

SOBRE OS ALUNOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA: O SONHO DE (NÃO) SER PROFESSOR¹

Silvana Claudia dos Santos²

Grupo 3.1. Aprendizagem na Educação a Distância: Caracterização do estudante virtual

RESUMO:

Este artigo, fruto de uma pesquisa de doutorado, tem por objetivo apresentar e discutir as perspectivas de alunos iniciantes com relação ao curso de Licenciatura em Matemática oferecido pelo Consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro). A pesquisa é qualitativa e constata que os estudantes que ingressam nesse curso o veem como uma alternativa para melhorar a sua condição social, econômica e intelectual. A partir da análise dos dados, coletados por meio de entrevistas junto a estudantes de diferentes polos regionais, fica evidente que boa parte desses alunos não opta por cursar essa licenciatura visando o exercício da docência. Assim, concluo que investigar quem são os estudantes que ingressam na Licenciatura em Matemática torna-se fundamental para compreender o desenvolvimento do curso, pois o desejo ou não de ser professor, bem como as perspectivas dos licenciandos podem interferir no processo formativo e justificar os resultados obtidos.

Palavras-chave: Educação Matemática, Educação a Distância, Formação de Professores, Consórcio CEDERJ.

ABSTRACT:

ON STUDENTS OF A DISTANCE MATHEMATICS COURSE: THE DREAM OF BEING (OR NOT) A TEACHER

This article results from a PhD research and it aims to present and discuss first year students' perspectives about the Mathematics course offered by the Consortium CEDERJ (Center of Higher Education from the State of Rio de Janeiro). This is a qualitative research and found that students who enter this course perceive it as an alternative to improve their social, economic and intellectual condition. From the analysis of the data collected through interviews with students from different regions, it is evident that most of these students do not choose to attend the course in order to exercise the profession of teaching. Therefore, I conclude that to investigate who are the students who take a degree in mathematics is essential for the understanding of the course's development, because the desire to be or not a teacher, and future teachers' perspectives can interfere in the education process and justify the results achieved.

Keywords: Mathematics Education, Distance Education, Teachers' Education, CEDERJ Consortium.

¹ Agências de Financiamento: em diferentes momentos a pesquisa contou com o apoio da CAPES e da FAPESP.

² Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV) – silvana.santos@ufv.br

1. Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP³, campus de Rio Claro-SP, a qual tem por objetivo investigar as perspectivas de alunos iniciantes acerca do curso de Licenciatura em Matemática a distância oferecido pelo Consórcio CEDERJ⁴. Este Consórcio reúne o Governo do Estado do Rio de Janeiro por meio da Fundação CECIERJ (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) e as seis universidades públicas sediadas no Estado. Também participam deste projeto as prefeituras municipais, as quais oferecem estrutura física para o funcionamento dos polos regionais.

Optei por investigar esse curso, devido ao pioneirismo do CEDERJ no que diz respeito à formação de professores de matemática a distância no Brasil. Esta pesquisa está relacionada a outros estudos no GPIMEM⁵, como por exemplo, a pesquisa realizada por Viel (2011), na qual a autora investiga, com base no ponto de vista dos egressos, da equipe que promove o curso e das suas observações de campo, como ocorre a formação a distância do professor de matemática neste Consórcio. A partir dessas investigações, pretendemos discutir sob que concepções e práticas os professores de matemática estão sendo formados dentro dessa modalidade de ensino.

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

Portanto, nesse trabalho apresentarei um dos temas evidenciados nas análises que estão sendo realizadas dos dados coletados, a saber: especificidades acerca dos alunos que ingressam nesse curso, algumas de suas perspectivas e expectativas com relação a ele. Os nomes dos licenciandos que aparecem neste texto são fictícios para, assim, preservar a identidade dos envolvidos.

2. Perspectivas teóricas

De acordo com Silva (2003) a EaD tem se constituído como um grande desafio para o professor acostumado ao modelo de ensino da sala de aula presencial. Complementando essa ideia, penso que para o aluno, também, não tem sido trivial a adaptação a essa modalidade de ensino. Por essa razão, acredito na necessidade de propostas pedagógicas que considerem as particularidades de cada contexto, bem como dos sujeitos envolvidos.

É notório que com o advento da Internet no âmbito educacional surgem necessidades de mudanças em diferentes aspectos, tanto no que diz respeito às questões estruturais, quanto à redefinição de papéis dos atores envolvidos. O professor, para Silva

³ Universidade Estadual Paulista.

