



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

CARLOS WIENNERY DA ROCHA MORAES

**HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO:
ANÁLISE DE RELATOS DE PROFESSORES LICENCIADOS EM MATEMÁTICA
PELA EAD/UNITINS**

ARAGUAÍNA -TO

2013

CARLOS WIENNERY DA ROCHA MORAES

**HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO:
ANÁLISE DE RELATOS DE PROFESSORES LICENCIADOS EM MATEMÁTICA
PELA EAD/UNITINS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, como um dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação da professora Dr^a. Luiza Helena Oliveira da Silva e como co-orientador o Professor Dr. Dornival Venâncio Ramos Junior.

ARAGUAÍNA -TO

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Universidade Federal do Tocantins
Campus Universitário de Araguaina

M827h Moraes, Carlos Wiennery da Rocha
Histórias de vida e formação: análise de relatos de professores licenciados em matemática pela EAD/UNITINS / Carlos Wiennery da Rocha Moraes. – Palmas, 2013.
195 f.

Dissertação de Mestrado – Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura. 2013.

Linha de pesquisa: Práticas discursivas em contexto de Formação.

Orientador: Prof^a. Dr^a Luiza Helena Oliveira da Silva.

1. Educação a distância. 2. História de vida. 3. Formação do professor. 4. Análise do discurso. I. Silva, Luiza Helena Oliveira da. II. Universidade Federal do Tocantins. III. Título.

CDD 371.35

Bibliotecária: Emanuele Santos
CRB-2 / 1309

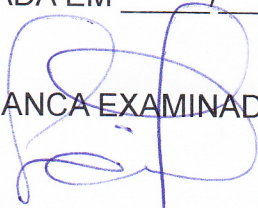
Todos os Direitos Reservados – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

**HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO:
ANÁLISE DE RELATOS DE PROFESSORES LICENCIADOS EM
MATEMÁTICA PELA EAD/UNITINS**

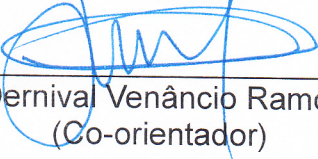
Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, como um dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação da professora Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva e como Co-orientador o Professor Dr. Dernival Venâncio Ramos Junior.

APROVADA EM ____ / ____ /2013.

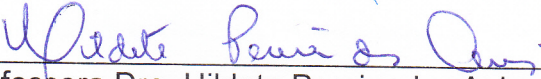
BANCA EXAMINADORA



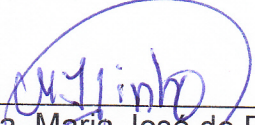
Professora Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva (UFT)
Orientadora



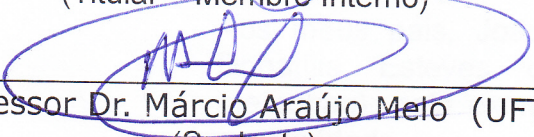
Professor Dr. Dernival Venâncio Ramos Júnior (UFT)
(Co-orientador)



Professora Dra. Hildete Pereira dos Anjos (UFPA)
(Titular – Membro externo)



Professora Dra. Maria José de Pinho (UFT)
(Titular – Membro Interno)



Professor Dr. Márcio Araújo Melo (UFT)
(Suplente)

ARAGUAÍNA -TO
2013

Aos meus pais, João Luciano de Moraes e Donatília Esteves da Rocha (ambos *in memorian*), pelo exemplo de vida e apoio na escolaridade.

À minha esposa, Marli, que com amor e oração me sustentou no empreendimento desta dissertação.

Aos meus irmãos, Waldir, José Wilson, Wagner e Ana Flávia (*in memorian*).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me abrir as portas do Mestrado e me ajudar concluí-lo.

À minha esposa, Marli Ramalho dos Santos Rocha, por seu apoio, através de oração e palavras de fé, sustentou o movimento e atitudes necessários à conclusão do trabalho.

À minha mãe, Donatília a qual foi professora de Língua Portuguesa e Francesa. Patrona da cadeira 16, da Academia Longaense de Letras, Cultura, História e Ecologia (ALLCHE). Era, também, conhecida por seus comentários, no programa de rádio, Painel da Cidade, apresentado por Joel Silva.

Ao meu pai, que mesmo sendo lavrador e comerciante, dedicava horas ensinando tabuada a mim e meus irmãos.

Aos meus irmãos que, a longa distância, acompanham minhas conquistas.

À tia Maria Luiza Esteves da Rocha, professora, escritora e grande companheira da minha mãe, no labor do campo e no processo de formação. Atualmente é ocupante da cadeira 16 da ALLCHE.

Ao escritor piauiense, Altevir José Esteves, autor dos livros, "*Fomecracia, Lamação da Morte*"; "*Sina, o Dogma do Sertão*" e "*Delírios Universitários*". Pertence à Academia Parnaibana de Letras, Cadeira nº 14; Academia de Letras do Vale do Longá: Cadeira 16; Academia Longaense de Letras, Cultura, História e Ecologia, Cadeira nº 33.

À prof^a Dr^a Luiza Helena Oliveira da Silva, minha orientadora, por seu apoio, presencial e à distância. Suas publicações para mim foram, também, inspiradoras e orientadoras.

Ao meu co-orientador, prof. Dr. Darnival Venâncio Ramos Júnior, pela colaboração no levantamento dos aspectos históricos da pesquisa.

À Prof^a Dr^a Maria José de Pinho, por aceitar o convite para minha banca de Mestrado. Também, por me incentivar em concorrer ao mestrado.

À Prof^a Dr^a Hildete P. dos Anjos, por somar nesse trabalho, com suas ideias norteadoras.

Aos professores do Programa do Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, que com suas experiências diversas nos ensinaram a ver o mundo de uma forma interdisciplinar.

Aos meus colegas do Mestrado: Martha, Lynara, Aline, Edna, Jane, Francisco Myrian e Denyse. A discursividade abordada, entre nós, fomentou o nosso caráter intelectual.

À Universidade Federal do Tocantins, em especial à vice-reitora, Isabel Auler e à Pró-Reitoria de Administração e Finanças (PROAD), onde sou Secretário Executivo e recebi o apoio para investir no Mestrado. Em especial ao José Guimarães, Ana Lúcia Medeiros e Jaasiel Lima que me deram o apoio necessário nesta caminhada.

Aos meus colegas de trabalho Raimundo Nonato, Silma, Iracy, Rony, Missael e Kristinne, por terem entendido a minha ausência no percurso do Mestrado.

Ao amigo Jônatas Gomes Duarte pelo apoio intelectual e pelas publicações que realizamos em parceria.

À Universidade do Tocantins – UNTINS e à EDUCON, que concederam, mesmo que em uma visita apenas, norteamentos esclarecedores para a realização deste estudo.

Aos sujeitos pesquisados, sem eles seria impossível a construção deste estudo. Guerreiros, batalhadores, por intermédio de suas histórias de vida delinearam suas angústias, medos e conquistas, a partir da escolarização básica ao ensino superior, feito à distância. A vocês meu muito obrigado.

(...)

*As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.*

*Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.*

Carlos Drummond de Andrade, Memória

LISTA ABREVIações

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AD	Análise do Discurso de Linha Francesa
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro
CEE/TO	Conselho Estadual de Educação do Tocantins
CES/CNE	Conselho Nacional da Educação
CNST	Curso Normal Superior, na modalidade telepresencial
CP	Condições de Produção
DED/CAPES	Diretoria de Educação a Distância
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância;
EDUCON	Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda.
EADCON	Nome de fantasia da EDUCON
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
FMI	Fundo Monetário Internacional
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GESTO	Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MÊS	Ministério da Educação e Saúde
MPF-TO	Ministério Público Federal do Tocantins
MST	Movimento dos Sem-terra
NT	Nota Técnica
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAPED	Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
SEED	Secretaria de Educação a Distância;
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta;
TIC	Tecnologia da Educação e Comunicação
TO	Tocantins
TRF	Tribunal Regional Federal da 1ª Região
TSD	Termo para Saneamento de Deficiência
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPALMAS	Universidade Estadual de Palmas
UNITINS	Universidade do Tocantins;
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

RESUMO

Estudos que envolvem a formação do professor têm sido privilegiados na educação tendo em vista a complexidade que encerra, os desafios que lhe são apresentados num contexto bastante amplo e heterogêneo como o do país. Este estudo recorta o universo da educação a distância no Tocantins e, nesse sentido, traz à discussão relatos das histórias de vida e formação de quatro professores licenciados à distância pela Universidade do Tocantins. Nesse sentido, questionamos: como os professores recém-formados pela EaD da UNITINS significam esta modalidade de ensino, no movimento discursivo, delineado através de relatos de suas histórias de vida. Com base nessa pergunta, nosso objetivo geral foi analisar os discursos sobre a formação desses sujeitos, suas expectativas diante da escolarização, os sentidos que atribuem ao longo de suas vidas à educação e as identidades que esses sujeitos constroem na formação. No movimento discursivo, pontuamos aspectos que delineiam a formação obtida, as dificuldades encontradas, os caminhos que percorreram até o ensino superior e as expectativas decorrentes da formação então recentemente concluída. Orientados pela Análise do Discurso e pela técnica da história de vida, trazemos o real que emerge como efeito dos discursos: que escola é essa de que se fala e a qual correspondem tantas expectativas de democratização de acesso aos saberes socialmente valorizados? Consideramos que as histórias dos sujeitos, a despeito das suas peculiaridades, são atravessadas por uma história coletiva. Os resultados obtidos nos levam a concluir que as histórias se assemelham e apontam para algumas regularidades e para uma história coletivamente vivida. Os pesquisados têm em comum o pertencimento à mesma classe social, compartilham uma trajetória de escolarização acidentada. Naturaliza-se no imaginário desses sujeitos, em princípio, o ensino a distância como a possibilidade que se lhes apresenta diante das facilidades de ingresso e do tempo diminuto, em razão do trabalho. A educação ofertada, contudo, não promete grandes avanços em termos de ganho para a qualidade da aprendizagem dos pesquisados. O modelo apresenta-se silencioso, verticalizado, instrucional, superado apenas pela horizontalidade da troca e do diálogo entre seus pares, produzido à revelia do que foi planejado. Embora o discurso do ensino a distância em princípio vise a favorecer a democratização do acesso ao conhecimento, a pesquisa evidencia que não há como atestar que ele acene necessariamente para o sucesso no aprendizado. Há lacunas que precisam receber mais atenção tendo em vista modelos mais simétricos de ensino aprendizagem, pautados pela interação efetiva e a colaboração.

Palavras-chave: educação a distância, formação do professor, história de vida, análise do discurso.

ABSTRACT

Studies involving teachers formation have been privileged in education with a view to terminating the complex challenges that are presented in a context broad and heterogeneous as the country. This work cuts the universe of distance education in Tocantins and, in this way, addresses issues incipient by academic research. The research reported discussion about life stories and training in distance graduation of four teachers from the University of Tocantins. Thus, in discursive movement we ask: how teachers recently graduated from distance education by UNITINS mean this type of education in the discursive movement, outlined by reports of their life stories. Based on this question, our overall goal was to analyze the speeches of the formation of these subjects, their expectations regarding schooling, the meanings that attach along their lives to education and identities that build on these subjects training. We pointed out aspects that outline the training received, the difficulties encountered, the paths that travel through higher education and the expectations arising from the recently teachers formation. Guided by Discourse Analysis and the technique of life story, we bring the real emerges as an effect of discourse: that school is that they talk about and which correspond so many expectations of democratization of access to socially valued knowledge? We believe that the stories of individuals, despite their quirks, are crossed by a collective history. The results lead us to conclude that the stories are similar and suggest some regularities and for a story lived collectively. The research subjects have in common membership in the same social class, They share a bumpy trajectory of schooling Naturalizesitselfin the imaginationof these subjects, in principle, distance learningas the possibilitythatpresents them withmoreease of entryandthe short duration,becauseof their work. The education offered, however, not promises great advances in terms of gain for the quality of learning of the respondents. The model presents silent, vertical, instructional, surpassed only by the horizontality of exchange and dialogue among peers, produced without the knowledge of what was planned. Althoughthe speechof distance education in principle seeks to promote the democratization of access to knowledge, research shows that there is no way he wave necessarily attest to success in learning. There are gaps that need to receive more attention in order to more symmetric models of teaching and learning, guided by effective interaction and collaboration.

Keywords: distance education, teachers formation, life history, discourse analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 O ENSINO A DISTÂNCIA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NO CONTEXTO TOCANTINENSE	21
1.1 Breve histórico da educação brasileira	21
1.2 Retrato da Educação a distância no Brasil	30
1.3 Educação a distância no Tocantins: a UNITINS	36
1.4 A parceria Unitins/Educon: credenciamento e descredenciamento do EaD: cobrança de mensalidade	41
CAPÍTULO 2 QUESTÕES EM TORNO DO DISCURSO E DA MEMÓRIA	54
2.1 A problemática do discurso: das contribuições de Pêcheux e Dubois	54
2.2 Significar e Produzir Sentidos	62
2.3 Do Materialismo Histórico e da Análise do discurso	64
2.5 Memória e Identidade na Formação Docente	72
CAPÍTULO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	78
3.1 A Abordagem Qualitativa	78
3.2 A História de Vida como Técnica	78
3.3 Contexto, Critérios e Participantes da Pesquisa	81
3.3.1 Pesquisa Documental: UNITINS e EDUCON	81
3.3.2 Participantes da pesquisa, delineamentos	82
3.3.3 O Dispositivo Analítico de Interpretação da AD	84
CAPÍTULO 4 NARRATIVAS DE EXCLUSÃO, RESISTÊNCIA E ESPERANÇA	86
4.1 Questões iniciais sobre os sujeitos da pesquisa: narrativas que se cruzam e se confundem	86
4.2 Imagens do professor na escolarização básica	96
4.3 Ensinar como dom?	100
4.4 A formação do professor pelo ensino superior à distância	103
4.4.1 Ensino a distância: especificidades	109
4.4.2 A partilha	114
4.4.3 O método de aprendizagem dos sujeitos em EaD	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	138

ANEXO I - Diferenças e similaridades constatadas entre ensino presencial e EaD	138
ANEXO II - Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido	139
ANEXO III - Entrevista Jadir	141
ANEXO IV - Entrevista Zélia.....	155
ANEXO V - Entrevista Márcia.....	170
ANEXO VI - Entrevista José Carlos	182
ANEXO VII - Matriz Curricular Graduação em Matemática EaD UNITINS.....	195

INTRODUÇÃO

*O trabalho, centrado nas histórias de vida, diários biográficos e narrativas de formação, adota, além da flexibilidade, outros aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se **ouvir a voz do professor** ou compreender o sentido da investigação-formação, centrada na abordagem experiencial, por partir da teoria da atividade do sujeito, que aprende a partir da sua própria história. Grifo nosso.*

Souza, 2007.

Desde o início da década de 90, as ciências humanas, em especial as que abarcam a educação, têm privilegiado estudos que envolvem a formação do professor, articulando, entre outras, as categorias teóricas: identidade, história de vida, profissionalização, desenvolvimento pessoal e profissional no campo dos saberes docentes.

Vivemos numa era em que os sujeitos são interpelados a construir suas trajetórias de vida mediante o reconhecimento de sua formação profissional. A identidade do professor, nesse processo, não resulta tão somente de modos de subjetivação particulares, mas tem seu complemento nas posturas adotadas pela sociedade na qual ele se insere e à qual presta contas. A relevância dos estudos que tratam da formação docente, e de seus delineamentos, endossa o entendimento de que o professor, além de ser agente do conhecimento, também o representa, posto que é cotidianamente interpelado a construir sua trajetória de vida pelo reconhecimento de sua formação profissional, de seus conhecimentos acumulados.

Em razão disso, no processo formativo desse sujeito-professor, aspectos distintos precisam ser considerados, relacionados às significações sobre a profissão que exerce e à sua história pessoal, de vida. Estas reflexões remetem aos percursos da memória e suas narrativas.

Alistair Thomson (1997) citado por Alves (2007, p.63) argumenta que “os relatos permitem a possibilidade da análise dos significados subjetivos das experiências vividas e a natureza da memória individual e da memória coletiva”. Nesse sentido, o sujeito ao falar de si, remete à presença do outro, sendo essa alteridade constitutiva. Além disso, Paul Thompson (1992, p. 208) reitera que “recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade [...], continuar lidando com essas lembranças pode fortalecer ou recapturar, a autoconfiança”, ou seja, ao lembrar e falar de si o sujeito se significa, produzindo

efeitos de identidade que são necessários para ele diante do mundo.

É certo que as lembranças do passado nem sempre são satisfatórias do ponto de vista da objetividade ou de uma pretensa completude, mas, por intermédio da memória traduzida nas linhas do discurso, podemos compreender como os sujeitos significam a si mesmos, o modo como discursivizam sobre a sua própria identidade. Resta lembrar que esse discurso é palavra em movimento, movimento de sentidos entre sujeitos historicamente situados, filiados a determinadas formações discursivo-ideológicas, conforme Orlandi (2000), o que implica o movimento entre o que em princípio é do domínio da subjetividade e o que é do domínio da história e da história do dizer.

Quando falamos em memória, não nos referimos apenas às lembranças dos sujeitos, mas aos delineamentos propostos pela Análise do Discurso (AD), que orientam teoricamente as nossas reflexões nesta pesquisa. Para esta teoria, a memória não é entendida apenas como o que fica gravado na mente do sujeito, mas como aquilo que atravessa as palavras por ele enunciadas, uma vez que o dizer tem história. Logo, os relatos enunciados representam o lugar de memória dos sujeitos, pois suas lembranças são relatadas, transcritas e analisadas a partir de suas narrativas e há uma memória que é da ordem da história do dizer, a história dos sentidos no discurso. Intermediados pelos fundamentos teóricos da AD, significados são atribuídos às experiências e ao conhecimento que eles constroem de si, mediante a narração de suas aprendizagens experienciais e formativas daquilo que ficou marcado em seus dizeres e que remetem a uma história.

Conforme Pêcheux (1999), o intradiscurso remete ao interior do discurso, ao seu arranjo material e que o analista toma como objeto de análise, mas todo dizer e todo sentido só são possíveis mediante a relação com o extradiscurso e com a memória. Estes remetem ao dizeres anteriores, à inscrição dos discursos na história e à historicidade do sentido. Esta memória discursiva estabelece os 'implícitos' (os pré-construídos, os elementos citados e relatados, os discursos-transversos, etc) de que sua leitura necessita, condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999). A interpelação do indivíduo em sujeito no seu discurso se efetua

[...] pela identificação (do sujeito) com formação discursiva que o domina (na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora de unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso "o pré-construído e processo de sustentação", que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos

no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 1995, p. 163).

Nesse sentido, a significação do discurso ultrapassa o plano da subjetividade - e conforme Coracini (2010) não há como abordar a subjetividade sem problematizar a identidade - materializando-se na instância histórica real, constituindo, então, o sujeito, a partir da sua memória discursiva, sendo este o lugar em que serão inicialmente fixados os planos ideológicos. Essas filiações ideológicas remetem a um sujeito descentrado, atravessado pelo inconsciente, que não controla os sentidos que o atravessam e o constituem. Assim, a AD concebe o sujeito a partir das coerções de natureza ideológica. “O trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento, pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade, a impressão do sentido lá” (ORLANDI, 2000, p. 49).

Nossa pesquisa valoriza a memória de professores e, desse modo, consideramos sentidos anteriormente enunciados, que criam uma memória sobre o que é escola, o que é ser professor, o que é ensinar e aprender e que agem sobre o sujeito a quem este trabalho pretende ouvir a palavra (RAMOS; SILVA, 2012). Ao falar de si, necessariamente o sujeito é atravessado por sentidos que o antecedem, que significam antes. Ao mesmo tempo, além dessa memória discursiva, há uma memória sobre si mesmo, recortada à luz do presente, das expectativas do sujeito.

Nesse contexto, a construção e reconstrução do processo identitário do professor demanda tempo para se construir e reconstruir. A ocorrência dessa demora se justifica porque se inicia na opção feita pelo sujeito, seguida por sua formação, que lhe permite assimilar mudanças e transformar comportamento sobre o que entende por docência; este trajeto enuncia reflexões sobre passado e presente, cujos delineamentos constroem uma identidade do que é ser e estar sendo professor.

No caso, em específico, enfocamos a história de vida de quatro professores recém-formados, que passaram pela experiência de formação nas últimas turmas, que se graduaram na modalidade a distância, entre 2008 a 2011. As histórias de vida desses sujeitos, a quem chamamos de Jadir, Márcia, José Carlos e Zélia, permitiram acompanhar o movimento da constituição de suas identidades, considerando suas continuidades e rupturas, as influências sociais das relações de que fizeram e fazem parte em seus cotidianos, enquanto professores em formação

numa modalidade de ensino a distância através da parceria UNITINS¹/EDUCON².

No contexto histórico, a UNITINS foi criada em 1990, e oferecia à época cursos presenciais. De lá para cá, tem sofrido diversas mudanças de ordem jurídica na sua reestruturação 'ora como fundação pública, ora como autarquia, ora como fundação aberta ao capital privado' (PRETTO; PEREIRA, 2008). Por intermédio da Portaria nº 2.145, de 16 de julho de 2004, essa universidade foi credenciada para ensinar na modalidade à distância, passando ofertar a EaD em parceria com a EDUCON para vários estados da federação brasileira. Os autores acima comentam que essa oferta da EaD esteve consoante com a agenda neoliberal adotada pelo governo estadual. Em 2009, por razão de vários escândalos, como por exemplo, a cobrança de mensalidades, que repercutiram em escala nacional, a UNITINS foi descredenciada para oferecer a EaD, por intermédio da Portaria SEED nº 44/2009.

É nesse contexto de descredenciamento que estudavam nossos quatro sujeitos da pesquisa, ex-acadêmicos da modalidade EaD da UNTINS. Apesar desse transtorno que afetou, de certo modo, a legitimidade de suas formações, os sujeitos pesquisados não perderam o curso, porque a supracitada Portaria apontava que os estudantes matriculados estivessem garantidos de concluírem a graduação, o que aconteceu em 2011.

Considerando que os cursos ofertados por essa universidade passam a ser ministrados no regime à distância (EaD), as seguintes indagações passaram a se configurar como objetos de nossa investigação: como os professores recém-formados avaliam essa modalidade de ensino, esse novo modo de aprender e ensinar no ensino superior? Como analisam a quebra do paradigma tradicional de escolarização, no qual a presença do docente adquire centralidade? Outras perguntas também surgem, mas elegemos como norteadora a seguinte questão: como os professores recém-formados pela EAD da UNITINS significam esta modalidade de ensino, no movimento discursivo, delineado através de relatos de suas histórias de vida.

Partimos do pressuposto de que há especificidades de suas trajetórias de vida e formação que determinam a educação a distância como a possibilidade de aquisição de um diploma de ensino superior, isto é, há um perfil de aluno que

¹ UNIVERSIDADE DO TOCANTINS

² Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda. - EDUCON . É mais conhecida, por seu nome de fantasia - EADCON.

encontra na EaD a única possibilidade de ingresso no ensino superior, os resultados de nosso trabalho, como pretendemos mostrar, foram confirmando nossa hipótese inicial. Neste sentido, enfocamos as histórias de vida e formação de quatro sujeitos, tendo como objetivo geral analisar, pela mobilização de categorias da Análise do Discurso de linha francesa (AD), os discursos dos professores recém-formados, suas expectativas diante da escolarização, os sentidos que atribuem ao longo de suas vidas à educação e as identidades que esses sujeitos constroem na formação.

Como pesquisa de caráter interdisciplinar e de natureza qualitativa, mobilizamos ainda estudos sobre a educação a distância e, como metodologia para geração de dados (relatos), as contribuições advindas da História de Vida Oral.

As entrevistas foram realizadas de janeiro a março de 2012, três a seis meses após a formatura dos pesquisados. Nesses encontros, ativemo-nos ao questionamento norteador da pesquisa: como estes professores em formação significam, no movimento do discurso, suas experiências de vida e formação na modalidade do Ensino Superior à distância? Esta questão muito nos intrigava, especialmente após a coleta de dados, (relatos) em razão do percurso da formação básica feita, em sua maioria, por grandes intervalos, e das histórias de vida relatadas por estes sujeitos.

Para compor os norteamientos da discussão, pontuamos aspectos que evidenciam como os entrevistados, avaliaram a aprendizagem obtida pela formação na modalidade à distância e quais razões ocorreram para que optassem por esta modalidade de ensino, considerando evidentemente, seus relatos orais nos quais rememoram suas trajetórias estudantis, individuais e coletivas.

O capítulo 1, deste trabalho, trata da contextualização, quando demonstramos aspectos que envolvem a discussão sobre EaD em contexto nacional e internacional. Em seguida, apresentamos o contexto sócio-histórico da educação a distância no estado do Tocantins e elencamos justificativas para a implantação desta modalidade de educação na UNITINS, delineando encaminhamentos como: o fim do entrave e a busca de acerto, ou seja, o término do ensino com cobrança de mensalidades e seu recomeço gratuito, agora pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No capítulo 2, apresentamos a teoria de base que fundamenta nossa pesquisa, a Análise do Discurso Francesa (AD), discorremos sobre os modos de determinação histórica dos processos de produção de sentidos, na perspectiva de

uma semântica de cunho materialista, relacionada à materialidade da língua, atravessada pela história e pelo inconsciente, que determina, portanto, a produção dos sentidos. (MARIANI, 1998; ORLANDI; 2000; PÊCHEUX, 1995)

No capítulo 3, discorremos sobre os aspectos metodológicos que nortearam a produção do corpus gerado, por meio das técnicas da história de vida oral e que foram analisados a luz do dispositivo analítico da AD, considerando as categorias de análise que orientaram a leitura dos relatos dos docentes.

No capítulo 4, processamos a análise do corpus. As categorias, formações imaginárias, formação discursiva, interdiscurso (memória discursiva) sob o viés da AD nortearam os fundamentos para compreendermos os relatos de histórias de vida dos sujeitos, suas lembranças e experiências, que traduzidas nas linhas do discurso, permitiram-nos demonstrar como eles significam a si mesmos e como constroem e reconstroem suas identidades. Para o detalhamento da análise, optamos por estabelecer pontos comuns nos relatos das trajetórias de vida e de formação dos sujeitos da pesquisa, analisando aspectos relativos à inscrição ideológica dos discursos por eles elencados na educação a distância.

Delinear a história de vida dos professores licenciados pela EaD da Unitins possibilitou-nos apreender as lembranças dos sujeitos pesquisados a partir de seus próprios relatos, evidenciando a partilha de semelhantes histórias. As narrativas contribuíram para o exame dos significados do ponto de vista desses professores, concernente ao processo de suas formações e experiências vividas na trajetória acadêmica dos mesmos. A pesquisa, assim, fala de vivências e percepções, de histórias partilhadas e exclusão, do que é particular e singular, mas, sobretudo, do que é coletivo; seus delineamentos podem ajudar a compreender os percursos da educação no interior do país.

CAPÍTULO 1 O ENSINO A DISTÂNCIA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NO CONTEXTO TOCANTINENSE

1.1 Breve histórico da educação brasileira

Se a sociedade não desejar ser reduzida ao mercado, terá de garantir o papel da universidade como agente social. Caso contrário, é o fim da universidade e o início da mais cruel das empresas, aquela que lida com as ideias enquanto mercadoria.

Serpa e Pretto, 2000.

O Brasil ‘foi descoberto’ no último ano do século XV³, por meio de uma política externa, expansionista e capitalista na qual a coroa portuguesa buscava enriquecer seu patrimônio. À época uma das justificativas, da expansão desse país, era divulgar a fé católica. Na verdade, essa fé servia de instrumento de dominação para que essa colônia ‘descoberta’, fosse legitimada à coroa portuguesa. Tratava-se de uma forma de materialização da ideologia daquele país, a fim de estabilizar esse novo território em seu poder. Nesse sentido, os padres jesuítas, primeiros educadores que se têm notícia, em território brasileiro, ensinavam regras de conduta para que a comunidade da nova colônia portuguesa obedecesse seus superiores a fim de estabilizar o poder, na colônia. Sem uma ideologia controladora⁴ seria difícil para Portugal, geograficamente distante do novo território, manter a hegemonia frente à sociedade civil, para conduzir a dominação por intermédio da educação. Para Freitag, nesse contexto emerge um conceito emancipatório de educação “em que uma pedagogia do oprimido pode assumir força política, ao lado da conceituação da educação como instrumento de dominação e, posteriormente, como reprodução das relações de produção capitalista” (FREITAG, 2005, p. 38).

Paulo Freire (2000) salienta que a educação não constituía preocupação governamental, mesmo no alvorecer da República do Brasil, permanecendo mais em nível de discurso do que de fato efetivada e sistematizada, tendo em vista que a grande população brasileira continuava fora das decisões políticas e do acesso aos bens culturais.

Com a crise externa, ou seja, a queda da Bolsa de Valores em 1929, em Nova

³ O século XVI, começa no ano seguinte, 1501 e vai até 1600.

⁴ Os colégios jesuíticos representam a principal instituição de formação da elite colonial, com caráter religioso, a formação intelectual neles ministrada é caracterizada pela rigidez nas formas de pensar e de interpretar a realidade (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 35).

York, houve também uma crise global e a necessidade de reestruturação, no poder estatal no âmbito da sociedade política e da sociedade civil brasileira. No ano seguinte, 1930 é criado, em território brasileiro, o Ministério da Educação e Saúde, um período marcante para transformações importantes nesse país, sendo a fundação e a estruturação das universidades uma delas. Estabelece-se na Constituição de 1934 a educação como direito de todos, dever da família e do poder público, cumprindo a este proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país (Art. 140); cria-se também um PNE - Plano Nacional de Educação (Art. 150), cuja finalidade é a supervisão das atividades de ensino em todos os níveis.

Nesse ínterim, a sociedade política começa a perceber a importância da educação como estratégia para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infraestrutura (base econômica – unidade de forças produtivas e relações de produção) quanto na superestrutura (níveis jurídico-políticos). A jurisdição estatal inicia o regulamento da organização, assim como, do sistema educacional e o submete a seu controle direto, transformando-o em aparelho ideológico. Shiroma et al. (2007, p. 22) avaliam que com “a implantação do Estado Novo⁵, definiu-se oficialmente o papel da educação no papel de nacionalidade que o Estado esperava construir”. Esta perspectiva é analisada por Freitag (2005, p. 52):

A política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação, sua implantação visa transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas [...]. A verdadeira razão dessa abertura se encontra, porém, nas mutações ocorridas na infraestrutura econômica, com diversificação da produção, que exige maior qualificação e diversificação da força de trabalho.

Para Gonçalves (2008), o sistema educacional tem o poder de materializar o papel da reprodução ideológica da democracia-liberal-burguesa, reforçando, assim os desníveis sociais mas também, ‘pode desvelar contradições da estrutura social, política e econômica na perspectiva classista de luta para emancipação humana diante da lógica da contradição’. (GONÇALVES, 2008, p. 65). No caso em questão, a dicotomia da estrutura da classe capitalista em consolidação, (do governo Vargas) apresenta-se camuflada, norteadas por uma ideologia paternalista, baseada predominantemente na estratificação social. Noutras palavras, as classes subalternas não percebem, nesse governo, a educação como manipulação.

Na ditadura militar (1964 a 1985), as leis que regulavam a educação básica e

⁵Trata-se de um regime político fundado por Getúlio Vargas. Data de 1937 a 1945.

superior eram respectivamente, a LDB 5692/71 e a Lei 5540/68. Ambas eram orientadoras do modelo tecnicista implantado na educação da época. Nesse período, falava-se em demanda reprimida, pois o ensino médio era destinado aos menos favorecidos, direcionados para o mercado de trabalho, enquanto o ensino superior era privilégio da elite. A presença de universidades públicas, basicamente se restringia às capitais. Também havia poucas particulares, nos grandes centros.

Devido ao baixo índice de universidades, passar no vestibular exigia muito estudo, o que era privilégio da classe alta. Analisando esse modelo, Frigotto argumenta que “A visão tecnicista da educação responde duplamente a ótica economicista da educação veiculada pela teoria do capital humano e constitui-se, numa das formas de desqualificação do processo educativo escolar” (FRIGOTTO, 2001, p.169).

Nessa perspectiva, a educação é veiculada com base na transmissão dos saberes, não para qualificação do homem, visto no seu caráter dinâmico e social, mas na profissionalização de forma individual, tal como preconiza a teoria do capital humano que traz na sua essência a busca do capital e deixa de lado o fator humanização e coletividade. Esta visão produtivista da educação atende aos norteamentos do taylorismo e fordismo, por meio da pedagogia tecnicista, cuja tentativa de implantação no Brasil, consta nas duas leis supracitadas no ensino médio e superior respectivamente.

Segundo Silva esse modelo atende a orientações dos organismos internacionais.

Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). (SILVA, 2009, p. 23)

Shiroma et al. (2007) afirmam que as reformas educacionais brasileiras foram marcadas pela influência das agências multilaterais e organismos internacionais que prescreveram e produziram a reforma e exportaram a tecnologia para sua execução. Uma das agências que muito influencia nas políticas tecnológicas em termos de educacional é o Banco Mundial que prega preços baixos para expansão

da educação e exporta a tecnologia para o Brasil. É nesse sentido que percebemos o início de universidades, que se valem das tecnologias, para difusão da educação a distância, a partir dos anos de 1990.

Com o fim do mundo bipolar, organizado na divisão entre o bloco dos países socialistas e do bloco dos países capitalistas, surge o mundo multipolar, globalizado. Há uma expansão capitalista pelo mundo. Inaugura-se um panorama histórico-social, tanto em aspectos espaciais e territoriais, assim como na divisão internacional trabalhista, na reconfiguração de produção e acumulação produtiva e demais modos de sociabilidade (IANNI, 2000). Essas transformações influenciaram na educação e na expansão das universidades que precisavam ser mais democratizadas.

No Brasil, com o advento do período democrático – 1985 – mais precisamente a partir dos anos de 1990 e dias atuais, os indicadores sociais apontam índices crescentes da inserção de cidadãos brasileiros em universidades públicas e particulares, tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância. Isso é consequência da abertura neoliberal, do governo brasileiro, fruto das ideologias das agências internacionais como o BM. Um exemplo disso é o da Universidade do Tocantins UNTINS que, em parceria com a EDUCON, no período de 2004 a 2011, contava com cerca de 100 (cem) mil acadêmicos matriculadas, no nível superior, em vários estados da federação. Segundo Preto e Pereira (2008) essa atitude da UNTINS se aproxima do que Marilena Chaui (2003) denomina de “universidade operacional”.

Essa perspectiva avança no âmbito educacional e segundo Silva (2003) é alterada pela reforma do Estado brasileiro, ocorrida em dois momentos do governo de Fernando Henrique Cardoso, a saber: a) quando houve uma retomada da ofensiva do liberalismo, mediante a retórica de que a reforma configurava um caminho para a promoção das políticas sociais; b) no caos provocado pelas políticas neoliberais, que transplantou o paradigma de gestão pública eficiente com menos gastos (mediante a redefinição das relações entre Estado, sociedade civil e mercado), redefiniu as fronteiras entre público e privado e constituiu a esfera público não-estatal.

A educação passa a ser caracterizada como um serviço competitivo não exclusivo do Estado, modelada pelo paradigma mercadológico empresarial e/ou pela racionalidade técnica capitalista (SILVA; LARA, s/d), subordinada, portanto, aos

ditames do capital. A (re)configuração do planejamento educacional, a partir de então, deveria ser mediado pela influência direta dos interesses de reestruturação capitalista que desencadeariam as reformas educacionais preconizadas, financiadas, orientadas e avaliadas no âmbito da missão estabelecida pelas agências internacionais do sistema Organização das Nações Unidas (BRESSER PEREIRA, 1997), endossada na LDB - Lei 9.394/96 - fruto dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, na Conferência Educação para Todos, em 1990, nem sempre vinculados à realidade social brasileira.

A partir da LDB/96, grandes mudanças aconteceram na educação brasileira, pois, por meio dessa Lei, um grande contingente da população foi inserida no ensino superior, através da EaD. O texto dessa Lei permite uma grande margem de interpretação e ação, investindo num processo de resoluções complementares para melhor delinear sua materialização. Essa LDB trouxe um novo perfil para educação brasileira, investindo num novo paradigma de atuação profissional do educando, no diálogo entre as disciplinas escolares e o uso das TICs, que promovem a inclusão digital, ponto fundamental neste trabalho, posto que nosso objeto de estudo envolve a educação a distância (EaD).

As TICs têm sido utilizadas na educação a distância e são fundamentais para Universidade Aberta do Brasil a qual surgiu, em 2005. A UAB caracteriza uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), é uma modalidade EaD gratuita e pública, tendo por foco a expansão da educação superior, contexto que proporcionou à EaD ganhar força e lograr êxito no sistema educacional devido à sua expansão através da tecnologia. Embora, trata-se de uma modalidade de educação gratuita, enfatizamos nesse ponto, que a UAB por necessitar das TICs, também passa pelo processo da ideologia capitalista, uma vez que a tecnologia é importada e expandida para vários estados.

A inclusão digital, ainda inserida num sistema educativo que privilegia a técnica, tem sido considerada uma ponte entre o aluno e o conhecimento tanto no ensino presencial quanto na EaD. As discussões sobre a temática são inúmeras, estando sobremaneira ressaltadas nos norteamentos que envolvem a educação.

Para Levy (2010), o ensino a distância, mediado pelas TICs, envolve ao mesmo tempo questões de natureza técnica e de natureza pedagógica e, em princípio, favoreceria a democratização do acesso ao conhecimento tornando

possível a redução dos custos em países que têm diante de si o desafio de educar uma considerável massa de sujeitos.

O caráter técnico e pedagógico, portanto, não se aliam à questões, tão somente, de natureza política e econômica, como se todo um esforço na direção do sucesso dessa modalidade, encontrasse razões no desafio de tornar viável economicamente a formação superior para um grande contingente de pessoas que, de outra forma, poderia estar alijado do processo educacional. A questão que se coloca, no atual momento, portanto, é a de investigar o que tem sido essa educação a distância, quem dela participa, que resultados têm sido produzidos, em que sentido as tecnologias favorecem o efetivo aprendizado ou apenas servem para dar diplomas a um vasto número de pessoas sem o ensino de qualidade que deveria ser correspondente.

Para Lima (2006) a EaD é pautada no aligeiramento da educação. Nesse sentido há necessidade de teorias que questionem esse aceleração do saber. Para Moraes o saber em fluxo e a dinamicidade dos processos de construção do conhecimento exigem, além de novas metodologias e novos espaços de conhecimento, práticas inovadoras, fundamentadas nos novos paradigmas de ciência:

[...] servir para o desenvolvimento de atividades que facilitem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade, da criatividade, da cooperação e da parceria, onde também é possível vivenciar valores humanos superiores associados aos processos de construção de conhecimento [...] podem colaborar para transformação do funcionamento social, para a ativação dos processos cognitivos e para construção de novas representações do mundo (MORAES, 2002, p. 4).

Além de facilitar o acesso à informação imediata. Essa autora sustenta que, as TICs possibilitam o desenvolvimento da autonomia e da criatividade do aluno, mediante adequado balanceamento das dimensões informativa, reflexiva, construtiva e criadora. Ademais, as novas tecnologias aglutinam um ambiente de aprendizagem e metodologias que reconhecem “o aprendiz em sua multidimensionalidade, em sua inteireza e constante diálogo com o mundo e com a vida” (MORAES, 2002, p. 1).

Todavia, a autora enfatiza que apesar da virtualização implicar rompimento de barreiras espaciais e temporais e anunciar a superação de lacunas disciplinares e curriculares, o simples acesso à tecnologia em si não provoca mudanças. É

necessário saber usar suas ferramentas de modo que novos ambientes de aprendizagem sejam criados e venham estimular a interatividade e auxiliar no desenvolvimento da capacidade de formulação e resolução de questões de tal forma que haja ampliação dos “graus de liberdade” de determinada comunidade escolar rumo a uma escola expandida.

Para atender essa perspectiva, o trabalho com as ferramentas tecnológicas reclamam uma educação voltada contra o determinismo e a linearidade - tão presentes na educação tradicional positivista, a qual era fragmentada e descontextualizada da realidade do aluno – ferramentas impeditivas dos elementos que compõem o processo educativo (escola, professor, aluno etc).

Moraes (2002) sustenta a necessidade de modificações e aberturas educacionais emergenciais, inclusive na prática pedagógica quanto ao conhecimento e manuseio desses recursos. Há uma necessidade de maior preparação do professor para que ele conduza de forma viável as TICs, pois tecnologia e pedagogia devem andar juntas.

Como delineado anteriormente Lima (2006) descaracteriza a EaD no sentido que essa modalidade traz o aceleramento da educação o que implica sua precarização. Nesse sentido, percebe-se uma necessidade de se repensar as políticas de reestruturação da educação implantadas no governo Lula. Ainda para essa autora, as vantagens tecnológicas fazem parte da agenda neoliberal que se apresenta como via de democratização da educação, mas traz como pano de fundo a mundialização do capital

É neste contexto, marcado pelo processo de mundialização do capital, do papel exercido pelos estados nacionais e pelas inovações tecnológicas, que será apresentado no Brasil o discurso sobre a utilização das tecnologias informacionais como via de “democratização da educação. Esse discurso atravessou o governo Cardoso e está sendo aprofundado no governo Lula da Silva (LIMA, 2006, p. 4)

Esses discursos tecnológicos, como via de ‘democratização da educação’ na perspectiva de Marilena Chauí (2003) não prioriza a educação como formadora de sujeitos conscientes, antes, ela é designada pela reforma do Estado brasileiro, juntamente com a saúde e a cultura, ao setor de serviços não exclusivos do Estado, o que produz no contexto acadêmico, especificamente, uma visão operacional da universidade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, regida por contratos de gestão, calculada para ser flexível, avaliada por índices de

produtividade e caracterizada pela particularidade e instabilidade de seus meios e objetivos.

Chauí (2003) garante que essa reestruturação permitiu ao Estado considerar a universidade, especificamente, como uma *organização social* e não como uma instituição social, ressignificando, portanto, seu papel, pois nesta perspectiva, a educação deixa de ser concebida como um direito e passa a ser considerada um serviço, podendo ser privado ou privatizado.

Importa anotar que no pacote de reformas educacionais proposto pelas agências internacionais, o enfoque priorizou, entre outros aspectos, a centralidade dos investimentos na educação básica, limitando-a a conteúdos mínimos - ler, escrever e calcular - atributos necessários à empregabilidade e a formação de atitudes para o trabalho, ou seja, visa-se qualificar minimamente ao trabalhador para obter oportunidades no mercado (BANCO MUNDIAL, 1995).

Nessa política educacional, reformas e privatizações foram recomendadas como medida para a redução de gastos públicos, restringindo àqueles que podem custear o acesso aos ensinos Médio e Superior. Outras estratégias formuladas pelo Banco Mundial (BM) referentes ao estímulo a estas ações são pontuadas por Fonseca e Oliveira (2008, p. 37-69):

[...] flexibilização do ensino, parceria com o setor privado, empréstimos financeiros que *priorizam* insumos *ao invés da formação e das questões salariais* [...] *subordinação* aos sistemas econômicos [...] promoção de novas mentalidades e *atitudes com eles* condizentes (*grifos nossos*).

Legalmente fundamentada, a educação superior brasileira passa a ser estruturada por universidades, faculdades isoladas, centros universitários, cursos sequenciais, pelo ensino a distância e pela criação de universidades virtuais; estratégias de ampliação que refletem um reordenamento fundamentado na configuração de um Estado social-liberal, no qual a educação passa a ser considerada um serviço não exclusivo do Estado, um “serviço público não-estatal” (LIMA, 2006).

Conforme essa autora, a diversificação das fontes de financiamento da educação e a diversificação das instituições de ensino superior (IES) e dos cursos, identificadas como princípios fundamentais da reformulação da educação superior no país, fomentam e operacionalizam a privatização da educação superior por intermédio de duas frentes: a privatização interna das universidades públicas e o

empresariamento da educação superior com o aumento dos cursos privados e a imposição de uma lógica empresarial à formação profissional.

Reduzida a uma organização competitiva, a operacionalidade da universidade a limita e a transforma em prestadora de serviços educacionais e a educação de direito é transformada em serviço. Neste sentido, ela cumpre função ideológica e econômica e serve para revitalizar os argumentos que sustentam as reformas nacionais amplamente proclamadas pelos neoliberais. A universidade assume papel diferente daquele que a constituiu: um centro de produção de conhecimento e instância de reflexão crítica da sociedade; um dos pilares mais significativos da formação histórica da sociedade moderna e das gerações que se sucederam (SERPA; NELSON, 2000).

Essa universidade deixa de ser e exercer sua natureza totalizante e passa a ser vista como sucedâneo para explicar as mazelas sociais. É neste aspecto que Chauí (2003, p. 215) afirma que o sentido que conduz ideia de autonomia universitária “introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como transparece no uso de expressões: qualidade universitária, avaliação universitária e flexibilização da universidade”. A autora argumenta que, diferentemente da universidade funcional dos anos 70 (voltada para o mercado de trabalho), da universidade de resultados da década de 80 (voltada para as empresas), a universidade operacional dos anos 90 e dias atuais, por ser uma organização, volta-se para si mesma, enquanto estrutura de gestão e arbitragem de contratos.

Se analisarmos cautelosamente, parece-nos que as transformações advindas no conjunto de novas tecnologias para a educação buscam assegurar acesso universal aos códigos da modernidade, possibilitando a formação de recursos humanos como fator essencial para o aumento da produtividade e da equidade social. Entretanto, notamos um paradoxo quando constatamos que, quanto à universalidade de acesso aos bens e serviços, existe um esforço por não ampliar gastos públicos. Nesse contexto, a tecnologia surge como ferramenta para expansão da universidade, porém o aceleração, aligeiramento, flexibilidade, em especial, na educação a distância, para Lima (2006) representa o assujeitamento das instituições públicas aos ditames do capital externo e não à democratização do saber.

No âmbito dos defensores da EaD, como Moraes (2002) e Levy (2010) a EaD

surge, portanto, como uma possibilidade de ressignificação paradigmática no processo de formação de alunos e professores, tendo como foco a democratização do saber e a atualização permanente, exige comprometimento na busca do conhecimento, autodisciplina e concentração. O que estaria em questão, desse modo, é uma mudança de natureza técnica e pedagógica, que implica um novo modo de aprender e ensinar. De um ponto de vista crítico, contudo, é necessário considerar os interesses econômicos e políticos que essa modalidade de ensino pode representar e em que sentido o que se produziu em termos tanto técnicos quanto pedagógicos consegue nortear uma educação efetivamente mais democrática, favorecendo o acesso ao conhecimento socialmente valorizado e, desse modo, também ao poder.

1.2 Retrato da Educação a distância no Brasil

As novas tecnologias digitais vêm favorecendo novas formas de acesso à informação, novos estilos de pensar, raciocinar e novas dinâmicas no processo de construção de conhecimento. Entretanto, o uso de tais recursos está (...) fortalecendo o pensamento positivista, prestigiando a função informativa do computador e instrucionista da educação, em detrimento da função construtivista, dos aspectos reflexivos e criativos que o uso dessas ferramentas também oferecem.

