pré ENEM e <u>eu comecei a fazer esse Pré ENEM.</u>	332		O aluno estava se preparando para o Enem quando soube do vestibular em matemática na EaD, uma oportunidade. Foi aprovado em sexto lugar no vestibular, o que o surpreendeu, e ficou feliz por iniciar o curso de Matemática.	Preparo para ingresso ao curso superior	Ad2.2
Quando eu já estava quase acabando o <u>Pré ENEM, saiu uma notícia que ia ter vestibular para a universidade pública aqui na região, a distância, que seria o curso da UFJF. Um dos cursos que viriam seria matemática,</u> e, eu acho que física. Só que <u>eu sempre tive vontade de fazer informática, mas sempre gostei da matemática</u> também.	333			Notícia acerca do curso de matemática da UFJF, à distância.	Ad2.3
Então estava aí a <u>oportunidade:</u> “Vou fazer o vestibular.” Fiz o vestibular e fui aprovado. <u>Uma coisa que eu achei até estranha, eu estava fazendo o Pré ENEM e após dez anos de estudo, eu comecei a fazer o Pré ENEM e eu passei em sexto... sexto colocado no vestibular da UFJF.</u>	334	<u>Após dez anos de estudo</u> - em sua apresentação pessoal, o aluno relata que ficou 10 anos afastado dos estudos.		Oportunidade	Ad2.4
Aí, eu <u>comecei, a fazer o curso.</u>	335		Surpresa pela classificação	Ad2.5	
<u>A gente ficou muito feliz de estar começando. E aí nós começamos a estudar matemática.</u>	336		Felicidade por iniciar o curso	Ad2.6	
F – Muito bem. Você ingressa no curso, em uma licenciatura em matemática à distância... claro, você tinha algumas aspirações com relação ao curso, você imaginava o curso, de alguma maneira você já pensava no curso. E olhando hoje, o que representou esse curso para você, uma vez que, em algum momento, você não continua esse curso?					
G – Bom, o curso, ele... como <u>2008 foi a primeira turma, a gente teve aquela expectativa, ninguém sabia o que era estudar a distância, você fazer um curso superior, ainda mais matemática, sem o professor...</u> Aí <u>a gente ficou na expectativa e tudo...</u>	337		Segundo o aluno, em 2008, a primeira turma, eles tinham uma expectativa, ninguém sabia o que era estudar à distância, fazer um curso superior, ainda mais em Matemática, sem o professor.	Expectativa da turma pioneira pelo Curso de Matemática à distância.	Ad2.7
mas aquela coisa, <u>a gente montou um grupo de estudos... eu acho que todo mundo que começa a estudar, não só matemática, qualquer outro curso, deve ter o grupo de estudos. O grupo de estudos, ele enriquece demais,</u> e a gente começou a luta.	338		O aluno relata que formaram o grupo de estudos e, em sua visão, todos que começam a estudar, não só matemática, qualquer outro curso, deve ter grupo de estudos, que enriquece muito.	Importância do grupo de estudos.	Ad2.8
Começamos a estudar, montamos o grupo, fomos batalhando. Então, <u>no primeiro momento, assustou. Muito!</u> muito... assustou muito porque <u>quando chegaram as apostilas, que a gente começou a ver, a matemática que a gente estuda na escola pública até o segundo grau, ela tem foco diferente da matemática a nível superior.</u>	339		Segundo o aluno, no primeiro momento, assustou-se muito porque, com a chegada das apostilas, eles começaram a ver que a matemática estudada na escola pública até o Ensino Médio tem o foco diferente da matemática do nível superior.	Susto inicial	Ad2.9
	340			Foco da Matemática no curso superior	Ad2.10
Aí a gente sente a <u>falta da base.</u>	341			Pré-requisito	Ad2.11

<p>Porque a escola pública tem isso, nem sempre, no Ensino Fundamental, no colegial, você tem uma base boa... isso aí pesou bastante. Pesou bastante, mas a gente começou, né? Batalhando e estudando. E aí já veio aquela coisa de... falta de... a gente ficou meio assim, sem apoio, entendeu? <u>A gente se sentiu meio sem apoio, porque você estudar sozinho, com um material que veio pelo CEDERJ, tinha questões erradas na apostila. Era apostila já de várias... eu esqueci como é que fala, fugiu a palavra...</u></p>	342	<p>no colegial – Ensino Médio</p> <p>você estudar sozinho - o entrevistado retoma esse relato, conforme destacado no texto da transcrição.</p>	<p>Então, conforme diz o aluno, sente a falta de base.</p> <p>O entrevistado relata acerca da falta de apoio, e destaca que o material recebido continha erros.</p>	Desamparo	Ad2.12
<p>F – Edições?</p> <p>G – Edições. Mas tinha questões erradas. E a gente, com o grupo nosso de estudos, a gente descobria que aquele negócio estava errado, a gente postava e, às vezes, eles não tinham resposta... nem os tutores e nem os professores. Então a gente teve muita... por ser a primeira turma, a gente encontrou muita dificuldade nesse sentido. <u>Porque você estudar à distância sem professor, sem ter uma pessoa para poder estar te orientando assim, de perto e o material veio errado... o material didático veio com erro, você postar aquilo, a dúvida e não ter resposta? Eu achei que isso aí pesou bastante.</u></p>	343		<p>Para o entrevistado, pesou bastante estudar à distância, sem professor, sem uma pessoa orientando de perto, o material didático com erro, postar a dúvida e não ter resposta.</p>	Obstáculos iniciais	Ad2.13
<p>Mas, passado <u>o primeiro semestre, que foi assim, o mais crítico, a gente venceu com a união da turma. A gente já começou a conseguir enxergar as dificuldades ali, a gente via as dificuldades e a gente conseguia buscar um pouco.</u></p>	344		<p>Segundo o aluno, passado o primeiro semestre, o mais crítico, venceram com a união da turma.</p>	Dificuldade União da turma	Ad2.14 Ad2.15
<p>Então assim, <u>o ensino à distância, eu avalio como uma coisa positiva, na forma como alcançar a população, quem está longe de onde tem um polo de universidade presencial,</u></p>	346		<p>Para o entrevistado, o ensino à distância beneficia a população que está distante da universidade presencial mas, tem muito que melhorar.</p>	Benefícios da EaD	Ad2.16
<p><u>mas ainda tem muito que melhorar. É um processo que depende do aluno, depende da pessoa, mas é um processo que tem que ter sempre melhorias contínuas.</u></p>	347		<p>Para ele, é um processo que depende do aluno, da pessoa, mas tem que ter melhorias contínuas.</p>	EaD como um processo	Ad2.17
<p>F – Você foi até que ponto do curso?</p> <p>G – Eu fui até o quarto período.</p> <p>F – Quarto período. E quando você faz um olhar, né? Para esses quatro... você terminou o quarto, completou?</p> <p>G – Eu não me lembro. Eu não sei se eu estava no quarto período e eu parei na prova...</p>					
<p>(risos)</p>					
<p>G – Ou se eu já estava passando para o quinto. Mas eu acho que eu estava no quarto mesmo, acho que não completei o quarto não.</p>					
<p>F – Então... mas aí, se você olha para as disciplinas que você fez, até o momento que você não continuou. Como se deu, como foi essa relação sua, fazendo essas disciplinas à distância?</p>					
<p>G – Olha, algumas das disciplinas, álgebra, geometria, são disciplinas... igual... <u>eu fiz mecânica, então tinha uma visão de geometria um pouco melhor também. Álgebra eu gostei bastante, mas algumas das questões que pesavam</u></p>	348 349		<p>Segundo o aluno, ele tinha uma visão de geometria um pouco melhor, por ter feito mecânica. Quanto à Álgebra, afirma que</p>	Peso das disciplinas	Ad2.18

<p><u> muito, por exemplo, era Cálculo Integral e Diferencial. Era uma matéria, para mim, ela foi extremamente difícil... e foi uma matéria que eu senti falta do apoio dos professores lá, sabe? Essas matérias foram acumulando.</u></p>	350		gostou bastante e o que pesou muito foi o Cálculo Integral e Diferencial. Relata que, para ele, foi uma matéria, extremamente, difícil e sentiu falta do apoio dos professores para compreendê-las e superar suas dificuldades e as matérias foram se acumulando.	Explicação do abandono do Curso	Ad2.19
<p>F – E na relação com a tutoria a distância?</p>				Processo de Desperiodização do aluno	Ad2.20
<p>G – A tutoria a distância, <u>em algumas matérias você tinha um tutor que te atendia, era prontamente e tudo. Tinha outros que eram bem evasivos e a gente fica naquela questão, de que se a pessoa também não estava dando conta de responder a sua questão, Porque às vezes vinha lá: “Ah, eu não posso te ensinar como faz.” Aí dava lá, superficialmente, uma dica superficial, um...</u></p>	351		Para o entrevistado, alguns tutores atendiam prontamente e outros eram bem evasivos e os alunos se indagavam, acerca do modo como recebiam as respostas que, para ele, eram dicas superficiais.	Comunicação com tutores a distância.	Ad2.21
<p><u>para mim não funcionava, porque eu sou uma pessoa assim, já é um ponto pessoal meu, eu, se você chegar e explicar a coisa como ela funciona... eu consigo entender a essência daquilo, eu aprendo, aprendo e vou para frente. Agora, se você chegar e me explicar um exercício fácil [...] se eu não consegui aprender aquele fácil ali, eu não vou aprender o outro.</u></p>	352		O aluno declara que, para ele, uma resposta superficial não funcionava. Uma característica pessoal do entrevistado, conforme assume é, se lhe for explicado como uma coisa funciona, ele consegue entender a essência dela, ele aprende e avança. Entretanto, para o aluno, se lhe explicam um exercício fácil e ele não consegue aprender, não vai aprender o outro.	Características pessoais do aluno	Ad2.22
<p><u>Inclusive a gente teve Vídeoaulas, a gente teve vários materiais, mas os próprios materiais de vídeoaula, às vezes, vinham resolvendo a questão básica, simples, a questão mais simplesinha que tinha. E na hora, na prova, vinha questão composta, com dois... você ter que resolver dois tipos de exercícios juntos para você sair. A distância, com aquela apostila toda bagunçada, Você não conseguia.</u></p>	353		O entrevistado relata que as vídeoaulas vinham resolvendo questão básica, simples, a mais simples e, na prova, vinha questão composta, cuja resolução exigia resolver dois tipos de exercícios juntos. Segundo o aluno, à distância, com aquela apostila, não conseguia.	Coerência entre conteúdo estudado, material didático e avaliação.	Ad2.23
<p>F – Vídeoaula, apostilas... e quais outros recursos tinha?</p>					
<p>G – Basicamente, eram os fóruns, né?</p>					
<p>F – Fóruns?</p>					
<p>G – É. <u>Fóruns, vídeoaula, apostila... eles começaram depois a mandar, antes da prova, uma semana antes vinha um tutor...</u></p>	354		Sobre os recursos, o aluno entrevistado diz que foram os Fóruns, vídeoaula, apostila, depois começaram a receber um tutor, uma semana antes da prova.	Recursos para estudos	Ad2.24
<p>F – O que você pensa dos fóruns?</p>					
<p>G – Olha, <u>os fóruns</u>, eu vou falar uma verdade com você, foi <u>essa parte pegava um pouquinho para mim, porque eu nunca tive muita paciência de ficar postando as coisas no fórum</u>. Eu achava assim, muitas vezes era postado e quando vinha, vinha uma resposta lá, que não era uma resposta satisfatória. Então <u>eu postava, mas postava pouco, postava o mínimo possível em fórum, né?</u> Às vezes, tinha também perguntas que eram impertinentes, eram redundantes, eram coisas... então era... às vezes tinha muita coisa, mas</p>	355	<u>“pegava um pouquinho para mim,”</u> não dar muito certo para mim.	Segundo o aluno, os fóruns não davam muito certo para ele; conforme declara, nunca teve paciência para postar coisas lá; postava pouco, o mínimo possível. Em sua visão, o fórum, às vezes, tinha coisas desorganizadas..	Organização do fórum.	Ad2.25

<p>desorganizada. As vezes, o fórum, para mim, tinha coisas desorganizadas... postavam aquela montoeira de coisas, você abria... às vezes, você não abria hoje, quando olhava estava aquela lista até embaixo de coisas e você não achava, estava bagunçado, você não achava o que queria, o que você estava precisando. Então, eu achei que também precisava de ter uma melhora.</p> <p>F – Então você passou por dois momentos no curso, o momento em que você quis entrar, você entrou no curso e o momento em que você se afasta do curso, não é? O que você fala sobre esse seu afastamento do curso?</p>					
<p>G – O afastamento, ele ocorre naquele momento que a gente estava passando por dificuldades no próprio curso, as matérias estavam pesadas... eu tenho uma facilidade muito grande e algumas matérias eu explicava pra os colegas, e ficava em casa quebrando a cabeça, às vezes até explicava para os colegas e chegava na prova não conseguia fazer.</p> <p>Mas, fazendo-se justiça também, eu, em determinado momento, eu comecei a ter os meus próprios problemas pessoais, Problemas de saúde que, eu acho que isso também afetou o meu desempenho, eu não conseguia assentar e concentrar para estudar direito...e, juntava com a dificuldade das matérias, aí foi acumulando.</p>	356		<p>O aluno entrevistado atribui seu afastamento por dois motivos, que são as dificuldades no próprio curso e problemas pessoais. ele relata ter uma facilidade muito grande e algumas matérias até explicava para os colegas, mas, chegava na hora da prova, não conseguia fazer. Por questões pessoais, não conseguia assentar e concentrar para estudar direito. Isso, aliado com a dificuldade das matérias, foi acumulando.</p>	Explicação do abandono do curso	Ad2.26
<p>Eu acumulei um bocado de matéria, eu estava fazendo... e não fui informado, também uma parte pode ter sido falha minha... chegava na plataforma, chegava na plataforma as matérias para você, na hora de renovar a matrícula, aí eu ia lá e renovava matrícula de tudo. Nesse ponto, eu fiquei assim, sem informação de que eu podia só renovar as matérias...</p>	357		<p>Segundo o aluno, ele não tinha a informação de que poderia se matricular apenas renovando disciplinas (as reprovadas). Portanto, ele fazia matrícula em tudo.</p>	Falhas nas Informações administrativas	Ad2.27
<p>Eu estava acumulado de matérias e, nessa fase, quando eu fui afastado do curso, foi a fase que o meu problema de saúde estava mais sério, eu devia... acho que eu ia ter que fazer três provas e as de cálculo era 1, 2 e 3, num dia só, no sábado.</p>	358	<p>Cálculo era 1, 2 e 3 - Na grade curricular do curso, essas disciplinas são, respectivamente, Cálculo I, Cálculo II e Cálculo III.</p>	<p>O aluno relata que estava acumulando matérias, problema de saúde agravado, que teria que fazer seis provas em apenas um sábado, sendo que as de Cálculo seriam Cálculo I, Cálculo II e Cálculo III</p>	Superposição de avaliações.	Ad2.28
<p>Aí eu fiz a cirurgia e tal, quando foi no sábado eu não vim fazer a prova, porque o médico falou: "Você não pode ficar lá o dia inteiro, fazendo prova." Aí trouxe atestado, eles pegaram e mandaram uma mensagem para mim falando que eu ia fazer 12 provas na próxima: as seis que eu deixei de fazer hoje e as outras seis que o pessoal ia fazer... não a segunda chamada, a segunda etapa mesmo, das provas. Aí eu ia fazer três provas; no caso de cálculo, as três de cálculo que eu perdi e três de cálculo novas... mais as outras matérias. Aí eu, sinceramente, eu achei que... acho que não pode olhar a questão pessoal de cada um, né? Mas no caso, eu tinha direito a segunda chamada e essa segunda chamada deveria ter sido feita fora, não junto com as outras provas. Então assim, eu peguei e fui desanimando com o curso, desanimando... acabou que eu afastei, depois eu fui lá também e pedi o desligamento do curso, né? Até pelo fato de que eu queria poder estar livre para poder tentar, em outra época, fazer o curso superior, que ainda é, faz parte do sonho, do desejo de... a ser realizado. [...].</p>	359		<p>Segundo o aluno, a ele não foram oportunizadas provas de segunda chamada; recebeu uma mensagem notificando-o que faria 12 provas na próxima etapa de provas. Ele afirma teria direito a fazer essas segundas chamadas, que deveriam ter sido feitas fora e não junto com a outras. Assim, expõe o aluno, foi desanimando com o curso e afastou-se, pedindo desligamento.</p>	Percepção de como se desanimou	Ad2.29
<p>de que eu queria poder estar livre para poder tentar, em outra época, fazer o curso superior, que ainda é, faz parte do sonho, do desejo de... a ser realizado. [...].</p>	360		<p>Para o aluno, fazer o curso superior ainda faz parte do sonho, do desejo a ser realizado.</p>	Manutenção do desejo de realizar curso superior	Ad2.30

<p>F – O que isso te faz pensar em termos de educação a distância, no futuro, no Brasil.</p> <p>G – Olha, a visão que eu tenho é a seguinte, <u>não se pode querer falar que tem educação a distância, se ela não educar</u>. Eu acho que a coisa <u>principal, o ponto positivo, é a disseminação do ensino: levar às pessoas que têm vontade, que precisam, a condição de estudar, mas mesmo estando distante do polo, do centro, você tem que dar atenção para o aluno, atenção que ele merece e que ele precisa</u>.</p> <p>Ele tem que fazer a parte dele, mas ele tem que receber essa assistência, essa atenção... porque <u>se você põe o curso mas não apoia o aluno, ele desiste mesmo</u>. Eu acho que o meu caso, eu me enrolei um pouco com as matérias, eu tive outras motivações para estar desistindo, mas eu hoje, quando fala em estudar, eu até brinco na minha casa com a minha esposa: “Eu vou pagar para você um curso superior presencial”, porque ela falou que não faz à distância, mas é coisa pessoal dela... “Eu pago presencial para você e eu faço o público. Eu faço à distância.”</p>	361		<p>Na visão do aluno, não se pode querer falar em educação a distância, se ela não educar. Para ele, o principal, ponto positivo, é a disseminação do ensino, levando às pessoas que querem, que precisam, a condição de estudar; porém, nas palavras do entrevistado, tem que dar atenção ao aluno, mesmo estando distante do polo central; atenção que, segundo o aluno, ele merece e precisa. Para o entrevistado, o aluno tem que fazer a parte dele mas, ele tem que ser assistido, atendido; se se põe o curso mas não o apoia, ele desiste mesmo.</p>	Visão de EaD	Ad2.31
<p>F – Então você ainda se lança em um curso a distância?</p> <p>G – Eu <u>ainda me vejo fazendo sim, à distância</u>.</p> <p>F – E aí você pensa, você vislumbra que área para fazer?</p>	362		<p>O aluno ainda se vê na EaD, fazendo outro curso. Segundo ele, sempre fascinado com a área de informática, computação. Ele nos informa de que está inscrito no ENEM, para tentar uma vaga para Licenciatura em computação.</p>	Persistência na EaD.	Ad2.32
<p>G – Eu <u>sempre fui fascinado com a área de informática, com computação</u>... estou até inscrito no ENEM de novo, porque a porta de entrada é o ENEM, então eu vou tentar de novo, né? Eu vou tentar o ENEM agora e eu até comecei Administração Pública, mas eu vi que não é para mim administração pública... mas eu <u>vou buscar agora, fazer o ENEM, tentar ver se eu consigo uma vaga para Licenciatura em Computação, mas assim, eu me vejo na EAD</u>.</p> <p>F – Então, você falou em computação. Quando a gente fala em computação e educação a distância... o que isso salta? Em termos de...</p>	363		<p>Para o entrevistado, computação e educação à distância dá tudo certo, se ajustam, pois a educação à distância está ligada à utilização de mídias. Em sua visão, se não estiver conectado, não tiver contato com a informática, a pessoa não consegue fazer a educação à distância.</p>	EaD e computação	Ad2.33
<p>G – Para mim <u>casa tudo, né? Porque a educação à distância, ela está diretamente ligada a você estar utilizando mídias. A educação à distância, se você não estiver conectado, se você não tiver contato com a computação, com a informática, você não consegue fazer</u> também, né? Você tem que, nem que seja ir todo dia ao polo, ou você ter seu aparelho em casa, mas você <u>tem que estar ligado</u>. E em volta da gente hoje, nosso mundo, ele é todo tecnológico, né? E é uma coisa que <u>me fascina muito</u>, assim, eu gosto de estar mexendo, de estar [...]</p> <p>F - Muito bem Gerson... agora, se você hoje tivesse que recomeçar a licenciatura em matemática à distancia, que aspectos você acha que teriam que ser cuidados?</p> <p>G – Olha, se eu fosse recomeçar hoje, uma das primeiras coisas que eu acho que deveria ser <u>repensadas</u> um pouco, é o <u>material, ele é muito técnico</u>. Eu acho que deveria, a minha maneira de pensar é que você também... eles falam que num curso superior o aluno tem que aprender a pensar sozinho, fazer tudo. Mas <u>eu vejo que o material tem que te dar essa condição, de você pegar o material, ler e você entender</u>. Porque se você</p>	364		<p>Para o aluno, uma licenciatura em matemática, à distância, deveria ser repensada a questão do material que, em sua visão, é muito técnico. Para ele, o material precisa dar condição para você ler, estudar e entender. Outro aspecto, apontado pelo entrevistado, é o modo como um professor da universidade pública se posiciona quando lhe é levado um questionamento quanto ao grau obtido em uma correção de um exercício, uma nota baixa ou zero ou questão anulada. Para o aluno entrevistado, o mínimo que o professor tem que fazer é explicar, dar uma satisfação, para o aluno saber onde errou. Não é, na visão do entrevistado, simplesmente, o professor anular a sua questão, lhe dar uma nota zero e ele ficar sem saber o que aconteceu.</p>	Visão acerca de uma licenciatura em matemática na EaD.	Ad2.34

<p>pegar uma apostila e tiver eu ficar com um dicionário na mão para entender... o sujeito vai fazer matemática e tem que ficar com o dicionário na mão para poder entender o que o cara está falando lá, não dá. Outra é o <u>professor da universidade pública</u>; geralmente o professor de escola pública, ele é concursado, mas ele tem que estar observando o seguinte, <u>ele está ali para ensinar</u>. Ele tem o cargo dele, mas ele não pode se achar... que ele não tem nada para aprender também, porque na vida todos nós temos sim, para ensinar e temos para aprender... quanto mais você estuda, mais você aprende, mais você sabe que você tem coisas para aprender. Então, <u>quando a gente leva um questionamento para o professor, principalmente, se a gente não concorda, você manda um exercício para ele e ele te dá uma nota baixa ou te dá um zero, anula a sua questão, o mínimo que ele tem que fazer é te explicar, te dar uma satisfação, para você saber onde você errou. Não é, simplesmente, o cara anular a sua questão, te dar uma nota zero e você ficar naquela, sem saber o que aconteceu.</u> [...]</p>					
<p>F – Como é o sentimento de ter ficado no meio do caminho?</p>					
<p>G – É um... o sentimento... é <u>uma frustração, não é? Você fica frustrado. Por quê? Porque é lógico, você começa um projeto; um projeto de 4 anos. Nesses 4 anos, você tem vários motivos, vários fatores, que podem te atrapalhar e até te impedir de concluir. Mas quando você tem como peso, uma situação em que você se sente desamparado... você tem a pessoa do outro lado para te apoiar, para caminhar junto com você e você se sente desamparado... você desanima muito mais depressa. Aí pode somar qualquer outro problema pessoal, qualquer outra coisa, que só vai servir como gota d'água, mas você já está desmotivado.</u> Você entendeu? [...]</p>	365		<p>Para o entrevistado, o sentimento é uma frustração, porque a pessoa começa um projeto de 4 anos do ponto de vista do aluno, nesses 4 anos uma pessoa pode ter vários motivos e fatores que podem atrapalhar, e até lhe impedir a conclusão. Mas, relata o entrevistado, quando o desamparo é um peso, você tem a pessoa do outro lado para te apoiar, para caminhar junto com você e você se sente desamparado, você desanima muito mais depressa.</p>	Sentimentos pessoais acerca da desistência.	Ad2.35
<p>F – Você falou em apoio, aí independente da presença da professora Aparecida, né? O que você pensa de tutoria presencial?</p>					
<p>G – Olha, a tutoria presencial daqui, por exemplo, foi colocado para a gente, por eles lá, que <u>os tutores aqui do polo, eles são só para apoiar na utilização do sistema, da plataforma. E a tutoria que eles chamam de presencial, mas que fica lá, não fica aqui. Tinha pessoas comprometidas e tinha pessoas também que era difícil você tratar com eles, eles não tinham o compromisso com a gente que a gente precisava.</u></p>	366		<p>O entrevistado reafirma que os tutores do polo são só para apoio na utilização do sistema, da plataforma. O tutor que tirava dúvidas é o que atendia pela plataforma, por e-mail. Desses, na visão do aluno entrevistado, havia pessoas comprometidas e havia aquelas que eram de difícil tratamento que, para o aluno, não demonstravam o compromisso com eles (alunos), do modo como precisavam .</p>	Visão de tutoria à distância	Ad2.36
<p>F – Você falou que eles chamam de presencial os que ficam à distância?</p>					
<p>G – É. Porque na verdade, os tutores aqui do pólo, eles são só para apoiarem a gente aqui a utilizar o sistema, essa coisa aqui. <u>Quem tirava as dúvidas da gente era o tutor que ficava... era pela plataforma, tinha que mandar e-mail para ele e tudo.</u></p>					
<p>F – Aí quando fala em plataforma, o que você pensa?</p>					
<p>G – A plataforma é assim, eu particularmente, achava que <u>ela me ajudava pouco.</u> Pelo fato de que a gente, às vezes, postava e não recebia, às vezes, também recebia umas coisas que a gente não entendia... então, eu achava que a</p>	367		<p>O aluno retoma alguns aspectos da plataforma que, para ele o ajudava muito pouco pelo fato de que, às vezes, postava e não recebia (resposta) ou, às vezes, recebia coisas que não entendia. Ele a vê como uma ferramenta pouco válida.</p>	Presença de tecnologias na EaD.	Ad2.37

<p>plataforma, para mim, era uma <u>ferramenta pouco válida</u>. Eu preferia mais uma coisa que o coordenador da época lá, o José Barbosa, fazia, ele começou a mandar umas videoaulas para a gente. <u>Eu dava mais valor as videoaulas</u> que ele mandava, que eu achava até que eram poucas, podia mandar mais... e os outros professores também. Porque também é isso, o José Barbosa, estou citando o nome dele aqui, mas <u>ele mandava para a gente, resolvendo questões</u> e tal, <u>muito boas as videoaulas dele</u>. Mas <u>outros professores não mandavam; então, isso aí fazia falta</u>. [...] então isso aí <u>eu acho que é uma ferramenta muito importante</u>. <u>A video conferência, aqui a gente não teve</u>, eu mesmo não tive nenhuma aula assim, de o professor estar dando a aula lá e você assistindo à aula. <u>Eu acho que também é super válido, super interessante, se tivesse uma sala de vídeo ou uma sala multimídia e o professor dar a aula lá e você assistir aqui, você poder tirar as dúvidas on line com ele</u>. <u>Eu acho que seria uma ferramenta muito útil</u>.</p> <p>F – Muito bem Gerson, você assim... você trouxe aspectos muito importantes para nós aqui na pesquisa. E teria mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar, sobre a sua trajetória, enquanto aluno, enquanto o seu pensar a educação à distância?</p> <p>G – Não. Eu me sinto satisfeito. Eu só... eu gostei agora, o que eu falei é isso... <u>eu acho que se aprimorar as ferramentas; para os alunos ia ser muito bom, você poder estar tendo esse suporte</u>. Isso aí eu acho que é muito válido.</p> <p>F – Quero te agradecer a sua disponibilidade.</p>	368		<p>O aluno relata que dava mais valor às videoaulas e destaca as que um professor lhes mandava e eram, em sua visão, muito boas. Segundo o aluno, outros professores não mandavam, o que fazia falta. O aluno considera as videoaulas uma ferramenta muito importante. Para ele, a videoconferência, que não tiveram, seria uma ferramenta muito útil. Considera também super válido, e interessante, se tivesse uma sala de vídeo ou uma sala multimídia e assistir a aulas com o professor e tirar dúvidas online com ele.</p> <p>Na visão do aluno entrevistado, o aprimoramento das ferramentas seria muito bom para os alunos.</p>	Aprimoramento das ferramentas.	Ad2.38
---	-----	--	---	--------------------------------	--------

Quadro Ideográfico 10 –Tutora à distância - Josilaine

Falas do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Exerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
F – Como você se inseriu com a educação à distância?					
M – <u>Vou falar um pouquinho de antes também, como que eu me inseri dentro da matemática.</u> Porque <u>a minha irmã, a Joana D’arc, ela é matemática, e a outra minha irmã é física, as duas se formaram também na federal.</u> Então eu sou a mais nova, <u>eu sempre convivi com essa parte de cálculo dentro de casa, então foi meio que, de pura influência mesmo, né?</u> Como <u>eu as via sempre fazendo matemática e física, eu fui pro lado da matemática.</u>	369		A tutora entrevistada faz alusão à sua inserção na Matemática, anterior à EaD. Considera que foi por influência do meio familiar. Menciona que tem suas irmãs, uma da Matemática e outra da Física, e sempre conviveu com essa parte do cálculo em casa e, como as via sempre fazendo Matemática e Física, foi para a Matemática.	Inserção na Área	Td5.1
<u>Antes de me formar, antes de entrar, de prestar vestibular, eu já tinha feito duas matérias dentro ICEX, pra saber se realmente eu queria, como... acho que é matéria eletiva, não sei como chamam agora. Então eu tinha feito essas duas pra ver se realmente eu queria matemática, e isso por influência da Joana.</u>	370	“na federal” – uma expressão utilizada para se referir à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).	Segundo a tutora, antes de prestar o vestibular, por influência da irmã, tinha feito duas disciplinas no ICEX, para ver se realmente queria matemática.	Influência do meio	Td5.2
M – <u>E sempre por influência da Joana, né? E a educação à distância veio com isso também. Ela já estava trabalhando na UFJF, ela me falando do projeto, ela me perguntava algumas coisas, e aí quando abriu o processo seletivo, ela me mandou um e-mail me dizendo: “Olha, tem um processo seletivo, da educação à distância, tem aqui na UFJF e tem em outras universidades também. E caso você queira, você pode se inscrever e tal.” Aí me inscrevi, teve um processo todo.</u>	371	<u>ICEX</u> - Instituto de Ciências Exatas da Universidade Federal e Minas Gerais (UFMG)	A entrevistada reforça a influência da irmã, para a sua inserção com a EaD. Informa-nos que a irmã, trabalhando na UFJF, falava com ela sobre o projeto, perguntava algumas coisas. Relata que, quando abriu o processo de seleção, sua irmã lhe enviou um e-mail, notificando-a disso. E se inscreveu.	Historicidade do tutor	Td5.3
J – Lá, no ICE, o processo que a gente teve para... <u>o processo seletivo nosso, de matemática, foi diferenciado.</u> Porque o <u>José Barbosa, ele queria que a gente mexesse na Plataforma, conhecesse a Plataforma antes, então toda a nossa seleção foi feita dentro da Plataforma.</u> Então <u>tinha atividades para a gente resolver, tanto a nível de aprendizado, alguns exercícios para a gente resolver, solucionar, dar opiniões e tal; como também a gente acessar a Plataforma e ver as diferentes modalidades que ela dá lá para a gente, as diferentes possibilidades que a gente tem de mexer lá dentro.</u>	372	<u>Ela já estava trabalhando</u> – trabalhando como professora do Instituto de Ciências Exatas (ICE) da UFJF.	Segundo a tutora, o processo seletivo, de matemática, foi diferenciado porque o coordenador queria que os candidatos mexessem na Plataforma, conhecessem-na antes; então, toda a seleção foi feita pela Plataforma. Tinha atividades para resolver, solucionar, opinar, conhecer as diferentes possibilidades de mexer lá dentro.	Divulgação do processo de seleção.	Td5.4
Então, assim, eu acho que <u>só esse processo seletivo foi muito bacana para a gente, porque depois que a gente foi aprovado, quando chegou no curso de capacitação, o pessoal da matemática já sabia tudo da Plataforma... porque a gente vivenciou a Plataforma no período da seleção.</u> E aí eu fui gostando, os primeiros anos... pode já entrar um pouquinho na outra parte?	373	<u>José Barbosa</u> – Coordenador da Licenciatura em Matemática EaD, da UFJF, na data da entrevista.	Na visão da tutora, só o processo seletivo foi interessante para os candidatos pois, quando os aprovados chegaram ao curso de capacitação, os da matemática já conheciam a Plataforma por terem-na vivenciado na seleção.	O processo de seleção	Td5.5
F – Pode. Porque aí eu já estou perguntando como você se vê nessas atividades.	374			Familiarização com a Plataforma.	Td5.6
J – Isso.	375			Experiência prévia com a Plataforma	Td5.7
F – Do momento, com lembranças do passado.					
J – Isso, do passado.					
F – E como se vê no futuro.					
J – Isso. Porque eu lembro, <u>quando eu entrei, era muito temeroso para mim. O que eu vou falar? Como escrever, o jeito de você escrever? Como a pessoa vai entender?</u> Então, <u>no início era novidade para a gente tanto enquanto tutor e</u>	376	<u>Temeroso</u> – assustador.	Segundo a tutora, seu início foi temeroso, era novidade para tutores e alunos. Ela aponta indagações: <i>O que eu vou falar? Como escrever, o jeito de você</i>	Processo de tornar-se tutor.	Td5.8
	377			Conflitos	Td5.9

<p>quanto para os alunos.</p> <p>Então <u>eu tive um caso muito sério, assim, de um aluno, que a gente teve algumas brigas, entre aspas, via Plataforma.</u> Porque o José Barbosa tinha uma <u>metodologia da gente não responder as questões, a gente induzir os alunos chegarem à resposta, dar os passos, dar as dicas.</u></p> <p><u>E eles não queriam isso, eles queriam resoluções.</u></p> <p>Então assim, <u>até ele conseguir entender que era esse o processo... não é porque era uma educação à distância, que você tinha que... se não tinha contato com professor, então passar a resolução do problema. Não era isso. Era como se chegar naquela solução. Era uma aula, só que via plataforma.</u></p> <p>E, <u>hoje em dia, eu vejo que é bem diferente disso,</u> eu continuo... eu aplico as provas da educação à distância, geralmente, no mesmo polo, que é o polo de Sete Lagoas ou Lagoa Santa. Eu trabalho mais com esses dois polos. E aí <u>eu vejo que é bem diferente, hoje em dia, essa relação, eles já se adaptaram ao que é uma educação à distância.</u></p> <p><u>Antes eles entravam achando que era uma coisa muito fácil, né? “Ah, era só eu me escrever. Só fazer a prova à distância, não tem problema, a gente pode escrever qualquer coisa.” Não é. Hoje eles veem que é muito mais complicado, que se eles não se dedicarem eles não conseguem, né?</u></p> <p><u>Então eu vejo um distanciamento bem grande, um amadurecimento bem grande deles, né? E meu também, porque aí a gente já vai sentindo o que você fala, o que você escreve, como você escreve para ser bem entendido, né?</u></p> <p>F – É. Essa parte da comunicação para a gente é muito importante, né? Muito importante também. Esse diálogo foi via fórum, na Plataforma?</p> <p>J – Foi. Porque <u>ele queria que eu respondesse as perguntas imediatamente, então se ele postou agora, ele queria que daqui a dez minutos eu tivesse respondido.</u></p> <p>J – Foi na primeira disciplina que a gente teve.</p> <p>F – Você se lembra do nome da disciplina?</p> <p>J – Álgebra linear. Acho que foi álgebra linear. E assim, <u>eu me disponibilizava a abrir fórum, a abrir chat, abrir conversa no... porque tem que ser tudo via Plataforma, mas tem um chat dentro da Plataforma também. Então eu marcava horário para a gente discutir as questões, para ver se ajudava... mas, mesmo assim, era bem complicado isso.</u></p> <p>F – Agora, com relação ao material. Você lida com material também?</p>	<p>378</p> <p>379</p> <p>380</p> <p>381</p> <p>382</p> <p>383</p> <p>384</p> <p>385</p> <p>386</p> <p>387</p> <p>388</p> <p>389</p> <p>390</p>	<p><i>escrever? Como a pessoa vai entender?</i></p> <p>A tutora narra um desentendimento com um aluno, via plataforma. Segundo conta, havia uma orientação metodológica, da coordenação, para que não fossem dadas as respostas às questões; a ideia era induzir os alunos chegarem às mesmas, dando os passos, as dicas.</p> <p>Segundo a tutora, os alunos não queriam aquela metodologia; eles queriam resoluções.</p> <p>Na visão da tutora, não é porque era uma EaD, sem contato com professor, teria que passar a resolução. Era como se chegar a. A tutora entende que era uma aula, só que via Plataforma.</p> <p>Na visão da tutora, a relação atual, comparando com aquela inicial, é bem diferente. Para ela, essa relação é bem diferente, os alunos já se adaptaram ao que seja uma EaD.</p> <p>Para a tutora, os alunos entravam, antes, achando que era uma coisa muito fácil, só se inscrever, fazer prova à distância, escrever qualquer coisa. Hoje, segundo a tutora, eles veem que é muito mais complicado, que se não se dedicarem, não conseguem.</p> <p>Na visão da entrevistada, houve amadurecimento bem grande dos alunos e dela mesma, pois já vai percebendo o que fala, o que escreve, como escreve para ser bem entendido.</p> <p>Para a tutora, o aluno queria a resposta imediatamente.</p> <p>Segundo a tutora, em sua primeira disciplina trabalhada, Álgebra Linear, ela se disponibilizava a abrir fórum, chat, marcava horário para discutir as questões, para ver se ajudava, mesmo assim, em sua visão, isso era bem complicado.</p>	<p>Metodologia</p> <p>Modo de ser tutor</p> <p>Solicitação de aluno</p> <p>Aula via plataforma</p> <p>Relação dos alunos com a EaD</p> <p>Familiaridade com a EaD</p> <p>Mudança de postura</p> <p>Mudança na visão do que seja EaD</p> <p>Crescimento dos alunos na e para a EaD</p> <p>Formação profissional</p> <p>Comunicação via Plataforma</p> <p>Disponibilidade do tutor</p> <p>Ações do tutor</p>	<p>Td5.10</p> <p>Td5.11</p> <p>Td5.12</p> <p>Td5.13</p> <p>Td5.14</p> <p>Td5.15</p> <p>Td5.16</p> <p>Td5.17</p> <p>Td5.18</p> <p>Td5.19</p> <p>Td5.20</p> <p>Td5.21</p> <p>Td5.22</p>
--	--	--	--	---

<p>J – Tem. <u>Tem uma apostila que é feita pelo CEDERJ e, às vezes, o José Barbosa disponibiliza vídeos, outros tipos de materiais de consulta para eles.</u></p>	391		<p>A tutora informa que a Apostila é feita pelo CEDERJ e, às vezes, o coordenador disponibiliza vídeos e outros tipos de matérias para consulta.</p>	Material didático	Td5.23
<p>F – O que você fala sobre esses materiais que você lida com eles?</p>					
<p>J – Olha só, <u>ele não é suficiente</u>. Assim, as pessoas passam... passaram, né? Esses que eu dei aula, que eu fui tutora, <u>eles passaram muito tempo sem estudar. Alguns até atuavam na área de matemática, já eram professores de nível fundamental ou médio, mas eles tinham passado muito tempo sem estudar.</u></p>	392		<p>Na visão da tutora, o material utilizado é insuficiente. Ela destaca que as pessoas, com as quais ela foi tutora, passaram muito tempo sem estudar, inclusive os que atuavam, na área de matemática, já eram professores de nível fundamental ou médio.</p>	Público destinatário do material didático.	Td5.24
<p><u>Porque de uma forma ou de outra, você dar aula para ensino médio e ensino fundamental, eles não te cobram muito; então, você fica meio que estagnado, se você não procura uma coisa para se aperfeiçoar, você não aprende mais nada e eles tinham chegado nesse nível, que eles não se aperfeiçoaram.</u></p>	393		<p>Na visão da tutora, não há muita cobrança para quem leciona nos Ensinos Médio e Fundamental e, se você não procura aperfeiçoamento, não aprende mais nada. Para ela, alguns alunos tinham chegado nesse nível, visto que não se aperfeiçoaram.</p>	Aperfeiçoamento.	Td5.25
<p><u>Então assim, era muita dificuldade, dificuldade básica, assim às vezes, de operações elementares, de uma passagem que é muito óbvia para a gente, mas que a apostila não traz. Então assim, se é uma educação à distância, eu vejo que hoje os livros poderiam ser um pouco mais detalhados. Não tanto quanto os alunos pedem, porque senão eles não iriam buscar nada... eles teriam tudo pronto e não teriam que pensar em nada, né?</u></p>	394			Pré-requisitos	Td5.26
<p>F – E a disciplina... você falou em dificuldades com pequenas passagens, né?</p>	395		<p>Para a entrevistada, os alunos apresentavam dificuldade básica, como operações elementares, passagens óbvias que não vem na apostila. Em sua visão, por ser uma EaD, os livros poderiam ser mais detalhados, não ao ponto como os alunos solicitam, pois eles teriam tudo pronto e não teriam que pensar.</p>	Características do material EaD.	Td5.27
<p>J – Isso.</p>					
<p>F – Tá. E a disciplina Álgebra Linear, especificamente, que você trabalhou? Como foi lidar com essa disciplina?</p>					
<p>J – Para mim? Assim, se eu entendia?</p>					
<p>F – A sua relação com os alunos que você atendia a distância, na disciplina.</p>					
<p>J – Olha, foi a primeira... <u>teve toda uma dificuldade, né? Foi a primeira disciplina deles, era a primeira matéria dentro da faculdade, né? Dentro de uma universidade. Então tinha toda uma perspectiva e, na verdade, o que a gente trabalhou dentro de álgebra linear, foram conceitos de trigonometria que você vê no ensino médio. Então você via, justamente, esse caráter, que era porque eles não estavam estudando o tanto que deveriam.</u></p>	396		<p>A entrevistada relata que a disciplina Álgebra Linear foi a primeira disciplina dos alunos na faculdade. Foram trabalhados conceitos de trigonometria, assunto que se vê no Ensino Médio; era mais uma referência, uma revisão. Para ela, os alunos não estavam estudando o tanto que deveriam.</p>	Características da disciplina	Td5.28
<p><u>Porque apesar de ser uma matéria do primeiro período, era mais referência a uma revisão do segundo grau, né? Do ensino médio. Eu acho que a disciplina foi tranquila, mas eu acho que por falta de envolvimento deles é que se tornou mais complicada.</u></p>	397			Dedicação do aluno	Td5.29
<p><u>Hoje em dia tem disciplinas que a gente trabalha, que são muito mais difíceis e eles dão conta... porque eles já pegaram o ritmo e já amadureceram para esse tipo de educação, né?</u></p>	398		<p>A tutora considera que a disciplina foi tranquila mas, o que a tornou mais complicada foi a falta de envolvimento dos alunos.</p>	Comprometimento discente	Td5.30
<p><u>Hoje em dia tem disciplinas que a gente trabalha, que são muito mais difíceis e eles dão conta... porque eles já pegaram o ritmo e já amadureceram para esse tipo de educação, né?</u></p>	399		<p>Em seu relato, a entrevistada faz uma comparação com as disciplinas atuais que são muito mais difíceis e eles dão conta. A tutora entende, portanto que eles já pegaram o ritmo e já amadureceram para a EaD.</p>	Crescimento dos alunos na e para a EaD.	Td5.31

<p>F – E você assim, como tutora, você atendia alunos de todos os polos?</p> <p>J – De todos os polos, isso.</p> <p>F – Inclusive Timóteo, que é o nosso foco do trabalho, né?</p> <p>J – É. Ahã.</p> <p>F – Assim, há alguma passagem significativa com relação a Timóteo que você gostaria...</p> <p>J – Não. Porque a gente recebia dois polos, agora que a gente está trabalhando com um polo. <u>Então eram dois polos ao mesmo tempo e na hora que vem as mensagens no fórum, não vem o aluno de onde ele é, né? A gente tem que consultar o aluno para saber de que polo ele é, então essa relação eu não consigo.</u></p>	400		Segundo a tutora, pelas mensagens do fórum, não se sabe de qual polo é o aluno, Tem que consultar o aluno para saber de que polo ele é.	Desconhecimento da localização do aluno	Td5.32
<p>F – Tá. E sobre a relação de trabalho do tutor com o professor da disciplina?</p> <p>J – Eu sempre tive muita tranquilidade em conversar com eles, né? Sempre <u>via email e via Plataforma. Então tinha alguns exercícios, tinha algumas passagens que eu mesma não entendia e aí eu questionava, eu perguntava... sempre tive boas respostas, sempre foi tranquila essa relação. Sempre solícitos, sempre bem dispostos mesmo para ajudar. Foi bem tranquilo, eu não tenho nada a queixar nessa parte.</u></p>	401		Concernente a relacionamento com os professores de disciplinas, a entrevistada declara que sempre teve muita tranquilidade em conversar com eles; via e-mail e via plataforma. Relata que sempre teve boas respostas ao que perguntava e questionava acerca de passagens que a mesma não entendia. Para a tutora, os professores foram sempre solícitos e sempre bem dispostos a ajudar.	Relação tutor com professor	Td5.33
<p>F – Então Josilaine, acho que estamos caminhando, agora, para a questão de como você se vê, no futuro. Como você se vê sendo tutora à distância, no futuro ?</p> <p>J – Eu acho que <u>é um caminho, um campo que está se abrindo muito. Eu fico preocupada um pouco, com o número de cursos a distância que estão aparecendo.</u></p>	402		Para a tutora, a EaD é um caminho, um campo que está se abrindo muito. Ela diz que fica preocupada com o número de cursos a distância que estão aparecendo.	Modos de comunicação tutor-professor	Td5.34
<p>Porque um dos questionamentos que os alunos faziam e ainda fazem um pouco, é: “Será que o curso é bom? Será que quem se forma na educação à distância está tão capacitado quanto quem se formou no ensino regular, num curso presencial?”</p>	403		A tutora traz questionamentos feitos pelos alunos, acerca da qualidade do curso, comparativamente ao presencial.	Expansão da EaD	Td5.35
<p>Aí eu sempre digo: “Olha, <u>eu acho que quem se forma na educação a distância se forma muito melhor do que quem foi para o curso presencial, porque ele se dedicou muito.</u>” A gente tem uma parcela, <u>mas uma parcela menor, num curso presencial, o professor, eu acho que ele tem uma atuação maior.</u></p>	404		Na visão da tutora, quem se forma na EaD se forma muito melhor do que quem foi para o curso presencial, porque ele se dedicou muito. Para ela, na EaD, o tutor tem uma parcela menor de atuação e no presencial a atuação do professor é maior.	Dúvidas sobre o curso	Td5.36
<p>E aí <u>eu fico preocupada com esses outros cursos, porque eu acredito que das universidades federais, todos têm essa mesma linha, tem essa preocupação.</u> E das outras faculdades, né? Porque <u>cursos, a graduação, pós-graduação, mestrado a distância, você encontra um monte... e a qualidade, né?</u> Então, a minha preocupação maior é com isso.</p>	405		A tutora relata que se preocupa quanto à qualidade desses outros cursos de graduação, pós-graduação, mestrado a distância, que surgiram em grande quantidade e acredita que as universidades federais têm essa preocupação.	Qualidades do curso	Td5.37
	406			Qualidade do aluno formado na EaD	Td5.38
	407			Extensão da atuação do tutor	Td5.39
	408			Questionamento acerca da qualidade dos cursos em EaD.	Td5.40

<p><u>Eu gostaria muito de continuar atuando nessa parte, em outras faculdades, em outros âmbitos... porque eu acho que não vai ficar só na educação essa questão à distância, né?</u></p>	409		A tutora entrevistada declara seu desejo de continuar atuando na EaD, em outras instituições, em outros âmbitos. Em sua visão, a EaD não vai ficar só na educação. Pensa que outros cursos devam surgir nessa modalidade.	Disposição para permanência na EaD	Td5.41
<p><u>Eu acho que outros cursos devem surgir também nessa modalidade. Acho que é isso, né?</u></p>	410			Prospecção para a EaD	Td5.42
<p>F – Isso. Bom, você abordou aspectos importantes, né? E caso você queira fazer alguma complementação...</p>					
<p>J – Não, acho que não. Acho que eu consegui falar o que queria.</p>					
<p>F – Então tá. Quero, em nome, né? Do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da UNESP Rio Claro, em nome da minha orientadora, professora doutora Maria Aparecida Viggiani Bicudo, quero te agradecer, por ter prestado para nós os seus depoimentos, sua visão, acerca do ser tutor da educação a distância.</p>					

Quadro Ideográfico 11 –Tutora Presencial do Polo de Timóteo

Falas do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Enxerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
F – Fale para nós, por favor, como a senhora se inseriu com a educação a distância? Como se deu isso?					
A – Entrei de gaiato (risos...). A escola que eu trabalhava na rede municipal, uma escola municipal, tinha um tutor de São João Del Rey de um curso de pós. Ai chegou o edital, ele se inscreveu, eu também me inscrevi e fui selecionada. <u>Entrei sem ter noção nenhuma do que era ser tutora de um curso a distância, participei do treinamento em Juiz de Fora, uma semana em Juiz de Fora; ai, logo depois começaram as aulas, a gente foi devagarzinho aprendendo a mexer com educação a distância.</u>	411	Segundo o Dicionário informal on-line, expressão “entrei de gaiato” significa fazer algo sem planejamento; entrar em um projeto sem preparação. http://www.dicionarioinformal.com.br/ acesso: 21-08-14	A entrevistada relata que entrou na EaD sem planejamento, sem preparação e sem saber do que se tratava ser tutora de um curso à distância. Participou de um treinamento, durante uma semana em Juiz de Fora e foi aprendendo, aos poucos, a lidar com essa modalidade.	Surpresa	Tp.1
F – E nesse treinamento, o que a senhora percebia?					
A – Para ser sincera, <u>o treinamento não deu muita base para a gente não. Parece até que eles treinaram a gente para o módulo de acolhimento, fazer blog, fazer e-mail. Não treinaram a gente como é que a gente deveria agir.</u>	413		Segundo a entrevistada, o treinamento para a tutoria não lhe deu muita base. Em sua visão, não foi treinada como deveria agir, parecendo-lhe que o treino foi para o Módulo de Acolhimento, fazer blog, e-mail.	Treinamento para a tutoria	Tp.3
Só falavam o tempo todo: “ <u>Vocês não podem fazer nada para o aluno, vocês não são professores, vocês não podem ajudar o aluno em nada. Nada, nada, nada. Se o aluno tiver uma dúvida, você não pode... você pode saber, mas você não pode ajudá-lo, quem ajuda é o professor a distância. A sua assessoria é só no uso Plataforma, buscando os alunos que estão evadidos, se o aluno estiver a muitos dias sem acessar, você procurar saber o que está acontecendo... mas no que se refere a conteúdo, mesmo que você saiba, você não pode ajudar em nada.</u> ”	414			Objetivos do treino para a tutoria presencial.	Tp.4
F – E eles perguntavam sobre conteúdos?					
A – Perguntavam... vários. <u>Achavam que a gente iria dar aula. Porque aquela turma de pedagogia, e de Letramento, eles recebem material antes de São João, eles vão para sala de aula e dão uma aula de treinamento daquele conteúdo ali, entendeu? Para os alunos. O que não acontece em Juiz de Fora, você entendeu? <u>Eles treinam os tutores para desenvolver os alunos nas atividades.</u></u>	415		Segundo a entrevistada, a orientação era a de que o tutor presencial não poderia ajudar o aluno em conteúdo; apenas o uso da plataforma e questões ligadas à frequência do aluno.	Tarefas do tutor presencial	Tp.5
F – E eles perguntavam sobre conteúdos?					
A – Perguntavam... vários. <u>Achavam que a gente iria dar aula. Porque aquela turma de pedagogia, e de Letramento, eles recebem material antes de São João, eles vão para sala de aula e dão uma aula de treinamento daquele conteúdo ali, entendeu? Para os alunos. O que não acontece em Juiz de Fora, você entendeu? <u>Eles treinam os tutores para desenvolver os alunos nas atividades.</u></u>	416		Segundo a tutora presencial, diversos alunos achavam que as tutoras presenciais dariam aula.	Expectativa do aluno quanto à tutoria presencial.	Tp.6
F – Então Juiz de Fora não tem o material? Como é a questão do material?					
A – Não é material. Juiz de Fora... <u>nós não somos treinados para trabalhar com o aluno, o conteúdo.</u> Entendeu?	417		Entretanto, reafirma a entrevistada, os tutores presenciais não são preparados para trabalharem conteúdos, ou seja, são treinados para desenvolver os alunos nas atividades, lembrando-lhes o que está acontecendo, chamá-los para estudar, vigiar se o aluno está acessando a plataforma.	Funções exercidas pelo tutor presencial.	Tp.7
F – Então é sempre a instrução de que o tutor é para...					
A – <u>O tutor é só para estar lembrando os alunos do que está acontecendo, estar chamando os alunos para estudar, para estar vigiando se o aluno está acessando a Plataforma. É um intermediário entre a Faculdade e o aluno.</u>	418		Segundo a entrevistada, o tutor presencial é um intermediário entre a faculdade e o aluno.	Papel do tutor presencial.	Tp.8
A – Já Ouro Preto... aqui em Ipatinga tem o curso de matemática por Ouro Preto. Segundo me falaram, não tenho certeza, tem um tutor que vem todo sábado dar aula. <u>Vários alunos já falaram: “Eu sei porque eu não estou tendo ajuda nenhuma”, entendeu? “Eu sei, porque eu não sei nada de matemática, não estou conseguindo</u>	419	Ipatinga – Cidade mineira, localizada a aproximadamente 400km de Juiz de Fora. Forma, juntamente, com as cidades de Timóteo e Coronel Fabriciano, e Santana do Paraíso, o	A Entrevistada informa que diversos alunos justificam a sua desistência por não conseguirem aprender sem a ajuda de alguém; não sabem matemática e não estavam conseguindo	Necessidades de um aluno EaD	Tp.9

<p>desenvolver, não consigo aprender sem ter ninguém para me ajudar.”</p> <p>Por exemplo, do primeiro grupo tem a Maria Marta, que é muito aplicada, então ela treinava, estudava... eles vinham para cá, iam, pegavam quadro, giz, iam discutindo, discutindo, discutindo e iam aprendendo. Eles construíram muito conhecimento assim.</p>	420	colar metropolitano do Vale do Aço.	desenvolver.	Produção do conhecimento na EaD.	Tp.10
<p>Já a segunda turma, durante um grande período, eles pagavam um professor de reforço, o professor, ele vinha mais ou menos uma vez por semana aqui no polo, ele pegava a matéria, preparava a matéria e vinha dar aula para eles. O professor Helvécio... tinha muitas coisas que o professor Helvécio também não conseguia solucionar.</p> <p>F – Professor?</p> <p>A – Helvécio. Professor de cálculo, então, eles procuraram, cálculo 3... aqui tem a faculdade de engenharia; chegavam com as atividades e nenhum professor tinha domínio para dar aula para eles.</p>	421		Segundo a tutora, a segunda turma contratou um professor para reforço, que ia , em média, uma vez por semana ao polo, e dava-lhes aula.	Modos de organização para estudos.	Tp.11
<p>F – Então tinha um problema nas atividades que eles tinham que desenvolver ?</p> <p>A – Também. Igual, o material, para ser sincera, o material é péssimo. O material do Rio... como é que chama?</p> <p>F – CEDERJ</p> <p>A – CEDERJ O material, ele é muito complicado. Você precisa ver o desespero desses meninos na hora de prova.</p> <p>F – Então o material ...?</p>	422		A tutora qualifica o material didático como péssimo, muito complicado, truncado e há disciplinas para as quais não vem material (impresso).	Material didático	Tp.12
<p>A – O material não é um material bom, tem muitas disciplinas que não vem material nenhum... e é muito cansativo você ficar ali em frente ao computador. Tem gente que tem condição de imprimir, mas tem gente que não tem condição de imprimir... igual esse Adenísio, ele é vigia, vigia da rede municipal, com quatro filhos para cuidar. Como ele pode ficar aí imprimindo material? [...] Um material que não vem, tem apostila que não vem... então, nesse ponto deixa muito a desejar. O material é truncado.</p>	423		Na visão da tutora, é muito cansativo ficar em frente ao computador, e há alunos que não têm meios para imprimir o material.	Acesso ao material.	Tp.13
<p>tem professor que, por exemplo, não fornece uma lista de exercícios para ajudar o aluno na hora de prova, mas só jogar a lista de exercício não ajuda. O tutor poderia colocar um gabarito, corrigindo questão por questão, mostrando como chegar aonde.</p>	424		A tutora considera o professor poderia postar uma lista de exercícios, com as respectivas correções detalhadas, para ajudar o aluno na hora da prova.	Visão de didática.	Tp.14
<p>Às vezes, acontece, de uma vez por bimestre, um tutor ou professor aqui, dar aula para eles, escolhem duas disciplinas e vem esse tutor. Já aconteceu do tutor vir e ensinar coisa errada antes da prova, porque às vezes o tutor é de álgebra e vem na matéria de cálculo 4... tem 3, 4 anos que ele não vê cálculo 4, ele não lembra aquela série de exercícios, ele não preparou aquela série de exercícios, ele não está preparado para orientar os alunos. Igual aconteceu o semestre passado, veio um professor de análise ou álgebra, a pedido dos alunos...</p>	425		Segundo a entrevistada, às vezes acontece, uma vez por bimestre, a presença de um tutor ou professor, para dar aulas; o tutor que vai, nem sempre é tutor da disciplina trabalhada no polo.	Assistência presencial no polo.	Tp.15
<p>F – Então os alunos pedem para vir?</p> <p>A – Não, não. A escola faz um cronograma. A primeira turma queria este professor, porque era da disciplina que eles tinham dificuldade, então</p>					

<p>eles pediram para vir esse.</p> <p>F – Então, como você se vê nessas atividades? No momento, hoje, lembrando esses acontecimentos havidos no passado. E como você se percebe no futuro, sendo tutora de uma educação a distância?</p> <p><u>A – Me vejo com as mãos atadas, porque eu não posso fazer nada, eu sou simplesmente mais uma... mais uma que fica esperando que eles mandem alguma coisa que eu possa passar para eles. Eu não posso fazer nada, Vejo o sofrimento deles e não posso fazer nada, porque eu... primeiro, eu não posso fazer nada, porque nem que eu soubesse eu não poderia estar ajudando. E segundo, eu também não domino o conteúdo deles.</u> Eu não sou formada em matemática. A minha pós, eu quase concluí, só faltou o bendito do TCC. Mas mesmo assim, tudo aconteceu de uma maneira muito diferente de Juiz de Fora. O José Barbosa é uma pessoa boníssima, ótima, mas eu acho que está faltando assim, desenvolver, os professores verem as coisas mais... como é difícil estudar a distância, entendeu? Porque dizem também, que presencial tem pouca diferença, porque eu nunca estudei num curso federal, fiz cinco períodos de administração de empresa, mas o professor dava aula... tem gente que fala que professor de federal não dá aula. Não sei... que você tem que se virar sozinho. Mas <u>aqui os alunos têm que se virar sozinhos. Tem tutor inclusive, Flávio, que você posta uma dúvida, ele vira para você e responde: “Leia na página tal da apostila.”</u> <u>Aí você responde: “Eu já li.”</u> Ele não te dá caminhos para você resolver a sua dúvida.</p> <p>F – E o professor da disciplina? Porque tem o tutor...</p> <p><u>A – E tem o professor. Mas ele participa... é tudo via fórum, né? E quem responde mais ao fórum é o tutor. É muito pouca coisa... tem professor que é um professor que ajuda, tem professor que parece que está na educação a distância para ganhar mais alguma coisa, porque não está pensando... é só mais uma fonte de renda, sabe? Parece, dá impressão... professores que não dão assistência nenhuma.</u></p> <p>F – Então no futuro como a senhora se vê?</p> <p><u>A – No futuro, se continuar desse jeito, sem a tutoria. Porque eu acho que esse curso acaba, aqui eu acho que acaba.</u> Para você ter uma ideia, já era para ter tido outro vestibular e, até hoje, não foi liberado outro vestibular para aqui.</p> <p>F – Será por que não foi liberado?</p> <p><u>A – Eles falam que aqui precisa de uma rampa, acho que a placa já tem... agora é só a rampa. Mas, aqui embaixo, tem salas de aula, não tem necessidade de rampa.</u></p> <p>F – Mas a sala não é o laboratório?</p> <p>A – Não. Tem uma sala aqui do lado.</p> <p>F – É sala de aula também.</p> <p><u>A – Também. Uma sala de aula também. Não tem necessidade nenhuma de uma rampa, essa sala do nosso lado de lá é uma sala de aula. Não tem necessidade de rampa nenhuma.</u></p>	<p>426</p> <p>427</p> <p>428</p> <p>429</p> <p>430</p>	<p><u>Atadas</u> – segundo o dicionário Houaiss, o adjetivo <i>atado</i> significa amarrado, preso.</p> <p><u>Simplesmente</u> – no contexto da fala, expressa uma ideia, um conceito sobre o qual nada mais se pode dizer. (Dicionário Houaiss)</p>	<p>A tutora presencial se vê presa, reduzida como mais uma pessoa que aguarda orientações para repassar aos alunos. Vê o sofrimento deles, não pode fazer algo; se vê sem possibilidades de ajudá-los, por dois motivos, pois, além de não poder, institucionalmente, trabalhar conteúdos com os alunos, a mesma declara não dominar o que eles estudam.</p> <p>A tutora relata que, ali, os alunos têm que se virar sozinhos e há situações em que a resposta de um tutor a uma dúvida postada pelo aluno, é remetida à leitura da apostila.</p> <p>Segundo a entrevistada, a participação do professor, via fórum, é pequena, e quem mais participa é o tutor. Em sua visão, há professores não dão assistência e há os que ajudam.</p> <p>A tutora entrevistada se antevê sem a tutoria, se continuar do jeito que está. Em sua visão, o curso acaba no polo.</p> <p>Segundo a tutora, deveria ter ocorrido outro vestibular, mas não foi liberado, sob a alegação de que o prédio onde funciona o polo precisa de uma rampa. Entretanto, conforme nos informa a tutora, o prédio tem salas de aula no andar térreo, não tendo necessidade de rampa.</p>	<p>Sentimentos pessoais</p> <p>Apoio ao aluno</p> <p>Participação do professor</p> <p>Sinalização do provável</p> <p>Estrutura física do polo</p>	<p>Tp.16</p> <p>Tp.17</p> <p>Tp.18</p> <p>Tp.19</p> <p>Tp.20</p>
---	--	--	---	---	--

<p>F – Então, essa sala é usada quando vem esse tutor dar aula?</p> <p>A – Nós preferimos uma sala lá em cima, porque a gente acostumou com ela. A gente escolhe a sala que a gente quer, então a gente prefere a sala 23, lá em cima. A gente agenda sempre a mesma sala, a sala é pequena, nós somos poucos alunos, quietinhos. Então, geralmente, fica lá.</p> <p>F – Então professora, a senhora gostaria de expor mais alguma coisa? Com relação ao seu trabalho, com relação as suas expectativas? Como você se vê, sendo uma educadora matemática a distância, de um curso a distância? Sendo tutora presencial.</p> <p>A – <u>Como educadora... eu, às vezes, fico com muita dó dos alunos, sabe? Eu fico com muita dó, porque eu vejo o tanto que eles batalham, batalham, batalham e, às vezes, não conseguem. Eu acho que eles precisavam ter mais apoio dos professores, dos tutores a distância. Que os tutores, que os professores, procurassem colocar mais coisas que ajudassem eles a construir o conhecimento... eu cheguei nisso através disso. Porque você fica desesperada na hora da prova, você vê o olhinho, cada um olhando assim: "Eu estudei tanto, tanto, tanto e eu não sei nada disso."</u></p> <p>Nós já temos, <u>dessa turma que vai formar, três que fizeram concurso do Estado passaram... passaram com 70, 80%.</u></p> <p>F – Eles fizeram concurso para ensino fundamental?</p> <p>A – Não existe mais isso, né? É tudo igual.</p> <p>F – Ah, é.</p> <p>A – Fizeram concurso do Estado para matemática e passaram. Pode ser que elas não consigam aula agora, né? Não sejam efetivadas agora. Mas a designação o ano que vem vai ser através de concurso, entendeu? E o povo que estuda... eu sei que é difícil, eu estou criticando o modo deles ensinarem. Mas o povo que estuda, eles vão dar show por aí, qualquer coisa que eles forem fazer eles vão conseguir.</p> <p><u>Porque o curso de matemática presencial que tem aqui, é fraquíssimo. Tem um curso a distância pela [...] também, que é fraquíssimo... eles preparam os alunos para fazer concurso, depois o aluno vai para a sala de aula e os alunos não sabem nada. Eu tive um substituto o ano passado na minha turma, o aluno nem somar números negativos... o professor nem sabia somar os números negativos e vai ser um professor de matemática. Um aluno formado pela [...], na educação a distância.</u></p> <p>F – A senhora é tutora lá também?</p> <p>A – Não, não, não. Não aguento não. Não estou dando conta da minha vida.</p> <p>(risos)</p> <p>A – E olha que a minha jornada era de manhã, de tarde e de noite. Agora que está light.</p>	<p>431</p> <p>432</p> <p>433</p> <p>434</p>	<p><u>Dó</u> - compaixão</p> <p>[...] Em atitude ética, respeitamos a instituição referenciada e decidimos por não expor seu nome.</p>	<p>A tutora revela que, como educadora, tem compaixão em relação aos alunos, pelos seus esforços que nem sempre resultam em êxitos. Do seu ponto de vista, ainda falta apoio dos professores e dos tutores a distância.</p> <p>A tutora informa que, da turma que está formando três alunas já foram aprovadas no concurso público do Estado de Minas Gerais para professor.</p> <p>Na visão da tutora, os alunos que estudam terão bons resultados.</p> <p>A tutora faz uma avaliação comparativa do curso oferecido pela UFJF com outros dois cursos, um presencial e outro à distância, ambos oferecidos por uma instituição privada. Relata que um professor substituto, aluno do curso EaD, dessa instituição, não dominava operações matemáticas com números inteiros.</p>	<p>Apreciação da atuação de professores e tutores.</p> <p>Resultados</p> <p>Desempenho</p> <p>Avaliação do curso, na visão da tutora presencial.</p>	<p>Tp.21</p> <p>Tp.22</p> <p>Tp.23</p> <p>Tp.24</p>
--	---	--	--	--	---

<p>F – Bom, eu acho que por hoje já está bom, já falamos bastante e, no decorrer da semana, Eu quero te agradecer... então professora, a senhora autoriza fazer as nossas análises, pela transcrição desta entrevista?</p> <p>A – Sim. Autorizo.</p> <p>F – Tá. Em nome da UNESP, do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática, da minha orientadora professora Maria Bicudo, eu quero te agradecer pela grande contribuição a nossa pesquisa. Obrigado.</p>					
---	--	--	--	--	--

Quadro Ideográfico 12 – Professora Sara

Falas do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Excerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
F - Agora, focando em educação a distância Sara, fala para nós como você se inseriu com a educação a distância? Como se deu esse processo de inserção?					
S – Foi um processo do... foi matéria do departamento, como <u>sou professora do departamento</u> , eu <u>optei por matérias a distância</u> , mesmo porque ajuda também, como eu <u>posso escolher o horário de trabalho</u> , eu posso... <u>Adaptar os meus horários melhor</u> com a educação a distância, eu poderia <u>adequar bem as minhas atividades do doutorado com as atividades do trabalho</u> , sem prejudicar nem uma nem a outra.	435 436	Matéria – segundo o Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, esse termo tem sentido figurado ao designar conteúdo específico daquilo que e o objeto de uma disciplina. Ex.: <i>qual é a matéria da prova?</i>	A professora se insere com a EaD pelo motivo de, sendo professora do departamento e, podendo optar pelas “matérias” a distância, que possibilita à mesma escolher o horário de trabalho, adapta melhor seus horários com a EaD e pode adequar bem suas atividades do doutorado com as do trabalho.	Adaptação de horários Adequação de atividades	P2.1 P2.2
F – Tá ótimo. Agora com relação a esse trabalho, né? Essas atividades. Fala para nós como você se vê, né? Você, a professora Sara, né? Professora de disciplina de uma licenciatura a distância... como você se vê nessas atividades? Usando as suas lembranças, de todo o envolvimento que você teve... aí você pode ficar bem à vontade para falar para nós. E como você se percebe no futuro. O que é isso? O que é pensar uma disciplina, né? De licenciatura em matemática, para um aluno que está a distância.		Designa, ainda, o que constitui ou poderá constituir objeto de conhecimento, de uma atividade; material. Exs.: <u>matéria</u> de pesquisa; <u>matéria</u> para um estudo mais aprofundado.			
S – Olha, eu acho que é um pouco <u>diferente da turma presencial</u> , porque acho que quando está <u>em sala de aula o aluno pode fazer perguntas na hora</u> , você percebe bem as dúvidas do aluno, se não for bem, <u>ele pode refazer... e a distância, o trabalho todo é via computador, via internet, então eles enviam as perguntas escritas</u> .	437 438	<i>Matter</i> – do latim; <i>matéria</i> . Do Inglês: <i>Matter</i> – matéria, substância, assunto.	Na visão da professora, atuar na Ead é diferente de atuar na educação presencial, pois o aluno, estando em sala de aula, pode fazer perguntas naquele momento, podendo refazê-la, ao passo que, na EaD, o mesmo tem que enviar pergunta escrita. O professor percebe as dúvidas do aluno.	Sala de aula Modos de o aluno perguntar	P2.3 P2.4
Eu acho que <u>a educação a distância pede um cuidado maior...</u>	439	Perceber – no sentido de notar	Para a entrevistada, a EaD solicita mais zelo.	Cuidado	P2.5
por quê? Você <u>tem que enviar uma resposta escrita</u> . Por exemplo, se você está tirando a dúvida de um aluno, <u>se você fala alguma coisinha errada, você pode corrigir na hora</u> , você pode perceber e corrigir na hora... <u>a escrita não, você tem que ter todo um cuidado para que você de fato não erre</u> , porque você não vai poder corrigir para o aluno na hora, entendeu?	440 441	cuidado - que foi ou é objeto de tratamento especial, zelo, bom trato; tratado.	Na visão da professora, ao atuar na EaD, a resposta tem que ser enviada na forma escrita, deve-se ter cuidado para não errar na resposta, quando estiver tirando a dúvida de um aluno, pois é diferente da fala, que permite ser corrigida na hora.	Comunicação por meio da escrita Comunicação falada e direta de pessoa a pessoa, presencialmente	P2.6 P2.7
<u>Ele pode ter uma impressão errada do que está acontecendo</u> , então, eu acho que tem que ter muito cuidado na hora de transcrever, para não ir... <u>o maior cuidado não é nem pelo conteúdo</u> , porque você não vai ensinar coisas erradas para o seu aluno, a preocupação não é essa, <u>a preocupação é de como você vai escrever</u> . Porque, dependendo das palavras que você coloca lá, <u>o aluno pode interpretar mal o que você escreve</u> . Por exemplo, você manda uma mensagem para ele, respondendo a pergunta dele de forma correta e clara, mas <u>o jeito que você escreve pode ser interpretado de forma...</u> ela ficar achando que você... pode dar impressão de... <u>pode dar impressão de... de sentido errado</u> .	442	Na hora: no momento	A professora justifica o maior cuidado que se deve ter com a escrita de uma resposta enviada ao aluno, não pelo conteúdo, mas pelo modo pelo qual ela escreve, pois o aluno pode interpretar mal e fazer um julgamento, compreender um sentido errado, que não corresponda à clareza e à correção da mensagem enviada.	Clareza da Comunicação escrita	P2.8
F – Equivocado, né? Entende equivocadamente.					

<p>S – É, equivocado. Isso. <u>Não de conteúdo, mas do jeito que você trata ele.</u> Então eu acho que é muito delicado, o professor tem que escolher muito bem as palavras para que passe o conteúdo de forma clara, precisa e que ele não fique inferiorizado em nada.</p> <p>F – Então, como professora responsável por disciplina a distância, tem um momento que você tem uma relação com os alunos.</p> <p>S – É. É porque acho que é tudo...</p> <p>F – Essa relação se dá via e-mail? Qual é o modo?</p>	443	Delicado - que exige prudência e cautela.	A professora reafirma que o modo como se versa sobre um assunto, em sua modalidade escrita, exige prudência na escolha das palavras, objetivando à clareza e precisão para passar o conteúdo.	Comunicação escrita	P2.9
<p>S – Não. Via Plataforma Moodle, <u>é tudo via Plataforma Moodle</u>, e é. o que eu falo dessa relação é o seguinte: às vezes, o aluno te faz uma pergunta dentro de sala de aula...; às vezes, o próprio aluno acha que a pergunta dele é boba, mas... bom, para um professor nada pode ser bobo, né?</p> <p>Pode ser a pergunta mais fácil lá da matéria, mas ele está aprendendo. Se você responde a ele, pelo instinto animal, você consegue, em sala de aula, um perfil: <i>isso e isso.. não, eu falei assim</i>, mas a pergunta é importante por isso, por isso e por isso. Se o aluno te faz uma pergunta e você responde via Plataforma, ele pode entender que: <u>Ah não, a minha pergunta é muito boba, eu estou envergonhado por estar perguntando isso e a professora me respondeu de forma ríspida.</u> Sei lá, para mim eu tenho essa impressão, entendeu?</p>	444	Pergunta boba: refere-se a uma pergunta ingênua, simplória.	Toda a comunicação com o aluno é feita via Plataforma Moodle.	Comunicação sustentada pela tela informacional tecnológica	P2.10
<p><u>Acho muito delicado esse processo entre ensino e aprendizagem e psicologia. Tem uma psicologia para você prever as coisas de forma que o aluno entenda e que não sinta... de forma que ele realmente continue incentivado, com motivação,</u> mesmo porque eu acho que educação a distância exige muito mais do aluno do que do professor, né?</p>	445	Envergonhado: sentir-se retraído, acanhado. Ríspida: grosseira no trato; áspera.	A professora entende que, pela Plataforma Moodle, o aluno se sente retraído em postar uma pergunta que possa considerar ingênua.	Sentimentos Pessoais	P2.11
<p>No sentido de que <u>não tem ninguém ali... quando o curso é pela Plataforma, não tem ninguém ali falando:</u> "Ah, estudem alunos, a prova é na semana que vem" e cobrando, cobrando: "Você tem que estudar tanto tempo por hora".</p>	446		A entrevistada considera muito delicado o processo que envolve ensino, aprendizagem e os aspectos psicológicos de quem aprende, no tocante ao incentivo e à motivação. A EaD, em sua visão, exige muito mais do aluno do que do professor.	Incentivo e Motivação	P2.12
<p>Porque <u>a gente não vê os alunos, né? A gente conhece só pelo que eles perguntam</u> e, muitas vezes, o aluno nem precisa fazer perguntas... porque, muitas vezes, como o fórum é aberto para todos, ele tem acesso a todas as perguntas que foram feitas, a todas as respostas que foram feitas, então, <u>às vezes, a dúvida dele está respondida no fórum.</u> Então, <u>às vezes, a gente vê que o aluno não está participando,</u> mas não é que ele não está interessado, é porque as perguntas dele estão sendo respondidas no fórum.</p>	447		Para a professora, pela Plataforma Moodle não há a presença de pessoas tomadas em sua fisicalidade, falando aos alunos, alertando de seus compromissos, pois os mesmos não são vistos.	Aspectos psicológicos no processo de ensino e aprendizagem na EaD.	P2.13
<p>Então <u>a gente não tem tanto essa percepção do quanto o aluno está participando, a menos quando a gente vai lá corrigir as atividades a distância, corrigir as provas, que aí a gente vê os resultados do aluno...</u></p>	448	Fórum: conferência que envolve debate de um tema. Na EaD, o Fórum é considerado uma ferramenta no ambiente Virtual de aprendizagem (AVA), que possibilita discussões, em um grupo de pessoas, acerca de um tema proposto.	Para a professora, só se conhece os alunos pelo que eles perguntam. Entretanto, a sua ausência nos debates nem sempre implica em desinteresse, que ele não esteja participando, uma vez que suas perguntas já estejam sendo respondidas no fórum, que é aberto.	Presença pela Plataforma Moodle.	P2.14
<p>Então <u>a gente não tem tanto essa percepção do quanto o aluno está participando, a menos quando a gente vai lá corrigir as atividades a distância, corrigir as provas, que aí a gente vê os resultados do aluno...</u></p>	449		A entrevistada entende que a sua percepção acerca do aluno, quanto a participação do mesmo, se dá pelo que se mostra pelos seus resultados na avaliação, quando as provas são corrigidas.	Fórum Conhece os alunos apenas pelas suas perguntas	P2.15 P2.16
<p>Então <u>a gente não tem tanto essa percepção do quanto o aluno está participando, a menos quando a gente vai lá corrigir as atividades a distância, corrigir as provas, que aí a gente vê os resultados do aluno...</u></p>	450			Participação sem pergunta	P2.17
<p>Então <u>a gente não tem tanto essa percepção do quanto o aluno está participando, a menos quando a gente vai lá corrigir as atividades a distância, corrigir as provas, que aí a gente vê os resultados do aluno...</u></p>	451			Mostrar-se do aluno	P2.18
<p>Então <u>a gente não tem tanto essa percepção do quanto o aluno está participando, a menos quando a gente vai lá corrigir as atividades a distância, corrigir as provas, que aí a gente vê os resultados do aluno...</u></p>	452			Perceber o aluno	P2.19

<p><u>então, a cobrança que o aluno tem, é dele mesmo. Ele que vai organizar os seus horários para se dedicar</u>, a gente tenta passar isso via mensagens: “Olha, <u>esse método de ensino exige muito de vocês...</u>” tenta passar para eles que é importante eles se organizarem com os horários, eles seguirem o cronograma que a gente indica para eles, porque essa indicação do cronograma é uma indicação, mas não é exatamente... seguir esse cronograma, porque, por exemplo, às vezes, ele está um pouco ocupado essa semana, mas semana que vem ele pode estudar o dobro. Porque <u>a gente tem muitos alunos que trabalham, tem muitos alunos de mais idade, então o próprio aluno tem que organizar o seu próprio tempo...</u> então tem <u>o fator responsabilidade do aluno muito grande.</u></p> <p>F – Então... eu estou percebendo, que na licenciatura em matemática a distância, a comunicação é importantíssima... nos fóruns.</p> <p>S – É. É muito importante.</p> <p>F – Haveria assim, alguns desses fóruns que você teve... assim, a comunicação para a gente é importante também. Haveria algum desses fóruns que a gente poderia ter acesso? Assim, claro que a gente tem todo o cuidado, né? De não...</p> <p>S – Olha, que eu saiba a plataforma é fechada para os professores e para os alunos. Acho que tem algumas informações no fórum da universidade aqui mesmo, mas acesso às matérias já é restrito aos alunos, professores e aos tutores e aos coordenadores.</p> <p>F – Sim.</p> <p>S – Tem informações básicas, sobre os cursos tais, tais e tais na página da universidade. Mas assim, não é aberto ao público as matérias, né? Mesmo porque, não somos muitos, os professores, os tutores e são muitos alunos, se isso ainda fosse aberto ao público... primeiro, tiraria o sentido de ter um vestibular, e ter a formação. É como uma presencial, não pode chegar lá qualquer pessoa e assistir.</p> <p>F – Interessante. A sua fala está muito interessante. Fala para mim agora, Sara, como você se percebe... você falou um pouco, como você se inseriu, o passado, o presente. E agora, como você se percebe no futuro?</p> <p>S – Como eu me percebo no futuro?</p> <p>F – É. Sendo professora de uma disciplina numa licenciatura em matemática a distância.</p> <p>S – É uma pergunta difícil. Mas eu acho que a educação matemática tende a melhorar sempre com o tempo, ela se modifica.</p> <p>Mesmo porque, a gente vê que assim, infelizmente <u>ainda há muito abandono em questão de educação a distância.</u> Mas a gente fica meio satisfeita quando vê alguns alunos se destacando aí, porque como <u>eles estão fazendo muita coisa sozinhos, geralmente, são alunos muito responsáveis...</u> então eu acho que isso tem um encaminhamento muito bom. E acho que futuramente, <u>a tendência é que saiam alguns</u></p>	<p>454</p> <p>455</p> <p>456</p>	<p>A professora entende a EaD como um modo de ensino que exige muita responsabilidade dos alunos, concernente à organização temporal, dizendo que o próprio aluno tem que organizar seu tempo, considerando suas particularidades.</p> <p>Na visão da professora, apesar de ainda haver muito abandono no que diz respeito à EaD, alguns alunos veem se destacando, mostrando-se responsáveis</p> <p>Abandono: ato ou efeito de abandonar (-se); largar, sair sem a</p>	<p>Organização temporal do aluno.</p> <p>Responsabilidade de</p> <p>Expectativas</p>	<p>P2.20</p> <p>P2.21</p> <p>P2.22</p>
--	----------------------------------	--	--	--

<p>profissionais muito bons... por exemplo, tem um aluno, que você fez uma entrevista com ele, que fez o curso a distância, veio fazer a complementação para bacharelado aqui, não sei se ele chegou a terminar e está fazendo mestrado agora na UFRJ, e é um excelente aluno, muito boa pessoa e, com certeza, vai ser muito bom profissional.</p>		<p>intenção de voltar; afastamento (HOUAISS).</p>			
<p>Então eu acho que para o futuro, o trabalho tende a ficar melhor, as relações com os alunos mais refinadas, e acho que a tendência é continuar. Melhorando.</p>	457	<p>Tendência : propensão; inclinação.</p>	<p>Para a professora, as relações com alunos com o curso tendem a melhorar.</p>	<p>Relações com os alunos</p>	P2.23
<p>F – Sobre o material, você elabora o material pra disciplina? S – O material da disciplina, a gente utiliza a apostila da... F – CEDERJ S – Do CEDERJ . Geralmente, a apostila do CEDERJ complementada com livros pessoais, indicação de livros para estudo pessoal... mas a gente usa mesmo a apostila da CEDERJ.</p>	458	<p>Refinar: tornar mais fino, mais apurado, mais requintado, aprimorado, mais intenso ou mais forte.</p>	<p>O material didático utilizado são as apostilas do CEDERJ, porém complementado com livros indicados para estudos pessoais.</p>	<p>Material didático</p>	P2.24
<p>F – Tá bem Sara você... S – Eu não sei se foi bem o que você... F – Não. A ideia é essa mesma, é você falar.</p>	459		<p>A perspectiva da professora, para o futuro na EaD é a de melhoria, ao máximo possível.</p>	<p>Visão de projeto da EaD.</p>	P2.25
<p>S – Porque é difícil falar perspectiva para o futuro, né? Creio que a perspectiva é essa para a educação a distância, melhorar o máximo possível.</p> <p>F – Tá bem. Você tocou em algumas questões muito importantes para a gente, né? A questão da comunicação, que me saltou com muita... ficou assim, muito... está saltando como uma coisa muito importante. A gente falou de outros aspectos, com relação à disciplina, comprometimento do aluno, né? E aí a gente vê que é como a educação presencial, né? Talvez. A questão da disciplina e empenho. E você falou também de alunos que têm êxito, né? Isso é importante para a gente, saber que...</p> <p>S – É. Infelizmente, como eu falei, tem muito abandono.</p> <p>F – A evasão é alta, né?</p> <p>S – A evasão é alta. Mas a gente vê que tem alguns alunos que...</p> <p>F – Que sobressaem.</p>	460		<p>A entrevistada considera que ainda são poucos os alunos que se destacam; entretanto, tem uma visão futura de melhoria na qualidade de alunos.</p>	<p>Desempenho de alunos</p>	P2.26
<p>S – Não são tantos. A tendência eu acho que é aumentar a quantidade de alunos ... com qualidade, né? Porque você vê que ainda são poucos os que se destacam, mas eu acho que, para o futuro, a tendência é melhorar isso.</p> <p>F – Tá ótimo. Então, é... então Sara, Então quero te agradecer mais uma vez, né? Pela atenção, pela disponibilidade... em nome da PGEM e da minha orientadora, obrigado.</p>	461			<p>Perspectivas</p>	P2.27

Quadro Ideográfico 13 –Tutor à distância – Luiz Eiterer

Falas do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Excerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
F – Agora vamos partir para as objetivas. Como o senhor se inseriu com a EAD? L – Se eu me inseri? F – É. Como se deu essa inserção com a EAD? L – Com a EAD. Ora, é assim, <u>eu me interessei muito assim... antes da EAD eu me interessei muito em entender a linguagem do computador, da máquina.</u>	462 463		O tutor entrevistado, antes da EaD, interessou-se muito em entender a linguagem do computador, da máquina.	Familiaridade prévia à EaD Interesse pela tecnologia	Td3.1 Td3.2
<u>Então, eu ficava muito tempo no computador, trabalhando, por exemplo, participava de grupos de discussão no Google... eu me interessava muito nessas discussões no grupos, esses grupos de discussões do Google. Assim, discussões por exemplo em Filosofia.</u>	464	Google Inc. é uma empresa multinacional de serviços online e software dos Estados Unidos.	O tutor relata que ficava muito tempo ao computador, trabalhando. Interessava-se muito e participava de grupos de discussões no Google, por exemplo, em Filosofia.	Tecnologia informática no cotidiano	Td3.3
<u>Aí eu comecei a fazer as minhas próprias páginas, fiz o meu próprio blogger e fui cada vez mais me inserindo nesse mundo, ou seja, no mundo da internet, no mundo que chamamos aí de cybermundo.</u>	465	Blogger - é um serviço do Google, que oferece ferramentas para edição e gerenciamento de blogs. (blogue)	Segundo o entrevistado, ele começou a fazer suas próprias páginas, seu blogger e foi cada vez mais se inserindo ao cybermundo.	Inserção no cybermundo	Td3.4
<u>Interagindo aí em sites, em grupos de discussão. Isso fez com que eu, de alguma maneira, dominasse essa linguagem e perdi, de alguma forma, o medo de poder me inserir nesse mundo.</u>	466	Blogue - página pessoal, atualizada, periodicamente, em que os usuários podem trocar experiências, comentários etc., geralmente relacionados com uma determinada área de interesse. (HOAISS).	Na visão do entrevistado, interagindo em sites, em grupos de discussão, isso fez com que o mesmo dominasse a linguagem e perdesse o medo de poder se inserir nesse mundo (cybermundo).	Preparo para inserção no cybermundo	Td3.5
<u>E de alguma forma, como era professor, intuitivamente, eu fui usando as próprias plataformas, os espaços na internet, para poder trabalhar a educação, para trabalhar como professor.</u>	467		Segundo o tutor, como era professor, intuitivamente foi usando as próprias plataformas, os espaços na internet, para poder trabalhar a educação, para trabalhar como professor.	Olhar do tutor	Td3.6
<u>Por exemplo, a plataforma blogger, aí eu usava o blogger para poder ser professor. Ser professor presencial, mas trazendo o educando ou qualquer outro internauta para poder ler os meus textos ou discutir os textos comigo.</u>	468		O entrevistado cita, por exemplo, que usava o blogger, como professor presencial, mas trazendo o educando ou qualquer outro internauta para ler seus textos ou discutir os textos com ele.	Uso da tecnologia informática educação presencial	Td3.7
<u>Depois fui usando a internet também para poder organizar e agregar os meus conteúdos, os meus textos e outros textos, de outros autores... aí, em determinadas páginas, isso foi fazendo com que eu cada vez mais me integrasse à educação à distância.</u>	469		O tutor relata que depois foi usando a internet também para poder organizar e agregar os seus conteúdos, os seus textos e outros textos, de outros autores. Isso, em sua visão, foi fazendo com que ele cada vez mais se integrasse à educação à distância.	Processo de integração à EaD.	Td3.8
<u>Agora, à medida em que eu tive oportunidade de poder participar no Cead do Módulo de Acolhimento, do curso do TICEF e ver ali os cursos sendo operacionalizados na plataforma, tendo contato com os cursistas de polos distantes... podendo então usar essa tecnologia aqui, que eu tinha exercitado, para poder me comunicar, conversar, mostrar, ensinar, dentro daqueles processos desses cursos, eu fui então</u>	470	Cead – Centro de Educação a distância da UFJF. Módulo de Acolhimento – Curso introdutório aos alunos da EaD na UFJF TICEF - Curso de especialização em Tecnologias da Informação e da	O entrevistado nos conta que foi percebendo a importância, o valor e, até mesmo, a possibilidade da educação à distância. Deu-se conta dessa possibilidade realizada, ao participar de um curso introdutório, na EaD da UFJF. Nessa experiência, viu os cursos	Uso da TIC como possibilidade da EaD.	Td3.9