⁴ Para mais detalhes consulte: www.cederj.edu.br/fundacao/. Acesso em 12/03/2012.

⁵ Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática.

(2003), por exemplo, precisa atuar como formulador de problemas, provocador de situações, incentivar o dinamismo e a participação dos seus alunos. Além disso, no contexto da EaD, muito se tem discutido sobre a importância do aluno se tornar autônomo e criar uma rigorosa disciplina para obter sucesso no curso. Isso pode ser entendido como uma descentralização do ensino pelo professor e o surgimento de novos atores participantes no processo formativo.

Diante dessas mudanças, Borba et al (2007) lembram que o compromisso do professor continua o mesmo e que muitas das características necessárias ao “novo” professor que atua na EaD, explicitadas na literatura, também são desejáveis aos professores do ensino presencial. Esses autores propõem, ainda, que se pense em uma proposta pedagógica coerente a cada contexto e, diante disso, entendo que a pedagogia que permeia o ambiente de aprendizagem pode moldar a maneira como o conhecimento é produzido.

Nesse sentido, estruturar um desenho pedagógico adequado ao contexto e, principalmente, aos objetivos que se deseja atingir, torna-se fundamental. Portanto, é importante considerar o ambiente comunicacional (presencial ou não), as estratégias pedagógicas, as atividades, o material didático, os métodos de avaliação e, sobretudo, a quem essa formação se direciona.

O GPIMEM, desde 2000, vem estruturando seu desenho pedagógico para cursos a distância, considerando os recursos oferecidos pelo ambiente comunicacional e os objetivos que se deseja alcançar. Vários cursos já foram oferecidos por membros desse grupo, os quais originaram diversas pesquisas⁶. Entre os aspectos considerados importantes, na proposta utilizada pelo GPIMEM, está o uso frequente da interação, diálogo e a colaboração entre os participantes.

Já no que diz respeito aos cursos oferecidos pelo Consórcio CEDERJ, em particular o de Matemática, estes são classificados como semipresenciais, pois sua proposta pedagógica combina momentos de interação presencial – em tutorias oferecidas nos polos regionais e em avaliações presenciais – com momentos de interação a distância – em tutorias por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, pelo atendimento telefônico gratuito e em avaliações a distância. Cabe destacar, que o nível de interação em cada um desses momentos varia dependendo, entre outros fatores, da tecnologia utilizada.

Entendo que se ao elaborar o desenho pedagógico existe uma intencionalidade daquele que o elabora, é importante pensar nas expectativas e necessidades daqueles que vão ser sujeitos nessa prática educacional. Silva (2008) apresenta uma série de questões que julga serem importantes quando se arquiteta um desenho pedagógico para cursos a distância e entre elas está a preocupação com as expectativas dos alunos acerca do curso.

Já foi constatado que o modelo do curso interfere na maneira como o conhecimento é produzido (BORBA et al, 2007), assim é importante investigar como esse modelo pode contribuir na formação do professor, não apenas no que diz respeito aos conteúdos específicos de Matemática e pedagógicos, que englobam o currículo da Licenciatura em Matemática, mas também aqueles de ordem mais subjetiva que fazem do professor aquilo que ele de fato é como profissional nas escolas, na diversidade da sala de aula. Acredito que considerar a experiência dos licenciandos como ponto de partida para a sua formação não implica negar o saber produzido cientificamente, mas sim levar em conta que o sujeito se constitui como profissional, também, por meio de suas experiências (LARROSA, 2002).

⁶ Para detalhes sobre pesquisas do GPIMEM consulte: www.rc.unesp.br/gpimem. Acesso em 12/03/2012.

Sendo assim, neste artigo enfatizarei quem são os alunos que ingressam no curso de Licenciatura em Matemática do CEDERJ, por que e para que eles estão nesse curso e quais as suas expectativas com relação à sua formação superior. Lançar um olhar para as perspectivas desses alunos pode apresentar elementos que direcionam para uma formação de professores de matemática e apontar caminhos para colaborar com o avanço de cursos de graduação a distância como esses, em particular, no que se refere à Licenciatura em Matemática.

3. Metodologia e procedimentos metodológicos

Araújo e Borba (2004) entendem que a metodologia de pesquisa se constitui a partir dos procedimentos metodológicos e a concepção teórica adotada pelo pesquisador. Deste modo, torna-se importante que procedimentos e o embasamento teórico estejam entrelaçados para que discordâncias e contradições, que podem comprometer os resultados da pesquisa, possam ser evitadas.