Moraes, 2002

Os delineamentos propostos pelo capitalismo, como demonstrados neste estudo, foram absorvidos de maneira imediata nos processos educacionais no Brasil e têm sido fomentados, especialmente, no ensino superior. A educação a distância é resultado desse processo, seu conceito acompanhou o desenvolvimento tecnológico, ganhando espaço na educação convencional com o uso das tecnologias da informação e comunicação.

Belloni (1999, p. 26) sinaliza que a EaD “incorporou as multimídias, as plataformas virtuais de aprendizagem, elaborando metodologias para facilitar o acesso ao conhecimento e ao gerenciamento dos processos educativos”, tal evolução, conforme a autora, trouxe como possibilidade a qualificação e super qualificação do trabalhador, inserindo-o na dinâmica do mundo virtual, que estimula conhecimentos mediante a interatividade.

No Brasil, apesar de se constatar a existência dessa modalidade de ensino

desde início do século XX⁶, ela alcançou, êxito maior, somente a partir de 1990, quando ganhou espaço não apenas nas ações estratégicas de governo, mas também nos espaços intersetoriais e interinstitucionais, com suporte de atos legais, parque tecnológico das telecomunicações, recursos humanos especializados, subsidiada pela facilidade de utilização dos recursos da informática e da popularização do acesso à internet (DE PAULA, 2006).

A EaD é definida pelo MEC como uma modalidade educacional, regulada por uma legislação específica, que pode ser implantada na educação básica (de jovens e adultos), no ensino profissional técnico (de nível médio) e na educação superior. Nela, alunos e professores se encontram física e temporalmente separados e, por esta razão, a utilização de tecnologias de informação é justificada.

Essa prerrogativa é endossada pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) que, em 21 de junho de 1995, lança um manifesto com a afirmativa de que a EaD, aproveitando as vantagens das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), faz parte da agenda estratégica do Brasil para o aumento das oportunidades educativas em todo o território nacional, mediante a distribuição igualitária de recursos educativos.

Na década de 1990, com o uso da internet como uma das principais TIC, Lima (2009, p. 5) reitera que se iniciou “a configuração de uma política nacional de educação superior à distância com novas formas e conteúdos, absolutamente adequados às políticas dos organismos internacionais para educação na periferia do sistema”. Acontece, portanto, a criação de ambientes virtuais de aprendizagem e início da oferta de especialização à distância, via internet, em universidades públicas e particulares.

No país, a configuração da política nacional de educação superior a distância tem como marco inicial a LDB nº 9.394/96 (LIMA, 2006). O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 desta LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Conforme Silva

“a partir do Decreto 5.622, a educação a distância é oficializada como modalidade de ensino, sendo já possível observar, maior realce à ampla expansão da oferta de cursos por instituições particulares e/ou em parcerias que as instituições públicas”, com aumento significativo no número de instituições credenciadas para ministrar cursos de graduação e pós-graduação lato sensu à distância. (SILVA, 2009, p. 79):

⁶mediada pela oferta de cursos profissionalizantes e de complementação de estudos, cursos por correspondência e telecursos transmitidos pela mídia impressa e televisiva ou por instrumento radiofônico.

Para alimentar esse processo, o Decreto nº 5.800/06, institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), descrevendo em seu parágrafo V o objetivo de sua criação: reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país. Delineiam-se aí seus objetivos e finalidades socioeducacionais, sendo coordenada pelo MEC a implantação, a supervisão, a avaliação e o acompanhamento dos cursos do Sistema UAB.

Em seus norteamientos, dentre outros aspectos, a EaD é caracterizada como modalidade educacional, organizada segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, sendo de competência do MEC a organização de cooperação e de integração entre os sistemas de ensino, cujo objetivo é a padronização de normas e procedimentos em credenciamentos, autorizações e reconhecimentos de cursos e instituições de ensino a distância.

Para Lima essa perspectiva é apresentada nos Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação à Distância, documento elaborado, em maio de 2000, pela Secretaria de Educação a distância (SEED), criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Nesses indicadores, a SEED/MEC indica itens básicos que devem orientar as IES que oferecem cursos à distância. Em seus itens 08 e 10, o texto trata dos “Convênios e Parcerias” e “Custos de Implementação e Manutenção da Graduação à distância”. (LIMA, 2006) Por intermédio da SEED, o MEC atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das TICs e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos.

A SEED/MEC propõe como linha de ação para a EaD: a) ampliar oportunidades onde os recursos são escassos; c) familiarizar o cidadão com a tecnologia que está em seu cotidiano; d) dar respostas flexíveis e personalizadas para pessoas que exigem diversidade na educação, informação e treinamento; e) oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento; f) estender os espaços educacionais.

Lima (2006), todavia, ressalta que nos itens básicos de orientação às IES interessadas em oferecer o ensino a distância, não é explicitada pelo MEC a fonte de financiamento desses cursos na graduação à distância e abre, pela ausência de pronunciamento, a possibilidade de estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e setores privados para a viabilização dos cursos oferecidos.

Conforme Lima (2006), o governo Fernando Henrique Cardoso, desde o início, apresentou o uso das TIC sob duas diretrizes principais. Num primeiro momento, o uso das novas tecnologias aparece reduzido como educação a distância e direcionado para segmentos populacionais pauperizados e num segundo momento, é utilizado para a formação e o treinamento de professores, por meio de vários programas, dentre eles, o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a distância (PAPED). Ainda para essa autora, o aprofundamento da agenda neoliberal e a subordinação aos organismos internacionais constituíram os eixos centrais do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que ampliou as reformas estruturais e reviu políticas sociais fundamentadas nessas reformas e nos delineamentos propostos por essas entidades. Em relação às políticas educacionais, esse governo implementou a pauta apresentada pelos organismos internacionais, mediante:

a) o estabelecimento de parcerias público-privadas para o financiamento e a execução da política educacional brasileira: do combate ao analfabetismo à educação fundamental, do ensino médio e da educação superior e b) a abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização das tecnologias da informação e da comunicação na educação, através da educação superior à distância (LIMA, 2006, p. 7).

Para a autora no governo Lula, verificou-se mais uma fase de reformulação da educação superior brasileira, viabilizada pela retomada do conceito de público não-estatal, presente já na reforma do Estado brasileiro, elaborada pelo governo anterior e implementada por intermédio de ações diversas, tais como:

(i) o Programa Universidade para Todos/PROUNI (Lei 11.096/05); (ii) o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/SINAES (Lei 10.861/04); (iii) o decreto 5.205/04 que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de apoio, viabilizando a captação de recursos privados para financiar suas atividades; (iv) a Lei de Inovação Tecnológica (10.973/04); (v) o Projeto de Lei 3627/2004 que institui o sistema especial de reserva de vagas; (vi) os Projetos de Lei e Decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica (12); (vii) a Medida Provisória n. 208 de 20 de agosto de 2004 que institui a Gratificação de Estímulo à Docência/GED; (viii) o Projeto de Parceria Público-Privada (Lei 11.079/04) e a política de educação superior a distância (LIMA, 2006, p. 7).

Nessa direção Lima (2006) entende que esse reordenamento do papel do Estado se realiza pela diluição das fronteiras entre público e privado e consolida um intenso processo de privatização dos serviços públicos, dentre os quais se encontra a educação, e, em específico, a educação superior. Uma lógica articulada pelo discurso da educação com vistas à “coesão social”, numa perspectiva de “aliviar a

pobreza” e garantir o acesso de todos ao ensino. Lima (2006, p. 8) aposta que esta lógica omite que esse acesso seja viabilizado “pela ampliação do setor privado; dos cursos de curta duração (ciclos básicos, módulos, sequenciais) e da educação superior a distância”.

Apesar do proeminente marco legislativo em torno da EaD, na prática, seu crescimento em território nacional ocorre a partir de 2000. Nesse momento, um consórcio, com mais de 60 instituições públicas de ensino superior no estado do Rio de Janeiro, denominado UniRede, cria o Centro de Educação a distância daquele estado (CEDERJ), firmando parceria entre o governo do estado, universidades públicas e prefeituras municipais, na tentativa de propagar a EaD. Amplia-se aí a oferta de cursos nessa modalidade, permitindo, teoricamente, a variedade de escolha no campo da aprendizagem (SILVA, 2009).

Conforme Valente (1999) as várias formas de TICs utilizadas nessas IES têm a finalidade de favorecer o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da consciência crítica. Para Nevado (2000) essas ferramentas promovem o encontro de soluções criativas aos novos problemas que surgem no espaço educativo.

A ampliação e promoção da EaD por diversas universidades federais e particulares país afora fomentou, conforme Moraes (2002), a realização de pesquisas que apontam possíveis ganhos em termos pedagógicos, o que subsidia um novo modelo de ensino-aprendizagem, isto porque as novas tecnologias digitais constituem ferramentas importantes no desenvolvimento de processos construtivos de aprendizagem e contribuem para a criação de novos espaços e novas formas de representação da realidade, colaborando para a produção do conhecimento.

Longe de encampar questões mais amplas relativas ao cenário das políticas educacionais, Moraes (2002, p. 2) defende que as possibilidades elencadas pelas TICs só podem ser geradas com o uso habilidoso e adequado dessas ferramentas computacionais, intermediado pela construção de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) “que privilegiem a construção do conhecimento compartilhado e o desenvolvimento de processos reflexivos, em função das novas perspectivas interacionistas geradas entre pessoas e objetos de conhecimento”.

O contrário disso é o que se tem visto na maioria dos projetos de informática educativa, desenvolvidos nas escolas ou nos cursos de educação a distância de universidades renomadas, que embora aplicados com sofisticados métodos e técnicas de inteligência artificial, sistemas tutoriais inteligentes com diferentes

formatos, “continuam aprisionando a mente, a inteligência e a criatividade do aluno, a partir de um sistema computacional de controle que toma decisões sobre o que, como e quando ensinar, deixando de levar em conta as necessidades reais dos aprendizes” (MORAES, 2002, p. 5).

Esse modelo de ensino a distância oferecido tanto no Brasil quanto no exterior tem, na visão de Fagundes (1999), favorecido a concepção tradicional e empirista da educação, uma vez que ele parte de um enfoque centralizado, descontextualizado da realidade do aluno, que, por vezes, é conduzido a realizar tarefas mecanizadas com vistas à memorização. Um modelo de educação não libertadora, que vê o aluno apenas como receptor de informações, de estímulos, um copiador. O uso periférico dos instrumentos na aplicação deste modelo educacional sobrepõe-se aos aspectos reflexivos e criativos tão necessários ao processo ensinar-aprender. Isto ocorre porque muitos cursos à distância, segundo Moraes (2002, p. 3) apresentam

[...] modelos tutoriais de ensino que governam as interações entre alunos e professores a partir de estratégias de ensino pré-planejadas [...]; são cursos planejados e operacionalizados de maneira equivocada [...] conteúdos são trabalhados de forma compartimentada, com metodologias reprodutoras e processos de avaliação também equivocados, descontextualizados e pouco formativos.

Apesar do reconhecimento dos aspectos positivos oferecidos pela EaD, a exemplo do rompimento de barreiras temporais e espaciais por ela proporcionado e a superação de barreiras disciplinares e curriculares e reformulação de metodologias educacionais, Belloni (1999) salienta que esta modalidade de ensino não pode ser considerada um meio de superação de problemas emergenciais ou um instrumento suavizador de fracassos nos sistemas educacionais, especialmente quando aplicados ao Brasil que, apesar de possuir política de desenvolvimento no setor, amparadas por legislação pertinente, tem importado e adaptado equipamentos e programas caros, inapropriados à necessidade da demanda, muitas vezes, pela falta de formação de pessoal para o uso desses instrumentos.

Nota-se que apenas a adoção de novas tecnologias na educação não conduz à democratização do acesso ao saber e à formação, antes, é necessário reconhecer a urgência na criação de conhecimentos e mecanismos que possibilitem a integração das TIC na educação. “[...] é preciso evitar o 'deslumbramento' que tende a levar ao uso mais ou menos indiscriminado da tecnologia por si e em si, ou

seja, mais por suas virtualidades técnicas do que por suas virtudes pedagógicas (BELLONI, 1999, p. 4).

Para tanto é fundamental o financiamento de projetos, com a alocação de recursos governamentais nas universidades públicas, especialmente, para este fim, com forte investimento não só na aquisição da tecnologia, mas também, e principalmente, nas mudanças por corpo docente. Estas ações se embasam na análise feita por Moraes (2002) que enfatiza o caráter “defasado” que envolve a educação geral no Brasil, se relacionada à evolução e mutações do mundo moderno e suas respectivas demandas educacionais. Para essa autora, tem-se falhado em vários aspectos, como a de efetivamente garantir o acesso da população marginalizada quanto ao acesso aos recursos tecnológicos ou na necessidade da formação de docentes que saibam utilizar de forma competente os recursos tecnológicos disponíveis para a EaD. Longe de acenar para um novo paradigma educacional, o que teríamos na prática, portanto, é a reprodução de velhas práticas sob a roupagem tecnológica, perpetuando a exclusão do processo educacional que se quereria combater.

Partindo, portanto, dos problemas que a EaD suscita, buscamos evidenciar como se deu o processo da introdução dessa modalidade de ensino no Tocantins, com especificidade para a sua implantação na Universidade do Tocantins (UNITINS). Os desdobramentos deste processo serão descritos no item que segue.

1.3 Educação a distância no Tocantins: a UNITINS

O estado do Tocantins (TO) nasceu com muitos desafios relacionados à implementação de políticas públicas nas áreas de educação, saúde, saneamento e habitação (SILVA, 2009). Deve-se a dois fatores seu processo de desenvolvimento, conforme Pretto e Pereira (2008): 1) às correntes migratórias advindas de várias partes do país em busca de ouro, prata, cristal de rocha, látex e criação de gado; 2) à emancipação política das elites locais que viram na autonomia a possibilidade de abertura de novos espaços.

Para esses autores apesar dos escassos recursos destinados à região antes da criação do Estado, a historiografia atesta a existência, em 1985, de duas escolas superiores em Araguaína e Porto Nacional, mantidas pelo governo de Goiás. Também havia uma Faculdade municipal. Integrando o projeto de emancipação da

região, em 1990, criou-se a UNITINS pelo Decreto estadual n. 252/90, autorizada a funcionar pelo Decreto 2.021/90. As escolas superiores já existentes agregaram-se à universidade apenas em 1992.

Preto e Pereira (2008) afirmam que para a criação da UNITINS, foi necessário um estudo aprofundado da situação do Estado, em seus aspectos socioeconômico, cultural, educacional e financeiro, de modo que o Projeto Pedagógico da universidade viesse a se adequar às reais necessidades da região. Este projeto original foi elaborado pensado e implantado para atender as prerrogativas de um modelo 'multicampi', tendo uma natureza comunitária despojada de influências político-partidárias.

Um ideal que reflete, conforme Cassimiro (1996) apud Preto e Pereira (2008), uma universidade moderna, aberta, crítica e democrática, que superaria os dilemas estruturais das demais instituições universitárias públicas do país, tão dependentes dos cofres públicos e fomentadoras de características elitizantes. Todavia, tal expectativa foi cancelada em 1991, quando foi processada uma consulta ampla sobre o financiamento da universidade junto a organismos sociais.

O documento produzido pela comissão responsável pelo estudo, segundo Cassimiro (1996), avalizou a reestruturação da UNITINS em conformidade com o sistema de educação superior subsistente no país, que alterou o projeto inicial delegando à universidade a função de interferir na realidade do Estado mediante a formação profissional de seus alunos, de modo que por esta formação viessem a contribuir para o desenvolvimento social e econômico do Estado.

Os norteamentos condicionados por esse projeto integram a UNITINS ao Sistema Estadual de Ensino, transformando-a em uma autarquia, e sua reitoria, ao contrário das orientações propostas pela Comissão Diretora para a criação de cursos tecnológicos, transformou-a em uma universidade tradicional, mediante a criação e normatização de vários cursos, ficando seu gerenciamento e suas decisões sujeitos às negociações firmadas entre os diretórios, comitês partidários regionais e o Estado (PRETO E PEREIRA, 2008). Ainda para esses autores, esse processo dissociou a universidade das perspectivas iniciais de criação - considerar o contexto e necessidade regional – e a conduziu à proposição de alianças político-partidárias e ao atendimento de interesses de grupos políticos.

Com a extinção da autarquia em 1996, instituiu-se nessa universidade uma fundação de direito privado (mas não particular); pública e aberta ao capital privado

e ao pagamento de mensalidades. Neste período, Silva (2009) comenta que foi instalada a cobrança de mensalidades, apesar de a instituição ser mantida por verba pública. Tais transformações são criticadas por Pretto e Pereira (2008, p. 663), porque

[...] deixaram marcas evidentes do atrelamento das políticas da educação no Tocantins à política de minimização dos recursos para as universidades públicas. A contínua reestruturação da UNITINS, ora como fundação pública, ora como autarquia ou fundação aberta ao capital privado e o início de oferta de cursos a distância estiveram consoantes com a agência neoliberal adotada pelo governo estadual e com o estabelecimento de novos marcos reguladores e de mudanças substanciais no campo da educação superior no Brasil.

Essa iniciativa contrariou as demandas sociais que pressionaram o governo contra a privatização da universidade. Como estratégia política e publicitária, o governo oficializou por medida provisória a existência de “duas” universidades,: Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) e UNIPALMAS. A primeira, de natureza jurídica de direito privado, mantida por entidades públicas, particulares e com o apoio do governo do estado; a segunda, autarquia estadual de natureza pública e gratuita, organizada conforme os princípios da antiga UNITINS. No entanto, a Unipalmas ficou apenas no projeto, pois jamais chegou a abrir uma vaga para cursos do ensino superior. (PRETO E PEREIRA, 2008)

Ainda para esses autores para fomentar o crescimento da recém criada fundação, o governo do Tocantins buscou parcerias em diversas regiões do país, usando para tanto a mídia impressa e televisiva. Esta ação promoveu, o surgimento de movimentos acadêmicos contrários à privatização da instituição e, diante de tamanha mobilização, visto que esta demanda acionou a bancada parlamentar em Brasília e conduziu a discussão ao patamar nacional, propôs-se a criação de uma Universidade Federal no Estado, instituída em 23 de outubro de 2000 e denominada Universidade Federal do Tocantins (UFT). Todos os bens patrimoniais da UNITINS foram transferidos/cedidos para a nova instituição em 2002, mediante Decreto nº 1.672/02.

Pretto e Pereira (2008) apontam que mesmo após a criação da UFT, a UNITINS permaneceu mantida pelo Estado e iniciou uma reestruturação com o auxílio da iniciativa privada para a oferta exclusiva de cursos de graduação na

modalidade telepresencial⁷, pós-graduação lato sensu e programas diversos para atendimento às demandas de capacitação dos recursos humanos do Estado e ganhou força com a inserção de representantes de seu quadro docente nas políticas de gestão de ensino público na região.

Para responder a solicitação da LDB/96, a Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) estabeleceu parcerias, mediante convênios, com a Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC) do Estado do Tocantins, TV Palmas e EDUCON (Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda.).

Preto e Pereira (2008) afirmam que os papéis das entidades parceiras foram definidos na proposta inicial da modalidade telepresencial. À UNITINS cabia a responsabilidade pela concepção, oferta de curso e realização do controle acadêmico; à EDUCON a administração financeira, capacitação dos tutores e gestão dos contratos dos servidores, contratações; a SEDUC competia a cessão das salas de aula nas instituições de ensino nas cidades que recebia o curso e à TV Palmas cabia o provimento da infraestrutura para a transmissão das teleaulas e a capacitação dos professores para a atuação nos estúdios de TV. Os autores supracitados sinalizam contudo, que em 2001 a SEDUC e TV Palmas restringiram a assessorias eventuais a participação no grupo, delegando à UNITINS e EDUCON a administração e oferta de cursos. A opção pela telepresencialidade na universidade representou

[...] uma saída estratégico-legal-normativa para que os cursos telepresenciais não fossem caracterizados como educação a distância (EaD), pois conforme Decreto 2.494/98, do Ministério da Educação, todos os pedidos de autorização ou reconhecimento de cursos em EaD deveriam ser analisados por uma Comissão de Especialistas na área do curso em questão e por especialistas em educação a distância da Secretaria de Educação Superior (SESu), mesmo que as instituições requerentes estivessem vinculadas aos conselhos estaduais (PRETTO; PEREIRA, 2008, p. 670).

Essa iniciativa, ainda conforme esses autores, atendeu ao pressuposto de não se poder, naquele momento, encaminhar o Projeto Pedagógico do curso Normal Superior, telepresencial, para aprovação da SESu, posto que implicaria na apresentação de uma série de medidas, tais como:

⁷O curso telepresencial foi aprovado pelo Conselho Estadual do Tocantins, a partir de 2000. Segundo o Decreto 2.494/98 todo curso de EAD deveria ser aprovado pelo MEC e não pelos Conselhos, por isso, o curso telepresencial antecedeu a modalidade a distância a qual ocorreu em 2004.

[...] um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que explicitasse a capacidade financeira e administrativa da instituição, infraestrutura adequada aos recursos didáticos, suportes de informação e comunicação, além de qualificação acadêmica e experiência profissional de equipes multidisciplinares, exigências essas que não estavam contempladas na UNITINS (PRETO; PEREIRA, 2008, p. 671).

A partir dessa concessão, foi submetido ao Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE/TO), o curso Normal Superior, na modalidade telepresencial (CNST), autorizado pelo Parecer nº. 153/2000, baseado na premissa proposta no art. 81 da LDB nº 9.394/96, que trata da organização de cursos ou de Instituições de ensino experimentais, mediante a real necessidade de habilitação de professores da rede pública. Por intermédio do Decreto estadual nº 1.672/2002, a UNITINS delineou novos objetivos institucionais, com vistas a adequar-se ao mercado na prestação de serviços voltada ao desenvolvimento de cursos supletivos, pós-graduação telepresenciais, direcionados à formação do quadro docente estadual e municipal e outros decorrentes de exigências e demandas do planejamento estadual ou regional (PRETO E PEREIRA, 2008).

Verifica-se que, retomando os pressupostos que delineiam a universidade operacional preconizada por Chauí (2003) e já discutida neste capítulo, a partir de 2002, podemos considerar que se instalou na UNITINS este modelo de universidade, uma vez que foram incorporadas, à sua gestão, novas formas de adequação ao mercado, visando especialmente à superação de sua fragilidade financeira.

A partir de 2004, a UNITINS implanta cursos na modalidade à distância (Port. MEC⁸ nº 2.145, de 16 de julho de 2004). A Nota Técnica (NT) nº 037/2008/DRESEAD/SEED/MEC de 06/10/2008, atesta que, em julho de 2008, havia na universidade curso superior em: Administração, Ciências Contábeis, Letras, Matemática⁹, Pedagogia, Serviço Social, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistema, Tecnologia em Fundamentos Jurídicos.

Silva (2009) menciona a evolução do número de cursos de graduação no estado do Tocantins, um crescimento de 63,7%, em 2004, motivado pelo fato da UNITINS ofertar cursos em EaD. Por meio de polos presenciais, Araújo (2008)

⁸ Em 2004 a UNITINS adota a modalidade a distância mediante aprovação do MEC. Trata-se de uma regulamentação do Decreto 2.494/98 para que o curso se configure nessa modalidade.

⁹ O curso de Matemática, foco desse estudo da UNITINS, possuía 1.666 alunos, em 2007, e 2.191 alunos, em 2008, totalizando 3.857 alunos (Nota Técnica nº 037/2008/DRESEAD/SEED/MEC/2008).

afirma que quase seis mil vagas foram oferecidas pela universidade no estado do Tocantins, regiões circunvizinhas e outras Unidades da Federação, efetivadas através de parcerias estabelecidas.

Conforme dados levantados por Silva (2009), a UNITINS e as instituições parceiras detinham cerca de 120 mil alunos matriculados em todo território nacional (concentrando um percentual de 33,8% dos 760.599 alunos de graduação a distância no Brasil). Apenas a UNITINS possuía 98 mil alunos matriculados em seus cursos.

Todavia, em 2009, o Secretário de Educação a Distância descredenciou a UNITINS, para oferta de cursos superiores na modalidade de ensino a distância, por meio da Portaria nº 44, art. 1º e 3º, de 18 de Agosto de 2009, publicada no Diário Oficial da União em 19 do mesmo mês. Os meandros que norteiam o fim desta parceria serão evidenciados no subitem seguinte.

1.4 A parceria Unitins/Educon: credenciamento e descredenciamento do EaD: cobrança de mensalidade

Para esclarecer como se efetivou o fim do credenciamento da EaD na UNITINS, em 2009 e o seu recomeço gratuito pela UAB, em 2012, trataremos da análise da relação de parceria entre a Universidade do Tocantins – UNITINS e a Sociedade de Educação Continuada – EDUCON¹⁰ e os motivos que levaram ao descredenciamento da UNITINS para ofertas de cursos de graduação a distância.

Inicialmente cumpre observar que a UNITINS é uma fundação educacional instituída pelo Poder Público Estadual do Tocantins e mantida por entidades públicas e particulares, tendo sede na cidade de Palmas – Tocantins, e atuação em todo o território nacional¹¹. Portanto, é uma fundação pública de direito privado, de caráter científico, cultural e educacional. Sua finalidade é o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, integrados à formação técnico-profissional, difusão da cultura e criação filosófica, científica, artística, e tecnológica¹².

A EDUCON, por sua vez, é uma sociedade civil de caráter privado que visa a prestação de serviços educacionais, assessoria, capacitação e ensino de educação continuada a distância. Sua finalidade precípua é o lucro, através da atividade

¹⁰<http://www.eadcon.com.br/>. – EADCON é o nome de fantasia da EDUCON.

¹¹Art. 1º, da Lei Estadual n. 1.160, de 19 de junho de 2000 - Publicado no Diário Oficial nº 937.

¹² Art. 3º, do Estatuto Constitutivo da Fundação Universidade do Tocantins.

empresarial que propõe. A parceria UNITINS/EDUCON¹³ ganhou força após o credenciamento da UNITINS em 2004, pelo Ministério da Educação para a oferta de cursos de graduação à distância por meio da Portaria Nº 2.145, de 16 de julho de 2004. Nesse documento a UNITINS foi autorizada a ofertar esses cursos pelo prazo de cinco anos¹⁴. Dessa forma, a universidade passou a atuar em diversos estados da federação, em regime de ensino a distância.

Tal expansão só foi possível pela parceria com a EDUCON, basicamente essa empresa era responsável por fornecer equipamentos, estrutura de transmissão de aulas e fornecer apoio institucional técnico. A UNITINS ficaria responsável pela formação acadêmica e diplomação dos alunos, cuidando estritamente da parte pedagógica. A EDUCON também ficava responsável por estruturar o polo de apoio presencial¹⁵ e de cobrar e receber as mensalidades, além de contratar os tutores responsáveis pelas turmas.

No início o convênio entre as duas entidades foi promissor para essas instituições. As ofertas de cursos de graduação à distância se expandiram para quase todos os Estados da federação. A parceria UNITINS/EDUCON levou cursos de graduação para os mais longínquos cantos do país. Entre 2004 e 2009, cerca de 100 mil alunos ingressaram nos cursos, atraídos pelos baixos custos das mensalidades e o sonho do diploma do curso superior¹⁶.

Em 2007, surgiram os indícios das primeiras irregularidades. Inicialmente o MEC não exigia o credenciamento do polo de apoio presencial, mas com a publicação da Portaria Normativa nº 2 de 10 de janeiro de 2007, todos os polos de apoio presencial necessitavam de prévio credenciamento para regular funcionamento. Aqueles polos que não estivessem credenciados eram considerados irregulares. Ainda nesse ano, foi publicada uma lista de polos presenciais da UNITINS. Contudo, uma última lista destes polos presenciais credenciados da UNITINS foi publicada no dia 25.04.2008, no Diário Oficial da União, seção 3, pag. 36 e ss.

¹³ Como delineado anteriormente, a parceria iniciou em 2000, na modalidade telepresencial, sendo que a modalidade a distância aconteceu posteriormente.

¹⁴ Portaria Nº 2.145, de 16 de julho de 2004 – D.O. de 20/07/2004 - página 99.

¹⁵ Polo de apoio presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância – Art. 12, Inciso X, alínea c, do Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005.

¹⁶ <http://www.portalct.com.br/n/485c57bfd968873f67a130dcf01d5fc6/ministro-diz-que-alunos-da-unitins-eadcon-va-conc/>

Em 2008, a Secretaria de Educação de Ensino a Distância do Ministério da Educação (SEED) apurou em processo administrativo que a UNITINS estava ofertando seus cursos em polos não credenciados¹⁷, ou seja, que não constavam do rol publicado no Diário Oficial da União (DOU). A denúncia era que os polos presenciais irregulares não possuíam as condições mínimas definidas no regulamento, precarizando o atendimento ao aluno, que frequentaria o polo sem biblioteca e sem laboratório de informática. Para tanto, a SEED/MEC exigiu que a UNITINS encerrasse todas as atividades nos locais irregulares.

Todavia, a universidade foi inflexível à determinação da SEED/MEC e continuou as atividades nos polos, mesmo sem credenciamento prévio. A instituição defendia que não se tratava de polos presenciais irregulares, mas uma nova figura que denominou de “Centro Associado”, sustentava ainda que os alunos se dirigiam para os polos presenciais credenciados semestralmente para avaliação e que os locais de transmissão das aulas não necessitavam de credenciamento.¹⁸

À época, a UNITINS possuía apenas 257 polos de apoio regulares, ou seja, cadastrados na SEED/MEC, e mais de 1.300 locais de ofertas irregulares. Por contar com tantos polos presenciais irregulares, a parceria UNITINS/EDUCON provavelmente enfrentaria graves prejuízos se fechassem imediatamente os polos irregulares. (BRASIL, 2009, p. 6)

Em decorrência da inflexibilidade da UNITINS em regularizar a situação dos polos de apoio, a SEED/MEC determinou em processo administrativo a vedação de ingresso de novos alunos em locais que não fossem polos de apoio regulares perante o Ministério da Educação, em setembro de 2008. Tal decisão denuncia o desmoronamento da parceria UNITINS/EDUCON.

Não bastassem tais irregularidades, diversas outras denúncias surgiram naquele ano. Além das deficiências acadêmicas em diversos polos, a maior insatisfação girava em torno da cobrança de mensalidades pelo ensino de graduação a distância ministrado pela UNITINS. Tal prerrogativa se firma nos termos do artigo 206, inciso IV, da Constituição Federal de 1988¹⁹, a universidade (no caso, a UNITINS) não poderia cobrar mensalidades, pois estaria desrespeitando o

¹⁷ Processo Administrativo 23000.016323/2008-86 SEED/MEC

¹⁸ NT. 037/2008/DRESEAD/SEED/MEC

¹⁹ Art. 206 da CF/88: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

princípio do ensino gratuito pelos estabelecimentos oficiais de ensino.

Na tentativa de explicar a cobrança das mensalidades, a UNITINS justificava que sua natureza jurídica era de fundação pública de direito privado, portanto, poderia cobrar mensalidades, alegando ainda que a EDUCON poderia fazer tais cobranças, pois também era uma entidade credenciada pela SEED/MEC.

Todavia, a SEED/MEC identificou que a EDUCON é uma instituição credenciada para ofertar somente cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade à distância, conforme o Parecer CES/CNE n. 51/2004, homologado pela Portaria n. 1502 de 26.05.2004. Assim, a EDUCON não era credenciada para oferta de cursos de graduação na modalidade à distância, portanto não poderia ser responsável pela oferta da graduação.

A SEED/MEC foi além e determinou que os estudantes de graduação a distância da UNITINS, em parceria com a EDUCON, são estudantes de uma instituição de ensino superior pública, portanto, não poderiam sofrer cobranças de mensalidade.

Outra irregularidade detectada pela SEED/MEC era o desvio de função na parceria UNITINS/EDUCON, uma vez que a EDUCON estava atuando também na parte pedagógica. Esse desvio era processado da seguinte forma, conforme apuração da Secretaria: a UNITINS contratava a EDUCON para que esta oferecesse os polos presenciais e a infraestrutura tecnológica, por sua vez, a EDUCON subcontratava outros parceiros para atuarem como polos presenciais. Os parceiros desta, sem nenhuma relação com aquela, eram responsáveis pela contratação do tutor de sala, chamado de assistente de sala.²⁰

Os tutores de sala eram os atores que realmente acompanhavam os alunos em seu aprendizado, desempenhando importante papel no processo acadêmico. A SEED/MEC entendia que era de inteira responsabilidade da UNITINS a contratação desses tutores. Entretanto, a UNITINS estava transferindo sua responsabilidade para um subcontratado da EDUCON, configurando uma situação irregular²¹.

E não foram apenas essas irregularidades. A SEED/MEC identificou em diversos relatórios os seguintes problemas: a) carga horária dos cursos muito menor que os modelos presenciais; b) falta de bibliotecas em vários polos de apoio presencial; c) formação acadêmica de alguns professores da UNITINS com titulação

²⁰http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio9/IX-1066.pdf

²¹ NOTA TÉCNICA N. 37/2008/DRESEAD/SEED/MEC

insuficiente; d) avaliação de alunos deficientes; e) Estrutura oferecida extremamente deficiente - faltavam laboratórios de informática em alguns polos; f) os tutores nos polos de apoio não possuíam formação adequada; g) a relação UNITINS/EDUCON atuava de maneira irregular.

A SEED/MEC tentou por diversas vezes sanar as irregularidades junto à UNITINS/EDUCON, mas as irregularidades persistiam. Desse modo, o Ministério Público Federal do Tocantins (MPF/TO), interveio na situação, instaurando procedimento para apurar as denúncias dos serviços prestados pela UNITINS/EDUCON. Para evitar ações judiciais, aquele órgão convidou a UNITINS e a SEED/MEC para celebrarem um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC).

O TAC é um documento utilizado pelos órgãos públicos, em especial pelos ministérios públicos, para o ajuste de condutas contrárias à lei. No caso dos cursos da UNITINS, o TAC foi assinado em comum acordo entre o Ministério da Educação e a Universidade do Tocantins, com a interveniência do Ministério Público Federal do Tocantins. Tal procedimento está previsto na Lei da Ação Civil Pública n. 7347 de 24/07/85, no artigo 5º, parágrafo 6º.

O TAC foi celebrado no dia 29 de abril, entre UNITINS e SEED/MEC, com o MPF/TO como interveniente. No TAC a UNITINS se comprometia transferir os estudantes matriculados em cursos de graduação para outras instituições credenciadas que ofertassem os cursos superiores na modalidade a distância ou para instituições credenciadas de cursos superiores presenciais.

O TAC ainda previa que a UNITINS deveria expedir toda a documentação pendente dos alunos, de forma a facilitar a transferência. Nele, definiu-se que a UNITINS também não iria matricular novos estudantes nos cursos de graduação na modalidade educação a distância, com cobrança de mensalidades.

Todavia, a EDUCON, uma das entidades interessadas na relação jurídica, não foi convidada para participar desse TAC. O Ministério Público Federal do Tocantins entendeu que as determinações que seriam feitas para a UNITINS não iriam influenciar juridicamente no contrato entre as duas parceiras.

Ocorre que a Justiça Federal do Tocantins entendeu diferente. No dia 11 de maio de 2009, o Juiz Federal Ademar Aires Pimenta da Silva, analisando pedido feito pela EDUCON, proferiu uma decisão liminar²², suspendendo os efeitos do

²² Decisão liminar é uma decisão de urgência proferida pelo juiz. Tem o objetivo de evitar danos irreparáveis para uma das partes do processo judicial.

TAC²³, uma vez que, segundo seu entendimento, a EDUCON também deveria participar do acordo.

No dia 15 de junho de 2009, o MPF/TO recorreu da referida decisão, através de um recurso denominado agravo de instrumento²⁴, pedindo que o Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF) derrubasse a decisão de suspensão do TAC. No dia 03 de julho de 2009, o Desembargador Federal Carlos Moreira Alves proferiu decisão judicial, cassando a decisão que suspendia os efeitos do TAC²⁵. Dessa forma, este documento passou a ter novamente eficácia, devendo ser observado pelas partes que o assinaram.

Com a decisão da Justiça, a UNITINS deveria iniciar o imediato cumprimento do TAC. No mesmo dia que foi publicada a decisão judicial dando validade para o TAC, a SEED/MEC convocou a Reitora para esta assinasse um Termo para Saneamento de Deficiência (TSD), comprometendo-se a sanar diversas deficiências apontadas pela Secretaria em relatórios anteriores.

O TSD seria assinado somente entre a SEED/MEC e UNITINS, sem participação do MPF/TO. Ocorre que no dia 15 de julho de 2009, a reitora da UNITINS se recusou a assinar o TSD, e solicitou um prazo maior para avaliação das disposições do acordo.

Diante do impasse, a SEED/MEC concedeu 72h para que o TSD fosse assinado pela reitora e para a UNITINS iniciar o imediato cumprimento do TAC. Esgotado o prazo, a UNITINS não assinou o TSD e nem deu início ao cumprimento do TAC. Diante da inércia da universidade, a SEED/MEC publicou, em 22 de julho de 2009, a Portaria SEED nº 33/2009 com instauração de processo administrativo para aplicação da penalidade de descredenciamento para EAD²⁶.

Com a possível aplicação da penalidade, a UNITINS se manifestou no processo administrativo, em 12 de agosto de 2009, na tentativa de convencer a SEED/MEC a não aplicar a sanção. Entretanto, em 19 de agosto de 2009, houve a publicação da Portaria SEED nº 44/2009, com decisão de descredenciamento da UNITINS para a oferta de cursos superiores na modalidade de ensino a distância.

Dentre os motivos que levaram ao descredenciamento, os principais são:

²³<http://conexaoto.com.br/2009/05/11/justica-federal-suspende-efeitos-do-tac-sobre-unitins-e-educom>

²⁴ Agravo de instrumento, em regra, é o recurso processual que uma das partes interpõe contra uma decisão judicial susceptível de causar à parte lesão grave e de difícil reparação.

²⁵ Processo Número 0033104-03.2009.4.01.0000 – TRF1

²⁶ Processo Administrativo SEED/MEC Nº 23000.015907/2008-34

- a) a cobrança de mensalidades por instituição pública de ensino²⁷ (em descumprimento ao previsto no art. 206, IV, da CF);
- b) a delegação de competências acadêmicas a parceiros não credenciados para oferta de cursos superiores na modalidade a distância pelo MEC;²⁸
- c) as deficiências no ensino na modalidade a distância ofertado pela UNITINS;²⁹
- d) a oferta de cursos superiores na modalidade a distância em polos irregulares, não credenciados pelo MEC;³⁰
- e) a recusa da UNITINS em firmar Termo de Saneamento de Deficiências, após meses de negociação.³¹

Muitos entenderam tal Portaria como o fim da parceria UNITINS/EDUCON, mas veremos que não foi bem assim. Na própria Portaria que descredenciou a universidade para a oferta de novos cursos na modalidade de ensino a distância, também foram reconhecidos todos os cursos já em andamento. Tal reconhecimento garantia a expedição e registro de diplomas para os alunos que concluíssem qualquer curso ofertado pela parceria UNITINS/EDUCON.

A UNITINS ficaria autorizada a continuar a oferta dos cursos superiores à distância para os alunos remanescentes exclusivamente para a finalização dos mesmos e emissão dos diplomas a todos os concluintes que lograssem aprovação. Tal modulação foi proposta pela própria SEED/MEC, e aceita pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Parecer 299/2009 CNE, homologado em 09 de Dezembro de 2009. A decisão do CNE foi ao seguinte sentido:

- a) A UNITINS possibilitaria a transferência facultativa de estudantes, supervisionada pela SEED/MEC, conforme critérios e regras definidos no Termo de Ajuste de Conduta (TAC) assinado pela Universidade do Tocantins, pelo Ministério da Educação e MPF/TO, cujo extrato foi publicado no Diário Oficial da União de 4/5/2009, Seção 3, p. 48.

²⁷NOTA TÉCNICA nº 17/2009/CGS/DRESEAD/SEED/MEC.

²⁸NOTA TÉCNICA Nº 037/2008/DRESEAD/SEED/MEC.

²⁹IDEM

³⁰NOTA TÉCNICA nº 17/2009/CGS/DRESEAD/SEED/MEC; Processo Administrativo n. 23000.016323/2008-86.

³¹BRASIL.CNE,Parecer 299/2009,

- b) A UNITINS continuaria os cursos de graduação à distância para os demais estudantes regularmente matriculados, que desejarem permanecer vinculados à Instituição, nos termos do referido TAC.
- c) A UNITINS não mais poderia ofertar cursos superiores na modalidade de ensino a distância.³²

Com tal decisão, a UNITINS/EDUCON finalizaria as turmas que já tinham sido iniciadas em 2007 e 2008. Porém, para a finalização das turmas já iniciadas a UNITINS deveria observar as disposições no TAC que celebrou entre SEED/MEC e MPF/TO.

De acordo com o TAC, a UNITINS deveria ser responsável pelos tutores nos polos presenciais, além de fiscalizar a infraestrutura disponível para os acadêmicos, retirando grande parte dos encargos que antes eram realizados irregularmente pela EDUCON.

Com o descredenciamento da UNITINS para oferta de novos cursos na modalidade de ensino a distância, além da determinação da observância do TAC para a continuidade dos cursos atuais, a parceria UNITINS/EDUCON já tinha prazo termo anunciado³³. No momento em que todas as turmas fossem concluídas a parceria não mais teria razão para existir.

Diante dessa situação, a UNITINS assumiu diversas atribuições que antes era da EDUCON, inclusive toda a parte pedagógica que já era de sua responsabilidade. A EDUCON, que possuía todos os cadastros dos acadêmicos, inclusive de notas das disciplinas, teve que transferir todos os dados para a UNITINS. Devido ao grande número de alunos, o processo foi lento e tumultuado. Muitos alunos reclamaram de notas, estágios e trabalhos acadêmicos.

Outro problema apontado pelos acadêmicos era a pendência de matérias de períodos anteriores. Por não mais realizar vestibular para novas turmas, era dificultoso o acadêmico cursar alguma matéria pendente de período anterior ao atual; além de oneroso para a UNITINS, as demandas eram muito peculiares, tendo que lançar diversos editais para os acadêmicos cursarem as disciplinas. Tais

³² Evidenciamos nesse ponto, que a UNITINS volta a oferecer a EaD, em 2012, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Desta vez, totalmente gratuita.

³³ Termo é o momento inicial ou final de um ato jurídico. Prazo é o lapso entre o termo inicial e o termo final.

dificuldades perduraram durante o período de 2010 a 2012.³⁴

Diante de tantos problemas e das dificuldades enfrentadas para finalizar o curso, principalmente pelo descaso da universidade, alguns acadêmicos recorreram a Defensoria Pública do Estado do Tocantins, para que as pendências fossem sanadas. As principais irregularidades levadas para o órgão foram: a) a falta de oferta de disciplinas de períodos anteriores e b) a impossibilidade de negociação das mensalidades pendentes.

Em 02 de fevereiro de 2012, a Defensoria Pública do Estado do Tocantins convocou a UNITINS para que um outro TAC fosse celebrado entre as entidades de forma a compelir a UNITINS a solucionar as pendências com as turmas remanescentes³⁵.

Importante ressaltar que o novo TAC celebrado entre Defensoria Pública do Tocantins e UNITINS não substitui o anterior, celebrado entre esta e SEED/MEC. O novo TAC apenas impõe a obrigação da UNITINS de regularizar as pendências de diversos alunos que ingressaram nos processos seletivos dos anos de 2007 e 2008, situações específicas que estão listadas no novo TAC.

O objetivo do TAC entre Defensoria Pública, acadêmicos e UNITINS é evitar uma série de demandas judiciais diante dos novos problemas que surgiram com a conclusão dos cursos de graduação à distância em andamento.

Ao cumprir o novo TAC, a UNITINS nada mais fará do que já havia se comprometido anteriormente, ou seja, finalizar as turmas já iniciadas, de forma a garantir uma graduação de qualidade para os acadêmicos do ensino a distância.

Esse processo pelo qual passou a UNITINS evidencia os pressupostos da política neoliberal, que visa oferecer condições para que os sujeitos sejam escolarizados e/ou prossigam em seus estudos, quebrando o paradigma da educação pública gratuita. Em princípio, a parceria entre a universidade e a EDUCON sinalizava a oportunidade de muitas pessoas cursarem a graduação, fato que se efetivou por algum tempo, porém, após o fim dessa parceria, problemas foram acumulados, como já mencionados no estudo, e os atores detentores deles foram, em grande parcela, os alunos que ainda não haviam concluído suas graduações em diversos polos espalhados pelo Brasil.

³⁴http://www.reclameaqui.com.br/indices/lista_reclamacoes/?tp=9403f4c8cd5af61c485541e9444950c069c79ffa&subtp=c92a9bc341d739044ff5400661d44a60a808be22&id=8464

³⁵<http://www.vitrinedeconcursos.com.br/5159-noticia-educacao-estudantes-do-ead-unitins-recebem-ajuda-para-terminar-curso.html>

O curso de matemática, conforme disponibilizado no site da universidade, tinha por objetivo formar professores para ministrar aulas na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio. A missão da UNITINS era a de contribuir para a elevação da qualidade do ensino, de forma que esses estudantes, no exercício da profissão, pudessem desenvolver “a capacidade de tomar decisões adequadas frente às diferentes realidades culturais, tecnológicas, sociológicas, políticas, econômicas presentes no universo educacional-escolar”. Este pressuposto dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, PCNs, 1998, p. 24) quando assinalam o papel fundamental desta disciplina para o aluno:

É importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

Logo, era esperado que o perfil dos egressos no curso de Matemática da UNITINS, fosse dotado de “conhecimentos científicos com formação didático-pedagógica permanente”, uma vez que a disciplina exigiria deles a capacidade de acompanhar e, sobretudo, intervir no ensino-aprendizagem, mediante postura coerente e ética. Como veremos na análise de dados, o exercício da autonomia e da dedicação no estudo da Matemática foi necessário aos professores formados entrevistados, uma vez que o curso teve duração de três anos e meio, feito em sete períodos, quando normalmente é oferecido em oito em outras universidades, apresentando uma carga horária reduzida, portanto, a necessidade de atender ao currículo trouxe dificuldades aos alunos.

Conforme a Matriz Curricular (anexo VII), eram cursadas seis disciplinas por semestre. Ao todo sete períodos. A carga horária por disciplina era de sessenta horas. Com exceção, das disciplinas Estágio supervisionado I, II e III, que tinham, respectivamente, 150, 150 e 100 horas. O curso completo deteve duas mil novecentos e quarenta horas, as atividades complementares somaram duzentas horas.

No caso específico dos sujeitos da nossa pesquisa, os encontros presenciais aconteciam semanalmente, às quintas-feiras, entre as 19h e as 22h, as aulas eram transmitidas por Data-Show (Palmas) ou televisão (Paraíso). Nestas aulas semanais,

os alunos tinham acesso ao laboratório e usavam os computadores, quando acessavam o AVA, para verificar textos e exercícios ou se comunicar com a coordenação do curso.

Havia um tutor presencial para esclarecer dúvidas, durante ou após a aula transmitida no encontro presencial, era função da tutoria fazer o acompanhamento dos alunos, aplicar provas, lançar notas no sistema. Dúvidas e esclarecimentos, portanto, eram tiradas através do AVA, do tutor ou entre eles. Normalmente a última opção foi a mais efetivada devido a disponibilização de tempo etc. O estágio supervisionado obrigatório, feito nas disciplinas Estágio Supervisionado I, II e III, foi feito no quinto, sexto e sétimo período e teve por finalidade inserir os alunos nos espaços profissionais públicos ou privados, a fim de que observassem a prática e refletissem sobre os conhecimentos teoricamente adquiridos.