<p><u>percebendo a importância, o valor e até mesmo a possibilidade da educação à distância.</u></p>		<p>Comunicação para o Ensino Fundamental na modalidade a distância, da UFJF.</p>	<p>sendo operacionalizados na plataforma, apontando-lhe possibilidades de se valer da tecnologia que ele tinha exercitado para se comunicar, conversar, mostrar, ensinar .</p>		
<p><u>E fui, cada vez mais, assim, achando interessante e vendo que, embora diferente, havia muitas possibilidades de você poder trabalhar como professor nessa modalidade. Acho que é isso.</u></p> <p>F – Então, nós perguntamos: como o senhor se vê nessas atividades no momento, com lembranças de movimentos havidos no passado e como se percebe no futuro?</p>	471		<p>O tutor foi, cada vez mais, achando interessante e vendo que , embora diferente, havia muitas possibilidades de trabalhar como professor na EaD.</p>	Possibilidade de trabalhar como professor na EaD	Td3.10
<p><u>L – Olha, como eu me vejo... eu me vejo inserido.</u></p>	472		O tutor se vê inserido	Inserção na EaD	Td3.11
<p><u>Só que, por exemplo, eu me vejo inserido, mas aí tem a minha lembrança do passado, de ser professor no passado e ser professor hoje. Por exemplo, o ser professor, no passado, era a coisa mais artesanal, mais manufatureira. Assim, que eu vejo,, às vezes, até penso, reflito, sinto. Então, eu sinto que eu tinha, por exemplo, que apenas encontrar o espaço para eu poder trabalhar, mas tudo estava à minha mão. Eu tinha condições de visualizar e dispor dos materiais, dos recursos, né? E até mesmo as relações de trabalho, já estavam colocadas, já estavam postas, já estavam claras.</u></p>	473	<p>Artesanal - diz-se das coisas feitas sem muita sofisticação; rústico. (HOUAISS).</p>	<p>O entrevistado faz um relato comparativo com o ser professor no passado e ser professor hoje. Revela-nos que, às vezes, pensa, reflete, sente que, ser professor no passado, era um fazer mais artesanal, mais manufatureiro, quando materiais e recursos, estavam à disposição, à mão, bem como as relações de trabalho, já estavam colocadas e claras.</p>	Disponibilidade material e humana no espaço do trabalho	Td3.12
<p><u>Hoje eu vejo assim, embora eu me sinta inserido, nada está à mão, nada está às claras, nada está assim, regulamentado... ainda nada está assim, pronto. Aí eu vejo que tudo está ainda sendo experimentado, tudo está sendo construído, tudo</u></p>	474		O entrevistado afirma que, embora se sinta inserido, nada está à mão, nada está às claras,	Indisponibilidades.	Td3.13
<p><u>ainda precisa de regulamentação, né? Tudo está ainda flutuando, está tudo ainda flutuando,</u></p>	475		nada está regulamentado, tudo está sendo construído, ainda	Obscuridades	Td3.14
<p><u>flutuando... um bom lado disso, porque você também pode experimentar, você pode assim, voar, alçar voo. Por outro lado, você se sente ainda sem condições de se sentir seguro, sem</u></p>	476		precisa regulamentação, tudo está ainda flutuando.	Regulamentação	Td3.15
<p><u>ainda ter passos firmes, você planejar o futuro, não é? Você planejar carreira, planejar e projetar como você estará, nessa modalidade, daqui a</u></p>	477		Em sua visão, há um lado bom, que é a possibilidade de experimentar, alçar voo; mas,	Incertezas	Td3.16
<p><u>alguns anos, por exemplo.</u></p>	478		por outro lado, há o sentimento de insegurança em relação ao planejamento e à projeção da carreira nessa modalidade.	Nebulosidades	Td3.17
<p><u>Eu não consigo ver e não consigo sentir uma certa segurança nisso, até mesmo nos métodos, aspectos... acho que a maneira como nós</u></p>	479		O tutor relata que não consegue ver nem sentir segurança inclusive nos métodos, e declara	Fragilidades	Td3.18
<p><u>trabalhamos, me parece que ainda está em construção.</u></p>	480		parecer-lhe que a maneira como trabalham ainda está em construção. Em sua visão, é	Construção do modo de trabalho	Td3.19
<p><u>Acho que é preciso ainda avançarmos muito nisso, para poder a gente sentir ainda andando com passos firmes, sentir seguro nessa modalidade.</u></p>			preciso avançarmos muito, para que se sinta firmeza na caminhada da EaD.		
<p>F – O senhor gostaria de acrescentar algo, focando o trabalho que foi feito com os alunos do polo de Timóteo?</p>					
<p>L – Do polo de Timóteo, assim, exatamente eu não teria. Eu não me lembro exatamente do pólo de Timóteo, só do pólo de Timóteo eu não me lembro.</p>					
<p>F – O senhor atendeu a vários polos.</p>					
<p>L – Eu atendi a vários polos mesmo e eu não posso dizer, exatamente, sobre... eu não visitei o polo de Timóteo, eu não tenho assim...</p>					

<p>certamente, eu trabalhei com alguns cursistas do polo de Timóteo, mas não posso assim dizer, exatamente, nada assim...</p> <p>F – Tudo bem.</p> <p>L – Assim tão específico ou claro, não.</p> <p>F – Tudo bem, não tem problema. O senhor gostaria, do que foi falado, de fazer alguma retomada? Sobre algum aspecto?</p> <p>L – Eu acho que é isso. Mas eu acho que a retomada que eu posso fazer, <u>eu acho que, na educação a distância, nós vivemos essa transformação, ou seja, a educação está passando por uma mudança, do modo manufatureiro para o modo industrial.</u> Aí <u>onde o domínio da tecnologia passa a ser algo importante e essa interação, como estávamos conversando anteriormente... essa interação entre o homem e a máquina, não só a interação, mas essa imbricação, né? Entre o homem e a máquina. Ela vai ter que assim, se completar, para poder a educação à distância...</u> e aí, no caso, esse novo <u>ser professor, de fato surgir.</u></p> <p>F – Tá ótimo.</p> <p>L – Não sei se...</p> <p>F – Eu agradeço a sua contribuição professor. Nós lemos o termo de consentimento, certo? E o senhor autoriza a transcrição, dessa entrevista? E o senhor consente a utilização da entrevista nas nossas análises?</p> <p>L – Eu consinto. Pode transcrever e usar no seu trabalho.</p> <p>F – Eu agradeço muito a sua participação.</p> <p>L – Espero ter contribuído, tomara que tenha dito alguma coisa que seja útil, né? Que seja útil.</p> <p>F – Obrigado.</p>	<p>481</p> <p>482</p> <p>483</p>	<p>Com a fala [...] <u>essa interação entre o homem e a máquina, não só a interação, mas essa imbricação.</u> o entrevistado retoma uma conversa havida com o pesquisador, momentos antes de iniciarmos a entrevista.</p>	<p>Na visão do tutor, nós vivemos uma transformação na educação; está passando por uma mudança, do modo manufatureiro para o modo industrial. Ele retoma uma conversa que teve com o pesquisador, anterior à entrevista e entende que o domínio da tecnologia passa a ser importante, e a interação, a imbricação homem e máquina, terá que se completar, para que surja, de fato, o novo ser professor.</p>	<p>Modos de produção da educação</p> <p>Mudanças</p> <p>Novo ser professor</p>	<p>Td3.20</p> <p>Td3.21</p> <p>Td3.22</p>
---	----------------------------------	---	--	--	---

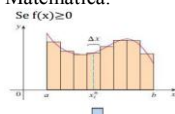
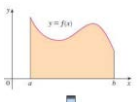
Quadro Ideográfico14 –Tutora à distância - Sandra

Falas do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Excerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
F – Muito bem, agora é a parte não objetiva. Como você se inseriu com a EAD?					
S – Eu acabei já respondendo um pouquinho antes, né? Mas foi assim mesmo, <u>eu fiquei sabendo da seleção, foi até através de uma colega, que me falou. Ai eu me inscrevi e a gente passou a participar dessas atividades, participei de toda a seleção e tudo, que demorou algum tempo... e foi assim.</u>	484		A tutora ficou sabendo da seleção para a tutoria, inscreveu-se, foi selecionada e passou a participar das atividades.	Seleção para tutoria da EaD.	Td4.1
<u>OBS: aqui, retomamos um momento da entrevista, na apresentação pessoal, quando a tutora detalha sobre sua inserção e suas atividades como tutora.</u>					
S – Na verdade, eu ingressei como tutora à distância em 2009, foi o ano que eu fui para o Instituto Federal Goiano . Eu fiquei sabendo que ia ter uma seleção para participar, para tutores, e aí eu fiz todas as provas que tinha que fazer, porque eu me lembro quando eu entrei, a gente tinha que fazer... <u>primeiro a gente fez uma prova assim, virtual, na internet</u> assim, participando de algumas atividades. Depois, <u>a gente fez um curso para aprender a mexer no Moodle e... pelo que eu lembro acho que teve uma entrevista, que foi o último critério de seleção.</u>	485	Instituto Federal Goiano A seleção da tutora, para a UFJF coincide com o ano em que a mesma foi aprovada no concurso para professores no IFGoiano - Campus Urutai (GO).	Para ser selecionada, a tutora passou por um processo, em 2009. Dentre as etapas da seleção, ela destaca que se iniciou com uma prova virtual, depois curso para aprender a mexer no Moodle.	Processo de seleção para tutores	Td4.2
F – Essa prova foi de conteúdo... de quê?					
S – Essa que a gente fez virtual?					
F – Virtual.					
S – Ela <u>tinha uns conteúdos de matemática que eram colocados na internet e a gente ia respondendo, como se fosse para o aluno mesmo. Eles colocavam lá uma questão, você ia lá e respondia aquela questão. E pelo que eu percebi, eles queriam que você detalhasse aquela questão, já pensando como você faria para os tutores.</u>	486 487		Segundo a tutora, o processo de seleção do qual ela participou, tinha conteúdos de matemática, como se fosse para o aluno mesmo e, em sua visão, a banca queria que a questão fosse detalhada, pensando como o responderia aos tutores.	Ambientação Processo de seleção	Td4.3 Td4.4
<u>Como tutora a distância então, eu estou desde 2009, eu já trabalhei com várias disciplinas, com Geometria Analítica, com Equações Diferenciais Parciais, com Cálculo e com Logaritmos, mas eu não me lembro bem como chamava a disciplina em si.</u>	488		Como tutora à distância, desde 2009, a entrevistada relata ter trabalhado com várias disciplinas; Geometria Analítica, equações Diferenciais Parciais, com Cálculo e com uma que tratava de Logaritmos. Relata que também foi aos polos	Historicidade do tutor	Td4.5
<u>Pude também... eu fui aos polos também, ministrar algumas aulas para os alunos.</u>	489		ministrar algumas aulas para os alunos.	Tarefas do tutor	Td4.6
F – Você se lembra em quais polos você foi?					
S – Sim. Eu fui no de Araxá, todas as vezes eu fui no polo de Araxá. Primeiramente, eu fui para aplicar prova; no começo, eu fui mais para aplicar prova, aí, depois, eu fui para dar aula mesmo. Aí, os alunos iam ter prova e eles pediam para ter uma aula de exercícios, então, eu ia lá e fazia uma aula de exercícios com eles. Então, eu fui várias vezes, foi até no tempo que eu estava lá em Goiás. Depois eu... Trabalhando sempre como tutora à distância.					
F – Falando dessas atividades... Como você se vê, nessas atividades? Tanto no momento					

presente, quanto nesse momento anterior, que você pensava em ser tutora. E o que você pensa, digamos assim, como você se percebe no futuro?					
S – Na verdade, <u>quando eu fui fazer inscrição para ser tutora, eu não conhecia nada de EAD... não sabia nada, nem como funcionava, nem nada.</u> E aí foi que eu me inscrevi e <u>por meio do processo é que a gente foi vendo como é que as coisas aconteciam. Depois que eu fui ser tutora, que eu fui me inteirando mais ainda, de como as coisas aconteciam</u>	490		Segundo a tutora, quando ela fez a inscrição de seleção, não conhecia nada de EaD, não sabia nada, nem como funcionava. Do seu ponto de vista, pelo processo foi vendo como é que as coisas aconteciam e foi se inteirando mais ainda, depois que passou a ser tutora.	Formação do tutor	Td4.7
e assim... <u>apesar de eu estar fazendo o mestrado em Educação Matemática profissional, que não tem nada a ver com educação a distância, a minha linha de pesquisa, mas eu acho bastante interessante, eu gosto de trabalhar como tutora a distância.</u>	491		A tutora declara que acha bastante interessante, ela gosta de trabalhar como tutora a distância, mesmo fazendo mestrado Profissional em Educação Matemática, uma linha de pesquisa que não tem ligação com a EaD, em sua visão.	Apreço ao trabalho de tutor	Td4.8
Eu vejo que apesar das <u>dificuldades</u> que existem, eu acho muito interessante. <u>É trabalhoso, porque você falar para alunos que você nem está vendo, tentar escrever para eles na plataforma, tentar explicar, não é um processo simples.</u> Mas assim, eu acho bastante interessante, gosto muito de trabalhar também à distancia.	492		Para a tutora, há dificuldades, é trabalhoso. Em sua visão não é um processo simples, falar para alunos que você nem está vendo, tentar escrever para eles na plataforma, tentar explicar	Complexidade do trabalho com aluno da EaD	Td4.9
F – Essas dificuldades que você aponta são...					
S – Essas dificuldades, eu vejo assim... primeiro, por ser um curso a distância, <u>eu acho assim, até mesmo para os professores que estão trabalhando, eu acho que muitos, às vezes, nem sabem como agir à distância.</u> Então, eu acho que isso aí já é uma dificuldade, né? Nem estou dizendo assim... eu, às vezes, se eu fosse professora, eu também nem sei se eu saberia trabalhar, né?	493		De sua perspectiva, a tutora considera que, por ser um curso à distância, até mesmo para os professores que estão trabalhando, muitos, às vezes, nem sabem como agir à distância.	Complexidade do trabalho com aluno da EaD	Td4.10
Mas assim, <u>eu acho que por ser a distância, eu acho que tem que ser uma coisa diferente. Não é como ir a uma aula presencial.</u> Então, eu acho que, por aí, já começa a dificuldade.	494		Para a entrevistada, por ser a distância, tem que ser um curso diferente, de uma aula presencial.	Especificidades do curso a distância	Td4.11
<u>Eu vejo que os alunos</u> assim, a gente sabe que <u>muitos alunos nem têm acesso ao computador, às vezes só têm quando vai aos polos.</u>	495		Segundo a tutora, muitos alunos nem têm acesso ao computador, só quando vão aos polos.	Acesso à tecnologia	Td4.12
Então, eu vejo que <u>é uma dificuldade às vezes de acessar o computador, porque a gente espera que o aluno sempre participe, esteja lá na plataforma... e o que eu percebo é que não acontece isso. Então tem sempre uns cinco alunos..</u> estou falando isso mas é até muito, dependendo da matéria, que participam. <u>Outros, às vezes, nem nunca entraram ou, às vezes, até ficam, mas não sabem como lidar com as ferramentas.</u>	496		Também, na visão da tutora, outra dificuldade é o aluno acessar o computador. O tutor espera o aluno na plataforma e apenas comparece um número reduzido. Há alunos que nunca entraram; em contrapartida, há outros que acessam, mas não sabem lidar com as ferramentas.	Acesso pela tecnologia	Td4.13
Então acho que essas são as dificuldades assim que eles encontram também, né? E, com certeza, <u>a gente como tutora também, a gente tem que procurar sim, novas maneiras de... é uma coisa diferenciada para trabalhar com os alunos.</u>	497			Trabalho com a tecnologia	Td4.14
	498		Para a tutora, os alunos encontram as dificuldades e, para ela, o tutor tem que procurar maneiras inovadoras e diferenciadas para trabalhar com esses alunos.	Dificuldades	Td4.15
<u>E, às vezes, para a gente também é uma dificuldade. Apesar de que o trabalho do tutor também é esse, né? Então, tem que procurar meios aí de chegar ao aluno, de mostrar a ele da</u>	499		Na visão da entrevistada, há a dificuldade também para o tutor, embora esse seja o trabalho dele. Ela aponta que o tutor tem que	Responsabilidade do tutor.	Td4.16

<p><u>melhor forma possível, entendeu? Mas assim, eu percebo que é uma coisa ainda difícil.</u></p> <p>F – Você me falou do presente, do passado e do que você pensa no futuro, né?</p> <p>A – É. Para o futuro assim, <u>eu estou trabalhando, eu acho que ainda devo continuar</u>, porque eu não sei se a gente entra, fica quatro anos e depois sai, se é automático que vai renovando... mas assim, <u>eu gostaria de permanecer ainda. Até porque, como eu estou fazendo parte desde o início, eu gostaria de saber como se vai melhorando. Eu acho que a tendência é melhorar.</u> E, aí, <u>eu até gostaria, de sempre ficar e participar assim, das mudanças que irão acontecer.</u></p> <p>F – Ok, Sandra. Eu agradeço a colaboração, a sua participação... então, você autoriza eu fazer a transcrição dessa fala e fazer as minhas análises?</p> <p>S – Com certeza.</p> <p>F – Em nome da PGEM da UNESP, eu te agradeço, como colaboradora da nossa pesquisa.</p>	<p>500</p> <p>501</p>		<p>procurar meios de chegar ao aluno, mostrar-lhe da melhor forma possível.</p> <p>No olhar futuro, a tutora tem a esperança de continuar; ela quer permanecer ainda. Declara que, como está fazendo parte desde o início, gostaria de acompanhar o processo; em sua visão, a tendência é melhorar. A tutora entrevistada expressa seu desejo de sempre ficar e participar das mudanças que irão acontecer.</p>	<p>Permanência na EaD</p> <p>Expectativas</p>	<p>Td4.17</p> <p>Td4.18</p>
--	-----------------------	--	---	---	-----------------------------

Quadro Ideográfico 15 – Raad – Tutor à distância

Falas do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Excerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
F – Tá. Agora então, sobre a EAD. Fale-nos, como você se inseriu com a educação a distância. R – Como me inseri?					
F – É. Como se deu isso? Esse processo, né? Em algum momento, você começou a se envolver com a educação a distância, né? R – Isso. Foi em 2008, né? <u>A minha função lá é ser tutor a distância, eu auxílio o professor...</u>	502	Função - cargo assumido em uma instituição; emprego, exercício, atividade.	O exercício da atividade <i>tutoria a distância</i> , para o entrevistado, é auxiliar o professor.	Função do tutor	Td1. 1
tem o professor e, basicamente, <u>eu utilizo muito o fórum</u> com o aluno, né? Basicamente, nas aulas, na federal, a gente utiliza muito o fórum. <u>A gente tira essas dúvidas a distância, eu acho bem interessante, por exemplo, já teve questões de soma de Riemann</u> que eu gastei seis horas para digitar a soma de Riemann.	503	Auxílio - contribuição secundária para a realização de uma tarefa; ajuda assistência, cooperação.	Segundo o tutor entrevistado, o Fórum é muito utilizado para tirar as dúvidas a distância.	Tecnologia utilizada	Td1. 2
A educação a distância, <u>se a pessoa for muito perfeccionista e tiver um estilo mais tradicional de trabalhar</u> , como é o meu caso, eu sou da matemática mais assim, né, expositiva, de você fazer exercício; mas foi a escola que a gente foi criado. E para você passar isso a distância é <u>muito complicado</u> .	504	Soma de Riemann - Bernhard Riemann (1826-1866). Trouxe contribuições fundamentais à Análise e à Geometria Diferencial, dentre outras áreas da Matemática.	Na visão do tutor entrevistado, ensinar matemática a distância é muito complicado para uma pessoa que busca pela perfeição e tem um estilo mais habitual de trabalhar	Estilo de trabalho	Td1. 3
<u>Como você vai ensinar cálculo a distância?</u> O cara fala assim: “Eu não entendi tal passagem”, então, eu gastava, às vezes, seis horas... não é mentira não, para fazer uma integral.	505		O tutor, ao indagar como ensinar cálculo a distância, revela ter que criar diferentes possibilidades pedagógicas	Possibilidades didáticas	Td1. 4
Então, eu acho bem legal, porque <u>a distância você tem que criar alternativas didáticas</u> , uma colocação de palavras diferentes, <u>you não está vendo, né? Não está tendo o olhar do aluno</u> .	506	A soma de Riemann é a soma de áreas de retângulos $\sum_{i=1}^n f(x_i^*) \Delta x$	O tutor destaca a ausência do olhar do aluno; para ele, uma alternativa didática para ensinar cálculo é o emprego de palavras diferentes.	Alternativas Didáticas	Td1.5
No começo, eu estava numa empolgação danada no curso à distância, tinha muita gente participando; atualmente, o curso está meio em extinção já... não formou nem turma nesse vestibular.	507	 A integral é a área sob a curva y=f(x) de a até b $\int_a^b f(x) dx$		Comunicação escrita na EaD.	Td1.6
Então, nesse processo, <u>eu me inseri, porque eu queria aumentar a minha renda</u> . A bolsa, eu acho que é muito pouco; <u>a gente ganha uma bolsa, um auxílio</u> , acho que de 765 reais...	508	Renda – total das importâncias recebidas, periodicamente, como remuneração de trabalho ou de prestação de serviços	O Tutor entrevistado se inseriu com a EaD, visando ao aumento de sua renda.	Motivação para inserção no trabalho em EaD.	Td1.7
	509		O tutor é remunerado com uma bolsa, um auxílio considerado, pelo mesmo, muito pouco.	Remuneração pela tutoria.	Td1.8
<u>trabalho à distância não dá para você quantificar, não é igual aqui</u> , que eu dou quatro horas de aula por semana e acabou. A distância tem dias que você trabalha... Às vezes, eu entrava oito horas na Plataforma e saía uma hora da manhã.	510	“... não é igual aqui...” – O entrevistado está se referindo ao seu trabalho como professor, em um colégio da rede privada de ensino, local em que se deu a entrevista.	De acordo com o entrevistado, não dá para quantificar o tempo, em horas, dedicado ao trabalho na EaD.	Carga horária	Td1.9
<u>Se você for um cara preocupado com o ensino, você fica muito tempo, porque você vê que sua resposta não está legal, você muda o verbo, o agente da ativa, da passiva...</u> então é muito...	511	Preocupado: ocupado antecipadamente, tomado de antemão. Legal: No Brasil,	Para esse tutor, a pessoa que se ocupa dando atenção ao seu trabalho de ensinar pela plataforma, a mesma se dedica por muito tempo, articulando seu texto escrito, até que sua	Comunicação na EaD.	Td1.10

<p><u>Eu adoro trabalhar a distância</u>, com todas as dificuldades, é muito bom.</p> <p>F – Legal Raad. Você falou sobre criar alternativas didáticas, né? Nos fóruns, como isso se mostra?</p> <p>R – Olha, infelizmente <u>eu não tenho, atualmente, muita participação</u>, mas, por exemplo, uma alternativa que a gente faz, quando você precisa da figura, né? Aí você tem que fazer o scanner. Aí você usa o scanner para colocar a figura para o cara ver, porque <u>não dá para você dar aula tradicional, não adianta você ficar com teoria</u>.</p> <p>Polinômio, lá: “Você tem que achar a raiz de polinômio”, <u>então, você tem que criar palavrinhas mesmo</u>; teorema de pesquisas de raízes racionais, <u>eu chamo lá de candidato de raiz, você tem que criar esse termo</u>, se você for fazer, <u>falar um matematicuês</u> lá para o cara.</p> <p>F – Eu achei interessante esse <i>criar palavrinhas</i>.</p> <p>R – É.</p> <p>F – Você teria ainda algum fórum na sua caixa de...</p> <p>R – Cara, pra você ter uma ideia, modéstia parte, <u>eu fui o tutor que mais trabalhou lá</u>. Isso aí eu não tenho, infelizmente, eu passava para o Zé Barbosa, isso deve estar arquivado lá. <u>Eles pegavam as minhas postagens para mostrar que tinha gente que estava dando aula como se fosse presencial</u>, foram postagens, modéstia a parte, muito legais.</p> <p>F – Caso eu consiga com o Zé Barbosa você autoriza a <i>usar</i> os fóruns?</p> <p>R – Autorizo. <u>Vários outros tutores utilizavam as minhas respostas. Mas o que eu achava legal era, justamente, isso, você tem que criar uma interação com o cara. É muito interessante.</u></p> <p>É uma pena que também, as pessoas querem... <u>o ensino a distância é muito discriminado. As faculdades particulares estão sendo tentadas a implementar isso para economizar, aí eu não entro...para te pagar menos a hora aula, entendeu? É uma coisa que tem muita discriminação ainda.</u></p> <p>F – Legal. Agora sobre você, né? Você tutor num curso de licenciatura em matemática a distância. Como você se vê? Buscando, em suas lembranças, todo o movimento que você já vivenciou nesse processo, o que você pensa em termos de futuro? como você se vê tutor no futuro?</p> <p>R – <u>Eles não dão garantia nenhuma para a gente</u>. Por exemplo, <u>você só recebe dez bolsas por ano, entendeu? Não tem uma regulamentação.</u></p> <p>Para mim, <u>é um bico</u>, é porque <u>eu gosto do que eu faço, mas, por exemplo, se não tiver turma, eu não vou trabalhar, agora, não vou ganhar bolsa.</u></p> <p>Então, <u>você não tem estímulo nenhum</u>, você não tem estímulo nenhum <u>da Federal</u> tipo assim, estar <u>te dando</u> novas... tipo assim, <u>novos meios</u>, né? <u>Cursos para você aprender a lidar à distância</u>. Porque é uma coisa muito nova, eu acho que nem eles sabem direito, é uma coisa que veio de cima para baixo.</p>	<p>512</p> <p>513</p> <p>514</p> <p>515</p> <p>516</p> <p>517</p> <p>518</p> <p>519</p> <p>520</p> <p>521</p>	<p>considerando o regionalismo, esse termo designa algo que esteja em ordem, sem problemas; bem, certo, regularizado.</p> <p>A palavra “scanner”, etimologicamente, vem do inglês, que significa uma pessoa ou um objeto que explora, escrutina, examina, percorre uma superfície. No Brasil, emprega-se, como regionalismo, no campo da informática, designando equipamento que varre uma imagem com um feixe de luz e codifica suas características sob a forma de dados expressos no sistema binário. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).</p> <p>Modéstia - ausência de vaidade em relação ao próprio valor, às próprias realizações, êxitos etc.; despreensão. (HOUAISS)</p> <p>Garantia – Em termos jurídicos, a garantia legal é aquela instituída por lei para garantir certos direitos, ou a favor de certas pessoas.</p> <p>Bico - dinheiro miúdo;</p>	<p>resposta pareça compreensível.</p> <p>O tutor aprecia o seu trabalho na EaD, embora reconheça as dificuldades.</p> <p>O entrevistado assume não estar participando muito dos fóruns, mas reconhece a insuficiência do tratamento usual, teórico, e aponta a utilização do scanner para postar uma figura, oportunizando visualização.</p> <p>O tutor exemplifica o caso do estudo de raízes de polinômios como uma situação em que o mesmo tem que criar termos, ou seja, utilizar uma fala apropriada.</p> <p>O entrevistado enfatiza o seu trabalho realizado pelas postagens nos fóruns, tomado como um indicador de que ainda havia tutores atuando aos moldes de uma aula presencial.</p> <p>O tutor entrevistado revela a utilização de suas respostas por outros tutores, considerando isso como um modo interessante de criar interação.</p> <p>Para o tutor, o ensino à distância é muito discriminado.</p> <p>O tutor destaca a inexistência de garantia legal, quanto à permanência no trabalho, bem como o concernente à remuneração.</p> <p>Para o tutor, a bolsa que o mesmo recebe representa uma quantia de pequeno valor; então, trabalha na EaD porque gosta.</p> <p>Segundo o tutor entrevistado, a universidade não estimula quanto à formação, uma vez que não oferece novos modos, cursos para se aprender a</p>	<p>Sentimentos pessoais</p> <p>Uso de mídias</p> <p>Alternativas pedagógicas</p> <p>Linguagem matemática na EaD.</p> <p>Trabalho pedagógico na EaD.</p> <p>Interação entre Tutores</p> <p>Discriminação no Ensino à distância</p> <p>Regulamentação de Direitos Trabalhistas</p> <p>Política salarial</p> <p>Formação</p>	<p>Td1.11</p> <p>Td1.12</p> <p>Td1.13</p> <p>Td1.14</p> <p>Td1.15</p> <p>Td1.16</p> <p>Td1.17</p> <p>Td1.18</p> <p>Td1.19</p> <p>Td1.20</p>
--	---	---	---	---	---

<p>F – E com relação ao material?</p> <p>R – O material eu acho <u>péssimo</u>. O material é um material feito pelo CEDERJ do Rio de Janeiro, <u>um material bom de referência, para a gente que domina matemática, é legal. Mas para o aluno é um material muito seco, muito árido, muito sem cores</u>, entendeu? <u>Preto e branco. Muito formal, didático, assim, de teoria, poucos exercícios</u>, entendeu? <u>Não tem muito incentivo, à tutoria, sinceridade.</u></p> <p>F – Agora, e sobre o contato direto com os alunos?</p> <p>R – Eu fui em três encontros, entendeu?</p> <p>F – Você pode falar um pouquinho sobre isso?</p> <p>R – <u>Fui para aplicar prova. Eles se sentiam muito jogados, muito jogados</u>, entendeu? Porque... pouquíssimos iam até o final. <u>Quando eu ia tirar as dúvidas também, poucos estavam presentes</u>, porque a grande maioria desiste. <u>O ensino a distância tem uma desistência...</u> porque se você pensar bem, tem umas matérias... eu até dou aula de álgebra a distância, mas imagina você provar que uma coisa é um anel, né? É muito abstrato.</p> <p><u>Nem todas as matérias você consegue fazer abstração à distância</u>, então, tem que mudar um pouco lá o que está sendo abordado.</p> <p><u>Como você vai ensinar Análise Matemática à distância? E tem. São matérias que o cara tem que ter uma maturidade, uma bagagem...</u></p> <p>F – Então, eu estive lá em Timóteo e só tem três alunas que vão se formar, de uma turma inicial de quarenta. Como você pensa isso?</p> <p>R – A evasão, eu já li alguma coisa sobre isso, em países que têm educação a distância há mais tempo, como Portugal e Espanha, pouquíssimos formam também. <u>Existe essa evasão natural.</u></p> <p><u>O que eu acho triste, é que isso aí está sendo criado com intenções boas, mas eu acho também que é para maquiarr índices.</u> Várias faculdades particulares, em Juiz de Fora, estão fechando... eu trabalho em uma, no CES, porque o cara que mora lá, em Bicas, em São João Nepomuceno, está fazendo curso a distância, entendeu?</p> <p><u>E eu acho que não dá para fazer só à distância; o curso, você tem que ter um pouco do presencial.</u> Isso está tirando muito aluno da particular... <u>eu sei que é um processo de massificação, o governo está investindo nisso.</u></p> <p>F – Agora, você tem relação também com o tutor, igual você falou, você auxilia o tutor presencial... ou não?</p> <p>R – Não. É o seguinte, tem o professor da matéria, tem o tutor à distância, que é o meu caso, e tem o tutor presencial, que é de lá. <u>Os tutores presenciais que eu conheci, eles têm pouquíssima bagagem matemática,</u></p>	<p>522</p> <p>523</p> <p>524</p> <p>525</p> <p>526</p> <p>527</p> <p>528</p> <p>529</p> <p>530</p>	<p>pequena quantidade; trocados.</p> <p>CEDERJ - Consórcio CEDERJ Criado em 2000, objetivando levar educação superior e gratuita, no estado do Rio de Janeiro. É formado por sete instituições públicas: CEFET, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO. Segundo informações no site do consórcio, em dezembro de 2013 contava com 26 mil alunos matriculados em seus 12 cursos de graduação a distância, dentre eles a Licenciatura em Pedagogia e o de Licenciatura em Matemática.</p> <p>Jogado – No Brasil, considerando o regionalismo, quer dizer: só, sem assistência e cuidados; abandonado, desamparado. (Houaiss)</p> <p>Abstrair – Do Latim: <i>abstractum</i>: arrancar; desligar; desviar; distrair.</p> <p>CES – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Bicas – Cidade mineira, localizada a, aproximadamente, 45 km de Juiz de Fora. São João Nepomuceno – cidade mineira, localizada a, aproximadamente, 70 km de Juiz de Fora.</p> <p>Massificação – tornar disponível a um grande público.</p> <p>Bagagem - por derivação, segundo o dicionário Houaiss, tem o sentido figurado, que diz a experiência</p>	<p>trabalhar à distância.</p> <p>O material didático impresso, feito por outra instituição que gerencia um consórcio de EaD, é apreciado pelo tutor entrevistado favorável a quem já tem um amplo conhecimento matemático mas, pelas características que o mesmo apresenta, não possibilita fluidez aos estudos pelos alunos.</p> <p>Concernente aos encontros presenciais com os alunos, o tutor afirma que, pelos que o mesmo participou, entende que os alunos se sentiam abandonados motivo pelo qual, em sua visão, poucos se mantêm até o final.</p> <p>Segundo o Tutor, não se consegue fazer abstração, à distância, em todos os assuntos abordados.</p> <p>O Tutor afirma ter que ensinar Matemática à distância e indaga como ensinar conteúdos que exigem um grau de experiência e habilidades anteriores do aluno.</p> <p>O Tutor tem a informação de que, em outros países, também, poucos se formam na EaD, e entende que há uma evasão natural.</p> <p>Para o tutor, a intenção de criar cursos em EaD é boa, embora considere que seja outros modos de mostrar índices.</p> <p>Na visão do entrevistado, não dá pra fazer o curso somente à distância; teria que ter um pouco do presencial</p> <p>O Tutor vê a EaD como um modo de o governo investir em um processo de massificação.</p>	<p>Material didático</p> <p>Cuidado</p> <p>Desistência</p> <p>Pensamento Matemático na EaD.</p> <p>Pré-requisitos de conteúdos</p> <p>Evasão</p> <p>Objetivos da EaD no âmbito governamental.</p> <p>Confluências EaD e Presencial.</p> <p>Objetivos da Ação Governamental</p>	<p>Td1.21</p> <p>Td1.22</p> <p>Td1.23</p> <p>Td1.24</p> <p>Td1.25</p> <p>Td1.26</p> <p>Td1.27</p> <p>Td1.28</p> <p>Td1.29</p>
--	--	---	--	--	---

<p><u>conhecimento para...</u> entendeu? A gente está vivendo numa época que... você me conhece, eu tenho uma visão muito pessimista, <u>eu acho que está faltando bons professores nos cursos. Nada contra as pessoas que têm títulos, mas está faltando também um cara... tem que ter gente boa de aula, para fazer essas coisas, entendeu? É importante ter „nego“ bom na academia, mas tem que ter „nego“ bom para fazer esse link</u>, cara.</p> <p>Nos cursos, eu, realmente, vejo reclamação de alunos dos professores da Federal que não estão nem aí, não se preocupam.</p> <p>F – Tá bom Raad. E agora, você teria algo a acrescentar assim, como você se vê tutor?</p>	531	<p>de vida e a soma de conhecimentos de uma pessoa.</p> <p>Nego(ê) – De acordo com o dicionário Houaiss, o substantivo „nego“ (ê), no Brasil, tem seu emprego no uso informal, como regionalismo, indicando tratar-se de pessoa indeterminada; um uso como interlocutório pessoal.</p>	<p>Na visão do tutor entrevistado, há tutores presenciais que se mostram deficitários em conhecimentos matemáticos.</p>	Formação acadêmica	Td1.30
<p>R – <u>Eu me vejo um cara solitário como tutor</u>, entendeu? Eu gosto da educação a distância, mas o valor é pouco, entendeu? <u>A gente recebe muito pouco, a Federal não oferece cursos de reciclagem</u>, não tem nada... você recebe um material e fica tirando dúvida por fórum.</p>	532		<p>O tutor considera que estejam faltando professores conceituados, como “bons professores de aula”, para fazerem a ligação com os cursos EaD.</p>	Características do professor para a EaD.	Td1.31
<p><u>O que os professores disponibilizam é o fórum, eu nunca vi o wink... tem o chat, chat, eu nunca vi nenhum professor lá. Então eu vejo uma má vontade</u>, entendeu? De alguns professores, por isso. Estão lá dando aula, mas não estão preocupados, entendeu? Você me conhece, sabe que eu sou um cara muito autêntico, entendeu? Mas, esse é o meu depoimento.</p>	533		<p>Como tutor, o entrevistado se vê em condição de isolamento, tanto no âmbito institucional, quanto em relação aos companheiros. Quanto à relação institucional, o entrevistado destaca a remuneração pelo seu trabalho, considerada de pouco valor, a falta de curso de capacitação/atualização, apenas recebe um material e fica tirando dúvidas no Fórum.</p>	Visão acerca da Instituição	Td1.32
<p><u>O meu futuro como tutor a distância, a gente não sabe, não sabe por isso... não sabe se vai ter aluno</u>, entendeu?</p> <p>F – Então, assim, por mim era isso, tá? Eu te agradeço muito, porque como a nossa pesquisa é de base fenomenológica... igual eu te falei, a gente não tem assim, um questionário, né?</p> <p>R – Tranquilo.</p> <p>F – A gente vai falando, conversando, aí, depois, eu faço a transcrição e a gente, né? Tem todo o cuidado ético, claro, de fazer o texto acadêmico e fazer a nossas análises.</p> <p>R – Claro. Tá bom.</p> <p>F – Tá? Quero te agradecer mais uma vez.</p> <p>R – Você me conhece, essa verborragia aqui, caso não tenha entendido qualquer coisa, pode me procurar.</p> <p>F – Eu te agradeço demais. Obrigado.</p>	534		<p>No âmbito das relações pessoais, o tutor aponta desinteresse em alguns professores, dadas suas ausências no chat, por exemplo.</p>	Visão acerca do companheiro de trabalho.	Td1.33
<p><u>O meu futuro como tutor a distância, a gente não sabe, não sabe por isso... não sabe se vai ter aluno</u>, entendeu?</p> <p>F – Então, assim, por mim era isso, tá? Eu te agradeço muito, porque como a nossa pesquisa é de base fenomenológica... igual eu te falei, a gente não tem assim, um questionário, né?</p> <p>R – Tranquilo.</p> <p>F – A gente vai falando, conversando, aí, depois, eu faço a transcrição e a gente, né? Tem todo o cuidado ético, claro, de fazer o texto acadêmico e fazer a nossas análises.</p> <p>R – Claro. Tá bom.</p> <p>F – Tá? Quero te agradecer mais uma vez.</p> <p>R – Você me conhece, essa verborragia aqui, caso não tenha entendido qualquer coisa, pode me procurar.</p> <p>F – Eu te agradeço demais. Obrigado.</p>	535		<p>Para o tutor entrevistado, há a incerteza quanto ao seu futuro nessa atividade, por não saber se haverá alunos.</p>	Visão pessoal acerca do futuro em EaD.	Td1.34

Quadro Ideográfico 16 –Tutor à distância - Diego

Falas do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Excerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
<p>F - Como você se inseriu com a educação a distância?</p> <p>D – Basicamente, existem poucas universidades públicas no Brasil, né? <u>O Brasil é um país muito grande, se você comparar, elas estão sempre concentradas nos grandes centros</u>, né? Você vê, por exemplo, o Rio de Janeiro, nesse espaço Rio-Niterói você tem 4, 5 universidades públicas, enquanto que em grandes extensões territoriais do interior, você não tem universidade. Então, <u>para uma pessoa do interior fazer uma universidade, é difícil. Você precisa, basicamente, de uma família que tenha condições financeiras de sustentar você numa cidade grande</u>, né? O que não é muito fácil, porque a vida num grande centro é cara. Então eu não tinha essa possibilidade, do meu pai poder me sustentar aqui no Rio de Janeiro ou em Juiz de Fora, para fazer um curso presencial e <u>a única opção viável que eu tinha para estudar, foi com relação a fazer universidade a distância</u>.</p>	536		O tutor entrevistado destaca a extensão territorial do Brasil, bem como a concentração de universidades públicas no grandes centros, o que dificulta uma pessoa, desprovida de condições financeiras, de frequentá-las.	Localização geográfica de universidades públicas no Brasil.	Td2.1
<p>Então hoje, <u>eu me inseri, profissionalmente em educação a distância, basicamente, através da minha formação, que foi a distância</u>, né? Talvez se eu não tivesse tido esse contato, essa formação a distância, eu não seria tutor a distância hoje. Foi, basicamente, através disso.</p>	537		Para o entrevistado, sua inserção profissional, com a EaD, deu-se através de sua formação, que também foi nessa modalidade.	Formação na/pela EaD.	Td2.2
<p>F – Agora, como você se vê nessas atividades? Aí você pode articular seus momentos, valendo-se de lembranças dos seus momentos havidos no passado, fazendo uma articulação, e se projetando como você se percebe no futuro, sendo tutor.</p>					
<p>D – A universidade a distância, assim... <u>eu gosto muito de trabalhar com educação a distância, eu acho que é uma coisa que dá certo</u>.</p>	538		O tutor gosta muito de trabalhar com a EaD, acha que é uma coisa que dá certo, acha que é muito legal, gratificante o retorno positivo pelos alunos tenta sempre fazer o melhor.	Apreciações acerca do trabalho com a EaD.	Td2.3
<p>Eu tento sempre fazer o melhor, acho muito <u>legal, gratificante</u>, você, quando começa o semestre, pega uma turma nova, os alunos elogiam o trabalho: “Gostei muito de você. Você é diferente.” É uma coisa... é muito bom. Então isso é gratificante para mim, tento sempre fazer o melhor, né? Dar o melhor de si. Mas, infelizmente, hoje, <u>a educação a distância, ela não é levada muito a sério pelo governo federal, no sentido que, o tutor presencial, o tutor a distância... o tutor em geral, esse serviço é tido como um bico, um quebra-galho</u>.</p>	539	<p>Bico: importância de pequeno valor.</p> <p>Quebra-galho: recurso emergencial.</p>	Na visão do entrevistado, a EaD não é levada muito a sério pelo governo federal. Para ele, o serviço do tutor é tido como de pequeno valor, um recurso emergencial.	Visão do tutor acerca do Âmbito governamental	Td2.4
<p>Então, hoje, <u>você não tem vínculo empregatício, você não tem uma carteira assinada, não tem uma projeção, sabe? De carreira</u>. Entendeu? <u>Dentro do plano da universidade a distância</u>.</p>	540		O tutor expõe que não tem vínculo empregatício, carteira assinada, não tem uma projeção de carreira, no plano da universidade à distância.	Relações de empregabilidade de na UAB	Td2.5
<p>Então, infelizmente, <u>eu não me vejo trabalhando com educação a distância daqui a seis anos</u>, porque, infelizmente, financeiramente, se você está fazendo um mestrado, um doutorado... hoje, <u>o salário de um professor</u>, com essa nova reformulação salarial do governo, <u>está a partir de nove mil reais e a bolsa da educação a distância</u></p>	541		O entrevistado não se vê trabalhando na EaD, em um tempo futuro de seis anos, tomados como referência a data desta entrevista, dada a discrepância salarial entre o docente de carreira,	Futuro profissional na EaD, por questões salariais.	Td2.6

está a setecentos e setenta e cinco reais. Você não pode querer se manter com esse dinheiro, né? Com a bagagem que você tem.			considerando sua titulação, e o bolsista.		
Então, eu acho que... bem, <u>podendo trabalhar com a educação a distância na universidade presencial, como coordenador de curso, coordenador de disciplina, eu adoraria fazer, pela experiência que eu já tenho.</u> Mas <u>não me vejo, unicamente, trabalhando com educação a distância daqui a cinco, seis anos... salarialmente, é irreal. Não dá.</u>	542	Bom – do Latim: <i>bônus</i> : adj. Bom, útil; favorável; virtuoso, honrado; feliz, tranquilo.	O tutor se vê trabalhando na EaD, futuramente, desde que seja vinculado a uma função, enquanto servidor de uma universidade e ocupando cargo de coordenador de curso ou de disciplina, dada sua experiência nessa modalidade.	Possibilidades de trabalho na EaD.	Td2.7
<u>O governo precisa regulamentar isso, entendeu? Você precisa ter gente boa trabalhando, com o curso, entendeu? Para que seja valorizado.</u> Então, basicamente, é isso, né?	543		O entrevistado entende que, para o curso ser valorizado, é preciso ter pessoas cujas características o favoreçam e o governo precisa de regulamentar isso.	Ação Governamental	Td2.8
F – E agora, ainda nesse âmbito das suas lembranças, com relação a atividades que você desenvolveu sendo tutor? Poderia falar, para nós, inclusive lembrando-se do Polo de Timóteo, sobre esse estar com os alunos, sendo tutor a distância deles?	544			Características Pessoais.	Td2.9
D – É. Foi muito legal Timóteo, porque eu sou tutor a distância, mas <u>uma vez por semestre ou duas, eu tenho que realizar atividades presenciais lá dando aula... são chamadas de palestras.</u> Você recebe umas... praticamente, você tem que ir lá <u>tirar as dúvidas</u> dos alunos, né?	545		Segundo o tutor, nos encontros presenciais, as aulas são chamadas de palestras. O tutor diz que tem que ir ao polo para tirar dúvidas dos alunos.	Função do tutor a distância.	Td2.10
F – Essa é a periodicidade que você vai lá?					
D – Olha, no semestre passado, eu fui uma ou duas vezes. Não estou lembrando bem, acho que no máximo duas vezes. Eu recebi um e-mail dizendo se eu poderia... perguntando, né? Se eu poderia tirar dúvidas de algumas matérias, algumas até que eu não era tutor, que não tinha problema. <u>Eu fui a Timóteo e eu fui muito bem recebido pelos alunos, porque eu vejo que tem muita falta de um apoio assim...</u>	546	Diferença – Alteração digna de atenção; modificação. (Houaiss)	O tutor foi muito bem recebido pelos alunos, no polo, e entende há falta desse tipo de apoio.	Relação Tutor-aluno	Td2.11
porque embora você dê o apoio a distância <u>para eles, o contato humano, ele faz diferença, né? E você estar ali com eles, você via... era gratificante, porque eles te olhavam com um olhar de agradecimento muito grande: “Poxa, obrigado por você estar aqui. Nossa, a gente queria muito que você viesse.”</u>	547		Na visão do entrevistado, a presença física do tutor, para os alunos, faz diferença.	Presença do Tutor	Td2.12
Você vê que <u>eles ficam muito gratos, quando você vai, é muito legal.</u> Então, da última vez, eu teria que ir só de tarde, né? Mas como o meu ônibus, eu chego lá oito horas da manhã, <u>eu ficaria de oito até duas da tarde à toa, então eu falei: “Não gente, eu vou chegar lá nove da manhã. Vocês podem ir para lá.”</u>	548		Para o tutor, estar com os alunos, no polo, é gratificante para ambos; os alunos mostram isso, pela acolhida.	Estar com os alunos	Td2.13
<u>Eles foram, em peso.</u> Você vê que eles têm muita necessidade. Eu trabalhei, praticamente, o dia inteiro, trabalhei de nove às seis da tarde... uma hora e meia de pausa para o almoço. Então, foi muito legal. E eles mandam mensagem, agradecem... então foi... <u>é bom porque você conhece o polo, conheci a diretora, a coordenadora de matemática lá, também conheci... conhece o povo da cidade.</u>	549	Em peso: Na totalidade.	O entrevistado, colocando-se em disponibilidade extra horário, tem uma adesão total dos alunos.	Doação	Td2.14
<u>É uma troca de experiência</u> muito legal. E você... a distância, se o aluno tem algum problema, ele costuma comentar os problemas que ele tem,	550		Para o tutor, estar com outras pessoas, no polo de apoio presencial, é uma troca de	Estar com os companheiros.	Td2.15

com você na Plataforma: “Ah, Diego...” sei lá, foi atropelado ou “Fiquei doente, não pude...”, né? Já aconteceu de uma aluna uma vez, dizer que tinha sido atropelada por uma moto (risos).			experiência que o mesmo aprecia.		
F – Como é a relação pela Plataforma?					
D – Ah, <u>estritamente professor/aluno, é profissional. Não tem essa conversa. Eles colocam as suas dúvidas e você responde, tenta responder da melhor forma. Mas essa conversa, em „off“, que o professor tem com o aluno, isso não existe no ambiente da Plataforma.</u>	551		O tutor afirma que a relação, pela plataforma, é estritamente professor/aluno; não há conversa; os alunos postam suas dúvidas e o tutor responde, tentando responder da melhor forma. No ambiente da plataforma, não há conversa pessoal do professor com o aluno.	Recursos Tecnológicos	Td2.16
F – Você teria algum dos fóruns, que depois você poderia me disponibilizar?	552	<u>Em „off“</u> pode indicar: “fora das vistas”; “de maneira confidencial; secretamente, sigilosamente”. (HOUAISS).		Comunicação	Td2.17
D – Posso.					
F – A gente toma o cuidado, caso utilizarmos, de não deixar o nome de quem está falando, conversando com você no fórum. É só o diálogo que nos interessa mesmo, ok?					
D – Eu sei. Certo.					
F – Isso, para nós, é interessante também.					
D – Sim. Não tem problema não.					
F – Muito bem, Diego, além de tudo, você expôs coisas muito interessantes para nós. Com relação ao material, você lida com material de trabalho? O que é o seu material de trabalho?					
D – <u>Basicamente, são as apostilas, que eles têm.</u>					
F – O tutor também recebe as apostilas?					
D – Recebe as apostilas. Porque, basicamente, o primeiro curso a distância que foi criado no Brasil, foi o CEDERJ. Então, <u>todo o material de matemática, que é usado na Federal de Juiz de Fora, é o mesmo material do CEDERJ.</u> Os professores, se eu não me engano, eles foram à Europa pesquisar sobre a educação a distância lá, porque isso começou primeiro na Europa ou EUA... eu não me lembro. Anterior a aqui, né? Eles foram lá aprender como fazia, viram como eram os modelos de apostilas a distância... porque <u>um livro que é feito para um aluno a distância, não pode ser o mesmo livro que para o aluno presencial. Ele tem que ser mais explicado, né?</u>	553		Segundo o tutor, o material didático são, basicamente, as apostilas do CEDERJ,	Material Didático utilizado na EaD.	Td2.18
	554		O tutor entende que, para um aluno de um curso à distância, o livro não pode ser o mesmo utilizado por um aluno de curso presencial; para ele, o material do aluno EaD tem que ser mais explicado.	Material didático para a EaD.	Td2.19
<u>Se um livro para educação presencial tem 100 páginas, para a educação a distância tem que ter 300... as coisas não podem ser resumidas, né? O aluno tem que ser capaz de entender o material sozinho, a ideia é essa. Então, outra coisa muito legal, porque</u>	555		Na visão do entrevistado, o material de aluno tem que possibilitá-lo auto entendimento, não pode ser um resumo.	Adequação do material didático.	Td2.20
<u>eu tive contato com esse mesmo material, quando aluno e agora como tutor... então, eu tenho uma visão do material de dois pontos de vista diferentes.</u>	556		O tutor tem duplo contato com o material didático; enquanto ex-aluno e enquanto tutor.	Experiência com o material didático.	Td2.21
F – E aí?					
D – É porque hoje em dia... quando eu era aluno,	557		Segundo o tutor, com as experiências de vida acadêmica,	Visões acerca do material	Td2.22

<p>eu fazia algumas reclamações: “Eu não gosto disso”. Aí o professor: “Não, mas eu tive intenção de fazer, justamente, diferente do que você está me falando.” Então eu tinha um ponto de vista daquilo e hoje, anos depois, você adquiri uma experiência de vida muito maior, experiência acadêmica maior e você consegue olhar de outra maneira. O material... existem bons livros e existem livros não tão bons. Eles conseguiram, em alguns casos, fazer um material muito bom, bem melhor que os livros de matemática disponíveis atualmente.</p>	558		<p>há a modificação nos modos de ver o material disposto.</p> <p>Pelas apreciações do tutor, a equipe responsável pelo material didático conseguiu fazer, em alguns casos, um material bem melhor que os livros de matemática, que estão à disposição.</p>	<p>didático.</p> <p>Desenvolvimento de material didático.</p>	Td2.23
<p>F – E o bom aí seria bom em quais aspectos?</p>					
<p>D – <u>Linguagem</u>, é linguagem.</p>	559		<p>Para o entrevistado, a característica da melhoria do material didático é quanto ao aspecto da linguagem.</p>	<p>Característica do material didático.</p>	Td2.24
<p>F – Linguagem.</p>					
<p>D – Porque, <u>na matemática, as coisas demoram muito a acontecer. Você tem uma ideia e essa ideia, para ela ser formalizada, ela não é formalizada em um ano, dois; às vezes, as coisas demoram 100 anos para serem formalizadas.</u> Só que, depois que ela é formalizada, o livro, ele expõe uma definição, parece que aquilo é uma coisa muito corriqueira, muito fácil. Então <u> você lê aquela definição, você não entende, você se sente mal, acha que é burro, porque não consegue entender uma coisa que o livro expõe, sabe? Sem comentários. Ele defende que o conjunto tem propriedade tal se isso acontece... “Porque ele está falando isso? Eu não consigo entender.” né? E esse material a distância, ele tem a capacidade de explorar um pouco isso. De dizer, de colocar um... como seria a palavra certa? A intuição? “Olha, isso aconteceu em tal lugar, porque fulano pensou assim, a coisa foi desenvolvendo...” então, ele te dá todo um aparato para poder, com o passar do tempo, né? Poder entender como aquela definição surgiu. Ela não é jogada e pronto, né? “Ah, isso aqui é assim.” Isso é muito legal, né? <u>Só que os livros ficam maiores, naturalmente. Então existem bons livros do CEDERJ, que exploram bastante isso, e outros livros, que não exploram.</u></u></p>	560	<p>Burro – no sentido figurado: que ou aquele que é falta de inteligência; estúpido, tolo. (Houaiss).</p>	<p>O tutor pontua que a formalização da matemática delonga-se, cronologicamente, e o livro expõe uma definição, expressa de modo que parece ser algo usual. Para o tutor, o não entendimento, dessa definição, faz sentir-se desprovido de um saber, de uma inteligência. De seu ponto de vista, o material para o curso a distância, tem a capacidade de explorar um pouco esse processo de formalização, trazendo o contexto em que se deu a <i>intuição</i>, o desenvolvimento, o pensamento de quem pensou aquela coisa, ou seja, dando o aparato para se entender o surgimento de uma definição. Segundo o entrevistado, o CEDERJ tem alguns livros que exploram isso.</p>	<p>Abordagem de conteúdos matemáticos no Material didático</p>	Td2.25
<p>F – E sobre as avaliações? Você lida com avaliação? Como?</p>					
<p>D – Lido. No CEAD existem dois tipos de avaliação, avaliação presencial e a distância, né? Eu acho que, inclusive, <u>educação a distância, 20% da nota no mínimo, tem que ser por avaliação que não é presencial, né? Eu acho que isso é lei, né?</u></p>	561	<p>CEAD – Centro de Educação a Distância da UFJF.</p>	<p>O entrevistado enfatiza que, 20% da nota atribuída em avaliações, devem ser na modalidade presencial.</p>	<p>Aspectos legais</p>	Td2.26
<p>Então, é postada uma avaliação; geralmente, <u>uma lista de exercícios, para eles poderem discutir entre eles. Eles podem conversar, podem resolver a avaliação juntos, né? Porque a ideia é, justamente essa, que eles troquem ideias entre si e que... que isso ajuda muito, discutir... o exercício in loco é uma coisa que ajuda muito no aprendizado. Eu faço essas avaliações e mando, posto na Plataforma... e eu corrijo essas avaliações a distância.</u></p>	562		<p>Em sua prática avaliativa, à distância, o tutor posta uma lista de exercícios para que os alunos discutam, resolvam juntos; o propósito do tutor é que os alunos troquem ideias entre si.</p>	<p>Prática Pedagógica</p>	Td2.27
<p><u>Então, é postada uma avaliação; geralmente, uma lista de exercícios, para eles poderem discutir entre eles. Eles podem conversar, podem resolver a avaliação juntos, né? Porque a ideia é, justamente essa, que eles troquem ideias entre si e que... que isso ajuda muito, discutir... o exercício in loco é uma coisa que ajuda muito no aprendizado. Eu faço essas avaliações e mando, posto na Plataforma... e eu corrijo essas avaliações a distância.</u></p>	563			<p>Avaliação na EaD</p>	Td2.28
<p><u>As avaliações presenciais eu não corrijo, quem corrige é o meu coordenador da disciplina, mas isso não é regra, porque alguns tutores também corrigem prova presencial e prova a distância, outros só a distância... depende muito do professor. No meu caso, como eu moro um</u></p>	564		<p>O tutor entrevistado afirma que corrige as avaliações feitas à distância, mas não corrige as presenciais, por questão de deslocamento do mesmo. Afirma, também, isso não ser</p>	<p>Funções do Tutor</p>	Td2.29

<p>pouco longe de Juiz de Fora, o meu coordenador deixa um pouco mais flexível, né? Isso de ter que corrigir as provas presenciais.</p>			<p>uma regra, pois alguns tutores também corrigem as duas modalidades de provas.</p>		
<p>Mas <u>a correção de provas é uma coisa...</u> porque você vê hoje uma coisa, <u>não do aluno a distância, mas em geral, que as pessoas não sabem escrever.</u> Você percebe isso, né? Porque, quando ele apresenta alguma coisa, tem que falar um pouco a respeito dela: "Olha, isso aqui é um computador. Computador é muito legal, muito bom. Foi desenvolvido assim e assado, comprei na loja tal. Você pode comprar assim, assim, assado." Eu tenho que... antes de expor o que é o computador, eu tenho que falar um pouco sobre ele, apresentar de uma maneira mais geral.</p>	565		<p>Segundo o tutor, a correção de provas lhe mostra que os alunos à distância, assim como as pessoas, em geral, não sabem escrever, quando estão escrevendo em matemática.</p>	Escrita em matemática	Td2.30
<p><u>Eu vejo que eles não conseguem fazer isso, quando escrevem matemática, eles escrevem... acho que é um problema de escola, entendeu? Eles não definem as coisas que estão fazendo, na cabeça deles, eles acham que você já sabe do que eles estão falando.</u> Isso é muito importante, né? As pessoas não sabem do que você está falando, você tem que expor as suas ideias, quais os seus objetivos e, a partir das ideias que você expõe, você pergunta a opinião da pessoa. Você não pode perguntar a opinião de uma pessoa sobre uma coisa que você não expôs... se ela não conhece aquilo que está sendo perguntado. É o que acontece isso com eles. <u>Eu vejo muita dificuldade em escrever, entendeu?</u> Eu pergunto: "Isso aqui é verdade? Sim ou não? É uma regra geral? Como regra geral, isso vale? Sim ou não." Eles dão exemplos de coisas muito particulares, eu falo: "Não, <u>eu estou perguntando de maneira geral.</u> Sim ou não? <u>Eu não quero um exemplo particular.</u> Se você está me dando um exemplo particular que não vale, então na regra geral também não vale." <u>Você vê que eles têm muita dificuldade em interpretar esse tipo de coisa.</u></p>	566		<p>O tutor vê muita dificuldade na ação de os alunos interpretarem e escreverem; declara que, ao fazer uma pergunta, à espera de uma resposta geral, os mesmos respondem particularizando-a.</p>	Interpretação e escrita na EaD.	Td2.31
<p><u>Então, para você se comunicar a distância...</u> tem que se <u>comunicar, é fundamental.</u> É muito importante se comunicar. <u>E acho que o curso a distância também, ele promove muito isso, né? Tem que falar, tem que se expor, tem que se expor de maneira clara, objetiva, para que a pessoa consiga entender.</u></p>	567		<p>Para o tutor, a comunicação é fundamental na EaD, e o curso promove muito isso, pois a exposição tem que ser de maneira clara, objetiva, para que aconteça o entendimento.</p>	Comunicação	Td2.32
<p>Então acho que... infelizmente, <u>eu não tenho como avaliar se eles têm melhorado ou não, porque as disciplinas que eu sou tutor, são disciplinas de final de curso.</u> Então, eu teria que ser tutor no começo do curso, primeiro período e de último período, para poder fazer a comparação... na mesma turma: "Fulano escrevia assim, hoje ele escreve diferente. Não, houve uma melhora." Então, eu não tenho esse tipo de... não tenho como comparar. <u>Mas, por ser disciplina de último período, eu vejo que há um déficit aí, eles precisam escrever melhor, né?</u></p>	568		<p>O entrevistado não tem como avaliar a evolução do desempenho na escrita dos alunos, por ministrar disciplina de final de curso; entretanto vê, neste estágio de último período, um déficit. Para ele, os alunos precisam escrever melhor.</p>	Aspectos concernentes ao avanço do aluno.	Td2.33
<p>F – Tá bem Diego. Você teria mais alguma coisa a acrescentar? D – Eu acho que falei.. Pode ser que eu não tenha falado alguma coisa que não me veio à cabeça. F – Então tá. De qualquer modo, se ao ler e fazer a análise, precisarmos conversar mais um pouco com você, podemos retornar? D – Claro que sim, estou à disposição.</p>					

<p>F – Ah, Diego, em tempo: na sua apresentação pessoal, você disse sobre preconceito. Você estaria à vontade para falar mais sobre isso?</p>					
<p>D – Do começo? Porque quando você termina a sua graduação na modalidade a distância... como a universidade responsável era a UFF, eu quis completar os meus estudos na UFF, fazendo mestrado, uma coisa assim. <u>Então, você via um determinado preconceito dos próprios professores, da UFF, que eram responsáveis pelas disciplinas do CEDERJ, com relação aos alunos a distância.</u> Então, minha amiga, ela foi o maior coeficiente de rendimento das matemáticas do CEDERJ de todos os polos... de zero a dez ela terminou o curso com 9,13. A menina assim, muito inteligente. E, uma vez, um professor da UFF foi... eles fazem visitas aos polos, semestralmente, conversam com os alunos para saber o que está bom, o que está ruim, no curso, sugestões para melhorar e tal. Então, uma palestra em matemática, uma coisa assim, né? <u>E depois da palestra, estávamos eu, ela, o professor, o coordenador do curso de matemática e esse professor...</u> ela chegou para ele e falou assim: <u>“Poxa que queria muito fazer um mestrado na UFF, em matemática: “Será que você podia me dar uma carta, me ajudar?” E ele chegou e falou assim para ela: “Olha, você não sabe nada de matemática. Então, faz o seguinte, eu vou te dar um livro e você resolve esse livro todo. O dia que você resolver todo esse livro, aí você conversa de novo comigo, porque aí eu vou te dar outro livro para você aprender de verdade... porque você não tem condição nenhuma de fazer um mestrado.”</u> E essa menina, ela saiu de lá assim, detonada, sabe? Destruída. E ela não fez o mestrado, não fez nada. Ela é uma excelente professora, dá aula no Ensino Médio... mas você vê que a motivação inicial não era ser professora, era continuar a vida acadêmica. Mesmo que isso fosse verdade, eu acho que não cabe ao professor dizer isso dessa forma... ele poderia dizer: “Não, vem cá. Você não quer fazer comigo uma iniciação científica, umas matérias para melhorar o que você já sabe... lá na UFF. Aprofundar mais, né? E depois você faz o mestrado.” Não, ele deu um banho de água gelada. Então assim, <u>o que a gente podia notar, é que aluno de educação a distância não faz mestrado.</u></p>	569		<p>O tutor entrevistado via atitude preconceituosa de professores responsáveis por disciplinas do CEDERJ, com relação aos alunos do curso à distância, e narra um acontecimento que o faz pensar nisso. Trata-se de uma situação, dessa natureza, que o mesmo presenciou. Na cena, estavam o tutor, uma amiga, aluna com elevado conceito no curso, e o coordenador deste. A aluna, ao indagar acerca da possibilidade de uma carta de apresentação, para ingresso no mestrado, teve uma resposta negativa, pois, segundo aquele professor, a aluna não tinha condições de fazer um mestrado.</p>	Atitudes de um professor do curso EaD, na visão do aluno.	Td2.34
<p>F – Agora, esse professor, como ele se mostra envolvendo com educação a distância?</p>					
<p>D – Ele é coordenador de uma disciplina. Da educação a distância. Isso que é um pouco complicado, né? E ele já estudou aqui, fez o doutorado dele aqui na UFRJ. Então é um pouco... é chato, você ver que <u>os próprios professores não acreditam no que eles estão fazendo.</u> E hoje você vê, eu tenho vários amigos que fizeram pós graduação... engenharia, física, mestrado, doutorado. Mostrando que não, não é bem assim, entendeu? <u>Estamos aí, existe uma qualidade no curso. Pelo que eu vejo, na cidade onde eu cresci, as pessoas que fazem o CEDERJ, passam na frente dos que fazem cursos universitários.</u></p>	570		<p>Pela atitude do professor, o tutor, enquanto aluno, entende que se podia perceber que aluno de EaD não faz mestrado.</p>	Sentimentos pessoais	Td2.35
<p>F – É a própria experiência que você teve lá na Federal de Juiz de Fora. Quando você volta a fazer o curso presencial e não teve embaraço; pelo que você me falou não teve embaraço nenhum para fazer as disciplinas, né?</p>	571		<p>Para o tutor, os próprios professores não acreditam no que eles estão fazendo.</p>	Visão do tutor acerca dos professores	Td2.36
<p>D – Uhum. Então, é um pouco... tem mudado, né? Os próprios professores tinham preconceito,</p>	572		<p>O entrevistado entende que haja uma qualidade no curso.</p>	Visão do tutor acerca do curso.	Td2.37

<p>mas isso está mudando bastante, entendeu? E tomara que tudo se resolva bem, que seja mais valorizado, né? O curso</p> <p>F – Em nome da nossa orientadora. E pode ter certeza que os seus depoimentos aqui, eles são fundamentais para o sucesso da nossa pesquisa, tá? Você aborda questões muito importantes, né? Que vão disparar... disparar as nossas análises e vão nos... elas vão nos ajudar muito, né? É isso.</p> <p>D – Eu agradeço pela oportunidade de poder colaborar com você.</p> <p>F – Tá. E, você, então... você permite, né? Como já está ali no termo, né? A gente fazer a transcrição e a utilização do seu texto na nossa tese?</p> <p>D – Pode transcrever, pode pôr o meu nome, não tem problema.</p> <p>F – Tá bem. Muito obrigado.</p> <p>D – Ok.</p>					
---	--	--	--	--	--

Quadro Ideográfico 17 –Prof.a Sônia Clareto

Falas do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Excerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
S ⁹⁶ – <u>Por isso que eu contei essa história toda, não é para falar que eu trabalho demais não, mas para dizer como entrou na Faculdade de Educação a questão da educação a distância. Eu não vou falar como eu me inseri, mas como a educação a distância foi inserida no Departamento de Matemática... no Departamento de Educação, né?</u> Na Faculdade de educação, a gente tem cursos a distância já há bem tempo, começou com o Veredas , que foi o primeiro projeto de educação a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora. Era para formação de professores dos anos iniciais, só que era uma formação ligada, especificamente, a professores atuantes, que não tinham formação superior. Lembra daquela...	573	O Projeto Veredas foi articulado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, no período de 2002 a 2005, objetivando oportunizar habilitação superior aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que não possuíam a formação nesse nível, e foi desenvolvido na modalidade de EaD. Envolveu um consórcio de cooperação interuniversitária entre 18 instituições de Educação Superior, subdivididas em 21 polos, cada um com 601 alunos em média. O curso foi organizado por sete módulos, e os estudantes divididos em turmas de 15 alunos que se reuniam uma vez por mês. Contou com 850 tutores.	A entrevistada considera importante falar sobre o processo histórico, trazendo o projeto Veredas pelo qual a EaD foi inserida na Faculdade de Educação da UFJF.	<u>Historicidade</u> da EaD na Faculdade de Educação da UFJF.	P1.1
F – O projeto foi do estado de Minas, né? S – Foi. Foi do estado de Minas. E a UFJF assumiu a coordenação disso, então a faculdade tinha alunos... a Universidade tinha alunos no estado inteiro. Um projetão, muito grande... F – Foi a partir da LDB, né? Logo depois da LDB... S – Tinha obrigatoriedade da situação dos professores dos anos iniciais. Então foi um projeto grande, foi forte na Faculdade de Educação, teve muita pesquisa sendo feita nesse... mas eu não participei. Não participei porque eu não atuava no curso de pedagogia, em primeiro lugar... quem atuava era a Maria Queiroga, ela participou do Veredas. E eu estava no doutorado na época e eu não me sinto... <u>não me sentia na época, competente para trabalhar na educação a distância, que é outro departamento. Então, eu me dediquei à educação presencial.</u>	574		A EaD é de outro lugar, outra atividade; no caso, outro curso, diferente do que existe na UFJF, em termos presenciais. Na faculdade de Educação da UFJF, a EaD é de outra instância.	Do <u>Lugar</u> ; da circunstância da EaD.	P1.2
<u>Depois do Veredas, veio o primeiro curso de pedagogia nessa modalidade de educação a distância... fora desse convênio, que esse era um convênio com o estado. Então um curso, que ele tinha... era associado ao Consórcio CEDERJ, era apostilado, né?</u>	575	Consórcio CEDERJ Criado em 2000, objetivando levar educação superior e gratuita, no estado do Rio de Janeiro. É formado por sete instituições públicas: CEFET, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO. Segundo informações no site do consórcio, em dezembro de 2013, contava com 26 mil alunos matriculados em seus 12 cursos de graduação a distância, dentre eles a Licenciatura em Pedagogia e o de Licenciatura em Matemática.	A EaD na Faculdade de Educação da UFJF começa com o Projeto Veredas, depois veio o primeiro curso de Pedagogia à distância.	Do processo de <u>institucionalização (inserção)</u> da EaD.	P1.3
<u>Neste curso, eu atuei uma única vez... porque quem atuava era a Maria Queiroga, mas uma vez me foi solicitado a participar disso, numa coisa que eu não me lembro bem se a Maria não podia... sei que era uma situação assim, meio precária. O curso estava andando, não tinha quem desse a disciplina, estava em cima da hora... eu tive que assumir, tive que assumir. Aqui as coisas entraram um pouco assim, né?</u>	576		A professora é posta, institucionalmente, na situação de trabalhar com a EaD, em virtude de acontecimento circunstancial que impediu a professora a quem era atribuída essa tarefa de efetuar seu trabalho.	Precariedade na inserção da EaD na Faculdade	P1.4
<u>A educação a distância era meio uma coisa paralela, o tempo todo. Ai, de repente, você se via <u>impelido</u>, porque afinal de contas eu era a única da educação matemática no departamento... precisava, eu comecei a fazer porque eu me senti na <u>obrigação</u> de fazer. Achei <u>horroroso</u>, a minha participação foi péssima...</u>	577		A EaD entra na faculdade de Educação da UFJF como um curso paralelo ao já existente, na modalidade presencial.	Concomitância de modalidades presencial e a distância.	P1.5

⁹⁶ A entrevistada faz uma digressão histórica, narrando sua apresentação pessoal, suas atividades, mesclando à história da inserção da EaD na Faculdade de educação da UFJF, anterior à implantação da EaD na Licenciatura em Matemática. Essas falas são articuladas na apresentação da entrevistada.

<p>eu achei horróssimo por quê? Porque o curso era apostilado, ele tinha uma <u>condição precária</u>, o material didático usado, no meu ponto de vista, ele era um pouco precário e eu não tinha traquejo nenhum para trabalhar com aquilo.</p>	578	<p>Traquejo: No Brasil, quer dizer muita prática ou experiência em qualquer atividade.</p>	<p>O material didático, apostilado, mostrou-se para a professora insuficiente para os objetivos do curso. Considera sua participação muito ruim, desfavorável.</p>	Material didático para a EAD	P1.6
<p>Agora, <u>tinha uma vantagem com relação ao quadro que a gente tem hoje, a gente tinha encontros presenciais de tempos em tempos... acho que eram quatro aulas por semestre, os alunos vinham e a gente tinha um encontro presencial.</u></p>	579		<p>Apesar dos aspectos que caracterizam a precariedade da inserção da EaD no curso de Pedagogia, esse modelo ainda traz uma vantagem em relação ao atual: os encontros presenciais periódicos.</p>	Encontros presenciais	P1.7
<p><u>Tinham professores que eram mais competentes para a educação a distância do que eu, então apoiavam muito.</u> A gente não trabalhava ainda com a Plataforma Moodle... não me lembro ao certo como era porque isso já tem... quantos anos já tem, não me lembro. Acho que por volta de 2005, 2006.</p>	580	<p>Moodle: sigla para Modular Object-oriented Dynamic Learning Environment, é um pacote de software livres, disponibilizado para produção de cursos baseados na internet e websites. É um projeto de desenvolvimento global, sendo destinado para gestão da aprendizagem e de trabalho colaborativo, que permite a realização de cursos a distância.</p>	<p>Os professores que mais apoiam a EaD são os que têm mais capacidade para realizá-la.</p>	Competência para a EaD	P1.8
<p>Bom, depois começou a surgir a UAB... <u>na Faculdade de Educação, a compreensão que eu tenho, é que a UAB entrou quase que como um fantasma.</u> Por quê?</p>	581		<p>A UAB surge, na Faculdade de Educação, como um ato visionário, surpreendente, sem articulação entre todos os professores</p>	Articulação de um grupo docente no Pensar um Projeto de EaD.	P1.9
<p>Em dezembro, eu saí de férias e não existia UAB e em final de janeiro, início de fevereiro, quando eu volto, já existia UAB. Eu me perguntava: “Como isso começou a acontecer?” Ninguém sabe, ninguém responde. E foi um pouco isso, saiu um edital às pressas, <u>as pessoas que já estavam envolvidas na educação a distância, que gostavam desse trabalho, se reuniram, fizeram o projeto, foi logo aprovado...</u> assim começou a Faculdade de Educação a se envolver com educação a distância.</p>	582	<p>UAB – Universidade Aberta do Brasil. É um consórcio de Instituições Públicas de Ensino Superior, Estados e Municípios, coordenado pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, criado em 2005 e oficializado pelo Decreto n. 5800, de 8 de junho de 2006.</p>	<p>A entrevistada afirma que em um mês de separação entre dois períodos, em que professores saiam de férias, a UAB, de não existente passa a existir, na Faculdade de Educação, articulada por um grupo que já apreciava e aceitava a EaD.</p>	A surpresa do aparecimento da UAB	P1.10
<p><u>A gente demorou um tempo, na Faculdade, para entender que esses alunos eram nossos alunos, não é?</u> Não eram alunos da UAB, eram alunos do departamento. E isso demorou um tempo, na época, a gente tinha quatro departamentos, agora a gente só tem um, então era também diluído entre os departamentos... <u>a gente demorou um tempo para entender como era esse processo todo.</u> Nessa modalidade, ligado mesmo a UAB, eu acho que a Faculdade de Educação está na terceira turma, segunda de pedagogia... porque eu não participo. Quem continuou participando, dando as disciplinas de educação matemática, é a Maria Queiroga.</p>	583		<p>Dar-se conta de que os alunos que ingressam, via UAB, na Universidade, são alunos regulares, matriculados e pertencentes ao departamento; não é um ato imediato, espontâneo; demorou um tempo</p>	Presença do aluno como aluno do Curso.	P1.11
<p><u>A gente demorou um tempo, na Faculdade, para entender que esses alunos eram nossos alunos, não é?</u> Não eram alunos da UAB, eram alunos do departamento. E isso demorou um tempo, na época, a gente tinha quatro departamentos, agora a gente só tem um, então era também diluído entre os departamentos... <u>a gente demorou um tempo para entender como era esse processo todo.</u> Nessa modalidade, ligado mesmo a UAB, eu acho que a Faculdade de Educação está na terceira turma, segunda de pedagogia... porque eu não participo. Quem continuou participando, dando as disciplinas de educação matemática, é a Maria Queiroga.</p>	584	<p>Departamento: é o setor em que os professores são lotados. Cada departamento agrupa um conjunto de disciplinas de diversas áreas do saber, assim como as disciplinas de seus programas de Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado. Atualmente, (dezembro de 2013), o Departamento de Educação é o único da Faculdade de Educação (FACED), estruturado com da fusão dos quatro antigos departamentos.</p>		Assumir o aluno da UAB como aluno regular.	P1.12
<p>Eu nunca trabalhei com a educação a distância na Faculdade de Educação... mas eu sei que <u>tem todo um formato</u>, tem oficinas presenciais, tem encontros presenciais e eles têm reuniões uma vez por semana, o colegiado do curso a distância.</p>	585		<p>Mesmo sem ter trabalhado na EaD, são conhecidas suas características, no concernente à organização.</p>	O formato da EaD	P1.13
<p>Agora vamos contar como é que eu me inseri na educação a distância da matemática.... quer dizer, foi uma coisa... eu me lembro que <u>o Adlai estava construindo o projeto, me convidou para participar e eu disse que não participaria.</u> E os meus motivos ainda eram naquele momento, como são agora, que eu não... <u>eu nunca estudei educação a distância, não sei fazer educação a distância. Acho que fazer educação a distância é muito diferente de fazer presencial...</u> eu já tinha</p>	586		<p>A participação em um projeto de EaD, fazendo-a, solicita estudos, por ser uma ação de produção diferente da presencial, pois trata-se de trabalhos diferentes.</p>	Formação docente para a EaD.	P1.14

<p>tido a experiência da UAB.</p> <p><u>Eu falei: “Eu não quero. Porque eu não sei fazer isso, eu não vou me dedicar a fazer isso. Não é o meu projeto de vida, eu acho que a Universidade tem tanta coisa para a gente construir, eu prefiro me dedicar a isso.”</u> Mas o projeto foi feito, foi aprovado e eu nunca participei, até o momento em que entraria em carga uma segunda cadeira de matemáticas escolares. O Adlai não estava mais na coordenação... que eu acho que ele foi o primeiro coordenador desse curso, né? Foi, né?</p> <p>F – Foi.</p>	587	<p>Entrar em Carga: ficar sob a responsabilidade dos professores do departamento.</p>	<p>Para a entrevistada, dedicação à EaD também é projeto de vida. Ainda há o que se fazer pela Universidade presencial.</p>	Dedicação	P1.15
<p>S – E aí já estava o professor José Barbosa, foi quando ele me convidou... <u>não foi nem um convite, foi uma coisa meio... chegou no departamento, né? A demanda. E como eu sou a professora da disciplina Saberes Matemáticos Escolares, no presencial... na época, eu era a única professora, eu dividia a carga com um substituto que trabalhava só na pedagogia. Eu me vi de novo impelida a aceitar aquele trabalho,</u> até porque o Barbosa me disse que eles estavam muito... iam reformular o curso e eu... e eram as últimas turmas, para eu ajudar a acabar aquelas turmas.</p>	588	<p>Demanda : pedido; exigência; solicitação.</p>	<p>A exigência de disciplina pedagógica na Licenciatura em Matemática EaD força o professor responsável pela disciplina no curso presencial a assumi-la.</p>	Atribuição de carga de trabalho ao professor na EaD.	P1.16
<p>Porque iam reformar o curso? <u>Porque o curso de Matemática, ele é muito diferente, o da distância, ele é muito diferente do presencial. E houve um acordo de que a Faculdade de Educação, a Universidade, iria reformular os cursos, que os cursos se adequassem ao curso presencial.</u> Não tem como a gente, com essa carga toda que eu já contei, atender a um curso que é completamente diferente do nosso.</p> <p>F – Uhum.</p>	589		<p>O curso de Matemática a distância, no modo como está estruturado, é diferente do presencial e há uma proposta de a Universidade de reformular os cursos para torná-los semelhantes aos presenciais.</p>	Estrutura do curso EaD.	P1.17
<p>S – Ele tem mais estágio... e, na verdade, eu não sei muito bem como é que funciona, porque <u>assim que eu comecei a trabalhar, eu pedi então ao Barbosa o programa, o currículo, né? Eu dei uma olhada e eu apontei para ele alguns problemas que via,</u> alunos que teriam que fazer no mesmo semestre duas práticas de estágio, uma prática de estágio...</p> <p>F – Esse currículo então, você desconhece como ele foi...</p> <p>S – Criado.</p> <p>F – Criado.</p> <p>S – Desconheço. A única disciplina que tem igual a que a gente tem no presencial é Saberes Matemáticos Escolares...</p> <p>F – Você também não participou na entrada da disciplina no curso? Ela já veio...</p> <p>S – Veio pronta.</p>	590		<p>O currículo, sendo estranho ao professor que não participou de sua construção, apresenta obstáculos a serem solucionados.</p>	Ajuste em curso da EaD ao da presencial.	P1.18
<p>F – Pronta.</p> <p>S – Então, na verdade, <u>a gente virou mesmo um balcão,</u> né? Eles vêm... igual <u>esse semestre, chegaram com um grande programa e vêm assim: “Nós precisamos de tais disciplinas” por exemplo, uma outra disciplina que eu dei, que é ensino de matemática na escola fundamental...que disciplina é essa?</u> Ela vem, vem sem ementa, quando vem com ementa, vem</p>	591	<p>Balcão: nas repartições públicas, móvel que separa a parte de entrada, destinada ao público, da parte interna, onde ficam os servidores que fazem o atendimento.</p>	<p>De acordo com a entrevistada, no que toca ao curso EaD, o Departamento de Educação funciona como um setor para atendimento aos pedidos desse curso, formulados fora do departamento.</p>	EaD: problemas Curriculares.	P1.19
	592			Balconagem : Currículo nas Fronteiras, O dentro e o fora na EaD.	P1.20

<p>com uma ementa que eu não dou conta daquela ementa, acho que não é aquilo que tinha que ser... então, era tudo muito precário.</p> <p>Na época, <u>eu conversei com o Barbosa, falei: “Olha, se não adequar, a gente não tem como atender.”</u> E ele falou: “Não. Essa é a última turma, a gente vai adequar” mas eu nunca tive notícias disso. Então eu trabalhei com Saberes Matemáticos Escolares um semestre, o primeiro semestre que eu tive, aí no ano seguinte, foi 2010... no 2011 ensino de matemática, na época o fundamental e 2012, no segundo semestre, voltaram a pedir saberes.</p>	593		A entrevistada participa o coordenador sobre a necessidade de se adequar Disciplinas à EaD.	Disciplinas Curriculares na EaD	P1.21
<p><u>Aí eu já comecei a dizer para o departamento: “A gente tem que olhar isso”, porque com essa carga de trabalho não tem como atender... especialmente, se você não sabe nem o lugar da disciplina no curso, né? E o meu trabalho sempre foi muito precário, né?</u></p>	594		A entrevistada alerta o Departamento de Educação acerca dos problemas que a mesma vê, em relação à carga de trabalho e lugar da Disciplina no curso EaD	Carga de trabalho na EaD	P1.22
<p>Assim, porque, <u>quando eu peguei Saberes Matemáticos Escolares, eu ainda conversei com as tutoras “Olha...” eu mostrei para elas o que eu faço no presencial “Como é que a gente faz para adaptar isso a distância?”</u> Porque <u>elas têm um meio, digamos, tecnológico, para isso... elas conhecem a Plataforma e eu não...</u></p>	595	O Edital N°02/2008 NEAD UFJF - Seleção de Tutores a Distância, Licenciatura em Matemática não exigir formação e/ou experiência com a tecnologia informática; o mesmo prevê a participação em um curso de Capacitação na plataforma de ensino, cujo aproveitamento é avaliado como requisito parcial para classificação final.	Os tutores, por conhecerem possibilidades tecnológicas, têm os instrumentos que tornem possíveis as adaptações de atividades do presencial para a EaD.	Capacitação para o trabalho de Tutoria a distância	P1.23
<p><u>eu nem conhecia a Plataforma Moodle quando eu comecei.</u></p>	596		A entrevistada inicia seu trabalho com a EaD, sem conhecer o ambiente da tecnologia informática de funcionamento do curso	Domínio de tecnologia informática por professores	P1.24
<p><u>E aí a gente começou a ver que a possibilidade de fazer uma adaptação ou pelo menos de aproximar a educação a distância da presencial... que uma maneira introdutória, era a gente fazer algumas oficinas, aí a gente fez essa proposta ao Barbosa.</u></p>	597		A entrevistada propõe iniciar uma aproximação entre EaD e presencial, começando pela possibilidade de se fazer oficinas.	Aproximações entre Curso Presencial e EaD.	P1.25
<p>Mas o problema da educação, diferentemente da pedagogia, que tem menos polos, <u>o curso de matemática a gente tinha, acho, treze polos... então não tinha como a gente dar treze oficinas, porque não tem como você agrupar os alunos num lugar que não seja o próprio polo. Não tem como tirar o aluno de lá. Aí a gente pensou na época de prova, ir as tutoras e eu, só que cada uma de nós teria que viajar quatro dias no semestre para dar uma oficina e a gente tinha programado quatro. Então inviabilizou, né?</u></p>	598	A professora Sonia articula suas aulas, no curso presencial, trabalhando com oficinas, conforme explicitará mais adiante.	A quantidade de polos atendidos, bem como a inviabilidade de deslocamento e reunião desses alunos, são fatores que impedem a dinâmica projetada para a disciplina.	Espaço geográfico (físico) escolar.	P1.26
<p><u>Eu nunca vi a cara desses alunos e isso para mim é muito difícil, por isso que eu digo: “Eu não tenho competência para trabalhar.”</u> Porque quem estuda isso, se mobiliza para isso, acho que sabe como resolver esses problemas... eu não sei. Eu, realmente, não sei.</p>	599	Os polos são espaços físicos, mantidos por prefeituras ou governos de estado, que oferecem infraestrutura física, tecnológica e pedagógica. Nestes espaços, os alunos podem acompanhar os cursos e realizar as atividades presenciais. O Curso de Pedagogia EaD da UFJF, tem sede em dez Polos, e o de Matemática treze.	Sem ver presencialmente os alunos, a entrevistada não sabe trabalhar e ela se dá conta de não ter competência para trabalhar na EaD.	Competência para trabalhar na EaD.	P1.27
<p><u>Eu ficava muito à mercê das tutoras arranjarem um jeito da gente fazer aquilo. Então a gente fez chats, a gente fez fóruns de discussão, mas as atividades que são o centro dessa disciplina, são atividades aritméticas, trabalhando com material de fração, um material manipulativo, né? Então o que eu faço nessa disciplina?</u></p>	600		Os recursos como chats e fóruns não satisfazem às necessidades de uma disciplina, centrada em atividades com materiais manipulativos.	Recursos disponíveis na plataforma.	P1.28