Considerando que nesta pesquisa investigo as perspectivas de alunos iniciantes com relação a um curso de Licenciatura em Matemática a distância, penso que a abordagem qualitativa de pesquisa se apresenta como a mais coerente ao objetivo desta investigação, pois visa investigar o “como”, analisar aquilo que é particular e buscar contribuições para um fenômeno mais geral.

Os dados dessa pesquisa foram coletados, basicamente, por meio de visitas a alguns polos do CEDERJ localizados em diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro (Angra dos Reis, Itaperuna e Bom Jesus do Itabapoana). Nessas visitas foram realizadas entrevistas com alunos iniciantes, principais sujeitos da pesquisa, tutores presenciais, que atuam como coordenadores nos polos regionais, e as diretoras dos mesmos.

A escolha por realizar uma pesquisa que possui como principais sujeitos alunos que se encontram em fase inicial do curso se justifica, pois um professor não começa a se constituir como profissional apenas quando ingressa no ensino superior. Destaco, ainda, que diferentemente da pesquisa de Viel (2011), que apresenta o ponto de vista dos alunos egressos, nesse estudo trago à tona o discurso de sujeitos que ainda poderão trilhar uma longa jornada nessa licenciatura ou não e cujas perspectivas ou expectativas podem colaborar no entendimento do porquê muitos não a concluem.

Já a opção por entrevistar tutores e diretores se deve à importância de realizar um entrelaçamento das informações, além de que estes são muito próximos dos alunos e podem auxiliar na compreensão de suas especificidades. As observações realizadas durante a imersão nesse contexto, também, estão sendo consideradas no conjunto de dados. Ademais, há ainda dados de natureza documental que estão sendo analisados nessa pesquisa.

Diante da amplitude dessa investigação, nesse artigo, concentrar-me-ei nas narrativas dos estudantes no que se refere às suas perspectivas e expectativas com relação ao curso. Além disso, minhas observações ao longo da pesquisa de campo foram fundamentais para que fosse possível compreender a realidade dos estudantes, bem como as suas especificidades.

Cabe destacar que houve uma permanência contínua e prolongada no cenário de pesquisa, a qual foi fundamental para que fosse possível analisar os dados a partir da experiência vivenciada e proporcionar uma interpretação que vai além das palavras

pronunciadas. Nessas visitas de campo, os registros dos dados foram feitos por meio de gravação de áudio e vídeo, notas de campo, fotografias e observação.

No que se refere aos procedimentos de análise, tenho utilizado a triangulação das diferentes fontes de dados com o objetivo de encontrar indícios de como os alunos compreendem, de modo geral, o curso de Licenciatura em Matemática a distância do qual são iniciantes.

4. Discussão dos resultados

4.1. Sobre os alunos iniciantes

Foram entrevistados 30 alunos de três polos regionais, com idades entre 18 e 41 anos. Desses alunos, 20 cursavam o primeiro semestre da Licenciatura em Matemática, 9 o segundo semestre e apenas 1 aluno cursava o terceiro semestre do curso, de modo que são considerados na pesquisa como alunos iniciantes.

A partir das observações feitas nos polos e dos relatos dos tutores entrevistados, notou-se que o perfil dos alunos que ingressam na licenciatura do CEDERJ tem mudado ao longo dos anos. Inicialmente, segundo depoimentos, ingressavam nesse curso alunos que estavam sem estudar por um bom tempo, com família já estruturada e de faixa etária mais elevada. Atualmente, uma boa parte dos estudantes é formada por jovens que concluíram o Ensino Médio recentemente e que pretendem dar continuidade aos estudos.

São alunos que, em geral, já estão inseridos no mercado de trabalho e alguns cursam ou já haviam cursado outras graduações. Dentre as profissões identificadas estão: merendeira, policial militar, balconista, garçon, agricultor, babá, motorista, analista de sistemas, professor(a), auxiliar administrativo, técnicos e engenheiros (em diversas áreas), dentre outras. Também, há alunos que não exercem atividade remunerada e, assim, se dedicam exclusivamente à graduação.

Dentre os diferentes motivos que levaram os estudantes a optarem por esse curso, todos mencionaram gostar de Matemática, a maioria disse sempre ter tido facilidade e afinidade com esta área e alguns disseram que se sentem motivados pelo desafio que um curso de Matemática representa.