A Nota Técnica (NT) nº 037/2008/DRESEAD/SEED/MEC de 06/10/2008, faz uma análise de irregularidades e deficiências da UNITINS, tal documento, sugere que esta instituição se manifeste acerca do interesse do saneamento de deficiências identificadas.

Quanto ao corpo docente, a Nota Técnica supracitada notifica que havia, no curso de Matemática da UNITINS, 21 professores, sendo 1 (um) graduado, 8 (oito) especialistas, 10 (dez) mestres e (dois) doutores. Assim, 57% dos professores tinham pós strictu sensu. A NT calcula que havia 1 (um) professor para 184 alunos.

No item 49, a NT nº 037/2008 constata irregularidades também na forma de avaliação, atestada mediante levantamentos com um grupo de alunos³⁶ que afirmaram postar o trabalho na plataforma eletrônica e alcançavam 40% da nota. Nesse sentido, considerando que a média era 6,0, o que significa dizer que se os alunos alcançam os 4 pontos em 10, conforme a NT, eles necessitariam apenas de mais 2 pontos nas provas de múltipla escolha, que por princípio estatístico já seriam garantidos. Uma denúncia considerada grave, que colaborou para o processo que culminou no descredenciamento da UNITINS para a oferta da modalidade de ensino a distância pago.

No item 55, há o parecer de um especialista que fez avaliação do curso de Matemática da universidade. Ele enunciou que “mesmo se tratando de conteúdos matemáticos, o tipo de formulação das atividades de avaliação escrita desfavorece o

³⁶ Esse grupo de alunos não são outros acadêmicos da parceria UNITINS/EDUCON. Ou seja, não são Márcia, José Carlos, Jadir e Márcia, nossos sujeitos da pesquisa.

aluno como agente criador e crítico” por ser de múltipla escolha e favorece “a operacionalidade da correção”, massificando-a, impossibilitando levantamento de dificuldades e habilidades no trato com a disciplina, por parte do professor. Outra situação levantada pelo parecer foi a similaridade entre os exercícios disponibilizados aos alunos e os constantes do material impresso, representando modelos a serem seguidos, dentre outros aspectos.

No item 58, preconiza que nos relatórios enviados por especialistas, os cursos oferecidos em EaD pela universidade possuíam “conteúdos suficientes para a formação em cada área”, contudo, estavam “em desacordo com as premissas e possibilidades exigidas pela modalidade de educação a distância”; a avaliação também foi considerada em desacordo para a formação em nível superior e o modelo de oferta apresentado pela UNITINS/EDUCON foi considerado irregular.

Diante dessas deficiências, a NT finaliza seu texto no item 59, estabelecendo que a UNITINS reestruturasse “sua proposta de atuação na modalidade de ensino à distância, promovendo as alterações necessárias nos conteúdos e cursos a distância avaliados, por meio do Termo de Saneamento da Deficiência.

Apesar que tal NT é de 2008, ano de ingresso dos sujeitos da nossa pesquisa, o problema permaneceu, por mais tempo, fator que levou a UNITINS a ser descredenciada em 2009, período em que os sujeitos pesquisados estavam se graduando. Há questões que dizem respeito à regularidade da oferta do curso e a legitimidade da formação cursada, há esperanças em jogo, considerando a aquisição do diploma como objeto-valor, que sinaliza para outros ganhos de impacto social: a melhoria de vida, a ascensão social, ou ainda à própria felicidade (SILVA; MORAES, 2013).

Atualmente, a Universidade do Tocantins está em parceria com o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e voltou a oferecer desde 2012, desta vez gratuitamente, cursos à distância em Pedagogia e Letras; é a primeira vez que a universidade oferece cursos em UAB na Unitins. Neste estudo, contudo, os participantes pesquisados e que compõem o corpus, desse trabalho, são professores licenciados em Matemática à distância, entre 2008 e 2011, quando ainda havia a parceria UNITINS/EDUCON e a respectiva cobrança de mensalidades. A UNITINS inicia uma nova história, uma nova perspectiva em EaD.

As memórias traduzidas nas linhas do discurso e o modo como os entrevistados vão tecendo suas próprias identidades revelam como eles significam a

si mesmos e os sentidos que emprestam à formação, revelando, ao fim, a quais formações discursivo-ideológicas estão filiados e que sentidos foram emprestados historicamente à formação docente.

É na tentativa de compreender esses delineamentos que no próximo capítulo elencamos algumas categorias da Análise do Discurso (AD), evidenciando aspectos que envolvem a memória e identidade dos sujeitos e de sua formação docente.

CAPÍTULO 2 QUESTÕES EM TORNO DO DISCURSO E DA MEMÓRIA

Neste trabalho, mobilizamos como método de análise dos relatos de história de vida dos professores da pesquisa a Análise do Discurso de linha francesa, denominada entre os pesquisadores da área como AD. Pensar os relatos como discurso é entender que não os consideramos como testificando o real (prova que se fundamenta na verdade dos fatos), mas como dizer sobre o vivido segundo o modo como o interpretam num dado momento da sua experiência. A memória, afinal, não se faz senão à luz de um presente que interpreta o passado (RAMOS; SILVA, 2012).

Os quatro docentes a quem procuramos ouvir a voz, acham-se diante da mesma situação: são docentes residentes no Tocantins, concluintes de uma licenciatura em Matemática à distância, famílias migrantes, que vieram para a região em busca de trabalho. Eles compartilham conosco suas histórias de vida, com ênfase no seu percurso acidentado de escolarização. O dizer deles tem especificidades, mas também aponta para certas regularidades que a análise irá mais adiante problematizar. Do ponto de vista das regularidades, há discursos comuns, que expressam crenças partilhadas e semelhantes expectativas que encontram justificativa na ordem da história e da história dos discursos sobre a educação e o trabalho.

Nos subitens que seguem, apresentamos alguns dos fundamentos da análise do discurso que serviram de base para análise do corpus, no capítulo 4.

2.1 A problemática do discurso: das contribuições de Pêcheux e Dubois

A relação do sujeito-autor com a escrita de si, no espaço de uma folha em branco ou na tela do computador, é tensão. A relação entre a sua língua e as práticas no decorrer de sua vida é um lugar de resistência na constituição do sujeito de linguagem.

Schons e Grigoletto, 2008.

A Análise do Discurso de linha francesa surge na França na década de 1960, constituída “no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são, ao mesmo tempo, uma ruptura com o século XIX: A Linguística, o Marxismo e a Psicanálise” (ORLANDI, 2000, p. 19). A origem da AD

remonta às reflexões de dois teóricos: Jean Dubois e Michel Pêcheux. Apesar de estes estudiosos se mostrarem preocupados em pensar o discurso e os elementos para sua análise, compreendendo a nova disciplina como um modo de leitura, eles diferem quando optam por diferentes posições para trabalhar a teoria (PINTO, 2006).

Segundo essa autora, Dubois afunila seus estudos defendendo que a AD deve romper com o comentário literário, substituindo a subjetividade do leitor pelo aparelho da gramática. Este pensamento leva o linguista a abandonar aspectos metodológicos da literatura dos quais discorda e inserir a nova disciplina no estudo de textos políticos muito utilizados na época, relativos ao contexto francês. Por sua vez, Mussalin (2001, p.102), 'preconiza que o projeto da AD se inscreve num objetivo político e a Linguística oferece meios para abordar a política'. Isso ocorre porque Pêcheux, promove um embate político, no sentido teórico, para se contrapor a transparência da linguagem e propor uma semântica de cunho materialista. Para Orlandi (2000) o enfoque na textualização de caráter político é entendido discursivamente, como as simbolizações das relações de poder presentes no texto.

Pinto (2006) destaca que Pêcheux considera em seus estudos a leitura como parte de uma teoria não subjetiva da linguagem, rompendo em razão desse entendimento, com as práticas de explicação de texto e com os métodos vigentes e protagonizados pelas ciências humanas, em especial, pela psicologia; neste aspecto, este estudioso concebe a AD mediante a ruptura epistemológica com a orientação dominante nas ciências humanas.

Como um analista do discurso, Possenti (2004) explica que, além da rejeição à perspectiva idealista e subjetivista, para a AD, o conhecimento não se processa de forma acumulativa, antes, ele se instala permeado por mudanças e saltos relacionados às etapas anteriores, às teorias já elaboradas que, por alguma razão, foram esgotadas e/ou abandonadas em função de outros estudos, ideologicamente ou politicamente mais atualizados.

Considerando esse aspecto, Brandão (2002, apud Pinto, 2006) defende que Pêcheux teoriza um objeto novo, que exige para a sua apreensão, procedimentos que põem em relação "um dado estado das condições de produção e processos de produção do discurso". Estas condições de produção (CP) na visão de Orlandi (2000) compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação, a história e o acontecimento. A respeito da dimensão da história que a AD atualiza, com o conceito de CP "a história é colocada em um patamar importante e por isso merece ser

compreendida como a análise das transformações efetivadas pela sociedade” (CAMPOS, 2008, p. 89).

Conforme Pinto (2006), embora Dubois e Pêcheux demonstrem divergentes posições teóricas na instituição da AD, ambos concordam em relação às posições metodológicas, visto que fundamentam seus estudos no método distribucionalista de Harris (1952), que preconiza na análise de um texto, por exemplo, que se transponha as análises confinadas à frase, pura e simplesmente e se processe a análise do discurso como ferramenta ou objeto.

Anteriormente aos dois precursores da AD já mencionados, é importante lembrar que Benveniste (1989) precedeu seus estudos e deu importante passo na teoria da enunciação para a constituição do discurso, objeto de estudo da AD. Neste sentido, Wronski e Braga (2012) apontam que, mais do que se ocupar com o produto, a teoria da enunciação trata de entender o processo, considerando, portanto, as marcas do sujeito naquilo que ele diz.

Nessa perspectiva, esses autores retomam a ideia apregoada por Benveniste, que segundo eles: “locutor é o indivíduo linguístico cuja existência se marca na língua toda vez que toma a palavra [...] é aquele que fala em uma dada instância do discurso e que, ao falar, se estabelece por meio de marcas específicas na língua (WRONSKY; BRAGA, 2012, p. s/n)

Flores e Teixeira (2009) citado por (Wrosnsk e Bragra, 2012) argumentam que a noção da teoria de Benveniste (1989) é importante porque permitiu ao autor formular a noção de sujeito e, por consequência, de subjetividade. Colabora com esta prerrogativa Luz (2009), quando diz que o linguista estruturalista francês é considerado o precursor dos estudos enunciativos ao incorporar a noção de subjetividade nos estudos linguísticos, abrindo, desta forma, o caminho para a entrada da noção de sujeito nas reflexões sobre as relações entre homem e linguagem, entre sujeito e discurso, ao preconizar que

É na linguagem e pela linguagem que *o homem se constitui como sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. A subjetividade de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como sujeito (BENVENISTE, 1989, p. 286), grifos nossos.

Dessa forma, esse autor auxilia na busca do resgate do sujeito que antes fora excluído dos estudos linguísticos por Saussure (2000). No entanto, apesar de seus esforços, Brandão (2005) aponta que Benveniste preconiza o estruturalismo e as

dicotomias do estudioso genebrino, uma vez que envolve os estudos da questão discursiva aos aspectos da fala, não considerando a história ou historicidade do dizer. Em seus estudos, o sujeito ainda é concebido de maneira idealizada, una e homogênea, uma espécie de fonte criadora, origem do sentido, este, entendido na perspectiva de uma linguagem transparente, que consegue reproduzir as intenções do locutor.

Ao contrário das ciências humanas, que entendem o sentido em total transparência e o contexto e a história como uma realidade extra-discursiva, na AD interessa o dizer como representação da história. A história não é, portanto, recuperável como dado irrefutável e concreto, na sua integralidade, mas como uma (re)construção que ganha materialidade no discurso, modo de dizer o vivido. A questão da história, assim, vai levar em conta os condicionamentos que operam sobre os sujeitos, as coerções que agem sobre os sujeitos e que afetam também o dizer. Assim, “o objetivo principal da AD é compreender os modos de determinação histórica dos processos de produção de sentidos na perspectiva de uma semântica de cunho materialista” (MARIANI, 1998, p. 23). Longe da ilusão da completude do dizer ou da transposição neutra e evidente entre experiência e discurso, consideremos que

[...] o processo de enunciação está carregado de opacidade, pois permite assomar uma rede de relações associativas, ora implícitas, ora explícitas, ou seja, uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros discursivos [...] toda enunciação é uma relação intersubjetiva em que o efeito de sentido que produz nem sempre coincide com a representação do enunciador. Para acontecer a enunciação, então, faz-se necessária a existência do Eu-Outro. Dito de outra forma é compreender que enunciar é colocar a língua em discurso (WRONSKI; BRAGA, 2012, p. s/n).

Em razão dessas nuances, Luz (2009, p. 5) sinaliza que a “dimensão individual e subjetiva atribuída por Benveniste ao discurso, e, por conseguinte ao sujeito [...] é contestada pela AD de linha francesa que vai trabalhar com a concepção de sujeito incompleto e heterogêneo”. Reiterando esta perspectiva, Orlandi (2000) defende que na AD não vigora a noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo e ainda que o sujeito discursivo seja pensado como posição entre outras, isso não configura uma forma de subjetividade mais um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz. A subjetividade é entendida como a forma em que o sujeito se constitui e não como aquilo que o afeta.

Orlandi (2000, p. 70) acrescenta que “o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito. O sujeito se subjetiva de maneiras diferentes ao longo de um texto. Há pontos de subjetivação ao longo de toda a textualidade”. Logo, um mesmo sujeito pode assumir diferentes posições em função das diferentes situações discursivas em que estiver inserido e das relações que estabelece no momento de sua enunciação, marcando no dizer o modo plural como vai se constituindo, embora sob a ilusão da unidade e da coerência:

Dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências "subjetivas", entendendo-se "subjetivas" não como "que afetam o sujeito", mas mais fortemente, como "nas quais se constitui o sujeito". Daí a necessidade de uma teoria materialista do discurso - em que se possa trabalhar esse efeito dos sujeitos de evidências e também a dos sentidos (ORLANDI, 2000, p. 46).

Nessa perspectiva, o vínculo sujeito, história e ideologia é constitutivo pois, “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (LUZ, 2009, p. 161).

Para a AD, a Formação Discursiva (FD) é definida como aquilo que, numa Formação Ideológica (FI), determina o que pode e o que deve ser dito (ORLANDI, 1999). Sob este viés, as palavras recebem seu sentido da FD na qual são produzidas. A FD é, assim, o lugar de constituição de sentidos e da identificação do sujeito, na qual o sujeito se reconhece na sua relação com os outros sujeitos e consigo mesmo (ORLANDI, 1988).

A noção de sujeito para essa teoria do discurso nasce da concepção que vê na linguagem uma forma de interação entre homem e realidade natural e social. Logo, tudo aquilo que é dito não é de domínio do locutor, mas dos condicionamentos dados pelas condições em que o discurso se produz, relaciona-se com outros dizeres, postos em outros lugares. É nesta perspectiva que Orlandi (1988) defende que o dizer tem sua história.

Não se trata, portanto, de considerar a existência de uma relação direta do homem com o mundo do ponto de vista da significação, da mesma forma que não há relação direta do homem com a linguagem, com o pensamento e com o próprio mundo. Neste aspecto, surge a necessidade da noção de discurso para se pensar essas relações, pois ele configura a ferramenta que propicia maior entendimento entre linguagem, pensamento e mundo, por ser uma instância concreto/material

dessa relação (ORLANDI, 2004).

Caracterizam ainda o discurso seu inacabamento e processualidade, o que implica tanto da impossibilidade de retomar um início quanto na impossibilidade encontrar um fim, o que remete à incapacidade de atingir sua totalidade: “um processo contínuo que não se esgota em situação particular; outras coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois. O que temos são sempre 'pedaços', 'trajetos', estados do processo discursivo” (ORLANDI, 2008, p. 14).

O discurso, portanto, é o resultado de sentidos entre os interlocutores, produzido em um lugar social determinado, cujos efeitos surgem, segundo Pêcheux (1999) em sua própria construção, produzindo diferenças, visto que os enunciadores se encontram em diferentes lugares sociais, com diferentes ideologias, distintas maneiras de entendimento e defensores, de igual modo, de suas singularidades.

Discorrendo a respeito do funcionamento do dizer, Orlandi (2008, p. 9) enumera que os processos de produção do discurso implicam três momentos:

- 1) Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo; 2) Sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas; 3) Sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições.

O dizer, portanto, implica uma historicidade, uma situação concreta de produção, um modo específico de circulação, as três instâncias operando sobre os efeitos do dizer. É neste sentido que a AD caracteriza uma teoria criada na tentativa de superar uma linguística formal que vê a língua como um sistema abstrato, baseada na crença de que os sentidos são transparentes e de domínio consciente dos interlocutores. Ela propõe a análise das condições de possibilidades do discurso, a partir do pressuposto de que o mesmo encontra determinações num processo histórico e social.

Pinto (2006) defende que essa perspectiva define o discurso como sempre determinado e tomado em sua relação com a história, ou seja, nada pode ser tomado como definitivo, mas como um *continuum*, relacionado ao tempo/espaço de dado acontecimento. Essa noção de acontecimento, na compreensão de Campos (2008) é crucial para a AD, por sua relação com a enunciação – o dizer, e por sua relação com a história (matéria prima deste campo das ciências humanas).

Para esse autor, a língua está relacionada com a história, posta com o conceito de condição de produção, como a análise das transformações sociais, não

alijada do tempo e/ou do passado no sentido cronológico, mas atrelada à mudança, ao acontecimento. Orlandi (2000, p. 67) ressalta que “as palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis. É desse modo que a história se faz presente na língua”.

A discursividade, portanto, depende dessa relação, ou seja, a determinação histórica é quem produz o sentido do discurso. A história para a AD, contudo, não vai ser compreendida na sua ordem cronológica, mas com as coerções concretas que agem sobre os sujeitos e os sentidos:

Na discursividade está a presença do histórico entendido aqui não como cronologia ou evolução, mas sim como historicidade, i.e, produção simbólica ininterrupta que na linguagem organiza relações de sentidos para as relações de poder presentes em uma formação social, produção esta sempre afetada pela memória do dizer e sempre sujeita a possibilidade de ruptura do dizer (MARIANI, 1998, p. 24).

Ainda considerando a noção de historicidade, devemos considerá-la como o acontecimento do texto, como discurso, o trabalho dos sentidos no dizer: “quando falamos em historicidade, não pensamos a história refletida no texto, mas tratamos da historicidade do texto em sua materialidade [...] na qual está inscrita a relação com a exterioridade” (ORLANDI, 2000, p. 68).

Em outro momento, a autora sustenta que um dos pressupostos que singulariza o pensamento de Pêcheux como referência básica para entender a AD da escola francesa e estabelecer sustentação fundamental a essa teoria é o lugar particular que ele concede à língua. De um lado, ele a relaciona à ideologia (tratada no domínio conceptual do interdiscurso) e do outro, quando a relaciona ao inconsciente. Neste sentido, o discurso vai ser compreendido “como lugar de contato entre língua e ideologia” (ORLANDI, 2002, p. 16).

A ideologia é um mecanismo imaginário, ilusório. Em AD, o sujeito é histórico embora se apague para ele o fato que o leva a entrar em práticas histórico-discursivas; esse apagamento é uma característica do processo ideológico. É em razão disso que acontece os equívocos, a contradição não concebida como um acidente, mas um modo de funcionamento do discurso. Mariani (1998, p.25) conceitua a ideologia em AD como

[...] um mecanismo imaginário através do qual coloca-se para o sujeito, conforme as posições sócias que ocupa, um dizer já dado, um sentido que lhe parece evidente e natural para ele enunciar daquele lugar. O sujeito se imagina uno, fonte do dizer e senhor de sua língua.

Nesse aspecto, é importante considerar o processo de produção das evidências que produzem a naturalização dos sentidos. Tais evidências levam a crer que dado enunciado ou palavra queiram dizer o que realmente dizem, mascarando sob a pretensa transparência da linguagem o caráter material (histórico e ideológico) do sentido das palavras e dos enunciados.

Embora o sujeito se sinta centrado e dono do seu dizer, para a AD ele é descentrado, pois no momento em que é atravessado pela ideologia e pelo inconsciente ele é caracterizado pelo descentramento e mesmo tendo a ilusão de autonomia e controle sobre o que enuncia, ele se esquece que não é a origem do dizer e que inexistente a possibilidade de transparência entre pensamento e linguagem, processo que marca a enunciação na perspectiva da AD. Orlandi (2000, p. 46) ratifica que é este justamente o trabalho da ideologia:

[...] produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência [...] são essas evidências que dão aos sujeitos a realidade como sistema de significações percebidas, experimentadas. Essas evidências funcionam pelos chamados esquecimentos.

É nesse cenário que a AD considera o esquecimento a que todos os sujeitos estão submetidos quando se esquecem que aquilo que dizem em dado momento já foi dito anteriormente em outros lugares, em outras circunstâncias e por outros sujeitos. Isto ocorre porque o funcionamento ideológico “provoca as ilusões descritas: apaga-se para o sujeito o fato de ele entrar nessas práticas histórico-discursivas já existentes” (MARIANI, 1998, p. 25).

Orlandi (2002) reitera que a AD não considera a ideologia um mecanismo fechado (e sem falhas), da mesma forma que não concebe a língua como um sistema homogêneo. Esta ideia é sintetizada por Pinto ao analisar que nesta concepção a AD passa a traduzir “em sua própria história aquilo que motivou seu surgimento: a ruptura com o conceito científico de verdade absoluta, com sistemas linguísticos fechados e uma concepção de sujeito como fonte e origem de seu dizer” (PINTO, 2006, p. 56).

Os pressupostos da AD apontam que, não existe discurso sem sujeito, da mesma forma que não há sujeito sem ideologia, visto que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2000, p. 46). Ainda para essa autora a ideologia é um processo histórico e em termos de prática significativa surge como fonte de relação necessária do sujeito com a língua e com a

história para que haja sentido. “E como não há uma relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento, esta relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário”.(ORLANDI, 2000, p. 48).

Dando prosseguimento Orlandi defende que “nem a linguagem, nem os sentidos e nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente” (ORLANDI, 2000, p. 48). Essa existência material é legado das ideias de Althusser (1987, p. 89), para o qual “uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas, a existência material”.

2.2 Significar e Produzir Sentidos

Conforme definimos inicialmente, o objetivo que orienta nossa investigação visa a analisar o modo como os sujeitos significam sua formação, principalmente considerando a escolha da formação docente na experiência de um ensino a distância. Na medida em que o dizer é historicamente partilhado, sofrendo as coerções dos sentidos historicamente constituídos, o dizer não é específico, individual, não é conduzido por uma consciência que controla tudo. Desse modo, filiando-nos a AD, interessa-nos “compreender os modos de determinação histórica dos processos de produção de sentidos na perspectiva de uma semântica de cunho materialista”.

Tal perspectiva está relacionada à materialidade da língua não concebida como abstração e nem tão pouco como sistema fechado no sentido saussuriano, mas como um sistema aberto relacionado à exterioridade, à história.

Essa relação língua e história atravessada pelo inconsciente é o que determina a produção dos sentidos, considerando que significar é “mais do que referir ou designar coisas ou manifestar as intenções; significar ou produzir sentido está na ordem do discurso, que é uma ordem distinta da ordem da língua, mas que a supõe como base” (MARIANI, 1998, p. 27). Logo, a língua é o suporte material para o sujeito se expressar e produzir os discursos, ou em outras palavras as trocas de sentidos entre os locutores.

Para que possamos perceber o movimento discursivo ou as palavras em movimento é bom atentarmos para a reflexão de Orlandi (2000) quando aponta que o discurso, etimologicamente, traz a ideia de curso, percurso, movimento. Nessa

perspectiva, o analista deve atentar para as nuances e contrastes que movimentam o espaço discursivo e a discursividade dos sujeitos.

Segundo Pain (2009, p. 145): “os sujeitos, os sentidos e o discurso estão num permanente movimento de constituição, tal movimento conduzido pela ideologia produz efeitos que se assentam historicamente”. Um importante trabalho acerca desse assunto é a tese de doutorado Lagazzi-Rodrigues (1998) em que a autora analisa os sentidos que ocorrem no espaço discursivo dos assentados da Fazenda Itapema (SP), mostrando o confronto que se dá entre discursos e a resistência dos sujeitos. Conforme essa analista do discurso, “não há uma coincidência entre o discurso do assentado e o discurso do MST, sendo que este último traz o político para dentro do assentamento” (LAGAZZI-RODRIGUES, 1998, p.10), o que indica um movimento na significação, um modo de resistência à homogeneidade discursiva.

Além disso, nesse processo de significar e significar-se o sujeito vai trazendo inconscientemente o contexto exterior através de sua história de vida. É nessa hora que língua, história e inconsciente se articulam na visão do analista do discurso. Orlandi (2000, p. 15) enfatiza que “na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, do homem e da sua história”. Nesta perspectiva, a autora destaca que o homem é um ser simbólico - expressão que significa aquilo que é carregado de sentidos. Este ser simbólico significa ao mesmo tempo em que é significado.

Não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparente do signo. A entrada do simbólico é irremediável e permanente: Estamos comprometidos com os sentidos e com o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da Análise do Discurso, nos coloca em estado de reflexão, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem (ORLANDI, 2000, p.9).

Nesta perspectiva, tomando os relatos de história de vida (objeto simbólico) como meio eficaz de dar ouvidos a voz aos professores em formação para falarem dos sentidos da EaD e por extensão, falarem de si mesmos, vemos como, ao significar os sujeitos também se significam.

Ainda em termos de significado é importante ressaltar que segundo (Orlandi, 2000, p. 48) ‘Nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos, são transparentes e se constituem em processos em que a língua, a história, a ideologia concorrem

conjuntamente'. Ou seja, a linguagem em AD produz sentidos, não como, signos abstratos, apresentando uma evidência de sentidos, mas as palavras têm um caráter material e, por isso, opaco. Esse caráter material é importante para analisarmos o movimento do discursivo que delinea a história de vida e formação dos sujeitos. Em razão disso, no tópico a seguir, pretendemos mostrar, os princípios da materialidade discursiva que têm suas raízes no materialismo histórico e são ressignificados na linguagem.

2.3 Do Materialismo Histórico e da Análise do discurso

Calcada no materialismo histórico, a AD concede o discurso como uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização de produção social.

Mussalin, 2001

O materialismo histórico é uma teoria científica do século XIX, proveniente do marxismo. Segundo Aranha e Martins (1993, p. 241): “não é mais do que a aplicação dos princípios do materialismo dialético ao campo da história. E, como o próprio nome indica, é a explicação da história por fatores materiais, ou seja, econômicos e técnicos”. Ainda segundo essa autora, nessa teoria, “no lugar das ideias estão os fatos materiais; no lugar dos heróis a luta de classes”. Para fins desse estudo, essa teoria científica nos interessa por sua influência no campo dos fundamentos da AD.

Segundo Orlandi (2000, p. 45) “um dos pontos fortes da Análise do Discurso é ressignificar a noção de ideologia a partir da consideração de linguagem”. Ainda segundo a autora “trata-se de uma definição discursiva de ideologia. Althusser (1987) teoriza que a ideologia tem uma existência material. Essa ideia é fundamental para a AD, que se apropria da noção das perspectivas do materialismo histórico, para repensar a linguagem, pois segundo Pêcheux (1983) o discurso é o lugar onde essa materialidade da ideologia acontece.

Para Althusser (1987) os aparelhos ideológicos do estado configuram a realização de uma ideologia (a unidade destas diferentes ideologias regionais – religiosa, moral, jurídica, política, estética, etc - sendo assegurada por sua subordinação à ideologia dominante). Althusser (1987) defende que uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática e/ou práticas e esta existência é material. Ela se materializa na maneira como se organizam os aparelhos repressivos

e ideológicos:

[...] a forma imaginária como os homens vivem sua relação com as condições reais de existência, caracterizada como mitificação. Neste sentido, a ideologia apresenta uma existência material e tem como finalidade a manutenção do Poder, o que só é possível através da perpetuação da ideologia que o sustenta. Essa perpetuação é garantida, por sua vez, por um contínuo processo de transformação de indivíduos em sujeitos ideológicos, quando estes são assimilados pelo sistema, passando a disseminar a ideologia dominante (ALTHUSSER *apud* MAGALHÃES et al., 2007, p. 20).

As ideologias também são frutos advindos das relações dos sujeitos com as suas reais condições de produção. Trata-se da maneira que o sujeito tem de significar/representar ideologicamente.

[...] não são as condições reais de existência, seu mundo real que os “homens” “se representam” na ideologia, o que é nelas representado é, antes de mais nada, sua relação com as suas condições reais de existência. É esta relação que está no centro de toda representação ideológica, e, portanto imaginária, do mundo real (ALTHUSSER, 1987, p. 85).

Mussalim (2001) ressalta a passagem da ideologia como mera ideia - visão anterior ao marxismo - para uma visão que a concebe no seu caráter de existência material. A analista afirma que ao propor investigar o que determina as condições de reprodução social, Althusser (1987) parte do pressuposto de que as ideologias têm existência material e não devem ser estudadas apenas como ideias mas consideradas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção, trata-se do materialismo histórico.

Segundo Althusser (1987), os aparelhos ideológicos do estado naturalizam modos de ver e compreender a realidade. O que seria um sentido, uma direção pode, por meio dos mecanismos acionados pelas instituições, naturalizar-se como verdade, como “o sentido” que se materializa nas regras de condutas dos sujeitos. A ideia de ideologia como existência material é ressignificada para a AD “partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua trabalha-se a relação língua-discurso-ideologia” (ORLANDI, 2000, p.17).

Em termos de ideologia, a AD concebe o sujeito a partir de seu assujeitamento ideológico; o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. Essa interpelação do indivíduo em sujeito no seu discurso, conforme o Pêcheux, efetua-se da seguinte forma:

[...] pela identificação (do sujeito) com formação discursiva que o domina (na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora de unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso “o pré-construído e processo de sustentação”, que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito (PÉCHEUX, 1995, p. 163)

Os sentidos do discurso vão além do plano da subjetividade dos sujeitos, materializando-se no âmbito do histórico real, constituindo, então, o sujeito, a partir da sua memória discursiva (interdiscurso), sendo este o lugar em que serão inicialmente fixados os planos ideológicos: “O trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade” (ORLANDI, 2000, p. 49).

É através do discurso que a sociedade se constitui por meio das ideologias. Na discursividade, identificamos as diversas proposições ao qual o sujeito foi ou está submetido, assujeitado. Conforme Bolognini (s/d, p.2), na AD, linguagem e sujeito estão intrinsecamente ligados, muito embora a concepção de sujeito trabalhada por esta teoria tenha suas origens na psicanálise, posto que em seu quadro teórico, a AD não incorpore a concepção de indivíduo.

O sujeito em AD, como caracterizado pela psicanálise lacaniana, é o sujeito do inconsciente, constituído pela linguagem, logo, é um sujeito histórico, filiado a determinadas formações discursivo-ideológicas, embora, seja apagado para ele esse “entrar” nas práticas histórico-discursivas já existentes (MARIANI, 1998). Apesar deste apagamento, o sujeito não deixa de ser histórico, pois ao enunciar ele se significa e é significado pela ideologia, pela história. Desta forma, o sujeito para AD é descentrado, ou seja, não é dono do seu discurso, que é inconsciente. A AD distancia-se, pois da lingüística tradicional que o concebe como aquele que sabe o que diz, sendo o texto dotado de uma intencionalidade que se manifesta de modo inequívoco.

Assim, na perspectiva da AD, as filiações ideológicas remetem a um sujeito descentrado, atravessado pelo inconsciente, que não controla os sentidos que o atravessam e o constituem. Considerando, portanto, esta perspectiva de sujeito Mariani (1998) sinaliza que a AD ressignificou a lingüística de Saussure tornando-a uma teoria não subjetiva da enunciação.

Bolognini problematiza que se é no discurso e pelo discurso que todo sujeito é constituído, todo sujeito é atravessado por uma memória discursiva da língua que o constituiu. Esta perspectiva parte do pressuposto de que o indivíduo é interpelado

em sujeito a partir do momento em que entra na ordem do discurso, tornando-se sujeito do discurso. A partir deste processo, Bolognini (s/d, p. 3) afirma que “ele passa a ter um comprometimento com a história que constituiu seu inconsciente” e é nesse sentido que nos interessam os relatos dos docentes da pesquisa.

Por serem os efeitos de sentido resultado da relação do objeto simbólico com o interdiscurso, que é histórico, essa autora relata que o feito de sentido “produz consequências para a concepção que se tem de sujeito. Uma delas é que, os efeitos de sentido que o sujeito produz existiram antes e foram formulados anteriormente” (BOLOGNINI, s/d, p. 3).

Ainda para essa autora, ao se trabalhar com o conceito de formação discursiva e com a sua consequência, qual seja, aquela que define o sujeito a partir da posição por ele ocupada na cadeia discursiva, trabalha-se com processos identitários em que a identidade dos sujeitos é constituída em um processo contínuo, intermediada por recortes de vários momentos que contribuem para constituir tais processos.

Nessa perspectiva, na produção de um discurso, é importante que o sujeito observe-se a si mesmo, ao outro e o que encontra como referente, uma vez que são essas percepções que o leva a determinar o que dizer, como dizer, sendo elas responsáveis por possibilitar ao outro fazer inferências sobre o que é dito. É desta compreensão, portanto, que surge a necessidade da ideologia na relação com a produção de sentidos, explicitada por Orlandi (2002, p. 20) como aquela que

[...] se produz justamente no ponto de encontro da materialidade da língua com a materialidade da história. Como o discurso é o lugar desse encontro, é no discurso (materialidade específica da ideologia) que melhor podemos observar esse ponto de articulação.

Do ponto de vista do discurso, Duarte (2011) teoriza que o modo de produção de sentidos é um elemento crucial, visto que o que se produz é associado a espaços de discursos já construídos e, por esta razão, cria-se a necessidade de se priorizar a noção de interdiscurso, entendido por Orlandi como:

O conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido. Pelo conceito de interdiscurso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciator. Ele se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória. Esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso (ORLANDI, 2002, p. 89-90)

Esse dizível para a autora “se parte em diferentes regiões – diferentes formações discursivas – desigualmente acessíveis aos diferentes locutores” (ORLANDI, 2002, p. 20), compreendendo como formações discursivas as “diferentes formulações de enunciados que se reúnem em pontos do dizer, em regiões historicamente determinadas de relações de força e de sentidos”.

Nesse mesmo sentido, Campos (2008, p. 88) apregoa que “toda formação discursiva (FD) dissimula, pela sua transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência com relação ao ‘todo complexo dominante’ das FDs, intrincado no complexo das formações ideológicas (FIs)”. Cada FI pode compreender “várias formações discursivas interligadas e se constitui como um conjunto complexo de atitudes e representações que são relacionadas às posições de classe em conflito” (BRANDÃO, 2004, p. 47). Teríamos, assim, uma hierarquia de determinações: a ordem econômica determinaria uma lógica social, que encontra sua lógica de naturalização nas formações ideológicas, as quais ganham materialidade nas formações discursivas, estas constituídas por vários gêneros do discurso.

Campos (2008) acrescenta que em dada sociedade um desses discursos será “dominante” e é nesta perspectiva que Pêcheux (1978) insere o interdiscurso - o todo complexo dominante - entre as FI e as FD, isto é, a ideologia dominante incide no interdiscurso, sendo que todas as FDs são dependentes dele, instaurando, desse modo a noção de interdiscurso. Para Magalhães *et al.* (2007), o conceito de FD remete à incompletude como condição da linguagem, diante do pressuposto de que os sentidos não estão constituídos em definitivo.

Ao analisar a definição de interdiscurso preconizado por Pêcheux, Orlandi (2004) declara que ela mobiliza os indivíduos à compreensão de que se encontram ligados ao saber discursivo de modo inconsciente, uma vez que ele não se aprende, mas tem seus efeitos produzidos pela ideologia e pelo inconsciente. Nesta perspectiva, Orlandi (2002) afirma que o enunciável (o dizível) já existe exteriormente ao sujeito enunciativo e se apresenta como formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas, as quais formam em seu conjunto o domínio da memória

As condições de produção do discurso são formalizadas pelo sujeito, pela situação e pela memória. Quando relacionada ao discurso, a memória é delineada por características próprias e por esta razão, é denominada como interdiscurso ou memória discursiva. A memória discursiva é a responsável por estabelecer os

implícitos (pré-construídos, discursos-transversos, elementos citados e/ou relatados) necessários à compreensão (a condição do legível em relação ao próprio legível). Sob esta ótica, a constituição determina a formulação, uma vez que só se pode dizer (formular) ao se estar na perspectiva do dizível – MD ou interdiscurso. (ORLANDI, 2000)

A memória discursiva compreende o que ficou para trás, está no presente ou inclina para o futuro. Quando se fala em memória não se quer dizer exatamente o que está na mente do sujeito, mas a exterioridade, não está limitada a ideia de lembrança, visto que esta é restrita. É por isso que o sujeito é inconsciente porque para AD os sujeitos são atravessados por essa memória, mas isso lhes escapa.

Para Pêcheux (1999), a formação de um discurso ocorre a partir de uma memória e do esquecimento de outro, ou seja, para que se efetive a construção dos sentidos ocorre um embate entre os sentidos já existentes. Nessa ocorrência, se o sujeito não consegue recuperar a memória que sustenta dado sentido, instala-se a ausência de nexos ou *nonsense*. Esse movimento flui de maneira natural, mesmo que o falante não tenha consciência dele.

É nesse sentido que Gregolin (2001) complementa que a AD tem sido caracterizada como um campo de pesquisa fértil, visto que propõe a análise das condições de possibilidades do discurso, dos processos discursivos. Ela passa por uma formação discursiva com a finalidade de demonstrar como a língua e a história se relacionam mediante os processos discursivos a que são expostas.

Tendo em vista esses pressupostos, consideremos que os relatos que aqui serão analisados não apenas atestam o vivido, mas o significam, interpretando-o à luz das formações discursivas que atendem às formulações que são da ordem das formações ideológicas. Esse modo de significar é atravessado, portanto, pelo intradiscurso e pela memória discursiva. No plano do intradiscurso, temos as especificidades nos modos de narrar, nos arranjos textuais, na forma segundo a qual o dizer ganha materialidade. Do ponto de vista do atravessamento do dizer pelo já construído, temos a historicidade, a ordem histórica que empresta significações à experiência, ao passado, ao presente e às projeções do futuro.

2.4 Histórias de vida e Análise do Discurso

A inscrição do sujeito na letra é um gesto simbólico-histórico que lhe dá unidade, corpo, no corpo social.

Orlandi, 2006.

Os estudos que abordam as histórias de vida em formação de professores, conforme Souza (2007) começaram a ter destaque a partir da década de 1990, momento em que se constatou a necessidade de não apenas analisar elementos que envolviam os saberes e seus norteamentos na academia, mas perscrutar esses sujeitos utilizando-se de suas narrativas, delineando aspectos que envolvem a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, suas trajetórias pormenorizadas em relatos de muitas barreiras e lutas enfrentadas no percurso de escolarização, suas subjetividades no trato com o exercício da profissão, com foco em seu processo de formação acadêmica.

Esse processo de inclusão de histórias de vida dos sujeitos pesquisados caracteriza-se, portanto, como fruto de discussões construídas ainda na década de 1980, momento em que se consolidou segundo Souza:

[...] o discurso acadêmico de valorização da pesquisa, tanto direcionada à formação do professor, quanto ao desenvolvimento profissional do mesmo, articulando-se com as categorias teóricas no campo dos saberes docentes – identidade, história de vida, profissionalização, desenvolvimento pessoal e profissional. (SOUZA, 2007, p. 3).

Bueno et al. (2006) relatam que, embora em território brasileiro o movimento sobre os profissionais da educação tenha se iniciado na década de 70, foi apenas na década de 90 que se multiplicaram com rapidez. Essa autoras citam Evangelista e Shiroma (2003) para falar da realização de uma análise sobre os trabalhos do GT Formação de Professores, referente ao período de 1995-2002, e constataram que o termo profissionalizante cresceu significativamente, reportando-se

a pessoa do professor, a prática docente, a qualificação da categoria do magistério, as qualidades inerentes à função, a requalificação profissional, a formação inicial, a formação continuada, o modelo profissional, a mudança radical do perfil docente (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 27-28)

Nesse contexto, Bueno et al. (2006) reiteram que publicações portuguesas com teorias e investigações sobre o método autobiográfico como recurso metodológico e como fonte de pesquisa, foi um dos aspectos definidores do cenário

que se desenha nos anos de 1990 no Brasil. É nesse cenário que a questão do sujeito retorna sob o enfoque das ciências sociais após ter sido esvaziada nas décadas anteriores:

[...] reaparece na cena sociológica como um sujeito despojado da dimensão essencialista e atemporal, que lhe conferia a filosofia clássica, mas fortemente inscrito em uma realidade sócio-histórica, ela própria cambiante e instável. A disciplina sociológica pode desenvolver agora uma teoria do 'ator social', construindo o sentido de sua experiência e se fazendo o 'sujeito' de sua ação (BUENO et al., 2006, p.4).

Souza (2007) esclarece que a pesquisa centrada nas histórias de vida, assim como em diários biográficos e narrativas de formação, traz como prerrogativa a reflexibilidade e outros elementos relativos à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do sujeito pesquisado, na tentativa de apreender sentidos, segundo ele:

a partir da sua própria história, do conhecimento de si, das relações que cada pessoa estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens que construiu ao longo da vida, *ela* produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, *que* se revela *pela* subjetividade, singularidade, experiências e saberes. A centralidade do sujeito sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2007, p. 7 *grifos nossos*).

Para esse autor, a pesquisa com narrativas ou com a escrita de formação, ao ter como foco de atenção o sujeito que narra, na tentativa de apreender as formas de expressão da cultura e do cotidiano social e escolar em que ele se insere, inscreve-se neste espaço em que o ator questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pela instituição escolar a partir da experiência de si, uma vez que as histórias pessoais, por ele tecidas, são construídas e mediadas no espaço cotidiano das práticas sociais mais ou menos institucionalizadas.

Souza (2007) destaca, ainda, que uma das razões pela qual as narrativas ganham sentido e são potencializadas como processo de conhecimento e formação é devido ao fato de que elas têm na experiência sua base existencial, logo, elas se constituem singulares nesse projeto formativo, visto que estão assentadas na transação entre as variadas experiências e a aprendizagem individual e coletiva. Ele aponta a necessidade de compreender - por meio da utilização de narrativas - o papel estabelecido à formação do ponto de vista do sujeito aprendente, bem como a necessidade de, nos bastidores de leituras, revelar experiências e cenas do

cotidiano escolar, tendo em vista que a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, perspectivadas a partir daquilo que viveu e/ou vive, pô-lo em contato com as simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida.

Ao propormos a mobilização da AD na análise dos relatos de vida, não temos aqui o sentido de desvelamento ou de desnudamento do sujeito (tornando-se pelo dizer transparente), nem nos filiamos à perspectiva de certo protagonismo, que considera o sujeito professor capaz de tomar sobre si as rédeas da sua história. Interessa-nos considerar o movimento dos sentidos sobre a docência e a escolarização, as expectativas que trazem os docentes a partir de uma heterogeneidade constitutiva. Não há protagonismos nem heróis, mas sujeitos produzindo sentidos na relação com a memória e o interdiscurso, para isso, atravessados por condições complexas e concretas de produção.

2.5 Memória e Identidade na Formação Docente

Memória é muito mais que uma colagem, uma montagem, uma reciclagem, uma junção [...] tudo que pode deixar marcas dos tempos desjuntados que nós vivemos e que nos permite fazer surgir e reunir as temporalidades passadas, presentes e que estão por vir.

Sherer e Taschetto, 2005.

Os delineamentos desta pesquisa seguem o percurso, em maior ou menor grau, de trabalhos que têm como foco a formação de professores no ensino a distância ou semipresencial (SILVA; RAMOS, 2011; PINHO, 2007; PRETTO; PEREIRA, 2008; SILVA, 2009; PINTO, 2007). Ressaltamos ainda que a mesma se insere no âmbito das pesquisas desenvolvidas junto ao GESTO (Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins) e aliam-se ao esforço da investigação da memória de vida e de formação de professores no contexto do Estado empreendida pelos pesquisadores do referido grupo.

Nessa perspectiva, esse trabalho buscou fundamento nas técnicas de história de vida oral e da AD bases para analisar os significados do processo de formação dos professores licenciados em Matemática, do ensino a distância, da Universidade do Tocantins (UNITINS), uma vez que esse processo é atravessado por uma história vivida coletivamente, por isso esses sujeitos falam de si e são falados por uma memória discursiva materializada em seus próprios dizeres.

Delinear a história de vida do processo de formação dos professores licenciados no EaD da UNITINS, possibilitou a esta pesquisa apreender as lembranças dos sujeitos pesquisados, pelo viés da AD, a partir de seus próprios relatos. Essas narrativas contribuíram para o exame das representações ou significações do ponto de vista desses professores, no que toca ao processo de suas formações e de experiências vividas durante o ensino superior. Para isso, foi de grande valia o estudo da memória discursiva.

A memória neste estudo foi analisada através da AD que nos deu fundamentos para compreender o material colhido, ou seja, relatos de histórias de vida que nos trouxeram as lembranças do passado e experiências desses sujeitos. Dessa forma os relatos foram traduzidos nas linhas do discurso, de modo que nos permitiram compreender como os sujeitos significam a si mesmos diante do modo como discursivizam nos relatos e assim denunciam suas identidades.

Numa era globalizada como a atual, os sujeitos são interpelados a construir suas trajetórias de vida mediante o reconhecimento de sua formação profissional. A identidade tem se apresentado nas posturas adotadas pela sociedade na qual o sujeito se insere e para a qual presta contas. Compreender como se constitui essa identidade no processo de formação não é tarefa fácil porque a própria definição de identidade não é tão simples. Para (Ciampa, 2001 apud Freitas 2006) 'ela é metamorfose, no sentido de um constante vir-a-ser'.

A identidade caracteriza uma categoria, que se apresenta em suas manifestações, nas ações do sujeito, por isso cultura e sujeito estão imbricados na construção da identidade pessoal, porque ao atuar no mundo, o sujeito tanto modifica quanto é modificado e isto ocorre devido à

[...] essa materialidade, concretizada no seu tempo vivido, na articulação do que é e do que não é; das experiências passadas e presentes e do que imagina que será no futuro [...] o mesmo papel é representado por diversos indivíduos, mas cada um terá sua singularidade e ao mesmo tempo suas coincidências. O modo como o indivíduo vai desempenhar esse papel depende de suas escolhas de como ele o assume (FREITAS, 2006, p. 64).

A interiorização de papéis atribuídos ao sujeito pelos outros só ocorre se forem dotados de significados construídos cognitivamente, socialmente e emocionalmente, por intermédio das relações interpessoais que nos permitem transformar determinações externas em autodeterminações através do conflito e do confronto, responsáveis por permitir a visualização de semelhanças e diferenças

entre o eu e o outro, aliados ao processo de interiorização (FREITAS, 2006).