<p><u>A disciplina, ela gira em torno do que a gente chama de exercícios de pensamento matemático, então o primeiro exercício é de aritmética, a gente pega frações. Aí o que a gente fez? Não dava para fazer isso a distância, então, a gente fez com operações...então peguei alguns algoritmos e comecei a estudar com eles. <u>A ideia é tirar um pouco essa visão de que a matemática é única e pronta, né?</u> A segunda atividade que eu trabalho no presencial, é a geometria do balão. A gente pega um balão, sopra o balão e eles têm que criar uma geometria nessa superfície.</u></p>	601	Ficar à mercê – ficar sob a dependência da disponibilidade de alguém	As dinâmicas que a professora entrevistada faz na Disciplina presencial, são inviabilizadas na EaD.	Dinâmica de uma aula em EaD	P1.29
<p><u>Não dava para eu fazer</u>, teria que ter uma oficina, então a gente fez uma atividade mais assim, de olhar para a geometria em diferentes superfícies, com objetos artísticos, objetos de artesanato... para olhar isso. <u>E a terceira é a que deu para fazer melhor, a distância, que é um de álgebra</u>, que é uma coisa que eu acho que você já me viu falando, que é o $17x - x = 17$. Então, a gente produz, procura produzir sentido para essa frase, né? Afirmando a veracidade dela, $17x - x = 17$, então o que a gente pode construir em termos de álgebra? Que álgebra, a gente pode construir a partir disso aí, né? Foi isso que eu consegui fazer.</p>	602		A prática da professora entrevistada consiste em trabalhar com exercícios, visando promover pensamento matemático aritmético, geométrico ou algébrico. Em suas tentativas de fazer isso a distância, a atividade de Álgebra é a que deu para fazer melhor.	Pensamento Matemático na EaD	P1.30
<p><u>Mas eu tive muita e tenho muita dificuldade do retorno disso, de conversar sobre isso.</u></p>	603		Para a entrevistada, é difícil um feedback do trabalho, discutir sobre o efetuado.	Feedback do trabalho docente na EaD	P1.31
<p>Então, a gente tinha... <u>acho que, nessa primeira turma, eram 150, 160 alunos, eu tive três tutoras... eu pedi três tutoras dessa vez, e a gente se dividia, né? Com essas tutoras. Mas eu não conseguia ler, por exemplo, o trabalho de todos os alunos, dos 160 alunos... então, isso foi me deixando muito desanimada com a educação a distância.</u></p>	604		Mesmo compartilhando o trabalho com três tutoras, a quantidade de alunos matriculados na disciplina, sendo numerosa, diminui a força vital que impulsiona o trabalho da docente na EaD.	Desalentos com a EaD	P1.32
<p>E esse ano foi de novo aquela história: “Vamos terminar esse curso...” e aí, eu já sabia... foi a pior das disciplinas que eu já dei, teve greve, <u>teve dificuldade de entendimento sobre o que seria a greve na educação a distância... e eu fiz greve na educação a distância também, porque eu considero que eu sou professora nas duas modalidades, então se eu estou em greve, eu estou em greve.</u></p>	605		A atuação na EaD não retira da professora suas reflexões acerca de condições de trabalho, no âmbito de Lutas pela carreira profissional.	Movimento de Classe na EaD	P1.33
<p>Isso foi um pouco complicado também, acabei a disciplina agora, estou corrigindo os últimos trabalhos da disciplina do primeiro semestre, aí agora... porque aí a gente também ficou na dependência das provas, né? Serem nas datas em que estavam sendo marcadas as provas já para o segundo semestre letivo... mas, enfim, terminamos.</p> <p><u>E esse semestre, só para completar, a gente foi... nos foram solicitadas quatro disciplinas. Eu falei: ”Eu não dou. Mais de uma disciplina por ano na educação a distância, para mim é impossível”, a Margareth também não tinha condição de dar, o Giovane assumiu uma... ficaram três disciplinas sem serem dadas.</u></p>	606		Ministrar mais de uma disciplina por ano/semestre, na EaD, supera a potência produtora do professor, pelas impossibilidades de efetuação das mesmas.	Sobrecarga de trabalho do professor.	P1.34

<p><u>E a gente teve um certo desentendimento em relação a isso, foi parar no CONSU, né? O reitor quer saber por que a gente não vai dar as disciplinas, né?</u></p>	607		A entrevistada e sua equipe discordam acerca da quantidade de disciplinas.	Compreensão da docente frente à educação presencial.	P1.35
<p><u>E a gente não vai dar as disciplinas, porque a gente não tem condições físicas para dar essas disciplinas. Mas eu diria que tem uma coisa mais grave, nem eu nem a Margareth nos dedicamos a isso, nós não temos competência para dar essas disciplinas.</u></p>	608		Para a entrevistada, Lecionar disciplinas, na EaD, exige disposição física, competência para se dedicar à mesma. E os três professores, responsáveis pelas disciplinas da Licenciatura, não apresentam essas condições.	Força Pulsante, força vital na EaD.	P1.36
<p><u>Eu acho que é outro universo a educação a distância, ela não é assim... uma coisa que você adapta o que você faz no presencial.</u></p>	609			Competência docente para a EaD	P1.37
<p><u>Eu acho que é outro universo a educação a distância, ela não é assim... uma coisa que você adapta o que você faz no presencial.</u></p> <p>F – Isso está me saltando, porque assim, na medida que você pega um currículo, né? De um modo de educação... vou chamar aqui de presencial, né? Tradicional... não sei. E tenta colocar isso na educação a distância, acho que os problemas começam a aparecer. E aí...</p>	610		A entrevistada considera a EaD sendo pertencente a outro espaço; a EaD não se ajusta à presencial.	Lugar da EaD	P1.38
<p><u>S – Teria que inventar outro curso. O que eu acho que é ótimo, é legítimo, é bacanêrrimo, só que para quem se dedica a isso, você tem que estudar para fazer isso.</u></p>	611		Para a entrevistada, a EaD é outro curso que, para ser feito, é preciso um estudo.	Invenção do Curso EaD como outro curso	P1.39
<p><u>Não é uma coisa assim... o nosso entendimento do que seja um diálogo, do que seja interação, tem que ser estudado.</u></p>	612		Diálogo e interação, na EaD, ainda precisam ser estudados;	Diálogo e Interação na EaD	P1.40
<p><u>Na minha compreensão, muito limitada, eu não dou conta de produzir uma interação efetiva... eu chamo de efetivo algo que seja produtivo para os alunos e para mim, em termos de interação mesmo, na Plataforma Moodle.</u></p>	613		A professora se dá conta da impossibilidade de a mesma produzir interação produtiva via plataforma Moodle	Interação via Plataforma Moodle	P1.41
<p>Eu não consegui isso. Eu usei muito a Plataforma Moodle com os meus alunos de estágio, que eu encontro com eles toda semana e eles fazem relatórios e colocam na Plataforma. A gente lê um texto e faz um glossário... que aliás eu adorei trabalhar naquela coisa do glossário. Mas com os alunos com os quais eu tenho contato toda semana, né? E aí, pode ser uma coisa muito ingênua, eu estou dizendo que pode ser ingênua porque eu tenho colegas meus aqui do departamento que chamam isso de ingênuo, achar que <u>se não tem olho no olho não tem interação</u>. Mas eu sou ingênua mesmo, <u>eu quero olho no olho</u>... tenho muita dificuldade de responder uma questão de um aluno sem saber quem...</p>	614	<p>Glossário: é uma ferramenta da Plataforma Moodle, que permite uma construção coletiva, como um dicionário próprio, para elucidação de conceitos, comentários, dúvidas, etc.</p>	Mesmo considerado <i>ingênuo</i> , para outros professores do departamento, a entrevistada deixa clara sua compreensão de que, para haver interação, ao modo como a mesma trabalha, é preciso estar, fisicamente, diante de seus alunos.	Compreensão acerca de interação na EaD	P1.42
<p>por exemplo, eu não sabia nada de Timóteo, como eu não sei nada de nenhum outro polo. <u>A minha abordagem com esses alunos poderia ter sido outra se eu soubesse isso. É claro que eu poderia ter estudado, aliás, eu deveria ter feito isso, porém eu tenho 13 polos, neste quadro de trabalho que eu contei para você antes. Então é uma precarização do trabalho docente, né? Uma precarização.</u></p>	615		Para a professora, a distância física que separa, impede o contato direto com o aluno, e o desconhecimento de uma história da localidade onde funciona o curso, mudam sua abordagem pedagógica.	Distanciamento	P1.43
<p>Na estrutura da EaD, é inviável que o professor conheça as histórias de todos os polos, tornando seu trabalho precário.</p>	616			História	P1.44
<p>Na data da entrevista, apenas três alunas estavam em situação de se formarem no tempo regulamentar. Entretanto, mais um aluno obteve êxito, e esse número elevou-se para 4(quatro), ao final</p>	617			Precarização do trabalho docente	P1.45

<p>E aí a gente fica sempre... eu não estranho que só três alunos que tenham se formado. E, aliás, eu me pergunto: <u>“Quem deu as outras disciplinas, ditas pedagógicas, para esses alunos?”</u> Eu sei que não fui eu, eu só dei uma... esses quatro que formaram. Eu não sei quem foi, não sei se foram os colegas educadores matemáticos de lá... eu não sei nada sobre essas disciplinas.</p>	618	do período previsto para a conclusão do curso.	A entrevistada não conhece a equipe de formadora	Formação na EaD : sentido de comunidade.	P1.46
<p>E eu acho isso importante, <u>em qualquer momento, que você entre na formação, você tem que saber o conjunto daquela formação. Não exatamente quem dá a disciplina, mas qual é o sentido daquela disciplina ali.</u></p>	619	<p>“colegas educadores matemáticos de lá...”Na organização da Licenciatura em Matemática, na UFJF, O Instituto de Ciências Exatas, ICE, abriga os professores responsáveis pelas disciplinas específicas de Matemática, e as disciplinas distas pedagógicas ficam a cargo da Faculdade de educação, em prédios distintos. Entretanto, “lá...” no ICE, também tem professores pesquisadores com formação na Área de Educação Matemática.</p>	A professora desconhece os sentidos das disciplinas pedagógicas, trabalhadas nos semestres anteriores àquele que a mesma atua.	Sentido de uma disciplina na EaD	P1.47
<p>Então, eu acho isso, para mim, <u>é o mais precário de tudo...</u> e eu, o meu movimento, eu já falei para o chefe de departamento, <u>é de nunca mais trabalhar em educação a distância. Porém, eu sei que eu serei obrigada,</u> porque como a Faculdade de Educação recebeu oito vagas para UAB, ela tem que atender os cursos.</p>	620		Salvo imposição institucional, a professora, diante da precariedade, desiste e não se vê atuando na EaD.	Desistência da EaD	P1.48
<p>Só que oito vagas na UAB, não dá para cobrir o curso de pedagogia... e nós atendemos Química, Física, Matemática, Enfermagem, Ciências Biológicas e Pedagogia. Talvez tenha mais algum aí que eu me esqueci, né? Seis cursos, nós temos oito vagas. Oito vagas não dá... <u>um único professor não dá conta de cobrir o curso de Matemática.</u></p>	621		A Professora relata acerca da insuficiência no número de professores admitidos para trabalharem com todos os cursos que a Faculdade de Educação tem a responsabilidade de oferecer disciplinas pedagógicas.	Carência de provimentos de cargos de professor para a EaD.	P1.49
<p>F – As vagas são?</p>					
<p>S – Vagas UAB.</p>					
<p>F – UAB. S – Mas <u>quando essas vagas UAB vêm para a Universidade, alguns departamentos entendem que essa vaga é vaga UAB, para o cara trabalhar na UAB. Outros, a maioria deles, entendem que não, que as vagas UAB, elas são vagas para fortalecer o departamento para que o departamento possa oferecer vagas... oferecer disciplinas na UAB.</u> Qual é a diferença?</p>	622	<p>Bolsa: Retribuição pecuniária para atuar na EaD.</p>	Há entendimentos diferentes acerca da alocação funcional do servidor é concursado para ocupar uma vaga UAB	Funcionalismo na UAB	P1.50
<p>A diferença é que quando eu acho que aquela vaga é UAB, eu monto um concurso para um cara que vai trabalhar na UAB, né? E aí é uma coisa meio estranha, porque <u>o trabalho na UAB existe uma bolsa...</u> então eu posso dizer assim: “Não, mas esse cara que veio para a vaga UAB não vai ganhar bolsa, já que veio para trabalhar aqui.”</p>	623		A entrevistada considera estranha a situação em que, dois professores, com cargos iguais percebem vencimentos diferentes, em função de uma Bolsa prevista para a UAB.	Política de retribuição por titulação e carga de trabalho na universidade.	P1.51
<p>F – Ele é da UAB.</p>					
<p>S – Daí, olha só que estranho, eu sou doutora, adjunto 1, por exemplo, você acabou de entrar também é adjunto 1, só que você entrou numa vaga UAB. Se eu for trabalhar na UAB, eu ganho a bolsa, você não... então <u>nós somos docentes com a mesma titulação, só que um ganha mais que o outro.</u></p>	624		A vaga destinada à situação funcional de servidores professores, pertencentes à UAB, pertence, indistintamente, ao quadro geral da faculdade.	Situação Funcional do professor admitido para a UAB	P1.52
<p><u>Aí não, então o cara que veio para UAB vai ganhar bolsa... mas então esse cara que vem trabalhar com a UAB, ele já entra ganhando mais que os outros. Então é uma coisa assim...(RISOS), completamente, estranha, né?</u></p>	625		O professor concursado para ocupar uma vaga UAB recebe salário superior em relação aos demais, pela percepção de uma bolsa além do salário da categoria.	Política Salarial	P1.53
	626	<p>DRH: Pró-Reitoria de Recursos Humanos</p>		Política salarial da UAB	P1.54

<p>A Faculdade de Educação decidiu que a vaga é vaga da faculdade, nós, inclusive, consultamos o DRH, eles dizem o seguinte: “<u>A vaga depois que entra não tem carimbo UAB, é professor da Universidade Federal de Juiz de Fora</u>”, não é? Nós tivemos um caso de um professor de química... foi a primeira vaga UAB que nós ganhamos, nós fizemos o concurso, um cara que é professor de química, ele passou... na época do concurso, a gente podia colocar se teve experiência com educação a distância, agora não pode mais, é ilegal isso, você só pode colocar a titulação. Então, a gente colocou isso na época, que podia, ou achava-se que podia e ele, realmente, tinha experiência... foi aprovado, ele assumiu, entrou de férias porque ele era funcionário federal, né? De um outro instituto. Só que quando ele voltou, ele não assumiu, ele foi embora, porque ele pediu exoneração do cargo. A outra vaga que veio, para cobrir a vaga dele, não tinha mais nada a ver com a UAB, era uma vaga como outra qualquer... então, cadê essa vaga UAB? Então tem muita coisa estranha.</p>	627	<p>Assumir um cargo público: aceitar o cargo, “tomar posse” e entrar em exercício.</p> <p>Exoneração: desligamento, extinção do contrato de trabalho de servidor público.</p>	O professor, após concursado para ocupar uma vaga UAB, é considerado um professor da Universidade, sem distinção que seja UAB ou não, em termos de quadro de pessoal.	O lugar institucional, ocupado por um professor na EaD	P1.55
<p>E aí, teve um momento aqui na Universidade, que o professor Takakura liderou um projeto de criação do que ele chamava de Instituto de Educação Flexível, que era para o CEAD... que agora é CEAD, na época, <u>era NEAD, se transformar num Instituto de Educação, num departamento, numa faculdade... seria um instituto, mas seria como uma faculdade e todos os professores que trabalhassem na Faculdade, seriam alocados nesse instituto.</u></p>	628	<p>Alocados: local onde um servidor está vinculado</p>	Houve um projeto liderado por um professor, no qual propunha a criação de um instituto, denominado Instituto de Educação Flexível, uma faculdade para sediar, alocar os professores que atuam na EaD. A concretização desse projeto ratificaria que a UAB é de outro lugar.	Lugar Institucional da UAB	P1.56
<p><u>Isso não foi aprovado dentro da Universidade, houve inclusive um movimento forte contrário a isso, porque assim estaríamos, realmente, estabelecendo que a UAB é paralela, uma outra coisa.</u> E bom... F – Aí se continuasse no ritmo, você teria que ter um campus UAB. S – Isso.</p> <p>F – Não, é? E aí a Universidade pode perder o seu sentido de universidade...</p>	629		Houve um movimento de desaprovação, rejeição da proposta de criação de um instituto paralelo, para abrigar a UAB.	Instituição UAB	P1.57
<p>S – É. É, exatamente, essa a ideia. <u>E que educação... Instituto de Educação Flexível? As outras não são flexíveis? Não é?</u></p>	630	<p>Não cumprir as suas oito horas: não ter, como atribuição, a carga mínima de aulas regulares, prevista na legislação.</p>	A entrevistada indaga sobre o que seria um Instituto de Educação Flexível.	Educação Flexível	P1.58
<p>Então, uma coisa assim. Realmente, esse projeto não foi aprovado e os professores continuam alocados nos seus departamentos. <u>O que acontece em alguns departamentos, como o de matemática, por exemplo, até onde eu tenho notícia é que o professor, se ele não cumpre as suas oito horas... porque a gente tem pela LDB, que cumprir oito horas, dez, não sei. Eu já estou sempre com o máximo que...(risos)eu sei que de oito a dez horas aula presencialmente. <u>Se você tiver cumprido a sua carga presencial e for trabalhar na educação a distância, você recebe bolsa.</u> Se você não tiver cumprido sua carga com o presencial, a distância entra para cumprir essa carga de oito a dez horas. E é isso que acontece em alguns institutos, me parece que na matemática é assim.</u></p>	631		Em alguns departamentos, pode ser que o professor não complete, no curso em exercício, a carga horária mínima de aulas, prevista legalmente; nesses casos, ele completa essa carga com disciplinas da EaD. Tendo a carga completa e mesmo assim tiver aula na UAB, o professor recebe a bolsa.	Carga didática	P1.59
	632	<p>LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p>		Retribuição pela AUB	P1.60

<p>O que acontece conosco, é que nós sempre estamos para lá de vencida essa carga, então nós...</p>	633	<p>Desconforto: o que abate o ânimo.</p>	<p>Na Faculdade de Educação, os professores que atuam nas disciplinas pedagógicas do curso de Matemática estão sempre com carga superior ao mínimo exigido.</p>	Sobrecarga do trabalho docente	P1.61
<p><u>eu, todas as vezes que eu trabalhei na UAB, as três vezes, foi sob bolsa e isso também é uma coisa que gera um certo desconforto, né? E aí assim, a minha decisão pessoal, é de não trabalhar mais, né?</u></p>	634		<p>Trabalhar recebendo bolsa, para a professora entrevistada, gera desconforto, e a mesma decide não atuar mais na EaD.</p>	Desalento	P1.62
<p>F – A bolsa afeta a relação na Universidade? Colocando aí a questão da carga didática, né? É até um problema quando dois professores entram no mesmo nível, sendo que um pode ter a bolsa por conta de um edital e outro não. Agora, uma vez tendo a bolsa, e aí vem, por exemplo, um movimento como greve... isso afeta?</p>	635			Desistência	P1.63
<p>S – Isso foi um grande problema... e, por isso, a minha decisão pessoal de não participar mais disso, porque eu me vi numa situação muito complicada, né? Porque o argumento era esse: “Você recebe bolsa”, eu recebo bolsa, mas a bolsa que eu recebo não é para ser professora da UAB, é para um além do que eu faço na UFJF. Eu só trabalho na UAB porque eu sou professora da UFJF, né?</p>	636		<p>Segundo a entrevistada, sua decisão de não participar mais da EaD também se deu em um momento político de luta, a greve, quando o argumento era o de que ela recebia bolsa. Entretanto, ela tem a posição de que só trabalha na UAB porque é professora da Universidade e a bolsa que recebe é para remunerar o seu trabalho pela carga que excede, vai além de suas atribuições específicas de seu cargo.</p>	Desistência	P1.64
<p>Essa foi a lógica que o sindicato adotou e foi tirada em assembleia que os professores da UAB fariam greve. Entretanto, no final, na Universidade inteira, só eu, a Margareth e a professora Cláudia daqui, fizemos greve na UAB. Isso é uma coisa um pouco complicada para a gente, na relação de força com os institutos... eu tomei essa decisão pra mim como posição política, que eu acredito que a nossa greve era por conta da precarização do trabalho docente e a UAB é um desses movimentos de precarização do trabalho docente... então, eu decidi fazer greve tranquila, expliquei isso para o Barbosa e para os alunos, né? depois encaminhando a carta com a decisão foi tomada na assembleia,</p>	637		<p>A adesão dos professores que também atuam na UAB, à greve, deu-se por decisão coletiva, em assembleia sindical.</p>	Significado de Bolsa na UAB	P1.65
<p><u>eu como estou em greve não vou contra o movimento do meu próprio sindicato, né? E eu acredito mesmo que era essa a atitude mais ética, né? Mas foi bastante problemático.</u></p>	638		<p>A adesão da professora à greve é uma posição política face à precarização do trabalho docente, que também se estende à UAB.</p>	Presença Sindical	P1.66
<p>Então assim, a minha decisão pessoal é de nunca mais participar, eu só participei disso se, efetivamente, o departamento me convocar a participar disso... aí eu participei, mas sem bolsa e aí quero a diminuição da minha carga presencial. Eu acho que essa é a atitude mais coerente, que eu não tomei antes... assim, eu tinha dificuldade de entender esse processo.</p>	639		<p>A entrevistada acredita que sua atitude, o cumprimento da deliberação da assembleia de que os professores da EAD também fariam greve, era a mais ética.</p>	Greve	P1.67
<p>Acho que todo o departamento, sabe? Mas para mim, hoje, é isso. Eu só vou trabalhar na UAB se o departamento puder diminuir minha carga presencial e isso puder compor a minha carga de trabalho. Agora isso é muito difícil, porque a gente tem um quadro muito apertado de trabalho.</p>	640	<p>Competência : soma de conhecimentos ou de habilidades,</p> <p>Dedicação : entrega</p>	<p>A professora afirma, ratificando sua decisão por não participar mais da EaD, como voluntária; ao menos se por convocação e, mesmo assim, em outra condição: a de não receber a bolsa, enquadrando essas aulas em sua carga legal.</p>	Precarização do trabalho docente na UAB	P1.68
<p><u>E eu não quero trabalhar... é além dessas questões de políticas e tal, é uma questão de competência mesmo, eu não tenho competência para trabalhar nisso. Eu não poderia desenvolver</u></p>	641		<p>Para a professora, o seu não querer trabalhar mais com a EaD enlaça problemas de ordem tanto política quanto de execução do próprio trabalho.</p>	Atitude Ética	P1.69
	642			Compreensão do Processo Remuneração e bolsa	P1.70
	643			Competência	P1.71
	644			Doação	P1.72

<p>isso? Eu poderia. Mas não é a isso que eu me dedico, né? <u>E eu acho que tem que ser uma dedicação mesmo, você tem que estudar isso, você tem que ter meios para isso...</u></p> <p>você vê, eu <u>não sabia nada dessa história que você contou, né? Meu curso poderia ter sido outro...</u></p> <p>F – Quer dizer, se fosse contar pelo número de polos, seriam 13 histórias diferentes, né?</p> <p>S – Exatamente.</p> <p>F – Porque, à primeira vista, parece que a Universidade, simplesmente, espalha os cursos e quando eu vou a um Polo, eu vejo que... é também isso, mas não é somente isso, né? Não é o fato de a Universidade colocar lá um curso que ela tem; A localidade que abriga o Polo tem uma história.</p>	646		<p>Ainda: Para trabalhar com a EaD, além da competência, a professora assume que há a exigência de estudos, do entregar-se a...</p> <p>Na visão da entrevistada, se ela soubesse a história de um polo, seu curso poderia ser diferente.</p>	História	P1.73
<p>S – É complicado isso, porque você vê bem, são 120 alunos, né? Esse último curso acho que tinha 120. <u>São 120 alunos são tratados como 120 alunos, eles não são tratados como a turma de Timóteo, a turma... na primeira disciplina, a gente dividiu as tutoras por polos, cada uma ficou com um conjunto de polos. Isso deu uma trabalhadeira terrível, porque a gente tem que lançar 120 notas por ordem alfabética e então você imagina... são três notas por semestre, né?</u></p>	647	<p>trabalheira: trabalho; grande trabalho.</p> <p>Elas: as tutoras</p>	<p>Na EaD, o sistema contabiliza todos os alunos, de todos os polos, em uma lista única, alfabética; não se identifica turma de um polo tal.</p>	Classe de aula	P1.74
<p>F –Então esse sistema teria que ver os polos como... alguma coisa como uma lista...</p>					
<p>S – Como uma lista , por ordem alfabética, <u> você tem que procurar para ver quem é do seu polo. Então, isso foi muito complicado, elas falaram: “Olha, não dá.” Eu embarquei nisso, hoje estou entendendo melhor, tem que ser por polo, né? A divisão tem que ser por polo.</u></p>	648		<p>A entrevistada relata que as tutoras também consideravam complicada uma listagem única, alfabética, sem agrupamentos por Polos.</p>	Administração	P1.75
<p><u> Mas a operacionalização disso é muito complicada. Então, assim, eu acho precário, por isso tudo, o trabalho com a educação a distância.</u></p>	649			Operacionalização	P1.76
<p><u> Precário no sentido de que você não tem...</u></p>					
<p>por exemplo, <u> eu fiz um vídeo no primeiro, né? Achei que não valeu de nada, aí eu fui tirando... eu fui tirando coisas que eu fiz da primeira vez e que não pareciam trazer efeito. Agora, é difícil você, inclusive, colher esses efeitos.</u></p>	650	<p>Vídeo: videoaulas</p>	<p>A logística administrativa é complicada, no que concerne ao trabalho de secretaria, mostrando-se também em precariedade.</p>	Precariedade	P1.77
<p>F – Os alunos falam muito da importância dos vídeos, dos videoaulas, né? Como que foi você assim, produzindo um vídeo?</p>	651		<p>A professora produziu um primeiro vídeo e, ao avalia-lo, desconsiderava o que lhe parecia não fazer efeito e foi tirando coisas e reconhece, inclusive, que seja difícil até colher esses resultados.</p>	Eficácia dos materiais produzidos para a EaD.	P1.78
<p>S – Eu achei muito estranho, porque <u> é uma aula palestra, né? E uma coisa que não é do meu métier, né? As minhas aulas são interativas e no vídeo não tem isso, né? Eu me lembro da Márcia, falando aqui que os vídeos eram interativos, eu fiquei doída para saber como era... mas as aulas não são interativas como ela falou, né?</u></p>	652	<p>Métier: área de trabalho, de atuação; ofício, profissão, ocupação.</p>	<p>Para a professora, a experiência de ter feito um videoaula foi muito estranha; não faz parte de seu cotidiano, considera que seja uma palestra gravada, considera suas aulas interativas, o que, para a mesma, o vídeo não é interativo.</p>	Recursos tecnológicos	P1.79
<p>Só se você <u> fizer uma videoconferência, mas você não tem como fazer uma video conferencia com 13 polos, né?</u></p>	653			Interatividade	P1.80
<p>Só se você <u> fizer uma videoconferência, mas você não tem como fazer uma video conferencia com 13 polos, né?</u></p>	654		<p>Na visão da entrevistada, uma videoconferência seria interativa, mas é impossível fazer isso com diversos polos.</p>	Recursos tecnológicos	P1.81

<p><u>Se eu fosse uma pesquisadora nessa área, eu aliaria pelo menos a minha pesquisa a isso, então já era alguma coisa... mas não, eu pesquisei outras coisas, não é? Então assim, eu achei inviável, precário, achei que o trabalho não traz isso o que a gente gostaria que trouxesse... eu achei muito complicado.</u></p> <p><u>Até para postar textos, eu você tem que achar texto que está na internet, eu trabalho com alguns textos no presencial... eu não achei o raio do texto na internet, tive que mudar o texto, fazer outra coisa... um texto que eu achava que ia ser interessante para eles, até indiquei que eles procurassem o livro, que procurassem ler aquilo... mas não tem como trazer isso para dentro, para discussão, entendeu? Então é uma coisa assim, um pouco... no presencial, a gente burla isso, tirando Xerox, né? Só que a gente não pode fazer isso e assim, eu achei, por isso tudo, muito complicado.</u></p>	655		O Chat, mesmo dividindo em diversos horários, foi inviável, dada a carga de trabalho.	Recursos tecnológicos	P1.82
	656		A entrevistada declara que, se fosse pesquisadora na área de tecnologia em EaD, faria pelo menos a ligação do trabalho com a pesquisa.	Carga de trabalho	P1.83
	657		Para a professora, a internet ainda não resolve o problema, pois não se encontra todos os textos, e a orientação é que se poste textos nesse meio.	Trabalho e pesquisa	P1.84
	658		Em uma aula presencial, é possível utilizar cópias de textos, como possibilidade alternativa, para fins didáticos, o que na EaD não é aceitável.	Recursos tecnológicos	P1.85
<p><u>Não saber a história dos alunos e tal... eu começo sempre por isso, porque eles decidiram ser professores de matemática... é um pouco sempre essa a primeira atividade que eu trabalho com eles. Eu tinha assim uma síntese desses 120 alunos, né? Não dá para você conhecer 120 alunos a ponto de interagir com essa história, entendeu? Eu achei assim, que é uma atividade que teve pouco efeito, porque não consegui, a partir disso... eu faço isso no presencial, eu estou dando saberes matemáticos escolares no presencial. Eu tenho doze alunos, então... eu já tive 33, 36 alunos numa turma de saberes foi o máximo que eu tive.</u></p>	659		Em sua prática pedagógica, a professora declara que começa sempre pela história dos alunos, indagando por que decidiram ser professores de matemática; na EaD, não dá pra conhecer todos os alunos, essa interação, a partir das histórias pessoais fica prejudicada, teve pouco efeito essa prática.	Direitos autorais	P1.86
<p><u>Com 36, eu consigo apreender as 36 histórias e trabalhar a partir dessas 36 histórias, me programar para isso, organizar as aulas... eu tenho um aluno que é pedreiro, eu tenho dois alunos que são caixas de supermercado, eu tenho um aluno que trabalha no comércio...</u></p>	660			Prática pedagógica	P1.87
<p><u>eu consigo estabelecer o quê de saberes matemáticos escolares eu vou poder produzir com eles, porque a ideia é, exatamente, você pensar com eles. Saberes matemáticos escolares... existe um outro saber matemático que não seja escolar? Não é? Como é que se dá isso? Onde é que se dá isso? Para onde é que isso aponta?</u></p> <p>F – Esse é o movimento da disciplina?</p> <p>S – <u>Esse é o movimento da disciplina, que eu não tenho condição de fazer com 120 alunos a distância. Quer dizer, deve ter condição, estou dizendo que eu não tenho condição, porque eu não sei isso... é realmente questão de competência. Eu não... eu ignoro um procedimento desse, né? E aí eu ficava quebrando a cabeça com as tutoras e elas ficavam inventando moda, mas eu vi que essas invenções nossas, elas não levavam a muita coisa.</u></p> <p><u>Os alunos sempre reclamavam que o retorno não era exatamente o que eles esperavam... eu também reclamava disso, o retorno não era o que eu esperava. Então é isso, né?</u></p>	661		A entrevistada consegue, com um número reduzido de alunos, programar suas aulas, a partir da atividade disparadora, que é a história de cada um, suas ocupações, suas realidades.	Planejamento Pedagógico	P1.88
	662		Pensando com os alunos, suas concepções de saberes matemáticos, na visão da professora, são reflexões importantes para o curso da disciplina.	Práticas pedagógicas	P1.89
	663		A entrevistada não se vê competente para movimentar a disciplina tal como a mesma concebia, mesmo com as tentativas inventivas junto às tutoras.	Inventividade	P1.90
	664		Segundo a professora, os alunos também não ficavam satisfeitos com o retorno, mostrando desapontamentos.	Feedback	P1.91
	665		O Fórum oportunizou o feedback do aluno, quando algumas falas mostravam, tal como no presencial, seus enfrentamentos com uma disciplina de formação pedagógica que, sendo a	Formação pedagógica na licenciatura EaD.	P1.92

<p><u>Deu muita oportunidade no fórum de o aluno falar o que estava achando da disciplina, principalmente, por ser a primeira, né? E teve muito isso: “Ah, a gente está acostumado só a fazer exercício”, porque era a primeira disciplina, né? “Não estou entendendo o que você quer com isso”, não é? Que é um movimento que tem no presencial também, eles estão fazendo um curso de matemática... eles estão fazendo exercícios, exercícios, não é? Quando começa a conversar sobre as coisas, sabe?</u></p>	666		<p>primeira do currículo, causava estranheza em relação às de assuntos, especificamente, de conteúdos matemáticos</p> <p>A estranheza manifesta em relação à disciplina pedagógica também se dá no presencial; entretanto, o acesso a essas avaliações é mais rápido.</p>	Feedback	P1.93
<p><u>Então, isso acontece inclusive no presencial, mas você tem acesso mais imediato, né? Você recebe uma pergunta dessa do aluno com dois dias de atraso, né? Não que não tenha como ser, exatamente, na hora, é que eu não tenho como acessar isso todos os dias, como era para ser feito... então, acho que é isso.</u></p>	667		<p>A professora reafirma sentir-se incompetente, em termos de conhecimento e de estudo sobre trabalho em EaD, com a precariedade de funcionamento do curso.</p>	Competência	P1.94
<p><u>Aliás, na minha... incompetência mesmo, em termos de desconhecimento da área, de não estudo na área. Com a precariedade do funcionamento do curso.</u></p> <p>F – Do curso. Eu acho, inclusive, Soninha, que você já até abarcou na sua fala, o que está aqui, né? A questão de como você se vê no momento, por suas lembranças desses movimentos havidos no passado e como se percebe no futuro.</p> <p>S – Então acho que já matei o assunto, a não ser que você queira perguntar mais alguma coisa.</p> <p>F – Não... eu acho assim, para mim está super interessante. E, depois, eu tenho também o meu movimento, de me perceber com as suas falas, para eu também vislumbrar um cenário, de uma educadora matemática, Como se percebendo em informação, trazendo toda essa complexidade, né? Essa complexidade que lança essa modalidade de educação.</p>	668			Precariedade	P1.95
<p><u>S – Eu acho que tem uma coisa que eu tenho aprendido, especialmente nos últimos anos, eu estou na Universidade há muitos anos, 17 anos... mas eu só tenho percebido isso nos últimos anos, nos últimos três ou quatro anos. É o peso da instituição. Existe uma coisa que é institucional, a UAB, a UFJF, esse Departamento, é institucional... não depende da minha vontade, do meu desejo, de como eu acho que as coisas devem ser.</u></p> <p>As coisas têm um modo de existir, né? E esse modo de existir institucional deste curso de matemática a distância, ele... quer dizer, todo modo institucional de formação... isso que você está falando, que existe uma formação que é essa, o tempo todo de formação e existe um espaço institucional de formação. Ela é sempre complexa, né? Esse espaço é sempre complexo.</p>	669		<p>A entrevistada vê um sentido de institucionalidade na UAB, na UFJF, que exonera desejos, vontades humanas.</p>	Institucionalidade.	P1.96
<p><u>Agora, a distância, a UAB, ela traz uma complexidade muito grande e aí eu ponho UAB e não EAD... porque a EAD, ela é um movimento, né? É uma educação a distância, como aquilo se move;</u></p>	670	<p>Instituição: organismo público ou privado, estabelecido por meio de leis ou estatutos, que visa atender a uma necessidade de dada sociedade ou da comunidade mundial.</p>	<p>Para a entrevistada, a formação é complexa e se dá o tempo todo, e em um espaço institucional de formação.</p>	Existência institucional	P1.97
<p><u>agora, existe um modo institucional daquilo que se manifestar, que é a UAB, né? É uma Universidade Aberta do Brasil que entra dentro de uma Universidade, que já é constituída, tem toda uma carga institucional, né?</u></p>	671			Espaço	P1.98
<p><u>agora, existe um modo institucional daquilo que se manifestar, que é a UAB, né? É uma Universidade Aberta do Brasil que entra dentro de uma Universidade, que já é constituída, tem toda uma carga institucional, né?</u></p>	672			Formação	P1.99
<p><u>agora, existe um modo institucional daquilo que se manifestar, que é a UAB, né? É uma Universidade Aberta do Brasil que entra dentro de uma Universidade, que já é constituída, tem toda uma carga institucional, né?</u></p>	673		<p>A professora aponta diferenças entre EaD e UAB, no que tange à institucionalização; a EaD, para ela, é movimento. Se move; a UAB é um espaço institucional complexo.</p>	Sentido de EaD	P1.100
<p><u>agora, existe um modo institucional daquilo que se manifestar, que é a UAB, né? É uma Universidade Aberta do Brasil que entra dentro de uma Universidade, que já é constituída, tem toda uma carga institucional, né?</u></p>	674			Sentido de UAB	P1.101
<p><u>agora, existe um modo institucional daquilo que se manifestar, que é a UAB, né? É uma Universidade Aberta do Brasil que entra dentro de uma Universidade, que já é constituída, tem toda uma carga institucional, né?</u></p> <p>F – Sim.</p>	675		<p>A UAB adentra uma instituição já constituída</p>	Institucionalização	P1.102

<p>S – <u>Como é que se dá o encontro de uma universidade, que é uma instituição constituída, com uma universidade aberta, que é outra instituição? Porque ela não tem espaço físico, mas ela está ali, ela é outra instituição... e ajuntar a institucionalidade das duas instituições não é uma coisa simples.</u></p> <p>F – Não é. E isso eu acho que vai ser muito interessante em termos de pesquisas, né? Que podem ir... as nossas falas são... podem ser importantes para isso, mostrar: “Olha, é urgente olhar isso... esse encontro institucional.”</p>	676		Para a entrevistada, a entrada de uma instituição não física, em outra instituição física, é algo complexo.	Inter institucionalidade	P1.103
<p>S – <u>Porque a tendência indica é a UAB se desfazer enquanto instituição e as universidades irem assumindo... perenizando, num primeiro momento e depois assumindo. Essas bolsas para professores, elas vão acabar e a ideia é que a universidade assumira isso integralmente. E isso, do meu ponto de vista, não vai acontecer... ou se vai acontecer, vai acontecer de um modo assim, que vai trazer um peso e um preço muito alto para a faculdade, para as universidades. Porque é outra universidade, o número de alunos da educação a distância é maior que... chega a ser maior às vezes que o número de alunos da educação presencial e os professores têm que lidar com as duas coisas. E não é a mesma coisa para estar dando aula.</u></p> <p>F - Agradecimentos</p>	677		A entrevistada, em sua visão prospectiva, antevê uma diluição da instituição UAB, sendo absorvida , esmaecendo-se, transferindo suas funções à instituição universidade já consolidada, trazendo toda a sua problemática; por exemplo, para a professora, a UAB é outra universidade.	Prospecções	P1.104

Quadro Ideográfico 18 –Aparecida Otoni – Coordenadora do Polo de Apoio Presencial de Timóteo

Falás do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Excerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
F – Eu gostaria que você falasse pra nós, como você se inseriu com a educação a distância.					
A – <u>Foi um convite, um edital, que foi para as escolas municipais, convidando para fazer parte dessa seletiva na época.</u>	678			Documentos institucionais	Cp1.1
	679		Segundo a coordenadora, pioneira do Polo de Timóteo, a sua inserção com a educação a distância se deu por um convite, um edital de seleção que foi enviado para as escolas municipais.	Tomada de conhecimento do concurso	Cp1.2
<u>Foi uma coisa bem assim difícil, todo mundo... ainda não conhecia muito sobre a educação à distância, e se pensava assim, da dificuldade, como era o aluno estudar sozinho, só pela plataforma, o núcleo, aquela coisa toda.</u>	680	Núcleo - A entrevistada está se referindo ao NEAD – Núcleo de Educação à Distância, responsável pelo gerenciamento da EaD na UFJF.	Para a coordenadora, no início foi bem difícil, pois as pessoas não conheciam muito sobre a EaD. Ela diz que se pensava acerca da dificuldade, como seria o aluno estudar sozinho, apenas pela plataforma, gerenciados pelo Núcleo de educação a Distância.	Antevisões acerca da EaD	Cp1.3
<u>E resolvemos ler um pouquinho sobre o assunto e começar a conhecer mesmo. E deu certo, que começamos a trabalhar, e na época... até então procuramos instalações apropriadas, um lugar legal, foi difícil, mas devagarzinho foi dando tudo certo.</u>	681		A entrevistada relata que resolveram ler sobre a EaD e começar a conhecer. Em sua visão, as dificuldades iniciais foram vencidas. Cita a dificuldade na procura pelo local de funcionamento do Polo, com instalações apropriadas para o funcionamento do curso.	Primeiros passos da coordenação do polo	Cp1.4
	682			Primeiros obstáculos	Cp1.5
F – E que dificuldades fortes você poderia apontar pra nós?					
A – As dificuldades foram assim, pensando <u>num lugar mais fácil, mais de fácil acesso, porque a gente sabia que a gente ia receber pessoas não só do município de Timóteo, mas de perto aqui.</u> Então, a princípio, começamos uma escola num bairro que chama <u>Novo Horizonte, e é distante, então teve muito essa dificuldade... na época de prova, na época de seminário, as pessoas se perdiam, iam para lá, no centro sul e dava aquele transtorno danado, chegavam atrasadas, aquela coisa toda.</u>	683	Centro sul – A cidade de Timóteo, politicamente, possui dois centros: centro norte e centro sul. Explicitaremos isso, no anexo concernente à história do município.	Segundo a entrevistada, as pessoas tinham dificuldade de acesso à escola onde o polo se iniciou, pois fica localizada distante do centro, ponto de chegada dos alunos que vinham de outras cidades da região.	Escolha de local apropriado	Cp1.6
	684			Movimento de instalação do polo	Cp1.7
E aí <u>essas dificuldades foram aumentando, porque o bairro, realmente, fica um pouquinho afastado pra quem não conhece, tem que ter carro, não tem ônibus de fácil acesso... até pensar num lugarzinho aqui no centro, onde estamos nesse prédio aqui.</u>	685		Segundo a entrevistada, essas dificuldades foram aumentando. Além da localização do polo, distante do centro, não havia transporte público satisfatório para acesso ao local.	Localização urbana do polo	Cp1.8
Aqui ficou sendo bem <u>mais fácil</u> , essa questão do <u>acesso dos alunos, principalmente, os alunos de fora, o prédio é muito amplo, é muito grande, salas arejadas, boas.</u> Está precisando de uma reformazinha, mas <u>tá muito bom o prédio.</u>	686		A entrevistada relata que a localização do polo, no prédio atual, facilitou o acesso dos alunos, principalmente, os de outras localidades e possui características físicas apropriadas.	Acessibilidade ao polo	Cp1.9
	687			Estrutura física do Polo	Cp1.10
F – Tá bem. Agora, é um momento bem aberto, é pra você expor mesmo a sua... tudo o que vier à sua lembranças, como você se vê nessas atividades, tanto as passadas, né? No momento... com essas lembranças do início dessa licenciatura em matemática aqui, que você coordenou.					

<p>A – É... <u>Nós começamos aqui no polo com a graduação em Física e Matemática, né? Em Física e Matemática, os dois cursos que chegaram primeiro.</u></p> <p>F – Isso em 2000 e...</p> <p>A – <u>Em 2008.</u></p> <p>F – 2008.</p> <p>A – Agosto de 2008. Aonde foi feito vestibular, né? <u>Aconteceu o vestibular aqui no prédio mesmo. teve uma demanda muito boa muito grande. Teve duas turmas de 40 alunos.</u></p> <p><u>E, logo em seguida, foi a pós de matemática, pós de matemática pela Federal de São João Del Rei e aí foram chegando as outras pós.</u> E <u>depois veio computação, veio as pós em Práticas de Letramento, Educação Empreendedora, foi chegando.</u></p> <p><u>Mas a que começou mesmo, que nos deu assim.. que tudo, no início, é assim, a gente tem um pouquinho de dificuldade, né? Foi com a turma de física e matemática. Aí veio o problema do laboratório, que até então a prefeitura não tinha condição de estar arcando. Fica muito caro, um laboratório de física.</u></p> <p><u>Mas mesmo assim, o município se esforçou, o básico, na época, que está instalado aí, que fez o laboratório, o básico. A Universidade Federal de Juiz de Fora nos ajudou também, mandando equipamentos, material, recursos que os alunos iriam precisar.</u></p> <p>Mas isso eles nem... <u>essa questão do novo, dessa educação à distância, de não estar ali com um professor do ladinho deles, igual eles estão acostumados... faz com que os alunos vão se evadindo, né?</u></p> <p><u>Aparecem as dificuldades dentro do próprio estudo e não sabem como resolver, só pela plataforma não tem como, só com os grupos de estudo... eles fazem grupos de estudo e, às vezes, não sana ainda todas as dificuldades, então... desestimula.</u></p> <p>F – É. Você falou que começou com física e matemática, né? Tem um motivo para esses dois cursos?</p> <p>A – Não.</p> <p>F – O que levou à escolha desses dois cursos?</p> <p>A – Os dois cursos... <u>na época, a sondagem que foi feita é que essa questão da física, da matemática e da química no município, estava escasso de professores, né? Principalmente, professores... inclusive, ainda continua com essa defasagem.</u> Quando você precisa de um professor dessas três</p>	<p>688</p> <p>689</p> <p>690</p> <p>691</p> <p>692</p> <p>693</p> <p>694</p> <p>695</p> <p>696</p>	<p>Duas turmas de 40 alunos – A coordenadora está se referindo a duas turmas do curso de Licenciatura em Matemática no polo, ambas iniciadas com 40 alunos. Uma de ingressantes em 2009 e outra em 2010.</p> <p>Federal de São João Del Rei – Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). O polo abriga cursos superiores e de pós-graduação Lato-sensu, servindo a três instituições públicas federais: UFJF, UFSJ e Universidade Federal e Ouro Preto (UFOP).</p>	<p>A coordenadora informa que o polo começou com dois cursos de graduação: em Física e em Matemática, cujos vestibulares aconteceram em agosto de 2008.</p> <p>Segundo a coordenadora, o vestibular teve uma grande demanda.</p> <p>A coordenadora relata que, em seguida, outros cursos foram chegando, além dos cursos de pós-graduação de outra instituição.</p> <p>Segundo a entrevistada, as turmas que começaram com dificuldade foram as de Física e de Matemática, e destaca a aquisição de um laboratório de física como um problema, pois a prefeitura não tinha condição de assumir os custos.</p> <p>A coordenadora relata que o município se esforçou, instalou o laboratório de física, o básico, e a universidade ajudou com equipamentos, materiais, recursos que os alunos iriam precisar.</p> <p>Para a coordenadora, a novidade da EaD, o fato de os alunos não terem um professor ao lado deles, faz com que eles vão se evadindo.</p> <p>Na visão da entrevistada, aparecem as dificuldades dentro do próprio estudo, os alunos não sabem como resolver, só a plataforma não soluciona e mesmo fazendo grupos de estudos, às vezes, não sana todas as dificuldades, então desestimula.</p> <p>Segundo a coordenadora, a oferta dos cursos se deu pela escassez de professores de física, de matemática e de química, apontada por sondagem; esse foi um dos motivos que fez a UFJF ofertar</p>	<p>Historicidade do curso no polo.</p> <p>Demanda</p> <p>Concomitância de cursos e de instituições</p> <p>Instalações funcionais</p> <p>Ações administrativas conjuntas</p> <p>Novidade da EaD.</p> <p>Evasão</p> <p>Fatores de desânimo</p> <p>Motivos para oferta de um curso EaD para a região.</p>	<p>Cp1.11</p> <p>Cp1.12</p> <p>Cp1.13</p> <p>Cp1.14</p> <p>Cp1.15</p> <p>Cp1.16</p> <p>Cp1.17</p> <p>Cp1.18</p> <p>Cp1.19</p>
--	--	--	---	--	---

<p>disciplinas, é uma dificuldade encontrar. Foi um dos motivos que fez a Federal de Juiz de Fora ofertar esses dois cursos.</p>			<p>os dois cursos – Física e Matemática.</p>		
<p>F – Pois é. Pela experiência que você teve nesses anos, enquanto coordenadora, estando com os tutores de matemática... como você vê o futuro da educação à distância? A licenciatura em Matemática... pelo que você ouviu, pelo que você participou, com alunos, com os tutores. A partir daí, o que você pensa a respeito do que vem, do futuro de uma licenciatura à distância em matemática.</p>					
<p>A – <u>Olha, eu penso que é difícil. Se o aluno não estiver muito envolvido nisso, ser muito organizado, disciplinado, ele não caminha muito bem na educação à distância.</u></p>	697		<p>Na visão da coordenadora, se o aluno não estiver muito envolvido, ser muito organizado, disciplinado, ele não caminha muito bem na EaD.</p>	<p>Posturas indiciárias ao êxito do aluno</p>	Cp1.20
<p>Porque <u>surgem mesmo as dificuldades, dentro do próprio estudo e se ele não tiver essa segurança de estar buscando ali on line ou mesmo presencial, de formar grupo de estudo ou com alguém, ele não consegue caminhar. Infelizmente, é de onde vem a desistência.</u> Inclusive, na pós graduação de matemática também, na turma de 40 alunos, eu tive 12 formandos em uma turma e 8 formandos na outra turma. Todas as duas turmas começaram com 40 alunos.</p>	698		<p>Segundo a coordenadora, as dificuldades surgem e se o aluno não tiver segurança nas buscas, não consegue caminhar, de onde vem a desistência.</p>	<p>Atributos do aluno</p>	Cp1.21
<p>F – É uma questão mesmo objetiva agora, então você ficou de agosto de 2008 a...</p>	699			<p>Desistência</p>	Cp1.22
<p>A – Até fevereiro de 2012.</p>					
<p>F – Tá. Assim, pelo que você já falou até agora, das suas vivências aqui no polo, no curso. Você gostaria de acrescentar algo?</p>					
<p>A – Eu, <u>para mim foi um aprendizado muito grande. Um aprendizado muito grande mesmo, foram experiências assim, únicas. As capacitações que nós tivemos, nas três federais, foram de muito aprendizado.</u></p>	700		<p>Para a coordenadora, suas experiências foram únicas, muito ricas, foi um aprendizado muito grande, ressalta as capacitações e encontros que teve pelas três instituições.</p>	<p>Experiências de coordenação</p>	Cp1.23
<p><u>Os encontros de todas as...de todos os pólos, de todos os estados, né? Que foram os encontros do sudeste, do sul... a gente conhece, vive experiências assim, muito ricas.</u> Então para mim, esse período foi assim, de muito aprendizado mesmo, foi demais... eu tenho só que agradecer. <u>Minha passada por aqui, meu período, foi muito bom, eu não tive problema nenhum. Pessoas que trabalhavam assim, com muita responsabilidade com o trabalho, porque para todo mundo, era novo.</u></p>	701		<p>A coordenadora relata que seu período de coordenação foi muito bom, sem problemas e destaca que as pessoas trabalhavam com muita responsabilidade porque era novo para todos.</p>	<p>Olhar retrospectivo</p>	Cp1.24
<p><u>A educação à distância era nova, a questão do tutor também era nova, então todo mundo ficava um buscando o outro... buscando informações.</u></p>	702		<p>Na visão da coordenadora, eram novidades: a EaD, a questão do tutor, então todos se buscavam uns aos outros, buscando informações.</p>	<p>Envolvimentos pessoais</p>	Cp1.25
<p>F – Essa busca, esse buscar o outro, em que aspectos os tutores de matemática e os alunos da licenciatura te procuravam enquanto coordenadora?</p>					
<p>A – <u>Buscavam muito com a questão da preocupação com as reclamações dos alunos; e os alunos de estarem apertados com a matéria, de não estar sabendo como resolver.</u></p>	703		<p>Segundo a coordenadora, ela era consultada pelos tutores e pelos alunos. Os tutores a consultavam com frequência, preocupados com as queixas dos alunos; os alunos, por estarem em dificuldades na matéria, de não</p>	<p>Solicitações à coordenação</p>	Cp1.26

<p><u>Os tutores ,o pedido foi até bem aceito, de estar vindo. Porque até então, entre aspas, não se pode arrumar um professor do município para trabalhar naquelas dificuldades com os alunos...</u> até então, não se pode. Claro que <u>se o aluno</u>, não precisa nem de ninguém ficar sabendo, se ele <u>buscar ajuda, ele vai buscar às custas dele, um colega ou mesmo um professor. Particular.</u></p> <p><u>Mas eles solicitavam muito da federal estar pensando sobre isso, porque até então não tinha, era tudo on line mesmo. Até que começaram, uma vez ao mês, dentro da disciplina que eles estavam trabalhando, uma vez, vinha um professor trabalhar com os alunos aqui, presencial. Então passava o sábado e o domingo todinho aqui e a sala participava ativamente... foi onde melhorou muito, caminhava-se mais.</u></p> <p>Acho que a dificuldade maior era essa, porque apesar do laboratório... <u>nas aulas do laboratório de física sempre vinha um professor, era bacana porque todas as dificuldades eram sanadas com o tutor e com o professor. Matemática tinha essa pendenga de não ter essa pessoa de quando em quando, quando passou a vir, melhorou assim, muito, muito.</u></p> <p>F – Esses 40 alunos iniciais da primeira turma, eles vinham não só de Timóteo, mas...</p> <p>A – Tinha de fora. <u>Tinha de Valadares, tinha de Periquito, tinha de Mantena, tinha alguns alunos de fora... vinham de Belo Horizonte, tinha de Belo Horizonte. Então, assim, a gente procurava acolher, organizar, quando tinha tanto seminário ou prova, eles ligavam e a gente que fazia a reserva, a preparação de onde eles iam ficar, olhava preço, tudo para eles. Organizava a estadia deles aqui da melhor forma possível, para eles ficarem bem e não gastarem tanto.</u></p> <p>F – Isso é interessante, que é um outro modo de acolher o aluno.</p> <p>A – De acolher, né? Então a gente sempre organizava isso para eles, sempre sondava, pedia, ia no hotel, conversava sobre quem são essas pessoas que estavam vindo, né? E aí eles sempre organizavam de forma mais acessível ao bolso de todos eles. <u>A organização para estar indo à Federal também, às vezes que foram, foi também... a prefeitura, na época, não podia arcar com estar levando os alunos até lá e a gente também tinha que ficar pesquisando, fazendo a sondagem de valor, preço de ônibus, porque eles todos queriam ir. Ainda mais a primeira vez, que queriam conhecer a Federal. Conhecer a Federal aonde eles estão estudando e fazem parte.</u></p> <p>F – Claro.</p> <p>A – E tudo era olhado assim, direitinho. O preço para ir de uma forma segura e não gastando muito. E, <u>lá, a Federal acolhia, lá eles não gastavam com nada... essa questão de alimentação, tinha o café da manhã e tinha o almoço. Mas o almoço era aquele almoço com o pagamento simbólico, dos alunos de lá mesmo.</u></p>	<p>704</p> <p>705</p> <p>706</p> <p>707</p> <p>708</p> <p>709</p> <p>710</p> <p>711</p> <p>712</p> <p>713</p>	<p>Pendenga pendência</p> <p>-</p> <p>Pagamento simbólico - valor da refeição no Restaurante Universitário (RU) da UFJF: R\$1,40</p>	<p>estarem sabendo resolver.</p> <p>Conforme a coordenadora relata, o pedido para que os tutores fossem ao polo foi bem aceito. Ela destaca a impossibilidade de levar um professor do município, para sanar dificuldades dos alunos. Ressalva, entretanto, a possibilidade de o aluno buscar ajudas particulares, sob sua responsabilidade.</p> <p>De acordo com a entrevistada, era tudo online, até que a solicitação à universidade, da presença do professor no polo foi atendida, em uma vez por mês, passou a ter aulas presenciais nos fins de semana, com participação ativa. Em sua visão, isso melhorou muito, caminhava-se mais.</p> <p>A coordenadora relata a assistência às aulas de laboratório de Física, onde todas as dificuldades eram sanadas com o tutor e com o professor, e a Matemática tinha a pendência de não ter assistência presencial. Em sua visão, melhorou muito quando passou a ter essa presença</p> <p>Segundo a coordenadora, a equipe procurava acolher, organizar, quando tinha tanto seminário ou prova, eles ligavam e a gente que fazia a reserva, a preparação de onde eles iam ficar, olhava preço, tudo para eles. Organizava a estadia deles aqui da melhor forma possível, para eles ficarem bem e não gastarem tanto.</p> <p>A entrevistada relata que também organizavam a ida dos alunos à universidade, minimizando custos para os mesmos, uma vez que a prefeitura não dispunha de recursos para prover a viagem, e todos queriam conhecer a universidade.</p> <p>Segundo a coordenadora, a universidade acolhia os alunos, oferecendo-lhes o desjejum e a utilização do RU.</p>	<p>Assistência aos alunos</p> <p>Ações do aluno</p> <p>Aula presencial</p> <p>Resultados</p> <p>Presença física do professor e tutor no polo</p> <p>Apoio administrativo ao alunos.</p> <p>Ajuda aos alunos em termos de logística</p> <p>Disposição para</p> <p>Pertencimento</p> <p>Espaço universitário</p>	<p>Cp1.27</p> <p>Cp1.28</p> <p>Cp1.29</p> <p>Cp1.30</p> <p>Cp1.31</p> <p>Cp1.32</p> <p>Cp1.33</p> <p>Cp1.34</p> <p>Cp1.35</p> <p>Cp1.36</p>
---	---	--	---	--	---

<p>F – É 1,40.</p>					Cp1.37
<p>A – É um e pouquinho, é. E eles pagavam esse mesmo valor, então <u>eles eram acolhidos como, realmente, alunos da Federal. Isso para eles era tudo de bom. Foi uma época muito boa.</u></p>	714		<p>Para a entrevistada, os alunos eram acolhidos como, realmente, alunos da universidade, o que foi bom para eles.</p>	Sentimento de pertencimento à universidade	
<p>F – E você como coordenadora...</p>					
<p>A – A gente ia assim... <u>tudo</u>, graças a Deus, <u>que se organizava, dava certo. O pessoal não furava com a gente...</u>foi uma época boa mesmo.</p>	715	<p>furar com alguém – não cumprir com um compromisso assumido.</p>	<p>Na visão da coordenadora, tudo que se organizava, dava certo. As pessoas cumpriam os compromissos assumidos.</p>	Responsabilidade	Cp1.38
<p>F – Tá Aparecida. Eu acho que você já falou em aspectos importantes aqui do seu papel, da sua tarefa, né? De coordenadora.</p>	716 717		<p>A entrevistada avalia como boa a sua época.</p>	Colaboração Sentimentos	Cp1.39 Cp1.40
<p>A – Isso.</p>					
<p>F – A questão da organização, a mediação entre os alunos e a Universidade...</p>					
<p>A – É.</p>					
<p>F – Então tá. Eu...</p>					
<p>A – Depois teve os alunos de física, com o andar das disciplinas, o laboratório já não estava atendendo mais dentro do que estava exigindo na disciplina, aí eles passaram a ir no laboratório de física da Federal em Juiz de Fora. Então eles acolhiam os alunos lá, final de semana, dormindo e tudo... onde eles passaram a frequentar o laboratório de lá.</p>	718		<p>Para a coordenadora, nem todos vão concluir, porque há a dificuldade mesmo, às vezes do aprendizado, e de aprender da forma como a EaD exige.</p>	Êxito na EaD	Cp1.41
<p>Então assim, <u>infelizmente, só não concluiu todo mundo, porque... não vai concluir, né? Porque é aquela coisa de dificuldade mesmo, às vezes do aprendizado, dificuldade de aprender da forma que exige a educação à distância.</u></p>					
<p>F – Ok. Este ano tem apostilas também.</p>					
<p>A – Tem, tem o material. <u>Você recebe tudo. Isso aí recebe, mas eu acho que ainda está impregnado ainda, aquele professor presencial que tem que estar ali do lado. Eles ainda não largaram isso, então eu acho que a dificuldade está aí.</u></p>	719		<p>De acordo com a entrevistada, o aluno recebe todo o material mas, do ponto de vista dela, ainda está impregnada a presença do professor ao lado do aluno. Para ela, a dificuldade está aí.</p>	Presença do professor	Cp1.42
<p><u>Mas eu acredito que o futuro vai ser isso, educação à distância em quase todos os cursos. Então o aprendizado vai indo devagarzinho.</u></p>	720		<p>Na visão futura da coordenadora, a EaD abarcará quase todos os cursos.</p>	Abrangência prospectiva da EaD	Cp1.43
<p>F – Tá bom Aparecida, eu te agradeço então. e depois nós temos um procedimento acadêmico, de transcrever a entrevista, textualizar, e você nos autoriza então, a utilizar o seu texto, o texto das suas falas, para a nossa pesquisa?</p>					
<p>A – Você vai ver o que foi mais pertinente, né?</p>					
<p>F – Claro. A gente toma esses cuidados éticos. Então, em nome do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro e da minha orientadora, Maria Bicudo, agradeço a sua contribuição valiosa e a sua participação na nossa pesquisa,</p>					
<p>A – OK.</p>					
<p>F – Obrigado. Deixa eu salvar aqui.</p>					
<p>A – Tá joia.</p>					

Quadro Ideográfico 19 –Regina – Coordenadora do Polo de apoio Presencial de Timóteo

Falas do Entrevistado Destaques	Unidades de Sentido (US)	Exerto Hermenêutico	Interpretação/ Compreensão do Pesquisador	O que é dito	Unidades de Significado (USg)
F – Tá. Agora vamos falar sobre... Falar da parte não objetiva. Como você se inseriu com a EAD ?					
R – Então, <u>de início, foi uma coisa mais assim... por ser coisa nova.</u> Quero buscar coisas novas e para mim foi uma oportunidade, porque <u>sempre trabalhei na prefeitura na área administrativa, e sendo formada na área do magistério, eu tinha o interesse de me transferir, definitivamente, para a educação.</u> Então, como já havia um processo de seleção nesse sentido, eu achei que ela poderia ser o caminho.	721		Segundo a coordenadora, a mesma se inseriu com a EaD pela novidade, quer buscar coisas novas e foi uma oportunidade para ela, porque sempre trabalhou na administração da Prefeitura e, sendo formada na área do Magistério, tinha o interesse de se transferir, definitivamente, para a educação.	Atividade pregressa	Cp2.1
F – Na área administrativa você trabalhou com?					
R – Várias coisas. <u>Educação Ambiental. Educação... mas sempre com foco em educação.</u>	723		A entrevistada atuava na administração, com Educação Ambiental, Educação, e várias coisas, sempre com o foco em educação.	Interesse pela educação.	Cp2.2
F – Isso é interessante.					
R – É. O foco, sempre eu quis focar em educação.					
F – Agora, você... com essa questão aqui, poderia expor as suas lembranças, tanto do momento atual, quanto momentos havidos no passado, com relação à educação a distância, como você se vê no futuro, sendo coordenadora de uma licenciatura, em matemática, à distância?					
R – Então, <u>desde quando eu estava no e-TEC uma coisa que me incomodava muito era a evasão.</u>	724		Para a coordenadora, a questão da evasão já a incomodava desde quando estava na educação a distância do ensino técnico.	Convergência administração e educação	Cp2.3
	725	<u>e-TEC</u> - A Rede e-Tec Brasil é uma ação do Ministério da Educação e tem como foco a oferta de cursos técnicos a distância, além de formação inicial e continuada de trabalhadores egressos do ensino médio ou da educação de jovens e adultos.		Evasão no e-TEC	Cp2.4
<u>Eu acreditava assim, que na EaD poderia ser diferente, então eu me transferei. Pela oportunidade que eu tive, eu me transferei para a tutoria na EAD e me deparei com... não é diferente, às vezes, até muito pelo contrário.</u>	726	O Polo de apoio presencial de Timóteo abriga cursos as rede e-tec, servindo a três Campus: Instituto Federal de Ciência e Tecnologia – IF Sudeste de Minas Geras, IF Sul e Minas Gerais e CEFET – MG, Campus de Belo Horizonte.	A coordenadora relata que acreditava que na EaD poderia ser diferente, transferiu-se para a tutoria da mesma, encontrando uma situação que não era diferente.	Precedentes	Cp2.5
Porque <u>quando a gente fala em especialização, os professores assim... muitos já não têm tanto interesse numa segunda especialização.</u> Então assim, a gama de evasão, às vezes, pode ser até superior àqueles alunos que a gente tinha de curso técnico, que por um motivo ou outro <u>evadiram... por falta de acesso à tecnologia, à internet, etc.</u>	727		Segundo a coordenadora, a evasão, na especialização, é grande, por motivos que, em sua visão, podem ser falta de acesso à tecnologia, à internet, e por aí vai.	Visão antecipada	Cp2.6
E eu acredito assim, há uma tendência... eu acho que ela é muito nova, né? 2008. Você falar em EAD. Então assim, nós, considerando que seja interior, onde tudo chega mais tardio. Então assim, mesmo tendo chegado em 2008, 2009, <u>a educação a distância aqui ainda é uma novidade para muitos. E a assimilação da cultura de EAD ela ainda não foi incorporada pela comunidade em sua totalidade...</u> em visto que agente tem também muitos alunos de outros municípios, né? Então assim, talvez em outros municípios isso já está mais a florado ou assim, pessoas que já tem esse conhecimento, buscam por isso.	728		Na visão da coordenadora, a EaD ainda é uma novidade para muitos, e a assimilação dessa cultura ainda não foi incorporada, pela comunidade, em sua totalidade.	Evasão na EaD lato-sensu.	Cp2.7
				Cultura de EaD	Cp2.8

<p>Aqui não, <u>eles entram como uma novidade e às vezes a novidade não é aquilo que eles esperavam.</u></p>	729		<p>Para a coordenadora, os alunos, naquele polo, entram no curso por ser uma novidade e nem sempre essa novidade corresponde ao esperado.</p>	Anseios e realidade	Cp2.9
<p>Então assim, <u>eu creio que vai crescer, mas ao mesmo tempo assim, como é um projeto do governo, vai chegar um momento que ele vai atingir o objetivo dele, não da totalidade, mas da formação de mão de obra, de graduados, de professores, de... né? Ai ficaria só na questão da especialização mesmo, da formação continuada de professores.</u></p>	730	<p>“...pelo pouco tempo que você tem...” – A coordenadora estava ocupando a posição de coordenadora interina, estando há apenas 1 mês nessa função.</p>	<p>A entrevistada acredita que a EaD vai crescer. Em sua visão, concomitante a esse crescimento, vai chegar um momento em que o governo vai atingir parte de seu objetivo referente à formação de licenciados, e, então, ficaria apenas com os cursos de especialização, formação continuada de professores.</p>	Visão futura	Cp2.10
<p>F – Tá. Agora só para acrescentar aqui, eu não sei se você, pelo pouco tempo que você tem, se não tiver pode falar que não sabe ainda, tá? R –Uhum. Ok.</p>	731	<p>Mantenedor - que ou aquele que mantém, sustenta; mantedor. (HOUAISS)</p>	<p>Segundo a coordenadora, o prefeito também é um mantenedor e, sendo um ano de eleições, o prefeito tem um compromisso fiscal pois, caso seja reeleito e se suas contas não fecharem, a Lei de Responsabilidade Fiscal o impede de tomar posse.</p>	Sustentação financeira do curso	Cp2.11
<p>F – A questão da organização, da estrutura da EAD aqui no polo. Como é essa organização Como é essa organização da EAD em termos de material, em termos de... relação com a universidade, como é que é?</p>	732	<p>A data da entrevista foi no dia 12 de setembro, a menos de um mês para as eleições municipais, que foi no dia 07/10/12.</p>	<p>Segundo a coordenadora, o prefeito também é um mantenedor e, sendo um ano de eleições, o prefeito tem um compromisso fiscal pois, caso seja reeleito e se suas contas não fecharem, a Lei de Responsabilidade Fiscal o impede de tomar posse.</p>	Responsabilidade do Governo municipal	Cp2.12
<p>R – Sim. A gente tem em mente sempre, que <u>nós temos um mantenedor também, que é o prefeito, a prefeitura local. Então assim, até então não se tinha muito o que reclamar mesmo, até de recursos, etc. Porém, nós estamos em um ano atípico, que é um ano de eleição, com reeleição do atual prefeito e isso implica em uma série de fatores... principalmente assim, suspensão de contas, que já houve, porque se ele não conseguir fechar as contas dele, A lei de responsabilidade fiscal nem permite ele tomar posse.</u></p>	733	<p>Lei de responsabilidade fiscal - Lei Complementar Nº 101, de 4 de maio de 2000. Em vigor, desde 5 de maio de 2000, a Lei de Responsabilidade Fiscal [...] estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, com amparo no Capítulo II do Título VI da Constituição. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm</p>	<p>Segundo a entrevistada, tudo estava mais difícil naquele ano. Relata que há pendências na estrutura do polo, que até então passavam despercebidas e estavam sendo cobradas em um momento de crise econômica da prefeitura.</p>	Questões Administrativas municipais.	Cp2.13
<p>F – A elegibilidade dele fica comprometida.</p>	734	<p>A origem da expressão popular “dar a mão à palmatória” deu-se por punições de professores aos alunos que cometiam erros, séculos atrás. Durante a época, era extremamente natural que alunos, após erros, estendessem as mãos para serem atingidas por palmatórias, o temido instrumento de punição utilizado por professores. A palavra palmatória, ao contrário do que muitos pensam, não é derivação de palma (da mão), mas</p>	<p>Segundo a coordenadora, uma série de quesitos que não foram atendidos quando da implantação do polo, estão sendo cobrados, o que condiciona a oferta de novos cursos bem como ofertar, novamente, os que já existem.</p>	Implicações da administração municipal	Cp2.14
<p>R – É. Então assim, <u>nós estamos em um ano que tudo está mais difícil. Inclusive o polo, assim, ele tem toda uma estrutura, mas há pendências, que a gente até então... passava-se despercebidas e estão sendo cobradas, justamente, nesse momento de crise, vamos dizer assim, econômica, da prefeitura. Então a gente está esbarrando nessas questões agora.</u></p>	735	<p>A origem da expressão popular “dar a mão à palmatória” deu-se por punições de professores aos alunos que cometiam erros, séculos atrás. Durante a época, era extremamente natural que alunos, após erros, estendessem as mãos para serem atingidas por palmatórias, o temido instrumento de punição utilizado por professores. A palavra palmatória, ao contrário do que muitos pensam, não é derivação de palma (da mão), mas</p>	<p>A entrevistada relata que a preocupação maior do município é a Educação Básica.</p>	Decisões administrativas	Cp2.15
<p>O polo foi implantado em 2008, <u>tinha uma série de quesitos a serem atendidos, que não foram atendidos e que está recaindo, justamente, agora essa cobrança, condicionando isso uma reoferta dos cursos e ofertas de novos cursos.</u></p>	736	<p>A origem da expressão popular “dar a mão à palmatória” deu-se por punições de professores aos alunos que cometiam erros, séculos atrás. Durante a época, era extremamente natural que alunos, após erros, estendessem as mãos para serem atingidas por palmatórias, o temido instrumento de punição utilizado por professores. A palavra palmatória, ao contrário do que muitos pensam, não é derivação de palma (da mão), mas</p>	<p>Ela afirma que há que se aceitar e reconhecer essa responsabilidade maior do município</p>	Prioridade na educação básica	Cp2.16
<p>Então, a gente está assim, meio coisa, mas assim, a educação... <u>não podemos dar um passo além do que a gente pode dar. E, assim, a nível de educação, a preocupação maior do município é a educação básica. Isso a gente tem que dar a mão à palmatória, né? E ceder. Nem estão cobrando isso antes de janeiro. É uma realidade que a gente tem que lidar com ela.</u></p>	736	<p>A origem da expressão popular “dar a mão à palmatória” deu-se por punições de professores aos alunos que cometiam erros, séculos atrás. Durante a época, era extremamente natural que alunos, após erros, estendessem as mãos para serem atingidas por palmatórias, o temido instrumento de punição utilizado por professores. A palavra palmatória, ao contrário do que muitos pensam, não é derivação de palma (da mão), mas</p>	<p>Ela afirma que há que se aceitar e reconhecer essa responsabilidade maior do município</p>	Prioridade na educação básica	Cp2.16
<p>F – Agora, uma coisa que eu acho interessante aqui no município, é além dessa educação a distância pública, né? Que nós temos aqui. Eu vejo também a particular nos outdoors aí.</p>					

<p>R – Tem. Eu acho que é na mesma época, mais ou menos.</p> <p>F – E a quê você atribui... a que você acha que se atribui essa demanda por educação a distância aqui em Timóteo, um município que tem uma população de 100 mil habitantes?</p> <p>R – Sim.</p> <p>F – E, no entanto, a gente... quando eu entro lá na sua sala, lá na coordenação, eu vejo, bacana, tem o técnico, né? À distância. E tem a graduação lá, a UFOP, a UFSJ a especialização... então assim, eu percebi que é uma coisa interessante para o município, não é?</p> <p>R – É.</p> <p>F – O que motiva isso aqui?</p> <p>R – Eu penso assim, mesmo sendo uma cidade, tipicamente, industrial, eu creio que essas pessoas também, né? Tem uma cobrança maior, até na formação dos filhos. Aí, o que a gente vê é o seguinte... igual você falou da particular, vamos falar da EAD particular aqui no município. Eu vejo assim, <u>os municípios vizinhos ainda são carentes de professores graduados, muitos deles estão na ativa apenas com o magistério, Técnico.</u> Aí assim, <u>a particular, ela é particular, num preço acessível, a nível de 200, 220 reais</u>, que a pessoa aguenta suprir. E também <u>com aulas presenciais uma vez no mês. Sem contar que não tem o tal famoso vestibular, né?</u></p> <p><u>Na federal a oferta ainda é pequena, em vista da demanda que tem. Às vezes, também o tipo do curso, o que ele está buscando... então a gente estava mais com pedagogia, matemática e física.</u></p> <p>F – Tá certo Regina. (agradecimentos)</p>	<p>737</p> <p>738</p> <p>739</p>	<p>sim, artefato resultante da madeira da árvore palmeira. Daí a expressão: “Dar a mão à palmatória”, ou seja, reconhecer os próprios erros.</p> <p>http://expressoespopulares.wordpress.com/2010/03/04/dar-a-mao-a-palmatoria-a-origem/</p>	<p>A coordenadora reforça a carência de professores graduados nos municípios vizinhos, possuindo apenas o Magistério, curso técnico, e cita características da faculdade particular que também oferece EaD.</p> <p>Para a coordenadora, a oferta, pela universidade federal ainda é pequena.</p>	<p>Oferta de cursos EaD no município</p> <p>EaD no âmbito privado.</p> <p>Oferta e procura de cursos</p>	<p>Cp2.17</p> <p>Cp2.18</p> <p>Cp2.19</p>
---	----------------------------------	--	--	--	---

5.6 Redução Nomotética – Apresentando os quadros nomotéticos.

Avançamos em nosso movimento de reduções, e, conforme expusemos, indagando a cada USg o que nos diz, ao focarmos nossa inquietação. Sendo assim nomeamos, efetuando análise nomotética. O termo nomotético, segundo Martins e Bicudo (1989, p. 105), deriva-se de *nomos* que significa uso de leis. Nomotético indica algo de caráter legislativo que se origina de fatos ou que se baseia em fatos. Na Ciência empírica de ordem geral, ainda segundo esses autores, esse termo “[...] refere-se à normatividade ou às generalizações que decorrem dos dados fatuais e que terminam como princípio com poder de lei” (MARTINS e BICUDO, 1989, p.106).

Transcendendo ao captado, enquanto nomes, dirigimo-nos às articulações das análises ideográficas que nos fornecem “[...] um fundo para novas atribuições de significados por parte do pesquisador, agora num nível de estruturação em que reconheceremos grupos significativos por nomes” (DETONI, 2000, p. 199). O ato em que vemos esses „comuns“, segundo nossa perspectiva sobre a entrevista analisada vai, concordamos com o autor, “[...] em busca de uma racionalidade expositiva de seu (*aqui, neste caso, do nosso*) pensamento em direção a uma cientificidade reconhecida pela comunidade onde está (*estamos*) inserido(s). (DETONI, 2000, p. 199, grifos e enxertos nossos).

Em nosso caso, a atitude fenomenológica, lançou-nos ao fundo de um ato que possibilita pensar as convergências das unidades de significados, nomeando-as sem o compromisso de atrelá-las a estudos já realizados, entendemos essas categorias *abertas* sendo estruturantes do fenômeno perquirido. Expressões percebidas por *reduções* que se abrem por nos reconduzirem, por nos fazerem reviver, reavivar o indagado, o dito, o que se busca compreender, à luz do indagado. “Abertas”, ainda como em Detoni (2000),

“[...] não é só qualidade do que caracteriza a pesquisa fenomenológica como a busca de uma síntese de transição, mas, também na condição de que cada nome só faz sentido àquele que se juntou à experiência e à reflexão e toma esse nome como possibilidade de uma metacompreensão do vivido” (DETONI, 2000, p.199-200, grifos do autor).

Apresentamos, a seguir, os quadros nomotéticos, com um exemplo de como procedemos à 3ª Redução. Para este exemplo, mostramos como a Ideia Nuclear 3R10 “Evasão”, que converge à Ideia Nuclear Abrangente, “Currículo”, foi constituída por convergências de USg(s). Após, apresentaremos os quadros das 4^{as} reduções.

Quadro A : Convergências à Ideia Nuclear “ 3R10 - Evasão”.

Fala do Sujeito	O que é dito	US /USg	Convergência
A evasão, eu já li alguma coisa sobre isso, em países que têm educação a distância há mais tempo, como Portugal e Espanha, pouquíssimos formam também. <u>Existe essa evasão natural.</u>	Evasão	527 /Td1.26	EVASÃO
<u>A evasão é maior, mas os alunos que ficam são aqueles que estudam mais.</u>	Características do aluno EaD.	027/Co.27	
<u>Então, no primeiro momento, saiu todo mundo que achou que era fácil e, aos poucos, foram saindo as pessoas que perceberam que matemática não é a praia deles, né? Aí sobreviveram poucos.</u>	Desistência Permanência no curso de matemática a distância.	219/Ae2.27 220/Ae2.28	
<u>Aí, a gente foi percebendo, que quem estava no grupo, estava conseguindo, estava caminhando e quem não ia no grupo, foi desistindo pelo caminho.</u>	Importância do grupo	203/Ae2.11	
Então assim, <u>hoje, na realidade, o que sobreviveu, que está até hoje...</u> eu falo pela nossa turma, <u>são os integrantes do nosso grupo, né?</u> Então, mesmo com essa distância, acabou que restou só esses, os outros não permaneceram. <u>E do meu ponto de vista, eu creio que foi por isso... por essas dificuldades e também pela faculdade.</u>	Desistência	159/Ae1.20	
<u>Porque ficou muita gente para trás, uns por causa das dificuldades que tinham, uns que pensaram que o curso não era aquilo que ele queria, você entendeu? Ficou muita gente para trás. Nós éramos 45, né? 45, 43 alunos. Hoje acho que nós temos 9, 11.</u>	Evasão	289/Adp2.23	
Devido também, <u>eu trabalhava meio período</u> , Trabalhava na parte da manhã, <u>dona de casa, com menino e tudo...</u> então assim, <u>não tinha um horário assim estabelecido, para mim ficar por conta do estudo. Por isso eu acabei desistindo.</u>	Desistência	309/Ad1.8	
L – <u>Eu não cheguei a fazer nenhuma avaliação.</u> É porque <u>eu não estava conseguindo aprender. Eu lia as apostilas, lia o material, sabe? Mas assim, a apostila, eu não conseguia. Aí sempre... igual eu te falei, as coisas que eu aprendi era porque a menina me ajudava.</u>	Tentativas de permanência Motivos para a desistência	315/Ad1.14 317/Ad1.16	
<u>Não tive contato mais não. Às vezes, eles mandam panfletinho falando de cursos, essas coisas assim, dos polos de outros lugares... desse tipo já recebi, sabe? Mas assim, porque eu tinha parado, isso não, sabe?</u>	Relação com a universidade	327 /Ad1.26	
<u>Cálculo Integral e Diferencial.</u> Era uma matéria, <u>para mim, ela foi extremamente difícil...</u> e foi uma matéria que eu senti falta do apoio dos <u>professores lá, sabe? Essas matérias foram acumulando.</u>	Explicação do abandono do Curso Processo de Desperiodização do aluno	349/Ad2.19 350/Ad2.20	
O afastamento, ele ocorre naquele momento que <u>a gente estava passando por dificuldades no próprio curso, as matérias estavam pesadas...</u> eu <u>tenho uma facilidade muito grande e algumas matérias eu explicava pra os colegas, e ficava em casa quebrando a cabeça, às vezes até explicava para os colegas e chegava na prova não conseguia fazer.</u>	Explicação do abandono do curso	356/Ad2.26	
Eu acumulei um bocado de matéria, eu estava fazendo... e <u>não fui informado, também uma parte pode ter sido falha minha... chegava na plataforma, chegava na plataforma as matérias para você, na hora de renovar a matrícula, aí eu ia lá e renovava matrícula de tudo. Nesse ponto, eu fiquei assim, sem informação de que eu podia só renovar as matérias...</u>	Falhas nas Informações administrativas	357/Ad2.27	
<u>essa questão do novo, dessa educação à distância, de não estar ali com um professor do ladinho deles, igual eles estão acostumados... faz com que os alunos vão se evadindo, né?</u>	Novidade da EaD. Evasão	693/Cp1.16 694/Cp1.17	
Então, <u>desde quando eu estava no e-TEC uma coisa que me incomodava muito era a evasão. Eu acreditava assim, que na EaD poderia ser diferente, então eu me transferi. Pela oportunidade que eu tive, eu me transferi para a tutoria na EAD e me deparei com... não é diferente, às vezes, até muito pelo contrário.</u>	Precedentes Visão antecipada	725/Cp2.5 726/Cp2.6	

Quadro B : convergências à Ideia Nuclear abrangente Currículo		
USg	Ideias Nucleares 3ª Redução	Convergência 4ª Redução
Co.1 – Co.2 – Co.5 – Co.7 – Co.37 – Co.38 – Co.42 – Co.43 – Co.44 – Adp1.25 – P1.19 – P1.20 – CP1.29 – P1.25 – P1.29 – P1.59 – P1.58 – P1.74 – P1.78 – P1.79 – P1.85 – P1.82 – P1.86 – P1.87 – P1.88 – P1.92 – Td2.27 – Td2.24 – Td2.23 – Td2.22 – Td2.21 – Td2.20 – Td2.19 – Td2.18 – Td2.16 – Td1.21 – Td1.13 – Td1.12 – Td1.19 – Td1.5 – Td1.4 – Td1.2 – P1.21 – P1.26 – P1.28 – Td1.27 – Td1.29 – Td2.26 – Td2.28 – Td2.33 – P1.95 – P1.91 – P1.80 – P1.78 – P1.77 – P1.76 – P1.75 – P1.74 – P1.47 – Co.6 – Co.8 – Co.9 – Co.12 – Co.13 – Co.14 – Co.20 – Co.22 – Co.23 – Co.24 – Co.25 – Co.26 – Co.29 – Co.30 – Co.31 – Co.33 – Co.36 – Co.39 – Co.40 – Co.41 – Co.46 – Co.55 – Ae4.48 – Ae4.47 – Ae4.46 – Ae4.44 – Ae4.43 – Ae4.42 – Ae4.38 – Ae4.6 – Ae3.5 – Ae3.3 – Ae3.2 – Td1.26 – Co.27 – Ae2.28 – Adp2.23 – Ad1.8 – Ad1.14 – Ad1.16 – Ad1.26 – Ad2.19 – Ad2.20 – Ad2.26 – Aad2.27 – Ad2.35 – Cp1.16 – Cp1.17 – Cp1.18 – Cp1.22 – Cp2.4 – Cp2.5 – Cp2.6 – Cp2.7 – Tp.9 – Co.54 – Ae3.30 – Td3.3 – Ae2.37 – Ae2.29 – Ae2.18 – Ae2.17 – Ae1.22 – Ae1.21 – Ae1.19 – Ae1.18 – Ae1.17 – Ae1.15 – Ae1.12 – Ae1.6 – Ae1.3 – Ae1.2 – Ae1.1 – Adp1.1 – Adp1.8 – Adp1.11 – Adp1.21 – Adp1.23 – Adp1.26 – Adp1.27 – Adp1.31 – Adp2.2 – P2.24 – Ad1.1 – Ad1.2 – Ad1.2 – Ad1.21 – Ad1.29 – Ad2.1 – Ad2.2 – Ad2.3 – Ad2.4 – Ad2.9 – Ad2.10 – Ad2.11 – Ad2.12 – Ad2.13 – Ad2.18 – Ad2.23 – Ad2.24 – Ad2.27 – Ad2.28 – Ad2.30 – Ad2.32 – Ad2.38 – Cp1.2 – Cp1.11 – Cp1.12 – Cp1.13 – Cp1.14 – Cp1.19 – Cp1.31 – Cp1.32 – Cp1.33 – Cp1.34 – Cp1.35 – Cp1.36 – Cp2.1 – P1.6 – P1.9 – P1.17 – P1.18 – Td4.12 – Td4.13 – Td4.14 – Td5.12 – Td5.13 – Td5.14 – Td5.5 – Td5.16 – Td5.17 – Td5.18 – Td5.19 – Td5.20 – Td5.21 – Td5.23 – Td5.24 – Td5.25 – Td5.26 – Td5.27 – Td5.28 – Td5.30 – Td5.31 – Tp.12 – Tp.13 – Tp.14 – Tp.21 – Tp.23 – P1.99 – Td2.2 – P1.25 – P1.27 – P1.37 – P1.99 – P1.94 – P1.71 – P1.14 – P1.15 – Td5.8 – Td5.9	3R1 - Currículo do curso 3R2 - Projeto pedagógico 3R3 - Adequação de disciplinas ao Curso 3R4 - Adequação do currículo às necessidades do curso . 3R5 – Disciplinas de Matemática 3R6 - Modos de aula 3R7 – Flexibilidade 3R8 - Material didático 3R9 - Recursos tecnológicos 3R10 – Evasão 3R11 – Avaliação na EaD 3R12 – Formação do professor de Matemática na EaD 3R13 - Formação do professor de Matemática de EaD 3R14 - Formação do tutor de EaD 3R15 – Confluências EaD e curso presencial	CURRÍCULO

Quadro C: convergências à Ideia Nuclear abrangente <i>Modos de estar-com o outro e com o curso</i>		
USg	Ideias Nucleares 3ª Redução	Convergência 4ª Redução
P1.7 – Cp1.42 – P1.40 – P1.41 – Cp1.31 – Cp1.25 – P1.42 – P1.79 – P1.81 – P1.82 – P1.85 – Td2.32 – Td2.30 – Td2.25 – Td2.17 – Td2.16 – Td2.15 – Td2.14 – Td2.13 – Td2.11 – Td1.33- Td1.30 – Td1.25 – Td1.24 – Td1.22 – Td1.16 – Td1.14 – Td1.10 – Td1.6 – Td1.5 – Td1.4 – Td1.3 – Td1.2 – P1.30 – P1.41 – Td2.31 – Co.45 – Co.53 – P1.46 – P1.43 – P1.42 – Ae4.49 – Co.3 – Co.28 – Ae4.50 – Ae4.46 – Ae4.45 – Ae4.44 – Ae4.37 – Ae4.36 – Ae4.35 – Ae4.32 – Ae4.31 – Ae4.30 – Ae4.29 – Ae4.27 – Ae4.24 – Ae4.18 – Ae4.16 – Ae4.14 – Ae4.12 – Ae4.4 – Ae4.3 – Ae4.2 – Ae4.1 – Ae3.24 – Ae3.23 – Ae3.21 – Ae3.16 – Ae3.15 – Ae3.14 – Ae3.12 – Ae3.11 – Ae3.10 – Ae3.9 – Ae3.8 – Ae2.35 – Ae2.24 – Ae2.20 – Ae2.19 – Ae2.15 – Ae2.12 – Ae2.11 – Ae2.10 – Ae2.9 – Ae2.8 – Ae1.48 – Ae1.47 – Ae1.42 – Ae1.41 – Ae1.40 – Ae1.39 – Ae1.38 – Ae1.37 – Ae1.36 – Ae1.34 – Ae1.31 – Ae1.30 – Ae1.29 – Ae1.28 – Ae1.16 – Ae1.11 – Ae1.10 – Ae1.9 – Ae1.8 – Adp1.9 – Adp1.12 – Adp1.14 – Adp1.16 – Adp1.19 – Adp1.20 – Adp1.22 – Adp1.24 – Adp1.28 – Adp1.29 – Adp1.30 – Adp1.32 – Adp1.33 – Adp1.36 – Adp2.4 – Adp2.4 – Adp2.6 – Adp2.7 – Adp2.8 – Adp2.9 – Adp2.10 – Adp2.13 – Adp2.14 – Adp2.15 – Adp2.17 – Adp2.25 – Adp2.28 – Adp2.29 – Adp2.30 – Adp2.34 – P2.7 – P2.8 – P2.9 – P2.10 – P2.11 – P2.12 – P2.14 – P2.15 – P2.16 – P2.17 – P2.18 – P2.19 – P2.22 – P2.23 – Ad1.3 – Ad1.4 – Ad1.5 – Ad1.6 – Ad1.9 – Ad1.15 – Ad1.17 – Ad1.18 – Ad1.20 – Ad1.25 – Ad2.8 – Ad2.12 – Ad2.14 – Ad2.15 – Ad2.21 – Ad2.25 – Ad2.37 – Cp1.36 – Cp1.37 – Td3.6 – Td3.7 – Td3.8 – Td3.9 – Td5.6 – Td5.7 – Td5.10 – Td5.33 – Td5.34 – Tp.10 – Tp.11 – Tp.17 – Tp.18	3R16 - Estar-com aluno-aluno 3R17- Estar-com aluno-tutor 3R18- Estar-com aluno-professor 3R19 - Modos de estudos 3R20 - Dificuldades com a Matemática 3R21- Olhar do professor sobre o conteúdo 3R22 – Dificuldades com a plataforma 3R23 – Dificuldades com o trabalho no computador 3R24 - Tecnologias e uso de tecnologias. 3R25 – Encontros presenciais 3R26 – Pertença 3R27 - Fórum	MODOS DE ESTAR-COM O OUTRO E COM O CURSO

Quadro D: convergências à Ideia Nuclear abrangente <i>Perceber-se sendo na EaD</i>		
USg	Ideias Nucleares 3ª Redução	Convergência 4ª Redução
<p>USg</p> <p>P1.35 – P1.72 – P1.84 – P1.89 – P1.90 – Td2.14 – Td2.13 – Td2.12 – P1.31 – P1.32 – Td1.32 – Td2.3 – Td2.4 – Td2.7 – Td2.8 – P1.93 – P1.64 – P1.63 – P1.62 – P1.48 – P2.1 – P2.2 – P2.3 – Cp1.23 – Cp1.24 – Cp1.38 – Cp1.39 – Cp1.40 – P1.8 – P1.11 – P1.12 – Td3.10 – Td4.7 – Td4.8 – Td4.9 – Td4.10 – Td4.17 – Td4.18 – Td5.1 – Td5.2 – Td5.3 – Td5.4 – Tp.16 – P1.11 – P1.12 – Cp1.37 – Cp1.35 – Ae4.41 – Ae4.40 – Ae4.33 – Ae4.28 – Ae4.26 – Ae4.15 – Ae4.10 – Ae4.8 – Ae4.7 – Ae4.6 – Ae3.28 – Ae3.27 – Ae3.20 – Ae3.13 – Ae3.1 – Ae2.36 – Ae2.34 – Ae2.14 – Ae2.13 – Ae2.6 – Ae2.5 – Ae2.4 – Ae2.2 – Ae2.1 – Ae2.3 – Ae1.52 – Ae1.50 – Ae1.49 – Ae1.41 – Ae1.35 – Ae1.33 – Ae1.27 – Ae1.26 – Ae1.25 – Ae1.16 – Ae1.15 – Ae1.13 – Ae1.7 – Ae1.4 – Adp1.4 – Adp1.6 – Adp1.7 – Adp1.10 – Adp1.38 – Adp2.1 – Adp2.3 – Adp2.11 – Ad1.7 – Ad1.10 – Ad1.11 – Ad1.12 – Ad1.14 – Ad1.23 – Ad1.24 – Ad1.27 – Ad2.6 – Ad2.22 – Ad2.29</p>	<p>3R28 - Perceber-se professor na EaD</p> <p>3R29 - Perceber-se tutor na EaD</p> <p>3R30- Perceber-se aluno na EaD</p> <p>3R31- Perceber-se coordenador na EaD</p>	<p>PERCEBER-SE SENDO NA EAD</p>

Quadro E: Convergências à Ideia Nuclear abrangente <i>Institucionalização da EaD</i>		
USg	Ideias Nucleares 3ª Redução	Convergência 4ª Redução
<p>Td1.8 – Td1.7 – P1.22 – P1.23 – P1.33 – P1.34 – Td1.18 – Td1.19 – Td2.5 – Td2.6 – P1.104 – P1.103 – P1.102 – P1.101 – P1.100 – P1.98 – P1.97 – P1.96 – P1.83 – P1.70 – P1.69 – P1.68 – P1.67 – P1.66 – P1.65 – P1.61 – P1.60 – P1.57 – P1.56 – P1.55 – P1.54 – P1.53 – P1.52 – P1.51 – P1.50 – P1.49 – P1.45 – P1.44 – Co.10 – Co.47 – Co.48 – Co.49 – Co.50 – Co.51 – Co.52 – Adp1.34 – Cp1.1 – Cp1.4 – Cp1.5 – Cp1.6 – Cp1.7 – Cp1.8 – Cp1.9 – Cp1.10 – Cp1.15 – Cp2.11 – Cp2.13 – Cp2.14 – Cp2.15 – Cp2.16 – Cp2.17 – Cp2.18 – Cp2.19 – P1.1 – P1.2 – P1.3 – P1.4 – P1.5 – P1.10 – P1.13 – P1.16 – Td3.14 – Td3.15 – Td3.16 – T3.19 – Td3.20 – Td5.5 – Tp.15 – Tp.20 – Td2.29 – Td2.10 – Td1.15 – Td1.1 – Co.13 – Co.15 – Co.17 – Co.18 – Co.19 – Co.34 – Co.35 – Co.55 – Co.56 – Ae4.25 – Ae4.23 – Ae4.22 – Ae3.25 – Ae3.22 – Ae2.25 – Ae2.24 – Ae2.22 – Ae2.21 – Ad1.19 – Ad2.36 – Cp1.26 – Cp1.27 – Cp1.31 – Td4.15 – Td4.16 – Td5.11 – Td5.22 – Tp.5 – Tp.6 – Tp.7 – Tp.8 -</p>	<p>3R32- Posições e Papéis do aluno na EaD</p> <p>3R33 – Posições e Papéis do professor na EaD</p> <p>3R34 – Posições e Papéis do coordenador na EaD</p> <p>3R35- Posições e Papéis do tutor na EaD</p> <p>3R36 - Relações de trabalho</p> <p>3R37 –Esfera institucional</p> <p>3R38– Recursos Humanos</p> <p>3R39 – Valorização da Força de trabalho</p> <p>3R40 – Atuação política</p> <p>3R41 – Historicidade da Instituição</p> <p>3R42 – Processo de institucionalização da UAB</p> <p>3R43 – Seleção de tutores</p>	<p>INSTITUCIONALIZAÇÃO da EaD</p>

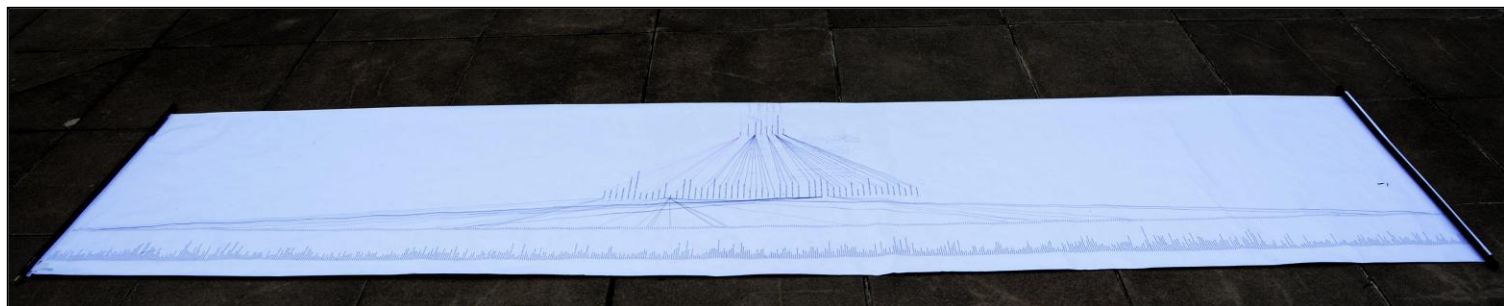
Quadro F: convergências à Ideia Nuclear abrangente <i>Visão do curso</i>		
USg	Ideias Nucleares 3ª Redução	Convergência 4ª Redução
Td2.37 – Td2.36 – Td2.9 – Td1.34 – Td1.31 – Td1.22 – Td1.28 – Td2.1 – Td2.35 – Co.11 – Co.16 – Co.21 – Co.32 – Ae4. 20 – Ae4.19 – Ae4.11 – Ae4.5 – Ae3.29 – Ae3.19 – Ae3.17 – Ae3.6 – Ae2.33 – Ae2.31 – Ae2.28 – Ae2.18 – Ae1.53 – Ae1.32 – Ae1.23 – Adp1.13 – Td1.30 – Td1.20 – Td1.17 – Td1.15 – P1.38 – P1.39 – Td1.29 – Td2.34 – P1.73 – Ae4.51 – Ae4.34 – Ae4.21 – Ae4.17 – Ae4. 13 – Ae4.9 – Ae3.32 – Ae3.26 – Ae3.18 – Ae3.7 – Ae3.4 – Ae2.32 – Ae2.30 – Ae2.26 – Ae2.16 – Ae1.51 – Ae1.24 – Ae1.5 – Ae1.15Adp1.17 – Adp1.18 – Adp1.35 – Adp1.37 – Adp2.5 – Adp2.12 – Adp2.16 – Adp2.17 – Adp2.18 – Adp2.19 – Adp2.21 – Adp2.22 – Adp2.24 – Adp2.26 – Adp2.27 – Adp2.31 – Adp2.32 – Adp2.33 – Adp2.35 – P2.13 – P2.20 – P2.21 – P2.25 – P2.26 – P2.27 – Ad1.13 – Ad1.22 – Ad1.28 – Ad2.7 – Ad2.16 – Ad2.17 – Ad2.31 – Ad2.33 – Ad2.34 – Cp1.3 – Cp1.20 – Cp1.21 – Cp1.28 – Cp1.30 – Cp1.43 – Cp2.2 – Cp2.3 – Cp2.6 – Cp2.8 – Cp2.9 – Cp2.10 – Td3.1 – Td3.2 – Td3.4 – Td3.5 – Td3.11 – Td3.12 – Td3.17 – Td3.18 – Td3.19 – Td3.21 – Td3.22 – Td3.23 – Td4.1 – Td4.2 – Td4.3 – Td4.4 – Td4.5 – Td4.6 – Td4.11 – Td5.32 – Td5.35 – Td5.36 – Td5.37 – Td5.38 – Td5.39 – Td5.40 – Td5.41 – Td5.42 – Tp.1 – Tp.2 – Tp.3 – Tp.4 – Tp.9 – Tp.22 – Tp.24	3R44– Espaço da EaD 3R45 – Escolha por atuar na EaD 3R46 – Saber lidar na EaD 3R47– Processo de inserção na EaD 3R48– Visão prospectiva 3R49 – Sentimentos pessoais 3R50– Escolha do curso	VISÃO DO CURSO

5.7 A busca pela elaboração de uma Rede de Significados

Conforme explicitamos, na seção 1.7, as Unidades de Significados, no desenvolvimento da análise, são articuladas com outras ideias, constituindo outras mais abrangentes e definindo categorias abertas dos sentidos e significados que escorregam em laços de sentidos que se amarram. Essas categorias, vistas como grandes convergências, mostraram-se em nosso movimento de pesquisa e, buscando por um modo de expô-las em uma rede de significados, fisicamente, nesta tese, defrontamo-nos com alguns obstáculos.