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

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

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

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

De modo geral, os dados coletados dão indícios de que parte considerável dos alunos que ingressam no curso de Licenciatura em Matemática do CEDERJ não pretende ser professor de Matemática. Por outro lado, ainda há aqueles que almejam seguir a carreira docente, porém, quando isso ocorre, nem todos pretendem seguir nessa área como a principal atividade profissional.

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

Nessa narrativa de Luciana fica evidente que, embora ela veja a docência como algo interessante, a aluna não espera que essa seja a sua principal atividade profissional. Essa mesma compreensão é recorrente em diversos depoimentos dos estudantes. Sobre esse aspecto, Bitencourt e Krahe (2011) argumentam que assim como estudar e discutir a formação de professores, bem como o currículo dos cursos de licenciatura são ações relevantes, compreender quem são os licenciandos em Matemática torna-se fundamental, uma vez que para as autoras o desejo ou não de ser professor pode interferir no processo formativo.

4.2. Visão dos alunos sobre o curso e sobre o CEDERJ

Ao solicitar aos estudantes que falassem sobre o que o CEDERJ representa para eles ou como eles veem esse projeto e/ou o curso, no caso de Licenciatura em Matemática, algo que ficou evidente em suas narrativas foi a questão da oportunidade que se apresenta às pessoas da região onde cada polo se localiza. Muitas dessas pessoas, com diferentes idades e realidades de vida, não esperavam cursar uma graduação, pelo menos não nesse momento. Talvez, para eles, isso viesse a ocorrer em um futuro mais distante.

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

O fato de ser um curso gratuito, além de ser oferecido por meio de um Consórcio entre as universidades públicas do estado, interfere diretamente na opção dos estudantes em realizar um curso nesses moldes. Muitos se diziam descrentes com relação ao curso antes de ingressarem, mas a credibilidade da UFF (Universidade Federal Fluminense), enquanto universidade responsável pelo curso, foi determinante para que decidissem se enveredar por esse caminho.

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

A partir do Consórcio CEDERJ, os alunos se depararam com a oportunidade de realizar um curso superior em uma instituição pública, gratuita e que é considerada de qualidade. A compreensão de qualidade apresentada pelos estudantes se sustenta no fato do CEDERJ ser um projeto liderado pelas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Diante dessa oportunidade, os alunos iniciantes vislumbram possibilidades de crescimento em diferentes âmbitos, de modo a levá-los a criar a expectativa de poder transformar uma realidade ou de transformar-se.

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

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

A fala de Bianca transparece o caráter inclusivo dos cursos oferecidos pelo CEDERJ. Embora seja inegável o papel social que o Consórcio representa para muitos dos seus estudantes, não se pode deixar de fazer uma análise crítica do andamento dessa proposta, uma vez que, como já mencionado, outras iniciativas em EaD vêm se apropriando desse modelo e se consolidando no país (COSTA, 2007).

No que se refere à qualidade do curso, para os estudantes ela está relacionada às dificuldades, de diferentes naturezas, em realizá-lo, conforme indica a fala do aluno, a seguir. Para ele o curso é

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

A ideia de que “curso bom é curso difícil” está impregnada no sistema educacional e na sociedade de forma geral. Tal compreensão também se manifesta nas narrativas dos licenciandos do CEDERJ. Além disso, esse entendimento se intensifica na medida em que a dificuldade de se realizar um curso de Matemática aumenta significativamente os desafios enfrentados pelos alunos quando este não é proposto presencialmente.

A frase proferida por vários alunos, nem sempre exatamente com essas palavras: “a distância já é difícil, sendo de Matemática piorou” faz com que eles acreditem que o sucesso no curso depende muito mais deles próprios, uma vez que terão que se tornar disciplinados, organizados, esforçados, responsáveis, bem como desenvolverem a autonomia e iniciativa para garantir a sua permanência e conclusão do curso. Todas essas características desejáveis aos estudantes do CEDERJ são, igualmente, almejadas a qualquer aluno de um curso superior. Porém, tudo indica que na EaD elas se mostram indispensáveis, correndo-se o risco de ser mais um nas estatísticas de evasão caso não se enquadre nesse perfil.