A identidade profissional é um dos desdobramentos dos estudos que tratam da identidade, compreende os papéis que os sujeitos desenvolvem e se apropriam ao longo da vida e que fazem parte de seus projetos de vida. Ela é formada em consonância com os demais papéis desenvolvidos e assumidos pelo sujeito e que também o influenciam.

A construção e reconstrução do processo identitário do professor demanda tempo para se construir e reconstruir, ela é iniciada na opção feita pelo sujeito e em sua formação, processo que lhe permite reflexões sobre o exercício da docência. Sua história de vida permite analisar o processo da constituição de sua identidade, suas continuidades e rupturas, as influências sociais das relações de que fez e faz parte somam nessa reconstrução. A identidade, na perspectiva teórica que assumimos, não é concebida sob a égide da natureza, nem tampouco como algo estanque e definitivo, ela é sempre processo, nos sujeitos contemporâneos, é sentida a partir de sua fragmentação e descentramento, conforme sugerido por Hall (2005, p. 13):

A identidade plenamente completa, segura, é uma fantasia [...] à medida que os sistemas se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – aos menos temporariamente.

Transformações nos atos da sociedade surgem a partir de posicionamentos político-econômicos e ideológicos que modificam os princípios que regem a sociedade e os valores que devem ser assimilados por ela ou não, que constituirão a identidade dos sujeitos, composta por manifestações ideológicas e por suas histórias de vida. Uma das formas em que percebemos a manifestação complexa da ideologia dos sujeitos é por intermédio de seu discurso - palavra em movimento de sentidos entre sujeitos historicamente situados, filiados a determinadas formações discursivo-ideológicas (ORLANDI, 2000). Nele, identificamos as diversas proposições ao qual o sujeito foi ou está submetido assujeitado.

As filiações ideológicas, sob a perspectiva da análise do discurso, remetem a um sujeito descentrado, atravessado pelo inconsciente, que não controla os sentidos que o atravessam e o constituem, sendo concebido a partir de seu assujeitamento ideológico.

Os sentidos do discurso vão além do plano da subjetividade dos sujeitos,

materializando-se na instância histórica real, constituindo o sujeito a partir de sua memória discursiva (interdiscurso), sendo este o lugar em que serão inicialmente fixados os planos ideológicos. Este plano ideológico “é um trabalho da memória e do esquecimento, pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade” (ORLANDI, 2000, p. 49).

Essa memória é responsável por estabelecer as relações com sentidos já veiculados em outros espaços e entre sujeitos, ela caracteriza “a repetição sem fim de um enunciado como um eco inesgotável apegado a um acontecimento” (PÊCHEUX, 1999, p.21), que normalmente não possui “a mesma dimensão existencial para os mesmos sujeitos, cada um experiência o que vive a partir de suas representações concretas e simbólicas” (SOUZA, 2007, p. 10). Cada pessoa é resultado de uma fabricação tecida pela rede da memória e seus efeitos. Esta rede está em constante rompimento e os indivíduos que dela fazem parte encontram-se sujeitos a variações e sob determinados efeitos (SCHONS; GRIGOLETO, 2008).

Para AD a memória não é entendida como aquilo que fica gravado na mente do sujeito e sim como aquilo que atravessa as palavras que ele enuncia, pois para AD o dizer tem história. Nesse sentido, os relatos enunciados do processo de formação do professor da Universidade do Tocantins é o lugar de memória focalizado neste estudo. As lembranças são transcritas e são analisadas a partir dos relatos dos sujeitos pesquisados. É através deles e dos fundamentos da AD que buscamos o significado atribuído às experiências e ao conhecimento que eles constroem de si, mediante a narração de suas aprendizagens experienciais e formativas, daquilo que ficou marcado em seus dizeres e que remetem a uma história.

No trato com a memória, Pêcheux (1999) descreve os pressupostos do intradiscurso (dito) e do interdiscurso, também chamado de memória discursiva ou já dito, é por ele que chegamos ao intradiscurso, compreendido como um acontecimento a ser lido, que vem restabelecer o que está implícito para que se torne compreensível sua leitura. Para (RAMOS; SILVA, 2012). Há sentidos anteriormente enunciados e que criam uma memória sobre o que é escola, o que é ser professor, o que é ensinar e aprender.

A escrita e ou escritura é um rastro desse movimento, pois ao se inscrever o sujeito inscreve o outro. Bakthin (1987) já afirmava que o homem se encontra sempre entre fronteiras, ou seja, sua memória sócio-histórica, construída pelos

sentidos circulantes encontra-se sedimentada em sentidos outros e não possui território soberano.

Ao falar de si, necessariamente o sujeito é atravessado por sentidos que o antecedem, que significam antes. Ao mesmo tempo, além dessa memória discursiva, há uma memória sobre si mesmo, recortada à luz do presente, das expectativas do sujeito (RAMOS; SILVA, 2012), uma dimensão intersubjetiva e, sobretudo coletiva, na visão de Schons e Grigoletto (2008), que só retém do passado o que ainda é vivo ou capaz de viver na consciência daquele ou do grupo que o mantém.

No âmbito da formação de professores, Thomson (1997) citado por Alves (2007, p. 63) sustenta que os relatos permitem “a possibilidade da análise dos significados subjetivos das experiências vividas e a natureza da memória individual e da memória coletiva para quem deseja conhecer a referida história dos cotidianos escolares”. Em análise a esta afirmação, Portelli (1997, p.16) sustenta que apesar da memória ser delineada por instrumentos socialmente criados e compartilhados, ela se inscreve como um processo individual e por esta razão “as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas, contudo, assim como a voz ou a impressão digital, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são exatamente iguais”.

O retorno ao conjunto de saberes na escrita leva o sujeito a se constituir no próprio processo discursivo, posto que se subjetiva e (des)constrói memórias. Logo, interligados na prática pedagógica, sujeito, subjetividade e memória, são constitutivos de práticas políticas, que produzem conhecimentos, efeitos e memórias. Para Alves (2007, p. 64), o termo composição é usado

para designar os processos de tessitura das lembranças, permitindo compreender que só é possível organizar a memória utilizando as linguagens e os sentidos que foram formando em cada um de nós, dentro da cultura vivida, em cada trajetória pessoal e profissional, o tecido memorialista (ALVES, 2007, p. 64).

É nesse sentido que Pêcheux (1999) apud Shons e Grigoletto, (2008) defende que o trabalho de interpretação compreende um contínuo processo de construção/desconstrução e que os efeitos discursivos ocorrem de modo desigual e contraditório, ou melhor, a repetição da história é permitida pela memória, contudo, devido aos jogos de subversões possibilitados pelo uso da língua, os sentidos se deslocam. O trabalho da memória é realizado, portanto, na movimentação

contraditória e desigual da história e da língua.

Observa-se que, proveniente da história de vida, na prática de linguagem dos sujeitos é possível encontrar todo um funcionamento discursivo por meio do qual as lembranças vêm refletir, significar, de maneira muito própria, o que é efeito do esquecimento. Isto porque neste processo, ao retornar às suas experiências durante os relatos e projetar novas experiências, o sujeito se subjetiva, pondo em questão as presenças/ausências de sentidos silenciados que sustentam a escrita de si. (SHONS E GRIGOLLETO, 2008)

Orlandi (2002) relata que apesar da condição de significar caracterizar o imaginário (do sujeito e do sentido), para a AD há real - mesmo que para tanto seja preciso distinguir os diferentes tipos de "real" - e é nesta relação entre imaginário e real que se pode apreender a especificidade da materialidade do silêncio, a opacidade nele presente e seu trabalho no processo de significação.

O sujeito do discurso, ao *fazer*, reflete sua subjetividade, e de maneira simultânea, impõe e dissimula - significando o que é e também o que não é - sua situação de assujeitamento, acarretando, portanto, sua ilusão de autonomia.

Para Schons e Grigoletto (2008), observa-se que apesar de todo avanço tecnológico, busca-se a homogeneização dos sentidos e dos sujeitos. Esta ação produz silenciamentos, não apenas de vozes dos sujeitos, mas das vidas que terminam por não mais se dizer, permanecendo no anonimato. No entanto, na esteira de não-ditos, sentidos são construídos, Orlandi (1999, p. 59) propõe que "a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos". O silêncio significa porque está ligado a uma memória, ele atesta o movimento do discurso: "quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio fala por elas; elas silenciam (ORLANDI, 2002, p. 14).

Entre o coletivo e o individual, as coerções da ordem da história, da memória coletiva e da memória do dizer, o sujeito se inscreve, significando sua trajetória, produzindo efeitos de identidade mediante o seu dizer no mundo, heterogêneo, fragmentado, atravessado pela incompletude e pelo silêncio, contraditório, inesperado, fazendo ser o sentido, inscrevendo-se na ordem do discurso.

CAPÍTULO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 A Abordagem Qualitativa

Esse trabalho é uma pesquisa de cunho qualitativo. Segundo Gil (2006), numa pesquisa qualitativa considera-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em número. Nessa perspectiva nos apropriamos da história oral como técnica para geração de dados (produção dos relatos) e da pesquisa documental, no levantamento de documentos institucionais e jurídicos. Como já discorrido, a AD é mobilizada como método analítico de interpretação dos dados, ou seja, dos relatos de história de vida.

3.2 A História de Vida como Técnica

Para responder às questões propostas pelo estudo, analisamos o processo de formação de professores licenciados pela UNITINS, nos anos de 2008 a 2011, considerando a história de vida desses sujeitos. Para a análise das narrativas de história de vida, foi realizada a leitura das transcrições dos dados, o que nos permitiu observar os temas que emergem e a forma como aparecem. As falas que possuíam os mesmos temas foram agrupadas em eixos e analisando os eixos de cada história, foi-nos reveladas nuances de transformações e constituição da identidade de cada professor pesquisado.

O recolhimento dos dados foi processado mediante entrevista semi-estruturada. Apropriamo-nos de um gravador, considerado como técnica orientada pela história de vida oral, que ensina maneiras de o entrevistador colher os relatos de modo que esse pesquisador não interfira nas respostas dos sujeitos da pesquisa, e havendo necessidade de interferência, usar da técnica proposta por Thompson (1992): uma estratégia técnica para fazer o entrevistado retornar ao assunto que o entrevistador se interessou é enfatizar uma interjeição provocadora: isso parece interessante ou mais diretamente: Por que não? Como? Quem é esse?" (THOMPSON 1992, p. 260-261). Ainda conforme este autor:

Uma entrevista não é um diálogo, ou uma conversa. Tudo o que interessa é fazer o informante falar. Você deve manter-se o mais

possível em segundo plano, apenas fazendo alguns gestos de apoio, mas não introduzindo seus próprios comentários ou histórias. Essa não é ocasião para demonstrar seus conhecimentos ou charme. E não se deixe perturbar com as pausas. Ficar em silêncio pode ser um modo precioso de permitir um informante pense um pouco mais e de obter um comentário adicional (THOMPSON, 1992, p. 271).

Fato é que no processo de significar e significar-se, o sujeito vai trazendo inconscientemente o contexto exterior por meio de sua história de vida. É nessa hora que língua, história e inconsciente se articulam. Acreditamos que as lembranças dos sujeitos da pesquisa podem contribuir para nos falar das representações ou significações que ocorrem durante as suas trajetórias de vida acadêmica cheias de entraves e conquistas. Embora saibamos que a história lembrada não é uma representação exata do passado, ela traz aspectos do passado e os molda para que se ajustem às identidades e aspirações atuais do narrador, assim, a identidade do narrador molda suas lembranças, quando ele visita o passado, tentando buscar o presente, despertando outros sentidos e outras relações (THOMPSON, 1997).

A história de vida é uma vertente da História Oral, pois conforme Queiroz apud Paulino (1999, p. 141):

[...] *no quadro amplo da história oral* que também inclui *depoimentos, entrevistas, biografias, autobiografias*, considera que toda *história de vida* encerra um conjunto de depoimentos e, embora tenha sido o pesquisador a escolher o tema, a formular as questões ou a esboçar um roteiro temático, é o narrador que decide o que narrar [...] a história de vida é uma ferramenta valiosa exatamente por se colocar justamente no ponto no qual se cruzam vida individual e contexto social (*grifos nossos*).

Essa citação esclarece uma dúvida que paira nos estudos de acadêmicos principiantes no âmbito da história oral. Nestes estudos costuma-se confundir a história oral com histórias de vida, depoimentos, biografias, autobiografias. Todavia, estes elementos são vertentes da história oral, cada uma possuindo, evidentemente, suas particularidades. Pinto (2006, p. 132-133) endossa este entendimento ao ressaltar que:

[...] aos vários relatos que se agregam a este termo mais amplo que é a história oral, temos a história de vida: e semelhante a ela: as entrevistas, os depoimentos pessoais, as autobiografias, as biografias. Esses relatos fornecem material para os pesquisadores, mas definem-se e caracterizam-se diferentemente.

Ainda segundo Pinto (2006, p. 133), “o interesse do pesquisador nos relatos

de história de vida é captar algo singular que vá além do que é relatado e que se situa no contexto das relações sociais a que o narrador pertence”. Esta perspectiva, inclusive, é ressaltada por Thompsom (1992, p. 208) quando considera que “recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade, continuar lidando com essas lembranças pode fortalecer ou recapturar, a autoconfiança”. Esta prerrogativa é confirmada na análise dos relatos dos participantes deste estudo.

Ao avaliar o levantamento de dados mediante a utilização das histórias de vida, Costa (2001, p. 234) orienta que esse tipo de pesquisa “compõe-se de relatos, depoimentos, memórias e documentos pertencentes ao depoente”. Para esse autor, essa técnica é vantajosa para retomar informações importantes recuperando interpretações “não oficiais”, de alguns acontecimentos, assim como, reconfigurações desses acontecimentos.

As teorias da história de vida são muito pertinentes, conforme declara Souza (2007, p. 3):

O trabalho centrado nas histórias de vida, diários biográficos e narrativas de formação adota, além da flexibilidade, outros aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor ou compreender o sentido da investigação-formação, centrada na abordagem experiencial, por atividade do sujeito, que aprende a partir da sua própria história.

É evidente que as lembranças do passado nem sempre são satisfatórias, mas através da memória traduzida nas linhas do discurso podemos compreender como os sujeitos significam a si mesmos, o modo como discursivizam sobre sua própria identidade, marcada em sua história de vida.

Enfim, a história de vida como técnica para levantamento dos relatos orais dos professores recém-formados de Matemática da UNITINS permitiu efetivarmos as entrevistas que foram transcritas em relatos e que sinalizaram, por meio dos fundamentos da AD, as memórias, os valores, as angústias, as expectativas e a opinião, ou seja, os significados que os professores atribuíram, ao ensino a distância – o nosso foco em primeira instância foi a visão de quem passou pela experiência de estudar na EaD, enfocando o sentido do processo que envolveu os acadêmicos durante a formação nessa modalidade.

3.3 Contexto, Critérios e Participantes da Pesquisa

3.3.1 Pesquisa Documental: UNITINS e EDUCON

Em princípio convém ressaltar que essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins.

Em termos de pesquisa de campo, fizemos uma breve visita à Universidade do Tocantins (UNITINS), objetivando analisar documentos para depreender os conhecimentos formalmente escritos. De igual modo, procuramos a EDUCON, a fim de obter informações sobre a parceria outrora firmada com a referida universidade na educação à distância.

Embora tenhamos sido recepcionados, ficou evidente que pesquisar nessas entidades é muito complexo, pois os representantes dificultam o acesso aos documentos administrativos, inviabilizando desta forma o exame dos mesmos e, conseqüentemente, a obtenção de dados. Na UNITINS, constatamos ser burocrático ao extremo o acesso a tais informações e, em razão deste entrave, optamos por efetivar o levantamento de dados por meio dos endereços eletrônicos dessa universidade e do Diário Oficial da União. Ressaltamos que ao procurar a sede da EDUCON, também não nos foi disponibilizada qualquer documentação, e da mesma forma, buscamos obtê-las por meio dos sites citados e da própria EDUCON. A análise desses documentos contribuiu para a compreensão da perspectiva político-educacional do Banco Mundial e do MEC, tornando possível fazer um esboço do histórico da EaD a partir dessas políticas que foram incorporadas pela UNITINS.

A característica da pesquisa documental como fonte de coleta de dados restringiu-se a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias, conforme Lakatos e Marconi (2001). Neste sentido, estudamos Portarias, Decretos, Normativas, Notas Técnicas e Processos Administrativos, documentos imprescindíveis para entendermos a justificativa da proposta de educação a distância da UNITINS tendo em vista o contexto do estado Tocantinense. Isso está evidenciado no capítulo I.

Nosso propósito, também foi a partir da análise desses documentos compreendermos a política educacional da UNITINS referente à EaD, com o objetivo de analisar, a posteriori, como os professores em formação no ensino a distância significam/representam pelo viés de suas histórias de vida e formação essa

modalidade no decorrer da licenciatura de Matemática, ofertada pela UNITINS entre 2008 a 2011. O único documento evidenciado de forma direta nos relatos foi a Portaria de descredenciamento da EaD emitido em 2009 pela Secretaria de Educação a Distância (SEED).

A análise do corpus, ou seja, os relatos de história de vida foram analisados com algumas categorias da Análise do Discurso Francesa apontadas na fundamentação teórica (Capítulo 2).

3.3.2 Participantes da pesquisa, delineamentos

Para a efetivação do levantamento de dados dos sujeitos da pesquisa, elegemos quatro professores em formação na licenciatura em Matemática, matriculados na UNITINS em Palmas/TO e na cidade de Paraíso, sendo 02 homens e 02 mulheres. Após explicitação dos objetivos da pesquisa, os sujeitos se mostraram interessados em participar do estudo e unanimemente assinaram o termo de aceite.

Durante o período de levantamento, enfrentamos algumas dificuldades para obtenção de dados desses professores licenciados, pois os sujeitos trabalham e, geralmente, têm apenas um dia de folga por semana. Normalmente em suas folgas, eles aproveitam para resolver pendências pessoais. Em razão disso, as entrevistas foram realizadas num período de três a seis meses após a formatura dos pesquisados (tendo cada uma, duração de 50 a 60 minutos). Houve uma entrevista, inclusive, realizada à meia-noite, horário em que a entrevistada chegava do trabalho. A preferência de local e horário foi atendida conforme disponibilidade do(a) entrevistado(a).

Para a coleta dos relatos, preparamos uma relação mínima de perguntas as quais guiaram a entrevista com os sujeitos da pesquisa. Tais entrevistas, foram realizados em duas partes: na primeira, fizemos perguntas relacionadas ao período de escolaridade no ensino básico. Ressaltamos nesse ponto, que no anexo das entrevistas, foram realizadas muitas perguntas. Apontamos abaixo apenas os questionamentos abordados na análise do corpus.

Onde você começou a estudar e como era sua vida na escola?

Qual a imagem que você tinha do professor, naquela época?

O que o professor significava pra você?

Fale dos bons momentos e de momentos ruins que você viveu no teu percurso escolar no ensino básico.

Ser professor é questão de dom ou de formação profissional?

Na segunda etapa, as questões foram relacionadas ao processo de formação no ensino superior à distância, momento em que buscamos compreender suas percepções sobre essa modalidade de ensino (EaD), ao mesmo tempo em que ouvimos suas histórias de vida e formação, considerando nas palavras dos mesmos suas trajetórias particulares e vivências comuns, suas esperanças e descrenças, suas dificuldades e conquistas. As perguntas relacionadas à EaD apontadas na análise do corpus foram as seguintes:

Por que você optou pelo ensino a distância?

Quais as dificuldades que você teve no ensino a distância?

Fale sobre os bons e maus momentos vividos no EAD?

Qual a metodologia de aprendizagem que vocês utilizam para cumprir as tarefas?

Como você vê o futuro do ensino a distância?

Após essas perguntas, outro momento importante foi a transcrição das gravações orais. Estas foram realizadas no período de um mês. As técnicas apontadas por Thompson (1992) foram bastante relevantes no que toca ao fator qualidade. Pois esse autor orienta, que o material seja bem selecionado para que não tenhamos que voltar a fazer novamente a mesma tarefa. Nesse sentido, as gravações ficaram satisfatórias, devido à qualidade do equipamento selecionado, no caso uma máquina digital.

Feitas as gravações, repassamos para o computador. Apesar da dinâmica do programa (media player), a transcrição leva tempo, pois o pesquisador fica num ir e vir, para reprisar a voz dos pesquisados, a fim de transcrever de forma fiel as palavras e frases que aparecem, às vezes, de forma repetida, pois se trata da oralidade dos sujeitos. Esse momento de repetição foi de grande importância, porque na medida em que reprisávamos a voz dos professores, fluía cada vez mais a interpretação e várias ideias surgiam.

3.3.3 O Dispositivo Analítico de Interpretação da AD

Feitas as transcrições, partimos para os delineamentos do dispositivo analítico da interpretação conforme orienta o método da Análise do Discurso. Trata-se da maneira que o analista se apropria do dispositivo teórico da interpretação para realizar a análise dos dados, modo de usarmos as categorias da fundamentação teórica para aplicação da análise do corpus (aqui, os relatos transcritos). É através desse dispositivo analítico da interpretação que procuramos responder nossa pesquisa: como os professores recém-formados no EAD, entre 2008 e 2011, significam, essa modalidade de ensino pelo viés de suas histórias de vida. Em outras palavras, como eles delineiam, através do movimento discursivo, suas história de vida e formação?

No que toca ao ensino básico fizemos uso da categoria formação imaginária para compreender as imagem que os sujeitos da pesquisa fizeram dos seus professores no nível fundamental e médio. Baseados nos relatos transcritos, buscamos interpretar e compreender as imagens projetadas pelos sujeitos e assim, enfocamos pontos comuns diante da visão que representaram em seus dizeres.

Uma outra categoria utilizada na análise dos relatos foi a formação discursiva (FD), entendida como aquilo que, em um posição discursiva, o sujeito pode dizer ou não em uma determinada conjuntura (ORLANDI, 2000), sendo que o sujeito é determinado pelo lugar de fala, regulado por uma formação ideológica (FI) (PINTO, 2006). Nesse sentido, a subjetividade do sujeito é assujeitada às coerções de força, da FD e FI (PINTO, 2006). Essa categoria Formação Discursiva foi aplicada no tópico que problematiza a profissão docente relacionada ao dom.

Também utilizamos a categoria interdiscurso (memória discursiva). Os relatos transcritos em AD remetem à instância do *dito* (intradiscurso). A partir do dito, o analista aciona o *já dito*, o *dito antes* (interdiscurso), isto é, a memória discursiva é acionada a partir dos relatos de história de vida dos professores. Como já problematizamos, o dizer tem história, não sendo possível um dizer inédito, que não retome, por relação parafrástica ou polissêmica dizeres anteriores. O docente ao dizer as suas crenças denuncia a filiação a discursos anteriores: não inaugura discursos sobre a docência, mas se filia distintamente ao dito antes, significando a sua experiência e suas expectativas a partir de sua inscrição numa cadeia discursiva.

Filiados teoricamente a AD, analisamos o discurso do sujeito através da concepção de linguagem vista no seu carácter material. Isso ocorre porque a ideologia tem uma materialidade e é no discurso onde língua e ideologia se encontram. Por isso, ocorre a não transparência do dizer, devido a interferência da determinação histórica na materialidade discursiva do sujeito. É nesse sentido, que ao analisarmos o discurso: as palavras ganham sentido, na medida que o sujeito se inscreve na ordem do já dito, da memória, do interdiscurso. Um exemplo encontramos quando o entrevistado, José Carlos, diz que optou pela EAD porque via todos “evoluindo”, enquanto se via só “no atraso”. Nesse sentido, o docente fala que queria ser um “homem melhor”. Essa expressão, “homem melhor” não poderia ser compreendida como algo semelhante a um “homem bom”, com maior senso de justiça, por exemplo. Ao enunciar essas palavras, José Carlos se inscreve como sujeito que tenta responder aos ditames do capital. Ele é condicionado pela ordem da história a buscar a EAD para se incluir nessa sociedade que busca, não um “homem melhor” mas um “homem capacitado” para enfrentar a complexidade do mundo capitalista. É o discurso capitalista que define o que é bom, o que é ser “evoluído”, que saber representa o “atraso”. Noutras palavras, a discursividade de José Carlos é materializada discursivamente por uma determinação histórica.

Desse modo, a interpretação dos dados se dá a partir de categorias da AD como: as formações imaginárias, formação discursiva e interdiscurso (memória discursiva). Por meio dessas categorias analisamos o que vai sendo reiterado ao longo dos relatos dos docentes o que nos possibilita perceber os sentidos que atravessam o dizer dos sujeitos e caracterizam a identidade que os constituem.

CAPÍTULO 4 NARRATIVAS DE EXCLUSÃO, RESISTÊNCIA E ESPERANÇA

[...] se você tiver um objetivo mesmo na vida, na aprendizagem, você vai chegar muito longe, vai conseguir realizar o seu sonho e ter seu curso, ter a sua formatura, chegar a sua formação e ser muito feliz.

Professor tocantinense em entrevista.

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos relatos dos docentes de nossa pesquisa. Para isso, organizamos a discussão em sete tópicos. No primeiro, abordamos aspectos que evidenciam o entrecruzamento dos percursos desses sujeitos: as privações a que foram submetidos, a escolaridade acidentada, repercutindo na irregularidade de suas formações escolares, as questões sociais e econômicas que os aproximam. Para isso, privilegiamos a sua caracterização, suas origens, suas histórias de vida. No segundo tópico, a questão tratada relaciona-se ao imaginário referente à escola e à profissão docente, evidenciando aspectos da interdiscursividade. No terceiro, a problemática abordada relaciona-se às suas filiações ou não ao discurso da educação como dom e seus imbricamentos com a formação escolar. A partir do quarto tópico, analisamos o modo como os recém-formados traduzem a experiência do ensino a distância.

4.1 Questões iniciais sobre os sujeitos da pesquisa: narrativas que se cruzam e se confundem

Conforme discorremos no capítulo anterior, nosso *corpus* compreende a análise discursiva de relatos das histórias de vida de quatro professores do curso de Matemática licenciados entre 2008 e 2011 pela EaD da Universidade do Tocantins (UNITINS). Os relatos foram gerados a partir de entrevistas com perguntas semi-estruturadas. Estas se guiaram por alguns questionamentos centrais, mas se adequaram às situações de interação, aos encaminhamentos produzidos pelas questões trazidas pelos sujeitos da pesquisa, às ênfases que deram a um ou outro elemento de suas narrativas de vida e formação (anexos III a VI). Como dissemos anteriormente, buscamos compreender, à luz da análise do discurso francesa, como estes sujeitos significam, no movimento do discurso, seu percurso de formação, a escolha da profissão docente e a escolarização no ensino superior na modalidade

de educação a distância.

Tendo em vista nossa filiação teórica, consideramos que nos constituímos no discurso: enquanto sujeitos constituídos pela linguagem, podemos falar e representar o mundo, mas também a nós mesmos (BRANDÃO,1998). Nesse sentido, nas suas narrativas, delineadas por continuidades e rupturas no processo de escolarização, os professores pesquisados identificam coincidências temporais e espaciais e evidenciam semelhantes percursos, interesses e preocupações. Mais uma vez, contudo, ressaltamos que a história lembrada não representa exatamente o passado, mas vai pontuar aspectos do passado, moldando-as para que sejam ajustados, conforme Thomson (1997), às identidades e aspirações atuais do narrador. Logo, as lembranças servem à identidade desse narrador no exercício entre esquecimento e memória, entre o vivido e os sentidos que atribui ao vivido.

A entrevista foi o meio que tivemos para dar-lhes voz, para falarem de si, atravessados por uma história vivida coletivamente, falando de si e sendo falados por uma memória discursiva. Os questionamentos foram feitos em duas partes. Na primeira parte, focamos as histórias de vida e formação dos sujeitos no processo de escolarização no ensino básico, a fim de entendermos o percurso feito por eles, nessa etapa. A segunda parte está relacionada ao processo de formação dos pesquisados no ensino superior, na modalidade de ensino a distância, foco deste estudo.

Ao colhermos os relatos, observamos que os dados evidenciam como foi sendo formada a identidade de cada sujeito entrevistado, intermediada pela sequência de experiências por eles vivenciadas em suas trajetórias de vida e formação. É neste aspecto que, como já evidenciado, a rememoração caracteriza valiosa alternativa a ser usada para a compreensão do processo de formação docente (THOMPSON, 1992), uma vez que, ao mesmo tempo em que ouvimos suas histórias de vida e de formação, é nos permitido adentrar em suas memórias, trajetórias particulares e vivências comuns, esperanças e descrenças, dificuldades e conquistas, reconstruídas nas linhas do discurso, num percurso que vai do presente para o passado e vice-versa, no qual são construídos objetos simbólicos, carregados de percepção, significação e imagens.

Os sujeitos da pesquisa terão seus nomes preservados e, desse modo, utilizaremos aqui pseudônimos: José Carlos, Jadir, Zélia e Márcia.

Jadir é um jovem solteiro de 25 anos, funcionário público federal em Palmas.

Embora resida em Paraíso/TO, desloca-se cotidianamente para o trabalho na capital tocantinense. Antes de estudar Matemática pela EaD, cursava Ciências da Computação na UFT, curso que abandonou no percurso, optando por fazer o curso de Direito na mesma universidade. De personalidade discreta e introvertida, afirma gostar de estudar, embora em seu percurso educativo tenha enfrentado rupturas em seus estudos. Vale ressaltar que foi o único a se formar no polo³⁷ da EADCON em Paraíso. Os demais entrevistados se graduaram no polo de Palmas.

Conforme podemos depreender de seu relato, apesar de Jadir não enfrentar problemas financeiros tão graves como o dos demais sujeitos da pesquisa, seu processo de educação básica se deu por diferentes escolas públicas ou conveniadas, por isso ele atesta que essa fase de escolarização não foi tão proveitosa quanto deveria ser, pois teve que interromper, por várias vezes, seus estudos devido a constantes mudanças de cidade feita pelos pais:

[...].Comecei a estudar no ensino fundamental a maior parte é, é, vagando entre uma escola, entre escolas públicas e escolas compartilhadas, é, tive [...]um prejuízo muito grande, em decorrência das mudanças excessivas [...] de cidades. [...].(Jadir)

Outra entrevistada a quem denominaremos Zélia, tem 38 anos, é atendente em restaurante de Palmas. Ela descreve que, ao completar 7 anos, sua mãe resolveu pô-la na escola pública. Nesse momento, contudo, devido à complicada situação financeira da família, enfrentou muitas dificuldades, dentre as quais, não ter dinheiro para comprar o uniforme e os materiais escolares, necessitando, para ter acesso à escola, da doação de conhecidos. A distância entre garantir a matrícula e a permanência na escola, portanto, aí se presentifica:

[...]minha mãe resolveu [...] me colocar na escola [...]mas não tinha é como comprar material escolar, lápis, caderno, borracha, essas coisas e, e aí ela insistiu mesmo[...] como nós não tínhamos condição de comprar uniforme, tinha uma irmã da cunhada da mamãe que era costureira, aí ela tinha um uniforme lá já de duas meninas que eram mais ou menos da, da idade minha e da minha irmã,[...] ela pegou o uniforme e doou pra mamãe.(Zélia)

Zélia relata que, apesar de por muitos anos ter interrompido seus estudos devido a fatores de ordem pessoal e familiar (deslocamento de residência e

³⁷ Polo de apoio presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância – Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005.

dificuldades financeiras), venceu os obstáculos e conseguiu concluir o ensino superior em matemática pela EaD da UNITINS. É uma jovem solteira, que começa trabalhar às 10hs da manhã e chega a sua residência apenas às 23hs. Com tal carga pesada de trabalho, quando fazia a graduação na referida universidade, só a partir das 23hs podia começar a fazer suas tarefas acadêmicas, dividindo-se ainda diante da necessidade dos afazeres domésticos. Sustenta sozinha a casa há vários anos e declara acreditar na realização de seus sonhos.

Outro sujeito de nossa pesquisa é José Carlos, casado, de 44 anos. Ele faz questão de evidenciar a origem mineira. Exerce a profissão de vigilante, que, segundo ele, é temporária até conseguir emprego na área da educação.

Bom, atualmente eu trabalho, quer dizer, a gente acabou de formar agora né? o pessoal da nossa turma acabou de formar agora [...] no meio do ano de 2011. [...] Quer dizer, a gente veio pegar agora o certificado, foi agora no final do ano de 2011. Tipo aí, a gente ta correndo né? atrás [...] Eu já entreguei a, o, o meu currículo no DREA né? na delegacia regional, aí to aguardando, to aguardando emprego né? to aguardando ser chamado, o pessoal me chamar pra trabalhar na área.(José Carlos)

A esperança de atuar na nova profissão se acentua na fala de José Carlos, que se apressa a explicar porque continua atuando como vigilante: “*a gente acabou de se formar agora*”. Denunciando o incômodo pela atual situação profissional, José Carlos usa expressões que mostram seu empenho em conseguir emprego na docência “*já entreguei o currículo*”, ao mesmo tempo em que indica que se trata de um esforço compartilhado com os colegas de turma: “*a gente tá correndo né? atrás*”, José Carlos afirma ter sempre estudado em escola pública e que pertence a uma família de pais educadores (pai foi professor universitário e a mãe também era professora, ambos já aposentados) e relata que no ensino fundamental pensou em desistir na oitava série para ir trabalhar na fazenda (à época da família) – “[...] sempre, assim, me identifiquei muito com negócio de fazenda [...] mexer com terra, com negócio rural, entendeu? alguma coisa assim ligada assim à parte rural” - mas a conselho do pai, resolveu fazer no ensino médio o curso de Técnico em Agropecuária, numa cidade vizinha à que residia.

[...] naquela época tipo assim, meus pais,[...] pessoal antigo, pessoal rígido e tudo mais, aí meu pai pegou, falou “não, meu filho é o seguinte: [...]você vai ter que fazer algum curso, algum curso, alguma coisa, [...] ao menos um curso técnico você vai ter que ter”. Aí foi a época que pegou e apareceu o curso de técnico em agropecuária na cidade vizinha [...], Uberlândia, [...] como esse curso de técnico em agropecuária já é ligado à parte rural né? à

parte assim de, de fazenda, de campo, de coisa, eu peguei, peguei e fui fazer. Aí fiquei lá três anos né? interno, em regime interno lá [...](José Carlos).

Esse entrevistado salienta que muitos anos se passaram após o ensino médio e processos e retrocessos ocorreram para que optasse por voltar a estudar. Rejeitando inicialmente o caminho dos pais professores, José Carlos vai retomar adiante a docência como possibilidade de atuação profissional, depois das dificuldades econômicas que o afastaram das promessas de progresso na atividade rural. A escolha pela área se dá pelo “gosto” por Matemática, pela sua boa performance nessa disciplina como estudante:

[...]eu vim aqui pro Tocantins já tem o quê? Já têm, já vai fazer quatorze anos que eu moro aqui no Tocantins entendeu? E eu fiquei um tempo parado de estudar, fiquei por volta, mais ou menos, de dezessete, dezoito anos sem estudar entendeu? Tava parado mesmo assim, tipo assim, não queria estudar mais entendeu? [...]eu era um cara assim que ficava com a nota vermelha dentro da carteirinha direto porque eu não gostava mesmo, ficava de recuperação nas matéria, entendeu? Mas assim, sempre [...]fui o primeiro da classe assim da matemática, sempre gostei muito, sempre tirava notas boas em matemática, e sempre assim me identificava muito com matemática.(José Carlos).

Como os demais, José Carlos aguarda o momento exato para assumir seu posto na educação, trabalhando na área de matemática.

Outra professora pesquisada, a quem chamaremos Márcia, tem 37 anos, possui origem indígena e se considera uma mulher “vencedora”. De personalidade forte, característica que aprendeu a duras penas no decorrer de sua vida, principalmente ao chegar ao Tocantins no início da constituição deste Estado, é pastora de uma instituição religiosa cristã em Palmas. Márcia ressalta que sua força está em Deus e conta que para chegar a esse patamar passou por muitas lutas internas e concretas:

[...] eu tava tão angustiada que um certo dia eu, eu tinha que lavar roupa e pegava aquelas bacias e ia longe, então nesse certo dia eu tava ali quando uma mulher evangélica me convidou pra ir à igreja e eu fui e ali eu gostei, achei muito bom e pra mim foi uma solução assim pra alegria de estar naquele lugar porque eu não via outra alegria. E por esse motivo eu passei a frequentar a igreja evangélica e com dois meses eu aceitei a Jesus como salvador, com dois meses que eu[...] estava naquele setor. E, e logo após é eu, eu tomei um gosto assim tão grande na igreja, que eu não me lembrei mais da escola, eu preferia a igreja. (Márcia).

As dificuldades concretizadas no seu dizer na tarefa de “*lavar roupa*”, “*pegar*

bacias”, *“ir longe”* explicam a *“angústia”* sentida pela docente que naquele momento encontra o único motivo de alegria na religião. Envolvida com a igreja, Márcia, naquele momento, *“não se lembra mais da escola”*. Sem condições de retorno à educação, a religião naquele momento serviria para canalizar o sentimento de impotência diante dos dilemas da angustia e da pobreza.

Também como os demais sujeitos da pesquisa, em relação ao seu processo educativo, Márcia rememora que, por várias vezes, teve que interromper seus estudos devido às constantes mudanças de seus pais de cidade ou de Estado:

[...] meu pai vivia só mudando, então a gente tinha prejuízos por isso, porque ele não parava, é ele achava que a solução era mudar, ele não achava que a solução era colocar nós pra estudar, e pensar assim num futuro melhor, por quê? Primeiro ele não tinha estudo né? Ele não tinha essa visão, ele não tinha esse conhecimento[...].

A primeira ruptura dessa entrevistada na escola aconteceu na 4ª série, quando teve que abandonar a escola para cuidar dos irmãos e dos afazeres da casa, uma vez que sua irmã mais velha se casou e sua mãe juntamente com seu pai, trabalhavam na lavoura. A pesquisada relembra que apresentava muitas dificuldades na escola, dentre as quais, a timidez, um atributo que a impediu de avançar, de aprender mais e gerou, por vezes, constrangimentos:

[...] eu iniciei ali na cidade chamada Acreúna – Goiás, [...] no início é do jardim eu tinha muita dificuldade, pois eu era uma criança muito tímida, [...] aquelas colegas que era mais disposta, quando elas não estavam entendendo chamava a professora, pedia ajuda, mas eu não, eu sempre tinha vergonha de perguntar e simplesmente eu fechava o caderno, colocava o lápis ali e aí ficava acanhada, não falava nada, não respondia [...] a professora ia pra lá, ia pra cá, olhava pra ali e me perguntava o quê que é que estava acontecendo? e eu sempre continuava calada, mas é por vários dias repetia-se as mesma coisas, ao final da aula [...] ela entregava um bilhete pra mim levar pra minha mãe. (Márcia).

Ao mudar para o Tocantins, começou a estudar novamente, mas seu pai resolve retornar ao estado de Goiás pouco tempo depois, para em alguns meses novamente retornar ao Tocantins. Entre idas e vindas, Márcia perde seus documentos e transferência e os anos levam consigo suas expectativas de retorno à escola. Ela relata que voltou a estudar apenas na idade adulta, depois de casada, quando obteve o apoio do marido, concluindo o ensino fundamental em escola pública e o ensino médio na rede particular por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA):

[...] depois de seis anos [...] fomos morar na cidade de Aparecida de Goiânia, [...] eu fui com intenção de estudar, só que quando nós chegamos o bairro a qual nós fomos morar, é os vizinhos aí falavam “olha, aqui é perigoso até durante o dia, aqui tem assaltos, aqui não pode andar, deu seis horas tem que ficar dentro de casa”. E durante o dia a minha mãe ela, ela tinha, ela, ela tem um problema na mão dela que quando foi, quando ela era criança queimou a mão. E então se ela ficasse pegando muita água é, dava como se uma alergia e abria os dedos dela. Então eu, eu pensava “a minha mãe não tem condição de cuidar das coisas de casa, então eu vou, então não vou estudar, eu vou cuidar da casa mesmo”. Aí foi, os anos foram se passando, foram se passando, se passaram mais cinco anos.. E depois desses cinco anos [...] eu já conhecia o esposo que hoje eu sou casada[...]Então depois que eu me casei, vim morar em Palmas [...] quando eu cheguei eu não fui estudar ainda, eu fui fazer uns cursos, [...] na área de costura né? fiz esse curso, dois cursos, terminei, fiz um estágio, mesmo assim eu ainda não fui estudar. E logo depois de mais ou menos [...] uns anos bons... Então eu via a necessidade que eu precisava de estudar novamente[...].(Márcia).

Rupturas, desencontros e desilusões marcam a história de vida de nossos entrevistados, especialmente quando relacionada à vida educacional, visto que todos os quatro relatam terem tido dificuldades no período de educação básica, que estudaram em escola pública e rememoram períodos difíceis vividos nesse processo de escolarização, ligados diretamente à situação de pobreza da família, às dificuldades de adequação que promoveram os recortes nos estudos por fatores diversos (mudança de cidade, ida pra zona rural, inconstância dos pais, falta de direcionamento etc), à necessidade de interrupção dos estudos pelo trabalho precoce.

Percebemos nos relatos desses sujeitos, ao falar de seus percursos educacionais no ensino básico, a inscrição de um discurso ora relacionado às carências financeiras enfrentadas pela família, ora aos aspectos que envolvem a afetividade, a imagem de si mesmos e do outro sobre si, à necessidade de se desenvolver e ser aceito(a).

Ao reiterarem o fato de terem sempre estudado em escola pública, além de delegarem a tal fato a justificativa para os entraves de aprendizado (notas baixas, vermelhas, dificuldade de assimilação, etc), os entrevistados, com exceção de Jadir – que também estudou em escolas conveniadas – refletem em suas palavras “sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis” (ORLANDI, 2000) de que a formação nessa rede de ensino já foi institucionalizada como delegada a pobres, a quem não tem condições de pagar o ensino particular. Assim, considerado no imaginário popular, a escola pública, como a opção de aprendizagem da classe

baixa. O que joga no imaginário é a noção de uma educação naturalmente de menor qualidade, como se fosse destino o que foi se constituindo como um processo histórico em que a universalização não correspondeu à manutenção da qualidade, conforme exploram Ramos e Silva (2011).

Nesse sentido, a análise da discursividade dos sujeitos pesquisados ao relatarem a experiência da educação básica depende da relação sujeito-história, posto que é a determinação histórica quem produz o sentido do discurso.

Ao analisarmos o discurso desses professores em conjunto com a história, no sentido de acontecimento e transformações sociais, atravessados por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica (MARIANI, 1998, p.23), entendemos que seus relatos acionam o interdiscurso, a memória discursiva e retomam os dizeres já ditos de que as dificuldades financeiras, a timidez, as rupturas nos estudos são desencadeadores de mazelas da educação dos primeiros anos (problemas vistos como particulares, e não coerções históricas sobre uma dada classe social) e que, apesar de terem ficado no passado, provocado pelas ações do homem no tempo, fazem parte da memória, construída a partir de “enunciações distintas e dispersas” que vão orientando sentidos para o vivido (ORLANDI, 2002, p. 90).

Acionando a memória, do processo de colonização, por exemplo, podemos refletir na exclusão indígena. Nesse contexto, pensamos em Márcia, que como delineado em seu perfil, vem dessa linhagem. Ela teve dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental e não podia contar com ajuda de seus pais analfabetos.

Ao juntar os fragmentos da memória, no ensino básico, esses recém-formados exteriorizam seus dilemas e sinalizam em suas falas um discurso já legitimado de que o sistema educacional público é ineficiente e, em sua essência, não privilegia, em seu colo, a inserção de classes menos favorecidas. Segundo Pêcheux:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado, “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material dos sentidos das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1997, p.160).

Assim, esta evidência, a qual “todo mundo sabe”, é fornecida pela ideologia - parte de um processo histórico, o qual o sujeito não abarca, não domina - e que

enquanto prática significativa aparece como fonte de relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido e como não há uma relação termo a termo entre linguagem/mundo/pensamento (ORLANDI, 2000), esta relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário, ou seja, tudo parece evidente porque o sujeito é iludido, mas pensa que é centrado, controlando os efeitos do que diz, esquecendo que a historicidade que acompanha o seu dizer determinou os sentidos que conduziram suas histórias de vida e o processo de escolaridade.

Apesar de estarem na escola “destinada” para os economicamente mais desprestigiados, tal escola não se mostrou incluyente o bastante para lhes garantir a permanência e a regularidade, até porque muitos fatores foram determinantes e escapam ao que é do âmbito exclusivo da escola, como a luta por emprego, as migrações sucessivas. Mesmo no âmbito do estritamente escolar, contudo, a exclusão se cruza com os problemas sociais e econômicos.

Ao falar da formação de seus pais, Márcia, por exemplo, declara que sua mãe abandona a escola em função do tratamento ali recebido. Os alunos que não tinham bom desempenho eram punidos com a palmatória: “[...] *E um dia, quando a professora dela perguntou a ela pra ela ler a lição ela não acertou, então a professora deu uma palmatória nela e ela nunca mais voltou ao colégio, não foi mais, desistiu*”.

Nesse sentido, a ausência de escolaridade da mãe acabou por repercutir na filha, uma vez que aquela dificilmente poderia ajudá-la nas tarefas escolares. Esse abandono, também, incidiu sobre as ocupações do trabalho da mãe (lavoura), pois sem formação escolar, os tipos de trabalho que se tornariam viáveis para sua mãe se caracterizavam como os mais “pesados”. A sociedade, portanto, aparece como destinadora, sancionando negativamente aqueles que abandonaram (ou foram abandonados pela) a escolarização.

Em todos os entrevistados, porém, a escola não atende sozinha pelos insucessos dos sujeitos na educação básica. Os relatos falam do trabalho precoce, das constantes mudanças de região, da instabilidade econômica tornando irregulares os estudos. Nesse sentido, para os quatro entrevistados, a vinda para o Tocantins, Estado mais novo da federação, atende a um projeto de melhoria de vida, de esperança, a que se aliam os sentidos positivos atrelados à conclusão do ensino superior. Márcia e Zélia vêm de Goiás, José Carlos parte de Minas Gerais, Jadir, da

Bahia. Os quatro falam de educação como conquista, de uma escola que não previa a persistência de todos, mas que nela se incluíram por força do movimento particular, pela insistência. Para todos, a escola é promessa de dias melhores, remetendo pelo interdiscurso a um imaginário que atribui à escolarização um poder redentor de transformação social e econômica, embora, formados, permaneçam em seus trabalhos mal remunerados.

É pelo interdiscurso que podemos compreender, por exemplo, a fala de José Carlos com relação à necessidade de formação escolar. Num primeiro momento, esse filho de professores universitários olha com descaso para a escola, dizendo-se “sem vocação para os estudos”. José Carlos, então, opta por se dedicar ao trabalho no campo, ocupando-se de atividades na propriedade de sua família no interior de Minas Gerais.

[...] tipo assim, eu sempre assim me identifiquei muito assim com negócio de fazenda, entendeu? Sempre assim gostei muito dessa área de fazenda tipo assim, mexer com, com terra, mexer com negócio rural, entendeu? alguma coisa assim ligada assim à parte rural.(José Carlos).