A disposição das 739 USG, de modo linear e impressa em papel, ocupou uma superfície retangular de 3,8 metros de comprimento e de 90 centímetros de largura, conforme figuras seguintes.

Figura 4: Disposição linear das 739 USg, vista horizontalmente



Fotografia: João Bertoldo – Juiz de Fora(MG)

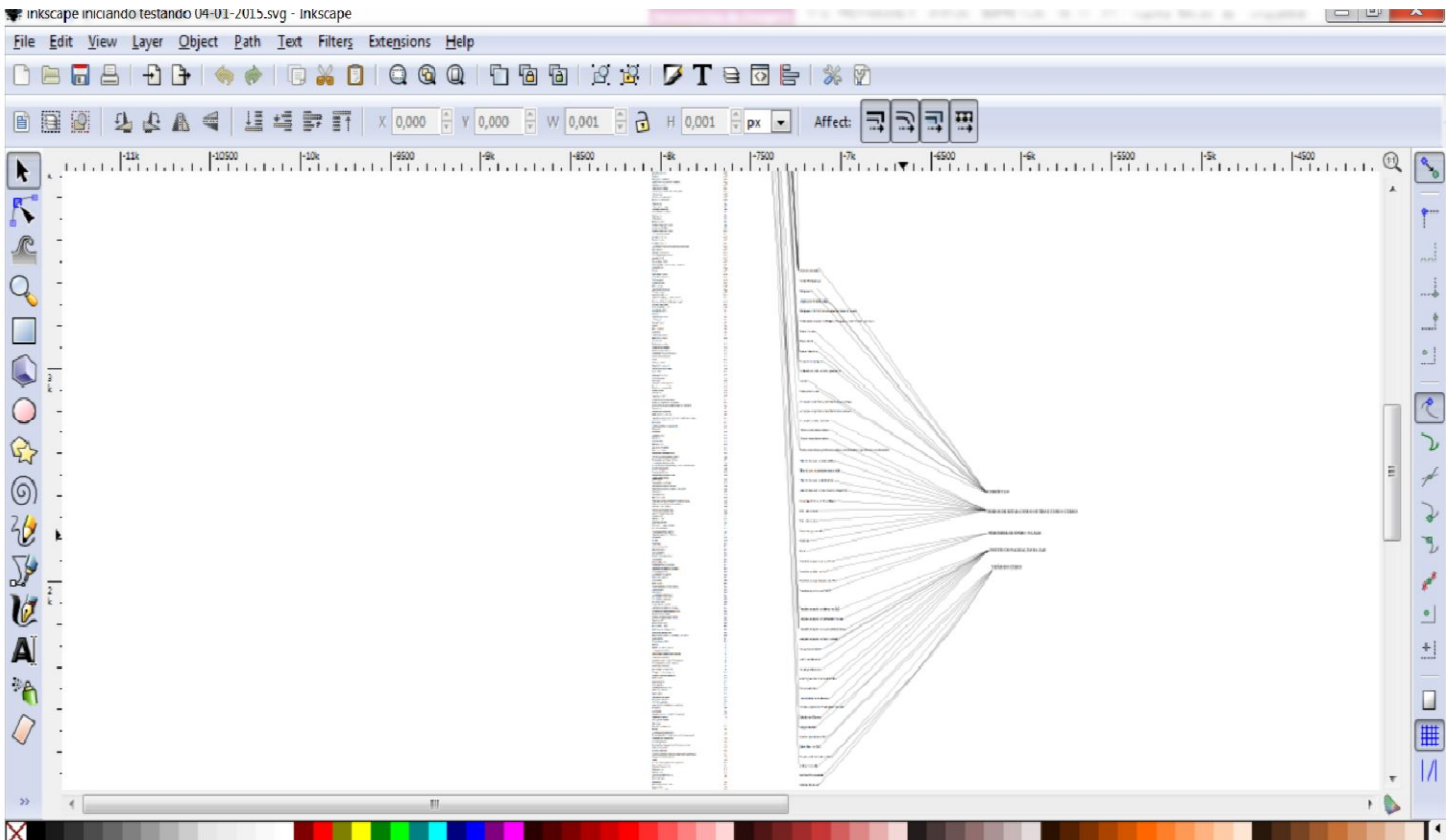
Figura 5: Disposição linear das 739 USg, vista nte9 US, vista verticalmente



Fotografia: João Bertoldo – Juiz de Fora(MG)

Prosseguindo nessa busca pela apresentação de uma Rede de Significados, tomamos conhecimento acerca do software livre *Inkscape*⁹⁷, que possibilita trabalhos com imagens. Consideramos essa mídia importante; porém, as dimensões da tela computacional não nos permitem uma visualização total e nítida de todo o fluxo dessa rede. Apresentamos, desse modo, uma ilustração do fluxo de convergências dessas USg.

Figura 5: A Rede de significados em constituição



Importante aclararmos o sentido que nos move, atentos ao todo que se mostrava, pelo elenco dessas 739 USg, dispostas em papel físico, dado que a tela do computador não nos possibilita essa visão, a menos que se reduza [aqui no sentido de diminuir] o zoom, ao ponto de “esconder” esse todo de nosso campo visual biológico.

Para dizermos das vivências nessa tarefa, em toda a sua complexidade, podemos destacar tanto aspectos físicos quanto os atos intencionais pelos quais nos

⁹⁷ Disponível em: <https://inkscape.org/pt/>. Acesso em: 01/11/2014.

presentificamos. Os primeiros abarcam, por exemplo, escolha do tamanho do papel e impressão da relação de US, a montagem, acrescentando outras folhas para que a Rede de Significados fosse se constituindo em sua materialidade, a escolha de canetas em cores diferentes, bem como superfícies de apoio [mesas em dimensões adequadas] e, ainda, a utilização de réguas e lápis. Quanto aos atos intencionais sentimos, em todo o processo durante as quatro etapas de reduções, estarmos em vivência de reencontros, percebendo sentidos convergentes e, no âmbito da linguagem, fomos remetidos a palavras ou expressões potentes. Potências, assim, não simplificadoras, mas que, ao serem abertas, postas em reflexão, reconduzem-nos ao fundo do qual explodem sentidos do fenômeno investigado.

Nesse sentido, demo-nos conta de nos encontrarmos com Detoni (2000), ao dizer:

Ao dar nomes, tocamos o todo em sua vasta rede de significados; tentamos individualizar um fio dessa rede, ou, pelo menos, nos acercamos da certeza de um nó. Mas a mão do pesquisador, para tocar um fio, sai embaralhando-se com grande parte dos fios distendidos dessa rede (DETONI, 2000, p.200).

Com os nomes: *Currículo, Estar-com o outro e com o curso, Perceber-se sendo na EaD, Institucionalização da EaD e Visão do Curso*, ideias nucleares abrangentes, avançamos em nosso movimento de compreensão acerca da licenciatura investigada, expondo nossas interpretações/compreensões, no capítulo seguinte.

CAPÍTULO VI

INTERPRETAÇÃO DAS IDEIAS NUCLEARES ABRANGENTES

“Tentarei guiar, não doutrinar, tão só mostrar, descrever o que vejo” (HUSSERL, 2012, p. 14).

Neste capítulo, pomonos às interpretações analíticas e reflexivas, e que se caracterizam como hermenêuticas, dessas ideias nucleares. É o momento da transcendência dos individuais, ou seja, dos textos lidos, das entrevistas havidas com os sujeitos, dos debates, dos diálogos do pesquisador com a orientadora e com os companheiros dos grupos de pesquisa⁹⁸. Compreendemos esse movimento, o de transcendência, como o caminho pelo qual vamos à direção de uma reunião articuladora de sentidos e de significados, de modo a evidenciar o entrelaçamento dessas ideias que vão constituindo os núcleos abrangentes de ideias, à compreensão do fenômeno investigado. Esse momento, conforme entendemos, explicita um movimento de teorização.

À luz de nossa indagação “*Que licenciatura de Matemática à distância é essa, a oferecida pela UFJF?*”, e, buscando compreender essa licenciatura acontecendo na atualização de seu projeto, apresentamos nossas discussões. Focaremos as ideias nucleares abrangentes, indicadas no capítulo anterior, mostrando o movimento.

As 739 USg, ao serem interrogadas pelo que dizem, permitiram-nos articular os sentidos evidenciados em 50 ideias nucleares.

⁹⁸ Fazemos referência aos grupos: FEM – Fenomenologia em Educação Matemática, um Grupo de estudos e pesquisa coordenado pela orientadora desta pesquisa, e ao GEEaD – Grupo de Estudos em Educação a Distância. Trata-se de um grupo constituído e vigente nos anos de 2012 e 2013, uma parceria do FEM com o GPIMEM – Grupo de Pesquisa em informática, outras Mídias e Educação Matemática, com o foco em estudos que cuidam da EaD.

Assim, por exemplo, a Ideia nuclear “Evasão” é uma complexidade de sentidos que, conforme compreendemos, entrelaçam-se de modo a evidenciar uma totalidade sobre esse assunto. Esses sentidos falam de: desistência do curso, relações com a universidade, ou seja, as USg apresentadas no quadro A

As Ideias nucleares abrangentes foram articuladas no 4º movimento de redução, em que perguntamos o que diziam cada uma das 50 ideias nucleares. Atentos aos seus sentidos e significados, essas se enrolaram, convergindo-se em 5 ideias nucleares abrangentes, que assim as denominamos: 5R1 – Currículo; 5R2 – Modos de estar-com o outro e com o curso; 5R3 – Perceber-se, sendo na EaD; 5R4 – Institucionalização da EaD e 5R5 – Visão do Curso. Prosseguindo nosso movimento, apresentamos nossas articulações.

6.1 Articulando a ideia nuclear abrangente CURRÍCULO

A ideia nuclear abrangente, que denominamos “**Currículo**”, fala de: currículo do curso, projeto pedagógico, adequação de disciplinas ao curso, disciplinas de matemática, ou seja, das USg que se entrelaçam, constituindo o *núcleo de ideias* e que estão expostos no quadro B .

Compreendemos que esses núcleos de ideias articulam os sentidos e significados expressos na compreensão de currículo, na medida em que dizem de um percurso pelo qual o movimento do curso se mostra. Esse, conforme entendemos, é um dos perfis pelo qual o Projeto Pedagógico do curso mostra-se em atualização.

Nesse movimento de compreensão/interpretação, nosso entendimento acerca do que seja *currículo* foi se ampliando, à medida que perguntávamos o que diziam cada USg, cada ideia abrangente na terceira redução e saltava-nos a ideia de currículo em atualização. Nossas compreensões/interpretações das descrições dos sujeitos entrevistados revelam-nos que essa atualização se dá, dentre outros modos, por adequação curricular (Co. 1).

Uma dificuldade é na estrutura do conteúdo, um conteúdo que não estava muito bem voltado [...] porque tinha conteúdo que estava, podia estar, um pouco exagerado, na quantidade de matemática do curso ou estar fora do objetivo do curso de licenciatura em matemática, e conteúdo que faltava para deixar um curso... que daria uma formação melhor para o aluno (US001).

O coordenador do curso mostra-se atento aos excessos e às faltas de conteúdos, discute com o colegiado, com o núcleo docente e propõe alteração curricular. Cita, como exemplo, a inserção de uma disciplina que trata do uso da informática no ensino da matemática e da revisão de disciplinas que apresentam conteúdos em excesso, o sentido de que não atendem às necessidades do aluno. “Foi o caso de a gente ter inserido uma matéria que trata do uso da informática no ensino da matemática... que não tinha no currículo anterior e eu pus. Foi inserida” (US 004).

Essa alteração, a nosso ver, movimenta a dimensão do conteúdo curricular, evidenciando a visão do coordenador em sintonia com a ideia de uma não rigidez curricular, descrita no Projeto Pedagógico do Curso, ao dizer que essa adequação exige um olhar o curso todo, toda a experiência, o funcionamento, a demanda e as dificuldades que vão acontecendo (Co.39).

Nesse documento, a não rigidez curricular é destacada como um dos limites a serem rompidos e como uma das novas metas apontadas como “urgência” para o desenvolvimento do curso, visto como um programa institucional de formação de professores. O Projeto Pedagógico apresenta-se, conforme disposto em seu texto, „encaixando-se” na visão de aprimoramento dinâmico dos cursos presenciais⁹⁹ e entrelaça essa preocupação com a dimensão curricular a outras metas, tomando como solo de problemas aquela modalidade de cursos de graduação, que, conforme descreve, são derivados de modelos de estrutura curricular que se ergue em forma de grades fechadas, engessadas pelas exigências de pré-requisitos e pela carga excessiva de disciplinas obrigatórias.

Segundo o coordenador, houve participação dos professores que trabalharam com as disciplinas, cujas experiências ajudaram no movimento de modificação dos conteúdos (Co. 44). Esse, um ponto forte, a nosso ver, uma vez que essa reformulação esteja visando a um aspecto da formação de turmas futuras no curso investigado. Essa ação parece-nos como uma possibilidade de atualização do projeto pedagógico, especialmente, por se dizer desenhado em duas frentes¹⁰⁰ principais, sendo a primeira dessas frentes a que atenda a uma tradição de formação em matemática e sua presença como disciplina escolar. Nesse campo, o projeto expõe que o cumprimento de um currículo, por parte dos alunos e dos professores do curso, deve atender-se para as mais atuais discussões que se travam tanto no círculo científico da Matemática quanto no da Educação matemática. Concernente a esse aspecto, o Departamento de Matemática da UFJF entende que,

Para chegar a uma convergência plena, o professor de Matemática deve ter uma visão dessa ciência completa a ponto de lhe dar lucidez da estrutura conceitual que ela compreende, antes de se entender que isso significa conhecê-la na profundidade e nas várias especificidades que são cobradas de um profissional matemático. [...] “Abarcando as contribuições dos pesquisadores em Educação matemática, o conhecimento matemático deverá ser curricularmente discutido em suas implicações didáticas e pedagógicas que se voltarão para valores estendidos para as fronteiras da história, da filosofia, da sociologia, da psicologia e da antropologia, entre outras.” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, P.39).

Adentrando aos sentidos e significados desse entendimento, uma reflexão pertinente poderia ser acerca da possibilidade de abertura ao professor, que atua no curso, sendo responsável por disciplinas de formação pedagógica, quando esse se

⁹⁹ PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p.7.

¹⁰⁰ *ibidem.*, p.38.

manifesta estranho às discussões sobre a estrutura curricular, não participando de sua construção. Salta-nos, nessa investigação, que o currículo, sendo estranho ao professor que não participou de sua construção, apresenta obstáculos a serem solucionados (P1.19). Nesse sentido, quando a professora entrevistada nos diz que o Departamento de Educação funciona como um balcão, como um setor para atendimento aos pedidos desse curso, que foi elaborado fora do departamento. Indagamos, assim, se a professora, ao participar o coordenador, da necessidade de se adequar disciplinas à EaD (P1.21) estaria enlaçando-se ao entendimento expresso pelo Departamento de Matemática, no Projeto pedagógico, acerca das implicações didáticas e pedagógicas do conhecimento matemático sendo curricularmente discutido.

Parece-nos que, desse modo, no desempenho de seu papel, a professora põe o currículo recebido em ação, ou seja, contribui para atualizá-lo em sua dimensão estrutural que, na visão do coordenador tem, como um dos fatores, sua proximidade ao curso presencial (Co.42). Essa ideia, a de aproximação EaD ao presencial, nos leva à busca por compreensões acerca do que se trata essa proximidade. Segundo a professora (P1), o curso de Matemática à distância, no modo como está estruturado, é diferente do presencial¹⁰¹; entretanto, há uma proposta da universidade de reformular os cursos para torná-los semelhantes aos presenciais. (P1. 17; P1. 18).

Porque iam reformar o curso? Porque o curso de Matemática, ele é muito diferente, o da distância, ele é muito diferente do presencial. E houve um acordo de que a Faculdade de Educação, a Universidade, iria reformular os cursos, que os cursos se adequassem ao curso presencial” (US 589; US 590).

Essa proposta, como nos é revelada, pelas descrições das vivências da professora, parece-nos complexa. A entrevistada se põe nesse movimento, propondo iniciar uma aproximação entre EaD e presencial, começando pela possibilidade de fazer oficinas (P1.25), mote propulsor de sua prática no curso presencial. Para a professora, isso não funcionou; sua prática consiste em trabalhar com exercícios, visando promover ao pensamento matemático aritmético, geométrico ou algébrico. Em suas tentativas de realizar essa atividade na modalidade de curso a distância, a atividade de Álgebra é a que deu para fazer melhor; para ela, o que faz na disciplina presencial é inviabilizado na EaD.

¹⁰¹ A entrevistada cita, como exemplo, que o curso à distância tem mais estágios.

Segundo Peters (2006, p. 47)¹⁰², quem se propõe a pôr em andamento, a dirigir, a observar e a avaliar processos de aprendizagem no ensino a distância enfrentará dificuldades específicas, pois estão fisicamente distanciados. Para alguns pesquisadores, essa visão de separação, conjugando espaço/tempo, configura a característica de educação à distância. Borba, Malheiros e Zulatto (2008, p.23) assumem essa concepção, como vista por Moran (2002)¹⁰³; ideia também presente em Maia e Mattar (2007, p.60). Esses autores firmam que a EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, é planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação.

Parece-nos que a visão de que a separação física traz dificuldades específicas para a EaD, seja um dos modos de se justificar alguns desassossegos sentidos por pessoas que vivenciam essa modalidade. Na investigação que efetuamos, as dificuldades são evidenciadas na complexidade do curso, elas são abrangentes e se manifestam em falas de entrevistados – alunos, tutores, professores, coordenadores – ao dizerem do mesmo em seus diversos aspectos ou perfis que, para nós, constituem os núcleos de ideias, que vão se entrelaçando em nossas compreensões articuladoras das ideias nucleares abrangentes. São exposições que relatam sobre a decisão pessoal pela escolha do curso, a escolha, pela equipe gestora, do local apropriado para o funcionamento do polo, o entendimento questionador do aluno sobre qual seria o papel de um tutor presencial, do tutor à distância, o modo de funcionamento de avaliações, as dúvidas acerca da carreira profissional do tutor, a comunicação de professores e de tutores com alunos, apenas para citarmos algumas delas, pois serão articuladas. Não afirmarmos que são dificuldades específicas da EaD; elas aparecem, nesta pesquisa, em unidades de significados, reveladoras de compreensões/interpretações do relatado por pessoas que vivenciaram o curso.

O Projeto Pedagógico que estamos estudando, tornando-o vivo nesta investigação, considera o curso que organiza, uma modalidade distinta da presencial e o vê, na esfera do corpo docente, “[...] uma oportunidade de reflexão para ressignificação de um curso de licenciatura em Matemática”. (PROJETO PEDAGÓGICO p.6). Para esse documento, “Quando se parte para elaboração de um curso a distância e logo se percebe

¹⁰² PETERS, Otto. Título Original: Die Didaktik des Fernstudiums: Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht. Tradução portuguesa: Didática do ensino a distância. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Trad.: Ilson Kayser; Ed Unisinos,2006.

¹⁰³“ a educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, mas podendo estar juntos através da tecnologia de comunicação”(MORAN,2002, apud. BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2007,P.23).

que ele é um objeto novo - ainda que com inúmeras interseções com um curso na modalidade mais tradicional - não só é requerido pensar-se o novo como também redimensionar-se o tradicional.”¹⁰⁴

A expressão “pensar-se o novo”, para nós, é potente, em sentidos e significados. Por “novo”, pode-se entender o que nasceu em originalidade histórico-filológica; mas pode significar, também, o que nos traz o dicionário Houaiss, “caracterizado pela atualidade”. Entendemos, nesse sentido como “novo” o que está em atualização, em experiência. Assumindo este sentido, compartilhamos com Baumann (2013):

Atualização diz de uma ação criadora que, ao ser efetuada, torna atuais as possibilidades presentes, em nosso caso, no pro-jeto. Assim, atualização é aqui compreendida como um movimento de tornar atual, de fazer ser as ideias presentes no projeto por meio de ações, que podem ou não inovar. (BAUMANN, 2013.p.28)¹⁰⁵

Ao modo como anunciamos no capítulo IV desta tese, a atualização do curso que investigamos vem se mostrando pelas análises do relatado pelos entrevistados e, assim nos movimentamos, preenchendo nossa indagação, por sentidos e significados. Esse, o modo como estamos pensando esse novo, enquanto movimento de atualização. Concernente ao currículo, nossas interpretações/compreensões dos relatos dos entrevistados remetem-nos ao escrito no projeto pedagógico. Nesse movimento, fomos nos dando conta de confluências de ideias, reunindo ideias nucleares, compreendidas pelos relatos dos sujeitos, com ideias nucleares do projeto pedagógico do curso, compreendidas por nós, ao tomá-lo como texto escrito e interpretado/compreendido hermeneuticamente.

Fomos lançados à busca por compreensões acerca do sentido de flexibilidade na EaD, pela indagação, em (P1.58) sobre o que seria um Instituto de Educação Flexível¹⁰⁶. A entrevistada indaga: “As outras não seriam flexíveis?” (US 630).

Trabalhos importantes têm enfatizado o aspecto flexibilidade como uma prerrogativa vantajosa da EaD. Para Lopes, et. al.¹⁰⁷ (2010, p.198), é uma vantagem dessa modalidade a oferta de maior flexibilidade de tempo e de espaço. Esses autores

¹⁰⁴ (Ibid. p.6).

¹⁰⁵ Em sua Tese de Doutorado, a autora destina um capítulo, juntamente com o capítulo sobre Projeto, para tratar da questão da atualização de Projeto de modo mais profundo. O trabalho volta-se ao pensamento de grandes filósofos ocidentais, dialogando com Heráclito, Aristóteles e Heidegger.

¹⁰⁶ A entrevistada está relatando sobre o lugar institucional da UAB: “Houve um projeto liderado por um professor, no qual propunha a criação de um instituto, denominado Instituto de Educação Flexível, uma faculdade para sediar, alocar os professores que atuam na EaD. A concretização desse projeto ratificaria que a UAB é de outro lugar”. (P1.56; US 628)

¹⁰⁷ Educação a distância no Ensino Superior: uma possibilidade concreta de inclusão social. Revista Diálogo Educacional; v. 10; n° 29; jan/abr 2010.

entendem que essa vantagem é facilitadora para as pessoas que moram no interior, em regiões de difícil acesso e para pessoas que moram nos grandes centros e optam por evitar longos deslocamentos, despesas de locomoção e desgaste decorrente de estresse. Atentos aos sentidos que essa justificativa possa nos revelar, entendemos que a mesma vai em direção do mais usual, explicada pelos âmbitos políticos e legislativos, que tratam das implantações de cursos à distância como uma necessidade social. Para nós, essas questões que de fundo geográfico e social emergiram, nos ditos pelos alunos entrevistados, convergem em suas visões de curso e serão articuladas na ideia abrangente *Visão do Curso*.

O projeto pedagógico, que analisamos, mostra perspectivas de flexibilidade ao curso, ao dizer “Como o Curso de Licenciatura em Matemática será desenvolvido na modalidade a distância, outros princípios se colocam como fundamentais na construção curricular: [...] *flexibilidade* e capacidade de diálogo” (PROJETO PEDAGÓGICO, p.36). Essa ideia, ao modo como a vemos, converge com o dito no documento oficial do Ministério da Educação, *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*¹⁰⁸. Esses referenciais preveem que o projeto político pedagógico deva apresentar, claramente, sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, a partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação.

Aqueles referenciais orientam que se deva assegurar flexibilidade no atendimento ao estudante, oferecendo horários ampliados para o atendimento tutorial e, quanto ao material didático, que o projeto político pedagógico informe, de modo claro e preciso, os materiais didáticos que serão disponibilizados ao aluno. O documento destaca, para o sistema de gestão, que esses materiais, livros-texto, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, CD Rom, Websites, vídeos, considerando-os “[...] um conjunto que se articula com outras tecnologias de comunicação e informação para garantir flexibilidade e diversidade” (BRASIL,2007, p.14) formem um sistema que permita ao professor ser autônomo [...] na sua elaboração, inserção e gerenciamento de seu conteúdo, e que isso possa ser feito de maneira amigável e rápida, com liberdade e flexibilidade” (BRASIL,2007, p.30).

¹⁰⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 09/11/2014.

Nessa perspectiva, a do currículo que se mostra pela disposição de conteúdos previstos no planejamento, o investigado nos mostra que a autonomia e a flexibilidade não se fizeram presentes nos relatos de uma professora responsável por disciplinas pedagógicas do curso, pois a mesma recebe um projeto e seu currículo prontos. Autonomia, nesse contexto, pode ser compreendida como uma abertura, mais que um direito da pessoa, sendo co-presente, com suas ações, no movimento de atualização de um projeto pedagógico, ao participar das discussões e das decisões na construção desse projeto.

Refletindo também acerca do material didático, a ideia de *currículo vai se complexificando*. Ao relatarmos acerca do material didático, os depoentes, coordenador do curso, tutora presencial, tutores à distância, professores e alunos, dizem do material impresso. Os professores do curso investigado não produzem seu material didático, sendo utilizadas apostilas já produzidas por outra instituição, o CEDERJ¹⁰⁹, conforme relatam o coordenador do curso (Co), e tutores à distância (Td1.21, Td2.18).

O material didático, a maior parte do que a gente usa, é o material que vem do CEDERJ. A universidade tem um acordo de cooperação para usar, né? Mas é bom que a gente apresente material [...] produção nossa também, né? Porque tem coisa lá, nesse material, que a gente precisa manter, tem coisas que não tem nesse material que a gente precisa produzir, tem coisas que a gente trabalha aqui é um pouquinho diferente do que eles trabalhavam lá, então a gente tem que adaptar e tem matéria nossa que não tem material produzido ainda. Tem material que imprime e material que esse mesmo material a gente usa em arquivo PDF, os alunos podem acompanhar no computador, né? E tem o material impresso também. Mas aí a gente faz as duas coisas, o material impresso e o material dos arquivos PDF, na grande maioria dos cursos (US 022)

Para os tutores à distância, (Td1) e (Td2),

O material, eu acho péssimo. O material é um material feito pelo CEDERJ do Rio de Janeiro, um material bom de referência, para a gente que domina matemática, é legal. Mas para o aluno é um material muito seco, muito árido, muito sem cores, entendeu? Preto e branco. Muito formal, didático, assim, de teoria, poucos exercícios, entendeu? Não tem muito incentivo, à tutoria, sinceridade. (US 552)

Porque, basicamente, o primeiro curso a distância que foi criado no Brasil, foi o CEDERJ. Então, todo o material de matemática, que é usado na Federal de Juiz de Fora, é o mesmo material do CEDERJ. Os professores, se eu não me engano, eles foram à Europa pesquisar sobre a educação a distância lá, porque isso começou primeiro na Europa ou EUA... eu não me lembro. Anterior a aqui, né? Eles foram lá aprender como fazia, viram como eram os modelos de apostilas a distância... porque um livro que é feito para um aluno a distância, não pode ser o mesmo livro que para o aluno presencial. Ele tem que ser mais explicado. (US 553; US 554).

¹⁰⁹ Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro- CEDERJ - Consórcio CEDERJ.

Criado em 2000, objetivando levar educação superior e gratuita, no estado do Rio de Janeiro. formado por sete instituições públicas: CEFET, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO. Segundo informações no site do consórcio, em dezembro de 2013, contava com 26 mil alunos matriculados em seus 12 cursos de graduação a distância, dentre eles, a Licenciatura em Pedagogia e o de Licenciatura em Matemática.

Os relatos nos revelam que, sendo produzido pelo CEDERJ, esse material tem que ser adaptado ao curso da UFJF, sendo também utilizados outros materiais em PDF. Há um entendimento de que a EaD precisa ter um estilo de material que corresponda a sua realidade. Nessa visão, esse tem que ser escrito, pensando que o aluno está sem professor, estudando sozinho.

Concernente ao material para as disciplinas pedagógicas, o coordenador relata outra complexidade:

E das matérias pedagógicas, é o seguinte, primeiro a gente traz o material; nessas matérias, a gente tem mais dificuldade de material. E segundo que as professoras, as professoras que dão as matérias, iam falando o que elas queriam, como elas queriam trabalhar. Acompanhar mesmo, como elas estavam trabalhando, o que elas precisavam. E tem também a disponibilidade de professores que, antes, o projeto nosso, ele estava estruturado acompanhando muito o projeto do CEDERJ que, nessa parte pedagógica, estava muito diferente do curso presencial (US 046).

Nas apreciações reveladas pelos alunos, esse material mostrou-se em diferentes perspectivas. Para uma aluna exitosa, atendeu às suas expectativas de forma satisfatória (Ae.19); para um aluno desistente, o material traz os primeiros obstáculos com o curso, apresentando erros em seu conteúdo (Ad2.13), enquanto que, para um aluno desperiodizado, a expectativa da chegada das apostilas foi ruim, devido ao atraso na entrega (Adp1.11). Para a professora, responsável por conteúdos de matemática, esse material foi complementado com alguns livros indicados aos alunos para estudos pessoais (P2.24). Para a professora de disciplinas pedagógicas, o mesmo mostrou-se insuficiente. Para esta, a sua participação, enquanto professora, com esse material, foi desfavorável (P1.6).

Nas descrições das vivências dos tutores, ficou claro para nós a importância de se pensar o material didático, para uma licenciatura em EaD, pensando também nas especificidades dos alunos que vivenciam essa modalidade. Na visão da tutora presencial, o material recebido mostrou-se complicado, truncado e foi insuficiente (Tp.12). Ela destaca que as pessoas, com as quais ela foi tutora, passaram muito tempo sem estudar, inclusive as que lecionam na área de matemática, atuando em nível fundamental ou médio (Td5. 24). Essa ideia se liga ao dito por outro tutor, para o qual o material produzido pelo CEDERJ é favorável a quem já tem um amplo conhecimento matemático, mas, pelas características que o mesmo apresenta, não possibilita fluidez aos estudos pelos alunos (Td1.21). Em nossas análises, pelo relatado, vemos esse

material, em processo de sua historicidade, pelo que compreendemos do depoimento por um tutor à distância.

[...] na matemática, as coisas demoram muito a acontecer. Você tem uma ideia e essa ideia, para ela ser formalizada, ela não é formalizada em um ano, dois; às vezes, as coisas demoram 100 anos para serem formalizadas. Só que, depois que ela é formalizada, o livro, ele expõe uma definição, parece que aquilo é uma coisa muito corriqueira, muito fácil. Então você lê aquela definição, você não entende, você se sente mal, acha que é burro, porque não consegue entender uma coisa que o livro expõe. (US 560).

Esse tutor pontua que a formalização da matemática delonga-se cronologicamente e o livro expõe uma definição, expressa de modo que parece ser algo usual. Para o tutor, o não entendimento dessa definição faz a pessoa sentir-se desprovida de um saber, de uma inteligência. De seu ponto de vista, o material para o curso a distância, tem a capacidade de explorar um pouco esse processo de formalização, trazendo o contexto em que se deu a *intuição*, o desenvolvimento, o pensamento de quem pensou sobre aquele assunto, ou seja, dando o aparato para se entender o surgimento de uma definição.

Segundo o entrevistado, (Td2.25) o CEDERJ tem alguns livros que exploram isso. Seguindo as explicitações dessa visão, o tutor entende que, nesse processo de desenvolvimento do material didático, a equipe responsável por esse material conseguiu produzir, em alguns casos, um material bem melhor do que os livros de matemática trazem e que estão à disposição. Para ele, o livro não pode ser o mesmo utilizado por um aluno de curso presencial; o material do aluno de EaD tem que ser mais explicado (Td2.19). Esse tutor diz que a melhoria se deu quanto à linguagem expressa (Td2.23; Td2.24).

Importante destacarmos que esse tutor (Td2) é licenciado em Matemática, um curso realizado à distância pelo CEDERJ; portanto, ele fala por suas experiências vivenciadas no seu curso. Em nossa compreensão, o dito por ele reabre sua temporalidade em vivências havidas enquanto aluno de graduação na EaD. Enquanto aluno EaD, ele experienciou o material produzido por essa instituição, e, no momento da entrevista, reabre suas vivências havidas enquanto tutor à distância, pela UFJF, fazendo apreciações sobre esse material didático. Com essas experiências, na vida acadêmica, o tutor afirma haver modificações nos modos de ver o material disposto (Td2.22). Em suas sínteses, o tutor expõe que o material para o aluno tem que possibilitar autoentendimento, não pode ser um resumo (Td2. 20).

Essas visões apresentadas, conforme entendemos, dizem respeito a avaliações gerais acerca das características físicas e de estilo de conteúdo do material didático utilizado, na forma de material impresso. Adentrando aos sentidos e significados, revelados pelas compreensões que temos com os relatos sujeitos, fica para nós uma questão de fundo, que nos leva à reflexão acerca do sentido desse material, não em sua fisicalidade somente, mas quanto ao que seria o significado de um material didático para um curso de matemática à distância. O que nos aparece claro, no investigado, é que há um movimento de adequação dos materiais utilizados nos cursos presenciais. O que se evidencia, em nossa perspectiva, é que há uma força potente, na historicidade desse material, o modo como ele vem se constituindo, servindo a cursos diferentes, sendo trabalhado por diversos professores. O investigado nos mostra que esse material, utilizado por uma turma pioneira nessa modalidade oferecida pela UFJF, não mostrou força para mover esse curso. Isso se revela pelos ditos que convergem em necessidades de adequação aos conteúdos e à linguagem articulada nos assuntos trabalhados em disciplinas de cálculo, insuficiência concernente a pré-requisitos essenciais a cursistas que se encontram afastados, cronologicamente, da escola e não atendimento à realidade das disciplinas de formação pedagógica.

Os Referenciais de Qualidade para a educação superior a distância¹¹⁰, documento oficial do Ministério da Educação, legisla acerca do material para essa modalidade e prevê, em seu ordenamento:

Outro aspecto relevante é a garantia de que o material didático propicie interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto. Para atender a estas orientações, o material didático deve: [...] ser estruturados em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento. (BRASIL, 2007, p.15)

Em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância, os professores devem ser capazes de: [...] elaborar o material didático para programas a distância. (BRASIL, 2007, p.20)

Conforme exposto no Projeto Pedagógico do curso, (P.11): “UFJF possui experiência em EAD, o que lhe possibilita proceder à adequação necessária às especificidades em termos de infraestrutura, de sistema de educação a distância, incluindo-se aí o material didático...”. O dito pelos professores aponta-nos essa realidade ainda não vivenciada por eles; tanto na produção do próprio material, quanto

¹¹⁰Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 30/11/2014

na utilização de cópias de textos, como possibilidade alternativa, para fins didáticos, dado o rigor legal que versa sobre direitos autorais¹¹¹.

Benakouche (2000)¹¹², em seu trabalho *Educação a distância (EaD): uma solução ou um problema?* Diz que as restrições à reprodução de material bibliográfico estão condicionando à adoção de um modelo de EAD que exige do professor a elaboração do seu próprio livro-texto ou apostila; para a autora, o desenvolvimento da cibercultura abre a possibilidade de enriquecimento e de complementação, visando a suprir as insuficiências do material impresso, utilizado nos cursos a distância, pelo crescimento considerável de bibliotecas e de bases de dados virtuais.

Há pesquisas, na área da Educação, que destacam o material impresso como suporte à EaD, em sua historicidade. O texto de Lemgruber¹¹³, trazendo seu entendimento de EaD como *forma de educação*, faz uma remissão aos primórdios dessa modalidade, lembrando da educação por correspondência, cujos principais meios de comunicação eram guias de estudo impressos, com exercícios e enviados via Postal. No avanço dessa historicidade, o autor destaca a segunda geração da EaD, a partir dos anos de 1970, com a presença do material impresso ainda como principal suporte, mas que passa a utilizar, cada vez mais, recursos como: televisão, fitas de áudio e vídeo e telefone. Para Lemgruber, vivemos a terceira geração, baseada em redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia, destacando-se as possibilidades oferecidas pelo acesso à internet.

Esse cunho histórico se mostra importante por entendermos que, além de nos situarmos no tempo histórico/espacial, também se encontra enlaçado, de modo intrincado, aos sentidos e significados dos relatos dos entrevistados, lançando-nos à busca de compreensões de como as tecnologias computacionais se entrelaçam à ideia nuclear abrangente *currículo*, esta que estamos articulando.

Caminhamos em uma direção em que, ao indagarmos sobre a atualização de um projeto pedagógico, nas ações efetuadas pelas pessoas que o vivenciam, a reflexão sobre

¹¹¹ Sobre direitos autorais na EaD, bastante discutido por diversos autores, um trabalho importante foi apresentado, mais recentemente, no XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD), disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT3/112469.pdf>. Acesso em 30/11/2014.

¹¹² XXIV Encontro Anual da ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.

¹¹³ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf. Acesso em 11-11-2014.

a produção de material didático é uma realidade a ser descrita como a nós se mostra e, conforme entendemos, à disposição para analisar se se trata de um problema “novo”, seria tarefa para outro trabalho, cujo olhar se volte a essa temática, em profundidade, pesquisando, por exemplo, se é possível haver uma comunicação de materiais destinados à Educação presencial com os objetivos de um curso EaD, ou seja, se é possível que eles sejam comunicáveis e de que modo seria essa comunicabilidade.

Pelo investigado, entendemos que o material impresso, utilizado na licenciatura em Matemática à distância, é uma tentativa de adaptação de um curso presencial ao curso que se move à distância.

Na realidade investigada, em nossa pesquisa, ficam evidenciados os entrelaçamentos de materiais impressos com recursos que se valem de tecnologias de base computacional. Nesse horizonte, o currículo na EaD se mostra, inexoravelmente, ligado à ideia nuclear *Tecnologias*, destacada nas descrições das vivências do sujeitos, ao dizerem sobre: Fóruns, Chats, videoaulas, videoconferências, e-mails, constituindo, igualmente, a realidade por eles vivida. Recursos que se apresentam enquanto utilizáveis no curso. Assim entendemos que seja um dos modos de ação, que contribuem na atualização do Projeto Pedagógico do Curso, que contempla:

Cursos desenvolvidos nessa modalidade de ensino – a distância- podem empregar uma combinação de materiais didáticos: impressos, teleconferências, vídeoaulas, Internet, videoconferências e principalmente um sistema de acompanhamento ao estudante a distância com apoio de tutores e monitores via sistema de apoio ao ensino, assim como via telefone, fax, e-mail e correio postal.(PROPOSTA DE CURSO, P. 11)

Nosso interesse é pelos modos como essas tecnologias se presentificam¹¹⁴ nas vivências dos sujeitos entrevistados, estando com o curso em andamento. O dito por uma Tutora à distância nos revela que muitos alunos só têm acesso ao computador, quando vão ao polo de apoio presencial. (Td4.12). Nesse caso, parece-nos que o polo cumpre mais do que uma exigência da legislação brasileira que determina a obrigatoriedade de momentos presenciais, como dizem Pimentel e Aragão (2013)¹¹⁵; em nosso entendimento, ele se aproximam ao exposto no Projeto Pedagógico do curso, para o qual é uma unidade operacional, que “[...] serve como referência física para os alunos,

¹¹⁴ Importante anunciarmos que, nesta investigação, o perfil tecnológico destaca-se com força, concernente ao seu uso, e se entrelaça em outras ideias nucleares abrangentes, *Modos de estar-com o outro na EaD, Visão de Curso e institucionalidade*.

¹¹⁵ Disponível em: https://www.ufmg.br/ead/seminario/anais/pdf/Anais_V_SIEAD.pdf. Acesso em 12/11/14

oferecendo toda uma infraestrutura de atendimento para facilitar e democratizar o acesso ao ensino superior”(PROPOSTA DE CURSO, p.9). Claro que isso não dispensa retomar uma discussão acerca da “flexibilidade”, bem como aprofundar o que se entende por democratização de uso do computador e acesso à internet. Faz sentido o chavão “hoje em dia, todo mundo tem acesso ao computador e à internet”, tão repetido em seminários e congressos, na área de educação, incluindo educação matemática? Se o aluno precisa ir ao polo de apoio presencial para acesso e, tendo o polo, um horário determinado para atendimento, pode-se dizer que a Licenciatura à distância é flexível?

Concernente ao uso dessas tecnologias, no curso investigado, uma aluna expõe que a tecnologia é o que ajuda bastante nos cursos a distância. Para ela, são as vídeoaulas, as vídeo conferências, sendo essas últimas, as que oportunizam estar falando no mesmo horário, no mesmo momento, com o professor que está ministrando a aula e destaca as vídeoaulas como um dos recursos tecnológicos que lhe ajudou bastante, principalmente no cálculo, disciplina em que tinha muita dificuldade, matéria considerada difícil. Ela menciona que o coordenador postava os vídeos, ele dando aula, explicando a matéria, o que os auxiliava bastante. (Ae3.31). Esse cenário, em que as vídeoaulas assumem importância na EaD, revela-nos, pelo investigado, olhares diferentes sobre essa inserção. Os alunos mostraram-se atendidos, satisfeitos e afirmam terem aprendido muito com esses vídeos; destacam a utilização desse material disponibilizado por outras instituições brasileiras e por uma instituição estrangeira, de Massachusetts.

Essa visão conflui com o investigado por Domingues (2014)¹¹⁶, apontando que os alunos veem o vídeo como produtivo para a aprendizagem, levando-se em conta a dinamicidade, a didática, considerada boa e aliada a ilustrações. Essa pesquisa, feita por Domingues, não se volta à EaD; consideramo-la importante, por articular potencialidades dos vídeos, como possibilidades multimodais. Trabalha com alunos de um curso de graduação presencial, os quais vivenciaram tanto vídeos, produzidos e disponíveis para o público, quanto as produções de seus vídeos, como um dos requisitos de conclusão do curso. Focou o modo pelo qual os alunos interagem com esses vídeos. O autor propõe estudar o pensar-com-vídeos dos estudantes, para discutir a forma como

¹¹⁶ O papel do vídeo nas aulas multimodais de matemática aplicada: uma análise do ponto de vista dos alunos. Dissertação de Mestrado. Nilton Silveira Domingues; PGEM/UNESP, Rio Claro; 2014.

o vídeo reorganiza¹¹⁷ o pensamento matemático daqueles estudantes. Saltou-nos, de suas análises, além da ocorrência de o vídeo ter resolvido o que denominou “*falha de comunicação presente em uma aula expositiva*” (DOMINGUES, 2014, p.107) que, para o aluno, o vídeo cria um ambiente facilitador do aprendizado”. Para o autor, a aprendizagem depende da atenção dada pelo aluno e ele afirma que o vídeo é um meio de afetar alguns alunos que possuem percepções mais visuais, ou seja, o vídeo é um meio de despertar o interesse, chamar a atenção ao transmitir informações e criar um ambiente propício ao aprendizado. Vemos a pesquisa realizada por Domingues como uma obra disponível aos interesses de criadores de vídeos para essa modalidade, pois nos traz, como anunciado pelo autor, características presentes nas falas dos alunos que assistiram aos vídeos produzidos e produziram seus vídeos, gerando, segundo o autor, uma classificação desses vídeos, nomeando-os de acordo com suas funções como compreendidas por eles.

No curso que estamos investigando, os alunos apontaram, conforme expusemos, êxito em suas vivências com os vídeos prontos, aos quais tiveram acesso. Essa visão se presentifica pelo dito, inclusive por um aluno desistente, ao relatar que dava mais valor às videoaulas. Segundo o aluno, nem todos os professores disponibilizaram vídeos o que, em sua visão, fazia falta. (Ad2.37).

A plataforma é assim, eu particularmente, achava que ela me ajudava pouco. Pelo fato de que a gente, às vezes, postava e não recebia, às vezes, também recebia umas coisas que a gente não entendia... então, eu achava que a plataforma, para mim, era uma ferramenta pouco válida. Eu preferia mais uma coisa que o coordenador da época lá, o José Barbosa, fazia, ele começou a mandar umas videoaulas para a gente. Eu dava mais valor às videoaulas que ele mandava, que eu achava até que eram poucas, podia mandar mais... e os outros professores também. Porque também é isso, o José Barbosa, estou citando o nome dele aqui, mas ele mandava para a gente, resolvendo questões e tal, muito boas as videoaulas dele. Mas outros professores não mandavam; então, isso aí fazia falta. [...] então isso aí eu acho que é uma ferramenta muito importante (US 367).

Significativa a fala do aluno, pois, mesmo sendo um aluno evadido do curso, colabora no sentido de abordar um tema que, ao nosso olhar, é nuclear para que o projeto pedagógico do curso se atualize, *a presença da tecnologia*, vista sob uma de suas perspectivas, a curricular. O aluno considera as videoaulas uma ferramenta muito importante. Considera, também, superválido e interessante, poder contar com uma sala

¹¹⁷ Para o autor, que articula sua pesquisa à luz do constructo teórico de Borba e Villarreal *Seres-humanos-com-mídias*, “Uma dada mídia reorganiza nosso pensamento na medida em que passamos a compreender conceitos matemáticos, por exemplo, de maneira distinta, quando elas passam a nos impregnar enquanto ser humano.” (DOMINGUES, 2014, p.21). Essas ideias serão retomadas nas discussões em torno da Ideia nuclear abrangente, “*Modos de estar-com o outro na EaD*”.

de vídeo ou uma sala multimídia e assistir a aulas com o professor e tirar dúvidas online com ele. (Ad2.37).

A videoconferência, aqui a gente não teve, eu mesmo não tive nenhuma aula assim, de o professor estar dando a aula lá e você assistindo à aula. Eu acho que também é superválido, superinteressante, se tivesse uma sala de vídeo ou uma sala multimídia e o professor dar a aula lá e você assistir aqui, você poder tirar as dúvidas on line com ele. Eu acho que seria uma ferramenta muito útil (US 367).

Outro cenário, concernente às vivências com vídeos, foi-nos revelado com o dito por uma professora do curso, que produziu uma videoaula. Considera ter sido muito estranha a experiência de ter feito uma videoaula; para ela, é como se fosse uma palestra gravada e não vê o vídeo como algo que seja o que se chama de interativo. A professora deixa evidenciar seu desalento ao dizer que produziu um primeiro vídeo e, ao avaliá-lo, desconsiderava o que parecia não fazer efeito e foi tirando coisas e reconhece, inclusive, que seja difícil até colher os efeitos produzidos; para ela, o vídeo, enquanto material didático, não apresentou eficácia. Um aluno desistente (Ad2.23) relata que as videoaulas vinham resolvendo questão básica, simples, a mais simples e, na prova, vinha questão mais complexa, cuja resolução exigia resolver dois tipos de exercícios juntos. Esse aspecto pedagógico que nos chama atenção; o aluno parece dizer de entrelaçamentos que ligam conteúdo estudado, material didático e avaliação, aspectos pedagógicos, ao nosso olhar, importantes constituintes do curso, em movimento de atualização.

Concernente à produção de vídeo, a professora (p1) relata:

*[...] eu fiz um vídeo no primeiro, né? Achei que não valeu de nada, aí eu fui tirando... eu fui tirando coisas que eu fiz da primeira vez e que não pareciam trazer efeito. Agora, é difícil você, inclusive, colher esses efeitos (US 651).
Eu achei muito estranho, porque é uma aula palestra, né? E uma coisa que não é do meu métier, né? As minhas aulas são interativas e no vídeo não tem isso, né? Eu me lembro da Márcia, falando aqui que os vídeos eram interativos, eu fiquei doida para saber como era... mas as aulas não são interativas como ela falou, né? (US 652)
Só se você fizer uma videoconferência, mas você não tem como fazer uma videoconferência com 13 polos, né? (US 653)*

A professora manifesta sua estranheza em produzir um vídeo. Seu relato nos revela que essa ação pedagógica não lhe fez sentido, nem possibilitou sentidos ao estar com os alunos e com o vídeo. Ela entende que uma videoconferência até poderia ser interativa, mas seria impossível fazer isso com os 13 polos. Esse um aspecto que a pesquisa nos revela e se alinha às considerações do coordenador do curso, de que o

Brasil ainda não tem sistema tecnológico bom para usar uma videoconferência de qualidade (Co.19):

E outra consequência de você acompanhar o curso, é que você pode perceber o que não está funcionando bem, [...] tentar fomentar o uso de tecnologia... videoconferência... que a gente tem problemas pela tecnologia ainda não estar...o Brasil ainda não tem sistema tecnológico bom para usar uma videoconferência de qualidade ainda. (US 18; US 19)

Os recursos tecnológicos, na perspectiva curricular, na visão de *ferramentas*, ainda não se mostraram propulsores de um trabalho destinado às características de uma *turma* de alunos, na EaD. Um professor ou tutor trabalha com diversos polos, simultaneamente. A entrevistada cita, por exemplo, O Chat, mesmo dividindo em diversos horários, foi inviável, eram 120 alunos cursistas. (P1.82).

O chat mesmo, a gente teve um chat, mas eram 120 alunos, a gente dividiu isso em quatro ou seis horários, mesmo assim ficava muita gente para cada horário, cada horário desses com duas horas de duração. quer dizer, se eram seis eu fiquei doze horas no chat, porque eu participei de todos. Não é? É uma coisa inviável para quem tem essa carga de trabalho que a gente tem. (US 655; US 656)

Os aspectos curriculares, cujo solo é a internet, nesse curso, mostra-nos uma multiplicidade de visões, pois tem que funcionar para que os recursos ancorados, na mesma, sejam vivenciados. Na visão de um tutor, que atende à distância, os recursos tecnológicos foram satisfatórios, na medida em que utilizou o Fórum, com muita frequência, para tirar as dúvidas à distância. Mas ainda não podemos afirmar que, na visão do tutor à distância, os fóruns funcionam como esperado, quando nos atentamos ao dito por outra tutora, quanto à dificuldade vivenciada por ela, nesse aspecto, pois esperava o aluno na plataforma e apenas um número reduzido comparece. Há alunos que nunca entraram, e há outros que acessam, mas não sabem lidar com as ferramentas. (Td4.13; Td4.14).

Eu vejo que os alunos assim, a gente sabe que muitos alunos nem têm acesso ao computador; às vezes, só têm quando vai aos polos. Então, eu vejo que é uma dificuldade, às vezes, de acessar o computador, porque a gente espera que o aluno sempre participe, esteja lá na plataforma... e o que eu percebo é que não acontece isso. Então tem sempre uns cinco alunos... estou falando isso mas é até muito, dependendo da matéria, que participam. Outros, às vezes, nem nunca entraram ou, às vezes, até ficam, mas não sabem como lidar com as ferramentas. (US 495; US 496; US 497)

Nesse cenário, é importante realçarmos que a falta de internet provoca grande prejuízo, complicando as atividades rotineiras de estudo, conforme relata uma aluna exitosa (Ae1.34). “[...] eu fiquei uma semana sem internet, eu tive um prejuízo, enorme. Porque na hora que voltou a internet, que eu voltei aos estudos, voltei à minha rotina, aí já estava tudo embolado” (US 173).

Um aluno desistente (Ad2.37) retoma alguns aspectos da plataforma que, para ele o ajudava muito pouco pelo fato de que, às vezes, postava e não recebia (resposta) ou, às vezes, recebia coisas que não entendia. Para esse aluno, a plataforma é uma ferramenta pouco válida. “A plataforma é assim, eu, particularmente, achava que ela me ajudava pouco. Pelo fato de que a gente, às vezes, postava e não recebia, às vezes, também recebia umas coisas que a gente não entendia... então, eu achava que a plataforma, para mim, era uma ferramenta pouco válida” (US 367).

A internet também se mostrou insuficiente para uma professora que leciona disciplinas de formação pedagógica. Para ela, esse ambiente ainda não resolve o problema referente ao material, pois não se encontra todos os textos, e a orientação é que se postem textos cuja disponibilidade já está nesse meio. Os recursos como chats e fóruns não satisfazem às necessidades de uma disciplina, centrada em atividades com materiais manipulativos (P1.28) .

Eu ficava muito à mercê das tutoras arranjam um jeito da gente fazer aquilo. Então a gente fez chats, a gente fez fóruns de discussão, mas as atividades que são o centro dessa disciplina, são atividades aritméticas, trabalhando com material de fração, um material manipulativo, né? Então o que eu faço nessa disciplina? (US 600)

Esse destaque nos direciona, também às indagações acerca da flexibilidade. Qual o sentido de flexibilidade, neste caso? A professora expressa que a quantidade de polos atendidos, bem como a inviabilidade de deslocamento e de reunião desses alunos, são fatores que impedem a dinâmica projetada para a disciplina. Ela não desiste de seu modo de articulação das aulas, como faz no presencial e faz tentativas com as tutoras, para ver como essas atividades poderiam ser feitas no curso à distância. Nas falas da professora, “Elas têm um meio... tecnológico pra isso, né?...” (US 595).

Em seu relato, a entrevistada expõe que inicia seu trabalho com a EaD, sem conhecer o ambiente da tecnologia informática de funcionamento do curso. Diferentemente, um tutor à distância, (Td3.3), diz ter familiaridade com a tecnologia

informática, anterior à sua atuação na licenciatura de Matemática e vê o uso das TIC como possibilidade da EaD (Td3.9).

[...] eu me interessei muito assim... antes da EAD eu me interessei muito em entender a linguagem do computador, da máquina. Então, eu ficava muito tempo no computador, trabalhando, por exemplo, participava de grupos de discussão no Google... eu me interessava muito nessas discussões no grupos, esses grupos de discussões do Google. Assim, discussões por exemplo em Filosofia (US 462; US 463; US 464)

O entrevistado nos conta que foi percebendo a importância, o valor e até mesmo a possibilidade da educação à distância desde quando participou de um curso introdutório à EaD, na UFJF, quando, ao participar de um curso introdutório, na EaD da UFJF, presenciou cursos sendo operacionalizados na plataforma e teve contato com os cursistas de polos distantes, podendo usar aquela tecnologia que ele tinha exercitado, para se comunicar, conversar, mostrar, ensinar.

No âmbito da coordenação do curso, há uma visão afim, que liga a proposta do curso ao que se pensa acerca da utilização dessas tecnologias; não só enquanto recurso didático, onde a entrada da tecnologia contribui, pelo uso de videoaula, da Plataforma Moodle, Videoconferência (Co53), como uma das possibilidades do curso vir a acontecer.

A contribuição tem... usar vídeo aula [...] A Plataforma Moodle, você já está usando tecnologia ali[...] Videoconferência, que ainda não está toda pronta, né? Se não fosse o nível de tecnologia que nós temos hoje, acho que não teríamos condições de estarmos com treze polos como temos. (US 053)

O coordenador entende que, se não fosse o nível de tecnologia que nós temos hoje, não teria condições de estar com 13 polos, ressaltando o tempo gasto, de ônibus, para chegar a alguns desses. (Co.54). Ainda, nessa ligação tecnologia e base curricular, houve destaque da presença de uma disciplina que trata da informática no ensino da matemática, objetivando a utilização pelos alunos, em seu trabalho futuro, como professores.

Ficou clara, para nós, nesse curso, uma visão de Tecnologia impulsionadora de melhoria. Segundo o coordenador, a equipe responsável pela organização do curso está à procura de melhoria e enfatiza que esse caminho é favorecido pelo uso de tecnologias, que sempre tem mais coisa chegando (Co.29; Co.30). A expressão “sempre tem mais coisa chegando” reabre, em nossa perspectiva, uma historicidade acerca do lidar com as

tecnologias¹¹⁸, no contexto escolar e acadêmico. E, em uma abrangência ampla, não nos calam com os desalentos da professora de disciplinas pedagógicas, e nos indagamos acerca desses desalentos, buscando compreendê-los nesse contexto.

Caminhando¹¹⁹ nessa direção, percebemos a ideia de currículo ampliando-se e abarcando a ideia nuclear Formação de Professores. Esta ideia é constituída pelo que compreendemos/interpretamos com os relatos dos sujeitos, quando lemos essas descrições, atentando para seus sentidos e significados e entendemos que falam acerca de formação do professor que atua na EaD, e aquelas que dizem de formação do Tutor de EaD. Vimos dois cenários abrindo-se; um que diz dos professores, que se inserem no curso porque são professores de carreira e, portanto efetivos na UFJF e, outro cenário, o dos tutores que se inserem por processo seletivo específico, para o qual é exigida familiaridade com a tecnologia informática.

A fala da professora entrevistada, da qual destacamos “[...] eu nem conhecia a Plataforma Moodle quando eu comecei” (US 596), revela-nos que ela inicia seu trabalho, na EaD, sem conhecer o ambiente da tecnologia informática de funcionamento do curso. Importante enfatizarmos que os professores entrevistados nos revelam que se inseriram na EaD porque são professores dos respectivos departamentos de lotação na UFJF, Departamento de Matemática e Departamento de Educação. Essas evidências nos mostram que a presença desses professores, nas disciplinas do curso à distância se dá, em princípio, pelo vínculo de trabalho institucional¹²⁰.

Em sua descrição, a professora (P1) relata que o primeiro coordenador do curso, quando estava escrevendo o Projeto Pedagógico, convidou-a para participar, e sua resposta foi de que não participaria. A entrevistada expõe seus motivos, dizendo: “E os meus motivos ainda eram naquele momento, como são agora, que eu não... eu nunca

¹¹⁸ Na obra *Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática*, de Borba, Scucuglia e Gadanidis (2014), esses autores contextualizam um caminho de atualização de tecnologias digitais quanto ao seu uso. Para eles, são quatro fases, que se integram, ou seja, uma não exclui ou substitui a anterior, e entendem que o surgimento de uma nova fase se dá “[...] quando inovações tecnológicas possibilitam a constituição de cenários qualitativamente diferenciados de investigação matemática; quando o uso pedagógico de um novo recurso tecnológico traz originalidade ao *pensar-com-tecnologias*” (BORBA, SCUCUGLIA e GADANIDIS, 2014, p.37 - (grifos dos autores em itálico, destaques nossos em negrito, pois mantemos o termo do qual os autores se valem). Assim, a quarta fase, como denominada pelos autores, sustentada pela internet rápida, traz ao cenário as Tecnologias Digitais (TD) – tecnologias móveis ou portáteis – abarca todo o desenvolvimento tecnológico em educação matemática, no lapso temporal dos anos 1980 a 2004.

¹¹⁹ Com essa obra, vemos uma possibilidade de contextualização temporal dos trabalhos, cujas sínteses ou pequenos resumos estão apresentados no capítulo I desta tese, no título “Dando-se conta de pesquisas sobre o tema investigado”.

¹²⁰ A questão institucional emerge com força nesta investigação, e será articulada na Ideia nuclear abrangente *Institucionalização da EaD*.

estudei educação à distância, não sei fazer educação à distância” (US 586). “Mas o projeto foi feito, foi aprovado e eu nunca participei, até o momento em que entraria em carga uma segunda cadeira de matemáticas escolares”. (US 587). “Eu não tenho competência para trabalhar. Porque quem estuda isso, se mobiliza para isso, acho que sabe como resolver esses problemas... eu não sei. Eu, realmente, não sei.” (US 599).

Entendemos que a professora esteja manifestando um desconforto em suas vivências e não se considera competente para trabalhar na EaD (P1.27). Com esse sentimento, a depoente se mostra em desistência da EaD, e afirma:

E a gente não vai dar as disciplinas porque a gente não tem condições físicas para dar essas disciplinas. Mas eu diria que tem uma coisa mais grave, nem eu nem a Margareth nos dedicamos a isso, nós não temos competência para dar essas disciplinas”. (USG 608; USG 609) [...] “E eu não quero trabalhar... é além dessas questões de políticas e tal, é uma questão de competência mesmo, eu não tenho competência para trabalhar nisso. Eu não poderia desenvolver isso? Eu poderia. Mas não é a isso que eu me dedico, né?” (US 644)

Fica claro, à nossa compreensão, um sentido de *competência* para trabalhar na EaD. O dito pela depoente enlaça aspectos biológicos e psicológicos, que dizem de preparação instrumental, recursos para desenvolver atividades no âmbito de habilidades, de técnicas, e de criatividade. Esses aspectos se enrolam em outros aspectos, como entendemos, no âmbito psicológico e espiritual. Manifesta-se, para nós, um “não quero” trabalhar nisto, vindo de um fundo de dentro para fora, mostrando-nos personalidades da entrevistada; esse sentido diz de um estado vital egológico, quer dizer, pertencente ao “eu” e, nesse caso, um “eu” que se mostra em vivência vital enfraquecendo-se, sendo professora na EaD, ao afirmar conscientemente “Eu não quero. Porque eu não sei fazer isso, eu não vou me dedicar a fazer isso. Não é o meu projeto de vida[...]” (US 588).

Reafirmamos que o dito pela entrevistada, ao modo como o compreendemos, não se trata de uma desistência do ser professor, mas do ser professor no curso à distância. Essa visão da professora diz de sua personalidade ou, como Bicudo (2013)¹²¹ diz, de sua professoralidade, entendida como modos de ser professora, em seu processo de formação, em: “[...] a *forma/ação*¹²² da professoralidade se dá no próprio trabalho

¹²¹ Palestra proferida no Encontro Nacional de Educação Matemática, ENEM 2013, Curitiba, PR.

¹²² A forma, de que falamos, é a ideia que construímos na história da nossa cultura a respeito do modo de ser professor e, em específico, de professor de matemática. Ela traz consigo concepções de professor e concepções de matemática, de maneira que essas concepções pairam como um fundo ou como um solo em que, ao estarmos situados em uma sociedade, vão adquirindo nuances em modalidades antevistas de acontecerem. Já está sendo nutrida, em todo esse percurso, da matéria constituída por valores e concepções que se amalgamam em ideias que apontam direções. Apontam metas, no sentido de indicarem o que está além desta situação específica. Entretanto, essas ideias são abrangentes e solicitam especificar

efetuado em uma realidade determinada, considerada aqui também como aquela do curso realizado e, certamente, a do campo de trabalho” (BICUDO, 2013, p.10).

Essa nossa compreensão tem como solo a descrição dos relatos da entrevistada, como um todo, quer dizer, em totalidade, quando nos voltamos atentamente à busca dos sentidos e significados do que ela está dizendo de seu percebido. A professora se mostra em tentativas, mesmo “não querendo”, ou parecendo não se abrir para a EaD; tentativas no sentido de assumir um currículo que lhe chega sem que participe de sua construção, e tenta fazer as articulações que, de sua perspectiva seriam as que poderiam viabilizar seu trabalho. Pelo interpretado/compreendido, fica aclarado que a professora se mostra, inicialmente, em possibilidades de aberturas no âmbito de sua formação, em tentativas de atualização daquele projeto, o currículo recebido, em suas ações pessoais concernentes ao seu papel e sua posição no curso e, ainda, de modo intersubjetivo, dialogando com as tutoras, com os colegas professores que chegam, posteriormente, ao departamento. Mas a entrevistada deixa claro que encontra obstáculos nesse caminho, e entende formação, de modo que nos parece significativo, ao dizer:

As coisas têm um modo de existir, né? E esse modo de existir institucional deste curso de matemática a distância, ele... quer dizer, todo modo institucional de formação... isso que você está falando, que existe uma formação que é essa, o tempo todo de formação e existe um espaço institucional de formação. Ela é sempre complexa, né? Esse espaço é sempre complexo. (US 672)

O significativo do qual dizemos, é a consideração que a entrevistada nos possibilita ver, acerca da temporalidade, fluxo em que se dá a formação. Para a entrevistada, a formação é complexa e se dá o tempo todo, e em um espaço institucional de formação. Somos co-compreensivos nesse modo de ver o sentido histórico de formação e vemos essas ideias convergentes ao exposto por Bicudo (2013):

Formação é um movimento contínuo, porque histórico, que se realiza sendo-se professor/a de Matemática. Portanto, não inicia com a Licenciatura, nem termina com ela. Não tem como condição necessária e suficiente cursos de especialização e de pós-graduação, embora eles, se realizados, fortaleçam e ampliem o que já vinha sendo construído na Licenciatura. A formação abrange mais do que a disponibilidade de os profissionais caminharem em

o que ocorre com o jogo estabelecido com o material disponível. Que material é esse? É o das relações sociais estabelecidas no espaço/tempo em que estão as ideias, a se especificar. É o das pessoas dispostas a realizar o apontado, porém, imprimindo suas expectativas e respectivos modos de ser e compreendê-las. É o dos artefatos à disposição no mundo naquele momento. É o da rede de conhecimentos produzidos, mantidos e comunicados pela linguagem.

A materialidade, assim entendida, se entrelaça à forma, imprimindo-lhe configurações. Porém, a matéria sem a forma, não tem forma. E isso não é trocadilho. É constitutivo. Para a realização dessa forma, é preciso que o ato seja efetivado, ou seja, é preciso ação. Quem age? O sujeito. É sim a ação de cada um, porém, nunca isolado, mas sempre junto aos outros e em situação. (BICUDO, 2013, p. 8-9).

direção a ela, contando com sua força e intenção. Há, também, uma força maior que se impõe e que cria obstáculos, mas que, também, poderia criar facilidades para essa forma/ação. Essa força é oriunda de uma complexidade de modos de o Estado, no caso do brasileiro, tratar a Educação. (BICUDO, 2013, p.7).

No bolo dessa complexidade, atentos à ideia abrangente de formação, outras perspectivas acerca desse tema nos foram apresentadas pelos entrevistados. Demo-nos conta de que o sentido de familiaridade com a tecnologia informática torna-se não só um requisito para o desempenho de papéis de professores e de tutores que atuam na EaD, mas é constituído pela pessoa que a vivencia, estando aberta, disposta, ou seja, dirigida a essa possibilidade de uma atualização do projeto pedagógico.

No cenário de posições e de papéis desempenhados pelos tutores, pelo dito em seus relatos, há duas realidades que se distinguem: a do tutor que foi selecionado para essa função e tem sua historicidade acadêmica no solo da Educação Presencial, e um tutor que se licenciou, em Matemática, em curso de EaD. Uma característica, destacada do primeiro, é mostrar-se em dúvidas no início do curso e questionando-se: “[...] quando eu entrei, era muito temeroso para mim. O que eu vou falar? Como escrever, o jeito de você escrever? Como a pessoa vai entender? Então, no início era novidade para a gente tanto enquanto tutor e quanto para os alunos” (US 376).

Esses questionamentos nos indicam que a tutora está se ocupando do processo de tornar-se tutor. Ou seja, lançando-se ao movimento de atualização de um projeto pedagógico e de si mesma, vendo-se permanecendo em ação. Aqui, formação tem o sentido como exposto em “É nesse lançar-se e permanecer no caminho em que se assume como professor de matemática, estando junto aos seus colegas e aos seus alunos, em uma realidade específica em que atua, é que sua *forma/ação* continua a se dar”. (BICUDO, 2013, p.4)

Relatando-nos sobre o modo como se inseriu na EaD, a fala de um tutor à distância nos revela outros modos de compreendermos formação, escapando-nos às ideias mais comuns, que dizem de formação do tutor pela familiaridade com recurso de informática, ao modo de qualificação exigida em editais de seleção¹²³.

¹²³ Para os tutores do curso investigado havia uma exigência prevista no edital de seleção, como uma das condições de inscrição: “Ser graduado na área de Ciências Exatas e Tecnológicas ou Engenharia; Ter ao menos 1 (um) ano letivo de experiência como professor na área de Computação Informática em qualquer nível de ensino regular” (EDITAL N° 06/2008; CEAD/UFJF). Edital N°06/2008 Seleção de Tutores a Distância para o curso de Licenciatura em Matemática. Disponível em: http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2009/03/media_editais_tutores_distancia_edital_06_2008_tutor_matematica.pdf.

Ao dizer “[...] eu me inseri profissionalmente em educação à distância, basicamente através da minha formação, que foi à distância, Talvez se eu não tivesse tido esse contato, essa formação a distancia, eu não seria tutor a distancia hoje.” (US 537), o tutor entrevistado reabre seu tempo de vivências na EaD, sendo aluno de uma licenciatura em Matemática à distância e nos traz, como significativas, suas articulações acerca de avaliação, de material didático, modos de estar-com o outro na EaD, e outros aspectos importantes, articulados nestas análises de ideias nucleares abrangentes.

Na pesquisa, fica evidente para nós inserção desse tutor, no curso, movida por um querer pessoal, um sentido de que permeia sua historicidade, no movimento de sua existência. Esse pensar converge com o dito por Bicudo, em: “[...] o modo de ser professor de matemática está sempre em constituição, pois é caracterizado pela historicidade da pessoa e do mundo em que habita, do mundo da escola e daquele em que ela está imersa no movimento de sua existência” (BICUDO, 2013, p.7).

O investigado nos mostra sentidos de familiaridades dos depoentes com o currículo, nos aspectos que dizem de formação, iluminando-se e/ou apagando-se nas vivências desses sujeitos entrevistados ampliando, para nós, a ideia de formação na EaD. Aclara, em nós, formação em movimento na temporalidade/historicidade, entendida como modos de sermos no tempo/história, em formação, tempo em que essas vivências se dão. Formação, desse modo, mostra-se pelo modo como os entrevistados estão dizendo sobre como se inseriram na EaD, como se percebem, valendo-se de suas lembranças; mostra-se pelo que estão dizendo sobre como estão se vendo nessas atividades e como se veem no futuro, projetando-se no mundo com o curso, mundo visto como mundo-vida, mundo em que se dão as vivências na EaD. Com essas ideias, compreendidas nesta investigação, o sentido de formação nos aparece no âmbito da temporalidade, convergindo ao que nós compreendemos, lendo em Husserl, em:

O Edital nº 16/2014 do Cead/UFJF, para seleção de Tutores à distância da Licenciatura em Matemática, traz essas exigências de modo diferente em relação ao edital de 2008. “2.1.3 Como formação mínima, para o curso de Licenciatura em Matemática, ter concluído curso de Graduação na área de Licenciatura em Pedagogia, Ciências Exatas e Tecnológicas (Física, Matemática, Química) ou Engenharias, reconhecidos pelo MEC”. Quanto ao domínio de tecnologia, não exige mais um ano de experiência: “2.2.4 O candidato deverá ter familiaridade na utilização de computadores e de recursos de Internet”. Disponível em http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2014/09/edital_19_2014.pdf. Acesso em 15/11/2014.

O mundo é mundo espaço-temporal, a cujo sentido próprio de ser, como mundo-vida, pertence uma espaço-temporalidade (a espaço-temporalidade „viva“, não a lógico-matemática). A focagem no mundo da percepção (e este não é, manifestamente, um começo ao acaso) fornece, no que concerne ao mundo, somente o modo temporal presente, o qual remete ele mesmo horizontalmente aos modos temporais passado e futuro. A recordação, antes de tudo o mais, exerce a função intencional para a formação de sentido do passado [...] (HUSSERL, 2012, p.138).

Para Husserl, na recordação fundada no horizonte de retenções e protensões temos um passado presente que se mostra em intuitividade originária e, do mesmo modo, a expectativa, ou seja, uma antecipação, como um futuro presente. Neste caso, o sentido de uma modificação intencional da percepção do devir temporal é a formação originária de sentido do presente que há de chegar, ou seja, o futuro, o vindouro.

Assim entendemos formação enquanto fluxo de vivências, que não se esgota; é movimento que se dá em horizontes temporais, em aberturas e fechamentos, dirigidos a uma unidade de sentido pela qual se formar é um ato de perceber-se em formação, estando claro para o ser que percebe que esse caminho é tortuoso, ilumina-se e se apaga, mas não cessa. Husserl (2012, p.139) vai a Heráclito e, dele se valendo da ideia de que nunca se encontra os limites da alma, entende que todo o horizonte aberto desperta novos horizontes; nós nos valem de Husserl, e dizemos que não há limites no processo de formar-se educador. Consideramos essa perspectiva importante e, ao compreendê-la, nossa visão acerca de currículo vai se ampliando.

Nesse processo, e pelo investigado, fica para nós uma questão de fundo, concernente a um dos perfis pelo qual formação é apresentada no Projeto pedagógico do curso: “A UFJF, através da PROGRAD e do NE@D, tomou a decisão política de utilizar o ensino a distância para viabilizar a formação de pessoas que vêm sendo excluídas do processo Educacional...”. Transcendendo os destinatários desse texto, que são os possíveis alunos do curso, indagamos sobre essa exclusão do processo educacional à distância, ao focarmos as pessoas, nas pessoalidades do professor da instituição. O investigado mostra-nos uma possibilidade de “evasão” desse professor, ou seja, o professor escapando-se do processo de EaD. Esse ponto de vista nos chama atenção uma vez que, tradicionalmente, discute-se a evasão do aluno, sendo este, um aluno de graduação, ou sendo um professor, no papel e na posição de aluno de cursos de formação, que se diz continuada. Para nós, abre-se uma possibilidade de tematização, a evasão do professor, o escapar de sua professoralidade na EaD.

A evasão, nesta pesquisa, foi aventada pelo dito de alunos, professores, tutores e coordenadores. Dizem de evasão do aluno, ou seja, aquele aluno se lança fora ao curso, por desistência, pela perda de força pulsante para continuar o correr do curso. Isto nos revela uma vivência do não ser para a EaD, e essa vivência se enlaça a muitos fios, no âmbito curricular. Articulação da qual passamos a nos ocupar.

Ocupamo-nos com essa ideia nuclear *evasão*, pelo seu aparecimento, tonando-se pre-sença em nossa investigação e se mostrou com força no movimento de compreensão do curso à distância, que nos afeta. Esse aparecimento não se deu por uma antecipação, através de perguntas aos sujeitos sobre os porquês de suas desistências, nem perguntando às pessoas que ocupam posições e papéis de administradores sobre quais seriam as causas provocadoras dos índices de abandono, desligamento, enfim, desistência.

Atentos ao circum-mundo EaD, somos conscientes de que nesse solo o tema evasão vem sendo, amplamente, discutido. Consideramos a importância de se ver a evasão como um problema e, nessa esteira de pensamento, torna-se também importante conhecer motivos pelos quais um aluno da EaD se evade. Concordamos que, com esse pensar, uma discussão acerca do que se possa fazer para minimizar esse problema emerge de modo apropriado ao cenário dessa realidade. Nesse sentido, as discussões apresentadas em Santos (2013)^{124/125} tornam-se nossas parceiras, pois adentram às questões acerca de possíveis causas da evasão em uma licenciatura de Matemática à distância:

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 mesma; e problemas externos ao curso, tais como questões pessoais dos estudantes curso, tais como questões pessoais dos estudantes. Além disso, apresentei

¹²⁴ Reconhecemos como importante e parceiro nosso, o trabalho de Santos (2013), mencionado no capítulo I desta tese. Uma das questões sobre as quais suas entrevistas com tutores presenciais, coordenadores e diretores versaram foi “[...] quais são as principais causas da evasão e que medidas vêm sendo tomadas com relação a isso”(SANTOS,2013,p.31). Importante, pois, em suas análises, a autora nos traz um estudo abrangente, enlaçando autores que dizem da fatores que implicam em motivos para a evasão na EaD. Destacamos do trabalho de Santos, alguns dos autores mencionados por ela, que dizem desses motivos: “Sande e Costa (2011) [...] 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” [...] “Coelho (2002) [...] a falta da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos”; “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” (SANTOS, 2013, p162).

¹²⁵ A autora apresenta discussões acerca da Evasão, articulando importantes trabalhos que a tematizam focadamente.

algumas das medidas que vêm sendo empregadas pela equipe gestora desse Consórcio para tentar enfrentar essa situação. (SANTOS, 2013, p.188).

Em sua tese, a autora supracitada compreende que a evasão discente seja um fenômeno complexo e situa-se no âmbito social, tem seu nascedouro em problemas sociais e, em sua visão, “[...] gera consequências que retornam à sociedade, tornando-se, assim, uma questão política” (SANTOS, 2013, p.189). No entendimento dessa pesquisadora, a evasão deve consistir em uma preocupação de todos que estejam dentro e fora da instituição de ensino, e sugere: “Considerando a formação a distância como uma política pública brasileira, que tem se intensificado gradativamente, é necessário unir esforços para mudar esse quadro” (ibidem. p.189). Esses estudos constituem nosso solo histórico de estudos e de formação acadêmica; estão aí, dispostos e consideramos essas ideias importantes. Elas nos aclaram nuances da complexão dessas vivências, em uma perspectiva, qual seja a que se volta a questões de cunho social que circundam a EaD.

Em nossa investigação, indo-à-coisa-mesma e indagando aos sujeitos como se veem nas atividades do curso, ao lermos, intencionalmente, seus relatos de vivências, fomos afetados pelo que dizem de suas vivências espirituais, ou seja, referentes às ações de julgar, pondo-nos também à compreensão do dito, aclarando-nos um fundo de sentidos e significados percebidos por nós, abrindo as temporalidades de suas vivências. Esse é o alvo da fenomenologia: buscar pelo sentido que o mundo faz para quem o indaga.

O interesse do fenomenólogo não tem como meta o mundo pronto, o agir exteriormente nele com propósitos, agir que é ele mesmo algo de constituído. O fenomenólogo leva a cabo toda a espécie de práxis, efetivamente ou numa recompreensão - mas não de tal modo que o fim a preencher pela práxis seja para ele o fim visado como termo (HUSSERL, 2012, p.144).