Com base nesse grande desafio é que a garantia de qualidade do curso, evidenciada pelos licenciandos, parece ter sido construída. Além disso, a crença da qualidade se apóia no argumento de que os egressos desse curso têm obtido um bom desempenho em concursos públicos ou processos seletivos para ingresso no mestrado (VIEL, 2011), o que é uma crença questionável, no meu modo de ver, uma vez que não basta ser aprovado em concursos para ser considerado bom profissional.

4.3. Um olhar para o futuro

Uma das questões feitas na entrevista junto aos alunos iniciantes consistia em identificar quais as suas expectativas com relação ao curso e as suas perspectivas futuras. Sobre esse aspecto, Taís, por exemplo, diz que pretende ser professora universitária e, diante disso, questionei se ela tinha como expectativa que o curso que ela estava fazendo a preparasse para ser essa profissional. Segundo ela, no que se refere à formação específica em Matemática, o curso oferece uma boa base para o futuro professor. Entretanto, com relação à formação pedagógica, ela acredita que não cabe ao curso, necessariamente, essa incumbência, já que entende que a prática do professor depende de cada um. Para ela, quando se fala em formação pedagógica e específica, parece que estas são vistas como coisas disjuntas, sem relação.

[...] Lógico as disciplinas pedagógicas podem me ajudar a entender melhor os alunos, mas a questão assim de como eu vou ensinar eu acho que é uma

questão tão pessoal [...]. Então, acredito que nas matérias de Matemática sim, mas pedagógicas eu acho que é uma coisa muito pessoal. Eu não sinto que o curso vá... (Taís, Angra dos Reis)

Outra expectativa identificada nas narrativas dos estudantes pode ser ilustrada no depoimento de Rafael, a seguir. Vários licenciandos mencionaram a vontade de, após a conclusão do curso, continuar seus estudos no âmbito da pesquisa. Sendo assim, eles também esperam da graduação uma formação para a pesquisa, além de uma abertura para o trabalho em diferentes áreas nas quais a Matemática possa estar presente, de modo a ampliar as possibilidades para o mercado de trabalho.

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

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

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

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

Muitas vezes, quando questionados sobre suas expectativas, os alunos faziam referência à dificuldade do curso e que isso se prolongaria ao longo da graduação, intensificando-se cada vez mais. As alunas Francine e Mara, por exemplo, acreditam que a tendência é que o curso se torne muito mais difícil ao longo do tempo e para vencer tamanha dificuldade é muito importante “[...] *trabalhar agora pra vencer os obstáculos do futuro*” (Francine, Angra dos Reis). Elas esperam que o curso seja rigoroso, ofereça uma boa base de conteúdo matemático e seja desafiador. Para Francine, a expectativa é que seja “[...] *um curso que quando eu sair vou ter muito orgulho de mim, porque vai ser um obstáculo grande pra eu ter vencido*”. Segundo elas, é importante se dedicar muito no início do curso, criando um ritmo para conseguir se desenvolver nos semestres seguintes. Mara acredita que o curso vai oferecer uma boa formação Matemática, mas será uma grande experiência de vida também, uma vez que ele propicia a convivência com pessoas de diferentes realidades, com vivências e experiências que podem ser compartilhadas. Segundo a aluna, “*Aqui no CEDERJ, o curso que eu faço, eu falo muito isso, ele tá me preparando pra vida e tá me preparando pra minha carreira profissional*” (Mara, Angra dos Reis).

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

Eu, de início, de início o que eu espero é crescimento. É crescimento dentro da área que eu to fazendo, né? [...] Eu espero chegar no final dele e falar “caramba, Matemática é fascinante” e querer fazer pós e... Entendeu? Eu espero, tipo, me especializar dentro da área cada vez mais, crescer mais. Eu vejo o curso de Matemática como, sei lá, um crescimento pra minha vida, assim... Único, né, cara? Sei lá. Não é simplesmente ter o nível superior, é a chance que você tem, tipo, de fazer a diferença naquilo. [...] (Jeferson, Angra dos Reis)

Outros estudantes também disseram buscar no curso a formação necessária para se tornarem bons profissionais, tanto no que diz respeito à formação em conteúdo específico, quanto à prática para atuar como professor. A fala de Renato, a seguir, evidencia essa perspectiva.