Apesar da “escolha”, com a crise econômica dos anos 80, agravada por planos econômicos mal sucedidos como o “Plano Cruzado”, a família perde a propriedade e José Carlos vê-se diante da necessidade de retomar os estudos para garantir nova ocupação. O campo que era investido de valores positivos passa a ser visto como lugar de atraso e, a escola, passa a ser sinônimo de evolução. José Carlos parece então confirmar o discurso dominante sobre a escolarização e todo o conhecimento da experiência advindo do trabalho rural é desqualificado em detrimento do conhecimento escolar, socialmente valorizado. Estar no campo, no atraso, é sofrer, iludir-se:

É uma vida muito sofrida, entendeu? Uma vida que eu particularmente eu não voltaria mais nessa vida mais porque tipo assim, hoje eu tenho essa visão porque, quer dizer, eu continuei os estudos né? tenho uma, tenho uma visão, [...] minha cabeça evoluiu pra tipo assim, pra não voltar mais. Mas enquanto a pessoa tá lá no campo com aquela visão, com aquela cabeça lá, a pessoa não tem muito pensamento, entendeu? José Carlos).

Deixar o campo e estudar é, assim, um caminho de quem quer “evoluir”, romper com o atraso, sem que, nesse raciocínio se problematize para quem o campo é lugar de pobreza e para quem o campo é lugar de lucro (ASSIS NETO, 2012).

4.2 Imagens do professor na escolarização básica

Na tentativa de verificar as projeções dos quatro professores entrevistados sobre ser educador, propusemos dois questionamentos relacionados à educação básica, ambos relacionados à imagem que os pesquisados fazem do professor nessa etapa. Segundo Orlandi (2000, p. 40), “não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser socialmente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções”.

Assim, a fim de identificar essas imagens buscamos nos relatos a percepção desses sujeitos por intermédio do lugar de fala que eles se inscrevem em suas formações discursivas. Segundo Brandão (2002 apud Pinto, 2006) a noção de sujeito em Pêcheux é determinada pelo lugar de onde ele fala e ele fala do interior de uma formação discursiva, regulada por uma formação ideológica. Orlandi reitera esta ideia:

O sujeito discursivo é pensado como uma “posição”, entre outras. Não é uma forma de subjetividade mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz (M.Foucault,1969); é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz. O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui. (ORLANDI, 2000, p. 49)

Assim, ao serem questionados sobre a imagem que têm do professor na educação básica e o que este profissional representou nesta etapa de escolarização, percebemos que os professores licenciados entrevistados, salvo os relatos de dois deles, em seus lugares de fala, posicionaram-se construindo uma imagem já institucionalizada do que é ser um professor, a qual coincide com a posição que este normalmente ocupa no imaginário sócio-histórico do aluno e da sociedade - de um sujeito detentor do saber, que tem o papel de repassar informações e conhecimento, apenas.

Zélia avalia a importância do professor, observando um momento anterior (do passado) quando estava sob seu encargo toda a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem, na medida em que não havia outros meios que pudessem se aliar na produção do conhecimento:

O professor naquela época ele, ele era muito importante pra mim porque [...] não tinha é a disponibilidade de material que tem hoje, não tinha, não tinha tantas bibliotecas, não tinha uso da informática com frequência, [...] o aprendizado que a gente tinha era praticamente do professores [...] (Zélia)

Ao evidenciar a importância do professor em um contexto desprovido de instrumentos materiais que pudessem contribuir para a aquisição de conhecimentos - bibliotecas, livros, computador - a entrevistada não nega, a importância do professor na atualidade, quando todos estes aparelhos fazem frente ao processo educativo, contudo, seu discurso evidencia outros discursos que começam a ser legitimados de que a figura do professor pode ser, de alguma forma, menos central tendo em vista outros instrumentos e atores.

Na mesma direção, Márcia aponta para uma mudança em relação à centralidade do professor. Antes, no ensino presencial ('naquela época'), pela precariedade de recursos e pela própria metodologia, todo o saber estava concentrado na figura do professor. Essa centralidade sofre deslocamentos no ensino a distância, haja vista a própria dificuldade de interagir, de fazer-se ouvir, de levantar questionamentos direcionados ao docente. O diálogo interdito, que não encontra respostas suficientes nos fóruns do AVA, faz com que haja uma reconfiguração do processo de ensino-aprendizagem.

Em vez de direcionar apenas ao professor, o que sabe, num movimento que indica a hierarquia e a assimetria das aulas presenciais tradicionais, no ensino a distância evidencia-se uma outra direção, apontando para maior simetria e partilha de papéis: a verticalidade perde lugar para a horizontalidade, a assimetria cede espaço para uma maior simetria, a aprendizagem individual vai deixando de ser possível mediante a lógica de uma aprendizagem mais partilhada e coletiva:

[...] procurava a interação com os colegas [...] a gente marcava com os colegas "vamos estudar na casa, na sua casa amanhã, vamos estudar é, vamos estudar para, para as provas, vamos é buscar, vamos pesquisar, vamos é também ler os, os slides que estavam expostos para nós". Assim, a interação com os colegas né? [...] E assim né? , era muito bom essa interação, assim a gente poderia estar compartilhando, compartilhando aquilo que, que sabia um para o outro. (Márcia).

Márcia não guarda imagem muito positiva de seus professores de educação fundamental, pois os vê como sujeitos distantes, introspectivos, que executa seu trabalho seguindo normas e padronizações, de maneira tradicional: "*[...] naquele tempo que eu via ali, muitos alunos faziam era decorar, era um ensino, assim, muito tradicional, a professora tinha um método, assim, tradicional, a didática era mais atrasada [...]*".

Márcia, portanto, toma para si o discurso da mudança em que aquilo que se

toma como tradicional (sem reflexão, sem crítica, com decorebas) deve ser superado. Em contraste com a experiência do nível fundamental (“tradicional”) tida como negativa, essa entrevistada também aborda com entusiasmo a experiência que teve com o professor do nível médio (“construtivista”). A experiência vivida, nesta etapa, mostra-se favorável, como assinalado abaixo:

[...] eu já tive uma imagem diferente, pois o, a, o método de ensino lá era outro, era um ensino assim, um ensino construtivista né? onde o aluno ele tinha a oportunidade de da su/ a sua opinião, tinha a oportunidade de criar, tinha a oportunidade de falar também [...] (Márcia)

[...] o professor de matemática ele tinha assim uma didática pra, pra ensino [...]. Eu até mesmo aprendi a gostar da matemática, eu não, não fiz decorar, eu aprendi ali, eu aprendi ali, tirava só notas boas ali, até mesmo quando eu tava sentada lá naquela cadeira ali é estudando aquela aula, eu ficava pensando “se um dia tiver a oportunidade de ser uma professora eu quero ser uma professora dessa forma, que tenha facilidade de transmitir o conteúdo [...] pra que o aluno não venha [...] não venha só decorar”, porque é naquela, naquele tempo que eu via ali, muitos alunos faziam era decorar, era um ensino assim muito tradicional[...]Márcia).

Márcia filia-se ao discurso pedagógico atualmente prestigiado, o da ruptura com métodos tradicionais e isso se dá a partir das certezas adquiridas pela experiência como aluna no ensino médio. Agora, com este novo modelo de ensino e professor, ela pode criar e até “*aprendeu a gostar de matemática*”, uma disciplina que normalmente é tida como difícil para os alunos, mas que foi facilitada pela didática do professor, a ponto de optar por cursá-la na graduação. Aqui, portanto, novamente a centralidade do professor ressurgiu. Atribui a um docente em especial a mudança diante da disciplina de Matemática, é ele quem muda a perspectiva de aprender o que parecia impossível. Mas esse sucesso é interpretado pela adoção de uma perspectiva teórica, a trazida pela abordagem construtivista.

No relato de Jadir o professor surge como aquele que repassa o conhecimento e por meio de quem se tem muito a aprender, alguém que merece respeito, que representa quase um membro da família, que orienta e dá apoio:

[...] eu tinha muito respeito pelos professores porque era uma pessoa que é, já tinha uma trajetória de vida muito grande, passava muita, muitas informações e eu procurava sempre ouvir é o professor naquilo que ele tinha pra, pra ensinar. Ele representava pra mim como se fosse uma, quase que fosse uma família mesmo né? eu tinha essa, essa visão assim de que o professor era um, uma, uma, uma pessoa que tava ali pra, pra me orientar [...] (Jadir).

Para Orlandi “A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições” (ORLANDI 2000, p 42). Jadir reitera no seu dizer o imaginário dominante, apontando para uma espécie de aura que circunda o professor, aproximando-o afetivamente da família. Essa imagem valorizada positivamente no discurso sobre o professor se antepõe à experiência. É discurso.

No que toca às formações imaginárias, adiantamos que a análise não se esgota por aí, uma vez que a cada retomada de palavra o sujeito vai atribuindo novos sentidos ao outro e a si mesmo. Quando Jadir aproxima a representação do professor à “família”, está construindo a imagem desse profissional, carregada de laços afetivos, ou seja, de alguém, que merece respeito, que protege, mas que também afasta da perspectiva mais especificamente profissional. Ainda com base nesse vocábulo, “família” recai sobre Jadir a imagem de bom filho e por extensão de bom aluno, por saber valorizar o professor, tal como valoriza a “família”, fazendo assim, uma projeção imagética de um aluno idealizado, de um professor também idealizado, de uma escola que aciona o afetivo.

Novamente a centralidade do docente, o poder e responsabilidade que lhe são atribuídos é evidenciada no relato de José Carlos, para quem o professor foi um sujeito-modelo, que influenciou sua trajetória profissional quando ainda estava na infância: “[...] esse professor primário mesmo, de matemática, de certa forma me influenciou a ter tomado essa decisão de ter feito o curso de matemática”.

José Carlos atribui ao posicionamento do professor na educação fundamental, aliado à própria convivência com pais, também professores, construindo uma imagem positiva que, por sinal, norteou a sua decisão de se tornar professor de matemática, muitos anos depois. De modo aproximado, a imagem do professor como amigo e possuidor de conhecimento bem superior a das demais pessoas é sinalizada no dizer de Jadir, ou seja, uma representação positiva de um sujeito digno de respeito e atenção. Constrói-se, também, uma imagem de valor e (idealizada) da profissão.

Percebemos que ao construírem no seu dizer a imagem do professor, como detentor do saber, como um sujeito-modelo a ser seguido, que ensina, orienta e mostra o caminho, os sujeitos entrevistados se posicionam discursivamente quanto à própria profissão docente adjetivando-a de expectativas e responsabilidades. Apesar de sua relação instável com a escola, das mudanças de cidade e região

motivadas pelos pais que procuravam empregos melhores, pelo longo tempo que afastou dos bancos escolares, de experiências de humilhação ou desprezo, no caso de Márcia, quando cursava o ensino fundamental, a escola surge como lugar de esperança e o professor dotado de características ideais, que ultrapassam a dimensão mais pragmática da perspectiva profissional.

4.3 Ensinar como dom?

Partindo desse imaginário de idealização da figura do docente, buscamos saber dos sujeitos da pesquisa se o *exercer um papel de bom professor seria uma questão de dom ou de formação profissional*. Esse questionamento tem sua razão pelo entendimento que agora eles são professores e conseqüentemente falam a partir desse lugar. Todos foram taxativos na resposta de que ambas as prerrogativas (dom e formação profissional) deveriam fazer parte da profissão, constituindo um conjunto.

[...] você tem que ter uma formação profissional muito boa porque sem isso você não consegue passar a teoria [...] de uma forma[...]que o aluno compreenda [...] o dom precisa também. Eu já tive alguns professores que sabiam muito, tinham uma formação excelente, excepcional, mas não tinha aquele, aquele dom, a gente fala aquela maneira de passar pro aluno. Então eu acho que tem que ser um pouco dos dois [...] (Jadir)

Para definir o dom, Jadir se inscreve, em uma formação discursiva em relação ao processo pedagógico. Nesse sentido, no dizer, desse entrevistado, indicam-se sentidos que o fazer docente deve vincular ou atravessar, o fazer profissional ao fator afetividade. Ou seja, a satisfação na atuação docente é caracterizada discursivamente como dom. A transversalidade desses dois discursos, afetividade e fazer docente (didática), se faz sentir no seguinte dizer de Jadir: *“a gente fala aquela maneira de passar pro aluno”*. Para Márcia, essas duas características também devem andar juntas.

Eu acho que, ser professor não é só uma questão de formação profissional, tem que ter um dom também, porque muitas pessoas que, só têm a formação, não têm o dom,[...] não tem assim uma progresso [...] na sua didática, na sua forma de ensinar, é tem reclamações de várias formas de alunos, por não entender, por não compreender o que aquele professor ensina (Márcia)

Márcia enfatiza no seu dizer que os sujeitos que não têm sucesso na carreira profissional encontram suas razões na falta do dom. Aspectos de natureza social,

econômica, inclusive aqueles que poderiam remeter a sua própria experiência pessoal diante das agruras econômicas vividas e que a impediram de cursar a escola de modo mais regular são ignorados. Há uma centralidade na figura do professor, que vai reunir o dom (o pessoal, subjetivo, afetivo, não construído, mas adquirido de modo sobrenatural) à formação, que demandou esforço e educação. Essa perspectiva é justificada por Márcia ao enunciar: *‘porque muitas pessoas que só têm a formação, não têm o dom,[...] não tem progresso [...] na sua didática, na sua forma de ensinar’*. Com essas palavras, Márcia, reitera que esses professores, sem dom, costumam passar pelo processo de críticas por parte dos alunos. Por outro lado, Márcia, aponta de forma positiva os professores que têm o dom quando acentua que *“não é só uma questão de formação profissional, tem que ter um dom também”*.

Ainda falando em dom, essa entrevistada rememora momentos em que vivia oprimida em sala de aula, por ter uma professora que não entendia a sua timidez, um dos fatores que promovia sua fragilidade intelectual, em sala de aula. A falta de percepção da professora, em relação ao porquê do silêncio de Márcia pode ser caracterizada como falta de dom, uma vez que o docente deve saber entender que em uma sala de aula há alunos de diferentes origens e culturas. Há portanto, variação de comportamento. O professor que tem o dom se incomoda e tenta sanar esses entraves que prejudicam o educando. No caso de Márcia, a falta de percepção dos entraves na sua escolarização não eram entendidos pela professora. Nesse sentido, acontecia uma contradição. A professora devolvia suas atribuições para os pais da estudante. Esses dificilmente poderiam compreender os entraves, uma vez que eram analfabetos.

[...] no início é do jardim é eu tinha muita dificuldade, pois eu era uma criança muito tímida, assim na sala [...] aquelas colegas que era mais disposta, quando eles não estavam entendendo chamava a professora, pedia ajuda, mas eu não, eu sempre eu tinha vergonha de perguntar e simplesmente eu fechava o, o caderno, colocava o lápis ali e aí ficava acanhada ali, não falava nada, não respondia, e assim, a professora queria me deixar à vontade, ela ia pra lá, ia pra cá, olhava pra ali e me perguntava o quê [...] estava acontecendo e eu sempre continuava calada, por vários dias repetia-se as mesma coisas, mas ao final da aula ela entregava um bilhete pra mim levar pra minha mãe[...]

Assim, conforme reiteramos, a partir da compreensão dos relatos dos entrevistados, o dom se articula a aspectos mais pragmáticos da docência no que se

relaciona à competência para o diálogo, a interação. Também responde por uma dedicação traduzida como amor à profissão, independentemente de seu reconhecimento financeiro ou social.

Em seus discursos, ao delinarem o papel do bom professor tendo o dom e a formação como necessários para a efetivação de um bom trabalho no magistério, os licenciados afirmam que a ausência de uma destas qualidades compromete a profissão docente.

Interessante notarmos que no quadro teórico da AD, o sujeito ao falar ocupa posição privilegiada já que a linguagem passa a ser considerada o lugar da constituição da subjetividade. E sendo, portanto, o corpus deste estudo composto por relatos de sujeitos que antes eram acadêmicos e conseqüentemente falavam do lugar de acadêmico, verificamos que agora eles falam do lugar de professor recém-formados, passagem que traz conseqüências discursivas determinadas pelas relações de força, de poder.

Isso ocorre porque o lugar de fala do aluno, o faz posicionar-se como aluno, atento ou não às normas do professor; já o professor, em sua posição, além de possuir “autoridade sobre o aluno” seu olhar sobre si mesmo é mais crítico, uma vez que alia em seu discurso as teorias e o que deveria ser sua prática. Deste modo, o processo hierárquico interfere significativamente de acordo com o lugar de fala e por extensão altera a posição do sujeito no discurso. Esta situação é evidenciada por Orlandi (2000) quando destaca:

Em toda língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica)³⁸ para a posição (discursiva). O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já dito).

Colabora com essa prerrogativa Pain (2009, p. 145) quando ressalta: “para nós, os sujeitos, o discurso e o sentido estão num permanente movimento de constituição, tal movimento conduzido pela ideologia produz efeitos que se assentam historicamente”. Esse pensamento é importante para entendermos o processo de formação de nossos professores entrevistados, uma vez que sem a movimentação dos sujeitos, dos discursos e dos sentidos, evidenciado no lugar de

³⁸ não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é inscritos na sociedade, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de suas projeções. Esta é a diferença entre lugar e posição.

fala, seria impossível entendermos discursivamente a constituição da formação do ensino básico por eles vivenciada e sua passagem para o ensino superior. Para Orlandi (2000):

O lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno [...]. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são as relações de força, sustentada no poder desses diferentes lugares que se fazem valer na comunicação (ORLANDI, 2000, p. 39).

A projeção imagética, na linha do discurso, que esses sujeitos fazem dos seus professores do ensino fundamental e/ou médio, é importante para contrastar o papel do professor presencial e do professor da EaD, considerado distante. Noutras palavras, esse contraste entre essas categorias de professores, é uma forma de significar o processo de formação no ensino a distância.

Embora a primeira fase de escolarização aqui discutida não enfoque a EaD, ela é importante, porque faz parte da história de vida e do processo de escolaridade dos sujeitos pesquisados e pode nos mostrar, nas linhas dos discursos relatados, as memórias e o impacto causado no movimento do discurso dos mesmos, por saírem da modalidade presencial e ingressarem na modalidade à distância. Além disso, também evidencia o lugar por eles hoje ocupado, enquanto professores recém-formados, embora que ainda não atuem na profissão.

4.4 A formação do professor pelo ensino superior à distância

Os relatos produzidos a partir do diálogo efetivado com os quatro professores licenciados em matemática pela UNITINS/EDUCON apresentam inscrições que nos convidam a analisar os efeitos de sentidos construídos na escrita de si, delineada pelas histórias de vida e de formação destes sujeitos e nos leva a perceber que a subjetividade e a alteridade resultam do trabalho de memória, pois ao escrever sobre si, o sujeito/autor promove uma escolha de palavras ditas em outros contextos históricos e que servem para significar a sua experiência, a sua própria identidade. Esta sistematização e reedição promovida por eles em seu discurso ressoam produzindo lembranças e esquecimentos. (SHONS E GRIGOLETO, 2008)

A memória discursiva, nesse sentido seria, conforme Pêcheux (1999, p. 52)

aquilo que

face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, os discursos transversos etc) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Em consonância com essa afirmativa, acreditamos que o processo de formação dos professores licenciados na UNITINS, materializado em suas histórias de vida, constitui-se um lugar de fala, que projeta imagens dos pesquisados, as quais resultam de suas projeções e apontam as suas posições no discurso e assim, nos ajudam a compreender como eles significam à modalidade do ensino a distância não de maneira estritamente particular e singular, mas atravessados pelo dizer alheio, um dizer que tem memória, que produz sedimentações de sentido sobre o real.

Trata-se de uma posição discursiva que provém dos lugares em que os sujeitos se inscrevem, pois conforme a AD um discurso é atravessado por outros discursos (CAMPOS, 2008), por esta razão, não existindo um discurso único e que não remeta a outros. É importante lembrar que esse movimento é atravessado pela história, não no sentido cronológico, mas em relação às mudanças e às transformações que a sociedade sofre historicamente e pela historicidade dos sentidos, pela historicidade do dizer. Assim, tanto sujeito como discurso são constitutivamente heterogêneos, clivados, visto serem sempre atravessados pelo discurso do outro (PINTO, 2006).

Logo, buscamos nos discursos-transversos dos professores pesquisados, licenciados pela EaD, analisar a produção de sentidos, conforme o lugar de fala que eles ocupam - o lugar de professores recém-formados e a partir do qual se inscrevem em vários discursos (financeiros, de inclusão social, fuga da exclusão social) - e por intermédio da inscrição ideológica de seus dizeres, os sujeitos vão significando a EaD.

Nessa perspectiva questionamos como esses professores licenciados em Matemática pela EaD da UNITINS significam esta modalidade de ensino. Pretendíamos ouvir os sentidos que vão produzindo na medida em que falam desta modalidade de ensino em seu processo. Como tal percurso é significado pelos docentes em relação à graduação? A EaD é vista como conquista? Como vitória e/ou como promessa de dias melhores? Como derrota? Como uma simples etapa

pragmaticamente cumprida? Para evidenciar esses delineamentos, optamos por identificar as reiteraões, buscando analisá-las sob o viés da AD.

Iniciamos por perguntar aos sujeitos o porquê da escolha pelo ensino a distância. Observamos que em linhas gerais, conforme relatos dos próprios entrevistados, a opção pela modalidade de educação a distância se deu, para uns, em razão da facilidade de internet (Jadir) e à adequação ao horário de estudo. Para outros pela identificação com ciências exatas (Márcia, Jadir, José Carlos). Mas principalmente em razão do tempo, ou devido à situação financeira; apesar de pago, o valor a mensalidade em EaD era acessível, como explicitam, respectivamente, Jadir, Márcia e Zélia:

[...] eu acho que foi [...] conveniência do horário, [...] e a facilidade que eu tinha de Internet, acessar Internet né? mandar email professor[...]eu tinha muita facilidade porque conforme eu disse, eu já tinha, tava fazendo computação no quando eu comecei o curso de matemática.(Jadir)

[...] sou pastora, dirijo uma igreja, e também não podia deixar a igreja todos os dias, esses dois motivos.(Márcia)

[...] além de não ter o dinheiro, de não ter financeiramente condições de pagar, eu ainda não tinha o tempo, [...] um procurador de justiça na verdade que era cliente lá do café que é do lado do restaurante que eu trabalho, [...] ele falou “não, porque você não faz uma faculdade ensino EaD, [...] pra não ficar parada, você faz”. Aí me chamou, me aconselhou, me motivou, explicou tudo e tal, aí foi eu resolvi me inscrever aí, foi ate ele que fez o meu boleto e ele já trouxe o boleto, eu só paguei e aí eu comecei fazer né? (Zélia)

Os discursos desses professores evidenciam a perspectiva sobre a EaD apresentada por De Paula (2006) quando sinaliza que a facilidade de utilização dos recursos da informática e da popularização do acesso à Internet delineou o avanço da modalidade. O rompimento de barreiras temporais e espaciais e superação de barreiras disciplinares e curriculares e a reformulação de metodologias educacionais oferecidos pela virtualização em EaD promoveram a inclusão, como evidenciado por esses sujeitos.

Contudo, para tal fim, houve a necessidade do estabelecimento de parcerias público-privadas para o financiamento e a execução de tal política, promovendo abertura do setor educacional, especialmente da educação superior brasileira à participação de empresas e grupos estrangeiros, que estimulam a utilização das tecnologias da informação e da comunicação na educação, através da educação superior à distância paga (LIMA, 2007 apud SILVA 2009).

Podemos perceber na questão da parceria a inscrição ideológica da UNITINS nos discursos pregados pelas propostas das políticas neoliberais orientadas pelo Banco Mundial, o qual prega educação mais facilitada para população. Apresenta-se em consonância com “as orientações do BM, no sentido de privilegiar uma formação mais barata que privilegia a capacitação em serviço a distância e em cursos mais rápidos” (FONSECA, 1998 APUD PRETO E PEREIRA, 2008, p. 676).

Nesse ponto também, podemos abordar o preconizado por Orlandi (2000) quando enfatiza que um discurso é atravessado por outros discursos, imaginados e possíveis. Como? Ora, o discurso da educação estatal, que costuma ser gratuito, se funde com o discurso de políticas econômicas de empresas que visam o lucro, atendendo ainda a uma demanda de diminuição de custos diante da grande demanda educacional (LEVY, 2010).

Um exemplo da consequência da aliança entre instituição pública e privada temos nas notícias de reclamações das mensalidades de alunos que levam a desconfiar de entidades públicas em relação a educação a distância da UNITINS, disponíveis na imprensa digital³⁹ à época, que mostram a cobrança da mensalidade o que remete à lógica da educação como um bem que se adquire, como num grande mercado. Nesse sentido, a educação é vendida, o aluno é o cliente, a instituição é a empresa, o conhecimento é o produto, o que vincula o aprender e o ensinar a um discurso eminentemente mercadológico.

Abordamos essa ideia (de universidade operacional) porque esse tipo de assujeitamento pelo qual passou a UNITINS é uma prova de submissão ideológica que vivenciou essa instituição, isto refletiu diretamente no processo de formação dos professores pesquisados e, por extensão, em suas histórias de vida, pois uma universidade é uma órgão de grande influência que tem, entre outras, o poder de provocar o assujeitamento da população por intermédio de suas políticas educacionais e propostas curriculares.

Uma das formas que podemos perceber a manifestação complexa da ideologia dos sujeitos que compõem uma dada sociedade é através do seu discurso, nele identificaremos as diversas proposições a qual o sujeito foi ou está submetido assujeitado. Foi em razão de sua fragilidade financeira que a UNITINS buscou o

³⁹CONEXÃO TOCANTINS, EAD-UNITINS 10 anos: expansão do ensino, problemas de fraude e encerramento das atividades. Disponível em: <http://conexaoto.com.br/2011/01/25/ead-UNITINS-10-anos-expansao-do-ensino-problemas-de-fraude-e-encerramento-das-atividades>. Acesso em 11/06/2011.

ensino a distância no seu processo de reestruturação em consonância com a abertura da agenda neoliberal do governo do Estado tocantinense (PRETTO; PEREIRA, 2008)

Percebemos, retomando os relatos que num terceiro momento, (com exceção de Jadir o qual já cursava o ensino superior), o ingresso na graduação em EaD se deu porque os demais estavam sem estudar formalmente há algum tempo e diante da necessidade de prosseguir para o alcance de uma profissão e melhor qualidade de vida, adentraram na graduação pela modalidade de ensino a distância, embora não gratuita:

[...] meu processo de estudo não foi fácil, teve muitas dificuldades né? muitos conflitos e devido eu já ter perdido muitos anos e não estar assim pronta, preparada para prestar um vestibular assim numa universidade federal, então eu achei melhor optar para o ensino a distância. [...] (Márcia)

[...] eu via as pessoas assim evoluídas, entendeu? Assim sabendo assim alguma coisa, entendeu? e eu, eu assim no atraso, entendeu?, ficava só no atraso, então tipo assim, eu procurei ser um homem melhor. [...]... Aí saiu toda aquela propaganda, aquela quando começou né? o ensino a distância Falei “rapaz, isso é uma coisa interessante porque uma vez na semana né? só uma vez na semana.” (José Carlos)

No discurso de Márcia se instaura uma historicidade materializada no pensamento popular de que as universidades federais exigem preparo maior quando comparadas às demais, o que torna o ingresso às mesmas um fator de mérito e competência e por isso mesmo a ela é conferida melhor qualidade de ensino. Ao evidenciar em seu relato não estar pronta para enfrentar uma federal, nossa entrevistada nega em seu discurso que a EaD exija tal preparo, gerando alguns implícitos em relação à qualidade desta modalidade de ensino. Tal compreensão será alterada mais à frente em seu relato, quando percebe que essa hipótese não foi confirmada por vários acontecimentos que envolveram o processo de estudo a distância.

A educação a distância passa a ser, num primeiro momento, compreendida por Márcia como uma atividade que qualifica o homem para a ação individual, cuja essência projetada é o capital, o estudar para obter uma profissão e garantir a sobrevivência, em que o ser humano é o próprio capital constituindo-se “num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidades de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda” (FRIGOTTO, 2003, p. 41).

Belloni (1999) ressalta que os tons de discurso que norteiam as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) demonstram certo deslumbramento com as possibilidades delas advindas, diante da perspectiva de que poderão levar por si só a uma rápida democratização do acesso à educação e à formação, prerrogativa que soa inconsistente, pois, conforme discurso dos professores entrevistados, há a necessidade de um conjunto de elementos para que de fato se efetive um processo educativo eficaz.

José Carlos, por sua vez, ao mesmo tempo em que associa a educação a uma prática social, que deixa as pessoas mais evoluídas na vida e no conhecimento, pensa em ser um “*homem melhor*”, não no aspecto do temperamento (de bondade etc), mas este “*melhor*” gera no contexto um efeito de sentido de um ser mais instruído, “estudado”. O investimento em educação, mesmo sendo à distância e apenas uma vez na semana, traria a ele instrução, colaborando para seu crescimento pessoal e profissional.

Ademais, a expressão “*homem melhor*”, dita por José Carlos lembra a importância do caráter material das palavras, ou seja, elas ganham sentido de acordo com o contexto, com a historicidade. É nesse sentido que “*homem melhor*”, pode ter o sentido de bondade ou o sentido de instruído/capacitado. Isso depende do contexto em que o sujeito está inserido.

Negar o caráter material das palavras seria o mesmo que desconsiderar a historicidade, ou seja, ver a linguagem como transparente - a palavra presa nela mesma, como se ela sempre tivesse um único sentido. Corrobora com essa teoria Orlandi (2000, p. 46) ao criticar a evidência do sentido – a que faz com que uma palavra designe uma coisa – apaga o seu caráter material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui como remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam como uma dominante.

Para a autora, as palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações. Neste sentido, José Carlos está inscrito ou relacionado em uma sociedade que valoriza a inclusão social do sujeito no nível superior e neste contexto, a palavra “*melhor*”, que acompanha o substantivo “*homem*” ganha o significado de um ser mais instruído, competente para o trabalho e para as exigências produtivas da lógica capitalista. O termo bondade está fora do sentido que José Carlos evoca porque, numa sociedade dita capitalista, não se considera a bondade do sujeito (que não se mede, nem representa ganhos materiais) e sim a

instrução, a competência para alcançar o mercado de trabalho. Relacionar as palavras com o contexto sócio-histórico é considerar o caráter material das palavras, dos sentidos; também é fugir da transparência e da evidência das mesmas por não considerar a historicidade.

Ademais, observamos no relato de José Carlos que sua motivação para voltar a estudar foi alimentada pela visão que ele teve sobre o outro: *eu via as pessoas assim evoluídas, entendeu? Assim sabendo assim alguma coisa, entendeu? e eu no atraso, ficava só no atraso [...]*. Notamos que a constituição da identidade profissional de José Carlos ou o seu início possui caráter multideterminado e multifacetado, conforme preconizado por Freitas (2006). Embora existindo a consciência de que era preciso voltar a estudar, esta atitude foi multideterminada pelas contribuições sócio-culturais: o ver o outro “evoluindo” em função dos estudos o levou também a optar pelo mesmo caminho. A identidade, portanto, se apresenta como

o desenvolvimento e a atuação por parte do indivíduo de papéis incorporados de significado, que se personificam, e são pressupostos pela sociedade através das relações interpessoais. Transformamos essas determinações externas em autodeterminações, através do conflito e da interiorização, tendo como mediação as emoções e a linguagem. Apropriamo-nos e tornamos próprio o que se estabelece nas práticas sociais, incorporamos no mundo interior as produções sócio-históricas e culturais que estão exteriorizadas no mundo externo, fundamos a identidade no processo. *É na relação com o outro que podemos nos identificar* (FREITAS, 2012, p. 68 *grifos nossos*).

Orlandelli (1998) endossa essa perspectiva ao identificar que quase sempre traços psicológicos, influências econômicas e familiares (os pais de José Carlos foram professores), afetividades e oportunidades, juntos, levam a pessoa a optar por um ou outro caminho. Nesse sentido, a identidade profissional de José Carlos vai sendo formada em consonância ou contradição com os demais papéis vistos, desenvolvidos e assumidos por ele, que também o influenciam.

4.4.1 Ensino a distância: especificidades

Buscamos saber dos professores entrevistados quais bons e maus momentos foram considerados por eles no percurso da graduação e que marcaram a vida acadêmica no período de licenciatura em matemática pela EaD.

Notamos em suas narrativas que um dos aspectos de maior dificuldade e mais evidenciado por todos os entrevistados foi a ausência de um professor em sala

de aula para dirimir dúvidas. Os discursos pontuam a figura já institucionalizada do professor como aquele que mostra o caminho, que auxilia nas dificuldades e tira dúvidas no momento exato, conferindo-lhe, portanto, uma centralidade, tal como discorremos anteriormente. Esta exatidão e pontualidade, própria do ensino presencial, inexistente na educação a distância, configurando para os professores entrevistados maus momentos vividos na graduação:

[...] **você não conseguiu tirar dúvida**, [...] se sentia incapacitado de não ter ninguém pra quem perguntar né? não tinha nenhum aluno que tinha capacidade pra conseguir te passar a matéria [...] **tava todo mundo no mesmo nível, e o professor não conseguia te dar o feedback⁴⁰ rapidamente**. Grifo nosso (Jadir).

[...]a matemática, [...] envolve um contato físico com o professor,[...] você tá interagindo ali com o professor, [...] vamos supor,[...] você tá ali presencial, fala “ não professor, eu não entendi, você pode repetir pra mim,[...]” O professor vai e repete de novo. Sendo que no ensino a distância [...] você não tem essa chance entendeu? você não tem essa oportunidade de fazer isso. Quer dizer, **passou isso ali na televisão ali, acabou, entendeu? não passa de novo**. [...] Até no quarto, no quinto período foi até fácil, mas tipo assim, do... No finalzinho foi muito difícil, porque envolveu aquelas matérias de... As matérias difícil de cálculo, de análise, de coisa, e foi muito difícil pra gente, porque tipo assim, tinha problema que tipo assim, você começava a resolver, tipo assim, dava duas folhas, [...] que você não tinha embasamento [...] Grifo nosso (José Carlos)

As dificuldades porque não tinha professor em sala né? era um professor, professor lá na tela, o que ele explicasse tinha que prestar muita atenção porque não ia é não ia poder explicar de novo, não ia poder perguntar, tirar dúvidas, ali no momento não. [...] Então tinha que fazer bastante silêncio é e se não entendesse depois eu teria que procurar outras fontes e procurar no sistema⁴¹ vê se o professor, mandar dúvida pra ele tudo. Então é não deixa de ter uma dificuldade na, na hora é da aula a distância. Grifo nosso (Zélia)

[...] os maus momentos era que às vezes tinha algumas dúvidas, tinham alguns recados que o sistema colocava no ar e de repente já dava problema no sistema⁴², a gente não conseguia acessar e às vezes tava bem próximo das provas e precisava dos conteúdos, precisava de saber e o sistema não estava no ar [...] (Márcia).

Além das dificuldades advindas da não assessoria imediata do professor, Jadir e Márcia pontuam outros entraves na experiência vivenciada por eles em EaD que envolve aspectos estruturais, pedagógicos e de relações humanas:

⁴⁰Quando havia dúvidas, os alunos poderiam fazer perguntas no sistema AVA.

⁴¹Sistema ao qual Zélia se refere é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), disponível do site da UNITINS, por meio do qual havia interação entre coordenador, professores e alunos. O AVA surgiu em 1997 e é usado em várias universidades brasileiras com nomes específicos (MOODLE, TELEDUC, etc).

⁴²Idem.

[...] o polo [...] em que eu estudei não dava estrutura necessária, às vezes os computadores não funcionavam, o ar condicionado não funcionava, a televisão, o som muito, muito baixo, ou seja, a infraestrutura ficava a desejar. [...] a tutora não lançava as notas, [...] intervenção do MEC dizendo que iriam cancelar o curso né? [...] passou um, período assim né? uma incerteza em decorrência disso, a gente não sabia a quem recorrer, se mudava de curso, [...] se pedia transferência ou não. Então ficou, ficou meio temerário, as pessoas desistindo do curso. (Jadir).

[...] outra hora tinha alguns colegas, que com seus problemas, conversavam na hora da aula, tirando a atenção (Márcia)

Tensão, incertezas e vontade de vencer marcam o período de estudo no ensino superior relatado por esses sujeitos. Se não bastassem as dificuldades por eles experienciadas na educação básica, tiveram que superar a si mesmos para alcançarem o mérito da licenciatura em EaD. Importante lembrar que ao contrário do que alguns imaginavam, essa modalidade de ensino provou, com base em seus discursos, que mais do que deter conhecimentos, eles teriam que assimilá-los e trabalhá-los de maneira tal que sua compreensão se estendesse à prática profissional de professor licenciado, o que denota refletir e interiorizar conhecimentos para não apenas reproduzi-lo.

A resposta dos sujeitos pesquisados produziu evidentemente lembranças, contudo, esta memória se instala não como apenas quando relatam aquilo que ficou gravado na mente, ela atravessa as palavras que eles enunciam, aquilo que ficou marcado em seus dizeres e que remete a uma história do vivido.

Segundo Shons e Grigoletto (2008) Há de se observar, num primeiro momento, que a própria pergunta já se inscreve numa memória e promove o encontro entre uma atualidade e um acontecimento. Esse acontecimento, conforme Souza, “não tem, necessariamente, a mesma dimensão existencial para os mesmos sujeitos, cada um experiência o que vive a partir de suas representações concretas e simbólicas” (SOUZA, 2007, p. 10).

É possível observar nos enunciados das narrativas dos sujeitos entrevistados (*você não conseguia tirar dúvida; o professor não conseguia dar o feedback rapidamente; a matemática envolve um contato físico com o professor; não tinha professor em sala, era um professor lá na tela; às vezes tinha algumas dúvidas, a gente não conseguia acessar e às vezes tava bem próximo das provas*) que há um imaginário de escola, a oficial, que não encontra correspondência no ensino a

distância. O professor da tela não desenvolve as ações do professor fora da tela; a unidirecionalidade (aluno direcionando seus questionamentos ao professor) precisa ser reconfigurada, porque o outro, o docente, atua como um personagem, mas não como interlocutor, tal como se daria nas aulas presenciais que se pautam pela interação professor-aluno.

Segundo Orlandi (2000), o interdiscurso determina o intradiscurso (relato), ou seja, a memória discursiva é atualizada através da formulação. No caso em específico, os sujeitos da nossa pesquisa, por meio da memória, materializam em relatos, ora a EaD, ora o ensino presencial, retomando momentos da escolarização básica em que havia a presença de um professor em sala, a memória atualiza esses saberes, mais familiares, de acordo com um imaginário de escola, trazendo-os para os tempos atuais e comparando com a educação a distância. Podemos perceber esse movimento através de algumas formulações.

a) *não conseguia dar o feedback rapidamente* (na EaD, Jadir) - retoma a ideia de que o professor presencial, dá o retorno imediato, diferentemente, do professor em EaD. O acadêmico EaD, não têm na atualidade o privilégio, anterior, por não contar com docentes presenciais, para dirimir as dúvidas. Percebe-se, nessa formulação, uma interação morosa⁴³. Interagir pela escrita, conforme Crystal (apud SILVA e REIS, 2012), é sempre um processo de desaceleração em relação a interações face a face.

b) *O professor repete* (no ensino presencial, José Carlos) - que produz um efeito de sentido de que ao professor é legitimado esclarecer todas as dúvidas, tantas vezes forem necessárias, contudo, aos professores da EaD esta facilidade é incipiente, lembrando ao leitor que há outros sentidos que circulam a respeito da EaD, promovendo mudanças em seu significado. Repetir é desacelerar, nas retomadas, nas paráfrases que tornam o dito mais inteligível. À distância, diz-se o mínimo cabendo ao aluno o máximo de esforço para uma aprendizagem mais acelerada, mais em conformidade com o tempo precioso, dividido com o tempo do trabalho;

c) *era um professor lá na tela* (na EaD, Zélia) - além de marcar também uma atualização da memória para os tempos atuais, é uma marca de subjetividade que

⁴³Havia os webtutores, que intermediavam acadêmicos e professores. Eles colhiam os questionamentos dos acadêmicos através do sistema para repassar aos professores. Porém, eram muitos acadêmicos, espalhados em vários estados da federação. O serviço dos webtutores somado a má conexão da internet em vários polos não atendia a contento, tantos questionamentos.

remete a um sentimento da entrevistada, de que o professor em EaD é distante, instrumental, evasivo, quase nunca interativo. O professor presencial é o que se encontra num *cá*, enquanto o docente a distância inscreve-se do espaço do *lá*. *Lá* é o lugar do referente (ele), não do interlocutor (tu), que se atualizaria num *cá* ou num *aí*. A distância marca o afastamento, a interdição. A escola esperada está interditada, exigindo dos sujeitos que buscam aprender uma reconfiguração de suas imagens de professor, aluno e escola.

Considerando o sujeito discursivo, podemos analisar que a escolha dessas marcas linguísticas, e não de outras, marcam justamente o modo como o sujeito se subjetiva, inscreve a sua singularidade no falar. Como já delineado, em AD, a subjetividade significa a forma como o sujeito se constitui e não aquilo que o afeta. Entendemos, portanto, que esse sujeito se constituiu, no primeiro momento, como alguém que olha para o outro (professor presencial), e vê nesse um modelo de pessoa prestativa, que auxilia e interage, ainda que, em suas narrativas de experiência escolar nem sempre esse docente ideal fosse concretizado, como mostra Márcia:

Então, a professora [...] de matemática na terceira série, eu fui fazer uma pergunta para ela a respeito dum exercício que ela passou e ela me deu um, uma má resposta, a sala cheia de aluno, muito cheia, aí eu fiquei assim e não deixa daqueles colegas ali ficar sorrindo, zombando. Aí então [...]pensei de desistir[...] (Márcia)

No segundo momento dos relatos, os entrevistados parecem olhar para si, idealizando-se também sob a perspectiva de alguém que vai ser um profissional da educação e que deseja também ser presente, interativo. Nesse sentido, o professor entrevistado busca mover seus ideais, tomando o exemplo do outro, para se constituir em um profissional desejável.

Por isso é que Alves (2007) comenta que o sujeito, ao se inscrever na prática da escrita, é determinado por uma memória que é da ordem do já-dito, mas que também em suas operações (des)constrói memória(s).

Outro aspecto a depreender das narrativas sobre as especificidades da EaD está relacionada ao trabalho. Foi o trabalho que os subtraiu da escola (pelo movimento dos pais, pela entrada precoce no mundo do trabalho, quase sempre subempregos) e a EaD apresenta-se, assim, como conciliatória. A EaD torna-se, assim, a escolarização possível para aqueles que ficaram excluídos, uma

possibilidade de reinserção dos trabalhadores no âmbito das práticas socialmente valorizadas. Aponta para o movimento de retorno, embora retornem para uma escola que em muitas situações, como vimos, não corresponde à escola idealizada seja pela memória do vivido, seja pelo produzido do âmbito do imaginário.

4.4.2 A partilha

Além desta marca de subjetividade observamos nas falas de nossos entrevistados outras, a exemplo dos comentários sobre a falta de estrutura do polo, as incertezas em torno do descredenciamento da faculdade e as conversas paralelas no momento da aula, que marcam a singularidade dos sujeitos que tecem cada comentário na prática da escrita de si.

Logo, como já pontuado neste estudo, na construção de uma narrativa, o sujeito retorna a suas experiências individuais, ele se subjetiva, movimenta-se entre a sua singularidade e a alteridade do outro. E ao produzir o exercício da escrita de si, inscreve-se em si e no outro, promovendo encontros entre realidades que se constituem no acontecimento. Muitas vezes, ao relatar, ao falar de suas experiências, inscreve-se no outro para falar de si, o que pode representar uma falta, da ordem do inconsciente, que faz aflorar sentidos que estavam silenciados, apagados de sua memória.(SHONS E GRIGOLETO, 2008)

Ao produzir os relatos, os quatro sujeitos pesquisados revelam esses sentidos que estavam silenciados. Este silenciamento pode ser explicado pelo viés da memória discursiva, que resgata saberes construídos sócio-historicamente, delineados pela crença de que uma educação sem a presença de um professor pode ser qualificada como ineficiente, por exemplo.

Nesse entendimento, tanto autor quanto leitor necessitam resgatar a memória discursiva que fomenta o discurso, a fim de que seja produzido um gesto de interpretação para o mesmo, para inscrever-se na sua discursividade, para significar. Nessa perspectiva, escrita e autoria configuram noções intrincadas no âmbito da teoria do discurso e “estão ligadas a práticas institucionais, que determinam não só as condições sócio-históricas e ideológicas do processo da escrita, mas também a (des)construção de memórias” (SCHONS; GRIGOLETTO, 2008, p. 411).

Orlandi (2002) teoriza que apesar da condição de significar caracterizar o imaginário (do sujeito e do sentido), para a AD há real - mesmo que para tanto seja

preciso distinguir os diferentes tipos de “real” - e é nesta relação entre imaginário e real que se pode apreender a especificidade da materialidade do silêncio, a opacidade nele presente e seu trabalho no processo de significação.

Embora os professores licenciados relatem maus momentos vivenciados na EaD, evidenciam aprendizados proporcionados pelas dificuldades enfrentadas. Um dos aspectos positivos por eles relatado envolve a amizade, a interação e o apoio construídos entre eles para facilitar o processo de estudos à distância:

[...] o principal que eu vejo foi a, a amizade que eu desenvolvi com [...] meus outros colegas que são hoje todos professores também na área. É esse pra mim é uma coisa que [...] vou levar pro resto da minha vida [...]. (Jadir)

[...] graças a Deus tipo assim, a nossa turma foi, foi de certa forma [...] muito unida que tipo assim, às vezes a gente tirava dúvida um dos outros o que a gente não sabia, tipo assim, a gente às vezes procurava informações uns com os outros, né? pra tentar interagir, pra pegar aí, solucionar aquele tipo de problema ali, entendeu? mas foi muito difícil (José Carlos).

[...] a turma que, que eu estudava, a sala de aula, os alunos, meus colegas de, de faculdade, [...] não tinham muito tempo igual eu mesmo, era muito sem tempo, muito ocupado, mas mesmo assim quando era **feriado, final de semana_a gente sempre tentava ter um tempinho pra reunir, pra discutir, pra debater**. Então tinha alguns alunos que acabavam tirando a dúvida, as dúvidas dos outros, algum assunto que eu não entendi meu colega podia, [...] saber e me, e me, me ensinar, e outro também, [...] a gente tava sempre tentando é estudar em grupo, é e também tinha a animação na, na, na sala, uns motivando os outros, às vezes uns, uns tava achando difícil, falava ate em desistir, mas os outros falavam “não rapaz, bora porque é assim mesmo, se a gente não enfrentar não consegue vencer” Grifo nosso (Zélia)

[...] procurava in/ é a interação com os colegas né? é a gente marcava com os colegas “vamos é estudar na casa, na sua casa amanhã, vamos estudar é, vamos estudar para, para as provas, vamos é buscar, vamos pesquisar, vamos é também ler os, os slides que estavam expostos para nós”. Assim, a interação com os colegas né? [...] era muito bom essa interação, assim a gente poderia estar compartilhando, compartilhando aquilo que, que sabia um para o outro (Márcia)

Troca, compartilhamento e interação foram os atributos mais presentes na história de formação desses professores licenciados em matemática pelo EaD da UNITINS. Os discursos evidenciam que o ensino a distância reforça a interação entre alunos, como uma condição necessária, para conclusão do curso. No ensino presencial também há interação em equipe, mas na EaD essa prática parece ser mais efetiva..