Estando em epoché, atentos aos ditos, aos diversos fios de um curso; esses se mostram e se escondem, presenciam-se ao aparecerem, e não desaparecem no esconder. Entendemos que o aparente, dando-se em ato consciente, habita um modo de existir, como vivências de fundo originário, ou seja, as vivências das quais o sujeito se dá conta, sendo de modo direto com o mundo. Compreendemos esse fundo originário como um espaço de experiências não tematizadas, as quais compreendemos pelo relatado; essas experiências são descritas de modo espontâneo pelo sujeito. No caso desta pesquisa, os depoentes que, desempregados de um estatuto prévio sobre o que nos falariam, deixam brotar seus relatos de modo livre¹²⁶, e, portanto, originários,

¹²⁶ Enlaçados pelas vivências pessoais que são históricas/temporais/espaciais

revelam modos como se movimentam com a circundaneidade do mundo intercambiável de suas práxis cotidianas na EaD.

Originário, quanto à ideia nuclear *evasão*, nesta pesquisa, dizemos que não se trata de suas efetividades que a nós se pré-dispõem, pela tradição, nos arrolamentos que se valem dos resultados apoiados, no controle de fluxo numérico de entrada e de saída de estudantes ao longo do curso de uma licenciatura, em matemática e à distância. Explicitamos o “originário” como o momento em que, lendo, atentamente, os relatos, conscientemente voltados ao que nos licenciatura em investigação, em movimento, atualiza o seu projeto pedagógico.

Assim, ao dizermos que o tema *evasão* aparece, nesse trabalho, como “originário”, quer dizer, por emergência, que é um modo de surgimento que escapa a uma possível ordinariedade prévia, ao modo de uma questão histórico-filológica, ditada pela tradição acadêmica, abrimo-nos ao apresentar como estamos vendo essas aparições.

Uma dessas originalidades mostrou-se pela descrição da tutora presencial (Tp), ao relatar sobre o seu papel a desempenhar enquanto tutora presencial, valendo-se de suas lembranças sobre o modo como a mesma se inseriu na EaD e, em reminiscências acerca do que lhe foi instruído no curso de treinamento para a tutoria presencial, pela UFJF, traz à cena: “O tutor é só para estar lembrando os alunos do que está acontecendo, estar chamando os alunos para estudar, para estar vigiando se o aluno está acessando a Plataforma. É um intermediário entre a Faculdade e o aluno” (US 418).

No curso desta fala, a entrevistada faz alusão acerca das necessidades de um aluno EaD, pelo percebido em suas vivências estando com eles, na cotidianidade em que se desenvolve o curso. A tutora presencial expõe que diversos alunos falaram de suas desistências por não conseguirem aprender sem a ajuda de outra pessoa, por não saberem matemática e porque não estavam conseguindo se desenvolver no curso. “Vários alunos já falaram: „Eu saí porque eu não estou tendo ajuda nenhuma“, entendeu? „Eu saí porque eu não sei nada de matemática, não estou conseguindo desenvolver, não consigo aprender sem ter ninguém para me ajudar“.” (US 419). As unidades de sentido, destacadas nessas falas, afetaram-nos em indícios que compreendidos/interpretados trouxeram-nos à clareza, revelando a *evasão* mesclada ao dito pela tutora que percebemos convergente à unidade de significado que diz de “Necessidades de um aluno de EaD”(USg – Tp.9).

A coordenadora do polo (Cp2) colabora em tonar *evasão* um tema vivo, em nossa investigação, ao relatar suas vivências, indagada pelo pesquisador, concernente ao modo

como ela se vê no futuro, sendo coordenadora de um polo, onde acontece uma licenciatura em matemática à distância, e valendo-se de suas lembranças de momentos havidos no passado e no momento atual. A coordenadora relata:

Então, desde quando eu estava no e-Tec uma coisa que me incomodava muito era a evasão. Eu acreditava assim, que na EaD poderia ser diferente, então eu me transferi. Pela oportunidade que eu tive, eu me transferi para a tutoria na EAD e me deparei com... não é diferente, às vezes até muito pelo contrário. (US 724; US 725; US 726).

A entrevistada abre-se, falando de evasão na sua historicidade, ao dizer que a questão da evasão já lhe incomodava desde quando estava na educação à distância do ensino técnico. Em sua temporalidade de expectativa, relata que acreditava que na EaD poderia ser diferente, mas que, vivenciando a experiência de EaD encontrou uma situação semelhante.

A coordenadora (Cp1), primeira coordenadora do polo de Timóteo, rememora o processo histórico de implantação do polo, relatando como se deram as primeiras ações administrativas conjuntas município – UFJF e traz o modo como pensa a novidade da EaD. Nesse relato, o tema *evasão* vem junto, enrolando-se com a novidade da EaD e com motivos expressos de desânimo do aluno.

[...] essa questão do novo, dessa educação à distância, de não estar ali com um professor do ladinho deles, igual eles estão acostumados... faz com que os alunos vão se evadindo, né?” (US 693; US 694). “Aparecem as dificuldades dentro do próprio estudo e não sabem como resolver, só pela plataforma não tem como, só com os grupos de estudo... eles fazem grupos de estudo e às vezes não sana ainda todas as dificuldades, então... desestimula (US 695).

Na visão da coordenadora, as dificuldades surgem e se o aluno não tiver segurança nas buscas, não consegue caminhar, desistindo do curso. “Porque surgem mesmo as dificuldades, dentro do próprio estudo e se ele não tiver essa segurança de estar buscando ali online ou mesmo presencial, de formar grupo de estudo ou com alguém, ele não consegue caminhar. Infelizmente, é de onde vem a desistência” (US 698; US 699).

Com o coordenador do curso, o tema *evasão* se mostra quando nos relata acerca de desempenho dos alunos que, para ele, não é diferente do curso presencial, embora houvesse uma expectativa inicial diferente: “No começo, a gente pensou que poderia ser um desempenho pior, mas a gente está comparando, não é diferente do desempenho presencial” (US 026). “A evasão é maior, mas os alunos que ficam são aqueles que estudam mais” [...] “No a distância, tem muita evasão no primeiro ano, depois a evasão diminui, cada vez mais diminui e depois da primeira metade do curso, ela é muito

pequena e a gente percebe que ficam, praticamente, os alunos que estão querendo estudar” (US 027).

Em nossas análises, o dito nos direciona ao fluxo de uma ideia nuclear, ligada a uma unidade de significado que nos diz de características de um aluno EaD (Co.27), ou seja, o coordenador está nos dizendo, conforme entendemos, sobre circundâncias, sobre o entorno da evasão, valendo-se de comparação com o curso presencial¹²⁷. Vimos que o coordenador, valendo-se do discurso sobre a evasão, destaca uma característica do aluno não evadido, ao relatar que há muita evasão no primeiro ano, depois reduz cada vez mais; após a primeira metade do curso é muito pequena e os alunos que ficam são os que querem estudar, são aqueles que estudam mais.

Essa visão nos mostra que evasão é um tema em aberto, e nos aparece como um dos muitos fios que nos apresentam o mundo-vida escolar em graduações de cursos de Matemática. A deixa que nos possibilita esse pensar é ativada pelas reflexões dessas falas, articuladas até aqui e fortalecidas com a visão apontada por um tutor à distância, ao relatar: “A evasão, eu já li alguma coisa sobre isso, em países que têm educação a distância há mais tempo, como Portugal e Espanha, pouquíssimos formam também. Existe essa evasão natural” (US 527).

Interessa-nos compreender se essa naturalidade refere-se a uma ocorrência necessária, característica movente na articulação do pensar que projeta uma licenciatura em matemática, e se esse pensar se mostra antecipando uma evidência de possibilidade de acontecer a evasão no curso, expressa pela linguagem escrita de um projeto dessa licenciatura na modalidade à distância. Nosso interesse é despertado pelas confluências do que entendemos com os relatos dos entrevistados, ao do compreendido pela leitura: “O desenvolvimento desse programa institucional aponta para a URGÊNCIA em se romperem alguns limites e se vislumbrarem novas metas, como [...] o rompimento [...] das altas taxas de reprovação e desistência de alunos em alguns cursos presenciais” (PROJETO PEDAGÓGICO, p.7). Com os sentidos e significados percebidos nessa confluência, a evasão nos parece ser mostrada como uma necessidade natural, tradicionalizada e que carrega uma característica histórica, uma expectativa constituinte do curso, ou seja, uma experiência à espera de sua atualização em vivências da licenciatura.

¹²⁷ Quando dizemos “curso presencial”, queremos dizer de um modelo de ensino presencial, que se mostra povoando o imaginário das pessoas ao se referirem às atividades em movimento no curso cujo projeto pedagógico está sob análise nesta pesquisa.

Concernente a essa característica histórica, para nós ela se mostra viva pelas descrições dos sujeitos entrevistados, não apenas pelos que desistiram do curso; mostra-se como experiência vivenciada também pelos alunos considerados exitosos. Esses alunos apresentam suas visões, ao falarem de como se organizaram para não desistirem. Nesse sentido, vimos como significativas as exposições de duas alunas exitosas (Ae1 e Ae2).

O dito pela aluna (Ae1) revela-nos o que ela pensa acerca de desistência. Na visão dessa aluna, os motivos pelos quais os alunos não permaneceram se dão pelas dificuldades pessoais e pelos problemas relatados em relação ao curso:

Então assim, hoje, na realidade, o que sobreviveu, que está até hoje... eu falo pela nossa turma, são os integrantes do nosso grupo, né? Então, mesmo com essa distância, acabou que restou só esses, os outros não permaneceram. E do meu ponto de vista, eu creio que foi por isso... por essas dificuldades e também pela faculdade. (US 160; US 159)

O dito pela aluna (Ae2) articula desistência, na perspectiva de não identificação de alunos com a Matemática, e destaca a importância do grupo de estudo para os que não desistiram: “Aí a gente foi percebendo, que quem estava no grupo, estava conseguindo, estava caminhando e quem não ia ao grupo, foi desistindo pelo caminho” (US 203). “Então, no primeiro momento saiu todo mundo que achou que era fácil e aos poucos foram saindo as pessoas que perceberam que matemática não é a praia deles, né? Aí sobreviveram poucos” (US219; US 220).

Até aqui, tornamos presenças significativas de relatos de pessoas que vivenciam o curso investigado, porém não são pessoas e, mais situadamente, alunos que se evadiram. Indagamo-nos acerca do sentido desses relatos. Importante destacar que os tutores, coordenadores e alunos exitosos, nos relatam suas vivências pessoais, mas que se deram em vivências por vínculos uns com os outros. Da perspectiva em que compreendemos Husserl (2012), percebemos esse vínculo como um enlace que se constitui em movimento de experiência em comunidade, doadora desses sentidos.

A experienciar, a viver em geral como eu (a pensar, a valorar, a agir), sou necessariamente eu quem tem o seu tu, o seu nós e o seu vós, o eu dos pronomes pessoais. E, necessariamente, do mesmo modo, sou e somos, em comunidade egológica, correlatos de tudo o que dizemos, como entes mundanos, disso que, no dizer, no nomear e no discursar pressupomos sempre já no fundamental cognoscitivo, como experienciável em comum, como o que na comunidade da vida da consciência existe efetivamente para nós, é efetivo, vale para nós como algo de não isolável individualmente, mas interiormente comum. (HUSSERL, 2012, p.215).

Esse modo de compreendermos o enlace que reúne co-presentes na atualização de um projeto nos possibilita ver o curso de Matemática em EaD, nesse perfil, o da ideia

de evasão, como uma vivência possível na atualização de seu projeto. Este projeto, anunciando a redução de taxas de reprovação e de desistência de alunos, reforça essa projeção, em seu texto escrito, ao delinear esse anúncio também como um dos seus *Princípios Gerais e metas* (PROJETO PEDAGÓGICO, p. 25). A evasão, presentificando-se como uma realidade experienciada por alunos no curso que investigamos, ilumina um foco de atenção, ao qual nos dirigimos.

Assim, os sujeitos evadidos, pessoas que vivenciaram a evasão em suas carnalidades de seus corpos-próprios, tornam-se significativos aos nossos interesses, na busca por sentidos do que se revela nesse curso. Falam-nos, portanto, de suas vivências, no curso de atualização de um projeto pedagógico. Eles relatam seus desalentos e dificuldades pessoais e com as instituições que, para eles, revelam vivências desencadeadoras do processo de desperiodização, o caminho conduzente à desistência. No curso de suas falas, a aluna desistente (Ad1) descreve sobre sua decisão de parar o curso, quando ainda estava no contexto em que respondia à indagação sobre como se deu sua inserção na EaD. Ela relata que sua desistência foi porque não tinha um horário estabelecido para que a mesma ficasse por conta dos estudos: “Devido também, eu trabalhava meio período, trabalhava na parte da manhã, dona de casa, com menino e tudo... então assim, não tinha um horário assim estabelecido, para „mim” ficar por conta do estudo” Por isso eu acabei desistindo (US 308; US 309).

Pelo descrito, a aluna se abre ao movimento de tentativas de permanência: “É porque eu não estava conseguindo aprender. Eu lia as apostilas, lia o material, sabe? Mas assim, a apostila, eu não conseguia. Aí sempre... igual eu te falei, as coisas que eu aprendi era porque a menina me ajudava” (US 317).

O aluno desistente (Ad2) explica o processo de desperiodização pelo qual passou, originando o caminho que o levou à desistência, no contexto em que ele respondia acerca de suas vivências com as disciplinas:

Olha, algumas das disciplinas, álgebra, geometria, são disciplinas... igual... eu fiz mecânica, então tinha uma visão de geometria um pouco melhor também. Álgebra eu gostei bastante, mas algumas das questões que pesavam muito, por exemplo, era Cálculo Integral e Diferencial. Era uma matéria, para mim, ela foi extremamente difícil... e foi uma matéria que eu senti falta do apoio dos professores lá, sabe? Essas matérias foram acumulando. (US 349; US 350)

No fluxo em que o aluno expõe suas dificuldades com as disciplinas, cujo peso maior, segundo suas falas, recaiu sobre o Cálculo Integral e Diferencial, ele dá destaque ao sentimento de falta do apoio dos professores para compreender os assuntos e superar suas dificuldades, e a falta de informações administrativas quanto a sua situação

acadêmica. Como as matérias foram se acumulando, inicia-se uma complexidade em suas vivências, que vai se avolumando com seus obstáculos enfrentados na vida pessoal cotidiana e pela falta de informações administrativas acadêmicas, chegando a ter que se submeter a avaliações de três disciplinas Cálculo I, Cálculo II e Cálculo III em apenas um dia. Conforme relata, ele não tinha conhecimento de que poderia se matricular apenas em disciplinas não cumpridas no período anterior, e o sistema de matrículas abria para que ele se matriculasse em todas as disciplinas regulares do período vigente, além de se matricular nas que não tinha sido aprovado.

O afastamento, ele ocorre naquele momento que a gente estava passando por dificuldades no próprio curso, as matérias estavam pesadas... eu tenho uma facilidade muito grande e algumas matérias eu explicava pra os colegas, e ficava em casa quebrando a cabeça, às vezes, até explicava para os colegas e chegava na prova não conseguia fazer. [...] em determinado momento, eu comecei a ter os meus próprios problemas pessoais, problemas de saúde que, eu acho que isso também afetou o meu desempenho, eu não conseguia assentar e concentrar para estudar direito...e, juntava com a dificuldade das matérias, aí foi acumulando. (US 356) Eu acumulei um bocado de matéria, eu estava fazendo... e não fui informado, também uma parte pode ter sido falha minha... chegava na plataforma, chegava na plataforma as matérias para você, na hora de renovar a matrícula, aí eu ia lá e renovava matrícula de tudo. Nesse ponto eu fiquei assim, sem informação de que eu podia só renovar as matérias... (US 357).

Além dessas exposições de motivos, o entrevistado manifesta seu desapeço, vivenciado como sentimento de frustração por ter iniciado um projeto de estudos para quatro anos e, no fluxo de vivências, enfrenta motivos que obstaculizam esse caminhar, inicialmente, intencionado, culminando na perda de seu projeto pessoal de estudos e impedindo a conclusão do curso.

É um... o sentimento... é uma frustração, não é? Você fica frustrado. Por quê? Porque é lógico, você começa um projeto; um projeto de 4 anos. Nesses 4 anos, você tem vários motivos, vários fatores, que podem te atrapalhar e até te impedir de concluir. Mas quando você tem como peso, uma situação em que você se sente desamparado... você tem a pessoa do outro lado para te apoiar, para caminhar junto com você e você se sente desamparado... você desanima muito mais depressa. Aí pode somar qualquer outro problema pessoal, qualquer outra coisa, que só vai servir como gota d'água mas você já está desmotivado. Você entendeu? [...] (US 365)

Transcendendo à exposição de fatores que motivam a evasão e à manifestação de sentimentos pessoais, que são importantes para reflexões acerca da complexidade de atualização de um projeto pedagógico de licenciatura em matemática à distância, esse estudo nos direciona a um núcleo de sentido que nos traz, como foco de atenção, modos de ser/sendo/não-ser na EaD pois a *desistência* não nos passa despercebido; ela diz muito e vem com força. Esta é uma direção apontada pelo investigado. Essa força nos abre um caminho pelo qual atentamos para o fundo de sentido da ação de evadir-se.

Nesta investigação, iluminados pelo que compreendemos em Heidegger, essas vivências de evasão têm, para nós, um sentido de deslizamento de *ser* para a *não-ser*, entendidos como *presença* para a *não-presença* em um curso de matemática realizado à distância.

Seguindo uma tradição, o significado de *Ser*, pode encobrir um “é”, por uma fixação, como signatário de uma condição de ter existência real, existir. Neste caso, significa o estar em si mesmo, enquanto surgindo de si mesmo. Heidegger, em *Introdução à Metafísica* (1987, p. 91), dirige-se a aclarar desdobramentos que nos possibilitam compreender uma diversidade de sentidos de modos de *ser*. A questão sobre a essencialização do Ser, segundo Heidegger, abotoa-se e vincula-se à questão sobre quem é o homem.

O homem é a estância (sistência) em si mesma aberta (ex). Nela o ente insiste e se põe em obra. Daí dizermos: o ser do homem é, no sentido rigoroso da palavra a “ex-sistência” (Dasein). É na essencialização da ex-sistência entendida, como tal estância da abertura do Ser, que se deve fundar originariamente a perspectiva para a abertura do Ser. (HEIDEGGER, 1987, p.226)

Essas compreensões nos revelam um caminho, pelo investigado, que aponta para vermos o ser do aluno também em sua historicidade, ou seja, um ser (humano, pessoa) sendo em constituição EaD, mas um “sendo” que se despotencializa, mas não deixa de ser um ser/sendo. Essas reflexões nos abrem uma brecha, qual seja a importância de se atentar, ao pensar em um curso em EaD, que se trata também de uma modalidade de educação na qual o aluno a vivencia não somente potencializando-se, mas a despontencialização se torna uma realidade. Em nossas compreensões, nesse fundo de sentidos e de significados, o significativo se revela não necessariamente e somente por que da desistência, mas como ele, um *Ser „ex-sistente”* vivencia o desaparecimento de sua força vigorosa, o sentido do que irrompe e quebra um projetar-se na licenciatura.

No curso investigado, o sentido de evasão, de desistência, revela-nos que há forças que rasgam, irrompem um curso de vivências e que arrebatam o lançar-se do aluno à obra. Uma licenciatura em matemática, na modalidade EaD, manifesta, em nós, experiências curriculares em clareiras e sombras, de aberturas e fechamentos.

No percurso dessas articulações, expostas na ideia nuclear abrangente **Currículo**, fomos nos dando conta de que o conceito de “currículo” se expande. Suas acepções tradicionais, tomadas em nosso léxico, por exemplo, o que nos traz o dicionário Houaiss (2009), direcionam-nos às suas raízes etimológicas provenientes do latim *curriculum - corrida, lugar onde se corre* - cujos significados são: ato de correr, corrida, curso,

pequeno atalho, desvio em um caminho, programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada.

Na investigação que apresentamos, a Licenciatura em matemática, na modalidade de EaD, na perspectiva de atualização de seu projeto pedagógico, vimos uma confluência de sentidos e de significados com o dito por Bicudo (1991) e por Joel Martins(1992), acerca de curso e de currículo, na perspectiva fenomenológica.

Segundo Bicudo (1991)¹²⁸, a palavra *Curso*, do latim, *cursu*,

[...] quer dizer ato de correr; movimento em uma direção; corrente, fluxo, curso as águas, dos automóveis; a direção, rumo; seguimento, sequência, sucessão, decurso; o curso dos anos; conjunto das matérias ensinadas nas escolas, classes, etc., de acordo com um programa traçado e que em geral se adapta aos diferentes níveis de adiantamento dos alunos; e outros.

Para Joel Martins,

Do ponto de vista da fenomenologia, o Currículo deveria centralizar-se nos aspectos epistemológicos da subjetividade e em suas relações com o ato de aprender. Somente o que é aprendido por meio da experiência e pessoalmente apropriado será verdadeiramente conhecido. Neste sentido, *a vida é educação, o currículo que o sujeito precisa cumprir para poder ser ele mesmo*, sendo que aqueles que não conseguem cumprir tal trajetória serão considerados carentes de auxílio. (MARTINS,1992, p.85-6, destaques nossos)

Os ditos pelos autores fazem sentidos a nós; entendemos que, com a expressão destacada, “[...] *a vida é educação, o currículo que o sujeito precisa cumprir para poder ser ele mesmo*”, seja possível avançarmos no que buscamos compreender, pensando a atualização de um currículo na EaD. Na perspectiva em que vemos o currículo, enlaçado à vida do sujeito que o experiencia, percebemos a ideia de *curriculum* sendo ampliada, expandida para além de um ordenamento de tarefas a serem cumpridas. Currículo, nesta investigação, conflui e desdobra-se ao olharmos para o que diz de Projeto Pedagógico, de Disciplinas, de Tecnologias, de avaliação, de material didático e de evasão.

Explicitando visão ampliada, dizemos que o currículo está em uma dimensão em que ele abre a possibilidade de o curso vir a acontecer. Há um projeto escrito, contemplando uma materialidade para se fazer acontecer. Esse projeto se atualiza, quando as ações das pessoas junto às materialidades disponíveis se atualizam. Que materialidades são essas? São as pessoas e a infraestrutura que, enlaçadas pelos acontecimentos, podem atualizar o curso, ou não. Por exemplo, ações como as

¹²⁸ Fundamentos do currículo e a Matemática na escola de 1º grau. Texto

realizadas pelo tutor, baixar e disponibilizar outros materiais de estudos para os alunos, e ações pessoais da tutora presencial, são acontecimentos que impulsionam o curso; por outro lado, há acontecimentos em que os alunos não têm força suficiente para se manterem no curso e se evadem. Desse modo, essa complexão de acontecimentos, constituem o fluxo do acontecer do curso; para nós, currículo é esse fluir. Buscamos, nas análises que se seguem, como se mostram essas ações e essas materialidades.

O movimento hermenêutico de compreensões/interpretações das descrições das vivências com a EaD pelas pessoas que ocupam posições e desempenham papéis no mundo-vida, estando-com o curso investigado, mostrou-nos a atualização do currículo, revelando uma teia de sentidos e significados que se enredam constituindo uma complexidade, apontando para o próprio curso da vida dos que estão vivenciando essa realidade da EaD. Há uma estrutura e uma organização dessas posições e papéis, mas não nos pareceram ordenadas e superpostas umas às outras, dado que os relatos dos sujeitos se interpenetram em sentidos e significados. Essa característica nos foi revelada pelo entrelaçamento de falas. Percebemos o currículo sendo atualizado por alunos, tutores, professores e coordenadores. Para nós, abre-se a possibilidade de se ver o currículo em movimento, em dinamicidade com a instituição. Esta, na personalidade de gestores, tem a possibilidade de se abrir a esses ditos.

Nesse sentido, o currículo ganha vida, deixando de ser propriedade apenas de uma instituição, objetivada em um projeto político pedagógico tomado como um ordenamento a ser cumprido hierarquicamente. Nessa perspectiva, um curso é visto, conforme entendemos em Joel Martins, como produção cultural, carreando valores, tradição, linguagem. O currículo de um curso em EaD, como nos pareceu, já se encontra situado em uma tradição histórica, porém carrega uma historicidade, herdada de uma visão de cursos presenciais. Um Currículo, como entendemos, é movimento que se encontra com o movimento de fluxo de vivências. Por isso consideramos que as ideias nucleares que nos dizem de *currículo do curso, projeto pedagógico, Adequação do currículo às necessidades do curso, disciplinas de matemática, modos de aula, , flexibilidade, material didático, recursos tecnológicos evasão, avaliação na EaD, formação do professor de Matemática na EaD, formação do professor de Matemática de EaD, formação do tutor de EaD e confluências EaD e curso presencial*, convergem, neste trabalho, à ideia nuclear abrangente Currículo que, para nós, é fluxo que não termina; é incessante no tempo/espço e, focadamente a EaD, um fluxo que solicita

atentar, principalmente, para *modos de se estar-com os outros, à distância*, ideia nuclear abrangente que passamos a expor.

6.2 Articulando a ideia nuclear abrangente Modos de estar-com o outro e com o curso.

A ideia nuclear abrangente que denominamos “**modos de estar-com o outro e com o curso**” fala de estar-com aluno-aluno, aluno-tutor¹²⁹, aluno-professor, estar-com a matemática, modos de estudo, dificuldades, olhar do professor sobre o conteúdo, estar-com o curso em EaD, dificuldades com a plataforma, dificuldades com o trabalho ao computador, tecnologias e uso de tecnologias, pertença, modos de estar-com professores e tutores e alunos, encontros presenciais: trabalho em grupo e encontros não presenciais, ou seja, fala das USg que se entrelaçam constituindo o *núcleo de ideias* e que estão expostos no quadro C.

Com vemos o movimento de atualização do Projeto Pedagógico do curso investigado, tornando-se significativo em nós. Significativo, pois o percebemos pelo ato em que a esse projeto e a esse núcleo de ideias nos voltamos, espiritualmente¹³⁰, atentos à revelação do que nos diziam cada uma das USg, interpretando-as/compreendendo-as em seus sentidos e significados e à luz de nossa indagação. Esse núcleo de ideias abrangentes foi se constituindo, à medida que avançávamo-nos nesse movimento e dávamo-nos conta de que essas USg nos aclaravam modos de como as pessoas se mostram, estando umas-com-as-outras¹³¹, em suas vivências no solo da EaD.

Os relatos de um tutor, responsável por estar-com alunos, atendendo-os em disciplinas que não são de conteúdos de matemática, por exemplo, Filosofia da Ciência, revela-nos o estar-com o curso como uma possibilidade de se ver na sua *historiedade*, constituindo-se no tempo/espço de vivências. Seus relatos nos destacam o seu estar-com a tecnologia informática, no circum-mundo. Conforme compreendemos pelos relatos desse tutor, a realização *estar-com o curso*, em EaD, reabre-lhe o tempo

¹²⁹ Ao dizermos aluno-tutor, professor-aluno, tutor-aluno..., também estamos dizendo tutor-aluno, aluno-professor, aluno-tutor.... Em nossa compreensão, no cerne nuclear da ideia, *estar-com*, as direções se constituem juntas, intencionalmente, a despeito de uma condição, pela escrita, sermos conduzidos a uma linearidade exposta.

¹³⁰ “[...] nos voltamos espiritualmente” diz que somos motivados, conscientemente, por aquilo a que nos dirigimos, o que nos chama atenção e, a nós, se abre como possibilidades de revelação de sentidos.

¹³¹ Grafamos “umas-com-as-outras”, valendo-nos dos hifens, como um modo de expressão linguística de nossa compreensão, lendo Husserl (2012, p.297), de que as pessoas que atualizam o Projeto Pedagógico do curso investigado estão, desde sempre, entrelaçadas, em co-humanidade.

histórico de vivências, sua familiaridade com a plataforma e com outros *recursos tecnológicos computacionais*, que antecede a sua inserção nessa modalidade (Td3.6; Td3.7); Td3.8; Td3.9).

[...] como era professor, intuitivamente, eu fui usando as próprias plataformas, os espaços na internet, para poder trabalhar a educação, para trabalhar como professor (US 467) .

Por exemplo, a plataforma blogger, aí eu usava o blogger para poder ser professor. Ser professor presencial, mas trazendo o educando ou qualquer outro internauta para poder ler os meus textos ou discutir os textos comigo (US 468) .

Depois fui usando a internet também para poder organizar e agregar os meus conteúdos, os meus textos e outros textos, de outros autores... aí, em determinadas páginas, isso foi fazendo com que eu cada vez mais me integrasse à educação à distância (US 469) .

Agora, à medida em que eu tive oportunidade de poder participar no Cead do Módulo de Acolhimento, do curso do TICEF e ver ali os cursos sendo operacionalizados na plataforma, tendo contato com os cursistas de polos distantes... Podendo então usar essa tecnologia aqui, que eu tinha exercitado, para poder me comunicar, conversar, mostrar, ensinar, dentro daqueles processos desses cursos, eu fui então percebendo a importância, o valor e até mesmo a possibilidade da educação à distância (US 470) .

Destacamos as expressões *historiedade* e *recursos tecnológicos computacionais*, para explicitarmos que estamos falando da impregnância histórica que revela uma subjetividade, a do tutor que apresenta familiaridade com a produção dessa tecnologia que, vista sob a perspectiva do produzido no presente histórico, como coisa finalística, remete-nos à ideia de bem utilização. Assim, essa tecnologia como *recurso* para uso, configura uma produção histórica disponível para o presente, ou seja, em uma *historiedade*; história que flui no tempo cronológico.

Essa compreensão nos é aberta em Husserl, ao dizer “A cultura é, em parte, bem cultural para o presente, endereçado aos grupos humanos presentes e à sua vida finalística presente, ou seja, vivente do presente para o futuro, precisamente segundo fins, em interesses que agora se têm, pelos quais se é um homem do presente” (HUSSERL, 2012, p.421).

Com esses dizeres, Husserl refere-se a culturas históricas específicas, voltadas a realizações locais no tempo histórico como continuidade dos presentes comuns. O autor aclara-nos o sentido dessa produção para o presente, vista como finalística:

O presente, na sua amplitude, tem os produtores profissionais e os seus produtos como coisas finalísticas pertencentes ao mundo circundante presente, coisas cujo „ser-aí“ para os homens tem o significado de estar à disposição para o que com elas se faz, para o que se possa pretender de novas produções, para homens que novamente as podem utilizar para a suas profissões e atividades profissionais, e utilizar as produções desta espécie como instrumentos etc., utilizados normalmente, ou também fora da vida profissional, de acordo com necessidades ocasionais. ”(HUSSERL, 2012, p.421).

Nesse sentido, parece-nos que o projeto pedagógico do curso solicita, para a sua atualização, que os tutores estejam em conexão com a coisalidade temporal-histórica. Evidência que se mostra no que é exigido para o perfil de tutores à distância “Ter

conhecimentos básicos de informática” (PROJETO PEDAGÓGICO, p. 16) e, para o perfil de tutores presenciais, “Ter conhecimentos básicos de informática (Sistema Operacional Windows ou Linux, Internet e preferencialmente, habilidades com editores de texto, planilhas eletrônicas, editores de apresentações, desenvoltura mínima para aprender o uso de plataforma e softwares usados no programa de EAD)” (Idem, p. 17).

O investigado nos revela evidências de um curso pensado nesse horizonte, o da experiência prática, dada por familiarização com a Plataforma, como experiência prévia com esse recurso. Segundo a tutora entrevistada (Td5), o processo seletivo para o curso Matemática foi diferenciado porque o coordenador queria que os candidatos mexessem na Plataforma, conhecessem-na antes. Ela nos diz que toda a seleção foi feita pela Plataforma. A tutora nos relata que, nesse processo, havia atividades para resolver, solucionar, opinar, conhecer as diferentes possibilidades de mexer lá dentro. Na visão da tutora, o processo seletivo foi interessante para os candidatos, pois, quando os aprovados chegaram ao curso de capacitação, os da matemática já conheciam a Plataforma por terem-na vivenciado na seleção (Td5. 6; Td5.7).

Em nossas interpretações/compreensões, as vivências relatadas, que nos dizem de estar-com o outro e com-o-curso, na EaD, transcendem a historicidade de efetividades pelo uso presente da Plataforma em funcionamento. A investigação nos mostra intersubjetividades que se constituem na e com uma mescla temporal, estando todos com os outros, no curso, no movimento de atualização do projeto. Os sujeitos entrevistados, pessoas humanas, falam de suas vivências no presente, sem dúvida; porém, vivem, conforme entendemos em Husserl,

[...] no presente fluente e no tempo das modalidades temporais passado e futuro que, fluente juntamente com o próprio presente fluente, é um horizonte que se transforma e, em consonância com as motivações do presente, é passado desperto, antecipação desperta e, eventualmente, intuição pré-figurativa do futuro. (HUSSERL, 2012, p.422).

Expondo nossas compreensões, sendo claro, para nós, que as vivências estar-com o outro e estar-com o curso, transcendem as efetividades funcionais da plataforma (e de seus componentes: vídeos, fóruns, salas de chat, etc.), damos-nos conta de que um deslizamento de uma historicidade que se consuma em um presente, para uma historicidade em aberto, perspectiva da qual a plataforma é enlaçada no circum-mundo.

Os outros *seres-aí-no* também se dão no mundo da ocupação e da manualidade, entretanto, não vêm ao encontro do Dasein como algo, simplesmente dado para ser manuseado, mas como *co-presenças com quem* também é no-mundo. O *com* é uma determinação da *pre-sença*, uma vez que é-no-mundo-com-o-que está em sua circunvizinhança (BICUDO, 2014, p.46 grifos da autora).

Essa explicitação de Bicudo nos abre a compreensões acerca do que dizemos sobre a rede de remissões, entendida em Heidegger e que articulamos no capítulo de introdução desta tese. De modo rápido, o sentido dessa rede de remissões nos diz que, ao pensar a licenciatura em Matemática, na EaD, uma complexão nos traz junto professores de disciplinas de matemática-professores de disciplinas pedagógicas-tutores-alunos-coordenadores-plataforma e seus componentes-instituições.

Os relatos de professores, alunos, tutores e coordenadores nos afetaram, solicitando-nos um olhar atento a esses modos de *estar-com os outros*. A busca pela compreensão desses modos emerge, inicialmente, com os dizeres da professora (P1), que nos revelam uma exposição de sua visão acerca da interação¹³² via plataforma Moodle. A professora relata: “[...] o nosso entendimento do que seja um diálogo, do que seja interação, tem que ser estudado. (US 612)”. No fluxo de sua fala, a professora diz da impossibilidade de ela produzir interação produtiva via plataforma Moodle (P1.41): “Na minha compreensão, muito limitada, eu não dou conta de produzir uma interação efetiva... eu chamo de efetivo algo que seja produtivo para os alunos e para mim, em termos de interação mesmo, na Plataforma Moodle. (US 613).

A plataforma Moodle, conforme o dito pelo coordenador do curso (USg Co.53), é um tecnologia que contribui na EaD. A professora (P2), ao dizer que toda a comunicação com o aluno é feita via Plataforma Moodle, aponta-nos uma dessas

¹³² No cenário de investigações em Educação Matemática e, mais focadamente, em Educação matemática no âmbito da EaD, algumas possibilidades de compreensão acerca de como se dá a *interação* nos remetem às abordagens apresentadas em importantes pesquisas citadas no Capítulo I desta tese [Tema inserido no capítulo I: *Dando conta de pesquisas sobre o tema investigado*]. Desses trabalhos, destacamos os de Barros (2013), Santos (2013), Viel (2011), Barbosa (2009), Zulatto (2007) e Gracias (2003) [Excetuando o trabalho de Barros, os demais se valem do constructo teórico *Seres-humanos-com-mídias*, desenvolvido por Borba e Villarreal (2006). Para esses autores, “[...] o conhecimento é produzido na interação estabelecida no coletivo humanos-computador, em que humanos e computadores *inter-agem* e são atores do conhecimento”(COELHO; BICUDO,2014,p.69)]. Desses trabalhos arrolados, a tese de Gracias e a de Viel se mostram significativos, pois o tematizado, em suas discussões apresentadas, nos dão indícios para compreendermos do que dizem, quando dizem de *interação na EaD*. Para Viel, “Como no caso de qualquer interação, a que ocorre na EAD depende da forma como a comunicação é mediatizada” (VIEL, 2011, p.83). [A autora faz a seguinte referência: “Na EAD *online*, que pode ser entendida como a modalidade de educação que acontece primordialmente mediada por interações via internet e tecnologias associadas, em cursos e disciplinas, cuja interação aconteça utilizando interfaces como salas de bate-papo, videoconferências, fóruns, etc., que é abordada no trabalho de Borba, Malheiros e Zulatto (2007)” (VIEL, 2001, p.70)]. Gracias (2003, p.58), em seu percurso, expõe que os meios de comunicação utilizados como mediadores, o tipo de relação, a interatividade e a temporalidade permitem a caracterização de um modelo comunicacional de um processo educacional a distância. O modelo educacional a que ela se refere, diz de um curso de extensão a distância, “Tendências em Educação Matemática”, solo de suas análises. Valendo-se das conversas havidas no chat, entendemos deixar claro que interação se dá no âmbito da comunicação (p.90). Para a autora, o chat é visto como espaço de significações e possibilita flexibilidade como características do professor e dos participantes se comunicarem e se interagirem o tempo todo do curso (p.136).

contribuições. Nesse caso, entendemos a plataforma como uma tecnologia disponível, da qual professores e alunos estão se valendo como um caminho de efetuação ou desempenho de seus papéis, no curso de atualização do projeto pedagógico.

O projeto pedagógico do curso (p.20) assume a plataforma Moodle, em sua funcionalidade, como uma base para o ambiente virtual de aprendizagem a ser utilizado. Considera-a inserida no contexto de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e nos aponta diversos modos pelos quais a plataforma se destina a viabilizar. Revela-nos o enfoque ao seu “uso” para atividades de aprendizagem em geral. Das principais características distintivas, previstas nesse documento, destacamos o descrito: “Possibilita aos participantes dispor de uma ampla variedade de recursos que visam criar um ambiente colaborativo entre os estudantes, professores, coordenadores, tutores e gestores em geral” [...] “Ênfase em recursos de interação.” (p.21). Dentre seus principais recursos, destacamos os que nos chamam atenção:

Correio interno, para remessa e recebimento de mensagens para alunos, tutores, gestores e professores selecionados; as mensagens podem ser enviadas para caixas postais internas (da plataforma) e também para e-mails externos, conforme assinalado na página de dados cadastrais; **Fórum** temático de construção do conhecimento da disciplina, disponível 24 horas, para conversação assíncrona com os professores e colegas de turma; tem uma estrutura encadeada, permitindo respostas a anotações feitas, assim como respostas de respostas, até vários níveis; **Chat** para conversação on-line ou síncrona.(PROJETO PEDAGÓGICO, p. 22)

Esses recursos, Webmail, fórum de discussão e salas de chat, de acordo com a descrição naquele projeto (p.18), estão entre os diversos *meios*¹³³ que compõem as funcionalidades para a comunicação e interação entre professores, alunos, tutores e coordenação, todas disponibilizadas no Sistema Integrado de Gestão acadêmica (SIGA-EAD). Esta é a ideia do sistema colaborativo disponibilizado pela UFJF¹³⁴, conforme entendemos. Na visão da instituição,

No contexto da EAD, o aluno não conta, comumente, com a presença física do professor, portanto foi necessário desenvolver métodos de trabalho que oportunizem ao aluno: buscar a interação permanente com os professores e com os tutores e obter confiança frente ao trabalho realizado, possibilitando-lhe não só o processo de elaboração de seus próprios juízos, mas também de desenvolvimento de sua capacidade de analisá-los. [...] Por se tratar de estudos à distância, a UFJF vê a interação como um princípio que se coloca

¹³³ No sentido de mídia, o que faz a mediação, tal como aparece em pesquisas sobre a EaD, com esse foco.

¹³⁴É importante frisar que a UFJF, junto ao seu Núcleo de Educação a Distância – NEAD -, constitui um grupo de pesquisadores sobre estratégias pedagógicas para a EAD, que, entre outras metas, estudará a produção ampliada em todas as mídias, como aspectos metodológicos e de objetivos educacionais em torno do uso de softwares e videoconferências. (PROJETO PEDAGÓGICO, p.22).

como fundamental na construção curricular (PROJETO PEDAGÓGICO, p.32; p.36).

Evidencia-se, para nós, a *interação* com força potente no discurso do projeto que organiza a licenciatura. A compreensão/interpretação do que o projeto diz de *interação* nos abre ao entendimento de que se trata de modos de realização comunicacional que liga as pessoas em suas ações, que fazem o curso acontecer. O que nos dá o horizonte para essa perspectiva é o modo pelo qual a UFJF organiza seu projeto, ao dizer da necessidade, para o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Matemática à distância, “[...] do estabelecimento de uma rede de comunicação que possibilite a comunicação virtual entre os diversos atores do processo” (Projeto Pedagógico, p.15).

A leitura atenta dos relatos dos sujeitos entrevistados e, mais focadamente, aquelas unidades de sentido que convergiram intencionalmente¹³⁵ aos modos de estar-com o outro e com o curso na EaD, despertou em nós um retorno a outras leituras desse projeto. Voltando-nos a esse texto, outros sentidos nos clareiam aquela compreensão, a maneira de realização comunicacional, vindo-nos, de modo explícito, nesse documento. Um desses sentidos nos foi revelado pela afirmação de que “A comunicação venha a ser realizada nas formas de contato aluno-gestores, aluno-tutor e aluno-aluno por meio da Internet, do telefone, fax e correio” (PROJETO PEDAGÓGICO, p.18); outro sentido nos vem pela referência que o projeto faz ao planejamento e implementação de um programa de formação inicial que a instituição considera importante prever: “[...] Vias de comunicação e de intercâmbio de experiências, de mão dupla, entre o programa de formação e a rede escolar do município, de modo a encorajar e possibilitar a interação de todos os envolvidos” (Idem; p.26).

Avançando em direção à explicitação do interpretado/compreendido, pomonos, assim, à tarefa de escrever como essas ideias nos foram reveladas, mostrando-se pelos relatos das vivências dos sujeitos que experienciaram *o estar-com o outro e com o curso*. Vimos, em claridão, aparecer uma trama tecida e, valendo-nos da linguagem escrita e articulada, a explicitação desse ato compreensivo/interpretativo demanda por uma exposição em camadas que não se superpõem, mas se intrincam.

Em uma dessas camadas focamos como nos apareceu o estar-com o outro, que enlaça alunos-tutores. No âmbito da comunicação, o tutor (Td2), nos diz que é:

¹³⁵ Intencionalmente, porque lemos esses relatos, diversas vezes, atentos ao que buscamos compreender.

[...] estritamente, professor/aluno, é profissional. Não tem essa conversa. Eles colocam as suas dúvidas e você responde, tenta responder da melhor forma. Mas essa conversa, em „of”; que o professor tem com o aluno, isso não existe no ambiente da Plataforma.(US 551; US 552).

Esse relato nos diz muito e toca ao fundo indagador acerca do sentido de um recurso tecnológico, a plataforma, como um espaço de vivências intersubjetivas, ou seja, nos lança ao indagar não exatamente o “quê” se vivencia, mas “como” os sujeitos vivenciam experiências nessa “relação” tutor-aluno. Nossas reflexões nos dirigem a pensar como seria essa “melhor forma”, citada pelo tutor em destaque, pela qual um tutor possa responder aos alunos, considerando a revelação de que não há conversa pessoal no ambiente da plataforma.

Essas falas nos evidenciam que, na atualização do projeto pedagógico do curso investigado, as pessoas desempenham seus papéis de modo intersubjetivo, estando umas-com-as-outras em comunicação, valendo-se de uma plataforma tecnológica computacional. Nossa atenção se dirige à explicitação de nossa compreensão desses modos pelos quais as pessoas, os tutores, os alunos, os professores e os coordenadores se mostraram estando-uns-com-os-outros.

O relato de uma aluna exitosa (Ae1.13) aponta dificuldades diversas com os tutores, no sentido de que alguns demoravam muito para responder, ou que, quando respondiam, na Plataforma, faziam de modo não esperado. Isso ocorria, por exemplo, quando era postada uma dúvida, os tutores respondiam aos alunos que lessem a apostila. “[...] lógico que não são todos, mas alguns demoravam muito para responder, né? Às vezes, respondiam na Plataforma de forma assim, que não era a esperada. Às vezes, a gente colocava uma dúvida e eles respondiam: Leia a apostila” (US 153).

Esse relato nos revela que a aluna não encontrou apoio pretendido por ela. Entrelaça-se à fala da tutora presencial ao dizer que, ali, os alunos têm que se virar sozinhos e há situações em que a resposta de um tutor a uma dúvida postada pelo aluno, é remetida à leitura da apostila. (Tp. 17) “Mas aqui os alunos têm que se virar sozinhos. Tem tutor inclusive, Flávio, que você posta uma dúvida, ele vira para você e responde: Leia na página tal da apostila. Aí você responde: Eu já li.” Ele não te dá caminhos para você resolver a sua dúvida.” (US 427).

Em nosso entendimento, esses relatos se entrelaçam também ao dito por uma aluna desistente do curso: “A gente se sentiu meio sem apoio, porque você estudar sozinho, com um material que veio pelo CEDERJ...” (US 342).

Esses relatos vão se emboando com outros que dizem do modo pelo qual o atendimento pelo tutor a distância foi vivenciado pelos alunos. De nosso ponto de vista, os relatos de alunos que nos revelam vivências de desamparo, trazem às claras que o curso investigado demanda por uma atualização *abrangente* do disposto em seu Projeto Pedagógico, concernente às responsabilidades dos tutores à distância: “Tutores a distância: responsáveis, na universidade de origem (UFJF), pelas ações diretas aos alunos, devendo ter formação e conhecimento em relação ao conteúdo específico da disciplina e saber interagir com os recursos e meios disponíveis” (PROJETO PEDAGÓGICO, p. 12).

Grifamos o termo *abrangente*. Ele carrega, em nossa compreensão, sentidos e significados de “estender-se por...”¹³⁶ ; ou seja, não dizemos de uma generalidade, ao dizermos curso “demandar” pois, nas ações efetuadas no estar-com, que enlaça *tutores-alunos*, como nos revela uma aluna, não são todos os tutores, que atenderam aos alunos entrevistados, que se mostraram desse modo. Para a aluna exitosa (Ae3. 21), um ou outro tutor à distância não os atendia como esperado. Porém, essa consideração da aluna não a isenta de indagações, acerca da Ausência do tutor à distância, no desempenho de seu papel (Ae3. 23; Ae3. 22). “[...] os tutores a distância estão aí para quê?”¹³⁷ (US 078).

A aluna indaga e expõe sua visão de que os tutores estão aí para atenderem aos alunos em suas dificuldades defrontadas e para desenvolver atividade que o professor lança. Para ela, a atribuição dos tutores à distância é estarem lá [em disponibilidade pela plataforma]; tirem suas dúvidas. Conforme relata, tinha tutores que não faziam isso, tiveram uns que nem respondiam, ou seja, não lhes possibilitava um feedback (Ae3.24). O dito por um aluno desperiodizado, acerca da comunicação com tutores à distância nos mostra também não se tratar de uma generalização, ou seja, há ações diferenciadas, de tutores, no modo como se apresentam estando-com os alunos. Para esse entrevistado (Ad2.21), alguns tutores atendiam prontamente e outros eram bem evasivos.

¹³⁶ Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.

¹³⁷ O projeto Pedagógico do Curso (p.16) elenca as funções do tutor à distância. Dessas, destacamos as que dizem de suas atribuições, estando com os alunos: “ Auxiliar o aluno em seu processo de estudo, orientando-o, individualmente ou em pequenos grupos; Estimular o aluno a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático; Auxiliar o aluno em sua auto-avaliação; Detectar problemas dos alunos, buscando encaminhamentos de solução; Estimular o aluno em momentos de dificuldades para que não desista do curso. Essas, a nosso ver, aproximam-se à definição de *professor tutor*, apresentada por Belloni(2012): “Professor tutor: orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral, participa das atividades de avaliação”.(BELLONI, 2012,p.90)

Nessa malha desses depoimentos, emerge uma complexidade de modos de doação. Alguns sentidos desses modos de doação nos são aclarados pelo dito de um aluno exitoso, acerca do que ele entende por profissionalismo na EaD (Ae4.49). Em seu relato, destaca as ações pelas quais entende que algumas pessoas lhe ajudaram. Para esse aluno, o contato humano na EaD, compreendido por nós como estar-com o outro, mostrou-lhe uma variedade muito grande de pessoas. Para ele, o profissional do ensino à distância tem que ser mais profissional, porque ele vai lidar com o ser humano, e esse modo de lidar é diferente de quando um está diante do outro. Não tem a mesma sensibilidade de sentimentos. O entrevistado entende que é um contato seco e, às vezes, uma pessoa tem mais ou tem menos necessidade de ajuda. (Ae4.50)

Eu destaco o profissionalismo de algumas pessoas que me ajudaram, a tutora presencial Torrezani, o José Barbosa, muito... muito reto nas decisões, ele não fazia rodeio não. Assim, às vezes, você achava rigidez, não, é muita retidão, disciplinado... mas sempre atendendo a gente. E alguns tutores e professores, que, às vezes, foram meio radicais; todo o questionamento que a gente fazia com eles, respondiam com aquele ar de que a gente estava fazendo corpo mole... é difícil, falta aquele corpo a corpo. Tem pessoas que são autodidatas e tem pessoas que não são, tem pessoas que dependem de um empurrão maior...” (US 137). “há uma variedade muito grande de pessoas. Então na verdade, o profissional do ensino à distância, ele tem que ser mais profissional um pouco, porque ele vai lidar com o ser humano, que não tem sensibilidade de sentimentos um diante do outro. É um contato seco e às vezes tem uma pessoa mais necessitada de ajuda ou menos... então ele tem que trabalhar sempre com essa gama maior de pessoas, por que não sabem[...]. (US 138)

Esse cenário é importante para nós, não no sentido de mostrar possíveis deficiências do abrir-se um ao outro, estando em co-humanidade na EaD, mas significa que, em seu fundo de constituição, enodam-se aberturas, fechamentos e incertezas, como a que nos pareceu pelo aluno desperiodizado ao assumir sua perspectiva que, embora a comunicação apresente fragilidade na tutoria à distância, ele não saiba se é o jeito como o aluno pergunta, ou se é o jeito como o tutor responde. (Adp1. 20).

Nessa complexidade, a licenciatura em matemática, realizada à distância, também desvela possibilidades de modos de doação de um tutor que, em sua práxis intencional, mostra-se atento não somente ao seu papel institucional a ser desempenhado, mas dirigido aos enlaces que o liga ao aluno. Um desses modos de doação é o relatado pelo aluno, acerca de uma ação efetuada por um tutor à distância. O entrevistado (Ae4. 24) exemplifica, destacando a ação importante de um tutor. Segundo o aluno, ao relatar suas vivências, esse tutor tinha uma preocupação em ajudar-lhes e lhes mandava respostas. Uma das ações desse tutor, exposta pelo aluno foi a disponibilização de vídeos que lhe

ajudava muito em álgebra. Nesse caso, o tutor baixou esses vídeos e os disponibilizou para o polo, para que outros alunos os assistissem.

Estando-com os alunos, em visita esporádica ao polo, o tutor (Td2.11) relata que foi muito bem recebido pelos alunos e, em sua compreensão, entende há falta desse tipo de apoio. “Eu fui a Timóteo e eu fui muito bem recebido pelos alunos, porque eu vejo que tem muita falta de um apoio assim” (US 546).

Essas falas convergem com o dito por outro tutor, concernentes aos encontros presenciais com os alunos. O tutor afirma que, pelos encontros dos quais ele participou, entende que os alunos se sentiam abandonados, motivo pelo qual, em sua visão, poucos se mantêm até o final. (Td1. 22). “Fui para aplicar prova. Eles se sentiam muito jogados, muito jogados, entendeu? (US 523).

Essas vivências nos polos, pelos tutores que, nas ações cotidianas atendem os alunos à distância, mostram-nos outros horizontes de compreensões acerca do sentido desse curso. Dando enfoque ao cuidado que os alunos solicitam, vem-nos com força o estar-com aluno-tutor, indiciária de um sentimento de pertença a um curso. Essa evidência nos diz em que estar-com o outro, na EaD, não elimina o querer que o outro esteja presente em carne e osso. Seu sentido se dá também pelo encontro corpo-próprio-com – outro- corpo-encarnado, para além ou aquém de uma intelectualidade vivenciada nas ações bem sucedidas via plataforma. A nosso ver, esse sentido se dá em primado existencial, de modo intencional, conforme entendemos em Bicudo (2014), dizendo de intencionalidade:

Trata-se de um modo de estarmos, quando em estado de vigília, sempre atentos ao que nos envolve no mundo-vida circundante. Essa atentividade é, primeiramente, existencial e não intelectual. É dada pela própria estrutura e funcionamento do corpo-vivente (Husserl, 2002), que Merleau-Ponty chamará em seus trabalhos de corpo-próprio, também entendido como corpo-encarnado (Merleau-Ponty, 1994). Corpo esse que é uma totalidade de órgãos sensoriais, de sistema neurológico, de modos de funcionamento; que é um corpo cuja materialidade carnal é viva, portanto está sendo, intencionalmente, voltada para o que há que fazer. Por ser material, dá-se a ver, expressa-se por ela, bem como vê e recolhe o que se mostra também em sua materialidade. (BICUDO, 2014, p.44)

O compreendido com esses dizeres da autora traz-nos clarezas que confluem ao compreendido pelas falas de pessoas, ocupantes das diversas posições no curso e que se entrelaçam em sentidos e significados mexendo, de nossa perspectiva, com um conceito que, no âmbito da gestão de Educação à Distância, parece ser crucial: a distancialidade corpórea dessas pessoas.

Segundo o tutor (T2.13) estar com os alunos, no polo¹³⁸, é gratificante para ambos; para ele, os alunos mostram isso, pela acolhida. Essa presencialidade, em curso à distância, é vista como uma “vantagem”, pela professora entrevistada, referindo-se, comparativamente, ao modelo de curso de Pedagogia, uma experiência anterior, pela qual a EaD foi inserida na faculdade de Educação da UFJF:

Apesar dos aspectos que caracterizam a precariedade da inserção da EaD no curso de Pedagogia, esse modelo ainda traz uma vantagem em relação ao atual: os encontros presenciais periódicos.(P1.7) “Agora, tinha uma vantagem com relação ao quadro que a gente tem hoje, a gente tinha encontros presenciais de tempos em tempos... acho que eram quatro aulas por semestre, os alunos vinham e a gente tinha um encontro presencial”.(US579)

De modo também comparativo, a coordenadora do Polo (Cp1.31) relata seu entendimento de que a presença periódica do tutor promoveu melhoria. Ela compara a assistência às aulas de laboratório de Física, onde dificuldades eram sanadas com o tutor e com o professor, com o curso de Matemática que não tinha assistência presencial.

Acho que a dificuldade maior era essa; nas aulas do laboratório de física sempre vinha um professor, era bacana porque todas as dificuldades eram sanadas com o tutor e com o professor. Matemática tinha essa pendenga de não ter essa pessoa de quando em quando, quando passou a vir, melhorou assim, muito, muito. (US 707; US 708)

Nesse sentido, o polo é visto como um abrigo que nos parece modificar um tempo/espaço de expectativa para o acontecer vivencial da EaD, ou seja, mostra-se como um espaço potencializador de alunos e de tutores estando-uns-com-os-outros. Essa nossa compreensão emerge pelas falas da coordenadora, dizendo de “envolvimentos pessoais havidos no movimento em que a EaD se inicia no Polo : “A educação à distância era nova, a questão do tutor também era nova, então todo mundo ficava um buscando o outro, buscando informações” (US 702).

Essa vivência intersubjetiva também é revelada por um aluno (Adp2.8), que diz recebido atenção, inclusive, de tutores de outros cursos. “Os tutores daqui todos [...], me ajudam demais também, apesar de que eles mexem com a parte do estudo técnico lá, outros são da pós-graduação, mas sempre que eles me veem em necessidade, me

¹³⁸ Segundo o tutor, “[...] uma vez por semestre ou duas, eu tenho que realizar atividades presenciais lá dando aula... são chamadas de palestras” (US 545). Essa Jornada do professor no polo é considerada muito corrida, segundo o aluno: “Quando vem, só traz algumas disciplinas para estar ensinando e, mesmo assim, é uma coisa muito corrida. O professor chega aí, começa de manhã e vai até seis horas da tarde, não dá para ver o que é interessante” (US 243).

ajudam” (US 274). Assim, o Polo é sugerido, por esse aluno, como local de estudos. Ele dá a orientação para todas as pessoas que fazem EaD, irem ao polo para estudar.

Na visão da coordenadora do polo, embora o aluno receba todo o material, há uma impregnação da presença do professor; para ela, aí está a dificuldade [entendemos a dificuldade de o aluno desempenhar seu papel de aluno EaD, sem o professor ao modo presencial]. A coordenadora relata: “[...] tem o material. Você recebe tudo. Isso aí recebe, mas eu acho que ainda está impregnado ainda, aquele professor presencial que tem que estar ali do lado. Eles ainda não largaram isso, então eu acho que a dificuldade está aí” (US 719).

Na estrutura organizacional do curso investigado, conforme seu Projeto Pedagógico (p.12), há a presença do tutor presencial, que é responsável pelas ações diretas aos alunos, com perfil desejado para instruir o aluno sobre o acesso aos meios eletrônicos disponíveis. Diferente, portanto, das funções do tutor à distância, já elencadas anteriormente.

Dos seus relatos dos alunos, destacamos: Para a aluna exitosa, “A Torrezani, [...] é excelente, até mesmo para o psicológico da gente, até para incentivar. [...] na parte técnica, aprender a mexer, como funciona [...] foi muito excelente (sic) para a questão de incentivar a gente, estar ligando para lembrar... essas coisas. (US 215); segundo o aluno desperiodizado, a tutora presencial dá força, ajuda a seguir em frente, nunca desanimar. (Adp1.19). A aluna desistente relata que sua proximidade pessoal com a tutora presencial ajudou muito, recebia orientações e incentivos da mesma, para que permanecesse no curso (Ad1.18).

O investigado nos mostrou significativa a atualização do Projeto Pedagógico, realizada nas ações efetuadas pela tutora presencial do Polo de Timóteo, ela estando com os alunos. As descrições nos mostraram um cenário em que essas ações, vivências havidas com a tutora, alunos exitosos, alunos desistentes e alunos desperiodizados, são vistas como bem sucedidas.

Outro destaque que a investigação nos ilumina é o estar-com tutores-tutores. O tutor entrevistado (Td1.16) revela a *utilização*¹³⁹ de suas respostas por outros tutores, considerando isso como um modo interessante de criar *interação*. “Vários outros tutores *utilizavam* as minhas respostas. Mas o que eu achava legal era justamente isso, você tem que criar uma *interação* com o cara. É muito interessante”. (US 517).

¹³⁹ Grafamos em itálico, termos dos quais o depoente se valeu em seu relato.

O estar-com tutor-professor também nos foi mostrado como uma possibilidade intersubjetiva. Concernente ao relacionamento com os professores de disciplinas, a tutora entrevistada (Td5) declara que sempre teve muita tranquilidade em conversar com eles; via e-mail e via plataforma. Relata que sempre teve boas respostas ao que perguntava e questionava acerca de passagens que a mesma não entendia. Para a tutora, os professores foram sempre solícitos e sempre bem dispostos a ajudar.

Estar-com aluno-aluno nos foi revelado como vivências bem sucedidas, pelo que nos expuseram acerca de modos de organização discentes para estudos. Essa revelação nos é dada pela convergência do dito pelo coordenador do curso, pela coordenadora do polo, pela tutora presencial e pelos alunos.

Para o coordenador do curso, os alunos do polo de Timóteo são dedicados, dispostos a se ajudarem, e formaram grupos de estudos, objetivando estudar. Esse o ponto importante, segundo o depoente, que contribuiu para que se mantivessem no curso. (Co. 28). Relatando acerca dos alunos do Polo de Timóteo, expõe: Eles têm uma diferença [...] No começo, eles formaram [...] grupos de estudo, para lutar, para estudar, [...] essas pessoas que formaram grupos são uma boa parte dos que estão hoje. [...] e eu tenho esperança de que aqueles que estão lá, 80% ¹⁴⁰ se formem. (US.28).

Importante destacarmos que essa ideia de organização para estudos, em grupo, deu-se por vivências intersubjetivas do grupo de alunos; ideia aclarada por uma das alunas:

[...] quando nós começamos, eu vi uma dificuldade enorme, tinha muito tempo que eu não estudava e ali eu comecei... eu sempre fui muito disciplinada, muito dedicada e eu estudava, estudava, não conseguia entender. Aí nós decidimos montar um grupo de estudos. Eu falei para o pessoal: “Nós vamos ter que nos unir senão nós não vamos conseguir chegar ao final não.” (US 146; US 147)

Na visão da tutora presencial, esse movimento de organização propiciou a produção de conhecimento no curso, com a colaboração de outra aluna que se dedicava a estudar e a discutir com os colegas. (TP.10). A tutora relata: “Por exemplo, do primeiro grupo tem a Maria Marta, que é muito aplicada, então ela treinava, estudava... eles vinham para cá, liam, pegavam quadro, giz, iam discutindo, discutindo, discutindo e iam aprendendo. Eles construíram muito conhecimento assim.” (US 420). A importância dos estudos em grupo é evidenciada também pelos ditos em (Ad2.8) ;

¹⁴⁰ Essa estimativa do coordenador se confirma, considerando o arredondamento numérico para mais. Da turma inicial, de 40 alunos, 4 (10%) se formaram no tempo regulamentar do curso.

(Ae2.11); (Ae4.27); (Ae1.39); (Ad1.5); (Ae3.8); (Adp2.25), convergentes em visão de turma, reciprocidade, solidariedade, força do grupo de estudos.

O sentido dessas vivências nos acena a outros modos de entendimento sobre trabalho em grupo ou estudos em grupos. Expusemos, em nossas compreensões acerca da ideia nuclear abrangente *Currículo*, considerarmos que a historicidade da EaD vem se constituindo e que sua história cronológica encontra-se incipiente. Dizemos isso, pois, ao trazermos alguns termos ou expressões, vivos/vivas no movimento de interpretação/compreensão, falando de educação, esses têm a potência remissiva ao modo presencial, cuja História carrega heranças seculares.

Por exemplo, o Estudo em Grupos, em uma primeira acepção, pode endereçar à concepção de trabalho escolar no sentido que se aproxima ao “método de Trabalho Livre por Grupo”. Conforme exposto em Lima (1972, p.104)¹⁴¹, esse método¹⁴² é formulado, em 1920, por Cousinet. Segundo a autora, esse método funda-se na ideia, apoiada na psicossociologia, de que todo agrupamento humano possui uma dinâmica peculiar e que esta pode ser utilizada, de forma consciente, para levar ao progresso do próprio grupo. Para a autora, a proposição metodológica de Cousinet põe em prática uma crença de que, tendo a educação, fins sociais, os meios para consecução plena desses fins também devam ter caráter social. Nesse método, o professor age „com anterioridade em relação ao aluno“, é um organizador do ambiente e deve limitar-se a sanar dúvidas e indicar caminhos.

Fica evidente, nesse método, um movimento de fora para dentro, ou seja, os alunos seguem uma orientação dada¹⁴³.

Na perspectiva em que nós compreendemos/interpretamos, o investigado nos mostrou um movimento de constituição do grupo cujo sentido nos revela um espírito de

¹⁴¹ LIMA, Gilda Cesar Nogueira de. *A Educação para a vida social*. In: Pesquisa e Planejamento. CRPE; USP, Nº 15; SP, Dez 1972.

¹⁴² “Contemporâneo dos grandes nomes da renovação escolar, Roger Cousinet participou de forma intensa do movimento de Educação Nova. Abandonando um ponto de vista psicológico estrito, abriu caminho para uma visão psico-sociológica do educando. Foi, sobretudo, um prático da educação. Exerceu o magistério primário e, durante longos anos, a inspetoria de ensino elementar. Formulou seu “Método de trabalho livre por grupos”, quando lecionava numa escola rural, e sentia-se oprimido pela deficiência das condições de trabalho. Desenvolveu-o, mais tarde, com a colaboração de professores lotados nas escolas sob sua jurisdição, na região de Sedan. [...] Funcionário do Ministério da Educação da França, encontrou os maiores óbices à sua ação na organização centralizada, peculiar à administração daquele país, e no tradicionalismo que caracterizava a sua educação. Mas, mesmo assim, dedicou-se com extremo desvelo à renovação da educação pública” (LIMA, 1972, p.106).

¹⁴³ Esses aspectos, que dizem „progresso do grupo“, também podem ser vislumbrados em interpretações dos relatos dos dependentes de nossa pesquisa, caso nos voltemos aos ditos sobre cooperação, resultados, modos de estudos, benefícios (Ae1.29).

solidariedade. Esse, entendido por nós, dando-se por um interesse comunalizado, surge com força, de dentro para fora. Uma força impulsionadora para que esse grupo se mantivesse em existência, abrindo-se para o curso, para estarem ali, uns-com-os-outros, vivenciando possibilidades de se doarem em corpo-psiqué-espírito, quer dizer, por experiências de vivências percebidas, encarnadas e sentidas; vivências sensoriais e vivências no âmbito das decisões que moveram o grupo, tornando-o vivo. “Aí, a gente foi percebendo, que quem estava no grupo, estava conseguindo, estava caminhando e quem não ia no grupo, foi desistindo pelo caminho” (US 203).

Essa evidência, de experiência vivida, nos foi revelada pelo relato da aluna ao dizer que, da experiência do grupo, ela não se esquecerá. “Essa é uma das recordações que eu não vou esquecer, se não fosse isso eu não estaria aqui hoje não.” (US 071). Recordação é uma vivência, pois transcende o mundo dado; esse é um modo de compreendermos o sentido do “dentro para fora”. Entendemos que a recordação seja uma vivência que se deu estando-com o grupo de estudos, pois a aluna tem a consciência dela; ela mostra, pelos relatos, ter a consciência dessa experiência. Em sua visão, se não fosse o grupo de estudo, teriam desistido do curso (Ae3.12).

Essa força potente do grupo de estudos revela-se também pelos ditos por aluno desperiodizado e por aluna desistente. Para o primeiro, o estudo já está lhe ajudando muito, mesmo sem estar formado, e que tem colegas excelentes na sua turma; para ele, há ajuda recíproca (Adp2.6). A aluna desistente relata que os alunos lhe ajudaram muito e sempre mostraram interesse em ajudá-la (Ad1.4). Segundo o aluno Ae4, foi aí que ele aprendeu a estudar no estudo à distância (Ae4. 29).

A organização para estudo em grupo, como um modo de estar-com aluno-aluno, se deu de modo intencional, desvelando-se em “União da turma” (Ad2. 15). “[...] passado o primeiro semestre, que foi assim, o mais crítico, a gente venceu com a união da turma. A gente já começou a conseguir enxergar as dificuldades ali, a gente via as dificuldades e a gente conseguia buscar um pouco.” (US 344)

Claro que, no início não foi fácil, nós conseguimos. Tem o módulo de acolhimento, tem aquela fase de ver as matérias... foi no módulo de acolhimento mesmo que uma colega nossa Marta, ela começou, dizendo: “ô gente, vamos reunir em grupo?”. Então no módulo de acolhimento mesmo a gente começou a entrosar, olhar para a cara de um, de outro... imagina que aquele dia nós formamos um grupo de estudo, no módulo de acolhimento. (US 064; US 066)

O sentido de “união de turma” nos é revelado, também, por relato que nos expõe uma temporalidade/espacialidade vivenciada. O aluno (Adp2. 25), embora esteja fora

do período regular em relação a sua turma inicial, não gosta de deixar colegas para trás. Para ele, iniciou junto, termina junto. Considera que todos tinham que andar juntos.

Eu não gosto de deixar colega para trás. Eu não gosto. Eu gosto assim, começamos aqui vamos terminar aqui. Eu, principalmente eu, que me considero assim, um pouco para trás dos meus colegas. Os meus colegas estão um pouco mais na frente de mim, mas... eu acho que todo mundo tinha que andar junto. É muito bonito.” (US 291)

Convergindo nossas compreensões acerca do estar-com aluno-aluno, no curso investigado, tornamos expressa a ideia que constituímos; estar-com, aluno-aluno, como modos de ser no tempo e modos de ser no espaço, constituindo modos de estar-com-o-outro, companheiro de estudos, companhia que transcende a uma postura de método que reúne alunos para um „ensinar conteúdo“ ao outro. O estudo nos mostrou que os alunos se enlaçaram por com-vivências, tornando-se “unidos” no sentido de constituírem uma “unidade” para lidarem-com o entorno, estando na EaD.

Passando à explicitação acerca do estar-com, *coordenador-aluno*, a investigação nos mostrou que esse se dá no âmbito da comunicação, no desempenho de seu papel, concernente à posição de Coordenador do curso e, portando, lidando com todos os polos que oferecem o curso de Licenciatura em Matemática à distância. O coordenador conversa com os alunos para obter informações acerca dos problemas dos polos, da plataforma (Co. 3). Evidencia-se, também, uma significativa atuação, conforme o dito pela aluna (Ae3.31), por sua atuação também como professor à distância, pondo-se ação de produzir vídeos. Essa aluna destaca as videoaulas, produzidas pelo professor, como um dos recursos tecnológicos que lhe ajudou bastante, principalmente no cálculo, em que eles apresentavam muita dificuldade. Ela menciona que o coordenador, na posição de professor, postava os vídeos, ele dando aula, explicando a matéria, o que os auxiliava bastante.

Nesse sentido, o projeto pedagógico mostra-se em atualização, tornando-se presença no curso, pela presença da pessoa que ocupa essa posição e se lança à efetuação do projetado, cabendo-lhe: “[...] coordenação das ações acadêmicas” (PROJETO PEDAGÓGICO, p. 11) e como um dos professores conteudistas “responsáveis pela preparação do material para cada disciplina (Idem; idem).

Nesse caminho investigativo, o estar-com-o-outro, na EaD, também se desperfila em, nossas compreensões, acerca do estar-com, *aluno-professor*. Atentos ao dito pela professora, responsável por disciplinas pedagógicas dessa licenciatura, o estar-com o

aluno não produziu um sentido, como a mesma desejaria, de estar com eles, no contexto da EaD. Ao expor sua compreensão (P1.42), ela diz que não conseguiu isso.

Eu não consegui isso. Eu usei muito a Plataforma Moodle com os meus alunos de estágio, que eu encontro com eles toda semana e eles fazem relatórios e colocam na Plataforma. A gente lê um texto e faz um glossário... que aliás eu adorei trabalhar naquela coisa do glossário. Mas com os alunos com os quais eu tenho contato toda semana, né? E aí, pode ser uma coisa muito ingênua, eu estou dizendo que pode ser ingênua porque eu tenho colegas meus aqui do departamento que chamam isso de ingênuo, achar que se não tem olho no olho não tem interação. Mas eu sou ingênuo mesmo, eu quero olho no olho... tenho muita dificuldade de responder uma questão de um aluno sem saber quem... (US 614; 615)

Essas análises nos aclaram que o estar-com, aluno-professor, na EaD, é um modo de estar em complexão, transcende o funcionamento comunicacional pela plataforma sem obstáculos informáticos, eletrônicos, comunicacionais e outros aparatos que serviriam, como dito em diversos textos que abordam a EaD, como mediadores no processo comunicacional “entre” as pessoas. Sem desconsiderar a importância dessas funcionalidades, o investigado nos mostra que apenas o funcionamento técnico dos recursos não se bastam para a realização de vivências do curso, no sentido de alunos e de professores estando-uns-com-os-outros.

Nesse sentido, a EaD desdobra-se, revelando-se também como um solo em que se experiencia caminhos por onde há ausências. No intercruzamento desses caminhos, há a confluência de relatos de alunos que também dizem dessas ausências. Para o aluno (Ae4), isso se mostrou e ele nos revela, dizendo que uma das falhas que nós temos no nosso ensino é não ter respostas de professores à distância. Ele aponta isso quando faz uma alusão ao tempo em que um professor de Massachusetts levava para lhe responder, 5, 6 minutos, às vezes, quase que em tempo real (Ae4.12), enquanto aguardava a resposta do professor do seu curso, sem retorno. O descontentamento por não ter feedback é exposto pelo aluno (Adp1):

[...] um dos defeitos que eu acho nesse curso à distancia é esse aí, que os professores... se eles pelo menos provassem para você que você errou, realmente, naquilo e não foi suficiente para recuperar, aí ficaria uma coisa mais ética, mais explicativa. Mas eles não provam para você, não te mostram para você, não corrigem para você, não te mostram sua prova... quando você pergunta onde foi o defeito, o que aconteceu, o que houve, eles nos mandam para o coordenador (US 258; US 259)

Dirigindo nossa atenção ao fundo de sentidos e de significados do que entendemos acerca da atualização do projeto pedagógico do curso, vem-nos à clareza que nem sempre há a realização do estar-com professor/aluno. Nesse clarão, o aluno se mostra em fuga, em ausências, quer dizer, não se abre e não lhe é aberta a possibilidade

de estar-com-o-professor. Segundo o aluno, com a demora no retorno dos pedidos para que expliquem seus erros, o aluno acaba por deixar de fazer suas solicitações. (Adp1.33). Percebendo a ausência do professor, o aluno se lança a busca de parcerias externas à instituição e ao país. “Então, várias vezes, eu consegui respostas da Universidade de Lisboa, da Universidade de Massachusetts, que eu não conseguia aqui. Eu mandava, perguntava, perguntava... então, muitas vezes, eu aprendia na marra, aos trancos e barrancos” (US 102).

Um sentido de “ausência” nos é mostrado pelo dito pela tutora presencial, expondo o modo como vê a participação do professor, via fórum, como pequena e diz que quem mais participa é o tutor. Em sua visão, há professores que não dão assistência e há os que ajudam. (Tp.18). Essas revelações trazem, ao cenário da EaD, o aluno em solicitação de diálogo: “Então eu acho que, tudo bem, a pessoa já é adulta, já é crescida, mas deveria ter um pouquinho mais, de diálogo, de entendimento entre o professor e o aluno durante o estudo dele, durante a presença que estaria estudando” (US 245).

Desse modo, a realização do curso investigado vai-nos sendo aclarado e se embolando, em complexidades.

Estar-com o curso, como um modo de, com ele realizar seu projeto pedagógico, mostrou-se a nós como significativo no enrosco dessa complexidade que possibilita, ao falar do curso, reabrir ditos sobre currículo, grupos de estudo, e outros modos de estar-com o outro.

Estar sempre à plataforma não foi o essencial para a aluna (Ae2) realizar suas ações estando-com o curso. Ela declara não ter apego à Plataforma, não é de acessar, prefere estudar com livro e pesquisando. Afirma que não postava dúvida; seu estar-com a Plataforma era para ler as dúvidas dos outros e as respectivas respostas. Em sua visão, foi a estratégia que deu mais certo para ela. “Eu uso a Plataforma, nem posto dúvida, eu leio a dúvida dos outros e a resposta, eu não sou apegada. Eu percebi que foi a estratégia que deu mais certo...” (US 207). Estar-com o curso, para esta aluna, em nosso entendimento, abriu-se pela possibilidade de se enlaçar à constituição do grupo de estudos, aproximando-se dos colegas a partir do segundo semestre.

Bom, no início, eu tinha muita facilidade com as matérias e eu não era enturmada com o pessoal... no primeiro semestre. Eu só encontrava com eles no dia da prova mesmo, que as provas são aqui no Polo, né? Ai, a partir do segundo semestre, foi apertando mais e aí eu fiz amizade com o pessoal e a gente fez os grupos de estudo. Ai a gente estudava sempre, na casa da Marta.” (US 200); (US 201); (US 202).

Não se dispondo à plataforma, a aluna revela não ter experienciado, plenamente, estar-com tutores, diz nem saber o nome deles; como aluna exitosa no curso, valeu-se do estar-com o grupo de colegas, e de estar-com o material didático que, em sua avaliação, aprecia as apostilas estudadas (Ae2. 19). “Igual eu falei, não sou muito apegada à Plataforma não, então eu não sei nome de ninguém, não sou de ficar reparando, mas assim, tem as matérias que eles ajudaram muito, tem as matérias que eles deixaram a desejar” (US 212).

Estar-com o curso, na visão do aluno e compreendido por nós, nesta pesquisa, enlaça vivências que vão se complexificando, com alentos, desalentos, aberturas e fechamentos, obstáculos. Esse caminhar se inicia na intenção do aluno que se põe à inserção no curso, pelos diversos modos de divulgação do processo de seleção para ingresso (Ae4.1); enrola-se ao sentimento de pertença à universidade, quando os alunos habitam o espaço da UFJF, em visita de recepção pelo Reitor e frequentam o restaurante universitário (Cp1.36). Esse sentimento de pertença se avoluma em revigoramentos (Ae4. 16), quando o aluno recebe apoio externo de outra instituição (Ae4. 35).

Surgem obstáculos, ao estar-com o curso, concernentes ao tempo demandado para o aluno aprender sem a presença física do professor (US 167); vivencia-se a desistência do curso, apesar de sua assiduidade nos estudos em grupo (Ad1. 15); dificuldades em familiarizar-se com a entrada dos conteúdos, porque não tinha o costume de ficar estudando pela tela (Adp1. 9).

Estar-com o curso revela-se pelo êxito de alunos, estando-com o curso; revela-se com o esmaecimento do aluno que, com a entrega de uma prova em branco, tem a sensação de um desânimo quase total, sente-se quase abandonando o curso, mas, dando-se conta e refletindo bem, mesmo com o acúmulo de disciplinas, em ritmo mais lento, consegue cumprir. Para ele, não pode é sentir-se para baixo (Adp1.24); “A sensação é quase desânimo total, quase que parando, totalmente, com o curso” (US 253). Estar-com o curso também se dá por vivências de sentimentos pessoais, como os manifestados pela aluna desistente do curso ao dizer-se admirada de ver sua turma próxima à formatura, pelos que continuaram, insistiram e estão se formando (Ad1.9).

A experiência de um futuro-presente desdobra-se também em um modo de estar-com o curso, pelo relato da professora que trabalha com conteúdos de matemática e se vê em expectativas de melhoras no curso. Na visão da professora, apesar de ainda haver muito abandono no que diz respeito à EaD, alguns alunos vêm se destacando, mostrando-se responsáveis (P2.22). Para a professora, as relações com alunos, com o

curso, tendem a melhorar (P2. 23). “[...] eu acho que para o futuro, o trabalho tende a ficar melhor, as relações com os alunos mais refinadas, e acho que a tendência é continuar. Melhorando” (US 457).

Vendo o movimento de estar-com o curso por outros fios desse enrosco, os tutores se mostram, nesta investigação, inseridos na EaD e atentos ao desempenho de seus papéis, atualizando o projeto pedagógico.

O investigado nos aponta que a ação do tutor solicita estar atento e aberto a mudanças no modo de abordagem, devido às características dos conteúdos trabalhados. “A educação à distância, se a pessoa for muito perfeccionista e tiver um estilo mais tradicional de trabalhar, [...] à distância é muito complicado” (US 504). “Nem todas as matérias você consegue fazer abstração à distância, então tem que mudar um pouco lá o que está sendo abordado” (US 525). O curso EaD, na visão do tutor, não se isenta das requisições de pré-requisitos de conteúdos. Assim, fica claro para nós que o tutor, estando-com o curso, põe-se também à busca por compreensões, ao indagar como ensinar conteúdos que exigem um grau de experiência e de habilidades anteriores do aluno (Td1.25). “Como você vai ensinar Análise Matemática à distância? São matérias que o cara tem que ter uma maturidade, uma bagagem” (US 526). Como você vai ensinar cálculo à distância? O cara fala assim: “Eu não entendi tal passagem”, então eu gastava, às vezes, seis horas, não é mentira não, para fazer uma integral (US 505) .

A investigação nos mostra o tutor estando-com o curso, doando-se na busca por modos de articular uma linguagem, solicitada pelo movimento do curso: “Se você for um cara preocupado com o ensino, você fica muito tempo, porque você vê que sua resposta não está legal, você muda o verbo, o agente da ativa, da passiva” (US 511)¹⁴⁴. O tutor, nessas exposições, nos diz do cuidado com a linguagem para articulação dos conteúdos de matemática, na EaD. O sentido que se revela a nós, estar-com, *tutor-curso*, entrelaça comunicação escrita na EaD com alternativas didáticas, desvelando-se como possibilidades didáticas. Para esse tutor, a pessoa que se ocupa, dando atenção ao seu trabalho de ensinar pela plataforma, ela se dedica por muito tempo, articulando seu texto escrito, até que sua resposta pareça compreensível (Td1. 10).

Estar-com o curso, desse modo, revela-nos outros modos de lidar com o aluno. Na visão da professora de disciplina de conteúdos matemáticos, esse cuidado ao

¹⁴⁴ O tutor exemplifica o caso do estudo de raízes de polinômios como uma situação em que o mesmo tem que criar termos, ou seja, utilizar uma fala apropriada. Linguagem matemática na EaD (Td1. 14).

responder ao aluno requer mais zelo, pois o aluno, estando em sala de aula, no curso presencial, pode fazer perguntas no momento da aula e pode refazê-la, ao passo que, na EaD, ele tem que enviar pergunta escrita. Ao professor cabe o cuidado, na resposta escrita, para não errar na resposta, quando estiver tirando a dúvida de um aluno, pois é diferente da fala, que permite ser corrigida na hora. (P2. 6), (P2.7). Esses cuidados, conforme a professora expõe, dizem de clareza na comunicação escrita como resposta ao aluno (P2.8) e de clareza e precisão na exposição do conteúdo (P2.9), uma vez que Toda a comunicação com o aluno é feita via Plataforma Moodle. (P2. 10).

Atentando-nos ao que dizem os sujeitos, acerca dessa comunicação feita estando com a plataforma, os fóruns se destacam. O Tutor à distância (Td1) os vê na perspectiva de tecnologia utilizada. Afirma: “[...] eu utilizo muito o fórum com o aluno, né? Basicamente nas aulas, na Federal, a gente utiliza muito o fórum. A gente tira essas dúvidas à distância, eu acho bem interessante, por exemplo, já teve questões de soma de Rieman que eu gastei seis horas para digitar (US 503). Na visão da aluna desistente, que participava dos fóruns, só a ajudava em parte (Ad1.17) e, para o aluno desistente (Ad2), os fóruns não davam muito certo para ele. Conforme declara, nunca teve paciência para postar coisas lá; postava pouco, o mínimo possível. Em sua visão, o fórum, às vezes, tinha coisas desorganizadas.(Ad2.25). O Fórum, nesta investigação, mostrou-se como o que apresenta o aluno e, também o que lhe esconde, “[...] a sua ausência nos debates nem sempre implica em desinteresse, que ele [o aluno] não esteja participando, uma vez que suas perguntas já estejam sendo respondidas no fórum, que é aberto” (P2.15).

Convergindo as ideias nucleares acerca da comunicação, modos de estar-com o curso, o investigado nos mostrou que a ação das pessoas, em EaD, possibilita a atualização de um projeto pedagógico, assim como possibilita a atualização dessas pessoas no desempenho de seus papéis. Isso se evidencia, por exemplo, no dito pelo tutor (Td1.3), quanto ao estilo de trabalho. Para ele, ensinar matemática à distância é muito complicado para uma pessoa que busca pela perfeição e tem um estilo mais habitual de trabalhar; seu relato aponta a direção em que, “[...] à distância você tem que criar alternativas didáticas, uma colocação de palavras diferentes, você não está vendo, né? Não está tendo o olhar do aluno” (US 506).

A pesquisa nos revela, ainda, no âmbito do estar-com o curso que, no movimento de sua atualização, não somente se realiza a ligação de pessoas distantes fisicamente, como também produz distanciamentos. Para a professora de disciplinas pedagógicas, a distância física que separa, impede o contato direto com o aluno e o desconhecimento de

uma história da localidade onde funciona o curso, mudam sua abordagem pedagógica (P1.43).

Caminhamos a uma possível convergência de ideias e sentidos que vislumbramos com esse estudo, pelo qual buscamos explicitar nossas compreensões acerca do que nos diz a ideia nuclear abrangente *estar-com o outro e com o curso*.

Reavivamos que nosso interesse de investigação é compreendermos como esse projeto pedagógico se mostra, a nós, em atualização pelas ações efetuadas pelas pessoas que nele ocupam posições e desempenham papéis. Buscamos por essa compreensão indo a essas pessoas. O investigado nos mostrou que as experiências vivenciadas pelos sujeitos, cujas unidades de sentidos e de significados poderiam convergir ao que acenam à comunicabilidade, dizem-nos de uma complexidade da pessoa humana. Esta complexidade enlaça as pessoas, intersubjetivamente, no movimento de atualização do curso; abarca as dimensões somática, psíquica e espiritual da pessoa humana, pois os depoentes nos relatam suas vivências que não se bastam com as motivações externas pela possibilidade de cursarem uma licenciatura; eles nos revelam motivações e atos decisórios, que os mantêm ou que os fazem dar-se conta de saírem do curso. Esses atos, em nosso entendimento, são os que ativaram o estar-com-o outro e com o curso, em aberturas ou em fechamentos e em aceitações ou em rejeições, aluno-tutor-professor-curso-coordenador, constituindo, desse modo, uma co-pertença, sem a qual a atualização do projeto pedagógico não se realizaria.

Nessa perspectiva, avançamos com esta investigação, dando-nos conta de que os papéis desempenhados pelas pessoas que ocupam posições, não são, estritamente, “posicionais”, como a denominação parece revelar, sem nos atentarmos às suas profundezas. A intersubjetividade que nos foi revelada, ativando em nós a possibilidade de vermos os entrelaçamentos de relatos, constituindo o fundo de sentido *estar-com-o(a)*, é que nos abre à compreensão de não posicionalidade ao modo de uma individualidade.

Essa compreensão iluminou, em nós, a clareza da ideia de que as pessoas, em um curso EaD, não são servidores e aprendizes como mônadas fechadas, ou seja, isolados. O pensamento filosófico do fenomenólogo nos aclara que não estamos isolados no fluxo de nossas percepções do mundo; nesse movimento, estamos sempre com outras pessoas. A pesquisa nos possibilita coadunarmos com a ideia de Husserl, dizendo que:

Cada um tem as suas percepções, as suas presentificações, dúvidas, questões, ilusões. No *viver em relação mútua*, porém, cada um pode tomar parte na vida do outro. Assim, o mundo não é, de todo, existente somente para o homem isolado, mas para a comunidade humana e, na verdade, isso é assim já pelo tornar-se comum da simples percepção. (HUSSERL, 2012, p.133)

Esses dizeres são significativos e nos acolhem à compreensão da intersubjetividade revelada em *Estar-com-o outro*, na EaD. Segundo Husserl, as experiências empíricas de uns entram em ligação com as dos outros, no compreender mútuo. Para nós, é nesse sentido que os depoentes, ao dizerem sobre como se veem no curso, abrem-nos ao sentido nuclear abrangente do que buscamos compreender. Dizemos abrangente, pois esse núcleo essencial nos diz de uma ontologia; faz sentido pelo que enlaça os co-presentes, em suas experiências subjetivas e experiências intersubjetivas que se dão no vivenciar mútuo. Compreendemos, assim, o que nos diz Husserl, acerca da consciência de cada pessoa e da consciência da comunidade.

A licenciatura investigada nos mostra cada pessoa, como sujeito de experiências possíveis com o curso, suas visões acerca das outras pessoas, a visão de si, sendo no/com o curso. Ao mesmo tempo, cada pessoa se mostrou em vivências no horizonte dos seus co-humanos, com os quais mostraram serem possíveis as relações mútuas, ora atuais, ora potenciais. Atual, no sentido de que cada um deles se mostrou consciente, em sua perspectiva, de sua posição e de seu papel no quadro institucional posto como uma efetividade; potencial, no sentido de que se mostraram conscientes da complexidade do curso, ainda em constituição de uma história “principiante”, um curso que demanda por cuidados diversos, sem os quais a atualização de seu projeto, na intenção exitosa, não se basta com o fluido funcionamento da tecnologia informática.