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

É natural que as expectativas apresentadas pelos estudantes apareçam carregadas de esperança, perspectivas de futuro promissor e, de modo geral, são sempre positivas. Nesse sentido, enquanto Viel (2011) apresenta, em sua pesquisa sobre os alunos formados no curso de Licenciatura em Matemática do CEDERJ, um discurso de vitoriosos, nessa pesquisa, apresentarei as narrativas dos alunos iniciantes, com os quais tive contato, impregnadas de esperança. Cabe esclarecer que esta investigação não tem como objetivo se contrapor à pesquisa realizada por Viel (2011), mas sim apresentar novos elementos que venham contribuir para que se possa apresentar um retrato, sob diferentes perspectivas, da formação de professores de matemática no contexto do CEDERJ.

5. Considerações finais

Neste artigo caracterizei aqueles que considero como sendo os principais sujeitos da pesquisa que ora realizo, bem como algumas de suas perspectivas e expectativas com relação ao curso de licenciatura para o qual ingressaram. Nos dados aqui apresentados foi possível notar, com raras exceções, a falta de interesse pela carreira docente na Educação Básica, mesmo quando os estudantes afirmam gostar de Matemática, motivo pelo qual muitos deles optaram pelo curso. Esse dado é preocupante, pois suprir a carência de professores para atuar nesse nível de ensino é um dos principais objetivos da proposta do CEDERJ.

Para vários estudantes esse curso de Licenciatura em Matemática é sinônimo de oportunidade, a qual não era vislumbrada anteriormente a ele. Alguns chegam a relacionar o

curso com o “sonho” de cursar uma graduação e que parece estar se tornando realidade. Todavia, mesmo identificando certa convicção nos depoimentos dos iniciantes ao afirmarem que irão concluir a graduação, que não irão desperdiçar tal oportunidade, os relatos de tutores e de alunos veteranos (VIEL, 2011) indicam que a grande maioria “fica pelo caminho”.

O fato é que, independente de querer ou não ser professor, mas, sobretudo, almejando obter o tão sonhado diploma superior, tenho indícios de que boa parte dos entrevistados a essa altura já não é mais aluno desse curso. Por que o sonho acabou? Em que momento esses alunos deixaram de sonhar? É necessário que uma análise crítica seja feita. Não podemos nos apoiar em relatos românticos sobre educação inclusiva para legitimar o sucesso do CEDERJ. É claro que acredito fortemente na dimensão democrática desse curso e isso é inquestionável. Porém, precisamos acordar do sonho e voltar à realidade para que possíveis respostas às essas questões possam ser estruturadas com mais solidez.

Diante do exposto, muitos são os aspectos desse curso que ainda devem ser explicitados e discutidos. Os dados coletados junto aos licenciandos remetem, por exemplo, à indagação sobre o estudo da demanda para a oferta do curso em questão e a sua adequação às expectativas dos estudantes. Também, os dados sugerem a preeminência de pesquisas sobre as políticas de formação de professores a distância e as possíveis interseções com aquilo que ocorre na educação presencial. Portanto, é possível notar que muito ainda há que se discutir sobre essa temática. Algumas dessas questões serão debatidas na pesquisa que ora encontra-se em andamento e em outros artigos mais específicos.

6. Referências

ARAÚJO, J. L.; BORBA, M. C. Construindo Pesquisas Coletivamente em Educação Matemática. In.: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org) *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BITENCOURT, L. P.; KRAHE, E. D. *Ser professor de matemática: opção pela profissão ou "o que me restou"?* In: XIX Seminário Internacional de Formación de Profesores para los países Del Mercosur/Cono Sur, 2011, Universidad de La República Uruguay, UNELAR, Montevideo, 2011.

BORBA, M. C.; MALHEIROS, A. P. S.; ZULATTO, R. B. A. *Educação a Distância Online*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSTA, C. J. *Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil*. In.: Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 15, n. 2, Maio a Agosto de 2007.

LAPA, A.; PRETTO, N. D. L. *Educação a Distância e Precarização do Trabalho Docente*. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, Nov. 2010.

LARROSA, J. *Notas da Experiência e o Saber de Experiência*. Trad. João Vanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Campinas, jan/abr, 2002.

SILVA, M. EAD On-line, Cibercultura e Interatividade. In.: ALVEZ, L; NOVA, C. (Org) *Educação*



a Distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.

SILVA, M. *O Desenho Didático: subsídios para uma pesquisa interinstitucional em ambiente online.* In.: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DO ENSINO, 14., 2008. Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: ENDIPE, 2008.

VIEL, S. R. *Um Sobre a Formação de Professores de Matemática a Distância: o caso do CEDERJ/UAB.* 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.