Notamos que, apesar de buscarem o conhecimento individual, os sujeitos pesquisados encontravam no outro o apoio para fundamentar tal conhecimento,

mediante a troca de saberes e de experiências acumuladas. Nesse sentido, entendemos que ao relatarmos esta experiência, ocorre

“um movimento para fora (ex-scripta) – de si para o outro – e um movimento para dentro (in-scripta) – do outro para si [...] que (ex)põe suas ideias, seus sentimentos, seus afetos e desafetos, ao mesmo tempo em que o sujeito se vê envolvido (marcado) pelo que escreve (CORACINI, 2010, p. 24).

Ao produzir esse discurso, o ato de inscrição dos sujeitos pesquisados significa a construção para si de uma identidade, de um lugar social, um espaço simbólico que é completado pelo outro no processo interativo de troca de saberes, que determina a construção identitária tanto de aluno graduando em matemática a distância, quanto do futuro professor desta disciplina. Coracini (2010) ressalta que apesar de a formação discursiva orientar a interpretação e a escrita, fragmentos de história pessoal ali estará “atravessada por outros discursos que farão a diferença, singularizando cada interpretação, cada produção de sentido, quer nos gestos de leitura, quer nos gestos de produção escrita” (CORACINI, 2010, p. 25).

Podemos perceber na trajetória narrada por nossos entrevistados as continuidades e rupturas sofridas na identidade de cada um. As histórias de vida desses sujeitos permitem acompanhar o movimento da constituição de suas identidades profissionais, considerando as influências sociais das relações de que fizeram e fazem parte em seus cotidianos, enquanto professores em formação numa modalidade de ensino a distância:

[...] o estágio que eu fiz [...] deu essa, esse capacidade de você colocar na prática aquilo que você aprendeu [...] e ter um diploma de nível superior, [...]Pra mim esse foi o maior aspecto. E também teve o, a questão quando saiu a portaria né? de, de descredenciamento do, do, do meu curso[...] eu li e já vi que ele foi reconhecido. Então isso também me deu uma tranquilidade que no final eu, eu teria o meu diploma, poderia exercer a profissão sem problema, fazer um, um concurso público e etc. (Jadir)

Observamos a partir desse relato como o estágio significou para Jadir um contato com a prática docente - permitindo a ele o questionamento do modelo de professor que gostaria de ser, o que nos mostra a importância significativa do modelo da racionalidade prática, que defende a disponibilidade da prática docente desde os primeiros anos de formação, tendo em vista que é um terreno que gera dúvidas e conflitos e que por isso, necessita ser pensado e intermediado por uma busca teórica. Ainda no relato de Jadir, podemos perceber o caos provocado pelas políticas neoliberais no que toca ao ensino superior a distância da UNTINS, pois o

relato desse recém-formado evidencia o desconforto e posterior conforto, provocado pela incerteza da legitimidade do curso em fase de conclusão.

Assumindo a identidade como um constante vir-a-ser (CIAMPA, 2001), Zélia complementa que apesar das lutas já delineadas, ainda existia o preconceito com os alunos da EaD pela sociedade e pelos próprios colegas de faculdade, sinalizando que essa futura identidade profissional é mal vista

[...] apesar dos alunos tá nessa luta né? pra conseguir ter um nível superior e ter uma profissão, teve também o lado da [...] crítica né? [...] da discriminação da, da sociedade é perante os alunos do ensino a distância. Os outros alunos [...] que têm o professor na sala todo dia, [...], eles têm uma certa discriminação com os alunos do ensino a distância. (Zélia)

José Carlos e Jadir endossam o relato de Zélia ao ressaltarem que para o mercado de trabalho, alunos formados em EaD parecem ser discriminados:

[...] pra conquistar o mercado de trabalho, acho complicado, sabe por quê? [...] depois daquela série de reportagem que saiu [...] não dão muito crédito, assim pra quem é formado a distância (José Carlos)

[...] Preconceituosa, a maioria são preconceituosa, que quando você fala que é ensino a distância e tal, fala "ah, isso aí então você não estuda, não faz nada", [...] como se fosse um cursinho, [...] menosprezava, [...] falava que era uma perda de tempo, [...] a maioria não davam, não davam apoio né? [...] até mesmo minha família e tal [...] eu acho que a maioria da população (às vezes) vê assim[...] (Jadir)

O contato com essa nova realidade e o fato de considerarem injustas tais críticas, uma vez que as dificuldades de um curso superior em EaD parecem até mais evidentes que as de um curso presencial, exigindo do aluno mais entrega e busca constante de conhecimento, exigiu de nossos entrevistados novas reflexões, inclusive um novo olhar que, endossado por outros entraves enfrentados, trouxe-lhes o desafio da conquista. Neste contexto, a relação entre sujeito e língua é constituída a partir da memória (SCHONS; GRIGOLETTO, 2008) que explora os processos entre passado (imaginário sócio-histórico de que a educação a distância é ineficiente quando comparada à educação formal presencial) presente (o estar formado pela EaD) e o futuro (possibilidade de conseguir um trabalho na área de formação).

Um dos fatores comentado pelos professores entrevistados, configurado como um momento de temor na graduação foi o descredenciamento da universidade em que faziam o curso:

[...] a faculdade que eu estudava . [...] foi descredenciada, ai surgiu toda aquela, aquele sofrimento, teve alguns alunos que desistiu porque achava que o curso não fosse ter valor tudo. Aí teve uma luta dos alunos, teve é, é, é, é caminhada, teve [...] manifestações né? porque você entra, custa conseguir entrar na faculdade, quando você entra numa... [...]Então é uma coisa que desmotiva mesmo, você correr o risco de, de repente o seu sonho ir de água baixo né? é não vai mais acontecer, não vai mais, você não vai poder pegar seu diploma porque [...] a faculdade foi descredenciada. Então foi toda uma luta. Então isso aí pra mim foi muito ruim no ponto de vista. (Zélia)

Rapaz, eu acho que a UNITINS, de certa forma, tipo assim, ela pegou, quando ela pegou e viu que o, tipo assim, que o barco tava afundando mermo entendeu? Do, do, tanto é que acabou⁴⁴ né? hoje a UNITINS, não tem a modalidade a distância mais, e tipo assim, eu acho que ela já não, não se preocupou mais, entende? [...] quer dizer, ela tava doida pra acabar logo esse negócio, pra encerrar logo esse negócio, encerrar e pronto e acabou. (José Carlos)

[...] intervenção do MEC dizendo que iriam cancelar o curso né? veio, veio, passou um, um período assim né? uma incerteza em decorrência, em decorrência disso, a gente não sabia a quem recorrer, se mudava de curso, a instituição né? se pedia transferência ou não. Então ficou, ficou meio temerário, é as pessoas desistindo do curso. (Jadir)

Notamos que fatores não apenas de ordem pessoal e pedagógica dificultaram o término do curso superior de nossos professores licenciados, mas processos administrativos e jurídicos colaboraram para que a conclusão do curso se efetivasse como uma vitória. Embora inseridos numa modalidade de ensino desconhecida, que exigia novos papéis, novas posições e mudanças na identidade desses sujeitos, houve constância em seus objetivos, sempre reiterados pelo outro, na relação com o outro, com o companheiro e/ou colega de curso, como relatado por José Carlos:

[...]“nossa senhora”. Véspera de prova era tão difícil, era tão complicado quando a gente ia fazer prova, e tipo assim as provas são tão difíceis, entendeu? [...] a gente tinha algumas provas aí que os professores, assim, botavam mesmo “pra lascar” na gente, entendeu? o pessoal, botava mesmo pra... Parece que quando deu aquela série de reportagens aí, parece que os professores pegaram e falaram “Não, agora a gente vai mostrar pra eles o quê que, que é o ensino a distância, né? e pegaram e de certa forma , entendeu? cobrava muito, e tipo assim, às vezes eu ficava assim, até injuriado, pelo seguinte, porque a gente teve no quarto ou no quinto período, a gente teve aí umas matérias de física, de álgebra, [...] A gente teve uma prova de física, rapaz, que essa prova não caiu nada do que tava na apostila (José Carlos).

⁴⁴Ressaltamos nesse ponto, que a modalidade EaD da parceria UNITINS/EDUCON a qual cobrava mensalidades, encerrou em 2009, com a Portaria nº 44/2009. Porém a partir de 2012 a UNITINS retoma a EaD, desta vez via Universidade Aberta do Brasil UAB. Os cursos oferecidos são Letras e Pedagogia. Os acadêmicos da UNITINS vinculadas ao sistema UAB não pagam mensalidades

A minúcia na descrição de José Carlos aponta a ideologia ocupada pelo lugar do sujeito-aluno e seu olhar sob o sujeito-professor e sujeito-instituição. Conforme o relato supracitado, esse recém-formado, ao rememorar a época de prova, faz emergir sentidos que lembram as relações de poder, uma vez que ao abordar o docente da UNITINS, sujeito-professor, aponta-o posicionando-se a favor do sujeito-instituição. Ora, essa estava sendo censurada pelas propagandas. A instituição estava em risco e o sujeito-professor da UNTINS poderia ficar prejudicado se essa fosse descredenciada da EaD. Nesse sentido, o sujeito-professor conduz sua didática no sentido de mostrar os valores da EaD a fim de superar as críticas. Contraditoriamente, o sujeito-aluno, no caso, José Carlos, sente-se prejudicado pelo aceleração pedagógico, que traz sentidos de inadequação didática e pela cobrança de conteúdos que não foram ensinados. Ainda nesse contexto, através da escrita de si, em seu relato, José Carlos se subjetiva, emergindo os seus sentimentos de angústia, diante das ameaças da sua pretensa identidade docente, no que toca a legitimidade do curso.

Para Shons e Grigoletto (2008, p. 409):

O corpo da escrita é página em branco que comporta a sede do saber, do pensar, da ordem e da forma representacional. Os efeitos desse jogo no processo discursivo da escrita de si são estruturados por uma memória, que estabelece relações com sentidos já veiculados em outros espaços e entre sujeitos.

Nesta perspectiva, da escrita de si, o sujeito do discurso (o aluno), ao fazer (no caso relatar), reflete sua subjetividade, e simultaneamente impõe e dissimula – significando o que é (pretendo professor de matemática) e também o que não é (ainda professor) – sua situação de assujeitamento, acarretando, portanto, sua ilusão de autonomia (SHONS E GRIGOLETTO, 2008)

Em seu discurso, José Carlos constrói um questionamento que abarca o saber e o saber-fazer do professor, o que envolve a competência deste profissional para lidar com as exigências do mundo atual no âmbito da educação e com uma realidade social cada vez mais deteriorada, que impõe impasses frente à sua atividade profissional. Desta forma, esse entrevistado enuncia uma voz contrária ao demonstrado por Frigotto (2003) quando o mesmo ressalta que o processo educativo tem sido reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, conhecimentos e atitudes que devam funcionar como geradores de capacidades de trabalho e de produção, conseqüentemente.

4.4.3 O método de aprendizagem dos sujeitos em EaD

Considerando que o processo de aprendizagem provoca preocupações, mesmo para alunos do ensino presencial, procuramos saber qual era a metodologia de aprendizagem que os sujeitos da pesquisa utilizavam para compreender e desenvolver suas tarefas, uma vez que não havia uma relação direta entre acadêmicos e professores, pois esta acontecia por meio do Data-Show, TV ou através de postagens nos fóruns do ambiente AVA.

Na opinião de Zélia, a primeira medida era estudar para postar os trabalhos no sistema ou entregar diretamente na universidade. Para isso, recorria aos colegas, evidenciando a riqueza das trocas com os seus parceiros de aprendizagem.

[...] eu chegava em casa eu estudava, estudava né? então eles davam [...] um prazo [...] pra gente postar no sistema, [...] Então eu, eu chegava em casa eu, eu falava “ eu vou estudar,[...] eu buscava meus colegas, eu ligava pra um, ligava pro outro, aí “como é que você ta fazendo? será que tá certo? Tira minha dúvida aqui”, e era assim, tinha toda aquela interação dos colegas, uns ajudando os outros [...] e assim um ia tirando as dúvidas do outro e. [...]. Era assim que era a nossa metodologia de em/ de aprendizado.(Zélia)

Márcia, primeiramente, aponta que buscava auxílio nos materiais, e a seguir, a partilha entre os colegas se fazia presente. O verbo “procurar”, repetido no dizer, evidencia o esforço por encontrar o que se encontrava de algum modo distante ou escondido e poderia ser revelado na partilha.

[...] eu procurava [...] estudar a respeito do assunto, procurava, procurava é a interação com os colegas né? é a gente marcava com os colegas “vamos é estudar na casa, na sua casa amanhã, vamos estudar é, vamos estudar para, para as provas, [...] E assim né? é, era muito bom essa interação, assim a gente poderia estar compartilhando, compartilhando aquilo que, que sabia um para o outro né?(Márcia)

A questão da partilha e interação, também surge no discurso de Jadir, com um diferencial. Após estudar o material escrito, ele utiliza a internet como meio metodológico de aprendizagem, através de fóruns do curso e por outras redes sociais. Nesses momentos, ele interagia com internautas no espaço virtual, buscando respostas para seus questionamentos. Nota-se que diferentemente de Zélia, estudante do polo de Palmas, Jadir, acadêmico do polo de Paraíso, ia além do sistema (AVA) da UNITINS, explorando vários sites com mais profundidade.

[...] eu tinha muita facilidade [...] tava fazendo computação quando eu comecei o curso de matemática. [...] quando eu não sabia uma determinada matéria eu primeiramente lia a apostila, e tentava resolver os exercícios da apostila e depois ia pra Internet [...] e às vezes no fórum que específico lá da, do curso, eu ia pro, pra outras redes sociais, perguntava pros colegas “ó, como é que funciona isso?”, ia no Google perguntando e tentava achar sites que, que falavam como resolver determinado equação, como é, determinadas teorias. Então eu tive muita ajuda por causa da da ferramenta do computador, e Internet porque senão [...] talvez eu não conseguiria terminar se não fosse essa ferramenta, pra mim foi o principal. (Jadir)

Zélia e Márcia, na busca da metodologia de aprendizagem, são mais direcionadas para uma partilha ou interação interpessoal, no sentido, de encontro entre colegas de sala. Já no caso de Jadir, essa busca se vale dos artefatos tecnológicos, pois procura na Internet em vários ambientes de navegação e que servem, assim, aos propósitos de maior disseminação das informações, além dos fóruns do próprio curso, fazendo da tecnologia sua maior ferramenta de aprendizagem diante de suas dúvidas. Jadir já fazia computação, antes de iniciar a licenciatura a distância. Descreve-se, portanto, como mais autônomo em relação aos colegas e em relação ao professor.

Em razão disso, ele teve um papel importante no processo de aprendizagem dos outros acadêmicos da EaD, ou seja, ele também partilhava, interagia, pois segundo ele, muitos tinham dificuldades e, por isso, os orientava, em termos de informática... Isso o fez ter muitos amigos. Ele afirma:

E, e aspectos positivos é, têm [...] muitos, o principal que eu vejo foi a, a amizade que eu desenvolvi meus outros colegas[...] esse pra mim é uma coisa que [...] vou levar pro resto da minha vida.(Jadir)

Como percebemos há um contraste intelectual entre Jadir e as entrevistadas, Márcia e Zélia. Aquele apresenta no seu discurso o perfil de um sujeito mais autônomo. Enquanto estas são menos preparadas. Mas há de se ressaltar que esse diferencial é determinado pelas histórias de vida. Jadir, teve prejuízos na escolarização mas voltava rapidamente para escola. Márcia, e Zélia, passaram muitos anos sem estudar em razão de analfabetismo dos pais e/ou precariedade da família. A diferença do ingresso na universidade entre Jadir, 25 anos, e as entrevistadas Márcia e Zélia, ambas de 37 e 38 anos respectivamente, aqui se justifica. O acompanhamento escolar de Jadir acontece bem cedo, ainda no nível fundamental:

[...] o meu ensino fundamental foi assim, mas eu sempre tentava né? estudar ao máximo. Em casa minhã, minha mãe, minha irmã sempre me ajudando, tenho uma irmã que é dois anos mais velha. (Jadir)

Diante do exposto pelos professores entrevistados, procuramos saber como eles veem o futuro do ensino a distância. Para demonstrar esta visão futura do EaD, perguntamos qual conselho eles dariam a alguém que deseja estudar na modalidade à distância, com base na experiência por eles vivenciada. Como deveria ser conduzido o esforço deste aluno?

José Carlos responde que a pessoa tem que possuir muita força de vontade, não deve ingressar na modalidade de ensino a distância imaginando que *“o negócio vai ser facinho”*, o que não se confirma na prática, pois, segundo ele, *“o cara tem que estudar, o cara tem que pegar, procurar, pegar, fazer grupo de estudo, entendeu? Tem que interagir”*.

Jadir afirma que apesar das dificuldades que essa modalidade de ensino ainda apresenta faria *“sem pestanejar”* outro curso a distância. Ele apresenta o desejo de fazer uma pós-graduação em direito à distância e avalia que se houver bons professores, o curso terá qualidade. Evidencia, contudo, a necessidade de maior interação entre polo, professores e alunos.

Márcia aconselha que o sujeito interessado em estudar pela EaD *“procure conhecer mais profundo a respeito da modalidade à distância”*. Um dos critérios para este conselho, segundo ela, é devido à didática que é muito diferenciada do ensino presencial. Embora no momento da aula no Data-Show, ou TV, dependendo da estrutura do polo, haja uma pessoa pra responder às questões, são muitas as dúvidas e de todo o Brasil, o que prejudica a interação: *“Muitas vezes você manda ali e não vai respondido naquela aula. Aí então é já fica a desejar. Então eu o conselho que eu dou é que essas pessoas venham assim buscar e se preparar cada vez mais”*.

Zélia enumera que o ensino a distância é uma fonte, uma porta, uma saída para aqueles que não estão estudando: *“[...] tudo depende do ser humano, se você quer você consegue, se você quer é buscar [...] a vida é uma busca mesmo, você, você vai aprender se virar [...] tá aí o segredo [...] você tem que querer, você vai, consegue mesmo, não tem jeito”*.

O papel desempenhado por esses sujeitos na modalidade de ensino a distância é de alunos muito comprometidos com o curso. Notamos que enquanto

narram suas experiências, demonstram preocupações em como fazer o melhor para aprenderem e se desenvolverem. À medida que questionam as limitações da EaD em determinadas situações ou percebem equívocos, estes sujeitos estão refletindo sobre o papel da educação e do educador, processo que permite a mudança e a transformação do desempenho dos mesmos, que conduz a uma aproximação do papel que desejam desempenhar, quando professores.

Esses professores licenciados, embora, ainda fora de exercício, constituíram seu processo de formação tendo como base a ação do outro e endossam desta maneira a prerrogativa de que a constituição da identidade se dá através das relações. Apesar de constituírem um grupo de colegas de um mesmo curso a distância, o dinamismo das identidades é evidente: a pastora que precisa cuidar dos fiéis e se desdobra entre estes, família e estudo (Márcia); o funcionário público que reside em outra cidade e faz outra graduação presencial (Jadir); a atendente de restaurante dividida entre seus afazeres laborais, família e estudos (Zélia); o homem que veio do campo. É vigilante e que sonha em exercer a profissão para a qual se graduou (José Carlos).

No percurso de estudos em EaD, a história desses sujeitos foi desafiada a assumir mudanças de atitude (ir à luta em busca de respostas), de conceitos (pensavam a princípio ser o EaD uma modalidade amena de educação), de rumo (no período do descredenciamento da UNITINS, optaram por permanecer e não desistir, ao contrário de muitos), exigindo a reconstituição de seus papéis, ora como alunos, ora como manifestantes, ora como professores, constituindo-se como tais por uma memória discursiva (que já se antecipa sobre o que é ser professor) e uma práxis que se anuncia, e esperam desempenhar, para isso aguardando (ou ainda “correndo atrás”, como declara José Carlos) o momento de ingressarem na nova profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pierre-Levy (2010), ao discutir o grande desafio imposto aos países emergentes para garantir a formação de um considerável contingente de pessoas, acena para a educação a distância como uma possibilidade que não poderia ser ignorada. Desse modo, o ensino a distância, se não ainda desejável pelos resultados até agora obtidos, seria a saída diante dos vultosos investimentos solicitados pela educação e da pressão das massas que necessitam de formação, inclusive, devido às exigências de qualificação do mercado de trabalho.

Inseridos no âmbito dessa discussão, nesta dissertação, analisamos o olhar de professores que acabam de concluir uma licenciatura à distância e pontuamos aspectos que delineiam a formação obtida, as dificuldades encontradas, os caminhos que percorreram até chegar ao ensino superior e as expectativas decorrentes da formação então recentemente concluída. Orientados pela análise do discurso, o que trazemos não é a “verdade” dos fatos, mas o real que emerge como efeito dos discursos: que escola é essa de que se fala e a qual correspondem tantas expectativas de democratização de acesso aos saberes socialmente valorizados?

Para isso, mobilizamos a técnica da história de vida, considerando: 1) as histórias dos sujeitos, a despeito das suas peculiaridades, são atravessadas por uma história coletiva; 2) que deveríamos privilegiar a voz dos sujeitos do processo, nesse caso, os docentes recém-formados, considerando que aí encontraríamos elementos para pensar a percepção de sujeitos das classes trabalhadoras (às quais nesse momento se direcionam ao ensino a distância) frente aos dilemas da busca de formação. Considerando que se trata de docentes, ouviríamos a voz dos sujeitos de uma profissão específica (a dos que ensinam e pouco são efetivamente ouvidos), visando identificar o percurso que fazem os docentes para aquisição da formação.

As narrativas aqui analisadas confirmam essas expectativas porque as histórias se assemelham, confundem-se, alinham-se e apontam para algumas regularidades e para uma história coletivamente vivida. Os quatro docentes deste estudo têm em comum o pertencimento à mesma classe social, compartilham uma trajetória de escolarização acidentada, são todos migrantes que vieram para o Tocantins em busca de emprego e recursos que lhes garantissem sobrevivência e melhoria de vida. São histórias de movimentos, de chegadas e partidas, e a escola é, assim, lugar para onde seguem em diferentes momentos da sua vida,

abandonando-a uma tantas vezes frente às múltiplas interdições. Três vivem de empregos mal remunerados e instáveis, mas os quatro têm grandes expectativas em relação ao diploma obtido.

Apesar da finalização do curso, no momento dos relatos nenhum dos licenciados atuava na nova profissão, embora, como acentue José Carlos, estivessem “correndo atrás”, isto é, não se acham passivamente à espera da chance prometida: colocam-se como sujeitos que enfrentam a dura realidade, dividindo-se entre a árdua tarefa de muito trabalhar e pouco poder estudar, sendo o estudo confinado aos momentos que seriam dedicados ao necessário descanso (finais de semana e feriados). De posse do diploma, exigem sua colocação profissional, ainda que essa pareça adiar-se.

Considerando os discursos sobre a escola, de um lado encontramos a desqualificação do ensino, pelos resultados obtidos diante dos exames externos, índices advindos de toda sorte de instituições e que vão naturalizando a certeza de um “fracasso da educação” no país. Naturaliza-se no imaginário a escola como lugar do fracasso, da falta de qualidade, da ausência de recursos, da incapacidade de atender às demandas históricas de qualificação profissional, da má qualidade do docente. A isso se alia a desqualificação salarial que orienta para a docência os sujeitos advindos das classes trabalhadoras, para as quais ainda a docência se apresenta muitas vezes como única opção de formação em algumas localidades como cidades no interior do Tocantins (RAMOS; SILVA, 2012).

Contraditoriamente, a escola continua remetendo no mesmo imaginário social ao lugar das promessas de ascensão econômica e social, ou ainda, de “felicidade”. Nas falas dos sujeitos da pesquisa, a educação a distância é a possibilidade que se lhes apresenta diante das facilidades de ingresso e do tempo diminuto, a maior parte destinada ao trabalho. Não se encontram em igualdade de condições com outros sujeitos para a seleção do vestibular, não detém tempo para as aulas dos cursos presenciais: “conveniência de horário” (Jadir), “é uma coisa interessante porque uma vez na semana” (José Carlos), “não tinha condição de encarar Universidade Federal” (Márcia), “dificuldade financeira e disponibilidade de horário” (Zélia). É o possível diante de muitas impossibilidades, numa ordem social que ainda define que poucos possam efetivamente dedicar-se aos estudos.

Do ponto de vista da educação ofertada, os recursos tecnológicos não prometem grandes avanços em termos de ganho para a qualidade da

aprendizagem. O modelo à distância, com o uso de aulas pelo Data-Show ou TV, precarizam ainda mais um formato tradicional de ensino-aprendizagem. Não há como intervir, diretamente, na unidirecionalidade da exposição dos conteúdos, não há interação com o docente, no momento da aula, esta interação sendo simulada pelo texto do professor da tela ao comentar sobre os alunos em diferentes localidades do país, como fazem os muitos apresentadores de TV.

Apesar que havia uma webtutoria (tutores a distância) que colhia questionamentos de acadêmicos, de vários estados da federação para levá-los ao professor, o retorno não acontecia a contento, pois como disse Jadir, “*O professor não dá o feedback rapidamente*”. Isso tá relacionado, também, com a precarização de vários polos, pois como vemos no relato de (Jadir) “*No polo em que eu estudava às vezes os computadores não funcionavam*”. (...) “*a televisão, o som muito, muito baixo,*”⁴⁵

Como vemos num dos relatos, se o aluno se vê impossibilitado de assistir à aula no dia planejado, só pode solicitar um novo encontro com o programa mediante atestado médico. Burocratiza-se desnecessariamente o acesso às aulas gravadas, repetindo o despreparo de muitos cursos destinados a jovens e adultos que não atentam para a especificidade do público a que se destinam. O faltante é então penalizado em nome de um possível controle de qualidade e rigor nas presenças de um curso que pretende ser à distância.

Na dinâmica das aulas, os alunos assistem passiva e silenciosamente à TV ou Data-Show, centralizando-se o aprendizado nesse emissor virtual. Sem chances de retomadas, revisões, as aulas concentradas exclusivamente em um único encontro presencial, apresentam-se num ritmo acelerado acima do ideal para aqueles acadêmicos, como acentua Zélia:

As dificuldades porque não tinha professor em sala, era um professor lá na tela, o que ele explicasse tinha que prestar muita atenção porque não ia poder explicar de novo, não ia poder perguntar, tirar dúvidas, ali no momento não. Depois eu poderia mandar minhas dúvidas no fórum, sistema que eles tinham lá na Internet, mas ali nós tínhamos que prestar bastante atenção porque era a explicação do professor, se não entendesse... Então tinha que fazer bastante silêncio e se não entendesse depois eu teria que procurar outras fontes e procurar no sistema, mandar dúvida pra ele tudo. Então é não deixa de ter uma dificuldade na hora da aula a distância (Zélia).

⁴⁵ Ver Nota Técnica 037/2008/DRESEAD/SEED/MEC.

A distância é marcada pelo advérbio “lá”, evidenciando os dois espaços distintos, o do professor “lá”, contrapondo-se aos alunos num aqui atento, mas angustiado. Essa urgência de uma aprendizagem instantânea fica ainda dada pelo emprego da oração condicional que se antepõe a uma elipse da oração principal: “*Se não entendesse...*”. Zélia não completa, mas insinua sobre uma quase ameaça que vai impor então o silêncio como única atitude nas aulas.

Esse formato, porém, não se apresenta nem como adequado nem suficiente, como interpretam os docentes da pesquisa. Diante da insuficiência desse modelo silencioso e verticalizado de aprendizado, encontram alternativas em encontros regulares com os colegas da turma e é nessa troca entre pares que a aprendizagem parece efetivamente se dar. A isso se alia a consulta a fontes mais democráticas como a internet, produzindo-se, assim, uma aprendizagem paralela e bem mais significativa. A verticalidade que impõe o silêncio é superada pela horizontalidade da troca e do diálogo.

Teoricamente, a EaD se pautaria pelo princípio da autonomia dos estudantes, atendendo ao seu ritmo de aprendizagem e de tempo, mas, como vemos enfatizado no relato de Jadir, o controle (um dia para aprender) e a aceleração impostos pelas aulas gravadas não coincidem com o ritmo dos alunos trabalhadores.

A participação em fóruns do ambiente digital de aprendizado também é outro recurso precariamente explorado. Temos, assim, um formato de escola tradicional que se vale de alguns recursos tecnológicos mal empregados e as dinâmicas que os alunos elaboram para a concretização do aprendizado não parecem previstas pelos planejadores do curso. São estratégias de sobrevivência diante de muitas outras estratégias aprendidas por esses sujeitos ao longo da vida.

Diante de todas as dificuldades da formação à distância, não há como atestar que seus discursos acenem necessariamente para o sucesso de seu aprendizado, mas são precisos quanto a uma avaliação positiva do curso, a despeito de tudo, como vemos em Jadir, que, inclusive, pretende continuar os estudos nessa modalidade, agora na pós-graduação:

Apesar das dificuldades me ajudou muito, aprendi muito e eu acho que é a única forma de você ter uma qualidade na cidade onde você mora porque não tem aqueles professores, os professores não podem vir aqui [...] quero fazer uma pós-graduação em direito, à distância e os professores são os melhores do Brasil, todos lá do Rio de Janeiro, de São Paulo, vou fazer, porque eu vou sem medo. Porque eu já tenho essa experiência positiva e

eu sei que com os professores sendo bons, a experiência vai ser boa (Jadir).

Reiterando o marketing dos muitos cursos de pós-graduação à distância, Jadir declara que o sucesso está na garantia de ter acesso aos professores de localidades de prestígio (Rio e São Paulo), que “não podem vir aqui”. Assim, se os professores são bons, a aprendizagem vai ser boa, o que poderia, por tudo o que declaram em seus relatos, ser uma lógica lida como contraditória e insuficiente.

Há de se considerar que, no movimento discursivo, percebemos que Jadir é bem mais jovem que Márcia, Zélia e José Carlos, no entanto, é mais autônomo em relação às dificuldades de aprendizagem, mas esse diferencial, é reflexo da determinação de sua história de vida, a qual foi um pouco mais privilegiada. Ele podia contar com mãe e irmã, em suas dificuldades escolares. Além disso, a família era um pouco mais direcionada culturalmente. Por esse motivo ele chegou bem mais cedo ao ensino superior, (na modalidade presencial) antes mesmo de ingressar na EaD. Nesse sentido, o dinamismo maior apontado na discursividade desse recém-formado, dá-se pelo apoio que ele teve da família o que resultou nos conhecimentos prévios que ele já trazia antes de adentrar na EaD, pois como enunciamos esse entrevistado já cursava Ciência da Computação e Direito antes de ingressar na EaD.

O leitor pode questionar: E por que José Carlos não chegou ao ensino superior com idade mais jovem, uma vez que seus pais eram educadores e o incentivaram a estudar? Isso é questão de afinidade. Ele se identificava com fazenda. Não percebia a importância dos estudos, porém esse entrevistado só veio se despertar, bem mais tarde pelos estudos, depois de crises financeiras, que o fizeram valorizar a formação superior. *“Ele não queria ficar no atraso, enquanto via os outros evoluindo”* É história de vida e formação.

Os sujeitos da nossa pesquisa “chegaram lá”, apresentando-se como vencedores que, enfim, adquiriram o prêmio pretendido por tanto esforço e muitos adiamentos. Chegaram com suas esperanças, calcadas numa memória discursiva de muitas promessas. Como todos nós, ainda à procura de um lugar ao sol.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: UNICAMP, 1998.

ALTUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ALVES, N. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: **Histórias de vida e formação de professores**. Boletim 01, Março de 2007. SEED/MEC, Brasília-DF. Disponível: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165212Historias.pdf> Acesso em 12 de julho de 2012.

ARANHA, M. L. A; MARTINS, M. H. P: **Filosofando: introdução à filosofia**. 2ª ed. rev. São Paulo: Moderna, 1993.

ASSIS NETO, F. de. **O Direito de Aprender Literatura: estudos sobre o letramento literário envolvendo uma escola de assentamento rural no norte do Tocantins**/ Francisco de Assis Neto. – Dissertação de Mestrado. Araguaína: [s. n], 2012. Disponível em: http://www.uft.edu.br/pgletras/arquivos/dissertacao_francisco_neto.pdf. Acesso em 05 de abril de 2013.

BAKHTIN, M. (1961) Towards a reworking of the Dostoievsky book. In: **Problems of Dostoievsky's poetics**. (1963) 3. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación**. Washington, DC: Worls Bank, 1995.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1989.

BRANDÃO H. H. N. **Introdução a análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

_____. **Subjetividade, Argumentação, Polifonia. A propaganda da Petrobrás**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 1998

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm.>Acesso em 02 de março de 2012.

_____. MEC/SEED. **Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação à Distância**. 2000..

_____. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do Texto: Juarez de Oliveira, 4 ed. São Paulo: Saraiva. Série Legislação Brasileira. 1990.

_____. **Decreto 2.494 de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96) Disponível em www.lei.adv.br/2494-98.html Acesso em 02 de Fevereiro de 2012.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Dispõe da regulamentação da Lei nº 9.394/96 e oficializa a Educação a Distância. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em 13 de Fevereiro de 2012.

_____. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos2004-2006/2006/decreto/d5800.htm Acesso 26/10/12.

_____. **Decreto nº 2.561 de 27 de abril de 1998**. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o dispositivo no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf> . Acesso em 02 de abril de 2013.

_____. **Decreto-lei nº 2.494 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em 02 de abril de 2013.

_____. MEC. **Portaria 301 de 07 de abril de 1998**. Disponível em www.mec.gov.br/sesu/ftp/port301 Acesso em 02 de Fevereiro de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em 13 de Março de 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172/01. <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/296784/dou-secao-3-20-07-2004-pg-99/pdfView>. Acesso. 26/10/2011. Acesso 26/10/2012.

_____. MEC. **Port. nº 2.145 de 16 de julho de 2004**. Credencia a Universidade do Tocantins em educação a distância e autoriza a oferta do curso normal Superior em EaD, com 6000 vagas. Diário Oficial da União, Brasília, 20 jul. 2004, Seção 1, p. 99. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/296784/dou-secao-3-20-07-2004-pg-99/pdfView>. Acesso. 26/10/2011. Acesso 26/10/2012.

_____. MEC/SEED **Portaria Nº 44, de 18 de agosto de 2009**. Descrédenciamento do EaD na UNITINS. Diário Oficial da União – Seção 1 – Nº 158, quarta feira, 19 de agosto de 2009-09-24. Disponível em: <http://www.unitins.br/portal/legislacao/Recredenciamento/PORTARIA%20N%C2%BA%2044,%20de%2018%20de%20Agosto%20de%202009.pdf>. Acesso 26/10/2012.

_____. SEED; **Portaria nº 33, de 22 de julho de 2009**. Disponível no diário oficial. Sessão 1., p. 45. Disponível em <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=45&data=22/07/2009>. Acesso em 02 de abril de 2013.

_____. **Portaria Normativa n. 2 de 10 de janeiro de 2007**. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Disponível em (colocar link). Acesso em maio de 2012.

_____. **Lei da Ação Civil Pública n. 7.347** de 24/07/85. Disciplina a Ação Pública de Responsabilidade Por Danos Causados ao Meio Ambiente, ao Consumidor, a Bens e Direitos de Valor Artístico, Estético, Histórico, Turístico e Paisagístico (Vetado) e dá outras Providências. Disponível em: http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/ceacon/legislacao/institucional/lei_7347_1985.pdf. Acesso em 02 de abril de 2013.

_____. **Lei n. 5.692/71**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.> Acesso em 02 Fevereiro de 2012.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>. Acesso em 05 de abril de 2013

_____. MEC/SEED/DRESEAD/CGS. **Nota Técnica Nº037/2008/DRESEAD/SEED//MED**. Dispõe sobre Condições de Oferta na modalidade a distância pela Universidade do Tocantins – UNITINS. 2008.

_____. MEC/SEED. **Secretaria de Educação a Distância**. Oficialmente criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356 Acesso em 06 de maio de 2013.

_____. CNE, **Parecer 299/2009**; Parecer Homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U de 9/12/2009, Seção 1, p. 14. 2009.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Cadernos MARE da reforma do Estado, v. 1, 1997.

BOLOGININI, Carmem Zink. *Métodos Didáticos no Ensino de Alem]ao como LE no Brasil. Pressupostos básicos para a formação de professores de LE*. concepção de sujeito e de linguagem.s/d.

BUENO, B. O; CHAMLIAN, H. C; SOUSA, C. P. de; CATANI, D. B. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente**. Revista *Educação e Pesquisa*, Vol. 32 no. 2, São Paulo May/Aug. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200013&script=sci_arttext. Acesso em Maio de 2012.

CAMPOS, T. M. de. **Interdiscurso e Condições De Produção: Sobre a Produção de Enunciados**. ANAIS DO SETA, Volume 2, 2008.

CASSIMIRO, M. do R. **Uma universidade para o Tocantins**. Goiânia: Kelps, 1996.

CHAUÍ, M. **A universidade Pública sob nova perspectiva**. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas-MG, outubro de 2003.

CIAMPA, A. da C.; KOLYNIK, H. M. R.; ALMEIDA, J. A. M. de. **Identidade – Metamorfose – Emancipação**. Mini-curso apresentado no 13º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social: Múltiplos lugares de Produção e Ação da Psicologia Social. Belo Horizonte, 2001.

CORACINI, M. J. R. F. Discurso e escrit(u)Ra: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: **Escritura de si e a alteridade no espaço papel tela – alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira** / Beatriz M. Eckert-Hoff e Maria J. R.F. Coracini (org). Campinas, SP: mercado de letras, 2010.

COSTA, C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 2001.

DE PAULA, N. M. **Educação a distância: construindo possibilidades educacionais**. IV Encontro de Pesquisa da Pós-Graduação em Educação e II Semana de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2006.

DUARTE, J. G. **Análise discursiva das práticas de educação ambiental no ensino fundamental: estudo de caso em uma escola municipal em Palmas – TO**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciências do Ambiente da Fundação Universidade Federal do Tocantins– UFT. Disponível em <http://www.uft.edu.br/ciamb/documentos/Dissertacoes/jonatas2011.pdf>. Acesso em novembro de 2011.

EVANGELISTA, M. O; SHIROMA, E. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora. 2003.

FAGUNDES, L. C. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram**. Coleção: Informática para mudança na educação. Ministério da Educação. 1999.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. de. Avaliação institucional: mecanismos de articulação entre avaliação e gestão universitária. In: **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Vera Lúcia Jacob Chaves e João dos Reis Silva Júnior (orgs.). Belém: EDUFBA, 2008.

FLORES, V.; TEIXEIRA, M. **Enunciação, dialogismo, intersubjetividade**: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. Revista Bakhtiniana, São Paulo: v.1, n.2, 2009.

FOUCAULT, M. (1969). A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense

Universitária.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 7ª Ed. São Paulo: Ed. Moraes, 2005.

FREITAS, F de L. **A Constituição da Identidade Docente: Discutindo a Prática no processo de formação**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual de Campinas. 2006. Disponível em www.mediafire.com/?c3bxolq6h8zixp1 Acesso em 12/07/2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006..

GONÇALVES, S. R. Classes sociais, lutas de classes e movimentos sociais. In: ORSÓ, J. P.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GREGOLIN. **Análise do Discurso: o sentido e suas movências**. Araraquara: Cultura acadêmica. 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**, 10ª ed., Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, DP&A editora, 2005.

HARRIS, Z. S. **Discourse Analyses**. Language, volume 8 pp. 1-30. Tradução francesa em Langages nº 113 , mar 1952, Didier/Larousse, Paris. 1952.

IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. **A discussão do sujeito no movimento do discurso**. Tese de doutoramento submetida à UNICAMP, em 1998..

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: 2010.

LIMA, K. **Reforma da Educação Superior e Educação a distância: democratização do acesso ou subordinação das instituições públicas de ensino superior à ordem do capital?** Caderno Especial nº 33, Ed. 08 de maio a 05 de junho de 2006. Disponível em <http://www.assistentesocial.com.br/novosite/cadernos/cadespecial33.pdf>. > Acesso em 09 de fevereiro de 2012.

_____. Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In O empresariamento da educação. Novos contornos do do ensino superior no Brasil dos anos de 1990. SP: Xamã, 2002;.

_____. Educação a distância ou a distância da educação? Revista Universidade e Sociedade, DF, ano XVI, n. 39, fev de 2007.

LUZ, M. N. S. da. **As marcas da subjetividade: o eu e os outros no Discurso do Professor de Língua Portuguesa**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, linguística e Literatura, Ano 05, n.11 - 2º Semestre de 2009.

MAGALHÃES, H. G. D.; SILVA, L. H. O. da; BATISTA, D. J. **Do herói ficcional ao herói político**. Ciências & Cognição; Vol 12: 18-30, 2007. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em 20 de Abril de 2012.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Rio de Janeiro:Revan; Campinas, SP. UNICAMP, 1998.

MORAES, Maria C. **Tecendo a rede, mas com que paradigma?** In Educação a Distância Fundamentos e Práticas. 2002Disponível em <http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3/> Acesso em 05 de abril de 2013.

MUSSALIM, F. **Introdução à lingüística: domínio e fronteiras**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVADO, R. A. Estudo do possível piagetiano em ambientes informatizados: é possível inovar em EaD utilizando recursos telemáticos. In: MORAES, Maria Cândida (Org). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. UNICAMP, SP, 2002. Disponível em <http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3/>. Acesso em 11 de dezembro de 2012.

ORLANDI, Eni P. A incompletude do sujeito e quando o outro somos nós? In: Orlandi, E. at al. **Sujeito e texto**. Cadernos PUC, São Paulo: Unicamp, 1988.

_____. Os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 5ª ed. Campinas. Editora da Unicamp, 2002.

_____. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002..

_____. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: MARIANI, Bethania (org.). **A escrita e os escritos: reflexões em Análise do Discurso e psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. **Discurso e Texto** – formulação e circulação dos sentidos. 3ª Ed. Campinas, SP: pontes editora, 2008.

PAIN, Z. M. V. **O movimento dos sentidos: de utopia a conversação**. Tese de Doutorado.. Centro de Artes e Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria RS, 2009.

PAULINO, M. A. S. **A pesquisa qualitativa e a história de vida: Serviço social**. Revista, Volume 2 – Número 1, Edição eletrônica integral, Londrina. Jul/Dez 1999. Disponível em http://www.ssrevista.uel.br/c_v2n1_pesquisa.htm.> Acesso Maio de 2012.

PÊCHEUX, M. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: Michel Pêcheux. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: editora da Unicamp, 1978.

_____. **O Discurso - estrutura ou acontecimento**. Trad de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1983.

_____. Papel da memória, in: P. ACHARD et alii. **Papel da memória**. (Nunes, J.H., Trad. e Intr.), Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PINHO, M. J. de. **Políticas de formação de professores: intenção e realidade**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

PINTO, M. L. **Discurso e Cotidiano: História de Vida em depoimentos de pantaneiros**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-0108200>. Acesso em 28 abril de 2012.

PINTO, S. A. **A presença da ausência: a formação do pedagogo na modalidade a distância da Universidade do Tocantins**. Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2007. Disponível em http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/5759/1/Dissert_Simone%20Andrea%20Pinto.pdf .> Acesso em 12 de julho de 2012.

PORTELLI, A. **Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral**. In: ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs.). Projeto História: ética e história oral. São Paulo: PUC/SP. 1997.

POSSENTI, S. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

PRETTO, N. de L.; PEREIRA, I. C. A. **Ensino superior no Brasil: a implantação da UNITINS e o uso da EaD como estratégia expansionista de uma universidade pública**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 2, 663-691, jul./dez. 2008 Disponível em <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/5570> Acesso em 05 de abril de 2013

RAMOS, D. V.; SILVA, L. H. O.; **Os sentidos da escola e da escolha da profissão docente em relatos autobiográficos de professores em formação: diálogos interdisciplinares entre história oral e semiótica discursiva**. Entreletras, Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 122-140, ago./dez. 2012. Disponível em [http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/9 os sentidos da escola e da escola da profiss%A3o docente em relatos autobiogr%A1ficos de professores em forma%A7%C3%A3o....pdf](http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/9%20os%20sentidos%20da%20escola%20e%20da%20escolha%20da%20profiss%C3%A3o%20docente%20em%20relatos%20autobiogr%C3%A1ficos%20de%20professores%20em%20forma%C3%A7%C3%A3o....pdf). Acesso em 05 de abril de 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2000.

SCHERE, Amanda E.;TASCHETTO, Tania R. O PAPEL DA MEMÓRIA OU A MEMÓRIA DO PAPEL DE PÊCHEUX PARA OS ESTUDOS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVOS. Laboratório Corpus/Labclin. Universidade Federal de Santa Maria. RS. 2005.

SCHONS, C. R.; GRIGOLETTO, E. **Escrita de si, memória e alteridade: uma análise em contraponto**. 1ª JIED - Jornada Internacional de Estudos do Discurso 27, 28 e 29 de março de 2008. Disponível em <http://www.dle.uem.br/jied/pdf/ESCRITA%20DE%20SI%20schons%20e%20grigoletto.pdf>.> Acesso em Maio de 2012.

SERPA, L. F.; PRETTO, N. **Universidade Corporation: início do fim**. Folha de São Paulo. São Paulo. 29 jun. 2000.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: ed. Lamparina, 2007.

SILVA, A. N.: **A formação por um fio: o tutor na EaD no Estado do Tocantins: Comunicação e Formação e Profissionalização Docente**. PPGE/FE/UFG, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp123438.pdf>. Acesso em 18 de julho de 2011.

SILVA, G. A. da. **Os processos de dominação na Escola Pública**. Goiânia: Ed. da PUC/GO, 2009.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, J. A.; LARA, A. B. de. **A reforma do Estado e a Política Educacional Brasileira na década de 1990**. Disponível em <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/janialvessilvaangelamaralara.pdf>. Acesso em Março de 2012.

SILVA, L. H. O. ; MORAES, C. W. R. **Imagens de uma escola em movimento: análise de narrativas de vida e de formação de professores numa licenciatura a distância**. In: Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN, 2013, NATAL. VIII Congresso Internacional da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística), 2013, v. v.1. p. 1370-1371. Natal, 2013.

SILVA, L. H. O. de; RAMOS, D. V *Os sentidos da escola e da escolha da profissão docente em relatos autobiográficos de professores em formação*. Mimeo, 2011.

SILVA, L. H. O. da; REIS, N. V. **Educação como promessa: questões sobre a interação e o sentido em ambientes digitais na perspectiva semiótica.** No prelo, 2012.

SOUZA, E. C. (Proposta Pedagógica) **História de Vida e Formação de Professores: História de vida e práticas de formação escrita de si e cotidiano escolar.** Revista Salto Para o Futuro ISSN 1518-3157. Boletim 1, março/ 2007, SEED/MEC, Brasília-DF. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165212Historias.pdf>.> Acesso em 01 julho de 2012.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, A. Reconstituo a memória – questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: ANTONACCI, M. A. e PERELMUTTER, Daisy (orgs.). **Projeto História: ética e história oral.** São Paulo: PUC/SP, abr./1997.

TOCANTINS. **Decreto estadual nº 21/02/1990** do Governo do Tocantins. Cria a Universidade do Tocantins. Diário Oficial do Estado, Tocantins. D.O.E., nº 54, ANO II. 1990.