Os modos de estar-com o outro, com o curso, mostraram-se com força neste trabalho. A EaD mostrou-se solicitante de uma compreensão de que no horizonte do mundo de cada um está o horizonte do nosso outro co-humano. O curso se realiza, em sentidos e significados, nas vivências correlacionais, co-conscientes, no caminho para a experiência em comunidade. A pesquisa nos abre à compreensão de que a possibilidade da presença de um humano, na EaD, se enlaça à possibilidade sempre de outros humanos. Eis o sentido ontológico do compreendido. Somos o que nos tornamos, desde sempre já com o outro. No caso estudado, passamos a expor nossas compreensões de como esses sujeitos se mostram, *percebendo-se sendo na EaD*. Esta, a Ideia Nuclear abrangente que apresentamos a seguir.

6.3 Articulando a ideia nuclear abrangente *Perceber-se sendo na EaD*

A ideia nuclear abrangente que denominamos “**Perceber-se sendo na EaD**” fala de: perceber-se professor na EaD, perceber-se tutor na EaD, perceber-se aluno na EaD, e perceber-se coordenador na EaD, ou seja, as USg que se entrelaçam, constituindo o *núcleo de ideias* e que estão expostos no quadro D.

Importante retomarmos uma compreensão que apresentamos, no capítulo III deste trabalho, com o título: *Indo-à-coisa-mesma: explicitando seu sentido e modos de dela dar-se conta*. Nesse texto, expusemos que não damos conta da coisa em si, mas do que nos é relatado por um sujeito que percebe o que da coisa se mostra a ele. É nesse sentido que entendemos a percepção, vista no âmbito da fenomenologia, como o primado¹⁴⁵ do conhecimento. Essa experiência, ao modo como entendemos com Husserl e com Merleau-Ponty, não diz de uma apreensão por detecção de algo pronto e disposto a ser explicado. Diz de uma ação de perceber, ou seja, percepção vista no âmbito de um ato em que “Perceber é tornar algo presente a si com a *ajuda*¹⁴⁶ do corpo, tendo a coisa sempre seu lugar num horizonte de mundo e consistindo a decifração em colocar cada detalhe nos horizontes perceptivos que lhe convenha” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 79, grifo nosso).

Percepção, conforme entendemos em Husserl, e explicitado no capítulo IV deste trabalho, diz de uma vivência em que nos damos conta do percebido no modo de apreensão *em carne e osso* dele. Segundo Husserl (2002, p.87), perceber é notar algo, estar voltado para algo e destacá-lo de um fundo de experiência. Esse fundo de percepção, em que se vivencia o ato perceptivo, é o mundo em que as vivências humanas se realizam.

¹⁴⁵ Primado, no sentido de que trata Merleau-Ponty (1990, p.79), diz de uma experiência que nos dá a própria coisa.

¹⁴⁶ Destacamos o termo “ajuda”, pois, adentrando aos sentidos e significados, não entendemos „ajudar“ como uma ação de prestar auxílio, assistências ou socorros, ou seja, não se trata de ação mediadora entre coisa percebida e corpo que percebe. Ajudar, nessa perspectiva, tem o sentido de „valer“. Esclarecendo: o Dicionário eletrônico Houaiss, da Língua Portuguesa, arrola diversas acepções acerca da palavra „ajuda“: acorrer, acudir, amparar, apadrinhar, apoiar, assistir, auxiliar, contribuir, facilitar, favorecer, privilegiar, secundar, socorrer, valer. Esta última, por sua vez, pode assumir uma forma pronominal: *valer-se* e, indo ao seu significado, a palavra „*Valer*“ vem do latim: *valēre*: ser forte, vigoroso, [...]. Desse modo, para nós, a expressão „*com a ajuda do corpo*“ nos revela o corpo vivente sendo uma fonte de potencialidade vigorosa que impulsiona, dá força e abriga uma experiência perceptiva. Esse está sendo o sentido que nos move na compreensão de que, nas vivências subjetivas, a percepção *vale-se* do corpo do sujeito que percebe.

Tomando o solo EaD, fundo destacado, e focando as vivências relatadas pelos sujeitos, entendemos que as nossas indagações, dirigidas aos entrevistados, „*Como você se inseriu na EaD?*” e „*Como você se vê nessas atividades: no momento, com lembranças de movimentos havidos no passado e como se percebe no futuro?*” foram fortes e, impulsionados por elas, esses sujeitos ativam suas vivências havidas, reveladas em relatos os quais, compreendidos/interpretados nos aclaram sentidos de como eles se percebem nessas vivências (cognitivas e emocionais), expondo-as, manifestando sentimentos pessoais.

Com o interpretado/compreendido desses relatos e, atentando aos caminhos que percorremos na constituição da ideia nuclear abrangente *Perceber-se na EaD*, a investigado nos mostra que aquelas indagações foram potentes; pois, como propulsoras de um pensar, revelaram-nos vivências percebidas. Essas nos dizem de sentimentos pessoais, apreciações acerca do curso, esperanças, desejos, enfrentamentos, consciência de papéis a serem desempenhados na ocupação de posições no curso e outras manifestações reveladas pelas unidades de significado (USg) que nos pareceram dizer de modos pelos quais os sujeitos se percebem estando-com-o-curso.

Consideramos essas vivências percebidas, pois nos foram ditas por pessoas que, em atitude de rompimento com o curso natural de seus pensamentos voltados a ações habituais, cotidianas, mostraram-se atentos, convergindo seus olhares às indagações que lhes dirigimos e, em movimento de ativação temporal, dada no presente, rememoram ações realizadas, efetuadas no curso de licenciatura em Matemática à distância, bem como ações possíveis que os projetem no futuro.

A tessitura da realidade que se faz para o sujeito vai se enrolando em sentidos que apontam para a experiência vivenciada e esta se dá em um corpo encarnado no mundo-vida e no momento presente. À medida que o momento presente, entendido como o já, do agora, desloca-se no fluxo de lembranças, os sentidos são entrelaçados e vão sendo articulados pela dinâmica dos atos da consciência¹⁴⁷. (BICUDO, 2014, p. 6)

No âmbito de sentimentos pessoais, a pesquisa nos aponta experiências de aprisionamento, relatadas por sujeitos que ocupam posições e desempenham papéis diferentes no curso investigado. Vimos aparecer essa ideia, a de aprisionamento, com relatos da tutora presencial, de um tutor à distância, de uma aluna exitosa e com os

¹⁴⁷ Segundo a autora, esse processo constitutivo é complexo e pode ser mais bem compreendido em Bicudo (2010) e em Husserl (2002).

relatos da professora de disciplinas pedagógicas. A tutora presencial se mostra aprisionada, reduzida como mais uma pessoa que aguarda orientações para serem repassadas aos alunos. Afirma que vê o sofrimento deles e que não tem abertura para fazer algo e se vê impossibilitada de ajudá-los:

„Mé’ vejo com as mãos atadas, porque eu não posso fazer nada, eu sou simplesmente mais uma que fica esperando que eles mandem alguma coisa que eu possa passar para eles. Eu não posso fazer nada, Vejo o sofrimento deles e não posso fazer nada, porque primeiro, eu não posso fazer nada, porque nem que eu soubesse não poderia estar ajudando. E segundo, eu também não domino o conteúdo deles, Eu não sou formada em matemática. (US 426).

O tutor à distância (Td1) se vê em condição de isolamento, tanto no âmbito institucional, quanto em relação aos companheiros. Quanto à relação institucional, o entrevistado destaca a remuneração pelo seu trabalho, considerada de pouco valor, a falta de curso de capacitação/atualização, afirmando que apenas recebe um material e fica tirando dúvidas no Fórum. (TD1. 32) “Eu me vejo um cara solitário como tutor, entendeu? Eu gosto da educação a distância, mas o valor é pouco, entendeu? A gente recebe muito pouco, a Federal não oferece cursos de reciclagem, não tem nada, você recebe um material e fica tirando dúvida por fórum” (US 533).

Uma depoente manifesta um de seus desalentos dizendo que, mesmo compartilhando o trabalho com três tutoras, a quantidade de alunos matriculados na disciplina, sendo numerosa, diminui a força vital que impulsiona o trabalho da docente na EaD (P1.32):

Então, a gente tinha... acho que, nessa primeira turma, eram 150, 160 alunos, eu tive, três tutoras... eu pedi três tutoras dessa vez, e a gente se dividia, né? Com essas tutoras. Mas eu não conseguia ler, por exemplo, o trabalho de todos os alunos, dos 160 alunos... então, isso foi me deixando muito desanimada com a educação a distância. (US 604)

A aluna (Ae1) manifesta sentimento de abandono pela falta de atenção aos alunos, dizendo do vazio sentido ao ficarem à espera de um feedback de seus trabalhos (Ae1.15). Segundo a aluna, além da demora no retorno às perguntas, as respostas eram postadas do modo que não lhe agradava. Para a aluna, eles acabavam se sentindo isolados. “Então, assim, aquilo demandava muito tempo, a gente postava um pergunta hoje, demorava dois, três dias para responder e ainda dessa forma” (US 154). “Então, a gente acabava se sentindo meio só” (US 155).

A interpretação/intercompreensão, que nos mostra um entrelaçamento desses relatos, revela-nos, fortemente, que essas vivências parecem escapar a um dos

propósitos nucleares da EaD, que seria a conexão de pessoas distantes geograficamente. Essa experiência, a nosso ver, desvigorou a potência humana que se projeta em presenciar-se em uma licenciatura à distância. Com essas vivências, o ser se mostra percebendo em aprisionamentos, esmaecendo-se.

Uma depoente nos revela sentimentos de desistência do curso, por sujeitos que se percebem não inseridos no projeto da licenciatura. A professora entrevistada (P1), expondo diversos motivos pelos quais a atualização do curso se mostra a ela, de modo problemático, diz que salvo imposição institucional, diante da precariedade, desiste e não se vê atuando na EaD (P1.48).

[...] para mim, é o mais precário de tudo... e eu, o meu movimento, eu já falei para o chefe de departamento, é de nunca mais trabalhar em educação a distância. Porém, eu sei que eu serei obrigada, porque como a Faculdade de Educação recebeu oito vagas para UAB, ela tem que atender os cursos (US 620)

Algumas pistas dessa precariedade, reveladoras de modos de o curso se mostrar precário à professora, são-nos aclaradas em seu relato. Ela expõe, dentre seus diversos desalentos vivenciados nesse curso, alguns sentimentos que dizem de sua personalidade. Para a professora, a bolsa recebida, como remuneração pelo trabalho extra na EaD, [extra, pois é uma carga além de seu cargo efetivo] gerou desconforto que potencializou sua desistência. A entrevistada expõe que, estando em greve em seu cargo de professora da universidade, entrou em greve também no trabalho com as disciplinas do curso da EaD, por adesão à decisão da categoria em assembleia. Porém, foi questionada pelos superiores sobre o porquê de ela não ter ministrado as disciplinas na EaD, pois recebe bolsa UAB para essa função.

Vivenciando esse desconforto, a professora decide não atuar mais na EaD.

[...] eu, todas as vezes que eu trabalhei na UAB, as três vezes, foi sob bolsa e isso também é uma coisa que gera um certo desconforto. E aí assim, a minha decisão pessoal, é de não trabalhar mais. (US 634; US 635)

[...] Isso foi um grande problema... e, por isso, a minha decisão pessoal de não participar mais disso, porque eu me vi numa situação muito complicada, né? Porque o argumento era esse: "Você recebe bolsa", eu recebo bolsa, mas a bolsa que eu recebo não é para ser professora da UAB, é para um além do que eu faço na UFJF. Eu só trabalho na UAB porque eu sou professora da UFJF, né? (US 636; US 637)

Ao dizer que só trabalha na UAB porque é professora da UFJF, a depoente revela-se se percebendo no fluxo de realização de um projeto institucional, cuja adesão parece se dar por um vínculo trabalhista. Desse modo, o investigado nos abre à compreensão de um horizonte em que o professor se perceba não inserido no projeto de educação à

distância, e, em ato consciente, no âmbito decisório, revela sua visão pessoal de não querer participar desse movimento.

E esse semestre, só para completar, a gente foi... nos foram solicitadas quatro disciplinas. Eu falei: "Eu não dou. Mais de uma disciplina por ano na educação a distância, para mim é impossível", a Margareth também não tinha condição de dar, o Giovane assumiu uma... ficaram três disciplinas sem serem dadas. (US 606) E a gente teve um certo desentendimento em relação a isso, foi parar no CONSU, né? O reitor quer saber por que a gente não vai dar as disciplinas, né?(US 607)

Essa percepção de sua não inserção no curso se desdobra, entrelaçando-se a outras experiências que obstaculizam a ação docente. A depoente considera importante, por exemplo, um feedback de seu trabalho, para que possa discutir sobre o efetuado. “[...] eu tive muita e tenho muita dificuldade do retorno disso, de conversar sobre isso” (US 603). A professora entende que, pensando com os alunos, suas concepções de saberes matemáticos, são reflexões importantes para o curso da disciplina (P1. 89).

[...] eu consigo estabelecer o quê de saberes matemáticos escolares eu vou poder produzir com eles, porque a ideia é, exatamente, você pensar com eles. Saberes matemáticos escolares... existe um outro saber matemático que não seja escolar? Não é? Como é que se dá isso? Onde é que se dá isso? Para onde é que isso aponta?(US 662)

Dando-se conta da inviabilidade de vivências pedagógicas, segundo sua visão de mundo e de conhecimento, a professora percebe-se e declara não ter condição de fazer o movimento de sua disciplina, com a quantidade de alunos atendidos pelo curso à distância. Para ela, isso é uma questão de competência.

Esse é o movimento da disciplina, que eu não tenho condição de fazer com 120 alunos à distância. Quer dizer, deve ter condição, estou dizendo que eu não tenho condição, porque eu não sei isso... é, realmente, questão de competência. Eu não... eu ignoro um procedimento desse, né? E aí eu ficava quebrando a cabeça com as tutoras e elas ficavam inventando moda, mas eu vi que essas invenções nossas, elas não levavam a muita coisa. (US 663)

Uma possibilidade de se doar, inserindo-se nessa modalidade, é aventada pela professora “E eu acho que tem que ser uma dedicação mesmo, você tem que estudar isso, você tem que ter meios para isso” (US 645). Esse modo como a entrevistada se mostra percebendo-se no curso, reabre-nos a busca pelo sentido/significado do projeto pedagógico do curso, ao anunciar que nos cursos de formação inicial, “[...] o mais importante elemento integrador do currículo é constituído pela ressignificação da identidade profissional do professor, que pode ser vista como um eixo perpassando todo

o processo de formação das competências docentes e pedagógicas” (PROJETO PEDAGÓGICO, p. 27, destaques nossos).

Adentrando ao que nos dizem os relatos da entrevistada e ao relatado no projeto pedagógico do curso, nosso pensar se dirige à compreensão de que, na EaD, o sentido de sua atualização solicita outras vivências que se entrelaçariam à ideia mais corrente acerca de competências de domínio tecnológico e cognitivo, que possibilitam competências e habilidades para essa modalidade.

Ao dizermos “outras vivências”, nosso pensar se afunda às espessuras do destacado no dito em “*o processo de formação das competências docentes e pedagógicas*”. A entrevistada, percebendo-se sem competência para movimentar a disciplina tal como ela a articula em suas vivências pedagógicas presenciais, revela-nos outros possíveis sentidos para *Competência em EaD*, que nos levem à compreensão de que atualizar um curso à distância é um movimento complexo, quando o currículo disciplinar é transportado da modalidade de educação presencial.

Articulando nossas compreensões com o dito pelo projeto e com o dito pela professora, pareceu-nos que o enlace professor/pesquisador, no horizonte da EaD, aponta uma possibilidade para o sujeito se perceber inserido nessa modalidade de efetuação de um curso superior.

Se eu fosse uma pesquisadora nessa área, eu aliarda pelo menos a minha pesquisa a isso, então já era alguma coisa, mas não; eu pesquiso outras coisas, não é? Então assim, eu achei inviável, precário, achei que o trabalho não traz isso o que a gente gostaria que trouxesse; eu achei muito complicado. (US 655; US 656, destaque nosso)

O horizonte que se abre com esses relatos nos diz que o sujeito, consciente de sua posição e de seus papéis a serem desempenhados no curso EaD, dá-se conta da importância de estar em formação. Em nossa compreensão, perceber-se sendo, na EaD, é também estar atento ao movimento do projeto do curso, com as especificidades desse curso. É mostrar-se consciente de suas decisões pessoais, com o curso, vivenciadas não somente no âmbito da emoção, de fundo psicológico, mas entrelaçadas às motivações que, em clareza, o professor se perceba inserido ou se dá conta de que não se inseriu naquele projeto. Essas compreensões revelam-nos a importância do movimento de atualização do projeto que organiza o curso, pela realização de um dos seus propósitos metodológicos, que diz de “Formação permanente das equipes do curso” (PROJETO PEDAGÓGICO, p.15).

O investigado aponta-nos outras possibilidades de as pessoas se perceberem inserindo-se na EaD, motivadas por um modo de organização da vida acadêmica e pessoal. Valendo-se da possibilidade de compor sua carga horária de trabalho, assumindo aulas no curso à distância, a professora (P2) opta pelas “matérias” a distância, que lhe possibilita escolher o horário de trabalho e adequar suas atividades do doutorado com as do trabalho na EaD.

[...] como sou professora do departamento, eu optei por matérias a distância, mesmo porque ajuda também, como eu posso escolher o horário de trabalho, eu posso... Adaptar os meus horários melhor com a educação a distância, eu poderia adequar bem as minhas atividades do doutorado com as atividades do trabalho, sem prejudicar nem uma nem a outra. (US 435; US 436)

Concernente à organização temporal, que abrange estudo e trabalho, no fluxo de vivências do aluno, a pesquisa nos mostrou outras direções. Em uma delas, vem-nos a manifestação de motivos para uma aluna perceber-se desistindo do curso. “[...] eu trabalhava meio período, trabalhava na parte da manhã, dona de casa, com menino e tudo... então assim, não tinha um horário assim estabelecido, para „mim“ ficar por conta do estudo. Por isso eu acabei desistindo” (US 308).

Em outras direções, a organização temporal, nos mostra possibilidades de um aluno perceber-se aprendendo na EaD.

[...] no ensino à distância, ele tem essa... né? Eu faço o meu tempo e tipo assim, se eu vou demorar três horas para aprender um assunto, eu tenho essas três horas, nem que eu fique de madrugada, né? Eu tenho que fazer o meu tempo de forma a conseguir. Então, eu tenho uma semana para aprender e se eu gastar a semana toda, o problema é meu. Mas eu posso fazer esse tempo, né? E, no presencial, você tem que estar ali presente... é lógico que o correto é a pessoa estudar em casa, mas para quem trabalha, às vezes, ele está ali na escola, depois ele não tem esse tempo para estar estudando, por causa das atividades profissionais. (US 174)

Com essas interpretações/compreensões, entendemos que o ato de perceber-se sendo na EaD desdobra o tempo de vivências no e com o curso. Pelos relatos, as vivências na temporalidade, manifestadas em clareza, transcendem uma das ideias fundantes da EaD, a flexibilidade de tempo, que se liga à ideia de organização temporal. Entendemos que a recordação dessas vivências abre-se a manifestações do percebido na temporalidade, não se bastando apenas em medir êxitos ou fracassos, mas se abre a experiências de aberturas e de fechamentos, que se manifestam em sentimentos expressos pelos entrevistados.

Assim, a EaD, pelo curso investigado, mostrou-se um espaço de experiências vivenciadas por sentimentos pessoais, que possibilitam ao aluno dizer, de modo intencional, como o curso lhe afeta, para além de uma sensação de ser um formando. A pesquisa nos revelou a exposição de um sentimento de medo, da aluna, por estar formando-se e lhe parecer que não sabe nada.

[...] parece que quando a gente está estudando... parece que a gente desaprende. A gente tem a sensação que a gente não sabe nada, porque é tão amplo, que parece que a gente está é desaprendendo, parece que a gente não sabe nada. E você vê tanta coisa, tanto... né? Esforça tanto em aprender, que você pensa assim: "Meu Deus, eu não sei nada". Estou formando agora e eu tenho a sensação que eu não sei nada." Então, a gente tem esse medo, né? Eu, né? Tenho esse medo, esse sentimento de que parece que eu não sei nada... mas assim, eu acredito que essa licenciatura vai me valer. Eu acredito que eu vou ter essa facilidade sim, apesar desse sentimento que eu tenho hoje, mas eu acredito que é normal, né? Pelo menos, eu acredito e espero que seja... que é normal. E, depois, quem sabe? Fazer um mestrado, progredir.(US 191; US 192)

Consideramos esse relato importante em nossas análises, pois nos mostram a aluna em um devir temporal para novos horizontes, impulsionada, a nosso ver, pela percepção de uma licenciatura/formação inacabável. A aluna projeta-se à pós-graduação. Revela-se, para nós, uma potência significativa de abertura pela percepção do aluno sendo na EaD.

Essa percepção de si, aprendendo na EaD, também nos foi revelada pelo relato de uma aluna que nos pareceu dizer que, estudar na EaD é uma possibilidade de aprender a aprender. Para nós, essa ideia diz de um cuidado ético. Concernente a essa experiência ética, o curso nos pareceu solicitar, de um aluno EaD, uma postura em que sejam vivenciadas atitudes características para essa modalidade. Na visão da entrevistada, mesmo não tendo feito uma faculdade presencial, o grau de dificuldade na EaD é muito maior, porque tem que aprender a aprender, o que exige disciplina e determinação, face à vida cotidiana.

Eu nunca fiz uma faculdade presencial, né? Só os cursos técnicos mesmo. Mas eu imagino que o grau de dificuldade aqui é muito maior, porque eu tenho que aprender a aprender, né? Então eu não posso me dar o luxo de alguém chegar e me ensinar. Eu tenho que buscar a minha aprendizagem e isso não é uma coisa fácil, porque hoje o nosso dia a dia está muito corrido. A vida de todo mundo... nós não temos tempo para nada, então, realmente, tem que ter uma disciplina. A pessoa tem que ser disciplinada e determinada, se não for uma pessoa determinada, não chega ao fim (US 188; US 189).

Outras ideias, convergentes a modos de o sujeito perceber-se em aberturas, pelo curso EaD, foram-nos reveladas pelos relatos que dizem de experiências na posição de

coordenação de polo institucional assumida no curso, mostrando a importância da co-
doação intencionada em vivências co-responsáveis, como possibilidade de realização
do desempenho de seu papel no curso.

Eu, para mim, foi um aprendizado muito grande. Um aprendizado muito grande mesmo, foram experiências assim, únicas. As capacitações que nós tivemos, nas três federais, foram de muito aprendizado. (US 700). [...] Minha passada por aqui, meu período, foi muito bom, eu não tive problema nenhum. Pessoas que trabalhavam assim, com muita responsabilidade com o trabalho, porque para todo mundo, era novo. (US 701)

As apreciações acerca do curso, pelo tutor, apresentam-nos uma licenciatura em
potência para a experiência do “gostar” e “achar que dá certo” enquanto vivências
possíveis e significativas. O tutor (Td2) diz que gosta muito de trabalhar com a EaD,
acha que é uma coisa que dá certo, acha que é muito legal, gratificante o retorno
positivo pelos alunos tenta sempre fazer o melhor. “A universidade a distância, assim...
eu gosto muito de trabalhar com educação a distância, eu acho que é uma coisa que dá
certo” (US 538).

O sentimento de gratificação também se destaca, com o dito pelo tutor, relatando
acerca de sua visita presencial no polo. Esse sentimento se manifesta pela acolhida
recíproca, tutor-aluno, aluno-tutor.

[...] embora você dê o apoio a distância para eles, o contato humano, ele faz diferença, né? E você estar ali com eles, você via... era gratificante, porque eles te olhavam com um olhar de agradecimento muito grande: “Poxa, obrigado por você estar aqui. Nossa, a gente queria muito que você viesse.”(US 547) Você vê que eles ficam muito gratos, quando você vai, é muito legal. Então, da última vez, eu teria que ir só de tarde, né? Mas como o meu ônibus, eu chego lá oito horas da manhã, eu ficaria de oito até duas da tarde à toa, então eu falei: “Não gente, eu vou chegar lá nove da manhã. Vocês podem ir para lá.” (US 548)

Destaca-se, para nós, o tutor percebendo-se em doação. Para nós e, da perspectiva
em que vemos esse sentido se dando, os sujeitos, alunos e tutor experienciam uma
gratificação recíproca.

Eles foram, em peso. Você vê que eles têm muita necessidade. Eu trabalhei, praticamente, o dia inteiro, trabalhei de nove às seis da tarde, uma hora e meia de pausa para o almoço. Então, foi muito legal. E eles mandam mensagem, agradecem... então, foi... é bom porque você conhece o polo, conheci a diretora, a coordenadora de matemática lá, também conheci... conhece o povo da cidade. (US 549)

O sentido dessas apreciações, em nossa perspectiva, transcende a impressões
causais do tutor; entendemos que são manifestações de possibilidades de o curso
acontecer, em atualização de seu projeto pedagógico. A essa visão se enlaça a percepção

de si, em realização profissional pela EaD. O tutor percebe-se trabalhando nessa modalidade, projeta-se à possibilidade de integrar o corpo docente da universidade, como um modo de não atuar, exclusivamente, no curso à distância, dadas as condições salariais vigentes para a posição do cargo de tutor.

Então, eu acho que... bem, podendo trabalhar com a educação a distância na universidade presencial, como coordenador de curso, coordenador de disciplina, eu adoraria fazer, pela experiência que eu já tenho. Mas não me vejo, unicamente, trabalhando com educação a distância daqui a cinco, seis anos... salarialmente, é irreal. Não dá (US 542)

Essa percepção de permanência na EaD mostrou-se significativa, nesta investigação. No olhar futuro, a tutora (Td4) tem a esperança de continuar; ela quer permanecer ainda. Declara que, como está fazendo parte desde o início, gostaria de acompanhar o processo; em sua visão, a tendência é melhorar. A tutora entrevistada expressa seu desejo de sempre ficar e participar das mudanças que irão acontecer (Td4.17; Td4.18) .

Para o futuro assim, eu estou trabalhando, eu acho que ainda devo continuar, porque eu não sei se a gente entra, fica quatro anos e depois sai, se é automático que vai renovando... mas assim, eu gostaria de permanecer ainda. Até porque, como eu estou fazendo parte desde o início, eu gostaria de saber como se vai melhorando. Eu acho que a tendência é melhorar. E, aí, eu até gostaria, de sempre ficar e participar assim, das mudanças que irão acontecer. (US 500; US 501)

A manifestação de apreço ao seu trabalho, é visto nesta investigação como um modo de a tutora se perceber sendo no curso, na EaD. A tutora declara que acha bastante interessante o seu trabalho, ela gosta de trabalhar como tutora à distância: [...] e assim... apesar de eu estar fazendo o mestrado em Educação Matemática Profissional, que não tem nada a ver com educação a distância, a minha linha de pesquisa, mas eu acho bastante interessante, eu gosto de trabalhar como tutora a distância”(US 491).

Perceber-se em processo de formação, pelas experiências vivenciadas no curso, mostrou-se a nós como uma característica importante nesta investigação. Segundo a tutora, quando ela fez a inscrição de seleção, não conhecia nada de EaD, não sabia nada, nem como funcionava. Do seu ponto de vista, pelo processo foi vendo como é que as coisas aconteciam e foi se inteirando mais ainda, depois que passou a ser tutora.

Na verdade, quando eu fui fazer inscrição para ser tutora, eu não conhecia nada de EAD... não sabia nada, nem como funcionava, nem nada. E aí foi que eu me inscrevi e por meio do processo é que a gente foi vendo como é que as coisas aconteciam. Depois que eu fui ser tutora, que eu fui me inteirando mais ainda, de como as coisas aconteciam. (US 490)

Com esse relato, entendemos que o fluxo de vivências, em uma licenciatura na educação à distância mostra-se em potencialidades, aberturas para o tutor perceber-se em formação nesse fluxo, que também se constitui em complexidades, segundo a tutora (Td4). Segundo seus relatos, há dificuldades e é trabalhoso. Em sua visão, ser tutora à distância, estando com os alunos, não é um processo simples.

Eu vejo que apesar das dificuldades que existem, eu acho muito interessante. É trabalhoso, porque você falar para alunos que você nem está vendo, tentar escrever para eles na plataforma, tentar explicar, não é um processo simples. Mas assim, eu acho bastante interessante, gosto muito de trabalhar também à distancia. (US 492, destaque nosso)

Destacamos a palavra *alunos*. No movimento de nossa investigação, consideramos importante destacarmos uma evidência potente de sentimento de pertença à instituição que lhes têm em seu quadro de discentes. Em nossa compreensão, aclara-se um sentido intencional que os liga. O relatado pela coordenadora (Cap.1) diz que, no desempenho de seu papel, organiza a ida deles ao Câmpus, em Juiz de Fora, buscando recursos para prover a viagem porque todos queriam conhecê-la, “Ainda mais a primeira vez, que queriam conhecer a Federal. Conhecer a Federal onde eles estão estudando e da qual fazem parte” (US 712). O desejo manifestado em conhecer a universidade nos possibilita vê-los não „fazendo parte“, mas se percebendo universitários, alunos da instituição.

Esse desejo significa, para nós, um sentimento de vivências do ser aluno, diferente de uma sensação causal de „apenas“ ser estudante que, em uma perspectiva objetiva implica uma relação que os exterioriza e como graduandos à busca de uma certificação. Esse sentimento de pertencimento à universidade também se evidencia no dito pela coordenadora do polo, relatando que os alunos se sentiam acolhidos como, realmente, alunos da universidade, vivenciando o espaço do Restaurante Universitário, no dia da visita ao Câmpus. “É um e pouquinho, é (R\$ 1,40). E eles pagavam esse mesmo valor, então eles eram acolhidos como, realmente, alunos da Federal. Isso para eles era tudo de bom” (US 714).

Essa percepção, o sentimento de pertença, mostrou-se a nós, também, com o revelado pelas análises de relatos de alunos desistentes e de alunos desperiodizados. Iluminam-se, para nós, os sentidos dessas vivências, por diversos fios. Focando alguns

desses fios, destacamos a possibilidade de recomeço do curso, manifestada pela aluna desistente (Ad1): “Eu recomeçava, com certeza” (US 312) “Ah, eu acho que largava até o serviço e ficava só por conta mesmo, sabe?” (US 313).

O relato do aluno desperiodizado expõe seu movimento de perceber-se desistindo, e se mantém com força, percebendo-se, prospectivamente, atuando como professor, despertando-se para a área. Para esse aluno, com o tempo, a pessoa vai-se dando conta de que aprender não é tão complicado “A gente vai aprendendo, aprendendo... a química você não sabe hoje, passado um tempo você vai refletindo e vendo que aquilo não é tão bicho de sete cabeças. É onde eu passei a gostar de Matemática e de Ciências” (US 236). Segundo o entrevistado, ele passou a sentir dificuldade com a entrada dos conteúdos:

[...] a gente nunca sobressai assim de imediato, aprende com o passar do tempo, com o passar dos anos. A gente vai aprendendo, aprendendo...”(US 235). Mas futuramente, se eu aposentar não vou falar que vou pegar salas muito grandes de aulas né? Mas eu tenho vontade de pegar... vou falar assim, ou dar aula para jovens, adultos, idosos” (US 236). Mas, depois que entramos na área mesmo, da matéria, que começou a desenvolver, a gente sentiu um pouco de dificuldade, porque a gente não tinha aquele costume de ficar estudando, olhando tela e tela... sempre foi uma coisa cansativa você ficar olhando luzes de computador, então eu quase que... comecei a desanimar. (US 238; US 239)

O sentimento de permanência também se evidencia no relatado por outro aluno desperiodizado. Ele afirma que gosta de Matemática, assume que está tendo dificuldades e se vê atuando na educação.

[...] eu posso até, eu falo sempre isso para os meus colegas, eu posso até não formar em matemática, mas eu já aprendi muito, só de eu ter essa oportunidade. Porque você aprende a pensar, a raciocinar [...] Mas, se Deus quiser, eu vou conseguir me formar (US 267). [...] eu gosto de matemática, não importa que ,é” difícil ou difícil de fazer... o problema é que gosto da matemática (US 269) Estou tendo certas dificuldades, porque eu passei muito tempo sem estudar, passei mais de vinte anos para depois começar[...] fiquei doente no meio do período, tive que ficar internado... mas, graças a Deus, estou conseguindo levar e se Deus quiser eu vou formar professor, entendeu? Vou conseguir me formar e vou conseguir também trabalhar no setor também, de educação. (US 277)

Consideramos significativos os relatos de uma aluna exitosa (Ae1), pelos quais ela se mostra consciente, percebendo-se no curso por desejo de cursar Matemática, ser aluna de uma universidade federal “Nossa! É o que eu sempre sonhei.” Era fazer o curso de matemática e, ainda mais, por uma Universidade Federal, né? Seria melhor ainda. Então eu fui, me inscrevi, fiz o vestibular, fui aprovada e, assim, eu iniciei o curso à distância” (US 143). Atenta ao movimento de como se desenvolve o curso, essa aluna expõe seus enfrentamentos, mostra a importância de se dedicar ao curso, revela-nos sua

percepção acerca das dificuldades do curso de Matemática, do compromisso que se deve assumir com o curso, que se desdobra em uma vivência de responsabilidade.

[...] quando nós começamos, eu vi uma dificuldade enorme, tinha muito tempo que eu não estudava e ali eu comecei. Eu sempre fui muito disciplinada, muito dedicada e eu estudava, estudava, não conseguia entender. (US 146) Mas assim, quando a gente chegava a perguntar, não era por falta de leitura, por falta de tentar, porque igual eu disse, nós éramos muito esforçados. Estudávamos. (US 153) [...] mas o ensino à distância, não sei se é por causa da disciplina também que eu escolhi, a matemática não é um curso fácil. Mas o ensino à distância, se não tiver esse compromisso, eu acho que a pessoa não consegue. (US 164; US 165). [...] Eu tenho a consciência também, que eu preciso de maior tempo para estudar, para eu conseguir aprender, eu acredito que se eu estivesse numa sala presencial, meu rendimento seria melhor.. (US 166) [...] Se a pessoa não tiver disciplina, a pessoa não consegue, ela não tem como conseguir, não tem como progredir... porque as matérias vão acumulando. (US 172)

Nesse fundo de percepções, que se mostraram significativas no movimento de atualização do projeto pedagógico da licenciatura de Matemática à distância da UFJF, uma característica importante que se destaca do relato da aluna, conta-nos de solidariedade (Ae1.41). Consideramos a manifestação desse sentimento importante, pois nos revela que a aluna percebe-se inserida em uma comunidade.

Então, às vezes, eu postava e tem disciplinas, por exemplo, que eu tinha facilidade, eu tinha certeza que eu estava certa, sabe? Quando um aluno postava perguntando o professor, eu ia e postava, perguntava o professor se estava certo, só para ajudar aquele aluno... Às vezes, aluno de outro polo (US 180).

O sentido dessa vivência de solidariedade no curso, sendo intencional, abre-nos à compreensão de que uma licenciatura à distância possibilita a constituição de uma teia que se tece pelo movimento subjetividade/intersubjetividade. Movimento esse em que a intersubjetividade não é, conforme explicita Bicudo (2010, p. 35), uma soma de subjetividades que forma essa comunidade. É constituída, segundo a autora, por atos de empatia, como ato perceptivo, que nos dá a compreensão da existência do outro. “Não é um ato de sentir simpatia, mas tão somente de perceber o outro ser humano como ser que vive na dimensão em que vivemos: como consciência intencional. [...]” (BICUDO, 2010, p.36).

Nessa perspectiva, o investigado nos aclara que no ato de perceber-se sendo, na EaD, revelam-se fechamentos, aberturas e manifestação de sentimentos. Esse é um horizonte significativo para compreendermos a complexidade de um curso que se atualiza na modalidade à distância.

Esse horizonte de compreensão é significativo, pois, dessa perspectiva, o humano se mostra, percebendo-se, sendo movido na temporalidade em que seus sentimentos se revelam como sentimentos que não são sensações puras, que poderiam ser isoladas dos sentimentos dessas sensações¹⁴⁸. Entendendo com Husserl, (2012, p. 336-37), sentimentos intencionais, diferenciam-se de sentimentos sensíveis, mas se apresentam entrelaçados, no ato de percepção.

Em muitas vivências, que designamos em geral como sentimentos, é completamente indiscutível que lhes convém efetivamente uma relação intencional com algo objetivo. É o que se passa, por exemplo, no caso do agrado com uma melodia, do desagrado com um apito estridente e coisas semelhantes [...] quando nos voltamos com deleite para uma coisa ou a rejeitamos com repulsa, então representamo-la. Contudo, não temos apenas a representação e, acima dela, o sentimento, como algo em e por si em relação com a coisa, que se ligasse a ela de um modo simplesmente associativo, mas o agrado ou o desagrado dirigem-se, antes, para o objeto representado e, sem uma tal direção, não poderiam existir de todo. Quando duas vivências psíquicas, por exemplo, duas representações, entram numa associação, no sentido psicológico-objetivo, corresponde, então, um caráter associativo de unidade, fenomenologicamente explicitável, às regulações objetivas disposicionais nas vivências reprodutivamente realizadas (HUSSERL, 2012, p.334).

Conforme compreendemos, sentimentos intencionais não são representações objetivas do sentir, enquanto sensação; A leitura de Husserl faz sentido ao compreendermos, por exemplo, que um agrado é impensável sem o agradável, não porque sejam expressões correlativas, mas porque a característica essencial do agrado exige a relação com algo agradável, assim como é impensável o desejo, sem o desejável.

Desse modo, com a ideia nuclear abrangente *Perceber-se sendo* falamos, por exemplo, de sentimentos de felicidade, permanência, esperança, desejos, enfrentamentos, disciplina para estudos, solidariedade, desânimo e de desistência, como vivências intencionais, experienciáveis e relatadas pelos sujeitos. Aclaramos o nosso entendimento dizendo que, quando expomos nossas interpretações/compreensões, acerca dos relatos que nos parecem dizer de sentimentos vivenciados pelos entrevistados, assumimos a perspectiva fenomenológica. Isso quer dizer que não buscamos por uma análise coisal; a busca é sempre pelo sentido disso que nos é mostrado. Perceber-se, na EaD, revela-nos perceber-se, percebendo-se, sendo. Um dos modos pelos quais vislumbramos os sujeitos significativos desta pesquisa é

¹⁴⁸ Conforme entendemos, com Husserl, a descrição objetiva de uma sensação é tarefa de uma análise psicológica.

interpretando/compreendendo modos pelos quais eles nos dizem acerca de suas vivências no processo de *Institucionalização da EaD*, ideia nuclear abrangente que passamos a descrever.

6.4 Articulando a ideia nuclear abrangente *Institucionalização da EaD*

A ideia nuclear abrangente que denominamos “*Institucionalização da EaD*” fala de: definição de posições, institucionalização da EaD, relações de trabalho, ou seja, as USg que se entrelaçam, constituindo o *núcleo de ideias* e que estão expostos no quadro E.

A pesquisa mostrou-nos em clareza, pelo curso investigado, que o processo de institucionalização da EaD emaranha-se em ações administrativas e em ações pedagógicas vivenciadas, constituindo uma complexidade. Os fios desse emaranhado revelam como se mostram as pessoas que no curso ocupam posições e desempenham papéis. Em nossa compreensão, o enlace pessoas/ instituição mostrou-se evidente e entendemos que a existência de uma instituição só se dá por *presença* delas, umas-com-as-outras, constituindo intersubjetividades institucionais.

Pensamos, assim, em coexistência. Pessoas são destinatárias dos atos normativos, e esses são positivados também por pessoas. Nesse sentido, entendemos que as pessoas que escrevem o projeto pedagógico já estão ligadas às pessoas que o movimentarão e, em seu curso de atualização, estas estão ligadas umas – com-as-outras.

O movimento ao qual adentramos nessas análises, tendo como solo a investigação articulada, intenciona descrever como essas pessoas, investidas em suas posições no curso se mostraram presentes, no desempenho de seus papéis, tornando vivo o projeto pedagógico que prevê essas ocupações, conforme explicitamos no capítulo II dessa tese, em sua estrutura organizacional, como *Recursos Humanos*.

O estudo, que realizamos, traz-nos à clareza uma característica importante desse processo que, em sentidos e significados, revela-nos modos de a „instituição“ se mostrar, ou seja, a institucionalidade que se dá no processo de atualização de um projeto pedagógico na ação de coordenadores, de tutores, de alunos e de professores que dão vida ao processo de institucionalização de um curso à distância. Desse modo, nosso interesse vem em direção de explicitar como essas funções foram vivenciadas no fluxo em que se deram suas vivências, aclaradas em nosso movimento de interpretação/compreensão dos relatos dos sujeitos entrevistados.

A indagação de uma aluna vem com força, questionando: “[...] os tutores à distância estão aí para quê?” (Ae3.21). Na visão da aluna, os tutores estão aí para se fazerem presentes; tirarem suas dúvidas. Segundo seu relato, alguns sequer respondiam. Uma interpretação possível é dizer que a aluna parece questionar-se acerca de atribuições do tutor à distância. Adentrando ao dito, outros sentidos/significados nos são revelados:

Porque, para cada dificuldade, atividade que o professor lança, trabalho, eles estarem lá. E uma dúvida que eu tenho... estou lendo a apostila, estou estudando, eu tenho aquela dúvida... porque eu tenho um prazo para responder, tirar aquela minha dúvida. E tinha, infelizmente, tutores, que não faziam isso. (US 078; US 079 grifos nossos)

Destacamos a expressão “*eles estarem lá*”. Ela nos diz de presença e de espacialidade. O “*estar lá*”, a nosso ver, revela uma característica que vai ao fundo do sentido propulsor das vivências na EaD. Alunos, professores, tutores e coordenadores desempenham seus papéis estando “lá”, à distância. Entendemos que o “lá”, distância/espacialidade, sempre se enlaça a um “aqui”, também distância/espacialidade, ou seja, *lá* e *aqui* também são constituintes do solo mundano, possibilidade para estarmos um-com-os-outros. Fenomenologicamente, presença e espacialidade se emaranham. Esse também é um dos sentidos do que queremos dizer pelo que escrevemos na articulação da ideia nuclear abrangente “modos de estar-com o outro”, texto em que expusemos nossa compreensão de que a possibilidade da presença de um humano, na EaD, enlaça-se à possibilidade sempre da presença de outros humanos.

Compartilhamos uma interpretação/compreensão com o exposto por Detoni (2014), e que se mostrou significativa para nós, dizendo de espacialidade como possibilidade de ser-no-mundo, destacando dois modos característicos da espacialidade, quais sejam o distanciamento e a direção. “Espaço, muito antes de ser uma determinação que se mostra em medições dimensionais, [...] é a possibilidade do ser se distanciar ou se dirigir. Portanto, ser-no-mundo, pela *pre-sença*, é o fundante da sua distância ao que circunvizinha do mundo” (DETONI, 2014, p. 98-9). Ainda, de acordo com esse autor, Heidegger vai caracterizar a espacialidade como um modo de ser, valendo-se do termo *região*.

Entendemos região como o destino a que possivelmente pertence o conjunto instrumental à mão segundo direções e distanciamentos, isto é, em um local. A pertinência determina-se a partir da significância constitutiva do mundo e articula, num possível destino, o para aqui e o para lá. (HEIDEGGER, 1999, apud. DETONI, 2014, P. 99).

Nessa citação, o autor articula suas compreensões acerca de *direções* e de *distanciamentos*, vistas por nós como ideias significativas, a fim de se pensar modos para um projeto de educação à distância mostrar-se em atualização. Nessa perspectiva, com o interpretado/compreendido, enlaçamo-nos aos ditos por Heidegger e dos quais Detoni (2014, p. 99), se vale. Com eles, (Heidegger e a leitura que dele Detoni faz) entendemos *distância*, em sentido existencial, sendo “[...] ocupação de uma possibilidade do ser que está no mundo com os objetos e com os companheiros” e, *direção*, sendo “[...] um modo de exercer sua possibilidade de se dirigir ao outro e ao que se disponibiliza a ele”. Retomamos, aqui, uma ideia importante, em Husserl, a do mundo circundante, articulada nessa pesquisa, solo para a intersubjetividade, mundo em que compartilhamos nossas experiências com os demais seres humanos ou não.

Tornamos presentes, nesse trabalho, pondo-nos ao exercício de explicitar como vimos direcionalidades em que professores, alunos, tutores e coordenadores se mostraram, constituindo a distancialidade no curso investigado.

A tutora presencial, denominação que traz a palavra “presencial”, cuja significação desperta uma ideia do tornar-se presente em características geográfica, física e geométrica relatou, conforme articulamos na ideia nuclear abrangente *Perceber-se sendo na EaD*, seu sentir aprisionada por não poder ajudar os alunos. Ela expõe acerca de seu papel, reafirmando que não poderia ajudar o aluno, explicando-lhe conteúdos; suas ações são apenas para apoio quanto ao estar com a plataforma e sobre questões ligadas à frequência do aluno.

Só falavam [no curso de „reinamento” para tutores] o tempo todo: “Vocês não podem fazer nada para o aluno, vocês não são professores, vocês não podem ajudar o aluno em nada. Nada, nada, nada. Se o aluno tiver uma dúvida, você não pode... você pode saber, mas você não pode ajudá-lo, quem ajuda é o professor a distância. A sua assessoria é só no uso Plataforma, buscando os alunos que estão evadidos, se o aluno estiver a muitos dias sem acessar, você procurar saber o que está acontecendo... mas no que se refere a conteúdo, mesmo que você saiba, você não pode ajudar em nada.” Achavam que a gente iria dar aula. (US 416)

Na contramão desse ordenamento institucional, os alunos vivenciam expectativas quanto à tutoria presencial. Segundo a tutora presencial, diversos alunos achavam que as

tutoras presenciais dariam aula. “Perguntavam... vários [os alunos, sobre conteúdos]. Achavam que a gente iria dar aula” (US 416). Entretanto, reafirma a entrevistada, os tutores presenciais não são preparados para trabalharem conteúdos, ou seja, são treinados para desenvolver os alunos nas atividades, lembrando-lhes o que está acontecendo, chamá-los para estudar, para vigiar se o aluno está acessando a plataforma.

Pelo dito, a tutora presencial nos revela um sentido de “mediação” para o seu papel a desempenhar no curso. “O tutor é só para estar lembrando os alunos do que está acontecendo, estar chamando os alunos para estudar, para estar vigiando se o aluno está acessando a Plataforma. É um intermediário entre a Faculdade e o aluno” (US 418).

Em nossa perspectiva, as vivências relatadas por alunos, estando com a tutora presencial, transcendem a ideia de que essa ocupação se realiza em uma interposição institucionalizada. Para a aluna desistente (Ad1), sua proximidade pessoal com a tutora presencial ajudou muito, recebia orientações e incentivos da mesma, para que permanecesse no curso. “Como eu já conhecia a Aparecida Torrezani, então, isso me ajudou muito, né? Eu tinha, tipo assim, intimidade com ela e tudo... ela me ajudava muito, me orientava, sabe? Tipo assim, sempre falava para „mim” não desistir, sempre me incentivava, sabe?” (US 319; US 320).

Nesse âmbito de reflexões, avançamos com o investigado, assim entendemos, pondo em indagações: questionamentos e o modo de ser institucional do tutor presencial desse curso. Para nós, fica claro o que escapa tanto ao aspecto normativo, revelado pela afetividade da aluna desistente com a tutora presencial, quanto à indagação crítica posta por uma aluna exitosa, concernente ao papel do tutor presencial. A aluna declara não ter entendido a função do tutor presencial.

Os tutores presenciais, eu nunca entendi direito como que funcionaria, porque eles não podem tirar dúvidas de matemática... (US 213; US 214) foi o que passaram para a gente, não podem tirar dúvidas de matemática, eles tinham que ser o suporte técnico. Então assim, à medida que a gente... a Torrezani, não sei se a gente pode falar nome, mas ela é excelente, até mesmo para o psicológico da gente, até para incentivar. Mas, como na parte técnica, a gente ficou preso lá, no início, né? Aprender a mexer, como funciona... aí, depois a gente foi precisando menos. Mas a Torrezani foi muito excelente, para a questão de incentivar a gente, estar ligando para lembrar... essas coisas. (US 215; US 216; US 217).

No endosso desses atributos profissionais e pessoais da tutora, afina-se o dito por outra aluna exitosa (Ae3): “[...] ela é uma ótima tutora presencial. Ela entra em contato com a gente sempre, é através de e-mail, é através do telefone mesmo se não encontra a

gente... ela notifica de qualquer modificação, nos informando. Acho que é isso” (US 081). O texto destacado é significativo, pois, além de desvelar um predicativo de fundo emocional, o dito pela aluna em “*Os tutores presenciais, eu nunca entendi direito como que funcionaria*”, contribui no sentido de mexer no núcleo do que parece estar consolidado na proposta do curso¹⁴⁹ acerca da tutoria presencial, vista por um olhar objetivo, como funções delineadas. No fundo, uma interpretação/compreensão do dito nos possibilita ver a aluna, indagando acerca do sentido da presencialidade de um tutor presencial no polo, no curso de Matemática EaD, para além de suas funções expressas nos infinitivos, ao se estar com os alunos: estimular, auxiliar, incentivar, detectar.

Para nós, abre-se uma possibilidade. No elenco de funções do tutor presencial, no Projeto Pedagógico, uma delas nos chama atenção: “Mostrar problemas relativos à modalidade da EAD, a partir das observações e das críticas recebidas dos alunos” (PROJETO PEDAGÓGICO, p. 17). O dito nos revela uma direção, que abre um horizonte para inserção política do tutor presencial, pela qual possa trazer contribuições para que o processo de institucionalização da EaD se constitua em um movimento incessante, valendo-se também dos relatos dos alunos. Visto por perspectiva, entendemos que o modo como os alunos se mostram, atuando politicamente no curso, aclara-nos uma potência de atualização do Projeto Pedagógico.

Em nossa investigação, fica clara essa potência de inserção política, quando o aluno indaga também acerca da função do tutor à distância, questionando não exatamente sobre obrigações desses tutores, mas expondo como essas funções foram vivenciadas estando aluno-com-tutor à distância. Nesse fluxo, o dito pelo aluno exitoso (Ae4) diz de características do trabalho do tutor. Para o aluno, esse trabalho tem que ser um trabalho mais personalizado, mais mãos dadas, e relata sua experiência vivenciada:

Assim, foi bom. Eu concordo em parte com algumas posturas, porque o ser humano é muito fãlho... se der liberdade demais o pessoal perde o foco. Mas eu acho que tem que ser um trabalho mais personalizado, mais mãos dadas, porque, vamos dar exemplos, tutores excepcionais nós tivemos. Por exemplo, o Diego, Diego era excepcional, eu mandava uma questão para ele. Ele tinha uma preocupação em ajudar a gente. Mas teve professores lá...

¹⁴⁹ [...] são funções do tutor presencial: [...] Estimular o *aluno* a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático; Auxiliar o *aluno* em sua autoavaliação; Detectar problemas dos *alunos*, especialmente os de ordem de uso de plataformas virtuais, buscando encaminhamentos de solução junto aos tutores a distância; Estimular e incentivar o *aluno* no uso das ferramentas eletrônicas disponíveis; Auxiliar o *aluno* no uso e prática dos diversos meios e plataformas para contatos com os tutores a distância e coordenadores de disciplinas; Estimular o *aluno* em momentos de dificuldades para que não desista do curso; [...] Avaliar com base nas dificuldades apontadas pelos *alunos*, os materiais didáticos utilizados no curso; *Mostrar problemas relativos à modalidade da EAD, a partir das observações e das críticas recebidas dos alunos* (PROJETO PEDAGÓGICO, p. 17, destaques nossos). Nota: selecionamos as funções que dizem de suas ações diretamente ligadas ao aluno.

Eu não vou citar os nomes dos negativos também não, para não piorar, o que foi bem feito eu vou citar; que não respondia em hipótese nenhuma. A gente perguntava uma, duas, três, quatro vezes e não respondia. Qual é a função dele? Está classificado como tutor e não está ensinando a gente. (US 109; US 110; US 11; US 112; grifos nossos)

Destacamos a expressão “*não está ensinando a gente*”. Esse dito se abre para nós como uma expectativa, do aluno, que o tutor à distância, no desempenho de seus papéis, exerça seu trabalho ensinando-lhe. Essa compreensão nos leva à busca por compreender como o tutor se vê em ação, efetuando o seu trabalho, ou seja, de que modo ele, tutor, diz de sua função, no curso, pelas vivências dessas ações, estando com a equipe do curso. Desse modo, nosso interesse se direciona aos ditos pelos tutores e, ao dizermos que buscamos aclarar os papéis, desempenhados por eles em vivências no curso, acenamos que não se trata de confrontá-los aos ditos pelo aluno.

Em nossa compreensão, os ditos revelam subjetividades, não necessariamente do sujeito que fala e se expressa pelo relato. Há um horizonte de sentido de subjetividade no dito. O solo que nos abriga a essa compreensão, é a subjetividade do que a nós é dito em Lyotard (2013)¹⁵⁰.

Talvez vocês se lembrem do fragmento de Heráclito, [...] que começa assim: “ Se não sou eu, mas o sentido [λόγος]¹⁵¹ que vocês ouvem...”. Este fragmento já indicava que o verdadeiro sujeito do dizer não é “aquele que diz, mas o dito”. De resto, o termo latino *subjectum* (assim como o francês *sujet* e o inglês *subject*) atesta esse duplo sentido: ele não designa exclusivamente aquele que fala, mas também aquilo de que se fala. (LYOTARD, 2013, p.68).

Reassumimos nossa compreensão, em Ricoeur¹⁵², acerca do *texto* como obra, autônoma, disposta a uma ação. Em sua autonomia, disposto a compreensões/interpretações, o *dito* se torna obra e se revela em subjetividades. Sendo autônomos, os textos se apresentam como obras humanas, vistas como bens comuns. Nessa perspectiva, compreendemos a possibilidade de os *ditos* pelos sujeitos entrevistados engendrarem-se intersubjetivamente. Nesse horizonte, vemo-nos dizendo, intersubjetivamente, com Husserl (2012, p.424), em: “As obras de arte têm a sua existência intersubjetiva como bem comum”. Buscando por esse sentido textual, nosso

¹⁵⁰ Lyotard, Jean-François. Por que Filosofar? 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

¹⁵¹ Tradução nossa; “razão”.

¹⁵² Conforme expusemos no capítulo de introdução desse trabalho.

caminhar se expande, e trazendo o que nos foi dito pelo tutor, expomos outras visões acerca das funções vivenciadas por ele.

Na visão do tutor à distância (Td1), a sua função é auxiliar o professor. “A minha função lá é ser tutor a distância, eu auxilio o professor” (US 502) . Ele enfatiza que seu trabalho pedagógico se realiza pelas postagens nos fóruns. Concernente aos encontros presenciais, periódicos, segundo o tutor (Td2), as aulas são chamadas de palestras. O tutor diz que tem que ir ao polo para tirar dúvidas dos alunos.

É. Foi muito legal Timóteo, porque eu sou tutor a distância, mas uma vez por semestre ou duas, eu tenho que realizar atividades presenciais lá dando aula... são chamadas de palestras. Você recebe umas... praticamente, você tem que ir lá tirar as dúvidas dos alunos, né?” (US 545)

O tutor entrevistado afirma que corrige as avaliações feitas à distância, mas não corrige as presenciais, por questão de deslocamento do mesmo. Afirma, também, isso não ser uma regra, pois alguns tutores também corrigem as duas modalidades de provas.

As avaliações presenciais eu não corrijo, quem corrige é o meu coordenador da disciplina, mas isso não é regra, porque alguns tutores também corrigem prova presencial e prova a distância, outros só a distância... depende muito do professor. No meu caso, como eu moro um pouco longe de Juiz de Fora, o meu coordenador deixa um pouco mais flexível, né? Isso de ter que corrigir as provas presenciais. (US 564)

A tutora à distância (Td4) relata acerca de sua expectativa de participação dos alunos, na plataforma, das dificuldades que a ela se mostram e diz que tem que procurar maneiras inovadoras e diferenciadas para trabalhar com esses alunos.

Então, eu vejo que é uma dificuldade, às vezes, de acessar o computador, porque a gente espera que o aluno sempre participe, esteja lá na plataforma... e o que eu percebo é que não acontece isso. Então tem sempre uns cinco alunos... estou falando isso mas é até muito, dependendo da matéria, que participam. Outros, às vezes, nem nunca entraram ou, às vezes, até ficam, mas não sabem como lidar com as ferramentas. (US 496; US 497)
Então, acho que essas são as dificuldades assim que eles encontram também, né? E, com certeza, a gente como tutora também, a gente tem que procurar sim, novas maneiras de... é uma coisa diferenciada para trabalhar com os alunos. (US 498)

O dito pela entrevistada nos diz de *responsabilidade do tutor*. Revela-nos que, no desempenho de seus papéis, no curso, há a dificuldade também para ela, tutora, embora esse seja seu trabalho. Ela aponta que o tutor tem que procurar meios de chegar ao aluno, mostrar-lhe da melhor forma possível. “E, às vezes, para a gente também é uma dificuldade, Apesar de que o trabalho do tutor também é esse, né”? Então, tem que

procurar meios aí de chegar ao aluno, de mostrar a ele da melhor forma possível, entendeu? Mas assim, eu percebo que é uma coisa ainda difícil (US 499).

No movimento de atualização do projeto pedagógico, visto pelo dito acerca de desempenho de papéis, a investigação nos revela enfrentamentos vivenciados pelos tutores estando-com-alunos. A tutora à distância, (Td5) narra um desentendimento com um aluno, via plataforma. Segundo conta, havia uma orientação metodológica, da coordenação, para que não fossem dadas as respostas às questões; a ideia era induzir os alunos chegarem às mesmas, dando os passos, as dicas. Em seu trabalho, pondo-se em ação de tutoria, atuando em sua primeira disciplina trabalhada, ela se disponibilizava a abrir fórum, chat, marcava horário para discutir as questões, para ver se ajudava, mesmo assim, em sua visão, isso era bem complicado.

Então eu tive um caso muito sério, assim, de um aluno, que a gente teve algumas brigas, entre aspas, via Plataforma. Porque o José Barbosa tinha uma metodologia da gente não responder as questões, a gente induzir os alunos chegarem à resposta, dar os passos, dar as dicas.” (US 378; US 379).

Acho que foi álgebra linear. E assim, eu me disponibilizava a abrir fórum, a abrir chat, abrir conversa no... porque tem que ser tudo via Plataforma, mas tem um chat dentro da Plataforma também. Então eu marcava horário para a gente discutir as questões, para ver se ajudava... mas, mesmo assim, era bem complicado isso. (US 389; US 390)

No fluxo dessas interpretações/compreensões, o movimento do curso vai se abrindo, para nós, em complexidades, e vimos as ações efetuadas, reveladoras de vivências de professores, tutores e alunos, entrelaçando-se; isso nos quer dizer que, falar em „definição de posições“, não se trata de vê-las posicionadas, desarticuladas. Nesse sentido, a posição ocupada pelo coordenador do curso nos chama atenção, pelo seu papel, previsto no projeto pedagógico (p.11): “Coordenador do curso: coordenação das ações acadêmicas” que se revelou, no dito pelo coordenador entrevistado (Co), “[...] é muito trabalho” (Co. 20).

Nas palavras do coordenador, o mesmo tem que informar e se informar acerca do que se passa, tendo contado com os tutores presencial e à distância, com o coordenador de polo, e com o professor. O mesmo tem que ajudar a olhar, para que tudo funcione sem conflitos, e com qualidade.

[...] a gente tem que dar conta, do tutor presencial, que fica o polo, do tutor à distância... o tutor presencial, professor. Também tem contato com o coordenador de polo e o à distância tem contato com o professor, mas o coordenador do curso também tem que ajudar a olhar, para que tudo funcione harmoniosamente, né? E com qualidade. (US 013)

Para o coordenador, a vantagem de o curso funcionar pela plataforma é que o mesmo pode acompanhar, de perto, o trabalho do professor dos tutores e dos alunos. Em seu relato, diz da possibilidade de troca de tutor à distância, bem como a de professor.

A vantagem „do”curso funcionar na Plataforma, é que o coordenador pode acompanhar de perto o trabalho do professor, dos alunos e dos tutores, né? (US 04) Dos tutores a distância, do presencial; a viagem aos polos ajuda a olhar o que está acontecendo... o contato com eles ou com os coordenadores de polo. Aí, acompanhando o curso, você consegue pelo menos assim... não é fácil, mas você procura ver como está andando a qualidade do curso, né? E como está andando o trabalho das pessoas que estão empenhadas, trabalhando dentro do que é esperado deles, certo? (US 015). E uma das possibilidades é que se a pessoa não estiver trabalhando bem, você tem que intervir, né? Ou você já trocar tutor à distância, professor também, trocar tutor presencial... tudo isso pensando na qualidade e na melhoria do curso. (US 017).

Na visão do entrevistado, acompanhando o curso, podem-se propor alterações concernentes ao currículo, ao método de funcionamento, ao número, ao papel dos tutores bem como do material didático. Para o coordenador, outras possíveis ações, em seu trabalho, são: tentar fomentar o uso de tecnologia, como videoconferência, e incentivar gravações de videoaulas. Desse modo, fica aclarado, para nós, que o entrevistado, ao dizer de seu trabalho, articula suas tarefas em ação, na efetuação de suas atribuições, revelando-nos, igualmente, atitudes por ele vivenciadas.

E outra consequência de você acompanhar o curso, é que você pode perceber o que não está funcionando bem, né? Para uma possível proposta de alteração de currículo, de método... ver como funciona o curso, né? O método, o tipo que ele funciona... número de tutores, papel dos tutores, material didático utilizado (US 018). E outra, tentar fomentar o uso de tecnologia... videoconferência... que a gente tem problemas pela tecnologia ainda não estar...o Brasil ainda não tem sistema tecnológico bom para usar uma videoconferência de qualidade ainda. Mas tem outras coisas, por exemplo, as videoaulas, né? Incentivar as videoaulas, incentivar a gravar as videoaulas, né? Então, quer dizer, é um trabalho... é muito trabalho.(US 019)

Sobre a atribuição do professor, o coordenador aclara que, cada disciplina é coordenada pelo professor da mesma, que também é responsável pelo gerenciamento dos fóruns. Concernente às visitas de professores e de tutores à distância aos polos, o dito pelo coordenador converge ao dito pelo tutor (Td2), para o qual suas idas ao polo configuram aulas-palestras. Segundo o coordenador do curso, as visitas periódicas se dão com a finalidade de aplicação de provas, aulas-palestras dadas como aulas de exercícios, destacando pontos importantes, ministradas por professores do departamento e por tutores à distância que, quando vão, trabalham com três, quatro disciplinas. (Co.55). “[...] aí procura vantagens, né? Para que possam ir._Quando é aula de

exercícios, quase todos são professores aqui do departamento, né? Usa também um pouco dos tutores a distância, [...] Para aproveitar, o professor vai lá e dá, assim, três matérias, quatro matérias...”(US 056)

Esse trabalho dos professores e dos tutores à distância, indo ao Polo de Apoio Presencial nos chama atenção, por se tratar de um curso projetado para ser atualizado à distância. Ainda que não sejam suas atribuições, enquanto tarefas elencadas¹⁵³ no Projeto Pedagógico, entendemos que a equipe avança, em termos de vivências na EaD, atendendo a uma solicitação do polo, segundo relata a coordenadora (Cp1).

Essa solicitação de deu influenciada pela assistência que os alunos do curso de Física, também à distância, tinham no laboratório. A coordenadora relata a assistência às aulas de laboratório de Física, onde todas as dificuldades eram sanadas com o tutor e com o professor, enquanto o curso de Matemática não tinha assistência presencial. Em sua visão, melhorou muito quando passou a ter a presença de professores e de tutores. “Matemática tinha essa pendenga de não ter essa pessoa de quando em quando, quando passou a vir, melhorou assim, muito, muito” (US 708).

Os tutores, o pedido foi até bem aceito, de estar vindo. Porque até então, entre aspas, não se pode arrumar um professor do município para trabalhar naquelas dificuldades com os alunos... até então, não se pode. Claro que se o aluno, não precisa nem de ninguém ficar sabendo, se ele buscar ajuda, ele vai buscar às custas dele, um colega ou mesmo um professor. Particular. (US 704)

Visto como uma solicitação dos alunos à universidade e, valendo-se de uma ação realizada pela coordenadora do polo de apoio presencial de Timóteo, entendemos sê-la bem sucedida. Ainda, no horizonte de focalização das ações efetuadas pela coordenadora do polo, no desempenho de seus papéis, ela nos diz de sua atuação em

¹⁵³ Professores conteudistas: responsáveis pela preparação do material para cada disciplina (PROJETO PEDAGÓGICO, p. 11).

No que diz respeito à dimensão do acompanhamento e da avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, são funções do tutor a distância: Participar dos cursos e reuniões para aprofundamento teórico relativo aos conteúdos trabalhados nas diferentes áreas; Realizar estudos sobre a educação a distância; Conhecer e participar das discussões relativas à confecção e uso de material didático; Auxiliar o aluno em seu processo de estudo, orientando-o individualmente ou em pequenos grupos; Estimular o aluno a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático; Auxiliar o aluno em sua auto avaliação; Detectar problemas dos alunos, buscando encaminhamentos de solução; Estimular o aluno em momentos de dificuldades para que não desista do curso; Participar ativamente do processo de avaliação de aprendizagem; Relacionar-se com os demais orientadores, na busca de contribuir para o processo de avaliação do curso. Também são funções de tutoria: Avaliar, com base nas dificuldades apontadas pelos alunos, os materiais didáticos utilizados no curso; Apontar as falhas no sistema de tutoria; Informar sobre a necessidade de apoios complementares não previstos pelo projeto; Mostrar problemas relativos à modalidade da EAD a partir das observações e das críticas recebidas dos alunos; Participar do processo de avaliação do curso. (PROJETO PEDAGÓGICO, UFJF, p.16).

outras solicitações. Segundo a coordenadora, ela era consultada pelos tutores e pelos alunos. Os tutores a consultavam com frequência, preocupados com as queixas dos alunos; os alunos, por estarem em dificuldades na matéria, de não estarem sabendo resolver. “Buscavam muito com a questão da preocupação com as reclamações dos alunos; e os alunos de estarem apertados com a matéria, de não estar sabendo como resolver” (US 703).

O investigado nos mostra outros sentidos de papéis desempenhados pela coordenadora de polo; para nós, a importância de sua presença se dá por sentidos realizados nas vivências, estando com os alunos, com os tutores e com o curso, ampliando a ideia de “suporte”, subjacente a sua posição ocupada, conforme dispõe o Projeto Pedagógico: “O acompanhamento de suporte ao estudante dar-se-á em vários níveis, a saber: *Pelo Coordenador de *Pólo*¹⁵⁴ – de forma presencial e permanente, assim como toda a infraestrutura do pólo” (PROJETO PEDAGÓGICO; p.15 grifos nossos).

Outro horizonte que se abre, em nossa perspectiva, proporciona-nos caminhos de busca por compreensões acerca do sentido de um curso projetado para se realizar à distância, que, no entanto, solicita a presença de tutores e de professores pelos discentes, em movimento de sua atualização. Uma possibilidade seria a de visualizar esse curso, em proximidades à tradição de cursos de graduação efetuados na modalidade presencial.

O investigado nos aponta que os alunos, sendo atendidos em seus desejos de encontros presenciais, experienciam vivências complexas. Essa complexidade, em nossa visão, abarca questões concernentes à organização no âmbito da gestão e no âmbito pedagógico. Para o coordenador, o mesmo professor, que vai ao polo, trabalha com quatro disciplinas, atendendo às que o polo está fazendo, sendo, nesse caso, mais difícil conseguir as pessoas que se prontifiquem a fazer esse trabalho.

Ai é mais difícil de conseguir as pessoas. As aulas-exercício são conforme as matérias que aquele polo está fazendo, né? Por exemplo, no próximo período, nós começamos a dar aula de equações diferenciais e de álgebra 1 e está na grade da segunda turma... então, aqueles polos de segunda turma, está programando para eles álgebra 1. Os polos de primeira turma não, porque já passou da grade. (US 56)

Caminhamos na direção em que se vai abrindo, para nós, a compreensão de que o movimento de desempenho de papéis pelas pessoas que ocupam as diversas posições, no curso investigado, não se efetua apenas pelos atos de execução de funções, embora o projeto Pedagógico do curso, enquanto documento institucional, delineia funções pelas

¹⁵⁴ Mantivemos a grafia *Pólo*, com acento agudo, pois o texto citado foi escrito em 2007, anterior à data (2009) em que o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa entrou em vigor, no Brasil.

ocupações. Em nossa compreensão, essa projeção administrativa é importante na gestão da universidade.

Compartilhando com Bicudo (1995, p. 12), a ideia de que “[...] o currículo de um curso de graduação é entendido como todas as atividades que são realizadas na Universidade”, entendemos que as funções delineadas são uma dessas atividades e vemos-las como potências que projetam expectativas de vivências no fluxo de atualização do curso. Com esse entendimento, as funções, vivenciadas intersubjetivamente, abrem-nos a possibilidade de vê-las como uma normatividade em movimento que transcende um apelo estatutário, tornando-se modos de se tornarem possíveis encontros e desencontros, fazeres e não-fazeres, expectativas e desesperanças.

Avivando-nos com o texto de Detoni (2014), com ele vamos a Heidegger e compartilhamos uma compreensão de que esse filósofo nos possibilita avançar em dizer que estar presente não é uma mera condição ocupacional.

Minha espacialidade não se afirma extemporânea da constituição do meu ser, e minha pre-sença é o modo primordial de eu afirmar o que eu sou – como aluno, como professor, como tutor. Então, a educação a distância não vem para que eu e meu companheiro sejamos juntos; estarmos juntos é um modo de constituir distâncias, dando sentido educacional a elas. (DETONI, 2014, p. 107).

Nessa perspectiva, avançamos com esta investigação, dando-nos conta de que os papéis, desempenhados pelas pessoas que ocupam posições, não são estritamente “posicionais”, como a denominação parece revelar, olhando-a pela semântica objetiva. A intersubjetividade que nos foi revelada, ativando em nós a possibilidade de vermos os entrelaçamentos de relatos, constituindo o fundo de sentido *estar-com-o-outro*, abre-nos à compreensão de que posicionalidade não diz de ocupação ao modo de uma individualidade. As vivências de uns-estando-com-os-outros, ainda que pelas diferentes posições ocupadas, tornam-nas constituindo uma comunidade. Somos parceiros na compreensão, com Detoni (2014, p.108), no entendimento ontológico de que é próprio da *pre-sença* se diluir junto-com-os-outros.

Com esse entendimento, visualizamos o organograma do curso investigado em deslinearização, no movimento em que seu projeto pedagógico torna-se vivo com o entrelaçamento das posições – coordenadores -professores-alunos-tutores.

Esse é um modo de vermos o processo de institucionalização da EaD, que nos liga à busca por compreensões de como são vivenciadas as „relações“ (institucionais) de

trabalho na EaD. Como desdobramentos, esse processo, visto pelo curso investigado, irradia-se nas direções da historicidade das instituições (a que concede a licenciatura – governo federal e a que solicita e alberga o curso – governo municipal). Abrange as relações de trabalho no âmbito de recursos humanos, que diz da situação funcional do servidor e do tutor, valorização da força de trabalho, atuação política, seleção de tutores, atuação política e espaço, entendido como o físico e também o de suas circunstâncias de efetivação no espaço acadêmico, concebido pelo professor que recebe a incumbência de executar o curso. Irradia-se, ainda, em si própria, qual seja a esfera institucional abarcando espaço de formação docente e processo de institucionalização da UAB.

Para a entrevistada (P1), a formação é complexa e se dá o tempo todo e em um espaço institucional de formação. Seus relatos nos abrem à visão de um sentido de institucionalidade na UAB, na UFJF, da qual não se percebe coparticipante. Ela vivencia, enquanto professora, uma institucionalidade estranha aos seus desejos e a suas vontades.

Eu acho que tem uma coisa que eu tenho aprendido, especialmente nos últimos anos, eu estou na Universidade há muitos anos, 17 anos... mas eu só tenho percebido isso nos últimos anos, nos últimos três ou quatro anos. É o peso da instituição. Existe uma coisa que é institucional, a UAB, a UFJF, esse Departamento, é institucional... não depende da minha vontade, do meu desejo, de como eu acho que as coisas devem ser. (US 670; US 671) As coisas têm um modo de existir, né? E esse modo de existir institucional deste curso de matemática a distância, ele... quer dizer, todo modo institucional de formação... isso que você está falando, que existe uma formação que é essa, o tempo todo de formação e existe um espaço institucional de formação. Ela é sempre complexa, né? Esse espaço é sempre complexo (US 673; US 674).

A entrevistada vai ao fundo indagador, revelando-nos a importância de se buscar por sentidos institucionais de EaD e de UAB, visando a aclarar como se dá o encontro interinstitucional, um encontro de complexidades.

Como é que se dá o encontro de uma universidade, que é uma instituição constituída, com uma universidade aberta, que é outra instituição? Porque ela não tem espaço físico, mas ela está ali, ela é outra instituição... e juntar a institucionalidade das duas instituições não é uma coisa simples (US 676).

Essas indagações nos são reveladas pelas falas da entrevistada, apontando diversas questões que se emaranham em sua atividade docente, cumulativamente, atuando na EaD: um programa como a UAB, que chega, adentra outra instituição que já tem suas complexidades históricas, pelas experiências anteriores com a EaD, voltada para o curso de Pedagogia na UFJF, ou seja, há um tempo histórico, vivido, complexo, que não se exaure; revela-se e presentifica-se, mostrando que a EaD é de outro lugar. Na UFJF, o processo de institucionalização da EaD é anterior ao da UAB.

Na Faculdade de educação, a gente tem cursos a distância já há bem tempo, começou com o Veredas, que foi o primeiro projeto de educação a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora. Era para formação de professores dos anos iniciais, só que era uma formação ligada, especificamente, a professores atuantes, que não tinham formação superior (US 573).

Na visão da entrevistada, a EaD, na faculdade de Educação da UFJF, é de outro lugar, outra atividade; no caso, outro curso, diferente do que existe na UFJF em termos presenciais, ou seja, é de outra instância. “[...] não me sentia na época, competente para trabalhar na educação a distância, que é outro departamento. Então, eu me dediquei à educação presencial” (US 574).

Em seu relato, a professora expõe o processo de institucionalização (inserção) da EaD na Faculdade de Educação, e considera que esse movimento de inserção se deu de modo precário. A entrevistada é posta, institucionalmente, na situação de trabalhar com a EaD, em virtude de um acontecimento circunstancial que impediu a professora, a quem era atribuída essa tarefa, de efetuar seu trabalho. Ela afirma que a EaD entra na faculdade de Educação da UFJF como um curso paralelo ao já existente, na modalidade presencial.

Depois do Veredas, veio o primeiro curso de pedagogia nessa modalidade de educação à distância... fora desse convênio, que esse era um convênio com o estado. Então um curso, que ele tinha... era associado ao Consórcio CEDERJ, era apostilado, né?(US 575)

Neste curso, eu atuei uma única vez... porque quem atuava era a Maria Queiroga, mas uma vez me foi solicitado a participar disso, numa coisa que eu não me lembro bem se a Maria não podia... sei que era uma situação assim, meio precária. O curso estava andando, não tinha quem desse a disciplina, estava em cima da hora... eu tive que assumir, tive que assumir. Aqui as coisas entraram um pouco assim, né?(US 576) .

A educação à distância era meio uma coisa paralela, o tempo todo. Ai, de repente, você se via impelido, porque afinal de contas eu era a única da educação matemática no departamento... precisava, eu comecei a fazer porque eu me senti na obrigação de fazer. Achei horróroso, a minha participação foi péssima (US 577).

A UAB surge na Faculdade de Educação, segundo a depoente, como um ato visionário, surpreendente, sem articulação entre todos os professores. Ela afirma que, em um mês de separação entre dois períodos, em que professores saíam de férias, a UAB, de não existente passa a existir, na Faculdade de Educação, articulada por um grupo que já apreciava e aceitava a EaD.

Em dezembro, eu saí de férias e não existia UAB e em final de janeiro, início de fevereiro, quando eu volto, já existia UAB. Eu me perguntava: “Como isso começou a acontecer?” Ninguém sabe, ninguém responde. E foi um pouco isso, saiu um edital às pressas, as pessoas que já estavam envolvidas na educação a distância, que gostavam desse trabalho, se reuniram, fizeram o projeto, foi logo aprovado... assim começou a Faculdade de Educação a se envolver com educação a distância (US 582).

A surpresa do aparecimento da UAB, relatada pela professora, impulsiona nosso pensar acerca do sentido de uma decisão institucional em abrigar um programa ou um modo de gestão educacional que decide por uma modalidade diferente do tradicionalmente praticado na instituição, sem a articulação de um grupo docente no Pensar um Projeto de EaD.

Para a professora, a distinção entre EaD e UAB é clara. Em seu relato, ela aponta diferenças entre uma e outra, no que tange à institucionalização; a EaD, para ela, é movimento. Move-se; a UAB é um espaço institucional complexo, que adentra uma instituição já constituída.

Como é que se dá o encontro de uma universidade, que é uma instituição constituída, com uma universidade aberta, que é outra instituição? Porque ela não tem espaço físico, mas ela está ali, ela é outra instituição... e juntar a institucionalidade das duas instituições não é uma coisa simples (US P1.103).

A perplexidade da entrevistada nos abre à busca por compreensões abrangentes. Em nossas interpretações/compreensões, o dito por ela nos diz de questões de fundo, que vão à raiz de dois modos distintos de ser institucional. A UAB, instituição, e EaD, modalidade de educação.

Conforme disposto no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a UAB (Universidade Aberta do Brasil) “[...] é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância¹⁵⁵. O artigo 1º do Decreto.¹⁵⁶ que a instituiu expressa, de modo claro, que esse sistema é voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e de interiorizar a oferta de cursos e de programas de educação superior no País.

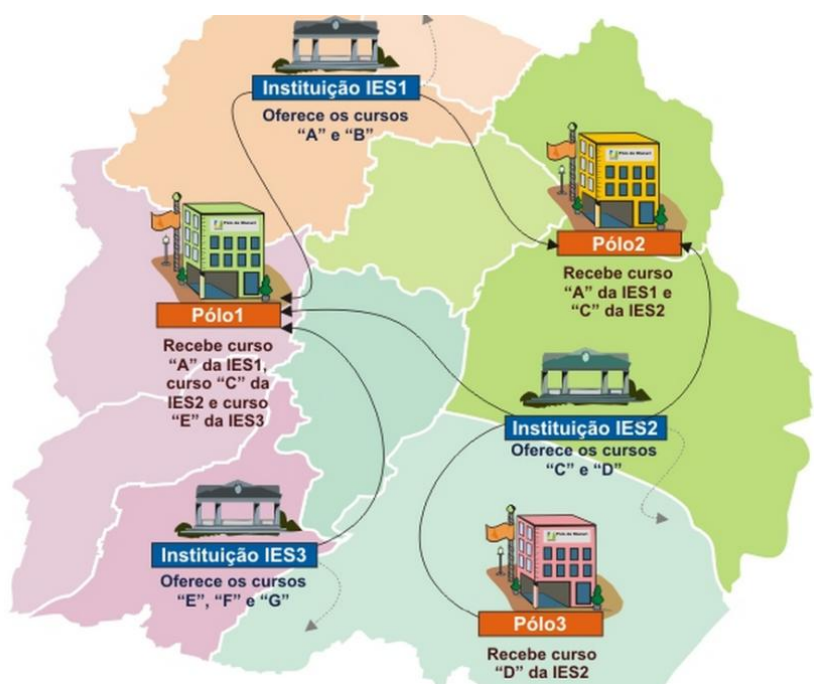
Segundo informações no site oficial, a função do Sistema UAB é articular as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a

¹⁵⁵ Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/>. Acesso em: 11/12/2014

¹⁵⁶ Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em 11/12/2014.

atender às demandas locais por educação superior. Informa, também, que esse sistema é um instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a interiorização da escola no Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades. O modo como esse sistema funciona pode ser visualizado na figura a seguir.

Figura 3: Sistema de integração UAB¹⁵⁷



Em sua visão prospectiva, a professora entrevistada antevê uma diluição da instituição UAB, sendo absorvida, esmaecendo-se, transferindo suas funções à instituição universidade já consolidada, trazendo toda a sua problemática; por exemplo, para a professora, a UAB é outra universidade.

Porque a tendência indica é a UAB se desfazer enquanto instituição e as universidades irem assumindo... perenizando, num primeiro momento e depois assumindo. Essas bolsas para professores, elas vão acabar e a ideia é que a universidade assumira isso integralmente. E isso, do meu ponto de vista, não vai acontecer... ou se vai acontecer, vai acontecer de um modo assim, que vai trazer um peso e um preço muito alto para a faculdade, para as universidades. Porque é outra universidade, o número de alunos da educação a distância é maior que... chega a ser maior às vezes que o número de alunos da educação presencial e os professores têm que lidar com as duas coisas (US 677).

¹⁵⁷ Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:como-funciona-&catid=6:sobre&Itemid=19. Acesso em: 10-12-2014.

A depoente expõe seu pensar indagador acerca dessa interinstitucionalidade e, nesse movimento, vai relatando seus desalentos. Concernente à atribuição de carga de trabalho ao professor na EaD, a exigência de disciplina pedagógica na Licenciatura em Matemática à distância força o professor responsável pela disciplina, no curso presencial, a assumi-la. Assim, a sua inserção no curso de Matemática da EaD, como professora, deu-se de modo circunstancial e arbitrário.

[...] não foi nem um convite, foi uma coisa meio... chegou no departamento, né? A demanda. E como eu sou a professora da disciplina Saberes Matemáticos Escolares, no presencial... na época, eu era a única professora, eu dividia a carga com um substituto que trabalhava só na pedagogia. Eu me vi de novo impelida a aceitar aquele trabalho (US 588).

Sendo impelida a assumir as aulas na EaD, as complexidades se avolumam, conforme entendemos com os ditos pela entrevistada. Na complexidade, que visualizamos como *Recursos Humanos*, o modo como se entende por *funcionalismo* na UAB, causa perplexidade no tocante à política de retribuição pelos cargos. Um professor, que já é detentor de cargo público na educação presencial, assumindo aulas na EaD, até o limite de aulas previstas, legalmente, para o cargo, não recebe a bolsa que um professor, admitido por concurso específico para a UAB, recebe, além do salário já recebido pela carreira.

Nisso, há um descompasso; e a professora considera estranha essa situação, dois professores com cargos iguais, recebendo vencimentos diferentes, mostrando-se a ela uma coisa “completamente estranha” (P1.51). O professor do curso presencial recebe a bolsa, desde que haja a necessidade de que ele assuma as aulas da EaD, além do seu cargo já completo, ou mesmo, já extrapolado.

A diferença é que quando eu acho que aquela vaga é UAB, eu monto um concurso para um cara que vai trabalhar na UAB, né? E aí é uma coisa meio estranha, porque o trabalho na UAB existe uma bolsa... então, eu posso dizer assim: “Não, mas esse cara que veio para a vaga UAB não vai ganhar bolsa, já que veio para trabalhar aqui.” (US 623)

Daí, olha só que estranho, eu sou doutora, adjunto 1, por exemplo, você acabou de entrar também é adjunto 1, só que você entrou numa vaga UAB. Se eu for trabalhar na UAB, eu ganho a bolsa, você não... então nós somos docentes com a mesma titulação, só que um ganha mais que o outro. (US 624)

Aí não, então o cara que veio para UAB vai ganhar bolsa... mas então esse cara que vem trabalhar com a UAB, ele já entra ganhando mais que os outros. Então é uma coisa assim...(RISOS), completamente estranha, né? (US 624; US 625).

Essas análises nos levam à compreensão do que a professora considera, além disso, precária, a *Valorização da Força de Trabalho*. A política de retribuição por titulação e carga de trabalho na universidade é estranha, pois um professor nomeado

pela UAB já entra ganhando mais que os outros. Essa estranheza revela que o lugar institucional, preenchido por um professor ocupante de cargo da EaD/UAB, é diferente do lugar institucional ocupado por um professor do departamento que assume aulas da EaD, e o Departamento de Recursos Humanos da UFJF os “iguais”, em termos de vaga ocupada. Aclarando: O professor, após concursado para ocupar uma vaga UAB, é considerado um professor da Universidade, sem distinção que seja UAB ou não, em termos de quadro de pessoal (P1.55). “A Faculdade de Educação decidiu que a vaga é vaga da faculdade, nós, inclusive, consultamos o DRH (Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFJF), eles dizem o seguinte: A vaga depois que entra não tem carimbo UAB, é professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, não é?” (US 627).

Esse horizonte, em que a articulação acerca do sentido da remuneração ao professor que atua no curso à distância, torna-se importante em nossa investigação. Em nossa compreensão, esse é um dos perfis pelo qual o fenômeno *atualização de uma licenciatura de Matemática nas ações efetuadas pelas pessoas que nele ocupam posições e desempenham papéis* se mostrou a nós. A reflexão acerca da remuneração pelo trabalho efetuado se entrança com as ocupações dessas pessoas, tornando-se *presença* pelos relatos da professora e, também, pelos relatos de tutores. O dito por eles nos revela que se ocupam não, necessariamente, do valor monetário, mas ativam reflexões acerca do sentido/significado de bolsa na UAB. Essa ocupação torna-se importante por ativar sentidos, que trazem juntos as palavras articuladoras que engendram compreensões.

Ao se dizer de remuneração do professor, abrem-se os ditos acerca de carga horária. No curso investigado, o dito pelo coordenador nos mostra essa complexidade. Ele nos diz da complexidade de disponibilidade de professores para disciplinas pedagógicas, diz também do processo de indicação de professores para atuarem em disciplinas da carga do professor, da organização da carga do professor do Departamento de Matemática, focando como é feita a distribuição de carga, atentando à norma institucional para esse ato administrativo.

Segundo o coordenador, os professores dos cursos à distância são os mesmos professores que os dos cursos presenciais, os mesmos professores do departamento; relata que começaram a ter problema de disponibilidade de professores para determinadas disciplinas, porque não estavam de acordo.

[...] o projeto nosso, ele estava estruturado acompanhando muito o projeto do CEDERJ que, nessa parte pedagógica, estava muito diferente do curso presencial. Então, a gente começou a ter também problema de disponibilidade de professores para determinadas matérias, porque não estavam de acordo com o que a gente tem aqui para o presencial (US 046).

Concernente a esse aspecto, a professora responsável pelas disciplinas pedagógicas, mostra-se atenta ao compromisso com a importância do desempenho de seus papéis e, mostrando-se em atitude ética, expõe sua visão acerca do lugar da EaD: “Eu acho que é outro universo a educação à distância, ela não é assim, uma coisa que você adapta o que você faz no presencial”(US 610).

No Departamento de Matemática o cenário nos pareceu de outro modo. Segundo o coordenador, todos os professores têm as disciplinas da EaD inclusas na carga. Sendo professor do Departamento, pode ter turmas presenciais e turmas à distância. Conforme a clara o coordenador, a distribuição das cargas, nesse departamento, é proposta pelo chefe, votada e aprovada em uma reunião para a qual todos os professores são convocados, seguindo a norma de funcionamento da Universidade, para esse fim.

O professor é professor do departamento, ele pode trabalhar em uma turma presencial e uma a distância, só turma presencial ou até mesmo duas turmas a distância. Esse período próximo vai ter uma professora com duas turmas a distância” É a norma, é a maneira como a Universidade... né? Como a Universidade funciona para distribuir a carga (US 052).

A entrevistada (P1), revela-nos suas dificuldades em lidar, em sua prática pedagógica, com o curso presencial e com o curso à distância, concomitantemente. Sua carga de trabalho, conforme expõe, não lhe possibilita articular o curso à distância ao seu modo de trabalho. “Na Faculdade de Educação, os professores que atuam nas disciplinas pedagógicas do curso de Matemática estão sempre com carga superior ao mínimo exigido. O que acontece conosco, é que nós sempre estamos para lá de vencida essa carga, então nós [...] eu, todas as vezes que eu trabalhei na UAB, as três vezes, foi sob bolsa e isso também é uma coisa que gera um certo desconforto, né? E aí, assim, a minha decisão pessoal, é de não trabalhar mais, né?” (US 633; US 634).

Esses enfrentamentos, conforme compreendemos de seus relatos, foram avolumados com um desconforto vivenciado pela professora, quando a instituição exigiu-lhe explicações do porquê de sua adesão à greve¹⁵⁸, na EaD. “E a gente teve um

¹⁵⁸ Importante destacarmos que o aluno desperiodizado (Adp1) expõe sua visão política e o modo como vê o movimento de greve na educação. O aluno comenta acerca do movimento de greve, apontando alguns aspectos concernentes à carreira do professor, como luta pela melhoria dos salários, situações de violência enfrentadas, e entende que seja erro dos governos que, propõem uma legislação, atribuindo

certo desentendimento em relação a isso, foi parar no CONSU, né? O reitor quer saber por que a gente não vai dar as disciplinas, né? E a gente não vai dar as disciplinas, porque a gente não tem condições físicas para dar essas disciplinas. (US 607; US 608).

A entrevistada explica que a sua adesão à greve, nas atividades da EaD, ocorreu por acato à decisão de assembleia, pois apenas o presencial tinha paralisado suas atividades. Ela relata que, além de sua adesão se pautar na deliberação da categoria, sua visão pessoal é a de que sua decisão é uma posição política face à precarização do trabalho docente, que também se estende à UAB. Considera sua atitude mais ética. Considera que, se está em greve, não vai contra o movimento do próprio sindicato.

eu como estou em greve não vou contra o movimento do meu próprio sindicato, né? E eu acredito mesmo que era essa a atitude mais ética, né? Mas foi bastante problemático. Então assim, a minha decisão pessoal é de nunca mais participar, eu só participarei disso se, efetivamente, o departamento me convocar a participar disso... aí eu participarei, mas sem bolsa e aí quero a diminuição da minha carga presencial. Eu acho que essa é a atitude mais coerente, que eu não tomei antes... assim, eu tinha dificuldade de entender esse processo. Acho que todo o departamento, sabe? Mas para mim, hoje, é isso. Eu só vou trabalhar na UAB se o departamento puder diminuir minha carga presencial e isso puder compor a minha carga de trabalho. Agora isso é muito difícil, porque a gente tem um quadro muito apertado de trabalho (US 641; US 642; US 643; US 644).

Consideramos essas indagações e compreensões, expostas pela entrevistada, significativas. Elas nos abrem outros horizontes para buscarmos por compreensões acerca do lugar institucional da EaD/UAB. Seus relatos nos dizem da importância de, ao atuar na EaD, nessa complexidade de intercruzamentos institucionais, o presencial-se de si, um ser político, não se escapa; ou seja, a participação política é, igualmente, importante, como um modo de se ver vivenciando a atualização de um projeto pedagógico de EaD. O investigado nos revela que atuar na EaD, não retira da professora suas potencialidades de reflexões acerca de condições de trabalho. Conforme

direitos e deveres, para alunos e para professores, mas não fiscalizam as ações dessas partes. Entende que, se houvesse fiscalização, melhoria a situação descrita por ele. (Adp1.34)

“[...] atualmente com essa greve, [...]... é direito sim, com certeza. Eles têm que lutar mesmo pela melhoria dos salários deles, porque é uma coisa que está sempre desgastante... desde o ensino fundamental até o ensino superior, uma pessoa na frente de uma sala de aula, que aguenta humilhação, alunos fazem... batendo. Mas isso aí, tudo, é por um erro dos governos, que não sabem botar os direitos... ou talvez põem os direitos do aluno e direitos do professor, o dever do aluno e dever do professor. Mas só que eles não veem o que está sendo cumprido, se pelo menos botasse na área de educação, entende? Desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, [...] por exemplo, se tivesse um órgão federal que visse, realmente, como estaria a ação do aluno, a ação do professor dentro de uma sala de aula, entre um e outro, eu acho que a coisa melhoraria (US 236).

entendemos, esse âmbito, o de lutas pela valorização de carreira profissional também é movimento de tornar-se institucional, constituindo institucionalidade.

Os ditos acerca da remuneração pelo trabalho, no curso EaD investigado, mostraram-se temas importantes nesse processo de institucionalização. Essa, no modo como estamos vendo, é uma questão complexa e abrangente. Abrangente no sentido de que afeta não somente o professor, pertencente ao corpo docente da universidade. Os tutores também expõem como se veem com essa retribuição pecuniária.

A pesquisa revelou-nos que a “bolsa”, remuneração do tutor, tem um sentido de motivação para inserção no trabalho em EaD. O tutor à distância (Td1) afirma que sua inserção nessa modalidade se deu, visando ao aumento de sua renda, embora considere-a um auxílio de pouco valor. Para ele, não dá para quantificar o tempo dispendido para o trabalho na EaD.

Então, nesse processo, eu me inseri, porque eu queria aumentar a minha renda. A bolsa, eu acho que é muito pouco; a gente ganha uma bolsa, um auxílio, acho que de 765 reais. [...] trabalho à distância não dá para você quantificar, não é igual aqui, que eu dou quatro horas de aula por semana e acabou. A distância tem dias que você trabalha... Às vezes, eu entrava oito horas na Plataforma e saía uma hora da manhã (US 508; US 509; US 510).

Adentrando ao horizonte em que os tutores expõem suas visões acerca de garantias legais, destacamos as ideias que dizem de regulamentação de direitos trabalhistas, que se entrelaçam a políticas salariais de retribuição pelo trabalho realizado na EaD. O tutor (Td1) destaca alguns aspectos, tais como: a inexistência de garantia legal, a permanência no trabalho, bem como o concernente à remuneração. “Eles não dão garantia nenhuma para a gente. Por exemplo, você só recebe dez bolsas por ano, entendeu? Não tem uma regulamentação” (US 519).

Para o tutor, a bolsa que ele recebe representa uma quantia de pequeno valor; então, trabalha na EaD porque gosta. “Para mim, é um *bico*, é porque eu gosto do que eu faço, mas, por exemplo, se não tiver turma, eu não vou trabalhar; agora, não vou ganhar bolsa” (US 520). Esse pensamento, revelador de que a remuneração pelo trabalho efetuado é considerada uma *quantia de pequeno valor*, converge com o dito pelo tutor (Td2): “[...] infelizmente, hoje, a educação a distância, ela não é levada muito a sério pelo governo federal, no sentido que, o tutor presencial, o tutor a distância... o tutor em geral, esse serviço é tido como um *bico*, um *quebra-galho*” (US 539).

Concernente às relações de empregabilidade na UAB, o tutor (Td2) expõe que não tem vínculo empregatício, nem carteira assinada, não tem uma projeção de carreira, no

plano da universidade à distância. “Então, hoje, você não tem vínculo empregatício, você não tem uma carteira assinada, não tem uma projeção, sabe? De carreira. Entendeu? Dentro do plano da universidade a distância” (US 540).

Consideramos essa afirmação, no relato do tutor, potente e forte. Buscamos compreender como é institucionalizada a remuneração pelo seu trabalho. Chamou-nos atenção a ausência desse dispositivo no Decreto citado (DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006), que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Esse texto legal institucionaliza a UAB, trata das finalidades do Sistema UAB, dos convênios e acordos interinstitucionais (estados e municípios). O artigo 6º, versando sobre as despesas do Sistema UAB, não faz alusão direta à regulamentação salarial. Trata da transferência, dessa tutela estatal, para o Ministério da Educação e para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. O decreto preconiza, nesse artigo:

Art. 6º. As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira. (BRASIL, 2009)¹⁵⁹.

No âmbito do MEC/ FNDE, a Resolução CD/FNDE Nº 26, DE 5 DE JUNHO DE 2009, “Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes [...]no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009 , prevê:

[...] V - Tutor: profissional selecionado pelas IPES¹⁶⁰ vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 600,00(seiscentos reais) mensais, enquanto exercer a função. [...] (BRASIL; 2009).

¹⁵⁹ BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 11 dez. 2014.

¹⁵⁹ Disponível em http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26 Acesso em 11 dez. 2014

¹⁶⁰ Instituições públicas de ensino superior.

Destacamos que a remuneração atribuída ao tutor não tem a denominação *salário*, mas *bolsa de estudo e de pesquisa*, e que ele é considerado “profissional”, no inciso V da resolução. Essa complexidade parece ofuscar a vontade e o desejo do tutor em permanecer atuando na EaD. Concernente ao seu futuro profissional, o tutor (Td2) não se vê trabalhando na EaD, dada a discrepância salarial entre o docente de carreira, considerando sua titulação, e o bolsista.

Então, infelizmente, eu não me vejo trabalhando com educação a distância daqui a seis anos, porque, infelizmente, financeiramente, se você está fazendo um mestrado, um doutorado... hoje, o salário de um professor, com essa nova reformulação salarial do governo, está a partir de nove mil reais e a bolsa da educação a distância está a setecentos e setenta e cinco reais. Você não pode querer se manter com esse dinheiro, com a bagagem que você tem. (US 541)

Tradicionalmente, em nossas experiências vivenciadas com processos de atribuição de bolsas de estudo, é bem clara, para nós, seu aspecto de transitoriedade ou de tempo certo, determinado pelo prazo de sua vigência. No caso da UAB, de acordo com a CAPES¹⁶¹, esse período é de até 4 anos, podendo ser inferior ou ser interrompida.

Esse é um dos sentidos que compreendemos com o manifestado pelo tutor (Td3), dizendo sobre obscuridades no processo de regulamentação, expondo sua visão de que vivencia nebulosidades e incertezas na EaD/UAB. O entrevistado afirma que, embora se sinta inserido, nada está à mão, nada está às claras, nada está regulamentado, tudo está sendo construído, ainda precisa regulamentação, tudo está ainda flutuando. Em sua visão, há um lado bom, que é a possibilidade de experimentar, alçar voo; mas, por outro lado, há o sentimento de insegurança em relação ao planejamento e à projeção da carreira nessa modalidade.

Hoje eu vejo assim, embora eu me sinta inserido, nada está à mão, nada está às claras, nada está assim, regulamentado... ainda nada está assim, pronto. Aí eu vejo que tudo está ainda sendo experimentado, tudo está sendo construído, tudo ainda precisa de regulamentação, né? Tudo está ainda flutuando, está tudo ainda flutuando (US 474) [...] flutuando...um bom lado disso, porque você também pode experimentar, você pode assim, voar, alçar voo. Por outro lado, você se sente ainda sem condições de se sentir seguro, sem ainda ter passos firmes, você planejar o futuro, não é? Você planejar carreira, planejar e projetar como você estará, nessa modalidade, daqui a alguns anos, por exemplo (US 477).

Os ditos pelo tutor nos revelam uma característica importante, a de Institucionalização em movimento que, em nossa compreensão, é vista como um

¹⁶¹ <http://www.uab.capes.gov.br>

processo indefinido; que está se organizando. Esses ditos podem se dirigir, como uma de suas potencialidades, aos gestores que organizam e articulam a EaD, na dimensão do país. Aqui, dizemos de uma possibilidade de este trabalho contribuir como uma motivação para que no cenário político, em que se queira pensar e refletir como se mostra a EaD, enquanto um sistema abrangente de realização de um projeto de política pública educacional, pautada em expansão, ofertas de possibilidades, interiorização da graduação, permanência dos licenciados em sua região geográfica de origem .

Nesse caso, o curso investigado revela aspirar cuidados importantes, pois os ditos por professores, coordenadores, alunos e tutores, que convergiram em ideias que dizem de *institucionalidade* e de *relações de trabalho*, abrem horizontes de desejos de realização pessoal e, além disso, mostraram possibilidades de atualização desses desejos de “estar lá”, fechando-se.

Em nosso entendimento, o sentido de uma institucionalidade, que vai se constituindo, desvelando as complexidades reveladas pelo investigado e, valendo-nos de alguns ditos pelo tutor, por exemplo, “está tudo ainda flutuando”, “nada está regulamentado”, abre-se a possibilidade de se pensar no processo dinâmico e temporal da produção de um modo institucional de EaD .

Essa “produção”, da perspectiva em que vemos, é movimento dinâmico, pois se realiza no trabalho efetuado e, principalmente, pela ação de cada pessoa presente nesse processo. Consideramos importante aclarar nossa compreensão, nesse contexto, acerca de “trabalho” e de “ação” e em que cenário as vivências constituidoras de um sentido de institucionalidade, concernente à EaD, foram-nos reveladas pela investigação.

Percebemo-nos motivados pelo interpretado/compreendido dos relatos, e na intersubjetividade desses ditos com os ditos no texto de Hannah Arendt “A Condição Humana”. Nessa obra, a autora se vale da expressão *vita activa* para designar três atividades humanas que, para ela, são fundamentais: trabalho, obra e ação, explicitando-as:

O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital pelo trabalho. A condição humana do trabalho é a própria vida.

A obra é a atividade que corresponde à não-naturalidade da existência humana, que não está engastada no sempre-corrente ciclo vital da espécie e cuja mortalidade não é compensada por este último. A obra proporciona um mundo “artificial” de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras é abrigada cada vida individual, embora

esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas elas. A condição humana da obra é a mundanidade.

A ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Embora todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, essa pluralidade é especificamente a condição [...] de toda vida política. (ARENDR, 2013, p.8-9).

Segundo a autora, todas as três atividades estão ligadas com a condição mais geral da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. Em nossa leitura do texto de Arendt, o que as difere é a temporariedade mundana. O trabalho, explicita a autora, assegura não apenas a sobrevivência *individual*, mas a vida da espécie. A obra e seu produto, o artefato humano, tem uma permanência durável e fútil, ou seja, estão ligados à efemeridade do tempo humano. A ação, para Arendt (2013), pondo-se a produzir e a manter corpos políticos, “... cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história” (p.10). As três atividades, trabalho, obra e ação, estão enraizadas, segundo Arendt, na natalidade. Porém, a ação é a que tem relação mais estreita nela.

[...] o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. Nesse sentido de iniciativa, a todas as atividades humanas é inerente um elemento de ação e, portanto, de natalidade. Além disso, como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode ser a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico (ARENDR, 2013, p.10).

Convergingo essas ideias, a investigação nos revela uma possibilidade para compreendermos como se dão as vivências da institucionalidade da EaD. Nesse horizonte que se abre, vimos um sentido de produção de uma institucionalidade, pelas ações das pessoas que atualizam o curso, ou seja, que põem o curso em fluxo, projetando-o em sua historicidade, produzindo sua história. No âmbito da gestão, essas ações nos são reveladas pelos ditos pela coordenadora do polo (Cp1), que relata sobre a escolha de local apropriado para instalação do polo (Cp1.6), sobre acessibilidade ao polo (C1.9), sobre estrutura física do Polo (Cp1.10), e todas as questões que convergem em trabalho de administração, visando ao funcionamento da instituição e ao encontro interinstitucional, ou seja, a ações administrativas conjuntas (Cp1.15), o controle de sustentação financeira do curso, no âmbito de responsabilidade do governo municipal.

A gente tem em mente sempre, que nós temos um mantenedor também, que é o prefeito, a prefeitura local. Então assim, até então não se tinha muito o que reclamar mesmo, até de recursos, etc. Porém, nós estamos em um ano atípico, que é um ano de eleição, com reeleição do atual prefeito e isso implica em uma série de fatores... principalmente, assim, suspensão de contas, que já houve, porque se ele não conseguir fechar as contas dele, A lei de responsabilidade fiscal nem permite ele tomar posse. (US 731; US 732)

A coordenadora relata a ação institucional pela ação da gestão municipal, reforçando a carência de professores graduados nos municípios vizinhos, possuindo apenas o Magistério, curso técnico, e cita características da faculdade particular que também oferece EaD. “[...] os municípios vizinhos ainda são carentes de professores graduados, muitos deles estão na ativa apenas com o magistério, Técnico” (US 737). Com o dito por ela, aclara-se que o processo de formalização de um Polo de apoio Presencial, acontece em uma complexidade concernente às questões administrativas municipais.

[...] assim, nós estamos em um ano que tudo está mais difícil. Inclusive o polo, assim, ele tem toda uma estrutura, mas há pendências, que a gente até então... passava-se despercebidas e estão sendo cobradas, justamente, nesse momento de crise, vamos dizer assim, econômica, da prefeitura. Então a gente está esbarrando nessas questões agora. (US 733)

O polo foi implantado em 2008, tinha uma série de quesitos a serem atendidos, que não foram atendidos e que está recaindo, justamente, agora essa cobrança, condicionando isso uma reoferta dos cursos e ofertas de novos cursos (US 734).

No horizonte dessa complexidade, a depoente nos revela que o município integrante do sistema UAB tem seus desafios a serem enfrentados em suas decisões, em suas prioridades. No polo investigado, a preocupação maior do município é a Educação Básica. Ela afirma que há que se aceitar e reconhecer essa responsabilidade maior do município

[...] não podemos dar um passo além do que a gente pode dar. E, assim, a nível de educação, a preocupação maior do município é a educação básica. Isso a gente tem que dar a mão à palmatória, né? E ceder. Nem estão cobrando isso antes de janeiro. É uma realidade que a gente tem que lidar com ela. (US 735; US 736).

Concernentes a essas implicações, a coordenadora está fazendo alusão à administração municipal, que se desdobra em uma série de quesitos que não foram atendidos, quando da implantação do polo e que estão sendo cobrados, o que condiciona a oferta de novos cursos bem como ofertar, novamente, os que já existem. Segundo a entrevistada, tudo estava mais difícil naquele ano (2012). Relata que há pendências na

estrutura do polo, que até então passavam despercebidas e estavam sendo cobradas em um momento de crise econômica da prefeitura.

Essas ações, que nos mostram um ocupar-se gestacional do município, em nossa perspectiva, têm sentidos e significados importantes por revelarem uma institucionalidade viva, em movimento, em ação. Ação, aqui entendida não no sentido de trabalho que produz o não feito [coisas] por gestões passadas, ou seja, não olhando pela falta, mas ação vista na perspectiva da *vita activa* (Arendt, 2013). Essa é uma perspectiva de vida humana, diz Arendt, (p.26) está sempre enraizada em um mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens, um mundo que ele jamais abandona ou chega a transcender completamente.

As coisas e os homens constituem o ambiente de cada uma das atividades humanas, que não teriam sentido sem tal localização; e, no entanto, esse ambiente, o mundo no qual nascemos, não existiria sem a atividade humana que o produziu, como no caso das coisas fabricadas; que dele cuida, como no caso das terras de cultivo; ou que o estabeleceu por meio da organização, como no caso do corpo político. Nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos (ARENDR, 2013, p.26).

Essa é uma visão, que nos dá uma perspectiva para vermos a ação, como diz Arendt, das atividades humanas a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens e, como prerrogativa exclusiva do homem, exclusivamente é a que depende, inteiramente, da constante presença de outros. Ao contrário da fabricação¹⁶², no dito em Arendt (2013, p.235), a ação jamais é possível no isolamento; essa condição seria estar privado da capacidade de agir. Essa ideia nos abre a possibilidade de compreensão de que a produção de instituições ou até mesmo de leis, desvela uma ação política impensável no *agir* em isolamento. Com os estudos em Arendt, essa possibilidade nos apresenta uma clareza, o que distingue trabalho de ação. O trabalho, que se prende ao movimento cíclico do processo vital do corpo, não tem

¹⁶² A autora explicita: “O processo de fabricação é inteiramente determinado pelas categorias dos meios e do fim. A coisa fabricada é um produto final no duplo sentido de que o processo de produção termina com ela (“o processo desaparece no produto”, como disse Marx) e de que é apenas um meio de produzir esse fim. É verdade que o trabalho também produz para o fim do consumo, mas, como esse fim, a coisa a ser consumida, não tem a permanência mundana da peça da obra, o fim do processo não é determinado pelo produto final, e sim pela exaustão da força de trabalho, enquanto, por outro lado, os próprios produtos imediatamente tornam-se meios novamente, meios de subsistência e de reprodução da força de trabalho. [...] A característica da fabricação é ter um começo definido e um fim definido e previsível, e essa característica é bastante para distingui-la de todas as outras atividades humanas.

começo nem fim. A ação, segundo a autora, embora tenha um começo definido, jamais tem um fim previsível.

Destacamos, assim, as ações administrativas, importantes para a abertura (no sentido de principiar) institucional do curso, no polo investigado que, enlaçado à historicidade do município, apresentada no anexo I desta tese, entra em movimento pelas ações efetuadas pelas pessoas que ocupam as posições e desempenham os papéis nesse curso, abrindo o horizonte de constituição de uma institucionalidade, sem fim laboral, ou seja, pela ação, em vivências, produz-se modos de a instituição da EaD mostrar-se.

Uma dessas possibilidades aponta para pensarmos acerca da institucionalização da UAB, na Instituição investigada e dita pela professora entrevistada (P1), mostrando-se tomada de uma fragilidade e, mais ainda, precária. Precária por se estabelecer, como programa institucional, que se achega sobrepondo a outra instituição, confundindo as instâncias funcionais, chegando como um fantasma, sem uma discussão ampla que envolva todos os docentes responsáveis pela condução de disciplinas. Precária, pela arbitrariedade em relação à carga didática, resultando em sobrecarga do trabalho docente, impossibilitando-lhe ao menos articular outro curso, restando-lhe a naufragada tentativa de adequação de seu curso presencial ao curso EaD, malogrando-se em função do número de alunos sob seus auspícios e, sendo impelida a assumir os dois cursos, ficam comprometidas as articulações que poderiam, talvez possibilitar o que chamam *melhor interação* aluno – professor. Além disso, quando se admite um professor para vaga específica da UAB, este é admitido em condições salariais que não atendem à isonomia salarial. Ainda, não está clara a vinculação do professor da UFJF, institucionalmente, à UAB, o que prejudica, inclusive, sua participação política em movimentos de classe, já que a bolsa, para o que já tem sua carga didática completa e ainda assume a EaD, é um “extra” e, por conta disso, não seja recomendável se afastar da EaD para movimento reivindicatório contra a precarização de seu trabalho.

A bolsa, enquanto remuneração do tutor, também se mostrou, no dito por eles, uma questão a ser pensada, pois se percebem sem garantias funcionais; ela é um “bico”; ele não é caracterizado como um trabalhador que executa um trabalho vinculado a um contrato e a um salário. Acena-se, desse modo, a demanda por um olhar urgente à valorização da força de trabalho do tutor. Nesta direção, parafraseamos Bicudo (2013), ao dizer: “É preciso que o chavão *professores mal formados* seja mudado para *governos displicentes*”, e dizemos: “Institucionalização de EaD/UAB precária”, para “gestão

governamental precária, displicente”. Esta é uma direção, de cunho que se queira entender, político. Outra direção, agora de fundo filosófico, e olhando atentivamente ao que nos diz Detoni (2000), em:

[...] também pela matemática as pessoas se mostram, se expressam, marcam sua presença no mundo dos outros. Se se pede a atenção do professor de Matemática a esse aspecto, não se trata de desviá-lo de suas funções, de retirá-lo do seio de sua ciência e solicitá-lo em trabalhar facetas que não dizem respeito à Matemática. É, de outro modo, vê-lo aprofundar-se na Matemática, recuperando-a no mundo-vida de seus alunos e tratando o estar-no-mundo de seus alunos como ato correlato de conhecê-la (DETONI, 2000, p. 269).

Parafraseando esse autor, vamos à compreensão de que também pela EaD, o educador matemático se mostra, expressa-se, marca sua presença no mundo da EaD, no mundo-vida de seus companheiros, aprofundando-se em questões de interesses comuns. Não há lugar para uma vivência solipsista, nem mesmo uma passividade em relação aos atos normativos, atos que estão no âmago da ação de instituir, de organizar, de governar.

Por ora, nossa pesquisa tem-nos dado força pulsante para pensarmos o que se entende por institucionalidade da EaD, e tem-nos colocado em posição de indagar, novamente, pelo sentido de comunidade que parece não ter sido o nascedouro desse projeto.

Indagamos sobre essa institucionalidade, que, ao se impor, não se estabelece com um projeto comum às pessoas que se lançarão aos enfrentamentos pela empreitada afora. Ales Bello (2006, p.73), ao explicitar o sentido de comunidade, diz-nos que Edmund Husserl e Edith Stein entendem que *comunidade* seja uma organização que respeita a pessoa. Isso, considerando que uma comunidade se caracteriza em virtude de os membros assumirem responsabilidades recíprocas. “Cada membro considera sua liberdade, assim como também quer a liberdade do outro e, a partir daí, verificam qual é o projeto conjunto. O projeto deve ser *útil* para a comunidade, mas deve ser útil também para cada membro” (p.73). Por isso, não falamos de *indivíduos*, por ser um termo que isola e, compreendemos com alguns de nossos companheiros, (Ales Bello, Hannah Arendt, Husserl, Bicudo, Heidegger, Detoni), que sozinho o ser humano não é. Então, falamos em pessoas, consideradas singularmente e em uma comunidade que se constitui, eticamente, com pessoas.

A comunidade se forma quando cada membro aceita a comunidade como lugar de seu movimento individual e, assim, se forma uma nova *personalidade* que é a comunidade. Os seres humanos deveriam viver em comunidade, pois isto corresponde a um grande *apelo ético*. Concebendo a comunidade dessa maneira, cada um poderia participar de diversas formas de comunidade (ALES BELLO, 2006, p.74).

Esta ideia de comunidade é diferente da ideia de sociedade. Na associação, segundo explicita Ales Bello, existe um vínculo físico, corporal, mas é um vínculo que se forma por acaso; há uma racionalidade, trata-se de um grupo que se junta para um fim específico, podendo, inclusive, extinguir-se ou se transformar em outra associação. Segundo a autora, se esses membros estabelecem vínculos psíquicos e espirituais, poderão constituir uma comunidade. “Se todos trabalharem em união e não quiserem sempre afirmar a si mesmos, causando mal ao outro, se trabalharem para o grupo, a sociedade pode se tornar também comunidade”(ALES BELLO, 2006, p.75).

Com o investigado entendemos que atuar na EaD não exige o professor, igualmente, de sua visão de fundo político. As questões que assolam a vida funcional do professor, institucionalidades complexas, relações de trabalho e (*des*) valorização da força de trabalho, parecem extirpar do professor seu desejo de estar ali coparticipante, percebendo-se esmaecer-se, desistindo... E por aí vai... tudo isso afeta a si, mas um si que está dentro, aninhado a uma comunidade, tomada no sentido de enlace espiritual.

O significativo, que vimos emergir com o investigado, diz-nos de um sentido de institucionalidade viva, nas ações que não se ocupam em contar as vidas dos sujeitos em suas singularidades, mas como essas produzem modos institucionais de vivências. Essa ideia nos abre à compreensão de que o curso investigado se apresenta em perfis, em *Visões do Curso*, ideia nuclear abrangente que passamos a explicitar.

6.5 Articulando a ideia nuclear abrangente *Visão do Curso*.

A ideia nuclear abrangente que denominamos “*Visão do Curso*” fala de: modos de inserção na EaD, escolha do curso, espaço da EaD, como lidar na EaD, dúvidas, questionamentos, ou seja, das USg que se entrelaçam, constituindo o *núcleo de ideias* e que estão expostos no quadro F.

Essas unidades, vistas em seus sentidos e significados, à luz de nossa indagação, convergem em um horizonte, o de uma *Visão do Curso*, que a nós se mostra, revelando modos pelos quais os sujeitos entrevistados relatam como veem o curso. Dando-nos conta dessa ideia nuclear, dizemos que se trata de uma ideia abrangente por abarcar, reunir e se expandir em sentidos que nos foram sendo revelados no caminho em que nos vemos, buscando compreender uma licenciatura de Matemática, que se move na EaD.

Importante explicitarmos que, nessa perspectiva, uma “visão” de curso” é descrita pela intersubjetividade transcendental, no sentido em que não tomamos um fenômeno dióptrico que diz de visão física, da sensação percebida pelo semelhante, mas nos percebemos comuns em um solo cultural que faz aparecer, emergir o sentido de validade dessas experiências vivenciadas. Esse solo é que nos dá a possibilidade de constituirmos o mundo objetivo, para expressarmos como vemos esse curso, uma licenciatura, sendo atualizada e, para isso, valendo-nos de uma realização comunicativa intencional.

[...] - eu sou, em cada caso, como esta pessoa¹⁶³, o que é experienciado pela minha experiência respectiva, sou o seu conteúdo de experiência, “sendo” nela como minha validade de ser, do mesmo modo como cada outro eu é para mim experienciado e de algum outro modo consciente na minha validade de ser, e todo o sentido de ser que ele para mim possa ter ou adquirir, tem-no a cada vez a partir da minha consciência e na minha consciência. Eles próprios são pessoas que têm os seus *tu* e *nós*, mas eu sou aquele a quem este ser-pessoa e, em cada caso, o seu ser-pessoa, sempre que falo disso, tem sentido e validade. Eu, o sujeito absoluto da validade e da produção de sentido para tudo e, em qualquer caso, para o *nós*, o “*nós*” em sentido particular, mas também no seu sentido mais vasto, sou, como *eu* para mim, o *eu* deste nós - mas cada *eu* do *nós* é aqui posto por mim em validade como por sua vez o centro do seu *nós*, e todos estes *eus*-sujeitos e *nós*, são válidos a partir de mim, válidos simultaneamente como comunidade homogênea de *eus*-sujeitos. Reconheço-a, além disso, como a comunidade de sujeitos absolutamente funcional, a partir de cuja realização comunicativa intencional se „constitui” o mundo objetivo. [...] Eu sou aquele que „sabe” que cada outro tem a sua representação e a sua apercepção do mundo, e que pode perceber que ele está em comunidade aperceptiva com os outros, que direta ou indiretamente está em comunidade com eles no experienciar, no ponderar ou no agir. (HUSSERL, 2012, p. 341).

¹⁶³ Coexistente, no sentido na citação anterior. Outro modo de aclararmos acerca da compreensão por *Pessoa*, citemos Ales Bello A autora, dizendo-nos do sentido da “vida” engloba a vida do ser humano que, em seu processo de desenvolvimento “[...] apresenta-se com características peculiares que o fazem uma “pessoa” enquanto sede de criatividade, de expressividade e de ação. (ALES BELLO, 2002, p.21)

O dito, em Husserl, abre-nos à compreensão de que, explicitar uma Visão de Curso, é um modo de nos mostrarmos em desdobramentos, em exercício articulador de pensamentos aclaradores acerca desse tema, quando a ele nos voltamos de modo intencional, e, de modo entropático¹⁶⁴, enlaçamo-nos aos sujeitos co-presentes no mundo-vida EaD, solo em que compartilhamos e parentizamos, quer dizer, colocamos em evidência, destacando um curso em atualização.

Esses desdobramentos mostram-nos alguns perfis do curso investigado. Dizemos “alguns”, afinando-nos, com Merleau-Ponty (2007, p.224)¹⁶⁵, em : “ [...] ver é sempre ver mais do que se vê”. Um desses perfis nos abre à possibilidade de considerar esse curso, apresentando características convergentes à ideia de que a EaD seja uma tentativa de realização de políticas públicas de expansão de licenciaturas.

Nesse sentido, o investigado nos revelou uma visão do curso, cuja direção nos aponta vê-lo enquanto ação governamental, no âmbito de políticas públicas sociais.

O dito pelo aluno (Adp1) aponta para a carência de professor de Matemática, na região onde se localiza o Polo de Timóteo: “[...] aqui, [na região] tem muita falta de professor. Um que é um curso difícil, Matemática, ninguém...você pergunta em média 100 pessoas: „Você quer fazer matemática?“ Eles falam que não. „Quer fazer Física?“ também não (US 299) .

Nessa perspectiva, o tutor (Td1) expõe sua visão do curso, no contexto da EaD, como um modo de investimento público enquanto ação governamental de ampla oferta para a sociedade: “[...] eu sei que é um *processo de massificação*, o governo está investindo nisso” (US 530, grifos nossos). O tutor (Td2) destaca a extensão territorial do Brasil, bem como a concentração de universidades públicas nos grandes centros, o que dificulta uma pessoa, desprovida de condições financeiras, de frequentá-las.

O Brasil é um país muito grande, se você comparar, elas estão sempre concentradas nos grandes centros, né? Você vê, por exemplo, o Rio de Janeiro, nesse espaço Rio-Niterói você tem 4, 5 universidades públicas, enquanto que em grandes extensões territoriais do interior, você não tem universidade. Então, para uma pessoa do interior fazer uma universidade, é difícil. Você precisa, basicamente, de uma família que tenha condições financeiras de sustentar você numa cidade grande, né? (US 536).

¹⁶⁴ Conforme Bicudo (2010, p. 36), “O ato que efetua a percepção da outra pessoa é designado por empatia ou entropatia. A peculiaridade desse ato está em sentir de imediato que estamos em contato com outro ser humano semelhante a nós. Como ato perceptivo, a empatia nos dá a compreensão da existência do outro. não é um ato de sentir simpatia, mas tão somente de perceber o outro ser humano como ser que vive na dimensão em que vivemos: como consciência intencional. No nível psíquico, ocorrem atos psíquicos como repulsão, atração, simpatia, antipatia. A empatia é o ato que nos abre o mundo da intersubjetividade”.

¹⁶⁵ *O Visível e o invisível* (1964).

Concernente ao aludido pelo tutor (Td1) em *processo de massificação*, vemos como um foco importante, por possibilitar outras reflexões acerca de características de um projeto governamental. Ales Bello nos diz que *Massa* significa:

[...] pessoas juntas sem uma forma especificamente própria. Sua forma é dada por quem consegue se ocupar dela e *utilizá-la*¹⁶⁶ segundo um projeto. O projeto não é psíquico, mas intelectual, sendo assim, pode ser bom ou mau, mas de partida já é viciado quanto à questão da moral. Alguém que utiliza a massa para um fim moral, faz algo negativo, pois não respeita a liberdade do ser humano (ALES BELLO, 2006, p.72).

Segundo a autora, há a possibilidade de se avaliar a validade ou não desses encontros, mas não no nível do *motivo*, pois elementos emocionais não bastam na avaliação de validade de um projeto. É possível passar do nível do motivo para o nível da *motivação*. Para a autora, esse é um passo a mais, “[...] porque se insere em um projeto, que tem certa organização e uma finalidade” (ALES BELLO, 2006, p.72).

Nós, que nos dispusemos à tarefa de uma explicitação do que nos parece do curso investigado, ocupamo-nos a aclarar o que se mostra pelas descrições dos sujeitos. Uma das visões desse curso nos revela que o efetuado contribui na atualização de seu Projeto Pedagógico (p.8)¹⁶⁷. Essa visão nos diz da instituição (UFJF), ocupando-se de seu objeto principal “[...] apresentando-se com a devida importância que o atual cenário político e social do país exige, temos a UFJF preocupada em interiorizar seus cursos, adotar o modelo de EAD”.

O coordenador do curso vê o entusiasmo, pela possibilidade de melhoria, e aponta uma grande vantagem, qual seja, a de levar um curso a uma cidade pequena e distante de uma universidade ou faculdade pública, gratuita e de qualidade. Para ele, as viagens aos polos ajudam a olhar o que está acontecendo, verificar como anda a qualidade do curso, avaliar o andamento dos trabalhos das pessoas empenhadas, dentro do que é esperado deles. Em sua visão prospectiva, o tutor almeja a consolidação do curso, com um projeto pedagógico que funcione bem, considerando possíveis adequações estruturais. Almeja, também, a manutenção da oferta periódica dos cursos nos polos.

¹⁶⁶ Compreendemos, pelo sentido do dito, “utilizá-la”. não se referir a valor de uso; compreendemos como “valer-se de”..., em sentidos e significados. O “uso”, para nós, remete ao sentido de ferramenta.

¹⁶⁷ Projeto de Criação do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (PROJETO PEDAGÓGICO, p.8).

[...] eu estou vendo o entusiasmo pela chance que você tem de melhorar; uma grande vantagem é você chegar numa cidade pequena, que está longe de uma universidade ou faculdade, principalmente gratuita e de qualidade, e você conseguir levar um curso lá, né? Um curso que as pessoas respeitam; que, depois de a pessoa formada, vai ter muito valor e vai ser muito útil naquela região, né? A demanda por professor de matemática é muito alta. (US 11; US 12)[...] E para o futuro, o que eu vejo é que... bom, eu quero que o curso fique consolidado” (US 21).

A visão do curso em EaD, como “benefício”, é destacada pelo aluno desistente (Ad2). Para o entrevistado, o ensino à distância beneficia a população que está distante da universidade presencial, mas, tem muito que melhorar. Para ele, é um processo que depende do aluno, da pessoa, mas tem que haver melhorias.

Então assim, o ensino à distância, eu avalio como uma coisa positiva, na forma como alcançar a população, quem está longe de onde tem um polo de universidade presencial, mas ainda tem muito que melhorar. É um processo que depende do aluno, depende da pessoa, mas é um processo que tem que ter sempre melhorias contínuas (US 346; US 347).

Nesse horizonte, visualizamos o dito pela aluna (Ae1), ao expor que, para ela, o ensino na modalidade à distância facilita estudar, pela possibilidade de conciliação com as ocupações pessoais. Essa possibilidade, para ela, é muito importante. A entrevistada relata que se beneficiou com essa oportunidade de conquistar e obter um curso superior.

Mas o ensino à distância, ele traz uma facilidade... igual no meu caso, né? Que eu tenho uma filha. Se não fosse na modalidade à distância, eu não poderia estar estudando, porque eu não teria com quem deixá-la[...]. Esse lado para mim, é um lado muito importante, porque me beneficiou, né? Ter essa oportunidade de ter um curso superior (US 171).

A característica do curso como “oportunidade” se evidencia, no investigado, pelos ditos nos relatos de uma aluna desistente, por um aluno desperiodizado e por uma aluna exitosa. Nessa perspectiva, vimos fluírem os ditos pelos alunos (Ad1), (Adp1) e (Ae3). A primeira, embora desistente do curso de Matemática, vê a EaD, no prospectivo, como a oportunidade para muitas pessoas “A oportunidade que muita gente... né? Às vezes, gostaria de ter e não tem. E, às vezes, não tem, sabe?” (US 413). O aluno desperiodizado vê a oportunidade de trabalho, como professor, ou em outras atividades “A gente até está fazendo uns cursos assim, nessa área superior, para ter uma oportunidade de lecionar ou então uma oportunidade de estar trabalhando em partes burocráticas, bancos, caixas, contabilidade, né?” (US 264). A aluna (Ae3), relatando acerca de seu interesse e motivação, assim, expondo:

Aí eu me interessei mesmo e falei: “Isso é uma boa oportunidade para mim.” Se eu conseguisse passar no vestibular, eu poderia estar fazendo um curso, concluir... tipo assim, ter um curso superior, dentro da área de matemática, que eu gosto e gratuito ainda. Uma escola de qualidade, além de ser gratuito. Fiz, consegui passar e estou aqui, até hoje (US 062; US 063).

Compreendemos/interpretamos esses destaques. Conforme entendemos, dizem-nos de modos de inserção na EaD, convergentes à ideia nuclear que parece mover o dito no texto institucional do Projeto Pedagógico, pelo qual a universidade assume o movimento de institucionalização de cursos EaD, um de seus enfrentamentos.

Uma das questões prementes e que alardeia os que se preocupam com as questões básicas que atingem aqueles que por impossibilidades diversas, não possuem acesso às universidades públicas em geral, vem passando pela crença de que uma das formas de minimizar tais entraves sociais é através do oferecimento de Cursos em Ensino a Distância (PROJETO PEDAGÓGICO, p. 8. Destaques nossos).

O destacado na citação nos abre um caminho para compreendermos o que dizem os entrevistados, ao relatarem suas crenças reveladoras de temporalidades presentes e futuras. A coordenadora (Cp2), do Polo, relata seu entendimento, apostando em uma visão futura de crescimento da EaD, com o governo alcançando sua meta.

[...] eu creio que vai crescer, mas ao mesmo tempo assim, como é um projeto do governo, vai chegar um momento que ele vai atingir o objetivo dele, não da totalidade, mas da formação de mão de obra, de graduados, de professores, de... né? Aí ficaria só na questão da especialização mesmo, da formação continuada de professores. (US 730)

A coordenadora nos revela, também, um sentido de oportunização, com a EaD, de realização pessoal concernente à atuação profissional, como servidora da administração municipal de Timóteo. Relata que trabalhava com Educação Ambiental, Educação, e várias coisas, sempre com o foco em educação. Acreditava que na EaD poderia ser diferente e transferiu-se para esse setor. Segundo a coordenadora, ela se inseriu com a EaD pela novidade, por querer buscar coisas novas e foi uma oportunidade para ela, porque sempre trabalhou na administração da Prefeitura e, sendo formada na área do Magistério, tinha o interesse de se transferir, definitivamente, para a Educação. “Eu acreditava assim, que na EaD poderia ser diferente, então eu me transferi. Pela

oportunidade que eu tive, eu me transferei para a tutoria na EAD e me deparei com... *não é diferente*¹⁶⁸, às vezes, até muito pelo contrário (US 726, destaques nossos).

A expressão “*não é diferente*” nos revela uma característica da EaD, pelo dito nos relatos da coordenadora e em outros relatos que nos revelam não necessariamente, em “o quê” a EaD se diferencia dos cursos presenciais, como se estivéssemos buscando por essas pistas, mas nos revelam como o curso se mostra, na visão dos depoentes. Aclaramos que, nesse movimento em que estamos voltados, atentos aos ditos, não nos desligamos de nosso solo cultural; ou seja, a nossa historicidade, compreendida como um fluxo temporal de nossas experiências, vivenciadas com a licenciatura presencial, não sendo extraída de nossa corporeidade; mas apenas não sendo visada em foco. Nossas vivências se revelam, em nossas análises, em co-presenças, atualizando-se em convergências, presentificando nas interpretações/compreensões.

O dito pelo coordenador do curso, por exemplo, aponta-nos confluências da EaD com o curso presencial, revelando suas expectativas, concernentes à avaliação. Para o entrevistado, apesar de ser um curso à distância, há a preocupação para que o nível desse seja equiparado ou aproximado do nível do curso presencial.

E eu espero que o projeto pedagógico novo, ele vai... o curso vai ficar melhor. Melhor ainda, né? E uma coisa que a gente procura é o nível, né? Segurar o nível do curso, né? Que dizer, apesar de ser um curso a distância, a gente preocupa que seja um curso de nível, do mesmo nível que o curso presencial ou assim, próximo, né? A preocupação nossa é que não fique assim, muito aquém do presencial; fique próximo do nível do presencial. (US 31; US 32).

Nesse fluxo, a tutora presencial faz uma avaliação comparativa do curso oferecido pela UFJF com outros dois cursos, um presencial e outro à distância, ambos oferecidos por uma instituição privada. Ela relata que um professor substituto, aluno do curso EaD, dessa instituição, não dominava operações matemáticas com números inteiros.

Porque o curso de matemática presencial que tem aqui, é fraquíssimo. Tem um curso a distância pela [...] também, que é fraquíssimo... eles preparam os alunos para fazer concurso, depois o aluno vai para a sala de aula e os alunos não sabem nada. Eu tive um substituto o ano passado na minha turma, o aluno nem somar números negativos... o professor nem sabia somar os números negativos e vai ser um professor de matemática. Um aluno formado pela [...], na educação a distância. (US 433; US 434).

¹⁶⁸A entrevistada está se referindo à evasão no curso de especialização Lato Sensu à distância. Segundo a coordenadora, a evasão, na especialização, é grande, por motivos que, em sua visão, podem ser falta de acesso à tecnologia, à internet e outros obstáculos que dificultam a progressão do aluno (Cp2.7).

O aluno desperiodizado (Adp2), valendo-se da ideia de aula presencial, manifesta sua visão, solicitando por mais aulas presenciais, “Você tentar passar a dificuldade que você está tendo no exercício é outra coisa também: [...] nós temos só uma aula presencial; devia ter pelo menos umas duas aulas presenciais” (US 282). Essa ideia também se manifesta no dito por outro aluno, que considera um erro haver apenas uma aula mensal: “[...] uma das coisas que eu acho muito errada nesse curso à distância, é isso aqui que eu queria falar, é o negócio de aula presencial que tem, só vem uma vez só por... não sei se é uma vez... [pequena pausa...] só vem uma vez no mês” (US 242). Em sentidos e significados, o nuclear da ideia, exposta pelos dois alunos conflui com o dito pelo tutor (Td1). Na visão desse tutor, o curso, somente à distância é insuficiente: “E eu acho que não dá para fazer só à distância; o curso, você tem que ter um pouco do presencial” (US 529). Em nossa visão, a aluna (Ae2) coaduna-se com essa ideia, ao relatar que ela e outros colegas foram reprovados e, em seu entendimento, um professor presencial fez muita falta. E teve a Física também, que a gente agarrou. Na Física, fez muita falta um professor presencial (US 210).

Em seus estudos acerca da EaD, Belloni (2012) diz:

A oferta de encontros presenciais periódicos para os aprendentes a distância (*off campus*) e a complementação do ensino presencial com atividades a distância ou mediatizadas, dentro de uma perspectiva de convergência e complementariedade dos dois modelos, constituem não apenas mecanismos de melhoria e maior eficácia do ensino, como também fatores de otimização de recursos humanos altamente qualificados e de recursos técnicos (BELLONI, 2012, p. 114).

Conforme entendemos, a visão manifestada pela autora dirige-se à busca por resultados exitosos de um curso à distância. Indagamo-nos, portanto, pelo sentido de um curso, que foi articulado para ser realizado à distância se, no entanto, para a sua atualização, solicitar encontros presenciais. Ademais, o seu projeto nos parece claro, ao enfatizar os objetivos desses encontros, que não são destinados para “aulas”: “[...] o atendimento ao aluno não se configura como uma aula, tal como no modelo presencial, mas está pautado pela necessidade de fornecer esclarecimentos e orientações necessárias para que o aluno tome seu lugar de construtor de conhecimento”. Desse modo, ao traçar sua estrutura curricular, o Projeto Pedagógico do curso aborda acerca dos encontros presenciais:

No desenvolvimento do curso serão realizados encontros presenciais implementados pela coordenação de curso, implicando palestras, mesas-redondas e seminários que abordem em forma de síntese os conteúdos das áreas de formação básica, na intenção de ampliar o horizonte de significação para os conhecimentos produzidos. Os momentos presenciais ao final dos semestres letivos permitirão também atividades culturais e de socialização entre estudantes, professores e tutores. (PROJETO PEDAGÓGICO, p. 34).

Relatando suas vivências, entendidas como bem sucedidas, o tutor (Td1) acena possibilidades de trabalho pedagógico no curso EaD, vendo-o como um curso à distância. O entrevistado enfatiza o seu trabalho realizado pelas postagens nos fóruns, tomado como um indicador de que ainda havia tutores, atuando aos moldes de uma aula presencial.

Cara, pra você ter uma ideia, modéstia parte, eu fui o tutor que mais trabalhou lá. Isso aí eu não tenho, infelizmente, eu passava para o Zé Barbosa, isso deve estar arquivado lá. Eles pegavam as minhas postagens para mostrar que tinha gente que estava dando aula como se fosse presencial, foram postagens, modéstia a parte, muito legal (US 516).

O investigado nos apresenta resultados dos trabalhos efetuados no curso, revelados pelo desempenho dos alunos, na visão da tutora presencial. Para ela, os alunos que estudam terão bons resultados. “Mas o povo que estuda, eles vão dar show por aí, qualquer coisa que eles forem fazer eles vão conseguir” (US 433). O aluno (Adp2) faz referência a uma fala positiva do coordenador do curso, em relação aos seus resultados, ao compará-los aos alunos de cursos, tomando como base seus rendimentos, à distância, aprovação. “[...] o coordenador do curso, falou para a gente, falou assim: „Olha, vou falar a verdade para vocês, se vocês fossem alunos presenciais, vocês seriam os melhores alunos que teria no curso. Porque à distância, vocês já estão conseguindo...” Conseguindo... como se diz? Passar” (US 283) .

Em relação aos resultados do curso, no âmbito de êxito dos alunos, a pesquisa nos mostra visões que parecem comparativas à tradição dos cursos de licenciatura em Matemática. Segundo o aluno (Adp2), ao comentar com o professor acerca das desistências, soube que esse resultado é comum “Nós éramos 45, né? 45, 43 alunos. Hoje acho que nós temos 9, 11. [...] a gente até comenta isso com o professor e o professor: “É assim mesmo, costuma ficar 2 só. Se conseguir formar 2 está bom.” (US 289; US 290).

Essas articulações, da perspectiva em que compreendemos, vão se entrelaçando sempre em uma direção que nos aponta dizeres comparativos, que tomam as tradições

vivenciadas em cursos de Matemática presenciais como horizonte de avaliação da realidade vivenciada na EaD. Na investigação que efetuamos, essa ideia emerge de diversos modos e vai se avolumando. A tutora à distância (Td5) destaca dúvidas dos alunos acerca da qualidade do curso, comparativamente ao presencial, expondo: “Porque um dos questionamentos que os alunos faziam e ainda fazem um pouco, é: “Será que o curso é bom? Será que quem se forma na educação à distância está tão capacitado quanto quem se formou no ensino regular, num curso presencial?”(US 404; US 405). Na visão dessa tutora, quem se forma na EaD se forma muito melhor do que quem foi para o curso presencial, porque ele se dedicou muito. Para ela, na EaD, o tutor tem uma parcela menor de atuação; no presencial, a atuação do professor é maior. “Aí eu sempre digo: „Olha, eu acho que quem se forma na educação a distância se forma muito melhor do que quem foi para o curso presencial, porque ele se dedicou muito“. A gente tem uma parcela, mas uma parcela menor, num curso presencial, o professor, eu acho que ele tem uma atuação maior” (US 406; US 407).

Com esses ditos, as visões de curso nos possibilitam ver esse curso em clareiras e sombras. Liga-se a contingências da modalidade presencial e se revela em especificidades que nos parecem características do curso à distância. Para a tutora entrevistada (Td4), por ser à distância, o curso deve ser diferente de uma aula presencial. “[...] eu acho que por ser a distância, eu acho que tem que ser uma coisa diferente. Não é como ir a uma aula presencial. Então, eu acho que, por aí, já começa a dificuldade” (US 494).

Com essa visão, vimos um cenário se abrindo, no qual a visão de curso à distância não coincide com a visão de curso presencial. A professora (P1) diz do lugar da EaD que, em suas considerações, pertence a outro espaço, e não se ajusta ao presencial. “Eu acho que é outro universo a educação à distância, ela não é assim... uma coisa que você adapta o que você faz no presencial” (US 610). O fundo de sentido, revelado pela visão da professora, diz de uma carência de invenção do curso EaD como outro curso. “Teria que inventar outro curso. O que eu acho que é ótimo, é legítimo, é bacanérismo, só que para quem se dedica a isso, você tem que estudar para fazer isso” (US 611).

Em nossa compreensão, esse “lugar” do curso manifesta-se em diversos fios pelos quais vimos articulando nosso estudo, desde a clarificação de nossa indagação, estendendo-se no percurso da busca por compreendê-lo, iluminado por essa questão. Estando-com os ditos pelos entrevistados, com os autores estudados e com nossas interpretações/compreensões, o percebido por nós nos mostra o curso abrigado em nós

mesmos, que dele nos ocupamos em reflexões, mas em nós-outros, sendo os outros, os sujeitos que vivenciaram o curso e se dispõem a nos relatar como se veem nessas vivências.

Esse lugar do curso, conforme entendemos, vem se desdobrando em efetividades, ou seja, pelo realizado ou objetivado, pelos editais e pelas ações administrativas que o organizam. O curso desdobra-se, também, em possibilidades de sua realização, estando em movimento, em atualização de seu projeto pedagógico, pelas ações efetuadas pelas pessoas que nele ocupam posições e desempenham papéis. Nessa perspectiva, vislumbramos um lugar desse curso metamorfoseando-se, em constituição, em horizontes de sua historicidade, revelando-se em características que se iluminam e se ofuscam. Características essas que, ao abri-las em sentidos e em significados, dão-nos um solo para compreendê-lo pela articulação de seu currículo, pelos modos de estar-com-o-outro, modos de perceber-se sendo na EaD, institucionalidade da EaD, ou seja, características que se reúnem nessas ideias nucleares abrangentes, que se enlaçam entre si, enlaçando-se a essa ideia que ora discutimos, Visão de curso.

No núcleo de ideias que nos dizem dessas visões de curso, a percepção de si, inserido na EaD, foi-nos revelada pelo tutor (Td3). O entrevistado faz um relato comparativo com o ser professor no passado e ser professor hoje.

[...] eu me vejo inserido. Só que, por exemplo, eu me vejo inserido, mas aí tem a minha lembrança do passado, de ser professor no passado e ser professor hoje. Por exemplo, o ser professor, no passado, era a coisa mais artesanal, mais manufactureira. Assim, que eu vejo,, às vezes, até penso, reflito, sinto. Então, eu sinto que eu tinha, por exemplo, que apenas encontrar o espaço para eu poder trabalhar, mas tudo estava à minha mão. Eu tinha condições de visualizar e dispor dos materiais, dos recursos, né? E até mesmo as relações de trabalho, já estavam colocadas, já estavam postas, já estavam claras. (US 472; US 473).

O depoente nos revela que, às vezes, pensa, reflete, sente que ser professor, no passado, era um fazer mais artesanal, mais manufactureiro, quando materiais e recursos, estavam à disposição, à mão, bem como as relações de trabalho, já estavam colocadas e claras.

O dito por esse tutor é significativo. Ele nos expõe seu percurso de inserção na EaD, por uma historicidade pessoal que não se inicia pela oportunidade de trabalho como tutor. Sua trajetória nos mostra uma familiaridade prévia com a tecnologia informática. “[...] é assim, eu me interessei muito assim... antes da EAD eu me interessei muito em entender a linguagem do computador, da máquina” (US 462). Em

seu relato diz que, interagindo em sites, em grupos de discussão, isso fez com que o mesmo dominasse a linguagem e perdesse o medo de poder se inserir nesse mundo (cybermundo). “Aí eu comecei a fazer as minhas próprias páginas, fiz o meu próprio blogger e fui cada vez mais me inserindo nesse mundo, ou seja, no mundo da internet, no mundo que chamamos aí de cybermundo” (US 465).

A pesquisa nos mostra a EaD sendo vivenciada, de modos diferentes, quanto à inserção dos sujeitos entrevistados. A tutora presencial nos relata sua surpresa, dizendo que entrou na EaD sem planejamento, sem preparação e sem saber do que se tratava ser tutora de um curso à distância. Participou de um treinamento, durante uma semana, em Juiz de Fora e foi aprendendo, aos poucos, a lidar com essa modalidade.

“Entrei de gaiato (risos...). A escola que eu trabalhava na rede municipal, uma escola municipal, tinha um tutor de São João Del Rey de um curso de pós. Ai chegou o edital, ele se inscreveu, eu também me inscrevi e fui selecionada. Entrei sem ter noção nenhuma do que era ser tutora de um curso a distância, participei do treinamento em Juiz de Fora, uma semana em Juiz de Fora; aí, logo depois começaram as aulas, a gente foi devagarzinho aprendendo a mexer com educação a distância..” (US 411; US 412).

Consideramos esse relato importante por nos mostrar uma visão de curso em que o processo de inserção, nele, para o sujeito que ocupa a posição de tutor presencial desapega-se de uma necessidade objetiva de formação prévia para o desempenho de suas funções. O solo que nos abre a essa compreensão converge com o articulado, nesse trabalho, com a ideia nuclear abrangente *„modos de estar-com-o-outro e com o curso“*. A visão que a nós faz sentido, como visão de curso, nessa perspectiva, é a de que inserção na EaD é estar em movimento de inserir-se, pelas vivências efetivas e pelas vivências no devir temporal. Inclusive, o que nos é revelado, pelo relato da tutora, o “treinamento”, na UFJF não lhe possibilitou preparar-se para o seu agir. “[...] o treinamento não deu muita base para a gente não. Parece até que eles treinaram a gente para o módulo de acolhimento, fazer blog, fazer e-mail. Não treinaram a gente como é que a gente deveria agir ” (US 413; US 414).

Outra visão de inserção nos mostra o ser coordenador projetando-se, em expectativas. “Foi uma coisa bem assim difícil, todo mundo... ainda não conhecia muito sobre a educação à distância, e se pensava assim, da dificuldade, como era o aluno estudar sozinho, só pela plataforma, o núcleo¹⁶⁹, aquela coisa toda” (US 680). A coordenadora, reabrindo seu tempo de vivências, expõe-nos essas visões de expectativas

¹⁶⁹ Dizendo do Núcleo de Educação à Distância (Nead), da UFJF.

e se abre à visão prospectiva, pela qual vê a EaD em expansão “ Mas eu acredito que o futuro vai ser isso, educação à distância em quase todos os cursos” (US 720).

Com essa visão, a EaD, vivenciada, revela-se em sua temporalidade. Reassumimos a ideia de tempo vivenciado, articulado nesse trabalho, pelo compreendido em Husserl. Vemos, nesse horizonte, o sujeito nos dizendo do percebido, como vivências na temporalidade do *sendo*. O relato da coordenadora se dá no presente, referindo-se a um presente e, tornando presente sua visão do curso, revela-nos um passado, entendido tanto como aberto, pois se apresenta em suas recordações, como nos diz de um futuro aberto. Desse modo, vemos a depoente expondo suas realizações, compreendidas como fundo originário de uma visão do curso em expectativas pelo iniciar e em perspectivas pelo vindouro. “A percepção refere-se somente ao *presente*. Mas é de antemão visado que este presente tem atrás de si um *passado* infinito, e à sua frente um *futuro* aberto” (Husserl, 2012, p. 130).

Com essa visão de curso, olhar o presente, em acontecimento, mostrou-se significativo nesta investigação. Compreendemos esse presente, o da EaD, constituindo-se no e constituindo um mundo cultural, tratando-se de uma modalidade que vem adentrando uma comunidade e manifestando modos de essa comunidade vê-la. Na visão da coordenadora (Cp2), a EaD ainda é uma novidade para muitos e a assimilação dessa cultura ainda não foi incorporada, pela comunidade, em sua totalidade.

E eu acredito assim, há uma tendência... eu acho que ela é muito nova, né? 2008. Você falar em EAD. Então assim, nós, considerando que seja interior, onde tudo chega mais tardio. Então assim, mesmo tendo chegado em 2008, 2009, a educação a distância aqui ainda é uma novidade para muitos. E a assimilação da cultura de EAD ela ainda não foi incorporada pela comunidade em sua totalidade... em visto que agente tem também muitos alunos de outros municípios, né? Então assim, talvez em outros municípios isso já está mais aflorado ou assim, pessoas que já tem esse conhecimento, buscam por isso (US 728, grifos nossos).

O dito, destacado no relato da entrevistada, “[...] a assimilação da cultura de EAD ela ainda não foi incorporada pela comunidade em sua totalidade” abre-nos sentidos e significados de uma visão de curso não sedimentado, ao modo de uma prática de experiências repetidas. Em nossa perspectiva, essa visão se mostra importante por revelar um curso, cuja realidade não se dá de modo que uma empiria objetiva possa explicá-lo. O investigado nos mostra que, do ponto de vista de um mundo cultural, essa realidade vem se constituindo como tecido por vivências comuns, experienciais, complexas. Não o vemos, portanto, em um tecido cultural, totalmente, desligado e

estranho às ideias de curso de Matemática que a tradição, em sua temporariedade, trata de transmitir.

A pesquisa nos revela essa ligação, pelos ditos que expõem vivências havidas na comunidade, estando-com outras pessoas, em sua cotidianidade. Segundo os depoentes, eles vivenciaram apreciações, juízos emitidos por algumas dessas outras pessoas que, fazendo análises comparativas do curso EaD com o presencial, apresentam-lhes opiniões que desfavorecem a EaD. A esse sentimento, desfavorável, os entrevistados entendem vivenciarem preconceito. Essa percepção é dita pela aluna (Ae3):

A aluna (Ae3) afirma que sofreu um preconceito pela fala de outra universitária, quando estavam em um mesmo local para contratação temporária de professor, e foi detectada uma falha material em sua documentação comprobatória de estudante de licenciatura em Matemática.

Aí eu sofri um preconceito, a moça que estava lá falou: “Isso é porque o seu curso é à distância.” O dela era presencial. “Se não fosse à distância...” Eu estava, na época, no quinto período e ela estava no quarto do curso presencial dela. “Seu curso é à distância, por isso que o seu documento está com esse número aí, errado.” Não era errado, era um número a menos, tipo assim, tinha que ser número 4, grupo 4, o meu estava grupo 3. “O seu está grupo3 porque o seu é à distância.” (US 073)

Aí, eu já comecei a ficar assim... é muito preconceito, só porque o seu curso é à distância, eles acham que você se torna menos capaz de dar aula de matemática. Você sabe menos matemática, porque você fez um curso a distância. Só que eu percebi... eu falo para todos, já aconselhei muitas colegas minhas a fazer curso a distância. Eu falo assim: Olha, eu não sei das outras universidades, eu sei dessa, da Universidade de Juiz de Fora como é. É um curso que eu acho que da mesma forma, acho que tanto o aluno presencial, como à distância, é a mesma matéria, é o mesmo conteúdo, é cobrado da mesma maneira, não tem diferença (US 074; US 075).

Com o dito, direcionado a essa visão cultural acerca da EaD, a aluna (Ae2) considera que há preconceito com o curso à distância, relatando que opta por apenas dizer “Matemática”, sem mencionar que seja à distância. “Bom, eu acho que tem preconceito com o curso a distância. Infelizmente. “Ah, aquele por correspondência?” “Não, não é por correspondência!” Então, eu até evito de falar, eu falo: “Matemática” e pronto, não falo que é à distância (US 222).

A pesquisa nos revela que essa visão, pela qual se julga, previamente, o curso em EaD, também se manifesta em atitudes manifestas por pessoas que ocupam posições e

desempenham papéis nessa modalidade. O tutor (Td2), conforme relata¹⁷⁰, via atitude preconceituosa de professores responsáveis por disciplinas do CEDERJ, com relação aos alunos do curso à distância, e narra um acontecimento que o faz pensar nisso. “Então, você via um determinado preconceito dos próprios professores, da UFF, que eram responsáveis pelas disciplinas do CEDERJ, com relação aos alunos a distância (US 569). Pela atitude do professor, o tutor, enquanto aluno, entende que se podia perceber que para aquele, aluno de EaD não faz mestrado. “[...] o que a gente podia notar, é que aluno de educação a distância não faz mestrado (US 570). Manifestando seus sentimentos pessoais, esse tutor entende que “[...] os próprios professores não acreditam no que eles estão fazendo” (US 571). Nessa direção, o aluno (Adp2) manifesta suas dúvidas acerca da aceitação, pela sociedade, de um professor licenciado pela EaD. “Não sei se sociedade vai aceitar um professor da educação à distância, isso aí eu não sei, porque eu já escuto pessoas falar aí, que certas escolas não aceitam professor que tenha concluído o curso em educação a distância... eu já escutei falar, um colega meu me falou” (US 298).

Os relatos nos mostram o sentido que os entrevistados estão dizendo de “discriminação”, manifestando-se por diversos modos, em diversas direções, da sociedade para as instituições, revelados pelas visões das pessoas sobre os cursos, bem como no núcleo das próprias instituições, revelados pelos modos como os depoentes dizem, vivenciando a institucionalização dos cursos EaD.

O tutor (Td1) relata “[...] o ensino a distância é muito discriminado. As faculdades particulares estão sendo tentadas a implementar isso para economizar, aí eu não entro...para te pagar menos a hora aula, entendeu? É uma coisa que tem muita discriminação ainda” (US 518).

Para o aluno (Ae4), “[...] o Brasil tem uma educação cultural pouco voltada para o ensino a distância.”(US 093). Ele faz essa declaração e expõe uma experiência vivenciada com universidades estrangeiras via EaD que elas promovem. Relata uma experiência com uma tarefa, na qual recebeu auxílio estrangeiro.

¹⁷⁰ Trata-se de uma situação, dessa natureza, que o tutor narra haver presenciado. Na cena, estavam o tutor, uma amiga, aluna com elevado conceito no curso, e o coordenador deste. A aluna, ao indagar acerca da possibilidade de uma carta de apresentação para ingresso no mestrado, obteve uma resposta negativa, pois, segundo aquele professor, a aluna não tinha condições de fazer um mestrado (Td2. 34).

Aí eu tenho que provar... teve uma tarefa lá, que era a prova de menos „x“... porque menos x (alguma coisa) mais x (alguma coisa), determinado resultado... então dava π sobre 24. Nós gastamos foram 20 dias, nós ficamos foram 20 dias pensando nisso... e nós pesquisamos em grupo de estudo, eu cadastrei na Universidade de Lisboa em Portugal e me cadastrei na Universidade de Massachusetts nos EUA (US 097).

Com essa experiência vivenciada, o aluno destaca a presteza no tempo de Feedback ao aluno, pela instituição estrangeira. Em sua visão, essa é uma falha do curso investigado; o aluno destaca a atenção com a qual a universidade estrangeira lhe prestou.

[...] é uma das falhas que nós temos no nosso ensino, muitas vezes, os professores nossos a distância não respondiam para a gente... perguntava duas, três, quatro vezes e não respondiam. E, ao tempo que perguntava, um professor em Massachusetts, ele respondia, às vezes, quase que em tempo real... eu mandava mensagem, dentro de 5, 6 minutos ele me respondia (US 100; US 101).

Tinha tarefa que eu não conseguia resolver aqui, eu esperava dar duas horas da manhã, a hora dos professores nos EUA estarem pegando no serviço, para entrar na plataforma e perguntá-los lá (US 098; US 099).

Quando eu me inscrevi em Massachusetts, eles me interrogaram... por que eu queria saber informação? Eu até falei: sou aluno de uma universidade aqui, no Brasil, estou com uma dúvida e estou procurando informação.” Aí um professor de matemática, um velhinho, falava inglês britânico, fechado, difícil de entender... mas ele ia explicando, passava alguns vídeos para a gente. Eu aprendi muito com os vídeos que ele passava, mesmo com o inglês britânico dele (US 104; US 106; US 106).

Isso quer dizer que EaD, no cenário em que se encontra, no âmbito social, é entrelaçada a uma visão de repulsa, tanto de fora para dentro, quanto de dentro para fora. Essas convergências nos reconduzem ao exposto no texto do projeto pedagógico do curso que, em nossa visão, diz de um cuidado importante a ser vivenciado pela pessoa que se insere no curso.

Assim, o contexto de uma proposta curricular para um Curso de Licenciatura de Matemática deve se pautar nas seguintes características básicas:

[...]

Abdicar de qualquer prepotência que o leve a praticar a Matemática como disciplina escolar acima de outras.

Manifestar, como matemático, o repúdio aos preconceitos de raça, religião, de capacidade intelectual, indo em direção aos valores sociais que premiam a inclusão e os esforços de um trabalho conjunto em prol de uma sociedade justa e livre; efetivamente mostrar como a matemática pode contribuir para a realização reflexiva desses valores (PROJETO PEDAGÓGICO, p.40).

Esse texto, em sua dimensão objetiva, pode querer nos dizer do licenciando, do licenciado ou do professor que lida, diretamente, com a Matemática no curso de Licenciatura ou, ainda da pessoa que ocupa uma posição de produzir conhecimento matemático, sendo um matemático. Em nossa visão, o texto quer nos dizer das pessoas

que ocupam as diversas posições na Licenciatura, bem como nos quer dizer da institucionalidade que se mostra a essas pessoas. Em nossa compreensão, na perspectiva de uma dimensão ética, as vivências desses valores se entrelaçam. Aqui, dizemos de valores que se manifestam pelas experiências vividas pessoas-pessoas, ou pessoas-*coisas* (humanizadas ou não), no mundo-vida.

Aclarando o sentido de *coisa*, Husserl (2012, p. 183) revela acerca do universo „pré-dado“ como universo de *coisas*:

[...] “coisa” é uma expressão para um ente em última instância, “aquele que tem” propriedades, relações, ligações últimas (onde o seu ser se explicita) [...]. Falo aqui de diferenças como: coisas viventes e sem vida; no círculo dos viventes, o animal, isto é, não só dotado de um impulso, mas vivendo permanentemente também em atos egoicos, em contraste com o que vive meramente segundo o impulso (como as plantas). Entre as coisas animadas distinguem-se os homens, e tanto mais que somente em relação a estes os simples animais têm o seu sentido de ser, como modificações suas. Entre as coisas sem vida salientamos as coisas humanizadas que têm significado a partir do homem (por exemplo, sentido cultural) [...] (HUSSERL, 2012, p. 184)

Nesse horizonte, o investigado nos revela ditos pelos sujeitos que, ao manifestarem suas visões de curso, focalizamo-las em sentidos culturais. Concernente à formação, o tutor (Td1) relata que a universidade não o estimula. “[...] você não tem estímulo nenhum, você não tem estímulo nenhum da Federal tipo assim, estar te dando novas... tipo assim, novos meios, né? Cursos para você aprender a lidar à distância. Porque é uma coisa muito nova, eu acho que nem eles sabem direito, é uma coisa que veio de cima para baixo” (US 521).

A professora (P1) declara que recebe o currículo pronto e que não sabe a história de seus alunos, pois eles são numerados sequencialmente, abrangendo todos os alunos, de todos os polos matriculados no curso e sem distinção de seu polo de origem, considera seu trabalho precário. “[...] não sabia nada dessa história que você contou, né? Meu curso poderia ter sido outro” (US 646) “Eu não sabia nada de Timóteo, como eu não sei nada de nenhum outro polo. A minha abordagem com esses alunos poderia ter sido outra se eu soubesse isso (US 616). Coadunando com essa vivência de obstáculo, por não saber quem é o aluno, nem a qual polo ele está vinculado, vimos emergir no dito pela tutora à distância (Td5): “Então eram dois polos ao mesmo tempo e na hora que vem as mensagens no fórum, não vem o aluno de onde ele é, né? A gente tem que consultar o aluno para saber de que polo ele é, então essa relação eu não consigo” (US 400).

Para a aluna (Ae3), há uma visão de que os cursos em EaD possibilitam certificação “facilitada”. De seu ponto de vista, não é; tem as mesmas dificuldades de um curso presencial e até mais, por não ter um professor que vá responder a sua dúvida na hora que a tenha.

Muitos vieram com intenção de pegar um diploma, porque acharam que à distância era mais fácil conseguir um diploma. Mas não é; tem as mesmas dificuldades de um curso presencial, e até mais, né? Porque a gente não tem um professor. Se eu estivesse estudando, por exemplo, numa escola presencial: “Amanhã tem aula de matemática, amanhã tem aula de cálculo, eu vou lá, o professor vai estar lá, eu posso perguntar e ele vai me responder, na hora, a dúvida que eu tenho.” No a distância, não. (US 085)

O destaque nesse dito, “*Mas não é; tem as mesmas dificuldades de um curso presencial, e até mais*” liga-se, em sentidos e em significados, de nosso ponto de vista, ao dito pela coordenadora do polo (Cp2) “[...] eles entram como uma novidade e às vezes a novidade não é aquilo que *eles esperavam*”. (US 729)

Eles, quem? Consideramos importante realçar o *quem*. No curso investigado, são os alunos de uma primeira turma, não somente de um Polo de Apoio Presencial, mas da Licenciatura em Matemática, à distância, oferecida pela UFJF e organizada segundo sua Proposta de Curso/Projeto Pedagógico (2007). A pesquisa nos revela esses alunos, descrevendo seus modos de estar com o curso, manifestando sentimento de pertença. Esse sentimento, conforme exposto neste trabalho, e de acordo com Ales Bello (2000), não é um ato de conhecimento nem um juízo. Nós estamos entendendo como uma vivência na qual esses alunos se mostram ligados à instituição, pois mostram querer estudar, participar da institucionalidade da instituição, ou seja, não nos parecem buscando somente pela certificação. Nesse sentido, o aluno (Adp2) manifesta que eles se sentem responsáveis por constituírem uma turma pioneira, e destaca. “[...] como nós fomos a primeira turma, quer dizer, o laboratório, então a segunda turma já pegou as coisas mais... um pouco assim... eles já sabiam as dificuldades que tinha, né? Consertou alguma coisa. A segunda turma já melhorou, mas a gente ainda tem bastante coisa para melhorar na educação à distância. (US 284; US 285).

Nessa visão do aluno, fica-nos clara sua participação; com esse dito, ele se ocupa do devir temporal do curso, avaliando-o. O significativo desse sentimento de pertença, como primeira turma, também lhes abre (aos alunos) um mundo de expectativas. O aluno (Ad2) revela essa expectativa: “Bom, o curso, ele... como 2008 foi a primeira turma, a gente teve aquela expectativa, ninguém sabia o que era estudar a distância,

você fazer um curso superior, ainda mais matemática, sem o professor... Aí a gente ficou na expectativa e tudo” (US 337).

O aluno (Ad2), desistente do curso, expõe sua visão acerca de suas vivências no curso, destacando alguns aspectos. O aluno, matriculado na licenciatura em matemática, à distância, argumenta que deveria ser repensada a questão do material; em sua visão, muito técnico. Para ele, o material precisa dar condições favoráveis ao estudo. Outro aspecto, apontado pelo entrevistado, é o modo como um professor da universidade pública se posiciona, quando lhe é levado um questionamento quanto ao grau obtido em uma correção de um exercício, uma nota baixa, uma nota zero ou questão anulada. Para o aluno entrevistado, o mínimo que o professor tem que fazer é explicar, dar uma satisfação, para saber onde ele errou. Não é, na visão do entrevistado, simplesmente, o professor anular a sua questão, dar-lhe uma nota zero e ele ficar sem saber onde se encontra o problema que justifique tal atitude e/ou nota.

Porque a educação à distância, ela está diretamente ligada a você estar utilizando mídias. A educação à distância, se você não estiver conectado, se você não tiver contato com a computação, com a informática, você não consegue fazer também, né? Você tem que, nem que seja ir todo dia ao polo, ou você ter seu aparelho em casa, mas você tem que estar ligado. E, em volta da gente, hoje, nosso mundo, ele é todo tecnológico, né? E é uma coisa que me fascina muito, assim, eu gosto de estar mexendo, de estar [...] (US 364) [...] se eu fosse recomeçar hoje, uma das primeiras coisas que eu acho que deveria ser repensadas um pouco, é o material, ele é muito técnico. Eu acho que deveria, a minha maneira de pensar é que você também... eles falam que num curso superior o aluno tem que aprender a pensar sozinho, fazer tudo. Mas eu vejo que o material tem que te dar essa condição, de você pegar o material, ler e você entender (US 364). Outra é o professor da universidade pública; geralmente, o professor de escola pública, ele é concursado, mas ele tem que estar observando o seguinte, ele está ali para ensinar. Ele tem o cargo dele, mas ele não pode se achar... que ele não tem nada para aprender também, porque na vida todos nós temos sim, para ensinar e temos para aprender... quanto mais você estuda, mais você aprende, mais você sabe que você tem coisas para aprender. Então, quando a gente leva um questionamento para o professor, principalmente, se a gente não concordar você manda um exercício para ele e ele te dá uma nota baixa ou te dá um zero, anula a sua questão, o mínimo que ele tem que fazer é te explicar, te dar uma satisfação, para você saber onde você errou. Não é, simplesmente, o cara anular a sua questão, te dar uma nota zero e você ficar naquela, sem saber o que aconteceu.” (US364)

Adentrando ao curso, efetuado em ações, aquelas vivências em expectativas vão se mesclando às experiências, vivenciadas com o curso em atualização. Nesse fluxo, outras visões acerca do mesmo são manifestadas. O curso, na visão da aluna (Ad1)¹⁷¹, foi muito difícil.

¹⁷¹ Destacamos que, em seu relato, a aluna desistente diz que desistiu antes da primeira avaliação.

Sinceramente, eu achei muito difícil. Eu achei muito... às vezes, eu faria outro curso, sabe? Eu tenho muita facilidade com relação à interpretação, sabe? Às vezes assim, ler... então assim, às vezes alguma coisa na área de pedagogia, história, „um outro” curso. (US 323)[...] Eu acho, igual eu te falei, por ser uma coisa assim, mais... como te falo? Mais textos, mais informações, assim, acho que seria mais fácil para mim, sabe? Acho que seria um curso que eu teria mais facilidade... Você tem que dedicar, tem que dedicar muito à matemática (US 329).

O sentido de dedicação, apontado pela visão dessa aluna, pareceu-nos, pelo investigado, que uma característica, para o êxito no curso, é *doação*. A aluna (Ae3) tem a visão de que o aluno a distância e o presencial têm o mesmo curso ofertado pela UFJF (Ae3.19). A aluna (Ae1.5) relata seu susto inicial e o curso parecendo-lhe não condizer com uma expectativa de ser fácil. “No início do curso, eu fiquei bem assustada, porque eu achei muito difícil. Eu comecei, eu imaginava uma coisa, eu imaginava que seria mais fácil” (US 144), e mostrou-se em *doação* ao curso:

[...] o curso à distância... igual como eu disse, não é o que eu imaginava. Eu vejo que é muiiiiito difícil, a pessoa, ela tem que ter muiiiiita disciplina, a pessoa tem que abrir mão de tudo, de tempo... eu abri mão de finais de semana, feriados, manhãs, noites, eu não tenho tempo para nada. O tempo que eu tenho é estudando. Então as pessoas dizem: “Ô Marta, o que você está fazendo?” “Estou estudando.” “Ô Marta, o que você vai fazer?” “Eu vou estudar.” Então, a gente acaba tendo prejuízo até na vida particular. Igual, filho e tudo... mas o ensino à distância, não sei se é por causa da disciplina também que eu escolhi, a matemática não é um curso fácil. Mas o ensino à distância, se não tiver esse compromisso, eu acho que a pessoa não consegue. (US 162; US 163; US 164; US 165)

No dito, emerge *compromisso*, uma característica, em nossa visão, que se enlaça a outra característica, a *perseverança*, destacada pelo aluno (Ae4). Segundo o aluno entrevistado, motivado pelo dito por uma tutora.

Ela falou assim: “Sempre a gente estuda e não tem aquela certeza se está sabendo. No presencial, você passa por isso também..., quando você está no segundo período parece que você sabe mais que os alunos do primeiro, quando você está no terceiro... então você vai sempre conviver com isso.” Aí foi um alento que deu, né? Eu falei: “Então vamos perseverar.” (US 122; US 123)

Esse dito destaca-se a nós, parecendo-nos propulsor ao êxito do aluno, no curso¹⁷². A professora (P2), de conteúdos de matemática, expõe sua visão do curso, que nos parece revelar também uma característica nuclear do curso em EaD, no tocante à organização temporal e de responsabilidade do aluno.

¹⁷² Voltamos a destacar que, da turma inicial, com 40 alunos, 4 desses o concluíram, com êxito em relação ao tempo regulamentar de oito períodos (4 anos). O depoente, nesta fala, é um desses exitosos.

[...] a cobrança que o aluno tem, é dele mesmo. Ele que vai organizar os seus horários para se dedicar, a gente tenta passar isso via mensagens: “Olha, esse método de ensino exige muito de vocês...” tenta passar para eles que é importante eles se organizarem com os horários, eles seguirem o cronograma que a gente indica para eles, porque essa indicação do cronograma é uma indicação, mas não é exatamente... seguir esse cronograma, porque, por exemplo, às vezes, ele está um pouco ocupado essa semana, mas semana que vem ele pode estudar o dobro. (US 454; US 455)

Nessa direção, a coordenadora do polo (CP1) destaca alguns atributos que, em sua visão, são desejáveis para que o aluno caminhe na EaD:

Se o aluno não estiver muito envolvido nisso, ser muito organizado, disciplinado, ele não caminha muito bem na educação à distância. Porque surgem mesmo as dificuldades, dentro do próprio estudo e se ele não tiver essa segurança de estar buscando ali online ou mesmo presencial, de formar grupo de estudo ou com alguém, ele não consegue caminhar. (US 697; US 698)

A compreensão com a qual nos revelamos, estando na posição de investigadores e, articulando nossas visões do curso, esse se mostra à nossa perspectiva como enlace de vivências que, em claridade, abre-nos horizontes. Em nossa visão, o curso apresenta fragilidades, fechamentos, dúvidas/preocupações aberturas, e prospecções.

No horizonte de fragilidades, o tutor (Td3) relata sentimento de insegurança:

Eu não consigo ver e não consigo sentir uma certa segurança nisso, até mesmo nos métodos, aspectos... acho que a maneira como nós trabalhamos, me parece que ainda está em construção. (US 479) Acho que é preciso ainda avançarmos muito nisso, para poder a gente sentir ainda andando com passos firmes, sentir seguro nessa modalidade (US 480).

Vimos, no horizonte de fechamentos, o tutor à distância relatar sua visão de que os alunos se encontram abandonados: “Fui para aplicar prova. Eles se sentiam muito jogados, muito jogados, entendeu? Por que... pouquíssimos iam até o final. Quando eu ia tirar as dúvidas também, poucos estavam presentes (US 523). Destacamos, nesse horizonte, o dito pela tutora presencial; ela antevê uma possibilidade de não haver tutoria nem o curso. No futuro, se continuar desse jeito, sem a tutoria. Porque eu acho que esse curso acaba, aqui eu acho que acaba. Para você ter uma ideia, já era para ter tido outro vestibular e, até hoje, não foi liberado outro vestibular para aqui (US 429) .

Concernente às dúvidas/preocupações, um horizonte nos desperta ver o curso e a modalidade de EaD, em hesitações. O tutor (Td1) mostra-se em dúvida, no tempo futuro: “O meu futuro como tutor a distância, a gente não sabe, não sabe por isso... não sabe se vai ter aluno, entendeu?” (US 535). A tutora (Td5) mostra-se preocupada: “Eu

acho que é um caminho, um campo que está se abrindo muito, eu fico preocupada um pouco, com o número de cursos a distância que estão aparecendo” (US 403). “E aí eu fico preocupada com esses outros cursos, porque eu acredito que das universidades federais, todos têm essa mesma linha, tem essa preocupação. E das outras faculdades, né? Porque cursos, a graduação, pós-graduação, mestrado a distância, você encontra um monte... e a *qualidade*, né? Então, *a minha preocupação maior é com isso*. (US 408)

A preocupação com a qualidade, aludida pela tutora à distância (Td5), faz sentido para refletirmos acerca do modo como os cursos em EaD têm se mostrado. Nesse horizonte, o projeto pedagógico do curso traz um importante esclarecimento:

Com o movimento político de dar acesso à educação escolar a todos, realizado com inquestionável êxito quantitativo nas últimas décadas, foi-se mostrando as fragilidades de recursos humanos para sua realização plena, com qualidade. Mesmo com uma intenção responsável perceptível dos criadores de novos centros de formação, no afã de contribuir no atendimento da demanda expandida, *a realidade que se vê para o caso da licenciatura em Matemática, foi de resultados pouco razoáveis*. (PROJETO PEDAGÓGICO, p.5, destaques nossos).

O curso investigado apresenta, no polo focalizado, em suas clareiras e sombras, quatro alunos considerados exitosos por terem concluído a licenciatura no tempo mínimo regulamentar de sua duração, prevista no projeto pedagógico. Considerando uma turma inicial de quarenta alunos, esse resultado quantitativo pode ser visto como, no destacado na citação anterior, “pouco razoável”.

Em aberturas, retomamos alguns relatos apresentados nesta análise e vimos o significativo desses êxitos, em um horizonte de vivências de valores, entendidos como perseverança, compromisso, dedicação, doação, organização e disciplina. Estes, em nossa perspectiva, constituem motivações que lançam os alunos aos professores, tutores e aos coordenadores, estando-com o curso, e abrem-lhes ao olhar prospectivo.

A professora (P2) revela sua visão de melhoria “A tendência eu acho que é aumentar a quantidade de alunos... com qualidade, né? Porque você vê que ainda são poucos os que se destacam, mas eu acho que, para o futuro, a tendência é melhorar isso” (US 460). “Creio que a perspectiva é essa para a educação a distância, melhorar o máximo possível” (US 459). O aluno (Adp2) expõe sua visão do futuro: “Então, tem algumas coisas para acertar sim, na educação à distância, mas eu estou achando que no futuro, o que vai vigorar é a educação à distância” (US 297). O tutor à distância (Td3)

destaca o tempo de mudanças, de transformação na educação e diz do domínio da tecnologia como importante ao surgimento do “novo” professor:

[...] eu acho que, na educação a distância, nós vivemos essa transformação, ou seja, a educação está passando por uma mudança, do modo manufatureiro para o modo industrial. Aí onde o domínio da tecnologia passa a ser algo importante e essa interação, como estávamos conversando anteriormente... essa interação entre o homem e a máquina, não só a interação, mas essa imbricação, né? Entre o homem e a máquina. Ela vai ter que assim, se completar, para poder a educação à distância... e aí, no caso, esse novo ser professor, de fato surgir. (US 481; US 482; US 483)

Ainda, nesse horizonte de prospecções, a tutora (Td5) declara seu desejo de continuar atuando na EaD, em disposição para permanência na EaD: “Eu gostaria muito de continuar atuando nessa parte, em outras faculdades, em outros âmbitos... porque eu acho que não vai ficar só na educação essa questão à distância, né? Eu acho que outros cursos devem surgir também nessa modalidade (US 409; US 410).

No âmbito da atuação profissional, a aluna (Ae2) vislumbra a possibilidade de trabalho “eu acho que a gente tem... vai ter muito sucesso, tem muito mercado. Por exemplo, eu já fiz o concurso do Estado, fui bem colocada, essa semana eu estou dando aula na escola particular em substituição... então, assim, eu acho que vai ser tranquilo para a gente começar a trabalhar mesmo (US 223; US 224; US 225). A aluna (Ae1) se vê professora: “[...] eu me vejo uma professora. Eu pretendo começar a lecionar o ano que vem, né? Eu pretendo correr atrás disso. Eu acredito que eu vou ter uma facilidade maior de trabalhar com a matemática” (US 190). Esta aluna se projeta, valendo-se da licenciatura e avançando na pós-graduação: “[...] eu acredito que essa licenciatura vai me valer. Eu acredito que eu vou ter essa facilidade sim, apesar desse sentimento que eu tenho hoje, mas eu acredito que é normal, né? Pelo menos, eu acredito e espero que seja... que é normal. E, depois, quem sabe? Fazer um mestrado, progredir (US 192).

Convergindo nossa atenção aos ditos pelos sujeitos, vimos destacar uma visão de curso que nos diz da importância do ato político, concernente à expansão da licenciatura no país, enlaçada a ações pessoais esperadas, para que a educação à distância se realize enquanto educação. O relato do aluno (Ad 2), vem com força para nos dizer: “[...] não se pode querer falar em educação a distância, se ela não educar”, conforme destacamos:

Olha, a visão que eu tenho é a seguinte, não se pode querer falar que tem educação a distância, se ela não educar. Eu acho que a coisa principal, o ponto positivo, é a disseminação do ensino; levar às pessoas que têm vontade, que precisam a condição de estudar, mas mesmo estando distante do polo, do centro, você tem que dar atenção para o aluno, atenção que ele merece e que ele precisa. Ele tem que fazer a parte dele, mas ele

tem que receber essa assistência, essa atenção... porque se você põe o curso mas não apoia o aluno, ele desiste mesmo. (US 361)

Nessa perspectiva, o investigado nos revelou alguns perfis do fluxo desse curso. Em nossa interpretação/compreensão, a ideia nuclear abrangente, da qual nos ocupamos neste texto, enlaça-se às outras ideias articuladas. Dizendo-nos de suas visões de curso, os entrevistados nos põem em um movimento articulador em que se presenciavam sentidos que reavivam a ideia de institucionalização, de currículo, de estar-com outro e, também, de perceber-se na EaD.

No que diz respeito aos alunos que desistiram, a visão que se constitui, em nós, é a de que esses não desistem da EaD; desistem, sim, do curso de Licenciatura em matemática à distância, ao modo como eles a vivenciaram.