_____. **Decreto nº 2.021** de 27 de dezembro de 1990 do Governo do Tocantins. Autoriza o funcionamento da Universidade do Tocantins (UNITINS). Diário oficial do Estado, Tocantins, Publicado no D.O.E, n 54, ANO II.

_____. **Parecer nº 153/2000** de 28/09/2000. Autoriza o Curso Normal Superior, na modalidade telepresencial na UNTINS. Diário Oficial do Estado do Estado, Tocantins, D.O.E, no 988, Ano XII. 2000.

_____. **Estatuto Constitutivo da Fundação Universidade do Tocantins – Primeira Alteração – Conforme Lei Nº 1.160, Junho de 2000, Decreto Nº 1.672, Dezembro de 2002, e Lei Nº 1478/04.**

_____. **Lei Estadual n. 1.160**, de 19 de junho de 2000. Reestrutura Fundação Universidade do Tocantins e adota outras providências. Publicado no Diário Oficial nº 937

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

WRONSKI, A. V.; BRAGA, S. **Eu-Outro: o processo de enunciação presente nas auto-apresentações de sites de relacionamento.** In Anais dos trabalhos completos da V Jornada Nacional e I Internacional de Análise do Discurso na Ciência da Informação: “Discurso e Leitores de Imagens” UFSCAR, 2012. Disponível em: <http://www.jornadaadci.ufscar.br/pdfs/ebook/10.pdf>.> Acesso em 04 de junho de 2012.

ANEXOS

AXENO I - Diferenças e similaridades constatadas entre ensino presencial e EaD

ENSINO PRESENCIAL	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Mais desacelerado e possibilita revisões, intervenção dos alunos etc.	Maior aceleração e produz, em alguns momentos, dificuldades de aprendizagem.
Difícil conciliação entre estudo e trabalho. Há necessidade da presença do aluno.	É possível uma conciliação entre estudo e trabalho, principalmente para quem trabalha nos três períodos.
Centralidade da figura do professor no ensino presencial .	Não há propriamente centros, prova disso é a dificuldade demonstrada pelos entrevistados na resolução de dúvida.
Presença de feedback do professor	Ausência de feedback dos professores, mesmo tendo para isso os recursos digitais do fórum.
Pauta-se num ensino-aprendizagem voltado para a transmissão do conhecimento ou dependendo da concepção, para a interação e troca entre educador-aluno, aluno-aluno etc.	Pauta-se na autonomia dos estudantes, no seu ritmo etc., mas entraves existem e apontam para a necessidade de controle, de definição de um ritmo para aprendizagem, a despeito dos ritmos do aluno.
Aulas expositivas, possibilidade de intervenção e participação do aluno.	Aulas expositivas e gravadas, impossibilita a intervenção e participação do aluno.
Burocracia quase inexistente - possibilidade de revisão da aula, cópia ou retorno do professor/feedback.	Muita burocracia - Quando o aluno perde aula e a requisita, enfrenta burocracia e precisa de apresentar atestados médicos etc.
Custo é mais alto em razão de outros elementos no processo (estrutura física, pedagógica etc.).	Custo mais acessível do ponto de vista das mensalidades.
Preconceito: existe mas é menor. Uma das pesquisadas relata ter sido vítima de preconceito na educação básica, tornando-se uma aluna tímida.	Opção pelo EAD é necessária, mas não ideal. Pesquisados afirmam terem enfrentado discriminação e desqualificação de colegas que faziam Ensino Superior presencial

ANEXO II - Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido

Dados de identificação

Título do Projeto: _____
 Pesquisador Responsável: _____
 Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: _____
 Telefones para contato: (____) _____ - (____) _____ - (____) _____
 Nome do voluntário: _____
 Idade: _____ anos R.G. _____ Responsável legal (quando for o caso):
 _____ R.G. Responsável legal: _____

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “ _____ ” (nome do projeto), de responsabilidade do pesquisador _____ (nome).

Especificar, a seguir, cada um dos itens abaixo, em forma de texto contínuo, usando linguagem acessível à compreensão dos interessados, independentemente de seu grau de instrução:

- Justificativas e objetivos
- descrição detalhada dos métodos (no caso de entrevistas, explicitar se serão obtidas cópias gravadas e/ou imagens)
- desconfortos e riscos associados
- benefícios esperados (para o voluntário ou para a comunidade)
- explicar como o voluntário deve proceder para sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual
- esclarecer que a participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade do tratamento
- garantir a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa
- explicitar os métodos alternativos para tratamento, quando houver
- esclarecer as formas de minimização dos riscos associados (quando for o caso)
- possibilidade de inclusão em grupo controle ou placebo (quando for o caso)
- nos casos de ensaios clínicos, assegurar - por parte do patrocinador, instituição, pesquisador ou promotor - o acesso ao medicamento em teste, caso se comprove sua superioridade em relação ao tratamento convencional
- valores e formas de ressarcimento de gastos inerentes à participação do voluntário no protocolo de pesquisa (transporte e alimentação), quando for o caso
- formas de indenização (reparação a danos imediatos ou tardios) e o seu responsável, quando for o caso

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Ou

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Niterói, ____ de _____ de _____

 Nome e assinatura do paciente ou seu responsável legal
 consentimento

Nome e assinatura do responsável por obter o

 Testemunha

Testemunha

Informações relevantes ao pesquisador responsável:

Res. 196/96 – item IV.2: O termo de consentimento livre e esclarecido obedecerá aos seguintes requisitos:

- a) ser elaborado pelo pesquisador responsável, expressando o cumprimento de cada uma das exigências acima;
- b) ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa que referenda a investigação;

- c) ser assinado ou identificado por impressão dactiloscópica, por todos e cada um dos sujeitos da pesquisa ou por seus representantes legais; e
- d) ser elaborado em duas vias, sendo uma retida pelo sujeito da pesquisa ou por seu representante legal e uma arquivada pelo pesquisador.

Res. 196/96 – item IV.3:

c) nos casos em que seja impossível registrar o consentimento livre e esclarecido, tal fato deve ser devidamente documentado, com explicação das causas da impossibilidade, e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.

Casos especiais de consentimento:

1. Pacientes menores de 16 anos – deverá ser dado por um dos pais ou, na inexistência destes, pelo parente mais próximo ou responsável legal;
2. Paciente maior de 16 e menor de 18 anos – com a assistência de um dos pais ou responsável;
3. Paciente e/ou responsável analfabeto – o presente documento deverá ser lido em voz alta para o paciente e seu responsável na presença de duas testemunhas, que firmarão também o documento;
4. Paciente deficiente mental incapaz de manifestação de vontade – suprimento necessário da manifestação de vontade por seu representante legal.

ANEXO III⁴⁶ - Entrevista Jadir⁴⁷

É, eutô aqui é diante de mais um professor é egresso da UNITINS, e agente vai entrevistá-lo pra conhecer um pouco do processo da sua historia de vida. É por favor, seu nome e profissão.

Meu nome é Jadir. Atualmente sou servidor público federal na Universidade Federal do Tocantins.

Tá. Então assim, é, onde você começou a estudar e como era a sua vida na escola?

Olha, eu comecei ahn, desde pequeno meus pais sempre tentavam escolher uma escola boa pra mim, mas como eu era de uma família classe média baixa, ahn, então geralmente a gente não conseguia colocar em escola particular. Então eu sempre estudei em escolas públicas ou no máximo em escolas compartilhadas né? com aquelas que existiam aqueles convênios antigamente né? que você pagava uma ta/, uma taxa, um pouco era particular, outra era subsidiada pelo, pelo poder público. Comecei a estudar no ensino fundamental a maior parte é, é, vagando entre uma escola, entre escolas públicas e escolas compartilhadas, é, tive uma, um ensino fundamental, tive uma, uma, um prejuízo muito grande por causa, em decorrência das mudanças excessivas no (...) de cidades. Eu sou natural da, da cidade de Ilhéus, na Bahia e nasci lá, mas logo novo fui pra Uberlândia – Minas Gerais. Comecei a estudar lá, comecei a estudar em Ilhéus, mas logo um pouco, pouco tempo de idade, comecei com três anos, mas com pouco tempo já, eu acho que foi com quatro, cinco anos eu já mudei pra Uberlândia. Passei um pouco em Uberlândia e retornamos de novo pra Ilhéus. E assim foi várias e várias vezes no decorrer disso por causa do trabalho do meu pai. Meu pai trabalhava no, no, numa profissão que às vezes, às vezes... Ele era gerente de uma empresa e hã essas empresas tinham sede em Ilhéus e Uberlândia e teria que fa/, ele tinha que fazer essa transição. Então fui muito prejudicado por causa disso né? que às vezes tinha que sair no meio do, no meio do ano né? você perde amizade, perde coisa. Então é, a, o meu ensino fundamental foi assim, mas eu sempre tentava né? é, estudar ao máximo. Em casa minha, minha mãe, minha irmã sempre me ajudando, tenho uma irmã que é dois anos mais velha. E o ensino médio é, eu fiz o primeiro ano no, no ensino é

⁴⁶ Em negrito, encontram-se as perguntas e comentários do pesquisador.

⁴⁷ Para preservar a identidade do entrevistado, utilizamos aqui um pseudônimo.

compartilhado, mas já aqui no Tocantins foi ensino médio é, aqui no Tocantins eu fiz o primeiro ano em Paraíso do Tocantins, no Instituto Presbiteriano, aí lá, lá era compartilhado também, era público compartilhado. E depois desse primeiro ano eu fui pro, no segundo e terceiro ano eu mudei pra uma escolha particular. Essa foi a primeira vez que eu estudei numa escola totalmente particular, que foi o segundo e terceiro ano lá em Paraíso do Tocantins. E eu pude perceber que foi uma escola muito já boa porque puxava mais né? e tal, você já exigia mais do aluno e etc. Então teve, teve toda essa, essa trajetória né? um ensino fundamental sempre nessas, nessas escolas compartilhadas e públicas, estudando entre Ilhéus e Uberlândia – Minas Gerais e ensino médio aqui, já aqui no, no estado do Tocantins, na cidade de Paraíso do Tocantins.

Sim. E como que era a sua vida na escola?

Não, é, eusempre, sempre me saí bem, sempre era, tinha muitos amigos, saía bem com os professores, os professores eram, eram é gastavam, vamos dizer assim que dum aluno com meu perfil, que é um perfil que sempre se interessava, sempre fazia exercícios, nunca fui debrigar, nunca tive problemas nenhum, só fui suspenso uma vez na, em toda a minha trajetória de, de ensino médio que foi, foi por decorrência de uma bri/ de uma briguinha de, de, de, não, não decorrente nada de, de, de, de classe, etc., foi fora, mas sempre, sempre fui muito dedicado, sempre eu me dei bem com os funcionários, com diretores, etc., era muito ativo, é, participei de grêmios estudantis né? na, na, fundei o grêmio estudantil no Instituto Presbiteriano em Paraíso do Tocantins. É, e procurava sempre tá, tá, tá acompanhando a aula da melhor forma possível né? o professor sempre... Também eu, eu, eu, eu ouvia muito isso né? que o professor gostava quando o aluno se dedicava. Então é, é, vinha aquele retorno né? eu me dedicava mais o, e o professor ia gostando e eu ia me empolgando e assim eu sempre, sempre tentei levar né? essa minha vida. Sempre gostei de estudar também, sempre, só que é eu sempre estudei pela manhã ou à tarde, eu nunca tive, eu nunca estudei no período noturno, só pela manhã e à tarde.

Sim. Então assim é, me fala aí o, o, qual a imagem que você tinha do professor naquela época. O que o professor representava pra você?

O professor represe/ era uma, uma, um, um mestre assim, uma, uma pessoa que no mínimo era que indica os seus, o seu caminho, eu tinha muito respeito pelos professores porque era uma pessoa que é, já tinha uma trajetória de vida muito

grande, passava muita, muitas informações e eu procurava sempre ouvir é o professor naquilo que ele tinha pra, pra ensinar. Ele representava pra mim como se fosse uma, quase que fosse uma família mesmo né? eu tinha essa, essa visão assim de que o professor era um, uma, uma, uma pessoa que tava ali pra, pra me orientar e que eu teria muito o que aprender com ele. Eu, eu sempre tive com isso, foi, pensava assim “o professor ele tem é, ele não, ele não precisa aprender com a gente, a gente é que tem que tá correndo atrás e, e, e filtrar o máximo de informações possíveis que ele tem pra oferecer”. Então eu sempre tive esse, esse, esse pensamento e esse profe/ o professor significa um, um referencial né? eu tinha, eu tinha sempre aqueles modelos pra ser seguidos. Então tive professores assim.

É. Então ser, ser professor é pra você, ser professor é questão de dom ou deformação profissional?

Um conjunto dos dois. Acho que num é, você tem que ter uma formação profissional muito boa porque sem isso não, você não consegue passar a teoria pra uma, de uma forma de/ é, que o aluno compreenda sem ter, sem conhecer a ciência. E agora, o dom precisa também. Eu já tive alguns, alguns, alguns, professores que sabiam muito, tinham uma formação excelente, excepcional, mas não tinha aquele, aquele dom, a gente fala aquela maneira de passar pro aluno. Então eu acho que tem que ser um pouco dos dois. Agora, se eu fosse escolher entre um ou outro, seria da formação. Eu acho pra mim uma formação muito importante. Agora, o professor tem que é, tem, tem que ter os dois. Num, não tem como falar “ah, é só o dom, é só a formação”, tem que, teria que ser um pouquinho de cada balanceando, com ênfase é claro, mas na formação do, do professor.

É... Me fala aí assim é de bons momentos e de momentos ruins que você viveu nesse teu percurso antes de entrar no ensino a distância, escolar, é, teu percurso escolar.

Desde o ensino fundamental eu tive é... Ruins era isso, era quebra de amizades, nunca tive assim é, até hoje eu não posso falar assim “ah, eu tenho um amigo desde a infância”, né? como muitas pessoas têm, não tenho é porque, como houve essa quebra, conseqüentemente quebrava esse vínculo de amizade, eu sinto muita falta disso né? esses é amigo de infância, etc., que pra mim fazia uma diferença muito grande você ter amigos né da, na sala de aula pra você discutir as ideias, pra estudar junto, isso eu não tive. Isso aí pra mim as, as vezes é um, um lado positivo, um lado negativo né? desculpa. E os lados positivos é, é, foram muitos principa/ o,

o, o mais deles foi a orientações que eu recebi né? formação cultural, indicações que os professores sempre davam de filmes, de livros, de é, de eventos que eu participava. Inclusive hoje eu sou servidor público federal em decorrência dum pro/, um professor me incentivou a prestar concurso, a estudar mesmo, com dezessete anos ele já falava, quando eu tava no ensino médio ele falava. Então é, tem esses, esses nuances né? Mas em geral foi muito positivo, não tem, não tem do que reclamar da escola.

Certo. Então assim, agora vamos começar a falar do ensino a distância. Porque você optou pelo ensino a distância?

Olha,eu, eu optei porque no meu caso específico, a não ser talvez o fato de, de divergir, eu não sei né? eu vou falar do meu caso, da minha realidade. Foi porque é conveniência do horário né? Era uma, uma, o encontro uma vez semanais, eu não te/, não teria comocursar faculda/ faculdade se fosse todos os dias né? se fosse um, um, um curso presencial também né? porque com a Internet você poderia acessar qualquer hora né? qualquer momento, fazer os exercícios, você não teria aquela cobrança toda e por que isso? Porque eu já comecei é a estudar quando eu, eu, eu era servidor público federal aqui no, aqui na, na UFT, e sendo servidor público federal não, era, seria difícil começar é uma outra faculdade, por que? Porque eu já também já fazia uma faculdade na Universidade Federal do Tocantins, fazia computação na época que eu comecei a, a, o curso de matemática. Então pesando esses fatores eu acho que foi conii/, é conii/ é conveniência do horário, mas principa/ e a facilidade que eu tinha de Internet, acessar Internet né? mandar email professor, sempre participei dos fóruns, etc., já tinha feito vários e vários outros cursos pela Internet, então achei que esse aí eu, eu me daria muito bem e seria fácil né? fa/, encarar um curso a distância. E eu, eu tinha uma disciplina também necessária, precisa um pouco de disciplina pra você fazer um curso desse, eu achava que, que tinha essa disciplina pra fazer esse curso.

Os seus amigos eles também era, eles tiveram essa facilidade em relação a Internet (...) ?

Não, não, não tiveram. Pude perceber que foram é pouco, eu acho que foi um ou dois, dois alunos assim que, que eles tinham mais é facilidade, mas os demais eram muito difícil pra, a vida pra eles, a gente tinha que ajudar muito né? explicar, às vezes tinha que... Durante toda a trajetória fa/, desde como usar o computador até como né? postar o trabalho, entrar lá, conversar com o professor e etc.. Não foi fácil

não pra, pros meus colegas, não era todo mundo que tava no mesmo, no mesmo nível né? Tava cada um, tinha um que eram muitos avançados e a maioria era muito, muitos é para/, assim, não conseguiam lidar com a tecnologia da forma que exi/, que se exige na escola a distância.

Sim. Então é, eu queria que você me falasse agora em relação as dificuldades. Assim, no seu caso quais foram as dificuldades que você teve no ensino a distância?

Dificuldades? É, deixa eu ver. Eu, eu, eu me saí muito bem nessa, na... Agora, pra tirar dúvidas, pra tirar dúvidas foi uma coisa que, que eu tinha um pouquinho de dificuldades porque às vezes os professores não respondiam de forma satisfatória na, na plataforma né? E, e às vezes você também não conseguia, você tem que ter uma linguagem muito boa pra você conseguir é explicar de forma eficiente pra ele entender qual é sua, sua dificuldade e ele também tem que ter uma boa pra conseguir te repassar, sanar sua dúvida. E esse processo era muito é ruim né? porque às vezes o professor, você mandava a pergunta o professor não deu moral, ou, ou quando respondia demorava muito, e às vezes quando é re/ é respondia você não ficava satisfeito com aquela resposta e você ficava... Às vezes é chato você querer perguntar novamente, etc., pelo fórum e como era EaD, eram muitos alunos perguntando muitas coisas e ele não, quase não, quase nunca conseguiam responder todo mundo. Então eu achei que a, esse processo de saneamento de dúvidas que você tem na sala, num, num presencial você tem ali imediatamente, você pode ter imediatamente eu, eu me senti muito é prejudicado, assim, achei muito di/ dificultoso por causa disso, só por causa disso, essa interação entre aluno e professor.

Sim. É você fala assim é que, que esse, você deu a entender que esse ensino a distante ele é transmitido pra outras é pra outras cidades.

Com, com certeza. O meu, o meu foi, eu na sei falar quantas, mas como a gente acessava o fórum é a gente via várias, vários outros também né? Rio Grande do Sul, Bahia, Santa Catarina, Pará, de todas as regiões, foram muitas. Se eu não me engano eram mais de cento e dez mil alunos da, da, da EDUCON na época e tinham do meu curso lá tinham uns milhares. Então não era só ali do meu, do meu polo ou só do Tocantins não, eram do Brasil inteiro e era um só professor tirando dúvida de todo mundo.

Então eles mostraram, mostravam insatisfação durante o fórum?

Tinhas alguns alunos que sim, com certeza mostravam insatisfação durante o fórum.

Então me fala agora aqui é, é considerando que é o cotidiano, considerando o cotidiano de vida, conte aí o seu cotidiano de vida na época do ensino a distância. Como que era tua vida?

Olha, é corrido, era, era assim, eu, eu sou servidor público federal tava fazendo no pri/, quando eu comecei a matemática, curso de matemática é ensino a distância eu optei também pra fazer o curso de direito aqui na UFT. Então ficou muito puxado porque eu tinha que estudar as matérias de direito, tinha que trabalhar, a carga, minha carga horária aqui na, na universidade e tinha que a noite às vezes rever alguma matéria, fazer prova, entrar nos, no, no, no mudo, ô, na, no AVA, a plataforma chama AVA da, da UNITINS pra tá interagindo com os professores, fazendo trabalho, fazendo estágio. Então foi uma é/, foi uma pessoa que foi é tinha muita dificuldade em questão do tempo só mais por causa dos meus outras é atividades que eu tinha, mas em, em relação ao, ao cotidiano era tranquilo porque meus colegas também me ajudavam muito, tiravam é... Quando eu não conseguia ir pra aula meus colegas me passavam o que foi passado na aula né? Apesar de eu, eu não, uma coisa que eu também achei muito ruim foi que eu não poderia, eu não podia rever as aulas que eram passadas, a não ser que eu apresentasse um atestado de médico, por exemplo né? a/ alguma justificativa assim. Agora, por exemplo, se eu não, eu não pude ir numa aula ou quisesse rever ate mesmo uma aula porque eu não consegui entender etc., eu não, não era permitido aos alunos esse acesso. É uma coisa que eu achei muito é, é, eu fiquei muito, muito triste por causa disso, eu achei desrespeitoso né? porque como você uma, é, é a distância eu pensava que poderia re/ retransmitir várias e várias vezes ate você entender a ideia, e não foi dessa forma. Mas o cotidiano eu sempre é levei a faculdade tranquilo, eu nunca precisei é, é trancar a matéria nem nada, eu concluí ate o fim, apesar de que muitos alunos, muitos colegas meus trancaram né? desistiram no caminho, eu alembro que eu acho que no, no começo eram vinte e poucos alunos, terminaram é menos de oito, acho que foi seis, seis alunos que concluíram as matérias todas. Então em decorrência assim você também ia ficando desanimado né? o cotidiano você ia ficando, porque você via a pessoa desistindo e isso acaba desestimulando você também né? você... Então taxa de desistência foi muito alta. Eu acho que talvez quase que eu sucumbi também a ir desistindo também, mas graças a Deus terminei, foi três anos e meio o curso ahn positivo né? em relação ao meu co/, meu

cotidiano.

Tá. É você falou do, dos bons momentos e maus momentos no, no período do ensino médio e fundamental. Agora eu queria que é você meditasse e me falasse é dos bons momentos e dos momentos ruins no, no, no período que você fa/ é cursava o ensino a distância. O quê que era os bons momentos nesse tempo e os maus momentos, relacionados ao ensino a distância, (...) sua formação?

É, é maus momentos é aqueles que, em que você não conseguia tirar dúvida, em que você é na aula você não conseguia entender e você se sentia incapacitado de não ter ninguém pra quem perguntar né? não tinha nenhum aluno que tinha um, capacidade pra conseguir te passar a matéria que, que, porque também tava todo mundo no mesmo nível, e o professor não conseguia te dar o feedback rapidamente, as, eu tive é fi/, às vezes ficava chateado com o polo né? especificamente o, o polo em que eu, em que eu estudei porque é não dava estrutura necessária, às vezes os computadores não funcionavam, o ar condicionado não funcionava, a televisão o som muito, muito baixo, ou seja, a infraestrutura ficava a desejar. Então isso às vezes uma é, ah tá, é, isso, isso é uma muitas, essas, essas, esses pontos, esses pontos negativos prejudicou um pouco, o, teve, teve também com o, com provas em que a, a tutora não lançava as notas, teve problemas é, esses (...) negativos em decorrência da, do me/, da intervenção do MEC é dizendo que iriam cancelar o curso né? veio, veio, passou um, um período assim né? uma incerteza em decorrência, em decorrência disso, a gente não sabia a quem recorrer, se mudava de curso, a instituição né? se pedia transferência ou não. Então ficou, ficou meio temerário, é as pessoas desistindo do curso. E, e aspectos positivos é, tem um, tem um, tem muitos, o principal que eu vejo foi a, a amizade que eu desenvolvi com meus co/, meus outros colegas que são hoje todos professores também na área. É e/, esse pra mim é uma coisa que vai fi/ vou levar pro, pro resto da minha vida. E teve, teve algumas outras coisas, foi o aprendizado, o estágio que eu fiz em que deu essa, esse capacidade de, de você colocar na prática aquilo que você aprendeu e de/ e, e ter um diploma de nível superior, acho que era um do meu, meu primeiro sonho e foi o primeiro curso que eu terminei nível superior, apesar de tá fazendo outros ainda, mas é... Pra mim esse foi o maior aspecto. E também teve o, a questão quando saiu a portaria né? de, de descredenciamento do, do, do meu curso é eu, eu, eu soube que na mesma portaria é eu li e já vi que ele foi reconhecido. Então isso também deu, me deu uma tranquilidade que no final eu, eu teria o meu

diploma, poderia exercer a profissão sem problema, fazer um, um concurso público e etc., porque ali já taria, taria garantido pelo menos aqueles que iniciaram, tavam ali meus outros colegas por/, inclusive eu tenho a, uma, uma historia interessante que foi dois colegas meus desistiram justamente por causa disso. Quando saiu a notícia o Ministério Público do Estado do Tocantins entrou né? com a, com a, com a ação contra a UNITINS, o MEC se envolveu, veio aquela serie de irregularidades, etc., dois colegas meus desistiram justamente por causa disso e foram pra outras instituições né? um foi, um foi pra é IFTO e outra numa, numa particular. Então às vezes pode, isso pode, isso poderia ter me prejudicado, mas graças a Deus não, deu tudo certo (...) concluí o curso.

Sim. O, o que é ser um bom, um bom professor e um professor ruim no âmbito do ensino adistância? O quê que se caracteriza um bom professor?

Olha, teve uma, uma, um bom não, um excelen/ uma excelente professora que eu tive é, que ela de, de, de estágio, é ela pra mim era exa/ exatamente onde eu tive mais dificuldade, que é aquele professor que alem de ter uma didática excelente, passar ali naquele, naqueles cinquenta minutos da aula dele toda aquela matéria pra gente e de, dá o feedback necessário no fórum, de ser o tu/, de se, se é preocupar se o aluno tá aprendendo ou não, o aluno lá da ponta, porque às vezes você dá aula ali e acha que sua aula foi maravilha, na verdade todo mun/, às vezes o aluno não tá, não tá sabendo, num, num conseguiu assimilar aquele aprendizado. E o bom professor vai alem daquela aula ali expositiva, vai lá na interação com o aluno e, e só tenta solucionar as dúvidas, vai colocar, coloca exercício complementares, coloca links interessantes, coloca é, responde suas dúvidas, ou seja, in/ interage com o aluno. Isso pra mim é um professor e eu tive pouco bons professores na EDUCON porque eram poucos que res/ é davam esse feedback no a/ pro aluno. E agora ru/ ruim professor é, é aquele que muitas vezes não conseguia passar o a matéria, ficava, conversava muita abobrinha, às vezes não, não conseguia passar (...), eu digo assim que o professor vai, vai contar piada, não entra dentro da matéria, ficava meia hora comentando outras coisas né? comento fora “ah, manda um abraço pra não sei onde, manda um abraço tal”, e às vezes perdia o foco da aula e você não poderia, e aquele tempo ali que você tinha pra aquela determinada matéria você não poderia rever e também você não iria aproveitar com mais ninguém porque não tinha mais ninguém pra te ensinar aquilo e pior ainda, ele não entrava no fórum e não tirava as dúvidas. Então esse aí tinha uma, muitos, muitos professores pra mim

foram ruins nesse aspecto.

É me fala aí o, qual é a, a tua metodologia é a tua metodologia é de aprendizado. Como é que você fazia pra aprender no âmbito do ensino a distância? Uma vez que não, não tinha assim um professor presente. No ensino presencial o aluno tem dúvida tá ali o professor ele vai e conversa. E no caso de uma pessoa do ensino a distância?

Eu, eu tive, eu tive é a, no meu, eu, eu tinha muita facilidade porque conforme eu disse, eu já tinha, tava fazendo computação no quando eu comecei o curso de matemática. E computação tem uma, uma coisa muito é exige muito de, muito na área de cálculos né? muito, muito similar com matemática. Então eu tive uma facilidade muito gra/ muito grande muito eu já tinha uma base gra/ boa, então eu já , já tava na frente dos meus colegas em relação a isso. Só que quando eu não sabia uma determinada matéria eu primeiramente lia a apostila, te/ e tentava resolver os exercícios da apostila e depois ia pra Internet, ia pra Internet, e agora não no fo/ e às vezes no fórum que específico lá da, do curso, eu ia pro, pra outras redes sociais, perguntava pros colegas “ó, como é que funciona isso?”, ia no Google perguntando é tentava achar sites que, que falavam é como resolver determinado é equação como resol/ como é, determinadas teorias. Então eu tive muita ajuda por causa da ferra/ da ferramenta do computador, computador e Internet porque senão meu curso eu não, talvez eu não conseguiria terminar se não fosse essa ferramenta, pra mim foi o principal. Era terminava a aula não conseguia entender ou revisar a prova era a apostila e site da Internet né? tem um, tem sites específicos né que só de computa/ de matemática, um que era só matemática, matemática é completa, ou seja, tinha uma, uma, eu tinha uma lista já nos favoritos de dez sites que eu sempre acessava e sempre tinha aquelas matérias ali que, que eu ia, que eu tinha dificuldade ia lá, via os as teoria, via os exercícios e lá tem uma, uma didática às vezes até melhor do queo meu curso, ate melhor do que na própria apostila.

É me fala aí, o quê que você sugere? Qual a sugestão que você dá pra dinamizar, pra melhorar o ensino a distância?

Olha, a, um, a, a, a principal que eu senti falta é isso, é essa interação maior entre professor e aluno por/ e tem que se e de dois aspectos né? eu via os meus colegas, tinha colega, tem colega meu que passou o curso inteiro sem nunca interagir com o professor pelo pela ferramenta necessária que era pelo, pelo AVA que era a ferramenta que o, que a uni/ é a UNITINS utilizava. Então você passar o

tem/ o curso inteiro sem nunca, num intera/ interagir com o professor, eu acho que aquele curso não foi é não, não tinha sido, não foi muito é proveitoso pro, pro aluno, mas eu tive colegas que passaram o curso, passaram, conseguiram ser aprovados em todas as matérias sem nunca ter com/ se quer interagir com o professor. Mas eu via que muitos também que/ não, não interagiam porque não davam conta porque tem que ter, não é qualquer também que é consegue acessar, mandar nada específica, verificar se teve resposta ou não, é um pou/ é tem que ter um pouco de conhecimento de informática e isso às vezes não tinha. Então, ou seja, não tinha treinamento na, pro aluno pra acessar ferramenta né? é pra po/ explicando como é que fa/ como é que fazia passo a passo pra tirar dúvida com professor, pra interagir, pra fazer uma, exercícios complementares e etc., e do outro lado o professor que às vezes não tava, não comparecia pra tá ali interagindo, respondendo todas as dúvidas né? não dá aquela importância pro o aluno que é de um polo diferente do que ele tá, do que ele tá dando aula. Então eu tinha que ter esse com/ esse compromisso né? Treinar os alunos pra que eles utilizem a ferramenta adequadamente e a os professores né? terem essa consciência de que a uma a principal arma de, de, vamos dizer assim, de disseminação do conteúdo que eles têm é através da interação e não só da aula expositiva, que às vezes a aula expositiva é o aluno não, não, não consegue assimilar 100%. Então pra mim seria pri/ primeiramente seria essa, essa sugestão que eu daria.

Sim. É, é, nós a maioria da, das pessoas ela tem assim uma ideia de que seja interação do âmbito do ensino presencial. O professor tá lá, tá presente, você conversa, dialoga tal. Agora, como que é essa interação com o professor é a distância? É tudo a distância mesmo essa interação? É tudo através de computador, não tem um, nem um momento que você se aproxima dele?

Olha, o é no meu caso foi, no meu caso foi todo, tudo, eu nunca, nunca foi é pessoal, a não ser assim vídeos que os professores colocavam deles mesmo falando né? algum determinado a matéria, etc., mas nunca assim diretamente com a gente, tudo, tudo, tudo virtualmente. Então essa interação como que ocorria? O aluno entrava, entrava no sistema do, chamado AVA, colocava sua dúvida, mandava sua mensagem pro professor, aquela mensagem ficava ali exposta também pra todos os alunos, todos os alunos viam a sua, o que você tinha mandado e ali eventualmente ou não, como eu falei, o professor vinha e colocava a sua resposta na, daquilo, e todos os alunos também viam. Então o quê que acontece? Eu via as

dúvidas de todos os meus colegas e meus colegas, e todos os meus colegas, eu digo assim do Brasil inteiro né? via as minhas, as minhas dúvidas. Então às vezes ficava é essa interação não conseguia, era difícil eu, eu conseguir um contato apenas com o professor. Eu na verdade eu só consegui contato assim, vamos dizer é mais próximo, etc., foi com o coordenador do curso pra resolver problemas extracurriculares, não da matéria, que era em relação ao estágio, etc., que aí foi através de telefone, de encontros presenciais, etc., mas nada do currículo pra tirar dúvidas ali que você normalmente tira em sala de aula presencial, tudo virtual, tudo por email, tudo por, por plataforma eletrônica.

É compara, é por favor, compara aí pra mim é ensino presencial e ensino a distância.

Olha, pra fazer um, uma, uma comparação é, é um, e um pouco difícil, mas como eu, eu, eu, eu fiz os dois cursos, eu tô concluindo o curso de direito, tô e, e concluí o curso de matemática, um a distância e o outro presencial, eu vejo que é um, a, a diferença é entre os dois, eu (...) focar na diferença é porque era da disciplina. No curso presencial você não precisa ter é, vamos dizer assim, você pre/ claro que você precisa ter, mas aquela disciplina não é tão acentuada como o, o curso de a, a distância, porque ali você tem que ser um pouco autodidata, ter um pouco é, é auto-estima, você se é se estimular pra ir em busca do conhecimento e na sala de aula você cansado ou não é (SEGUNDA PARTE) aprendido. Agora, no ensino a distância não, ninguém ficava cobrando presença, ninguém ficava cobrando é que você entrava no site e via, fazia os exercícios, lia a apostila e etc., ou seja, o curso era mal vi/ dependia, vamos dizer, 95% apenas o aluno, o aluno que tinha que fazer seu curso no, no curso é tele presencial. Então eu é eu vejo que sem disciplina você não consegue concluir o curso de, esse tele presencial. Agora, é das semelhanças eu vejo que é o, o, os compromissos dos professores geralmente são é são iguais. O, os professores tanto na no presencial como a distância a, as aulas deles são, são parecidas com exceção das intervenções. Eu não sei se no meu curso presencial é porque as intervenções ocorre é são poucas também e ocorre mais no final das aulas e já na, no, no, no telepresencial nunca ocorria as intervenções, era só unilateral, parecendo que você tava vendo algum programa, etc., acho que o a vontade é essa da interação. Se tivesse, eu ate volto na questão das sugestão, que eu acho que uma sugestão interessante era uma, um link também na sala de aula em que o a/ o professor pudesse ver os alunos né? diversos alunos a/ aí e abria,

vamos dizer, um determinado período, falava “ó, o pessoal tal, vamos lá na sala deles agora”, e aí ele vai, ele ia e comentava, fazia essa interação ali em imediato com o aluno. Mas é difícil justamente por isso né? porque nem todo polo tem essa infraestrutura é pra, pra fazer essa ligação direta entre aluno e professor durante a aula né? Também tinha que ter equipe de (satélite) indo e voltando interno.

É em termos assim de, de estrutura, de estrutura do, do prédio local onde vocês estudavam...

O meu polo específico era, era precário porque não tinha biblioteca, a biblioteca era, era pra inglês ver né? vamos dizer assim, não sei na, acho que pelo que eu li nos outros fóruns, etc., inclusive um problema que a UNITINS enfrentou no (...) MEC foi por causa disso, que os polos não apresentavam estrutura de biblioteca, eram poucos a/ poucos livros é, na verdade eu não utilizei nenhum livro da biblioteca ali da dita biblioteca, que na verdade era uma prateleira com um, uns dez livros da área. Ahn, computadores pou/ muito poucos vo/ é muito lentos, você não conseguia fazer nada, então você tinha que ter um computador em casa ou no trabalho ou na lan house pra você fazer, é a televisão na, você tinha que sentar bem perto senão não assis/ não conseguia visualizar, no começo tinha um problema com o ar condicionados e etc., da sala, mas aí depois so/ solucionou durante o curso, a, os alunos às vezes também um problema que eu tive foi também às vezes o próprio alunos ficavam conversando aí e o tutor também não tinha nenhuma disciplina em relação a isso, não chamava atenção, não falava lha, tem alunos que querem aprender aqui e etc., por já ser a distância”, e, e não tinha ninguém que chamava a atenção, na sala de aula o professor chama a atenção né? e fala tal, e, e lá nessa o tutor era muito é relapso em relação a isso e deixava, deixava correr de rédea solta e acabava prejudicando. E na (...) presencial, presencial é totalmente diferente, estrutura já é melhor, não sei porque a universidade é federal né? mas a biblioteca é uma das melhores do Estado, todo livro que eu preciso tem na biblioteca, ahn, né? as salas, a estrutura das salas excelente, tem... Um presencial realmente é, é um polo aqui, pelo menos aqui no Tocantins é muito melhor daqui do que o, a distância, na minha visão.

Você conheceu o polo de Palmas, da, da estrutura de Palmas?

Não. Então, exatamente e é isso que eu, por isso que eu falo, conheci apenas o meu polo. A gente nunca foi levado também pra “ah, vamos lá conhecer, etc.,” também não, nunca foi levado, a gente também nunca foi lá em, por isso que eu, por isso que

eu falo, só tive conhecimento lá no... Agora eu sei que lá, lá era melhor, eu sei porque o pessoal lá falavam né? da, da, é participavam ao (...), às vezes você chamava o alunos pra ir nas, nas gravações eles apareciam, eu via pelos fóruns, pelos comentários que Palmas tava era, era assim bem, bem desenvolvida, etc.. Eu via em relação a isso, mas nunca, nunca fui, fui visitar o polo de Palmas não.

É, vamos falar assim um pouco de alteridade, ou seja, a visão do outro assim em relação ao ensino a distância. Como que é a visão do outro em relação ao ensino a distância? Aquela coisa, como que as pessoas é fo/ é a, a visão que as pessoas tinham em relação ao ensino a distância que você...

Preconceituosa, a maioria são preconceituosa, que quando você fala que é ensino a distância e tal, fala “ah, isso aí então você não estuda, não faz nada”, como se, como se é como se fosse um cursinho, não sei, menosprezava, falava que não é a mesma coisa, falava que você num, num, ia ser tratado diferente no mercado de trabalho, falava que era uma perda de tempo, uma perda de tempo, a maioria das não davam, não davam apoio né? Ou seja, tratavam, tinham uma visão muito preconceituosa do ensino a distância é assim, dizendo que não servia praticamente quase pra nada, você conversava com a maioria das pessoas, acho que meus amigos, não, ate mesmo minha família e tal não mo/ não davam essa mesma importância pra que, pra um, um curso presencial né? E a, acham que são coisas é totalmente distintas, eu acho que a maioria da população (às vezes) vê assim ainda que, e na dá essas mesmas oportunidades, o que eu já discordo. Acho que tem então até mais qualificado ainda do que alguém que foi presencial. Prova isso é, é as notas do ENAD né? que daqui dos alunos tele/ é à distância são melhores do que os alunos presenciais.

Sim. É em relação assim ao futuro, como é que você vê o futuro do ensino a distância?

Olha, é promissor. Eu vejo muitos é concursos abrindo e etc., fa/ a distância. Eu acho que a única forma também de você diminuir a, a disparidade que existe da qualidade do ensino né? porque às vezes na capital você tem um ensino excelente, enquanto no interior você não tem essa mesmo ensino e com o ensino a distância você consegue levar esse, essa qualidade também pro interior, e só que é, é eu vejo promissor, mas com responsa/ ter que ser com responsabilidade, porque pra fazer isso que a UNITINS às vezes tava pensando em fazer, em qualquer esquina querer abrir um polo e não dá estrutura necessária, não vão dar o apoio necessário, aí já

vai, vai comprometer o ensino a distância, tem que ser uma coisa é crescendo paulatinamente e com responsabilidade, tratando o aluno (...) com respeito e dando toda a estrutura que ele precisa pra fazer um curso de graduação, de pós-graduação né? enfim, todas da, dessas áreas que for, for necessário.

É, é... Agora gostaria que você falasse alguma coisa que você achou que seria importante falar e que eu não perguntei, relacionado ao ensino a distância.

Não, acho que as suas perguntas foram, foram boas, eu acho que não, não, não mudaria muita coisa pro fo/, pro foco do seu trabalho acho que seria isso. Ahn, talvez, não, não sei, às vezes conversar com, com meus colegas também pra eles terem a mesma visão, é, é, é assim pra verificarse eles tinham a mesma visão ou não, porque eu, eu vejo assim que muito uma, uma, a, a visão a, na entrevista você tá vendo uma, uma visão bem particular, a minha né? e às vezes essa visão é... A minha experiência de vida não é a mesma dos meus colegas. Às vezes eles é eles acham que o polo foi excelente né? e pra isso foi, foi uma maravilha, não enfrentou nenhuma dificuldade e etc., mas pra mim já não foi. Então às vezes pode, pode ser discrepante, mas não sei como faria pra, pra diminuir essa questão. É, é sempre analisar as minhas informações com, com também um pouco de ressalva né? porque tá muita coisa da minha vida pessoal e etc., tá, tá impregnado nas respostas. Mas não tenho, não tinha nada específico pra acrescentar.

É vo/ você é, so fechando, é você faria novamente o ensino a distância?

Faria. Faria novamente e na verdade eu, eu, eu, eu na verdade vou começar a fazer uma pós-graduação a distância também é, porque cursos etc., eu tinha uma experiência muito boa, não é... Apesar das dificuldades me ajudou muito, aprendi muito e eu acho que é a única forma de você ter uma, é aquela coisa, uma, a única forma de você ter uma qualidade na, às vezes na cidade onde você, onde você mora porque não tem aqueles professores né? que os professores não podem vir aqui e tá aquele contato é presencial. Por exemplo, eu, eu é a, a, a, a maior forma que eu vejo de, por exemplo, eu tô fazendo uma, quero fazer uma pós-graduação em direito, é, é a distância e os professores são os melhores do Brasil que é, são todos lá do Rio de Janeiro né? de São Paulo, vou fazer, porque eu vou sem medo? Porque eu já tenho essa experiência positiva e eu sei que com os professores sendo bons a experiência vai ser boa, o, a interação vai ser, também vai ser excelente, que os professores gostam de interagir com os alunos do país inteiro e faria sem, sem pestanejar eu faria é a distância novamente. **Então tudo bem. Muito obrigado.**

Foram bastante relevantes a, as suas informações pra nossa pesquisa.

Show de bola. **Valeu.**

ANEXO IV - Entrevista Zélia⁴⁸

Estamos aqui é para mais uma vez dar continuidade ao nosso trabalho Historia de vida e historia de formação. E eu estou aqui diante de uma professora egressa da Universidade Estadual do Tocantins e vamos conversar com ela para com/ entender um pouquinho da historia de vida dela. É por favor, é fale o seu nome e profissão.

É meu nome é Zélia e atualmente trabalho é, eu sou é atendente numa, num restaurante aqui no, no centro da cidade no, de Palmas.

Fala o teu horário.

Então. Aí é lá no, no restaurante lá que eu trabalho né? como atendente eu entro dez horas da manhã, saio às dezoito e vinte e tenho... Agora eu tô nesse horário agora porque devido a faculdade eu pedi pra ver se meu patrão né? pra ver se eu conseguia é mudar de horário, mas antes eu trabalhava é entrando meio dia, saindo dez da noite e na verdade não tinha assim muito tempo pra, pra estudar, pra, pra ter um curso, uma profissão melhor, e aí a questão da dificuldade né? pra conseguir é estudo, uma faculdade normal e é isso. Minha vida é essa correria, é tem dia que tem uma folga na semana, antes eu folgava na quinta aí agora tô folgando na quarta-feira, mas quando eu tava fazendo a faculdade eu, eu na verdade eu folgava segunda, segunda-feira era minha folga aí como eu comecei a fazer faculdade e era nas quintas, eu pedi pra mudar minha folga da segunda-feira pra quinta-feira. Mas agora atualmente tô folgando na, nas, as quartas-feiras.

Zélia, então é, eu gostaria que você me dissesse assim é onde você começou a estudar e como era a sua vida na escola.

Então, é eu comecei a estudar na cidade mesmo, minha cidade, minha terra natal Minaçu é, fica no estado de Goiás, e minha vida na escola foi, quando eu completei meus sete anos de idade, naquela época os pais só colocavam filho na escola é com sete anos de idade. Quando eu completei sete anos a minha mãe resolveu colocar, me colocar na escola e... Só eu ela tinha muita dificuldade porque a gente, nós éramos é muito carente né? e aí é nós enfre/, enfrentei uma dificuldade

⁴⁸ Pseudônimo.

porque ela queria colocar nós na escola, mas não tinha é como comprar material escolar, lápis, caderno, borracha, essas coisas e, e aí ela insistiu mesmo assim né? que ela queria ver a filha dela na escola e ela colocou a gente e aí no, com/ como nós não tínhamos condição de comprar uniforme, tinha uma irmã da cunhada da mamãe que era costureira, aí ela tinha um uniforme lá já de duas meninas que eram mais ou menos da, da idade minha e da minha irmã, assim de três anos atrás ela pegou o uniforme e doou pra mamãe né? pra colocar, pra co/ é pra gente ir pra escola. E aí a gente ia pra escola de, de chinelinha Havaianas, às vezes com minha é segurando né que já tava já velha a chinela e o uniforme. E engraçado que a escola lá que a mãe colocou a gente pra estudar era uma das escolas mais assim, que a educação era mais puxada e é onde os, os, as, os alunos mais de, de estado social mais avançado, melhor era que estudava. Então eles iam tudo muito bem arrumadinho e tal, é de tênis, de, de meia branca e com o uniforme todo bem arrumadinho e organizadinho e eu mais a minha irmã lá de chinelinha Havaiana e, e a, a, o uniforme já bem velho. Foi é foi muito engraçado, mas a força de vontade dela era tão grande que ela colocou nós lá nessa escola. Então, mas odia mais difícil pra nós pra gente estudar era a sexta, porque na sexta eles liberavam pra gente, quem não quisesse ir de uniforme podia usar roupa normal e as meninas iam tudo, pegavam as melhores roupas que elas tinham no guarda-roupa e ia e nós nem...Pra, pra mim e pra minha irmã era melhor a gente ir de uniforme porque a gente não tinha roupa assim igual a delas pra ir, aí era pior porque aí ia ter aquelas roupinhas bem velhinha. Então era a dificuldade que a gente tinha nesse sentido, de ir pra escolar, ter que estudar. Mas aí a minha mãe insistiu aí depois é meu, nós, nós mudamos lá de Minaçú e meu pai resolver ir pra cidade de Xinguara no Pará. Ele veio passear aí e encontrou o pai dela, tinha uma terra e meu pai, e o pai dele já tava bem velho aí ele resolveu vim, mudar pra fazenda lá e nesse meio tempo a gente, nós, a gente veio, ele vendeu tudo que assim coisa de casa, essas coisas, a, móveis, e quando nós chegamos lá nós chegamos sem móveis, sem nada, o dinheiro mal deu pra pagar as passagens pravim. E aí devido isso, nós paramos de, eu mais a minha irmã a gente teve que parar, naquele ano a gente ficou sem estudar porque não teve como colocar a gente na escola e nós perdemos um ano lá. E depois também lá na, na, na fazenda a gente ficou só um ano mesmo, depois que terminou esse ano a gente veio pra Reden/ pra, pra Xinguara, pra cidade mesmo. Que quando chegou lá tinha... A escola lá pedia muito trabalho, só que os trabalho

que ela pedia era o quê? Era, era tipo artesanato pras crianças levar valendo nota tipo casinha de madeira bem arrumadinha, é coisas que realmente as crianças mesmo num era elas que tava fazendo. E aí eu acredito que elas pagavam pra alguém fazer aqueles trabalho e nós não tinha condição de conseguir aqueles trabalho, então maisuma vez nós ficamos sem estudar eu mais a minha irmã. Aí quan/ aí também quando lá em Xinguara nós ficamos só mais um ano também e fomos pra Redenção. Aí de Redenção pra Palmas a gente continuou, nós continuamos o nosso estudo normal e dificuldade foi grande, mas não foi tanta porque a gente já tava maiorzinha, nós começamos a trabalhar nas casas lavando vasilha, foi ganhando uns trocadinho pra ir se mantendo, e daí pra cá continuamos normal ate terminar o segundo grau mesmo, o ensino médio hoje.