Aclaramos que, nesse caminhar, nossas visões se fundem às visões reveladas pelos ditos que nos revelam experiências vivenciadas por: alunos, professores, tutores e coordenadores. Assumimos um sentido em que “ver” é perceber com o outro, constituindo um olhar, pelos olhares de nossos semelhantes que se doaram em carne e osso às vivências do curso e, articulando em palavras, falamos-nos como vemos o curso experienciado, vendo-se inseridos nele, mantendo-se com ele ou desistindo dele, projetando-se no tempo vindouro. Nós, doando-nos em carne e osso, atentos aos ditos, revelamos-nos sujeitos. “Eu sou aquele que dou o sentido de ser de um outro eu àquele que experiencio como um homem, como pessoa ou que, de qualquer outro modo, tenho em validade mediada como coexistente”(HUSSERL, 2012, p. 340).

Com este texto, apresentamos uma visão do curso. Com Merleau-Ponty, entendemos que ver o curso é sempre mais do que aquilo que vimos, que interpretamos/compreendemos e que expusemos.

Retorno ao indagado, à luz de nossa indagação: expondo uma metacompreensão provisória, lançando luz às continuidades deste trabalho.

Intencionamos, com este capítulo, apresentar nossas visões acerca do investigado. Conforme entendemos, este é um momento importante na pesquisa, pois revela a investigação efetuada, agora em reflexão. Retomamos alguns de seus destaques, como propulsores deste ato. Aqui se mesclam, novamente, os pronomes. Há dizeres compartilhados pesquisador-orientadora-grupo de estudo/pesquisa, e há dizeres que revelam o orientando em movimento de seu percurso, constituindo-se pesquisador.

Apreendi, há algum tempo, estudando Merleau-Ponty, que não há pensamento que abarque todo o pensamento e, mais recentemente, com Husserl, que a cada horizonte aclarado, abrem-se outros horizontes, que se abrem a outros, incessantemente. Este é o sentimento com o qual me percebo, nesta parada provisória para reflexões.

Essa pesquisa não tem a ambição de abarcar todas as nuances, aspectos e características de uma licenciatura em Matemática, à distância, mas entendemos que nos doamos, intencionalmente, a ela e, em nossa perspectiva, nós nos mostramos em articulações em todo o percurso, buscando por experiência intersubjetiva, enlaçando os ditos pelos sujeitos entrevistados, obras importantes que dizem de EaD e tecnologias e, mais focadamente, com obras de filósofos significativos para a comunidade que investiga no âmbito da fenomenologia. Nossa motivação se dá pela busca do sentido mundano-temporal-histórico.

Ocupando-nos da perplexidade inicial: *que licenciatura em Matemática é essa, que o Núcleo de Educação à Distância (NEAD) da UFJF está projetando?* e, em movimento de aclará-la, doamo-nos aos estudos de alguns trabalhos que dizem da EaD. Tornamo-los co-presentes em nosso trabalho. Nossa indagação se manteve. Demo-nos conta de que, nossa indagação buscava por compreender a Licenciatura em Matemática, realizada à distância, acontecendo na atualização do seu projeto.

Para esse caminhar, fomos às pessoas que, no curso, ocupam posições e desempenham papéis. Entrevistamos o coordenador responsável pelo curso, no âmbito institucional da UFJF, coordenadoras do polo de apoio presencial de Timóteo (MG), professores, tutores à distância e a tutora presencial, bem como alunos. A eles, dirigimo-

nos com duas interrogações abrangentes: “Como você se inseriu com a EaD ?” “Como se vê nessas atividades: no momento, com lembranças de movimentos havidos no passado e como se percebe no futuro?”.

Abrangentes, pois entendemos que, com elas, os entrevistados mostram-se dizendo de suas vivências no curso. Esta é uma característica importante do procedimento de pesquisa qualitativa fenomenológica. Os núcleos de ideias foram constituídos no movimento hermenêutico de interpretação/compreensão do dito, transcrito em linguagem escrita. Esses, em movimentos sucessivos de reduções fenomenológicas, abriram-nos compreensões, vendo-lhes convergindo nas cinco Ideias Nucleares Abrangentes: *Currículo; Modos de estar-com o outro e com o curso; Perceber-se sendo na EaD ; Institucionalização da EaD, e Visão do Curso.*

No movimento de aclarar essas ideias, o Projeto Pedagógico do Curso tornou-se presença significativa. Expõe concepções de EaD, a ideia da política de expansão de uma licenciatura, expõe, significativamente, o esperado como ações das pessoas destinatárias e, a nosso ver, uma experiência hermenêutica de seus sentidos e significados mostra-se como um texto propulsor de um curso em que as pessoas se respeitem eticamente.

Realizando nossas análises, esse projeto, em sua atualização, que nos foi revelado por pessoas, que ocupam posições e desempenham papéis, mostraram-se abraçando a EaD e, igualmente, mostraram-se dela desistindo. As ideias que nos revelam marcas da presença dos envolvidos, nesse curso, manifestam querer estar ali, participando pedagógica, histórica e politicamente, percebendo-se estando-com o outro. Isso quer dizer de vivências que preenchem o curso em movimento de sentidos e de significados. Concernente às ideias que nos revelam as desistências, essas nos foram manifestadas pelo escapar-se do sujeito ao projeto, inicialmente, intencionado por ele; nesse sentido, vimos as pessoas não se realizando, e seu projeto pareceu-nos em esmaecimento; quer dizer, perdendo o seu vigor.

Nesse horizonte, entendemos que a atualização de um projeto pedagógico, da licenciatura investigada, dá-se pelas co-presenças de permanecerem no curso e de desistências. Embora manifestando sua desistência, os relatos se dão em um tempo presente de vivências na realidade do mundo-vida EaD.

A investigação nos mostra que, na EaD, vivenciando-a intencionalmente, as pessoas não se ajuntam ao modo de uma composição de consciências. Dando-se conta de uma ética vivencial, conforme entendemos, de uma ética de compartilhar com o

outras experiências vividas e compreendidas, as pessoas se doam, reciprocamente, em ações, em sentimentos, em emoções, em respeito mútuo na ação comunicativa e em outras ações.

Neste sentido compreendemos que, na EaD, o sentimento de pertença e a vivência de co-presença, em intersubjetividade, aninham-se ao fluido funcionamento das tecnologias informáticas para que a realização do projeto seja atualizada. A pesquisa nos evidencia que, vivenciar na EaD, é assumir-se como pessoa responsável e comprometida, vivendo-com: com o outro, com o curso com responsabilidade, com liberdade, com-partilhando ideias, sentimentos e visões de mundo.

Com o investigado, há um sentido vivenciado em mim, e que percebo como importante relatar, reassumindo minha posição de pesquisador e de educador matemático. Desde a minha perplexidade inicial, indagando-me sobre que licenciatura em Matemática à distância é essa, a que a UFJF está projetando até o presente momento, vejo-me em um caminho em que minhas compreensões acerca de Educação e de conhecimento abrem-se em horizontes, colocando questionamentos e impulsionando-me a investigações.

Essa abertura vem se constituindo em complexidades. Não atuo na EaD, de modo direto, ocupando uma posição institucional. Entretanto, não me vejo mais distanciado do movimento de pesquisar, buscando por compreensões acerca de vivências nessa modalidade. Uma indagação incomoda, mexe conosco e nos desassossega. O sentimento que me afeta, ao realizar esta investigação, é o de que uma pesquisa ainda não é suficiente, não traz tranquilidade permanente. Aclara alguns horizontes e nos abre outros.

Com a pesquisa efetuada, vejo que uma licenciatura em Matemática à distância, não se basta, na dimensão pedagógica, em um projeto bem intencionado, ainda que seus autores se valham de uma visão abrangente de Educação e de currículo. Concernente à dimensão política, vejo que esse curso que não se basta como a realização de um projeto que se põe nos trilhos retos para a ampla difusão de licenciaturas pelo país. Penso que, nesse transcurso, uma ação política que se ponha a interpretar/compreender o dito pelos sujeitos que vivenciam esse projeto da UAB/EaD, seja importante. Nesse horizonte, somos parceiros com outros trabalhos que investigam essa modalidade de educação. Conforme entendo, estamos contribuindo para a política educacional brasileira.

Reconheço, sem dúvidas, a carência de professores de Matemática, não só nos grandes centros urbanos, como no interior do Brasil, objeto principal do projeto UAB.

A pesquisa, mais do que me aclarar alguns perfis do curso ofertado, amplia minha visão em direção ao mostrar-me que o sentido de uma política pública, de âmbito nacional, pode fracassar em termos quantitativos. Esse perfil ficou muito claro em minha investigação. Uma turma inicial, de quarenta alunos em que só se formam quatro no tempo regulamentar, reabre-nos à realidade vivenciada, tradicionalmente, em cursos presenciais. Perguntamos se, desse modo, pode-se dizer que o projeto UAB, para a região abarcada pelo polo de Timóteo, deu conta do proposto.

Ainda: seria uma questão de adequar resultados quantitativos ao proposto? Entendemos que o quantitativo é importante, pois a meta é formar professores de matemática. Há sim que se atentar para a relação “ingressantes e formados”. Isso para qualquer modalidade de curso: presencial e à distância. Os envolvidos e responsáveis pelo andamento do curso têm sim que se debruçar sobre os modos pelos quais o curso está se atualizando, olhando para os alunos, para as atividades propostas e para o como são desencadeadas e desenvolvidas, sobre toda a materialidade disponível e assim por diante. Entretanto, também entendemos que o proposto no projeto ao se realizar, transcende-se. Isto é, a existência de um polo de EaD em uma realidade sociocultural presentifica-se com força, na medida que reúne pessoas com seus horizontes de vida. Como essa força se presentifica? Essa pergunta conduz a uma nova pesquisa, que parece-nos importante.

A aproximação ao presencial nos pareceu muito clara, não somente no que concerne ao resultado exitoso, mas se revelou, principalmente, nos modos como alunos, professores e tutores se mostraram vivenciando uns-com-os-outros. Para nós, ainda fica uma indagação sobre o sentido da distancialidade de um curso à distância.

Compreendo que se trata de um movimento. A EaD, com a presença das tecnologias informáticas, surge com força na história humana mais recente; sua historicidade, ao meu ver, vem se constituindo pelas vivências das pessoas que dela se valem, ocupando posições, desempenhando papéis e por nós, pesquisadores que dela nos ocupamos. Em minha compreensão, essa história, uma vez aberta, mantém-se no tempo/espço.

Nesse sentido, penso que o cuidado humano torna-se preocupação. Se quisermos contribuir para esse projeto, esse cuidado torna-se nuclear, uma vez que, os enfrentamentos vistos, no curso investigado, não se pautam pela inexperiência de uso de equipamentos ou falta de funcionamento desses, mas como as personalidades das pessoas se permitiram vivenciar respeito mútuo.

Esta dimensão, a do respeito humano, conforme entendo, é nuclear para que eduquemos e sejamos educados. Penso que, pela EaD, constituímos-nos educadores matemáticos sem, necessariamente, trabalharmos conteúdos de matemática sob uma ou outra perspectiva epistemológica ou filosófica; somos educadores matemáticos por estarmos ligados a outros humanos, pelo curso de matemática que se realiza à distância. A pesquisa me abre um horizonte em que a atualização de um projeto pedagógico de EaD, no fundo, revela uma atualização de nós mesmos, pesquisadores, alunos, tutores, professores e coordenadores. Um aluno, desistente do curso, diz-me com força: “Não se pode falar que tem educação à distância, se ela não educar”.

Com o tempo vivenciado, efetuando esta pesquisa, percebo-me em aprendizados. Fortalece-me estar-com os outros – orientadora e companheiros de estudos. A pesquisa oportunizou-me vigor nos estudos em fenomenologia, um caminhar que se inicia em um curso de Especialização Lato-Senso em Educação Matemática, avança com o Mestrado em Educação e, na temporalidade em que colocamos um ponto nesta tese, vejo horizontes se abrindo. Há outros *Husserls* para, com eles, avançarmos. Quero dizer, com isso, que esse estudo de doutoramento impulsiona-me à continuidade de estudos de obras de Edmund Husserl, as quais se revelaram, a mim, como um solo filosófico denso e, ao mesmo tempo, um abrigo para compreendermos realidade, conhecimento constituindo em nós, como pessoas, cujas vivências no mundo-vida se entrelaçam a outros seres, humanos ou não.

Pesquisando a EaD percebo-me, também, fortalecido para o desempenho de, em meus papéis na educação presencial e, mais focadamente, na educação básica, solo de minhas ações pedagógicas estando com os alunos e estando com eles e a matemática escolar. Vejo-me outro professor e antevejo outros alunos, ao retornar à sala de aula. Essa expectativa temporal, vindoura, apresenta-se-me aberta pela claridade em que, conscientemente, percebo núcleos de sentidos do investigado.

Os sentimentos, apontados na pesquisa, não os compreendo como motivos do âmbito psíquico, emocional, mas os vejo como projeto de vida, na medida em que se revelaram em responsabilidade, disciplina, organização, cuidado ético. A ideia de estar na escola, que não seja a de sociedade, mas a de comunidade, a meu ver, não se destinam, exclusivamente, a modos de se vivenciar EaD; vejo como motivações para o mundo-educação. No horizonte em que compreendo a totalidade dessa tese, mostra-se o investigado, exposto em um horizonte; apenas um horizonte possível.

Como um ponto de parada provisória, percebo que essa pesquisa, em mim, aclarou a indagação inicial, e me revela uma licenciatura à distância em realidade, cuja realização não está pronta na mera execução de seu projeto pedagógico. As tecnologias informáticas são importantes, possibilitam „estar lá e aqui“, mas por si sós não agem; o projeto pedagógico, como texto, mobiliza ações; no entanto, ele, sozinho, não dá conta; as tecnologias informáticas e o projeto pedagógico fazem-se presentes e atuantes com a presença humana.

Considerando a importância de alguns apontamentos mais diretos, dirigimo-nos aos gestores de EaD e, pela licenciatura em Matemática, na modalidade à distância, que ora investigamos, destacamos alguns pontos que nos pareceram fortes e que nos chamam à atenção.

Concernente ao projeto pedagógico, ratificamos que a proposta analisada nos pareceu escrita de modo profundo, impulsionadora de um curso à distância que não se destina apenas à certificação de pessoas, mas que revela uma licenciatura projetada a ser desenvolvida pelos caminhos de uma formação de educadores matemáticos. Entretanto, ao considerarmos que o curso se move pelas ações de uma comunidade constituída por pessoas que ocupam posições diferentes, entendemos que os professores que atuam nas disciplinas pedagógicas sejam convidados para participarem de sua discussão, articulação e elaboração do texto escrito desse projeto, principalmente no tocante ao currículo, na dimensão de conteúdos curriculares.

Nessa dimensão curricular, enfatizamos que o material didático, tendo-nos parecido que não impulsionou o curso investigado, seja outro ponto forte para ser pensado. Entendemos que a produção desse material, revelador de uma intenção de curso, faça mais sentido ao ser produzido pelas equipes dos departamentos de Matemática e de Educação da universidade ou, mais especificamente, pelo professor responsável pelas disciplinas, e que se enlaça aos tutores.

A atenção administrativa e institucional, ao aluno, mostrou-se deficitária. Uma das revelações dessa desatenção está muito clara no relato do aluno, expondo sua percepção de como desanimou do curso. Esse aluno seria submetido a seis provas de cálculo, em um mesmo dia e, mesmo tendo apresentado atestado médico pelas condições de saúde enfrentadas, foi-lhe notificado de que faria 12 provas na próxima etapa de avaliação e não teve a informação de que poderia fazer provas em segunda chamada.

No âmbito dos recursos tecnológicos, é de amplo conhecimento de que os cursos de licenciaturas, oferecidos por instituições privadas de ensino, são guarnecidos de aparato tecnológico avançado. É de nosso conhecimento, também, que os cursos oferecidos pelas instituições públicas federais se valem de recursos humanos já pertencentes ao seu quadro de funcionalismo (e de tutores, por processo seletivo temporário), sem o comprometimento com recursos de tecnologia informática avançada. Nesse cenário, a pesquisa nos leva a apontarmos a ideia de que, para o aspecto funcional, realmente a EaD não requer, necessariamente, investimentos daquele alcance; ou seja, entendemos que não seja necessário um aparato tecnológico que se aproxime a uma visão industrial ou mercadológica de uma licenciatura; entretanto, vemos como importante e essencial assegurar que os polos tenham as condições básicas, computadores e internet, cujas qualidades promovam o funcionamento do curso. A pesquisa, mostrando-nos o fundo dos dizeres do aluno em “Não se pode falar em educação à distância se ela não educar”, aponta aos gestores de EaD uma necessidade de se atentar ao investimento em formação de professores e de tutores que atenderão aos alunos. Entendo que a EaD, sendo de outro lugar, cuja tentativa de adaptação ao presencial mostrou-se um dos pontos de complexidade que não permitiram a fluidez do curso, precisa ser pensada, posta em reflexão, em torno das questões “o que queremos com esse curso?” “qual o sentido desse curso?” Em minha visão, penso que seja importante a constituição de uma equipe, com gestores, professores e tutores, antes de se iniciar um curso nessa modalidade, para que possam se doar ao pensar um projeto articulador e propulsor, intencionado ao propósito desejado.

Nesta direção, o investigado nos revelou dois cenários possíveis de atuação de coordenadores de curso na EaD, um que se volta a questões de cunho administrativo, estrutural e documental, e outro, o que apontamos como significativo para a realização de um projeto de educação. Este, enlaça aspectos administrativos às preocupações com os aspectos epistemológicos, filosóficos, didático-metodológicos, ou seja, em nossa perspectiva, esse é o cuidado com qual vislumbramos a possibilidade de uma licenciatura em matemática, realizada à distância, “educar”. O projeto pedagógico, do curso estudado nesta pesquisa, revela esses aspectos. Com essa visão, pontuamos a importância de a direção desse curso vir a ser assumida por um educador matemático.

Assim, nesse ponto de parada, retomamos nossa indagação, “*que curso é esse?*” e, pelo investigado, podemos dizer que se trata de um curso, engajado no projeto de uma política nacional de expansão das licenciaturas, pelo Brasil mas que, no movimento

de atualização de seu projeto pedagógico, pelas ações efetuadas pelas pessoas que ocupam as diversas posições, não teve força vigorosa como resolução do déficit quantitativo de professores de matemática licenciados na região estudada; nessa direção, apontada pelas vivências que nos foram relatadas, vimos forte ligação com um curso presencial, notadamente o material didático pareceu-nos como um resumo dos conteúdos tradicionalmente trabalhados em livros adotados.

Em outra direção, a pesquisa apontou-nos um curso que foi projetado, no âmbito da UFJF, como propulsor de ações bem sucedidas pela educação, pela formação de professores e tutores. Há professores, e há professores e alunos que, em sua visão de curso, não se vêm escapando desse projeto. Entretanto, ficou evidente que o processo de institucionalização, concernente a relações de trabalho, mostrou-se precária. Desse modo, endereçamos este *estudo sobre licenciatura de matemática oferecida na modalidade à distância* aos interesses de uma gestão que se ocupe a pensar os destinos desse projeto, em âmbito nacional, valioso para a melhoria das condições não somente quantitativa mas, e principalmente qualitativa da formação de Educadores Matemáticos no Brasil.

Concernente à singularidade desta pesquisa, aclaramos que esta investigação é realizada fenomenologicamente e, sendo assim, busca pelas vivências das pessoas que realizam o projeto pedagógico. Descreve essas vivências e, ao buscar pelo que indicam, interpretando sentidos e significados, avança por interpretações que transcendem a descrição de cada indivíduo, delineando aspectos invariantes do expresso. As vivências dizem dos modos de estar das pessoas que atualizam o curso e, desse modo, da atualização do próprio curso. Para além das constatações, por exemplo, de evasão, a investigação fenomenológica diz de como as pessoas foram se distanciando do curso, por não se sentirem dando conta do solicitado, por não se sentirem atendidas em suas solicitações, por falta de autodisciplina e disposição para caminhar junto às atividades e por aí vai. Entendemos que esse é um diferencial em relação a outras pesquisas realizadas sobre EaD, pois estas buscam explicar cursos conduzidos nessa modalidade, de acordo com categorias pré-determinadas ou compreendidas na análise dos dados obtidos.

Com a pesquisa, foram-nos revelados pontos fortes, que nos dizem de *possibilidades* de o curso acontecer, na atualização de seu projeto pedagógico. Queremos dizer que, em nossa visão, trata-se de um projeto importante pois, olhando para a sua ideia nuclear, a de oferecer uma licenciatura, gestada por uma instituição

pública federal, entrelaçada às instituições municipais que se ocupem desse fazer político, social e educacional, o projeto pedagógico do curso mostrou-se em possibilidades de vir a se atualizar pelas ações efetuadas pelas pessoas que nele ocupam diversas posições. Retomamos alguns desses pontos e destacamos: há alunos que manifestam sentimentos de pertença à UFJF, há os que se lançam à pós-graduação, vendo-se fazendo mestrado, doutorado, e atuando em salas de aula; há tutores que se vêm continuando nesse projeto, pretendem ver os avanços da EaD; no âmbito da coordenação de polo de apoio presencial, há a esperança de que o polo receba mais cursos e que essa modalidade de educação, uma vez aberta, não tem fim. Para nós, a expressão desses devires nos dizem de *aberturas* ao acontecer a EaD.

Quanto aos *fechamentos*, vimos as pessoas desistindo do curso, em suas diversas posições. Os alunos relatam a demora no atendimento às suas solicitações, às vezes sem retorno; o tutor declara sua visão de que esses alunos se encontravam jogados, abandonados. Esses alunos dizem que lhes faltam informações, atenção e cuidados nas comunicações via fórum e chat; dizem do material didático, apostilas, que não lhes deram o solo suficiente para atender à profundidade do curso, desdobrando-se em discrepâncias entre os conteúdos dessas, que lhes pareceram fáceis, e o proposto em avaliações, consideradas muito difíceis. Destacamos, igualmente como vivências de *fechamentos*, os ditos da professora acerca do modo como o curso lhe chegou, de modo estranho ela não tinha conhecimento acerca de sua proposta de trabalho, não participou da construção do projeto e se vê impelida a atuar na EaD, por força institucional.

Como um ponto, nesta parada provisória, percebemo-nos conscientes de que o espírito deste trabalho se fortalece com os estudos em filosofia fenomenológica husserliana. Caminhamos com Husserl, filósofo importante que, doando-se aos escritos de o pensar filosófico, na passagem do século XIX para o século XX, disponibiliza-nos suas contribuições para um modo de articular conhecimento e ciência, na perspectiva das vivências humanas. Edmund Husserl, força impulsionadora para a presente investigação.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALES BELLO, A. *Introdução à fenomenologia*. Bauru: EDUSC, 2006.
- ALES BELLO, A. A Formação da Pessoa: Reflexões do ponto de vista antropológico. In: BICUDO, M. A. V. ; BELLUZO, R.C.B (Org). **Formação Humana e Educação**. Bauru: EDUSC, 2002.
- ALMEIDA, J. J. P. **Formação Contínua de Professores: um contexto e situações de uso de tecnologias de comunicação e informação**. 2006, p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L. MACHADO, L. M. N. (Org). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Cortez, 2002.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BARBOSA, S. M. **Tecnologias da Informação e Comunicação, Função Composta e Regra da Cadeia**. 2009. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2009.
- BARROS, N. M. C. **A Compreensão de Matemática em um Ambiente Online de Formação de Professores**. 2013. 315 f. Tese . (Doutorado em Educação para Ciência). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.
- BAUMANN, A. P. **Atualização do Projeto pedagógico nos cursos de formação de professores de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Matemática**. 2013. 654 f. Tese. (Doutorado em Educação Matemática). Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.
- BELLONI, M. L. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2013.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 6.ed Campinas: Autores Associados, 2012.
- BELLONI, M. L.. **Educação à distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- BELLONI, M. L. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BENAKOUCHE, T. **Educação a distância (EaD): uma solução ou um problema?**. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT3/112469.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2014.
- BICUDO, M.A.V. A perplexidade: ser-com-o-computador e outras mídias. In: BICUDO, M.A.V.(org.) **Ciberespaço possibilidades que abre ao mundo da educação**. São Paulo: LF Editorial, 2014.
- BICUDO, M. A. V. **O professor de matemática em forma-ação**. Palestra proferida no Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM , realizado em Curitiba (PR), 2013.

- BICUDO, M. A. V. (Org.); BORBA, Marcelo de Carvalho (Org.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- BICUDO, M.A.V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BICUDO, M. A. V; PAULO, R. M. Um exercício filosófico sobre a pesquisa em educação matemática no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v.25, n. 41 p. 251-298, 2011.
- BICUDO, M.A.V. **Filosofia da educação Matemática**. Fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas. São Paulo; Ed UNESP, 2010.
- BICUDO, M.A.V. O estar-com o outro no ciberespaço. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.140-156, jun. 2009.
- BICUDO, M. A. V. Pesquisa Qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, M. de C. ; ARAUJO, J. de L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.99-112.
- BICUDO, M. A. V. **Tempo, tempo vivido e história**. Bauru: EDUSC, 2003.
- BICUDO, M.A.V. **Fenomenologia: Confrontos e Avanços**. SP: Cortez, 2000.
- BICUDO, M.A.V. (Org.) **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- BICUDO, M. A. V. **Acompanhamento e avaliação dos cursos de Graduação da UNESP**. São Paulo: Ed. UNESP, 1995.
- BICUDO, M. A. V. **Fundamentos do currículo e a Matemática na escola de 1º grau**. [S.l.]:[s.m], 1991. Texto mimeo.
- BICUDO, M. A. V **Fundamentos de Orientação Educacional**. São Paulo: Saraiva, 1978.
- BICUDO, M. A.V. **Um discurso comemorativo de Martin Heidegger**. Trad. Maria Aparecida Viggiani Bicudo. Disponível em: < <http://www.sepq.org.br/trabalhos/30/mariaaparecidalista.html>>. Acesso em 01 mar. 2011.
- BICUDO, M. A. V.; MOCROSKY, L. F.; BAUMANN, A.P.P. Análise qualitativo-fenomenológica de projeto pedagógico. IN: BICUDO, M.A.V. (Org.) **A pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BICUDO, M. A. V. ; ROSA, M. A tela informacional: sustentação e potencialidades na educação matemática – um ensaio. In: CLARETO, S.M; DETONI, A.R; PAULO, R.M (Org.) **Filosofia, Matemática e Educação Matemática- compreensões dialogadas**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.
- BICUDO, M. A. V.; ROSA, M. **Realidade e Ciber mundo**. Horizontes filosóficos e educacionais antevistos. Canoas: Ed ULBRA, 2010.
- BOFF, L. In: ASSMANN, H. **Reencantar a Educação. Rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BORBA, M. C. As Dimensões da Educação Matemática a Distância. In.: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Org.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004.

- BORBA, M. C. **Coletivos seres-humanos-com-mídias e a produção de Matemática. I** Simpósio Brasileiro de Psicologia da Educação Matemática. 2002, p 135-146.
- BORBA, M. C; SCUCUGLIA, R ; GADANIDIS,G **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática**. São Paulo: Autêntica, 2014.
- BORBA, M. C.; MALHEIROS, A. P. S.; ZULATTO, R. B. A. **Educação a Distância Online**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BORBA, M. C.; VILLARREAL, M. E. **Humans-With-Media and the Reorganization of Mathematical Thinking**: information and communication technologies, modeling, experimentation and visualization. v. 39, New York: Springer, 2005.
- BORBA, M. C; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.
- BORBA, M. de C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 11 dez. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96 . Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=510&id=12265&option=com_content&view=article. Acesso em: 13 jan. 2013.
- BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior A Distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> Acesso em: 10 jan. 2011. Brasília, agosto, 2007.
- BOVO, A. A. **Formação Continuada de Professores de Matemática para o uso da Informática Na Escola**: tensões entre proposta e implementação. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Pós Graduação em Educação Matemática. UNESP, Universidade Estadual de São Paulo. Rio Claro, SP, 2004.
- CANCIAN, A. K. **Reflexão e Colaboração desencadeando mudanças – uma experiência de trabalho junto a professores de Matemática**. 2001, p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.
- CATAPANI, E. C. **Alunos e Professores em um Curso de Cálculo em Serviço: o que querem?**. 2001, p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.
- CAPALBO, C. **Fenomenologia e Ciências Humanas**. Rio de Janeiro, ERCA, 1987.
- CASANOVA, M. A. **Compreender Heidegger**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DEPRAZ, N. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- DETONI, A. R. **O estar-presente a distância: possíveis contribuições de Martin Heidegger**. In: BICUDO, M.A.V.(Org). **Ciberespaço possibilidades que abre ao mundo da educação**; p. 93-108. São Paulo: LF Editorial, 2014.

DETONI, A. R. **Investigações acerca do espaço como modo da existência e da geometria que ocorre no pré-reflexivo**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

DETONI, A. R.; OLIVEIRA, D. B. S. ; BARBARIZ, Taís . *Interações virtuais e videoaulas*. Anais do XI ENEM, UFPR, Curitiba, 2013.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/>>. Acesso em: agosto a dezembro de 2014.

DOMINGUES, N. S. **O papel do vídeo nas aulas multimodais de matemática aplicada: uma análise do ponto de vista dos alunos**. 125 f. Dissertação Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências exatas, Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Rio Claro, 2014.

FARIAS, M. M. R. **As Representações Matemáticas Mediadas por Softwares Educativos em uma Perspectiva Semiótica: uma contribuição para o conhecimento do futuro professor de Matemática**. 2007, p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

FIRMINO, E. **30 anos. O aniversário é de Timóteo ou Acesita?** Diário do Aço. [s/d], [s.p].

GARCIA, T. M. R. **Internet e Formação de Professores de Matemática: desafios e possibilidades**. 2005, p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

GIORGI, A. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanistas: teoria, prática e avaliação. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** / tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ : 2 ed. Vozes, 2010.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOUVEA, S. A. S. **Novos Caminhos para o Ensino e Aprendizagem de Matemática Financeira: construção e aplicação de WebQuest**. 2006, p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

GRACIAS, T. A. S. **A Reorganização do Pensamento em um Curso a Distância sobre Tendências em Educação Matemática**. 167f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes. 2000.

HEIDEGGER, M. **Conferências e Escritos Filosóficos**. Trad. Ernildo Stein. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HEIDEGGER, M. **Introdução à metafísica**. Trad. Emanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. CD-ROM.

HUSSERL, E. **Meditações Cartesianas e Conferências de Paris**. Trad. Pedro M. S. Ales. Rio De Janeiro: Forense, 2013.

- HUSSERL, E. **A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental**: uma Introdução à Filosofia Fenomenológica. Trad. Diogo Falcão Ferrer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- HUSSERL, E. **Investigações Lógicas**: investigações para a Fenomenologia e a Teoria do Conhecimento. Trad. Pedro M. S. Ales, Carlos Aurélio Morujão. Rio de Janeiro: Forense, 2012.
- HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Trad. Márcio Suzuki. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.
- HUSSERL, E. **Investigações Lógicas**. Sexta Investigação. Trad.: Zeljko Loparic. . Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- JAVARONI, S. L. **Abordagem Geométrica**: possibilidades para o ensino e aprendizagem de Introdução às Equações Diferenciais Ordinárias. 2007, p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.
- KENSKI, V M. **Educação e Tecnologias o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus. 2007
- KENSKI, V M. **Tecnologias e ensino presencial a distância**. Campinas: Papirus. 2003.
- LEMGRUBER, M. **Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf. Acesso em 11-1014.
- LÉVY, P. **O que é virtual?** Trad. Paulo Neves, São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência** - o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa, Rio de Janeiro: Ed. 34. 1993.
- LIMA, G. C. N. de. **A Educação para a vida social**. In: Pesquisa e Planejamento. CRPE; USP, Nº 15; p. 104-23, SP, Dez 1972.
- LIMA, L. F. **Grupo de estudos de professores e a produção de atividades matemáticas sobre funções utilizando computadores**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Unesp, Rio Claro, 2009.
- LIMA-MARQUES, M. y CAVALCANTE, G.V. **Hipermídia e Rede Complexa**. In Ulbricht & Cybis-Pereira (orgs.), *HIPERMÍDIA um desafio da atualidade*, Capítulo 8, pp.156-202. Florianópolis: Pandion. 2009
- LITTO, F. FORMIGA, M. (Orgs.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- LYOTARD, Jean-François. **Por que Filosofar?** 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013
- LOPES, et. Al. **Educação a distância no Ensino Superior**: uma possibilidade concreta de inclusão social. Revista Diálogo Educacional; v. 10; nº 29, p. 191-204; jan/abr 2010.
- MALHEIROS, A. P. S. **Educação Matemática online**: a elaboração de projetos de Modelagem. 2008. 187 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática, Unesp, Rio Claro, 2008.

- MALHEIROS, A. P. S. **A Produção Matemática dos Alunos em Ambiente de Modelagem**. 2004. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.
- MARTINS, Joel. **Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação como Poiésis**. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARTINS, J. & BICUDO, M.A.V. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- MARTINS, J. & BICUDO, M.A.V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/ EDUC, 1989.
- MERLEAU-PONTY, M. **O Visível e o invisível**. Trad. José Artur Gianotti e Armando Mora D’Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**, Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura, São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MERLEAU-PONTY, M. **O Homem e a Comunicação. A prosa do mundo**, Trad. Celina Luz. Rio de Janeiro; Bloch Editores, 1969.
- MOCROSKY, L (2010) **A Presença da Ciência, da Técnica, da Tecnologia e da Produção no Curso Superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica**. Tese de doutoramento. Departamento de Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil.
- MOCROSKY, L. F. **Uso de Calculadoras em Aulas de Matemática: o que os professores pensam**. 1997, p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1997.
- MOREIRA, D. A. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- MUSSOLINI, A. F. **Reflexões de Futuros Professores de Matemática sobre uma Prática Educativa Utilizando Planilhas Eletrônicas**. 2004, f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.
- OLIMPIO JR, A. **Compreensões de Conceitos de Cálculo Diferencial no Primeiro Ano de Matemática** – uma abordagem integrando oralidade, escrita e informática. 2005, p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.
- OLIVEIRA, D. E. S; Lüttgen, M. **Conflitos territoriais e percepção ambiental no município de Timóteo, Vale do Aço Mineiro**; Simpósio Nacional sobre Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente; UEL, 2005.
- PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Trad.: Ilson Kayser; Ed Unisinos, 2006.
- PIMENTEL, M.A.A & ARAGÃO, W. H. **A gestão de um polo da Universidade aberta do Brasil: discutindo questões de infraestrutura**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/ead/seminario/anais/pdf/Anais_V_SIEAD.pdf> Acesso em 12 nov. 14.
- PROPOSTA DE CURSO. **Projeto Pedagógico**. UFJF; 2007.
- RAFAEL, M. A. Existência e Arte- **Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei - Ano III - Número III** – janeiro a

dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/3_Edicao/Cidinhaok.pdf> Acesso em 05 mar. 2011.

RICHIT, A. Apropriação do conhecimento pedagógico-tecnológico em Matemática e a formação continuada de professores. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

RICHIT, A. Projetos em Geometria Analítica Usando Software de Geometria Dinâmica: repensando a formação inicial docente em Matemática. 2005, f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

RICOEUR, P. Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II. Porto: RÉ S Editora, 1989.

ROSA, M. A Construção de Identidades Online por meio do Role Playing Game: relações com o ensino e aprendizagem de matemática em um curso à distância. Tese 263f. (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro(2008)

SALANSKIS, J-M. (2006). Husserl. Col Figuras do Saber. São Paulo: Estação Liberdade.

SANTOS, A. I. O conceito de abertura em EAD. In: LITTO e FORMIGA (orgs). Educação a Distância: o estrado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. P. 289/296).

SANTOS, S. C. Um Retrato de uma Licenciatura em Matemática a Distância Sob a Ótica de Seus Alunos Iniciantes. Tese. 227f. (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SANTOS, S. C. A Produção Matemática em um Ambiente Virtual de Aprendizagem: o caso da Geometria Euclidiana Espacial. 2006, f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SCUCUGLIA, R. A Investigação do Teorema Fundamental do Cálculo com Calculadoras Gráficas. 2006, p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SEIDEL, D. J. O Professor de Matemática Online Percebendo-se em Cyberformação. 278f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Luterana do Brasil – ULBRA – Canoas, RS, 2013.

SICCHIERI, R. M. Professores-Multiplicadores: uma maneira de organizar a formação de professores de Matemática para o uso da informática na escola. 2004, f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

SILVA, H. A Informática em Aulas de Matemática: a visão das mães. 2000, p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

SILVA, M. D. F. O Computador na Formação Inicial do Professor de Matemática: um estudo a partir das perspectivas de alunos-professores. 1999, p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999.

SOUTO, D.L.P. **Transformações Expansivas em um Curso de Educação Matemática a Distância Online**. 279f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Rio Claro, 2013.

SZYMASKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004. 2ª Ed., 2008.

TESES E DISSERTAÇÕES. **Banco de Teses e Dissertações** do Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática – GPIMEM.
<http://www.rc.unesp.br/gpimem/teses.php>

UFJF/ CEAD. **Proposta de curso**. 2007.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem por computador sem ligação à rede**. In Educação a Distância: O estado da Arte. São Paulo: Pearson, 2009.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP, 1999. 156 p. Disponível em:
<<http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro1/index.html>> Acesso em: 03 fev. 2012.

VIEL, S. R. **Um Olhar Sobre a Formação de Professores de Matemática a Distância**: o caso do CEDERJ/UAB. 2011. 218p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

VIOL, J.F. **Movimento das Pesquisas que Relacionam as Tecnologias de Informação e de Comunicação e a Formação, a Prática e os Modos de Pensar de Professores que Ensinam Matemática**. 223p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2010.

ZANIN, A. C. **O LOGO na Sala de Aula de Matemática da 6ª Série do 1º Grau**. 1997, p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1997.

ZULATTO, R. B. A. **A Natureza da Aprendizagem Matemática em um Ambiente Online de Formação Continuada de Professores**. 2007, p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

ZULATTO, R. B. A. **Professores de Matemática que Utilizam Softwares de Geometria Dinâmica**: suas características e perspectivas. 2002, p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002.

APÊNDICE

Historicidade do Polo de apoio Presencial de Timóteo-MG

Acenado como um polo que abriga potencialidades para o desenvolvimento da pesquisa, esse se encontra institucionalizado e sediado no município de Timóteo, na região do Vale do Aço, no estado de Minas Gerais, sendo considerada a „Capital do aço inox“. Sua ligação com a EaD converge, em nossa perspectiva, em suas características históricas, geográficas, econômicas e culturais. A tarefa à qual nos colocamos, neste anexo, é mostrar uma historicidade desse polo de apoio presencial.

A decisão pela escolha do polo de Timóteo (MG), conforme explicitado no capítulo (tal), foi aventada após um encontro havido com o Professor coordenador da Licenciatura a Distância, na UFJF, quando o mesmo revelou-me ser o Polo que oferece esse curso há mais tempo, já contava com a segunda turma recém-admitida, apresentando, assim, uma estrutura de periodização¹⁷³ que coadunava com as intenções desta pesquisa. Via-me diante de um campo propício a esta investigação intencionado, inicialmente, além das entrevistas, participar de alguns encontros, em situação de “aula”, encontros esses malogrados, dada a infrequência dos alunos, naquele polo, nos horários destinados a isso, o que se manteve por todos os dias dessa semana. Passo à descrição do Polo, dos movimentos de pesquisa, que se deram nesses dias.

Timóteo: Capital do INOX, uma cidade, dois centros, uma historicidade.

Fluxo para o acontecimento Educação, EaD.

Desses dias vividos em Timóteo-MG, o sentimento de revivê-los faz-me¹⁷⁴ recordar estando em um ambiente de sinergia, o que me moveu pelas andanças nesse campo de pesquisa: aço, espaço, Educação a Distância, nesse município, entrelaçam se. O acontecimento EaD, ali, revela-se para além da noção corrente que se instala em pensar a EaD, como expansão, no sentido de que seja uma instituição que leva os cursos até o local; há, na localidade pesquisada, um espírito solicitante; local, ou seja, acontece

Compartilhando algumas fagulhas que se manifestam como significativas, percebidas por mim, nas andanças que me moveram, no período de 10 a 14 de setembro de 2012, pela cidade; trago esse escrito, uma objetivação de vivências no campo de

¹⁷⁴ Retomo o emprego da primeira pessoa do singular, por se tratar do trabalho realizado em campo.

pesquisa. Escrito revelador de um pulsar; sinergias; o aço, matéria movente de uma economia estruturante, de uma comunidade polarizada também abre uma historicidade; um fluxo de acontecimentos que solicitam e constituem o fazer Educação a Distância no município de Timóteo.

A intenção, a princípio, era a de chegar ao local, conversar com a tutora presencial e acompanhar uma semana de atividades desenvolvidas por ela, estando-com os alunos. No entanto, ao estar naquele ambiente, desde os primeiros momentos, a EAD, naquela localidade, mostrou-se para mim em uma complexidade, um fenômeno em diversos perfis, dando-me conta de que estava ali, inserindo-me numa totalidade que mudou a direção inicial de pesquisa. A pesquisa intencionada já não era a mesma.

Percebi-me disposto e aberto às imprevisibilidades, às possibilidades que essa experiência, com um solo recém-pisado, aos poucos, foi mexendo com o meu olhar. A espacialidade que me sorvia, dispunha-me uma geografia não costumeira no que diz respeito à organização político-administrativa de uma cidade, conforme o comumente esperado para uma cidade com menos de noventa mil habitantes. Uma explosão de acontecimentos abrigava-me e me modificava a cada instante, desde a chegada ao aeroporto de Ipatinga, afetando-me bio-psíquico-espiritualmente, percebendo-me em uma complexidade, que a um golpe só não se descreve: uma cidade com dois centros, uma sinergia que enlaça os diversos programas educacionais, administrados e efetuados no prédio, onde funciona a UAB; a presença materializada do aço inox em todas os lugares que, aos poucos, foram-me revelando uma complexa história que motiva a Educação a Distância, gestada no local.

Essa aluvião, vivenciada por mim, fez-me tentáculos pelos quais me projetei numa semana investigativa conversando com pessoas em diversos locais: no táxi, no hotel, nos pontos de ônibus, nos restaurantes, no comércio, no Pico da Ana Moura, na Casa de Memória, na Fundação Aperam Acesita, e, principalmente, no Polo onde, além de diversas conversas com a Secretária de Educação, com a Coordenadora da ETEC Brasil, com a secretária da UAB, com o responsável pelo Laboratório de Informática, com a Gerente de Ensino, com tutores de outros cursos, entrevistei: a Assessora do Plano de Ação Articulada, a tutora presencial, a Coordenadora da UAB, a ex-Coordenadora da UAB, o Técnico do Laboratório de Informática, os quatro alunos formandos, três mulheres e um homem, ressaltando que essa turma iniciou-se com 40 alunos. Entrevistei, também, dois alunos que estão em situação “desperiodizados”, dois alunos desistentes, uma tutora da Licenciatura em Computação, cujo trabalho de tutoria

relaciona-se com alunos que têm disciplinas do Curso de Matemática e, na tentativa de compreender melhor a intrigante questão espaço-geográfico-cultural da cidade, entrevistei uma pesquisadora e seu coordenador, servidores que atendem aos visitantes da Casa de Memória.

Passo, portanto, a descrições de alguns desses perfis, percepções havidas em minhas andanças pelos ambientes que, em sinergia dão um tom de totalidade do espaço onde se situa o polo físico da Licenciatura em Matemática a Distância, na cidade de Timóteo MG, e que se mostram possíveis neste momento de pesquisa. Ainda que sejam reduções do vivido, são tentativas de constituição de um texto, ou textos dos quais me valho para trazer uma expressão, algumas fagulhas significativas, vivências em uma das muitas Minas Gerais, como nos fala o escritor, contista e poeta Guimarães Rosa.

Uma cidade com dois centros: Qual centro? O norte ou o sul?

Com a indagação posta, o taxista surpreende-me por não ter conhecido, até aquele momento, uma cidade com dois centros. Como assim? Pergunto. É para o centro de Timóteo que eu preciso ir. O senhor pode me levar? Uma cidade com dois centros? Senti a pesquisa modificada. Como assim, dois centros na mesma localidade? Logo uma cidade com menos de cem mil habitantes? O que constitui essa realidade? No trajeto do aeroporto em direção àquela cidade, ouvia uma narrativa elaborada pelo motorista, pela qual tentava compreender isso. Bom, *trata-se de uma questão política...quem mora em “Acesita” não fala que mora em Timóteo, mas a Acesita fica em Timóteo...em 1981 houve, inclusive, um plebiscito, para mudar o nome de Timóteo para Acesita...ganhou Acesita mas, por questões políticas, não foi aprovado na Assembleia Legislativa em Belo Horizonte... é a Siderúrgica; é por causa dela. Então: qual o centro? Norte, ou o Sul?*

Sem abandonar essa indagação, concomitantemente, algo muito curioso chama-me também a atenção; eram os diversos outdoors, em quantidade expressiva, presentes em todo o trajeto da entrada da cidade até as ruas centrais, anunciando ofertas de diversos cursos superiores a distância, oferecidos por instituições privadas de ensino, sendo estes, em sua maioria, licenciaturas em História, Pedagogia, Letras, Matemática e, ainda, Marketing e Administração.

Sabendo que sua população não chegaria a cem mil pessoas, mais indagações saltavam-me: o que move, o que solicita tantos cursos a distância nesta localidade e,

mais ainda: que demanda é essa, para que se tenha licenciatura em matemática, na modalidade EaD, além da ofertada pela UFJF? E a questão dos dois centros e o plebiscito, o que isso significa? Teria alguma ligação, afetaria a pesquisa ou não? E como faria uma pesquisa isenta disso tudo, se eu mesmo já não me percebia isento de buscar essas compreensões, mesmo estando ali para uma pesquisa, refletindo sobre o curso de matemática EaD?

Mesmo não sendo esse um trabalho que se propõe a ser de cunho histórico, essa história pareceu-me importante e fui tocado por um sentimento de que seria preciso adentrar à história local, para uma articulação significativa com a pesquisa. Do estudo, então, apresentamos alguns dados objetivos, bem como algumas compreensões acerca da história do município, a questão dos dois centros e de como a indústria de aço inox influencia os modos de ser timotense, no concernente à educação e, mais especificamente, à EaD. Para isso, valho-me das entrevistas feitas com a Assessora do Plano de Ação Articulada¹⁷⁵, com os pesquisadores responsáveis pela Casa de Memória¹⁷⁶, e de um trabalho sobre a historiografia do município, peça do Museu abrigado pelo Centro Cultural da Fundação Aperam Acesita e outros trabalhos como Oliveira e Lüttgen (2005)¹⁷⁷. Apresentamos, assim, a seguir, algumas características físicas, localização geográfica, entre outras.

Timóteo: características geográficas, históricas.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁷⁸, mostram que a população estimada para este município, em 2013, é de (86.014)oitenta e seis mil e quatorze habitantes, somando a área territorial 144,381quilômetros quadrados.

Conforme exposto em Oliveira e Lüttgen (2005), a Cidade de Timóteo está situada no Leste de Minas Gerais, na Bacia Hidrográfica do rio Doce e faz parte da emergente Região Metropolitana Vale do Aço, composta pelos municípios de: Ipatinga, Coronel Fabriciano, Santana do Paraíso e Timóteo. Vejamos sua localização nos mapas seguintes:

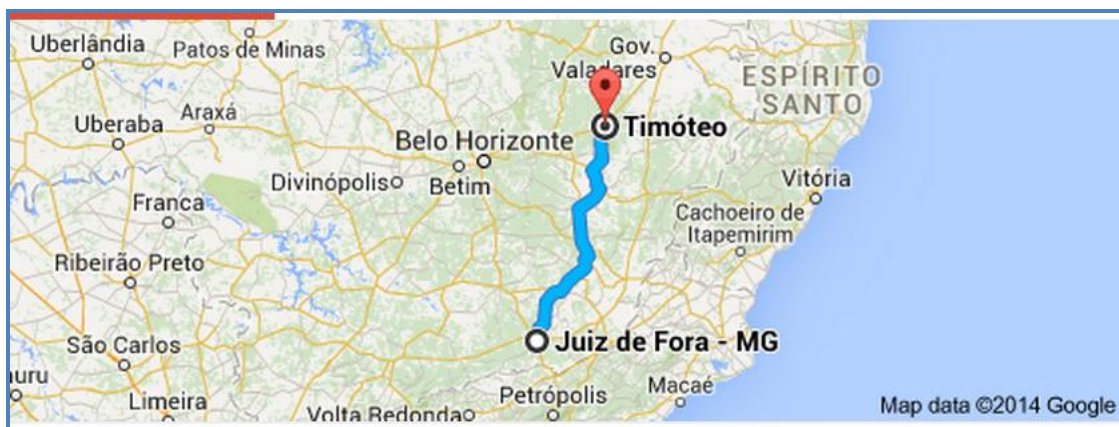
Figura 6: Localização do Município de Timóteo-MG

¹⁷⁵Entrevista com a Sra. Kátia, no dia 12 de setembro de 2012, no Polo de Timóteo MG

¹⁷⁶Entrevista com o Sr. Hernani e Sra. Cristina – Casa de Memórias de Timóteo, no dia 14 /09/2012.

¹⁷⁷*Conflitos territoriais e percepção ambiental no município de Timóteo, Vale do Aço Mineiro*; Simpósio Nacional sobre Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente; UEL, 2005.

¹⁷⁸<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=316870>. Acesso em: 26janeiro2014.



<https://www.google.com.br/#q=dist%C3%A2ncia+juiz+de+fora+mg+a+timoteo+mg>. Acesso em 26-10-2014.

Figura 7 - Mapa – região onde se localiza o município de Timóteo



Fonte: <http://blog-lula.blogspot.com.br/2009/07/sera.html>

Conforme exposto em Oliveira e Lüttgen (2005, p.2), o território do município de Timóteo apresenta uma situação bastante peculiar, quanto à ocupação e ao uso do mesmo, apenas 16% são disponíveis para propriedades da prefeitura ou de particulares, 47% da área municipal pertence ao Parque Estadual do Rio Doce e os 37% restantes à siderúrgica ACESITA, que já foi incorporada pela empresa Arcelor Mittal Inox Brasil e, a partir de janeiro de 2011, pela APERAM (Aperam South America)

Conhecida como Capital do Inox, dado que a cidade abriga toda a produção brasileira de aço inox, destinada ao consumo interno e à exportação. Mas, em que sentido essa questão territorial se relaciona com a presente? É preciso dar um passo atrás. A história local¹⁷⁹ disponível nos conta que, nos três primeiros séculos de colonização, o Vale do Rio Doce não havia sido ainda percebido como área provável de exploração econômica; era visto como uma mata de difícil acesso, na qual estavam presentes doenças e “gentios bravios”; este período, portanto, é marcado pelo processo de “civilização” dos primeiros habitantes do Leste de Minas Gerais. Ligada à crise da exploração do ouro na província das Minas, o Vale do Rio Doce apresentava-se como alternativa interessante, no final do século XVIII e início do XIX, sendo que a ocupação “efetiva e adequada” vem com a abertura de acesso às margens do Rio Doce, quando da implantação de estradas de ferro pela região, notadamente, a construção, na segunda metade desse século, da Estrada de Ferro Vitória-Minas. O povoado de Timóteo foi incorporado ao distrito de São José do Gramma, em 1923, sendo também transformado em distrito em dezembro de 1938, pertencente ao município de Antônio Dias.

Enquanto distrito, Timóteo foi sendo ocupado, via desmembramentos de fazendas por pequenos fazendeiros, pelas condições favoráveis ao cultivo e pelas nascentes que ali existiam. Sua emancipação e transformação política a município se deu em 29 de abril de 1964; entretanto, desde 1944, a Companhia Aços especiais Itabira (ACESITA) havia sido ali implantada, no contexto de um projeto maior, iniciado com a necessidade de expansão da indústria siderúrgica no Brasil, impulsionada pelas dificuldades de importação, causadas pela 1ª Guerra Mundial, quando, a partir de incentivos fiscais e de concessão de créditos foram criadas, em Minas Gerais, a Cia Siderúrgica Belgo-Mineira Sabará, 1921 e João Monlevade (1937), e a firma Hime & Cia., (Barão de Cocais, 1925), posteriormente, transformada em Cia Brasileira de Usinas Metalúrgicas.

A economia mineira vive uma crise, nos anos 30 do século XX, com a queda expressiva das exportações de café e, em um ambiente de descontentamento, o pensamento político dos técnicos formados pela escola de Minas de Ouro Preto, reivindica como atribuição de Estado a tarefa de construir a infraestrutura necessária à industrialização de Minas, e a atividade de mineração era apresentada como alternativa

¹⁷⁹<http://www.acesita.org/historia.html#4>. acesso em 27/01/2014

de aproveitamento dos recursos minerais, além de se transformar em um impulso à economia do estado, que sofria um processo de declínio, no contexto nacional, desde a decadência da mineração do ouro.

No prosseguimento do processo iniciado no pós-guerra, agora no contexto da 2ª Guerra Mundial, uma ação resultou na criação da Companhia Vale do Rio Doce, tornando-se responsável pela exploração e pela exportação do ferro produzido no Brasil. Trata-se da assinatura do acordo de Washington, em 1942, como parte da política de aproximação estabelecida entre o Brasil e os Estados Unidos. De acordo com o estudo publicado na página web acesita.org, esse contrato previa a nacionalização das jazidas de minérios de ferro presentes na região de Itabira (MG).

Idealizada por um engenheiro, representante de uma das mineradoras nacionalizadas e por dois empresários mineiros, foi criada uma usina de aços especiais na região do Vale do Rio Doce, em 31 de outubro de 1944, quando foi definido o nome da nova empresa, Companhia aços Especiais Itabira. Entretanto, sendo o relevo da cidade de Itabira excessivamente irregular, além da escassez de carvão vegetal e de recursos hídricos, fatores desfavoráveis à implantação da usina na cidade de Itabira, escolheu-se, após estudos, como o mais propício, o povoado de Timóteo, ainda distrito de Antônio Dias.

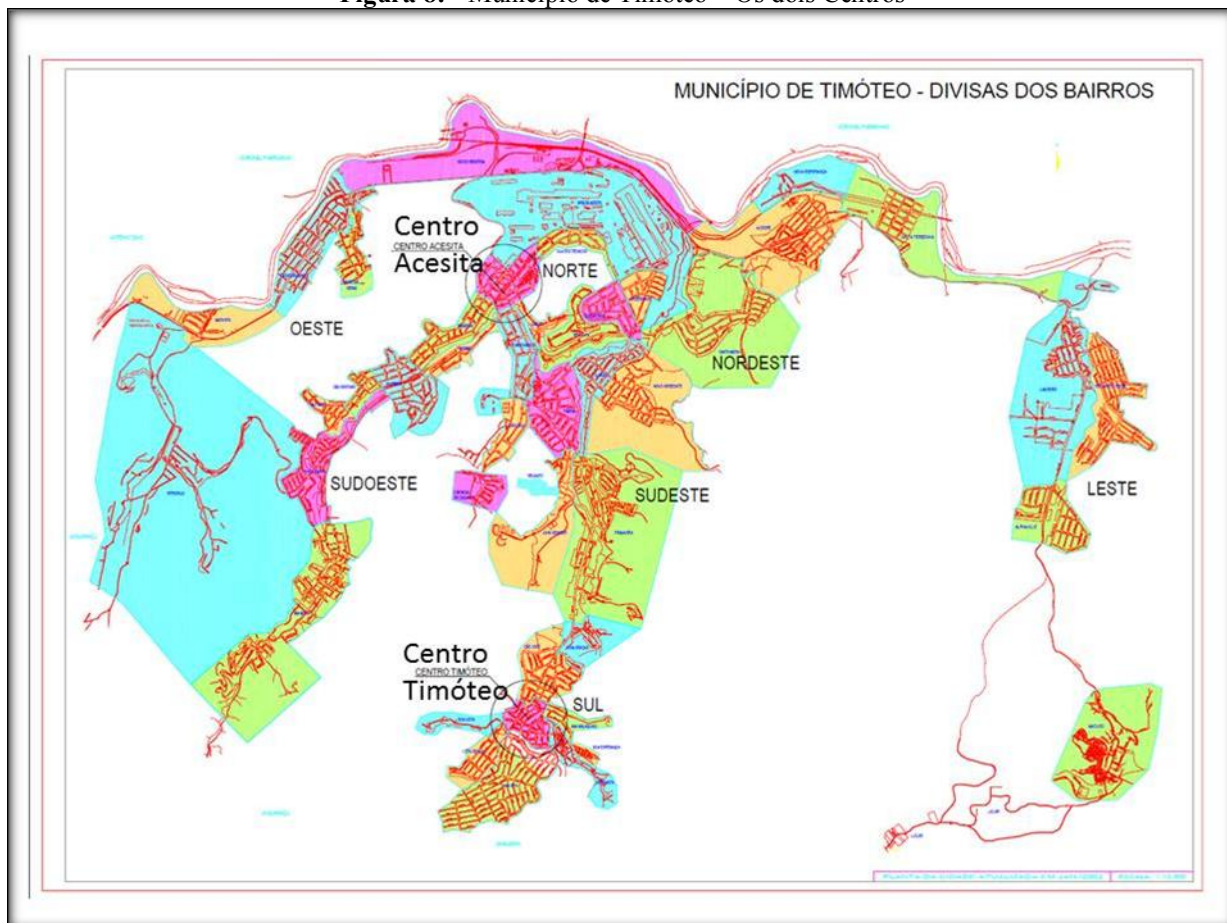
Abre-se um cenário: o povoado, a usina siderúrgica, o aço pulsante, os dois centros, a Educação em Timóteo. E as perguntas se mantêm: por que dois centros? como isso afeta pensar a EaD nessa localidade? Percebia-me, enquanto pesquisador, não apenas ou meramente curioso, mas desejoso por aprofundar nessa história; já não me sentia mais um pesquisador indiferente a essas questões; não sabia como, mas no fundo, um ato intuitivo movia-me à busca dessas compreensões. Visitei lugares e entrevistei pessoas, conforme anunciado na seção anterior, cujas articulações são apresentadas a seguir, iniciando pelo mapa do município, mostrando os dois centros. Não bastava eu falar de aspectos tecnológicos e pedagógicos na formação do professor a distância, naquela localidade, mas entender quem é esse timotense que habita esse espaço, que possui essa geografia diferenciada

Qual centro? Timóteo ou Acesita?

No mapa, a seguir, são destacados os dois centros: o Centro Acesita, ao Norte; o Centro Timóteo, ao sul. Para aclararmos essa situação, trago algumas falas significativas, que a mim e ao contexto da intenção desta pesquisa se mostraram

importantes, quando entrevistei os servidores da Casa de Memória¹⁸⁰, focando a questão: por que dois centros? Qual o sentido dessa peculiaridade?

Figura 8: - Município de Timóteo – Os dois Centros



Entrevistados: Sr. Hernani Vitor Reis, residente na cidade de Timóteo, desde 1982, graduado em Geografia em 2010 pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILEST), trabalha na função de coordenador da Casa de Memória; Srta. Cristina de Castro Moreira, Timotense, graduada em Pedagogia, no ano de 2002 pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILEST), trabalhou por pouco tempo na área, atuando como professora na alfabetização de adultos e na educação infantil e, há 4 anos, ingressa como pesquisadora na Casa de Memória, via concurso público, sua

¹⁸⁰ A Casa de Memória, localizada no Centro Timóteo, idealizada pelo professor e historiador, Roberto Paiva, é abrigada em um dos últimos casarões de arquitetura colonial, remanescente no município, principalmente, na região onde chegam os primeiros desbravadores. Conforme fala o historiador, em vídeo disponível na internet (<http://www.youtube.com/watch?v=6woL2Y1Bngg>, acesso em 28/01/2013), a casa é uma construção da década de 1900, e foi restaurada para conservar e abrigar a memória histórica, a identidade social da população, da cultura e da história, cuidando, ainda, da preservação da identidade dos poderes Legislativo e Executivo municipais.

função é fazer pesquisa histórica; a história de Timóteo e do legislativo, além de montar as exposições do acervo.

Fazendo-lhes a pergunta acerca da história dos dois centros, destaco o que me salta de significativo em suas falas:

Cristina: “..essa questão do sul e do norte... eu acredito, né? [...] é por causa da briga que sempre teve aqui, entre Acesita e Timóteo. Porque na parte onde fica o centro norte, as pessoas chamavam de Acesita... hoje Aperam, lá, por 1940, 1950, foi criada e a parte de lá... vieram as pessoas de fora, os funcionários e começou a criar uma cidade em torno da Acesita usina, né? E aqui já tinha o povoado aqui, que é o centro sul, onde a gente está. Era um povoado onde o pessoal trabalhava na roça, era uma área mais rural. Então assim, a Acesita usina, investiu muito na infraestrutura ao redor, ao entorno dela, então criou hospital, construíram casas melhores... então ficou aquela coisa, Acesita a parte chique, que se achava outra cidade e aqui em Timóteo tinha a parte onde morava a parte mais desprezada. Então sempre teve essa briga, uns falam que eram acesitanos, aqui timotenses ficavam brigando... mas a verdade era a mesma cidade, um prefeito, uma prefeitura... tinha uma cidade só. Tanto deu briga, que mais ou menos lá para 1981 teve até um plebiscito para mudar o nome do local, inclusive ganhou Acesita; mas, por questões políticas, não foi aceito, continuou como Timóteo. Eu, particularmente, por ser daqui, preferi e acho que o nome Timóteo tem mais a ver com a história antiga, né? Da cidade. Ainda bem, senão a gente teria que mudar para Aperam agora, né? [risos...]Porque virou Aperam, né? Seria complicado. Então vem mais é daí. Então agora, para não dar tanta confusão e para desvincular também, né? Porque a usina já não é Acesita mais hoje em dia, é Aperam... começou-se a dizer que aqui (Centro Acesita)é centro norte, e lá (Centro Timóteo) é centro sul. Então veio dessa briga antiga, tanto que as pessoas mais antigas que moram nos bairros de lá, falam que são acesitanos. Se você chamar eles de timotenses é uma ofensa assim... né? Dá briga. O pessoal não gosta. Então vem é dessa confusão, entendeu? Lá eles se julgavam a parte chique, né? Que era a cidade grande da época. E aqui era a parte rural, era a parte desprezada. Então, sempre teve essa briga, daí que vem essa diferença.”

Hernani: Eu acredito, que pelo que a gente conhece, o que a gente vivenciou... ainda mais no meu caso, que vim de fora, né? Eu morava em Belo Horizonte, fui transferido aqui para a região... então, você passa a procurar, conhecer, saber melhor o que é que está acontecendo, né? No município. Então, dentro da minha visão, nós tínhamos um povoado na região e uma economia primária, né? Que era voltada, totalmente, para a agricultura. E, em determinada época, nos anos de 1944, surgem-se as indústrias, né? Vem a Acesita, né? A sigla de Aços Especiais de Itabira... e se instala aqui. Então já se passa a ter uma economia secundária, né? Pela parte industrial. E essa economia, ela gerou uma melhor condição de vida, né? As pessoas empregadas, né? Com salários melhores, né? Mais altos. Então, criou-se um padrão de vida mais elevado, aí começou a haver tipo de uma revanche, né? ou até mesmo um ciúme... essa disputa entre timotenses e acesitanos, não é? Na verdade...

Cristina: – Não é a questão de que eles tinham um padrão de vida melhor, é porque a usina era dona de tudo lá. Ela tinha hospital, ela criou as ruas...

Flávio : – Escolas?

Cristina:– *Eu tenho quase certeza que sim. Tanto que aqui tem um termo... depois ela passa para a prefeitura o domínio de tudo isso, entendeu? Era da Acesita. Quando chegou aqui, não tinha nada, então, por exemplo, ela criou o forno Hoffman¹⁸¹ que era para produzir o tijolo para poder construir a usina. [...] Ela teve que construir uma cidade, ela construiu uma cidade em torno dela. Porque não tinha nada, não tinha supermercado para os funcionários terem o que comprar... então, eles tinham... realmente, a usina, a Acesita, criou uma cidade em torno dela. Depois, com o tempo, ela passou todo esse domínio, do hospital, né? De tudo, para a prefeitura. Então realmente tinha essas duas cidades diferentes.*

Hernani: – *Inclusive essa estrutura da Acesita... Acesita como cidade, é muito mais bem estruturada. Ela tem bairros, né? Com plantas, bem planejados, né? Enquanto Timóteo não teve uma expansão, né?*

Sobre o plebiscito: segundo Firmino (s,d)¹⁸², em reportagem publicada no jornal Diário do Aço (s.d.), a polêmica em torno do nome Acesita/Timóteo vem desde 1944, quando a usina foi implantada e as discussões começaram a tomar corpo em 29 de abril de 1964, quando Timóteo foi elevada à categoria de município até que, em 9 de outubro de 1980, por iniciativa de um grupo de políticos, os eleitores foram perguntados pelo plebiscito: “Você é a favor ou contra mudança do nome de Timóteo para Acesita?”

Mas e a questão da Educação, e, mais ainda, a EaD no município, enlaçada a toda essa história? Busquei inclusive ouvir uma educadora, a Secretária de Educação Municipal, atuando como interina, que me remete à responsável por toda elaboração do Plano de Ação Articulada, conforme vemos a seguir.

Aço, vivências pulsantes: o que move a EaD em Timóteo?

Apresentação da entrevistada: Sra Kátia Benevenuto¹⁸³, graduada em Ciências Contábeis e Administração de Empresas, formação de Ensino Médio em Técnico de Metalurgia. Trabalha ministrando aulas de matemática financeira e estatística para

¹⁸¹Um dos principais monumentos históricos da região, o Forno Hoffmann está diretamente relacionado à expansão urbana no Vale do Aço durante a segunda metade do século XX, tendo fornecido os tijolos para as primeiras edificações, e agora será transformado num espaço multiuso para abrigar diversas atividades culturais e acadêmicas, como simpósios, convenções, exposições, apresentações teatrais e exibições cinematográficas, entre outras. Disponível em:

http://www.diariopopularmg.com.br/vis_noticia.aspx?id=645. acesso em: 28/01/2014.

¹⁸² FIRMINO, Edmilson. 30 anos. O aniversário é de Timóteo ou Acesita? Diário do Aço. s/d, s.p.

¹⁸³UMA NOTA: Ao iniciarmos nossa conversa, a Sra Kátia preferiu que a mesma não fosse gravada de imediato (isto após todo o movimento de minha apresentação, bem como da pesquisa, nosso propósito, etc...); entretanto, à medida que ela falava, percebia tratar-se de informações muito importantes para a nossa pesquisa, até que lhe disse: “desculpe-me por interrompê-la, Kátia, mas o que você está dizendo faz muito sentido para nós. Podemos começar a gravar, para não perdermos isso?” Com a sua concordância, procedi à gravação a partir daquele momento.

turmas de curso preparatório para concursos. Iniciou a graduação em matemática a distância, por uma instituição de ensino, no polo da cidade de Divinolândia, curso que se encontra trancado. Trabalhou como servidora do município de Timóteo, exercendo a função de Analista de Administração, finanças e informática.

“Aí quando eu entrei, até eu trabalhei como analista de sistemas, porque eu trabalhei com isso na Aperam muito tempo. Aí eu cheguei aqui assim, trabalhando com sistemas, lá no setor de informática, dali eu fui para o setor de planejamento e *aí cai na educação*, que eu gostava mesmo”, [temporaliza: *eu dava aula, saía daqui e já ia embora*].

E o meu papel na escola era..., [retoma ao trabalho na prefeitura] como analista na educação, aí a minha ênfase passou a ser o quê? Ênfase em Administração Escolar. O meu papel era... eu fazia projetos, propostas, às vezes, atendia a editais, atendia também a diligências do ministério público; às vezes, alguma denúncia que vinha, então se fosse da nossa área, um papel assim, investigativo. E quando o edital assim, a gente achava que valia a pena... onde a gente conseguia inserir alguma busca pela educação, tipo assim, se tinha uma brecha para colocar a palavrinha educação no meio, vamos pôr, né? Então, a gente acabava trazendo as coisas, assim, participando da equipe [...], porque sozinha a gente não traz nada.

“Só pensava aço”

Aperam [...] já tinha traçado qual o perfil do profissional que queria.

“Então Kátia, a pergunta é: o que move o município de Timóteo trazer a educação a distância aqui?”, pergunta o pesquisador desta tese.

Kátia: Essa pergunta aí foi a mais difícil que você fez. Mas eu entendo assim, o que move o município a trazer? Primeiro, Timóteo é uma cidade pequena, mas é uma cidade que está em vizinhança, né? Cercada por outras cidades [...]Fabriciano, Ipatinga [região metropolitana] e outras cidades próximas Jaguaráçu, Marliéria, Antônio Dias, Pingo D’água... e aqui havia um esforço do município, de trazer para aqui a educação federal presencial. Aí o primeiro esforço foi de trazer o CEFET¹⁸⁴ [...] tem uma equipe de professores aqui que se moveu para buscar essa educação presencial.

Eles fizeram um projeto na época do PROEP¹⁸⁵ e tudo. E aí o que aconteceu? Essa educação presencial, ela veio, mas ela ofereceu um bocado de curso, porque... quando o curso

¹⁸⁴Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Campus Timóteo.

¹⁸⁵*Programa de Expansão da Educação Profissional*. O Proep é um programa do MEC, que visa ampliar o número de vagas no ensino profissionalizante, diversificar a oferta de cursos nesse nível de ensino e definir os que atendam à demanda da sociedade e às exigências das novas tecnologias. Participam do programa as instituições federais de educação profissional, os estados, o Distrito Federal, as escolas estaduais e as escolas do segmento comunitário. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2324&catid=211. Notícia de 31 de março de 2005. Acesso em 29/01/2014. Teve seu marco inicial em 24 de novembro de 1997 quando foi assinado pelo Governo Brasileiro o Acordo de Empréstimo e o Contrato nº 1052 – OC/BR com o

federal veio, o que foi visto foi o perfil da cidade. Então aqui era uma cidade siderúrgica, tinha a Aperam, que era ACESITA na época, aí tinha a USIMINAS lá em Ipatinga... então, sempre que se olhava Timóteo, já se pensava assim, Vale do Aço. Só pensava aço, então foi... todas as escolas que eram criadas aqui, elas tinham objetivo de formar mão de obra para essas siderúrgicas. Então, mesmo os cursos que vinham, os cursos federais, eram cursos de formação de mão de obra. A gente teve... aí quando chegou o CEFET presencial, já existia o CET¹⁸⁶ que era super importante[...]

[...]o primeiro curso superior do CEFET foi um curso até que chamava Tecnologia e Normalização da Qualidade Industrial. Quer dizer, você percebia que estava formando um profissional especializado só em tecnologia e qualidade industrial... de acordo com as necessidades da Aperam. Da Aperam mesmo, que já tinha traçado qual o perfil do profissional que queria.

Então, a intenção de trazer a universidade aberta, foi trazer curso federal, que formasse uma formação plena, uma formação plena do profissional para atuar em qualquer lugar do Brasil.

Então, o objetivo primeiro foi isso. Por isso até que a gente vê cursos, por exemplo, de técnico em enfermagem, do ETEC. Quer dizer, se você for olhar o perfil, que é siderúrgico, você não vai pôr enfermagem, né? [...] Então, quebrou-se um pouco essa sequência de gerar perfil para siderúrgica, mão de obra para siderúrgica... que inclusive foi até uma coisa que a gente colocou no nosso projeto. Quando a gente mandou, né? Teve um edital. O edital que veio para os municípios para se candidatar a polo, a gente tinha que fazer uma justificativa: por que trazer a educação à distancia para o município? Uma das coisas que a gente colocou foi isso mesmo, que nos moveu, é... por anos a fio Timóteo criava mão de obra para siderúrgica, viveu em torno disso

Eu trabalhei também lá, nessa siderúrgica, por muitos anos, cresci estudando para poder ser técnica em metalurgia, fui técnica em metalurgia, fiz faculdade pensando em aplicar... [...] achando que aquilo ali era o meu começo, meio e fim, investindo a minha vida. E assim todo mundo da minha geração.

Só que, em 1993, quando ela foi vendida, foi privatizada, várias pessoas que eram operadoras de máquinas, técnicos em cursos que já não precisava tanto mais, se viram desempregados. Timóteo ficou assim, com uma grande parte de pessoas desempregadas. Então, quer dizer, deu para sacudir ali, que não era mais possível ser, permitir, que os nossos meninos, né? Daquela

Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, no valor de 250 milhões de dólares, dos quais 50% são originários do Orçamento do MEC e 50% do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, perfazendo um total de 500 milhões de dólares. http://www.faperj.br/interna.phtml?obj_id=769. Publicado em 06 de julho de 2003. Acesso em 29/01/2014.

¹⁸⁶Centro de Educação Tecnológica de Timóteo (CET), fundado em 1998, transformado no CEFET-MG no final do ano de 2006.

época, fossem se preparar também para ser mão de obra de estatal, que já não existiam; siderúrgicas. Tinha que abrir o leque para esses meninos,

Então, aí que, como no sistema de educação à distancia, os cursos que viriam a ser seriam oferecidos... o MEC mandou o edital para os municípios, o edital para as instituições de ensino e ofereceu uma lista de cursos que o MEC poderia fornecer, subsidiar. Então a gente viu aquela lista de cursos que era possível, inclusive o curso de Direito... [...] É um curso que você exerce em qualquer parte do Brasil, fora do Brasil, né? Sozinho. Então, é isso.” Então achamos cursos assim, que iam quebrar essa dependência da siderúrgica.

Esse foi o primeiro fator. O segundo fator, foi que, apesar dessa independência, de precisar já criar essa mentalidade de independência, o incêndio já estava acontecendo. Nós já estávamos com um contingente enorme de pessoas desempregadas, muitos já eram técnicos que precisavam buscar, rapidamente, uma outra formação, fosse qual fosse... que se tornasse um professor de história, que fizesse um curso superior e se tornasse um professor de história e não mais um técnico em refratário desempregado. Que dizer, então ele tinha que enxergar essa mudança de vida.

Então, o primeiro objetivo foi esse. O segundo, no caso da UAB, foi o contingente, a quantidade de professores que a gente tinha, mesmo na rede municipal [...] É a necessidade de formação continuada, mestrado... o sonho da vida de todo professor, sabe? Fez licenciatura, ele faz especialização, mas o sonho do professor é mestrado, é o que ele quer.

Tinha o curso normal superior da UFOP que era formação inicial, todo mundo queria formação continuada. Mas, no pensamento, a formação continuada conforme o desejo do professor, né? O que ele queria era, no mínimo especialização... no mínimo.

No nosso pensamento, nós município, rede, professores, quando fizemos o projeto pensávamos nisso: cursos superiores, Direito, isso, isso e isso, que seria a formação inicial para o povo. E além disso, pensávamos também: “Vamos ter formação de especialização para o professor, mestrado para o professor e tal.” Era isso que a gente pensava. Inicialmente, no meu ponto de vista, né? No pensamento da equipe de educação à distancia do MEC, entendia assim: vamos oferecer a formação inicial e continuada, para os professores da rede. Aí o que havia? Havia cursos de formação inicial em licenciatura e havia cursos de aperfeiçoamento.

Só que era um curso de aperfeiçoamento que você ficava dois anos nele para ter o diploma de aperfeiçoamento, praticamente dois anos, no mínimo um ano e meio. Aí o professor, o professor já tem toda aquela situação, que você como professor da rede estadual ou de qualquer rede... o professor, a gente sabe o que está acontecendo agora no Brasil. O professor esperava no mínimo uma especialização...

Eu fiz o curso de Aperfeiçoamento de Diversidade na Escola, fiz um ano de Aperfeiçoamento e Gestão em Recursos Humanos... são maravilhosos, mas cada um deles deveria ser uma

especialização, pela profundidade que foi o curso. Aí, no primeiro, que a gente pensou que fosse especialização, a resposta da Instituição foi que: “Não”.

[...]Aqui a gente... tinha um polo da EAD em Ipatinga, assim, era pouco divulgado, porque era uma experiência piloto. Não tinha em Timóteo, a gente estava com um contingente de desempregados bem maior do que Ipatinga, porque a USIMINAS estava funcionando e Timóteo que tinha demitido... então era uma intenção. Nosso olhar era para a população, olhávamos o povo, o povo de Timóteo, o povo de Guaraçuma, Marliéria, o olhar inicial da secretaria de educação à distância... inicial, eu tenho certeza que ela tinha essa visão futura. Mas inicial, era formação inicial e continuada.

[...] Aí a gente... existe uma parceria, né? De algumas pessoas, são mais as pessoas técnicas, que estão sempre nessa busca mesmo. É claro que como um todo... [...]

Mas o trabalho maior, ele veio depois, com a operacionalização. Então a equipe que trabalhou nesse trabalho na época, era uma equipe pequena, eram algumas pessoas aqui da secretaria de educação, eram pessoas efetivas, a Tânia, eu, Adriana assim, no apoio, na gestão: “Essa é a nossa gestora.” E a gente teve um trabalho assim, muito conjunto, com a Universidade Federal de Juiz de Fora. Porque ela já era pioneira, né? Anos e anos... a pioneira na presencial e também, a distância acaba sendo de um grande avanço. E ela também estava se preparando para o edital da instituição federal de ensino, então a gente tinha muito contato. Aí, muitas vezes, assim, para poder pedir os cursos, a gente ligava para Juiz de Fora, conversei com o professor Takakura, com o Paulo Rufino, o Clarete, professor Clarete da UFJF também... aí no caso do ETEC. Então, a gente ia fazer um trabalho assim, muito juntinho com a instituição de ensino. Às vezes, eu colocava no meu projeto... a gente sabia que haveria na cidade aquela infra estrutura X, então tinha os professores... tinha o diretor de uma escola também, porque a gente tinha que ter uma escola para oferecer a infraestrutura. Aí a gente tinha, a primeira vez que a gente tentou, o prédio que tinha sido oferecido, era um prédio que ele não tinha fundação suficiente para poder construir outros pavimentos. Então uma mexida que foi dada no projeto da EAD, que já estava indo para esse prédio, foi essa, a gente mudou o prédio. Aqui já não passou uma vez, é possível que não vá passar de novo, porque esse prédio, ele não tem condições de subir pavimentos, porque é tombado. Aí mudamos, propusemos outro prédio, colocamos esse aqui, que tinha recursos, tinha condições, tinha preparação. [...] por muitos anos, aqui funcionava uma escola estadual, Escola Estadual São Sebastião, no tempo dos padres.

Vida histórica de um polo de EaD: mundo circundante no qual se articulam os “dois centros” e o “aço pulsante”.

Até aqui, fatos históricos apenas? Sim, poderia responder alguém que estivesse, ou que esteja na perspectiva de uma ciência histórica objetiva; esse pensamento afirmaria que isto é um trabalho de um reproduzidor histórico; empirista. Dando-me conta de uma indagação: afinal, o que estou fazendo, se busco um sentido histórico para compreender uma comunidade que solicita a EaD? De que modo este lastro histórico abre-nos um mundo histórico, na dimensão espiritual de constituição de pessoas, de uma comunidade, no contexto exposto até aqui?

Percebemos essas indagações pertinentes, pois a mera exposição desses fatos não nos bastam; eles até dizem algo, mas por si só não fazem sentido; o sentido histórico é apreendido pelo ser que sobre ela reflete intencionalmente. Nesse nível de rastros, traços e vestígios, o filósofo nada pode ensinar ao historiador, diz Ricoeur (1997, p.241). Com o mundo histórico, entendo, há a possibilidade de compreensão de história pelos acontecimentos, compreensão que emerge na consciência, num modo de ser histórico, abrindo um tempo histórico que se apresenta.

Voltando ao descrito, acerca do polo de Timóteo, arriscamos não permanecer na sedimentação dos fatos, reconhecendo, claro, sua existência, sob pena de trazer apenas a representação de “poeira dos fatos históricos” (MERLEAU-PONTY, 1996, p.16). Na fenomenologia, compreender o tempo vivido, historicamente, tem uma solicitude de abertura para “reapoderar-se da intenção total” (idem) que abarca não apenas aquilo que são para a representação a (Idem), mas também a maneira de existir na história, com a história.

Aqui apresentamos uma história, não de indivíduos, mas de pessoas, uma comunidade constituída vidas pessoais e “Vida pessoal significa viver num horizonte comunitário, enquanto eu e nós comunalizados” (HUSSERL, 2012, p.249). *Vida*, para além do sentido fisiológico, como nos inspira Husserl, criadora de cultura na unidade de uma historicidade (idem). Nesse sentido é que os relatos, materializados pelas entrevistas e objetivados pelas transcrições, pulsam em nós, intencionados, focados, visando a...

Perguntamos: como compreendermos essas especificidades da comunidade visitada, dois centros, o pulsar EaD, desprendendo-nos dos fatos em si? Um caminho, no âmbito da fenomenologia, remete-nos ao compreendido, em Husserl, acerca da historicidade (HUSSERL, 2012, p.250). Como olharmos esse fenômeno, que ora investigamos pela historicidade? Caminhamos com Husserl, quando elucida o seguinte: o modo de ser histórico (historicidade) enlaça o que, na visão mais comum poderia

separar: história enquanto Natureza, de história enquanto ciência do Espírito. Enquanto natureza, o método matematizado me dá as efetividades como o real concreto, como simples aparições fáticas que explicam, empiricamente, todas as concreções e ensina induzir possibilidades e probabilidades futuras.

Totalmente diferente, escreve Husserl, é a situação das Ciências do Espírito, explicita:

A espiritualidade humana está, decerto, fundada na *physis* humana, toda e qualquer vida anímica humana individual está fundada na corporalidade e, por conseguinte, também toda e qualquer comunidade está fundada nos corpos dos *indivíduos* humanos que são membros dessa comunidade” (HUSSERL, 2012, p. 250, grifos meus).

Ora, se a espiritualidade só é espiritualidade corporificada, e se fosse possível uma explicação científico-espiritual, ainda compreendendo isso em Husserl, os investigadores das Ciências do Espírito deveriam voltar-se à base corpórea para suas explicações, fundamentadas na Física e na Química exatas; no entanto, mesmo assim isso fracassaria, considerando as implicações, ou melhor, conforme Husserl, “perante as complicações da necessária investigação psicofísica exata tanto a respeito do homem individual, como, por maioria de razão, a respeito das grandes comunidades históricas” (HUSSERL, 2012, p. 250).

Uma questão, colocada por Husserl, endereça-nos a entender que não faz sentido uma cisão entre duas esferas de realidade, Natureza e Espírito, pois somente a Ciência Natural pode abstrair todo o espírito e investigar a natureza como puramente natureza, enquanto, nas ciências do espírito, o investigador não conduz ao puramente espiritual. “Porque a espiritualidade animal, a das „almas” dos homens e das bestas, a que toda outra espiritualidade reconduz, está causalmente fundada, de um modo singular, na corporalidade”. E Husserl elucida:

Assim se compreende que o investigador do espírito, interessado no puramente espiritual enquanto tal, não vai além da descrição, não vai além de uma história do espírito e permaneça, portanto, amarrado às finitudes intuitivas. Todo e qualquer exemplo o mostra. Um historiador não pode, por exemplo, tratar a história da Antiguidade grega sem tomar em linha de conta a geografia física da Grécia Antiga, não pode tratar a sua arquitetura sem tomar em linha de conta a corporalidade dos edifícios, etc. (HUSSERL, 2012, p. 251).

Com esta exemplificação, e já introduzindo a noção de *mundo circundante*, vem à nossa clareza, a importância de voltarmos-nos, visando aos aspectos físicos, geográficos, sociais, políticos, culturais, etc. e tantos outros quanto ressoarem das falas apresentadas, quando buscava, atentivamente, compreender, para além de uma explicação causal, o que move, o que dá vida a uma comunidade como a estudada, a comunidade de Timóteo, solicitar a EaD, dando-me conta de que se trata de uma solicitude de dentro para fora, contrariando, talvez, o objetivo maior de uma política governamental que seja a de levar curso superior a localidades distantes, geograficamente, de um centro universitário. Quero dizer, com isso, que o fora para dentro seria a ratificação desse olhar político legalista/jurídico.

Há evidências, desse movimento, o dentro para fora, que percebemos em clareza, pelas falas refletidas e, agora, colocamos novamente em destaque, trazendo outras significações, falas que falam de vivências corporificadas, que fazem deslizar acontecimentos de fatos históricos a sentimentos, pulsações humanas:

“...a Acesita usina, investiu muito na infraestrutura ao redor, ao entorno dela, entrou criou hospital, construíram casas melhores... então ficou aquela coisa, Acesita a parte chique, que se achava outra cidade e aqui em Timóteo tinha a parte onde morava a parte mais desprezada. Então sempre teve essa briga, uns falam que eram acesitanos, aqui timotenses...(CRISTINA); “...quando o curso federal veio, o que foi visto foi o perfil da cidade. [...] Então aqui era uma cidade siderúrgica,... então, sempre que se olhava Timóteo, já se pensava assim, Vale do Aço. Só pensava aço, então foi... todas as escolas que eram criadas aqui, elas tinham objetivo de formar mão de obra para essas siderúrgicas. (KÁTIA); Da Aperam mesmo, que já tinha traçado qual o perfil do profissional que queria. (KÁTIA); Ela teve que construir uma cidade, ela construiu uma cidade em torno dela (CRISTINA); “Inclusive essa estrutura da Acesita... Acesita como cidade, é muito mais bem estruturada. Ela tem bairros, né? Com plantas, bem planejados, né? Enquanto Timóteo não teve uma expansão, né?” (HERNANI); Então achamos cursos assim, que iam quebrar essa dependência da siderúrgica. (KÁTIA); “várias pessoas que eram operadoras de máquinas, técnicos em cursos que já não precisava tanto mais, se viram desempregados. Timóteo ficou assim, com uma grande parte de pessoas desempregadas” (KÁTIA); “muitos já eram técnicos que precisavam buscar rapidamente uma outra formação, fosse qual fosse... que se tornasse um professor de História, que fizesse um curso superior e se tornasse um professor de História e não mais um técnico em refratário desempregado. Que dizer, então, ele tinha que enxergar essa mudança de vida.” (KÁTIA); “porque sozinha a gente não traz nada”. (KÁTIA); Eu, particularmente, por ser daqui, preferi e acho que o nome Timóteo tem mais a ver com a história antiga, né? Da cidade. Ainda bem, senão a gente teria

que mudar para Aperam agora, né?(CRISTINA). “Porque na parte onde fica o centro norte, as pessoas chamavam de Acesita... hoje Aperam, [...] E aqui já tinha o povoado aqui, que é o centro sul, onde a gente está.” (CRISTINA).

Doando-nos às palavras de Husserl, essas falas em destaque nos atiram às espessuras do mundo circundante que espiritualiza o acontecer EaD naquela localidade, pois, segundo o filósofo, “Mundo circundante é um conceito que tem lugar exclusivamente na esfera espiritual [...] O nosso mundo circundante é uma formação espiritual em nós e na nossa vida histórica” (HUSSERL, 2012, p. 251). Entendemos, ainda, que essa visada se dá no clarão dessa investigação intencionada, e esses mesmos registros poderiam e, ainda, podem ceder a outras mobilizações, outras intenções que, inclusive os tomariam apenas como rastros de uma poeira histórica; em nosso caso, porém, seguindo a orientação fenomenológica, em Husserl, isso configuraria um contrassenso, olhar a natureza circum-mundana como em si mesma alheia ao espírito, de modo torná-la exata.

Há que considerarmos, ainda, estudando a filosofia em Husserl que, “Cada forma espiritual está, por essência, num espaço histórico universal ou numa unidade particular de tempo histórico segundo a coexistência e a sucessão – ela tem a sua história” (HUSSERL, 2012, p. 253). Disso compreendemos que, se a escolha da comunidade a ser estudada fosse outra, outro polo, estaríamos vivenciando outra forma espiritual histórica; ainda não seria o edital do MEC/UAB, o determinante para se fazer a história da EaD. Por esse horizonte, compreendemos, ainda em Husserl, que essa visada pela história vivida é como um mar, no qual os homens e os povos são como ondas que fugazmente se formam, se alteram e de novo desaparecem, umas encrespando-se mais rica e complexamente; outras, de maneira mais primitiva (HUSSERL, 2012, p. 253). Desse modo, percebemo-nos em constituição; constituindo-nos historiadores, nas ondas fugazes de um tempo que não passa, mas escoar e reabre as intenções desta pesquisa, Compreender a Licenciatura de Matemática realizada à distância, acontecendo na atualização de seu projeto.