Você teve, o, o ensino médio é aqui em Palmas ou lá?

Terminei. Então, no ultimo ano, no terceiro ano do, do, do nível médio eu terminei aqui em Palmas. Então quando...

Vocês, vocês vieram pra cá quando?

Ahn, nós chegamos aqui em Palmas em 1996, em dezembro. Não, 1995, em dezembro de 1995.

Aí vocês vieram de?

Nós viemos de Redenção, no Pará, nós viemos de Redenção, moramos lá seis anos. Aí quando chegou aqui eu tava, fiz o segundo ano lá, fui fazer o ultimo ano aqui. Quando nós chegamos aqui as matérias de escolares que tinha lá, tinha bastante matéria diferenciada. Lá tinha é estudo paraense, estudos amazônicos, essas coisas assim, aqui não tinha, e aqui já tinha outras matérias que lá não tinha. Aí o que aconteceu? É eles, eu tinha que fazer umas adapta/ ou repetir o segundo ano ou eu fazia adaptação, aí eu preferi fazer as adapta/ as adaptações. Só que essas adaptações to/ ao todo, como as adaptações não eram só do terceiro ano, era do segundo e do primeiro também. Então ao todo resultou em onze, onze adaptação. Aí o que aconteceu? As adaptações que aqui no, no, no, em Palmas eles me pediram adaptação não eu assistindo a aula, mas eu fiz trabalhos escolares. Então cada vez que tinha uma prova eu tinha que entregar um trabalho no lugar da prova. Aí é os trabalhos não podiam ser escritos á mão, tinha que ser escrito é no computador ou na máquina de escrever. Naquela época eu já tinha feito, já tinha, já tinha o curso de datilografia, computador aquela época ainda era muito, poucos os que tinham, acho que nas escolas se tivesse muito era um na secretaria. Aí eu, eu

tava desempregada,tinha acabado de chegar em Palmas, tava desempregada e eu não tinha condição, o meu pai também tava desempregado, só tinha um irmão meu trabalhando, aí o que acontecia? Eu, eu, era longe da escola né? era uns 6km, mais ou menos, e não dava pra eu ir é, eu não tinha dinheiro, passe, pra pagar as duas passagens, meu irmão me dava um passa é estudante, é estudantil é, vale-transporte, aí quando eu, eu vi/ eu ia a pé que era de dia ainda, que eu estudava a noite, e aí na volta eu pagava o passe. E os trabalhos escolares que eu tinha que fazer, pra eu pagar alguém pra digitar pra mim ficava muito caro, aí com eu tinha o curso de datilografia, o quê que eu fiz? Aqui em Taquaralto tinha uma escola de datilogra/ de datilografia, encontrei uma esto/ uma escola aí, mas se eu fosse pagar pra alguém lá digitar é datilografar pra mim ia ficar muito caro. Aí eu me matriculei na escola lá com se eu fosse aluna, aí eu usava todo dia uma hora como aluna aí eu ia pra biblioteca que era ali na pracinha na época, copiava todo o trabalho na mão, à mão e depois que eu copiava todo o trabalho à mão eu, eu ia pra escola de datilografia e eu fazia, eu datilografava todo o trabalho, eu fazia, modelava a capa, todinho na, na máquina bem modeladinho aí eu grampeava e levava. Ainda teve uma professora lá de geografia, uma adaptação que eu fazia com ela, nunca fazia um trabalho que ela tava satisfeita, nunca, toda vez que eu levava ela me dava um seis na marra porque eu chorava, ela era difícil pra dar nota, complicado.

Legal. Então agora me fala aqui é, naquela época é, me fala aí qual a imagem que você tinha do professor? O que representava o professor pra você?

Naquela época?

Sim.

Então é... O professor naquela época ele,ele era muito importante pra mim porque naquela não tinha, não se encontrava, não tinha é a disponibilidade de material que tem hoje, não tinha, não tinha tantas bibliotecas, não tinha uso da informática com frequência, não tinha, era muito difícil, tava no começo ainda. Então era o, o aprendizado que a gente tinha era praticamente do professores, as bibliotecas também não eram, eram poucas né? as escola tava, quando eu fiz mesmo o ultimo ano do ensino médio é as bibliotecas não eram como era hoje, era muito, muito pouco material. Então o professor ele era, ele era mais, mais é... Tinha uma cobrança maior em cima do professor, do aluno, porque era o que o professor passasse, se ele é passasse é direito, se ele passasse é passasse dependendo do conhecimento dele, se ele tivesse um conhecimento maior ele passasse ma/

melhor, o aluno é conseguiu é ter um aprendizado melhor né? Então, ou seja, ficava muito é na mão do professor o aluno, que hoje em dia isso já... Fica na mão do professor, mas não fica igual ficava antes porque agora tem muito, muita fonte de pesquisa pra gente buscar é o é o conhecimento, naquele tempo não, naquele tempo o professor ele era mais, ele era mais a fonte né?

Certo. Então aqui é... Ser professor, ser professor pra você é uma questão é de dom ou de formação profissional?

Então... É ó, dom pra ser professora eu acho que, que eu toda vida eu acho que eu tive um pouco, porque desde quando eu já era adolescente eu já ensinava, quando... Adolescente não... Até quando eu era criança mesmo eu, eu já ensinava minhas primas, as minhas primas elas tinham dificuldade é em matemática, em português, elas tinham dificuldade e elas pra mamãe, a mamãe pra eu ir pra casa delas pra ensinar pra elas, eu fui várias vezes. Até minha irmã também ela tinha às vezes dificuldade, eu ensina à minha irmã a matéria. Então acho que eu tenho um pouco de dom sim, mas, mas ser professor pra mim também é um pouco de questão profissional sim. Eu acho que tem, tem um pouco de, de questão profissional e tem um pouco de dom. eu acho que tá um, a, uma coisa tá le/ levando à outra, tá tendo uma, uma, uma mistura aí de, de, de dom com, com profissão.

Tudo bom. É... Sim, agora vamos falar do ensino à distância.

Ah sim.

Vamos falar do ensino a distância. Porque você optou pelo ensino a distância?

Então... Como é... Como eu disse, quando nós chegamos aqui em Palmas, aqui na é...

96 né?

Em 1996 é tava só meu irmão trabalhando. Aí o meu, o meu pai não tava, não, ele trabalhou, mas a fi/ como ele trabalhava com terraplanagem, quando vinha a chuva é as firmas mandavam o pessoal embora e quando a vinha a, o tempo da estiagem né? que a chuva passava eles contratavam de novo. Então era determinado momento, tinha é época, determinada época que meu pai praticamente só fazia bico mesmo, e eu sei que ele passou um período desempregado, e o meu irmão logo é casou, foi viver a vida dele e eu, como eu tava trabalhando, eu, eu acabei pas/ pas... Aconteceu que eu comecei a manter a casa, entendeu? É... As responsabilidades da casa, como ele tava desempregado, eu comecei é manter. E aí depois ele colocou, foi sair da, da empresa que ele trabalhava e ele teve, o pessoal começou a

enrolarele e ele colocou a firma na justiça, aí que o processo foi demorado mesmo e ele não conseguia resolver o problema dele, também não conseguia trabalho, aquela coisa toda. E aí eu fui, fui mantendo a casa, mantendo a casa, até que depois ele, ele viajou, passou uns tempos fora e depois é ele, ele veio a falecer e aí com isso eu continuei sendo a, a, tipo como chefe da casae to ate hoje. Então é o meu sonho, quando eu terminei o ensino médio, meu sonho era terminar, naquela época só tinha uma faculdade aqui em Palmas, aí era, era, era paga também, era particular, era, ela era...

A Ulbra.

Não, a UNITINS.

Ah, UNITINS.

É, só tinha ela. Aí naquela época era ela paga né? tinha uma, um, um adicional a ser pago. E como eu mantinha a casa financeiramente, eu não, não sobrava, não tinha como. E o horário também de trabalho não me permitia porque os cursos que, que é, a faculdade elasó funcionava à tarde e à noite, não tinha curso de manhã, e o meu trabalho era de meio dia às dez da noite e não tinha como, alem de não ter o dinheiro, de não ter financeiramente condições de pagar, eu ainda não tinha o tempo, o tempo que eu tinha era, era de manhã e não tinha curso de manhã. Então surgiu essa dificuldade, aí o tempo foi passando, foi passando, foi passando e eu toda vida querendo fazer uma faculdade, querendo fazer uma faculdade, aí eu fiz o, o PROUNI, resolvi fazer a prova do pro, do,do Enem, aí fiz a prova do Enem, eu tirei uma nota boa, muito boa mesmo no Enem, principalmente na, na redação, aqueles tópicos lá da redação eu atingi uma nota bem alta mesmo, eu tirei dez no primeiro tópico, eu tirei... Aí eu fui me inscrever no PROUNI né? só que eu me inscrevi primeiro pra direito e a vaga era pouca. Eu sei que eu não fui chamada, aí um professor, um... Ele não era professor, ele era, era um procurador de justiça na verdade que era cliente lá do café que é do lado do restaurante que eu trabalho, ele, a minha colega que atendia ele né? lá no, no café, comentou com ele que eu queria fazer minha faculdade, mas que eu tava tendo dificuldade porque eu não, não tinha tempo, não tinha... Aí ele falou “não, porque você não faz uma faculdade ensino EaD, porque como ela não tem tempo e pra não ficar parada, você faz”. Aí me chamou, me aconselhou, me motivou, explicou tudo e tal, aí foi eu resolvi me inscrever aí, foi ate ele que fez o meu boleto e ele já trouxe o boleto, eu só paguei e aí eu comecei fazer né? Então foi, pra mim foi uma solução porque assim é um

problema que um, já era praticamente um sonho pra mim fazer uma facul/ conseguir fazer uma faculdade né? conseguir é ter uma profissão na realidade e eu não encontrava é uma saída. Aí eu trabalhava mais no turno da noite, à tarde, aí foi, foi aonde eu encontrei a, a, o, uma faculdade pra, pra fazer e que como não tinha tempo e, e aí eu comecei a fazer e gostei e eu falei que era o curso que eu queria e ele falou que lá tinha né? e aí foi quando... Foi assim que, que eu entrei mesmo no ensino a distância.

No ensino a distância em 2008?

Em 2008.

Ta. Então tudo bem. É então assim, quais foram as suas dificuldades no ensino a distância?

As minhas dificuldades. Então... As dificuldades porque não tinha professor em sala né? era um professor, professor lá na tela, o que ele explicasse tinha que prestar muita atenção porque não ia é não ia poder explicar de novo, não ia poder perguntar, tirar dúvidas, ali no momento não. Depois eu poderia mandar, eu podia mandar as minhas dúvidas no, no fórum, no, no sistema que eles tinham lá na Internet tudo, mas ali no a, nós tínhamos que prestar bastante atenção porque era a explicação do professor se não entendesse... Então tinha que fazer bastante silêncio e se não entendesse depois eu teria que procurar outras fontes e procurar no sistema vê se o professor, mandar dúvida pra ele tudo. Então é não deixa de ter uma dificuldade na, na hora é da aula a distância.

Vo/ você tinha facilidade, dificuldade pra lidar com a Internet?

Não, ate não, ate que não tinha, não tinha assim dificuldade não. É ter, sempre tinha algumas coisas que eu ficava em dúvida, mas a, totalmente dificuldade não, é dava pra, pra acessar bem e tudo, não, a respeito entrar na Internet, essas coisas assim, ate que eu não tinha dificuldade não.

Então tudo bem. É, é eu queria que você me contasse assim o seu cotidiano de vida na época do ensino a distância, desde a manhã da, do momento que você levantava ate a hora de chegar na aula.

Então... Ai na hora que eu levantava eu já levantava mesmo já quase na hora do trabalho, eu me arrumava, ia pro trabalho e, e quando saía do trabalho e assim também dentro do ônibus quando eu tava indo pro trabalho eu aproveitava lia alguma... Lia o livro, lia apostila, tentava ganhar tempo né? E também eu voltava de, voltava de casa, pra casa é já tarde da noite eu tomava um banho pra dar uma

despertada e ó ate de madrugada eu ficava estudando e, e durante a semana era assim. Aí quando chegava o dia de ir pra faculdade eu, eu, eu, era o dia da minha folga aí ali eu pegava o dia todo estudando, estudava o dia todo e quando era no horário de ir pra faculdade ia pra faculdade e voltava pra casa e era assim a minha rotina.

Então eu gostaria que você me falasse dos bons momentos e dos momentos ruins nesse período.

Então... Os bons momentos foi porque, os bons momentos foi porque assim, a, a turma que, que eu estudava, a sala de aula, os alunos, meus colegas de, de faculdade, eram praticamente todos que não tinham muito tempo igual eu mesmo, era muito sem tempo, muito ocupado, mas mesmo assim quando era feriado, final de semana a gente sempre tentava ter um tempinho pra reunir, pra discutir, pra debater. Então tinha alguns alunos que acabavam tirando a dúvida, as dúvidas dos outros, algum assunto que eu não entendi meu colega podia, podia, podia é saber e me, e me, me ensinar, e outro também, outra dúvida que eles tinham e eu, e eu tivesse alguma, entendesse eu passaria pra eles também e então... Aí é isso, a, a gente se reunia e, e tinha uns colegas que, que ensina, ia pro quadro mesmo e dava aula como se fosse um professor e quando era no, no, nos finais de semana era, era, tinha uns que não podiam ir, aquela coisa toda, mas a gente tava sempre tentando é estudar em grupo, é e também tinha a animação na, na, na sala, uns motivando os outros, às vezes uns, uns tava achando difícil, falava ate em desistir, mas os outros falavam “não rapaz, bora porque é assim mesmo, se a gente não enfrentar não consegue vencer”. E assim um motivando o outro. Então isso foi muito bom, achei muito interessante sabe? A essa pa/ essa é a parte boa que eu achei. Agora, a parte ruim, desmotivante foi porque assim, apesar dos alunos ta nessa é luta né? pra conseguir ter um nível superior e ter uma profissão, teve também o lado da, da, da, da crítica né? do, do, do, da discriminação da, da sociedade é perante os alunos do ensino a distância. Os outros alunos também que estudam na faculdade mesmo que tem o professor na sala todo dia, sendo presencial tudo, eles, os próprios alunos eles, eles têm uma certa discriminação com os alunos do ensino a distância. E também tem a, a questão das, da faculdade que tem problema às vezes, é às vezes o, a, o pessoal da educação não quer aceitar, aí tem toda essa, essa, essa luta né? Então às vezes desmotiva porque você ta lutando contra é contra a sociedade. E tem também a, a faculdade que eu estu/ estudava também a...

Teve um é, praticamente foi descreden/ descredenciada, ai surgiu toda aquela, aquelesofrimento, teve alguns alunos que desistiu porque achava que o curso não fosse ter valor tudo. Aí teve uma luta dos alunos, teve é, é, é, é caminhada, teve pro/ é todo mundo, manifestações né? porque você entra, custa conseguir entrar na faculdade, quando você entra numa... Então, quando você entra na faculdade, ta com dificuldade pra, pra, pra pagar, pra manter é financeiramente a, a faculdade, já é uma coisa que você ta pagando, que você ta tendo dificuldade pra poder pagar, uma coisa que você ta, ta lutando pra aquilo e quando chega no fim/ quando chega você ta praticamente na metade da faculdade tem esse, esse problema, todo esse é lado financeiro, essa dificuldade... Então é uma coisa que desmotiva mesmo, você correr o risco de, de repente o seu sonho ir de água baixo né? é não vai mais acontecer, não vai mais, você não vai poder pegar seu diploma porque você é, a faculdade foi descredenciada. Então foi toda uma luta. Então isso aí pra mim foi muito ruim no ponto de vista.

É ta é... O que é ser um bom professor ou um professor ruim no ensino á distância? Quais são as características de um bom professor? Quando que ele é bom professor e quando que ele é, é ruim?

Não, quan/ quando ele é bom professor, eu acho que ele tem que, apesar dele não ta vendo o aluno, apesar dele não ta é, tem muitos alunos né? ao mesmo tempo, aquela coisa toda, mas ele, ele pode é dar exemplos, ele pode, ele pode dar é, tentar é se colocar no lugar do aluno como se ele fosse o aluno, ele vê, ele tentar imaginar quais são as dificuldades que o aluno teria naquele momento ali, e também ele dar uma assistência assim, como tinha o sistema da faculdade ele poderia postar, postar exercício, postar vídeo, ele poderia é corrigir os exercícios e, e co/ é passar a correção é por escrito no quê que o aluno errou no exercício, ter uma, uma, uma, um atendimento é eletrônico mesmo com o aluno. É ele pode postar uma vez no caso, aí tem vários alunos que vai lá e acessa e depois ele corrige, ou é faz a correção explicando como é que foi, o próprio aluno vai lá e, e vê como é que, como é que era que tinha que ser feito. Então é o professor se colocar mesmo no lugar do aluno e tentar é ensinar como se ele tivesse aprendendo. Acho que seria bem interessante, pra mim seria um bom professor dessa forma. Criar projetostambém, criar uma forma de melhorar a educação á distância, é ta sempre inovando. Eu acho que seria um bom professor nesse sentido a distância.

E o ruim professor?

Ah, o ruim professor eu acho que é aquele que vai lá na, na, na sa/ na tela lá e ele, ele passa simplesmente o conteúdo e pula às vezes alguma parte, ta no meio do exercício ali ele fala “ah, fazendo o cálculo, agora você termina, termina no cálculo, fazendo o cálculo aqui você vai chegar nesse valor”. Então fica às vezes a desejar a parte do, alguns exercícios, é, é, o professor é muito direto, às vezes ele acha que o aluno é, como ele já sabe ele às vezes não, não pensa que o aluno pode ta, não saber aquilo ainda, não ta, não ta aprendendo, entendeu? Que às vezes a pessoa, quando ela já sabe, ela não, às vezes ela não tem a noção de que aquele, aquela pessoa que não sabe, então ele quer que o aluno pegue muito rápido, entendeu? Então acho que isso não seria um bom professor não, seria, seria um pouco ruim isso aí porque...

É o contrário...

Ficasempre deixando a desejar.

É o contrário do que você falou, isso daí não se coloca no lugar do professor né?

É.

Não se coloca. Ta. Me fala aqui uma coisa é, co/ é como é que você vê o futuro do ensino a distância?

Então... O futuro do ensino a distância eu vejo como um, uma, um, um ensino que tem muito a, a, a melhorar, mas que tem um grande futuro ainda assim porque tem é algumas matérias, tem coisas, tem, tem, tem matérias que você pode fazer tranquilamente a distância, tem, tem, atinge mais uma massa maior de estudante, de pessoas, é tem me/ como melhorar também na questão de, de é apoio né? apoio, conteúdo didático e também uma forma, seria também uma forma da pessoa do, do aluno não ficar ali muito dependente do professor, porque na sala de aula assim que não é a distância o aluno ele depende muito do professor, o professor tirando muita dúvida, então ele não aprende a buscar. Então acho que o ensino á distância é isso, a pessoa, o, o aluno correndo atrás, ele buscando é lutando pelo seu (SEGUNDA PARTE)... do próximo e eu vejo que o ensino a distância tem, tem futuro, tem, tem grande possibilidade ainda da, muitas melhorias, mas tem muita, muito o que, promete muito ainda pra, pra, pra futuramente.

Me fala aí da, da visão do outro. Como que você era vista é pelo fato de você é ter optado pelo ensino a distância.

Então... A, pelo fato de eu ter optado pelo ensino a distância, é as pessoas não me

veem às vezes, tem pessoas que me veem assim com bons olhos, mas alguns não. É tem muita discriminação ainda assim a respeito, principalmente dos próprios colegas de, de faculdade que não faz a distância, o que vai na faculdade presente/ é todos os dias, que tem professor na sala de aula, eles têm a discriminação, não são todos, mas a maioria/ alguns tem discriminação. É um outro dia mesmo encontrei uma colega que, que fazia o mesmo curso que eu no, no ônibus e ela falou alguma coisa assim relacionado, tipo assim, “eu to, to indo todo dia, to pagando mais caro”, e vou ter o mesmo diploma que ela, então ela jogou pra mim. Então é tem a discriminação sim, tem muito que, que melhorar nesse sentido assim na questão da aceitação, até com os próprios colegas mesmo de, de faculdade. Acho que a, com os professores não, acho que dos professores é não tem, se tiver são muito pouco, mas é muito pouco mesmo assim, mas é o colega mesmo de, de, de faculdade tem, eles mesmo discriminam.

Me fala aí do, do ambiente, é do ambiente de estudo é da, da, da infraestrutura é da UNITINS.

Então... A, a, o ambiente assim, como eu fazia que na, na, na sede, na, na capital, em Palmas, é o ambiente era bom, pra mim era bom porque assim, tinha o laboratório de informática, era bom, assim, acho que, acho que deixou muito, um pouco a desejar na, na questão de livros, é apoio didático na questão de livros do aluno, porque tinha muito livro, mas na, em outras, outras matérias, em outra, outra área, mas na área do curso que eu fiz que era matemática.

Que era matemática, é era muito pouco. Assim, a gente tinha que tá aproveitando algum conteúdo que tivesse haver com outros cursos, mas os livros mesmo focado na minha área era, era escasso, era pouquíssimo, e era muito introdutório também assim, bem por, por começo mesmo, chegando no final do curso não tinha de forma alguma. E a gente tinha que sempre buscando muito em, comprando livros que são caríssimos, buscando na Internet, tentando buscar, caçando na Internet. Então é, nesse sentido eu acho que ela deixou um pouco a desejar, mas em questão assim de tecnologia não, em questão de tecnologia e informática, e computador tinha disponibilidade, isso aqui onde eu fiz, agora, no interior eu não sei como é que, que era a estrutura dela.

Me descreve a sala de aula. O quê que tinha na sala de aula? Como é que era em termos de conforto e de tecnologia.

Então... Na sala de aula é tinha é a, o telão né? e tinha, na sala mesmo tinha

três computadores, três ou quatro, era essa média que tinha e tinha as, as carteiras, tinha ar-condicionado, tinha cortina, tinha a... A infraestrutura da sala não, não era ruim não, era boa, era, era... Em termos de tecnologia também é a... Igual como eu disse, a única coisa mesmo que eu achei que ficou mesmo a desejar foi o, o, questão de livros mesmo pro aluno. Mas assim, é tecnologia, a estrutura da sala em si era... O ar-condicionado, a sala chegava a ser gelada mesmo assim, era, nesse sentido aí era boa a, a estrutura pro aluno, mas aqui na, na cidade que eu fiz, na, em Palmas. Agora, no interior eu não sei que eu não, não cheguei a visitar nenhum polo do interior.

Certo. É agora eu gostaria que você falasse é do ensino a distância, alguma coisa que eu não te perguntei, mas que você acha que é interessante falar.

Então... É interessante falar assim sobre o ensino a distância que as pessoas é que, que tá, que tá, o tempo tapassando e elas não tem tempo, não tem é possibilidades de conseguir uma outra faculdade, que não fique parado não, que, que vá à luta, que, que faça uma faculdade a distância, porque de qualquer forma é um conhecimento né? pro ser humano e é uma, uma, uma fonte, é uma porta se, se abrindo pra, pra pessoa, é uma saída. Então acho muito interessante as pessoas que tão, que tá nessa situação que eu passei, ou tem muitas pessoas também que não, que não tá nessa situação, que já, já, já tá com sua vida organizada, tudo mais, quer ter uma faculdade assim, 'ah, eu tenho que ter uma faculdade também', tem é, e é um, um aprendizado sim. Eu aprendi muito, eu, eu, eu agradeço por ter conseguido essa, essa faculdade, eu aprendi. E tudo depende do ser humano, se você quer você consegue, se você quer é buscar, se você quer aprender, não é porque você não vai ter um professor ali na sala de aula tirando suas dúvidas, mas você vai ter ele explicando, você vai ter ele na Internet, você vai, você vai buscar. E a vida é uma busca mesmo, você, você vai aprender se virar. Então se você quer é, é, é, basta você querer, você querendo pode ser a distância, pode ser presencial, mas você, você, não adianta também você ir numa faculdade que todo dia você vai ter o professor, você não querer nada com a vida, você não querer buscar, você não querer ter o conhecimento. Então acho que tá aí a, o segredo de tudo, você tem que querer, tem que buscar e aí você querendo, meu amigo, você vai, consegue mesmo, não tem jeito.

Sim. Então assim pra fechar, eu gostaria de saber consi/ é considerando que o professor do ensino a distância ele não é presente, ele não fica presente,

eficaz a distância né? é eu gostaria de saber como que você é, como é que você fazia, como era a tua metodologia de aprendizado, como é que você fazia pra aprender e pra entregar os seus trabalhos em dia?

Então... Eu chegava é, como eu disse, eu chegava em casa eu estudava, estudava né? então eles davam uma, uma, um prazo pra você, pra gente entregar, pra gente postar no sistema, pra ta ou levando pessoalmente pra eles lá na, na faculdade. Então eu, eu chegava em casa eu, eu falava “ eu vou estudar, eu, eu vou, eu vou é entrar no sistema, vou ver o quê que o professor postou pra me ajudar”, e eu ia em busca mesmo, corria atrás fazia o, o... Então, e, e, e meus colegas, eu buscava meus colegas, eu ligava pra um, ligava pro outro, aí “como é que você ta fazendo, será que ta certo? Tira minha dúvida aqui”, e era assim, tinha toda aquela interação dos colegas, uns ajudando os outros. E teve muita as vezes é parte do, dos trabalhos, das, das, que eu não tava indo no lado certo, que eu não tava fazendo certo e um colega “não Zélia, eu sei esse, essa parte é assim, você, você não pode colocar autor tal, você não pode falar de fulano detal porque é não faz parte da nossa área, tem que ser um autor focado, um escritor focado na nossa área é que fala do nosso assunto”, e assim um ia tirando as dúvidas do outro e. E era assim a nossa metodologia, interessante mesmo entre os alunos, um motivando o outro e correndo atrás mesmo. Era assim que era a nossa metodologia de em/ de aprendizado.

Então é Zélia, eu agradeço é por você me contar sua, sua historia de, de vida. Eu acho que a gente é que (...) a gente aprende bastante e eu creio que vai ser de proveito pra, pra muita gente ainda que vai ouvir essa dissertação. Muito obrigado.

Obrigado, imagina. Eu agradeço pela, pela oportunidade de ta aqui contando a, um pedacinho da minha vida pra, pra vocês aqui.

ENTREVISTA Zélia COMPLEMENTO

Eu to aqui diante é de duas professoras é egressas da UNITINS e eu gostaria de perguntar pra vocês assim, como é que ta a historia de vida de vocês hoje né? que é um ano, um ano é, vocês terminaram o ano passado o, a, o curso de matemática. Como é que ta hoje?

Então... É, ate agora, ate o momento eu não consegui ainda pegar, conseguir meu diploma, porque é o sistema depois que, ate depois que eu colei grau mesmo.

O histórico no sistema da, da UNITINS é teve deficiência, ta constando lá na matéria fundamentos da matemática I que, que eu to reprovada por notas. Aí eu fui lá no, no, na faculdade, na, na secretaria e a moça disse que ta constando lá que eu não, nem coleí grau ainda. Então aí vou ter que correr atrás, vou ter que ir lá pra moça procurar na, nas, nas, nos arquivos é a ata r assinada e tudo pra ela é como se fosse uma espécie assim de, de prova, que eu tivesse que provar que eu coleí grau, tudo, pra eu conseguir pegar meu, meu diploma, e o diploma vai demorar ainda um pouco pra sair, no momento eu vou conseguir pegar só mesmo o, uma declaração declarando que eu terminei é, é que eu com/ concluí meu, meu nível superior e vou pegar o histórico e o diploma só vai sair daqui a oitenta e, oitenta, cento e oitenta dias.

E, e a sua nota, ela tava, ela tava ok no sistema quando você colou grau?

Tava. Quando eu coleí grau tava tudo ok, tudo certinho, tudo aprovado, o histórico tava ok. Aí agora de repente apareceu lá que eu to reprovada por nota. Aí lá no sistema da faculdade, lá mesmo no sistema de lá é ta constando que eu to aprovada e tudo, mas no, no, no meu histórico pra mim ta constando que eu to reprovada. Aí então a, a, a moça vai, como lá ta constando que to reprovada eles vai tentar consertar e a respeito à colação de grau é, ela duvidou que eu tivesse colado grau, aí eu falei que tinha colado grau no ano passado mesmo e ela vai procurar nas pastas pra, pra se certificar que eu coleí grau realmente pra dar entrada nos meus, no meu, no meu diploma e no meu histórico.

Então você se estressou com essa historia?

Bom, hoje eu tava, hoje eu tava um pouco calma, mas assim, dependendo se tivesse sido outro dia que eu, que eu não tivesse mesmo assim muito paciente, talvez eu teria. Mas ela foi muito educada comigo a moça mesmo que me atendeu. Então devido à educação dela eu, ate que eu tentei me controlar, não foi, não me estressei com ela não. Mas é uma, é uma situação complicada né? é um pouco difícil.

Mas aconteceu com você, ta acontecendo com outras?

Ah, bom, que eu tenha conhecimento aconteceu comigo. Assim, ninguém comentou não comigo não.

Mas é eu fui dar uma olhadinha lá no sistema, aconteceu comigo também. A, inclusive eu tinha uma dependência lá de sociologia da educação, eu fiz essa prova, fiz as duas provas e tirei nota né? fui aprovada e lá ta constando que eu

estou reprovada também. E também fui dar uma olhadinha na fundamentos da matemática, ta constando que eu fui reprovada. E o meu histórico lá tava tudo ok, aprovado, aprovado, aprovado ate embaixo, e agora ta lá mudado, eu não sei o quê que aconteceu. Mas eu tenho certeza que eles vão consertar porque provas é, é o que eu mais tenho lá em casa.

Ah, então, então muito obrigado aí também por mais essa informação né? Eu espero que tudo se resolva né? porque esse ano é ano de concurso e vocês têm que ta com os diplomas na mão.

É, com certeza. Eu, eu to esperando passar num concurso esse ano.

Ai, ai. É mesmo, isso aí é verdade.

Foi muito bom porque amanhã mesmo eu já vou lá ver essa situação, já vou pegar todas as provas e levar pra dar um jeito lá na mesma hora, porque é muito longe pra dar, deslocar daqui de Taquaralto a chegar lá naquele centro com muita dificuldade pra conseguir uma coisa e voltar sem resolver.

Então tudo bem. Muito obrigado pela informação e boa noite né? que já ta muito tarde né?

Boa noite. (Uníssonos).

A gente ta, a gente entrevista as pessoas do ensino a distância e é uma, é uma dificuldade porque assim, eles não têm tempo né? já ta, já, já são mais de dez horas.

Dez e vinte.

Dez e vinte e três. Então assim, eu agradeço a, a atenção por vocês dispensarem esse momento pra essa pesquisa. Boa noite.

Boa noite.

Boa noite.

ANEXO V - Entrevista Márcia⁴⁹

Vamos dar início mais uma vez à, à nossa entrevista. Dessa vez nós estamos com mais uma professora é do ensino a distância UNITINS. É por favor, fale o seu nome completo e a sua profissão.

Meu nome é Márcia. Minha profissão sou recém formada é do curso de matemática universidade UNITINS.

É por favor, como, como foi a sua vida na escola? Onde você estudou?

A mi/ é a minha vida na escola eu iniciei ali na cidade chamada Acreúna – Goiás, e eu estudei num colégio estadual, iniciei ali as primeiras series e no início é do jardim é eu tinha muita dificuldade, pois eu era uma criança muito tímida, assim na sala era aquela mesa com quatro cadeiras e sempre tinha aqueles colegas, aquelas colegas que era mais disposta, quando eles não estavam entendendo chamava a professora, pedia ajuda, mas eu não, eu sempre eu tinha vergonha de perguntar e simplesmente eu fechava o, o caderno, colocava o lápis ali e aí ficava acanhada ali, não falava nada, não respondia, e assim, a professora queria me deixar à vontade, ela ia pra lá, ia pra cá, olhava pra ali e me perguntava o quê que é que estava acontecendo e eu sempre continuava calada, mas é por vários dias repetia-se as mesma coisas, mas ao final da aula ela pedia, ela entregava um bilhete pra mim levar pra minha mãe. A minha mãe foi assim, ela não teve aquela oportunidade de estudar, pois ela veio de uma descendência de indígenas, ela e meu pai, os dois, e por morar em fazendas ela não teve oportunidade de estudar e quando ela tentou estudar foi no tempo que tinha aquelas palmatórias. E um dia quando a professora dela perguntou a ela é pra ela ler a lição ela não acertou, então a professora deu uma palmatória nela e ela nunca mais voltou ao colégio, não foi mais, desistiu. Aí ela só veio ver o prejuízo depois que ela ficou de maior, foi preciso trabalhar que não pode encontrar um emprego melhor a não ser um emprego pesado. Então por a minha mãe, o meu pai ser pessoas que não tiveram estudos é, foi difícil pra nós, não somente pra mim, mas para os meus irmãos, a gente não tinha uma pessoa para nos, para nos orientar em casa. É a gente é ia para o colégio e a orientação era somente aquela alido colégio, não tinha ninguém pra dar uma ajuda. Então é esse era o motivo porque eu, eu ficava calada, não perguntava. Então a professora

⁴⁹ Pseudônimo.

mandar chamar, chamar a minha mãe e a minha mãe ali foi e explicou para a professora e é até que na sala tinha uns coleguinhas que tinha alguém em casa que dava umas aulinhas de reforços pra aprender ler, pra aprender o alfabeto, para aprender aquelas, aquelas coisas do início né de... Sempre tem no início da, das aulas, e tinha algumas colegas que quando chegava elas já tinham assim um conhecimentozinho melhor, zombava, ria, criticava. Então eu me sentia assim muito, muito humilhada ali dentro daquela sala, mas eu insistia, eu lutava, batalhava ali, eu me esforçava da forma que eu podia. Então foi assim, não, pra mim não foi fácil, foi difícil pra mim, mas eu tentava ali a prosseguir estudando.

Você ficou nessa escola até que série?

Eu fiquei até a quarta série. E quando chegou o período da terceira série é eu passei com um, uma, uns conflitos ali, pois nesse tempo cada série que, cada matéria que tinha era um professor, você tinha um professor de matemática, de português, cada série tinha seu, seu professor. Então a professora de, que tinha de matemática na terceira série, eu fui fazer uma pergunta para ela a respeito dum, de um exercício que ela passou e ela me deu um, uma má resposta, a sala cheia de aluno, muito cheia, aí eu fiquei assim e não deixa daqueles colegas ali ficar sorrindo, zombando. Aí então ali eu me senti assim, fiquei assim, pensei de desistir, mas falei comigo mesmo “não, eu vou prosseguir”. E eu tenho naquela, naquele momento pra mim foi uma do, do, dos conflitos que eu encontrei ali, ali pra mim já não estava fácil, mas quando eu encontrei essa, esse conflito com essa professora aí pra mim ficou mais complicado. Quando chegou na quarta série e novamente a mesma professora de matemática estava lá, aí eu já fui me sentindo mal porque eu pensava “eu não tenho ninguém pra, pra me orientar na minha casa”, e a única pessoa que poderia me orientar seria esse professora, mas ela, ela, ela, ela age de uma forma que tem uns alunos que ela trata melhor, outros ela já dá umas palavras assim negativas. E assim, pra mim não foi muito fácil quando eu comecei no início a estudar.

Aí foi, foi aí que você saiu da escola?

Aí então não foi, teve a é a minha irmã mais velha, pois a minha mãe, devido ela não ter estudo nem meu pai, tinha que trabalhar e eu, a minha irmã mais velha ela cuidava da casa, cuidava também dos meus irmãos que, mais novos e nessa época eu era adolescente. E devido a minha irmã, ela que teve que se casar nesse, nesse tempo, já era no ano de 88, no ano de 88 ela se decidiu se casar e nesse local, nessa cidade onde a gente morava era um lugar assim muito frio na época que

quando a gente colocava uma vasilha lá, no outro dia amanhecia gelo, gelo, era muito frio o lugar. Então a minha irmã se casou, então tinha que eu é substituir a minha irmã né? cuidando da casa, cuidando das crianças e estudando. Então pra mim foi um, eu achei assim muito pu/ pesado, muito puxado pra mim tra/ é ter que estudar, cuidar de casa, cuidar de crianças e cuidar dos pedidos que a minha mãe deixava pra mim resolver pra ela. Então eu achei assim difícil pra mim e foi onde eu achei melhor é desistir. Eu falei “não, não vai, eu não vou conseguir com tanto cargo pra mim”.

E a tua mãe não, ela não te censurou é com essa tua posição de sair da escola?

Olha, a minha mãe ela ate, ela só falou pra mim não desistir, mas ela não teve muito argumento devido ela não ter assim um conhecimento a respeito do, dos estudos, ela só pediu, mas não insistiu pra mim e eu, eu acho também, eu penso que também ela deve ter visto que pra mim era, eu tinha que cuidar da casa, da, das crianças, estudar, então ela não insistiu muito, ela me deixou eu do jeito que eu queria mesmo. Ela não teve muito argumento pra, pra pedir pra mim pra, pra continuar os estudos. E assim eu desisti, fiquei por um, um tempo bom eu fiquei ali sem estudar e lá nessa cidade chamada Acreúna era uma cidade onde assim, pra nós era um, um local mais próspero assim, era um lugar bom assim próspero, mas o meu pai ele, sempre ele teve aquele costume de passar um tempo num Estado e de repente é ele nem assim pensava ele já mudava para outro lugar, ele não tinha firmeza no, nos lugares onde ele ia tentar a vida. Então ali há pouco, não durou um ano, não durou um ano ele decidiu mudar de Estado, sair desse Estado que é o Estado de Goiás pra ir pra, para o Estado do Tocantins, uma cidade chamada Araguaína, e lá tem um bairro chamado Barros, Setor Barros, e lá nesse setor é um setor assim muito pobre, lá as pessoas que moram lá a maior parte tem delas que é pessoas que são aposentadas, ele é um bairro assim que não tem muito é, você não vê nada assim pra melhorias. Pra você ter uma ideia é, nós moramos nesse bairro seis anos, ate mesmo a água lá não tinha, era um chafariz no local onde a gente morava. Todo dia é das quatro às seis, sete da manhã, ate as sete da manhã pra gente ter água em casa tinha que levantar quatro horas da manhã e, e ir ate as sete horas da manhã é pegando água nesse chafariz, caminhava um bom pedaço, longo mesmo pra encher as vasilhas pra não ficar sem água durante o dia, pra você ter uma ideia. Então eu não mesentia bem, eu não gostava, eu achava aquele lugar muito, muito parado, muito assim sofrido,

muita, muito sofrido e eu não me sentia bem em morar naquele lugar, eu queria uma solução pra me alegrar. Então eu me le/ eu me lembrei do, da escola novamente, porque também eu não poderia, eu não tinha a opção nem pra co/ é conseguir ir atrás de um emprego, um emprego melhor, por quê? Eu não tinha, eu só tinha mesmo a quarta serie, não tinha como eu conseguir um emprego melhor na cidade ali de Araguaína. Então eu me se/ me sentia angustiada, me sentia assim é como sem saída, mas naquele setor é foi aberto uma escola, um colégio, foi feito um colégio novo e eu me animei, alguém me convidou “vamos, vamos estudar?”. Então eu me decidi a estudar novamente, e ali eu comecei a estudar é no EJA fazendo é quarta e a quinta serie. E quando eu iniciei essa é novamente ali colégio, voltei novamente, só deu para mim ir ate a quarta serie, quanto chegou o meio do ano, a/ antes de chegar o meu pai, só pra você ter uma ideia como que meu pai ele não tinha assim uma firmeza, que ele já, já estava com tudo arrumado pra voltar novamente pro Estado de Goiás.

Aí então vocês voltaram pra, pro Estado de Goiás, vocês ficaram quanto tempo nessa volta?

É somente um mês.

Um mês?

Só um mês. Eu peguei a minha transferência, terminei a quarta serie, peguei a minha transferência pra ir, voltar pro estado do Goiás lá mesmo nessa mesma cidade chamada Acreúna, a gente tinha casa própria lá e ele não vendeu e ele não gostou e aí a gente é voltamos, e quando venceu um mês, que foi justamente o mês das férias, novamente ele falou “vamos voltar de novo”. Então assim, meu pai vivia só mudando, então a gente tinha prejuízos por isso, porque ele não parava, é ele achava que a solução era mudar, ele não achava que a solução é era é colocar nós pra estudar, é pensar assim num futuro melhor, por quê? Primeiro ele não tinha estudo né? ele não tinha essa visão, ele não tinha esse conhecimento. Então durou um mês somente e nós voltamos novamente pra o mesmo lugar, só que de/ dessa vez não foi mais para o setor chamado Barros, foi para uma fazenda.

E lá tinha escola nessa fazenda?

Lá nessa fazenda não tinha escola. Aí foi onde eu perdi novamente o contato de estudar, fiquei sem estudar, não pude mais estudar, e eu havia pegado a minha transferência, levado pra cidade de Acreúna pensando que a gente ia ficar lá pramorar lá e eu ia continuar estudando. Mas não durou um mês eu tive que voltar, e

nessa ida, e nessa vinda, eu perdi meus documentos, meus documentos, a transferência foi perdida nessa mudança, que foi, veio e aí nós voltamos novamente lá pra esse setor, pra essa cidade, mas já foi para uma fazenda, nessa cidade, nessa fazenda a gente passamos é um, um ano, foi um ano que a gente passou ali. E depois que um ano que a gente passou nessa ci/ nessa fazenda, aí meu pai “não, agora vamos mudar novamente para o, o Barros”, só achava esse lugar, lugar mais ruim pra morar.

E dessa vez você co/ você voltou pra escola?

Aí dessa vez que, que nós voltamos, voltamos a morar no Barros eu já havia perdido os meus, os meus, a minha transferência coma mudança, vai pra fazenda, vai pra outra cidade. Então ali eu já, eu já estava mesmo era angustiada, desesperada, querendo mesmo era voltar procurando num outro lugar porque da primeira vez eu já não havia gostado daquele setor. Então eu tava tão angustiada que um certo dia eu, eu tinha que lavar roupa é e pegava aquelas bacias e ia longe, então nesse certo dia eu tava ali quando uma mulher evangélica me convidou pra ir à igreja e eu fui e ali eu gostei, achei muito bom e pra mim foi uma solução assim pra alegria de estar naquele lugar porque eu não via outra alegria. E por esse motivo eu passei a frequentar a igreja evangélica e com dois meses eu aceitei a Jesus como salvador, com dois meses que eu estava é ali, chegado ali naquele, naquele setor. E, e logo após é eu, eu tomei um gosto assim tão grande na, na igreja, que eu não me lembrei mais da escola, eu preferia a igreja.

E me diz uma coisa, você acha que na igreja é teve um papel fundamental, importante no que diz respeito à leitura?

Teve, teve sim, pois quando eu cheguei ali na, na igreja eu pude observar que é a falta da, da leitura foi pra mim muito importante. Eu sabia que eu precisava, mas eu não queria deixar, pois eu estava ainda recentemente chegada e precisava aprender muitas coisas que eu não, não sabia da, da i/ da igreja né? Então assim, eu queria a escola, mas também não queria deixar é de estar na igreja, embora assim, eu tava re/, como eu disse, recém chegada na igreja. Então pra mim estudar naquele setor só poderia ser a noite, não tinha como ser durante o dia e, e a noite eu tinha igreja. Então pra mim é eu tinha que escolher ou a igreja ou a escola e eu escolhi no momento, naquele momento, eu escolhi a i/ a igreja né? a igreja. Mas sempre eu tinha dentro de mim assim a esperança de um dia eu mudar, recuperar assim, quando... E por isso sempre eu pedia, eu tinha vontade de sair daquele, de ir

embora também daquela cidade para um outro local. Foi onde é por, depois de seis anos como foi, eu falei, é nós fomos morar na cidade de Aparecida de Goiânia, é, fomos morar ali, mas lá eu fui com intenção de estudar, só que quando nós chegamos o bairro a qual nós fomos morar, é os vizinhos aí falavam “olha, aqui é perigoso ate durante o dia, aqui tem assaltos, aqui não pode andar, deu seis horas temque ficar dentro de casa”. E durante o dia a minha mãe ela, ela tinha, ela, ela tem um problema na mão dela que quando foi, quando ela era criança queimou a mão. E então quando, se ela ficasse pegando muita água é, dava como se uma alergia e abria os dedosdela. Então eu, eu pensava “a minha mãe não tem condição de cuidar das coisas de casa, então eu vou, então não vou estudar, eu vou cuidar da, da, da, da casa mesmo”. Aí foi, os anos foram se passando, foram se passando, se passaram mais cinco anos, mais cinco anos. E depois desses cinco anos é tinha quatro, ia fazer cinco anos e eu estava ali morando nesse bairro é em Aparecida de Goiânia, bairro Cardoso, é foi onde eu conheci o, é eu já conhecia o esposo que hoje eu sou casada com ele, aí nós tivemos a oportunidade de nos casar e assim que eu me casei eu vim é morar em outro estado novamente e logo no início eu não fui estudar também, eu cheguei e fui fazer uns cursos, assim, porque eu pensava de ter um emprego, só que eu não tinha nenhum, nenhum meio, não tinha estudo, é...

Isso era na cidade de?

Palmas.

Palmas – Tocantins.

Palmas – Tocantins. Inclusive eu, eu gostaria de lembrar que quando eu estava morando ali em Aparecida de Goiânia, um dia eu recebi um convite, eu recebi um convite é pra mim trabalhar num caixa de uma panificadora, só que fiquei com medo. Eu assim, eu ate que eu tentava, eu, eu pensava assim que eu poderia dar conta, mas eu fiquei com medo devido eu só ter ate a quarta serie. Aí então eu rejeitei aquele emprego por medo, por não estar preparada, por não ter é ali ensino médio. Então depois a, é que eu me casei, vim morar em Palmas eu recém logo quando eu cheguei eu não fui estudar ainda, eu fui fazer uns cursos, uns cursos de, na área de costura né? fiz esse curso, dois cursos, terminei, fiz um estágio, mesmo assim eu ainda não fui estudar. E logo depois de mais ou menos uns, sei que foi um bom, assim, uns anos bons... Então eu via a necessidade que eu precisava de estudar novamente. E pra você vê, o tanto de tempo né? que eu fiquei, e como eu de/ eu tinha perdido meus documentos, a minha, a minha declaração que provava que, que

eu tinha terminado a quarta serie, eu fui iniciada a primeira serie, é inclusive eu lembro, quando eu fui na é à noite né? colégio à noite, na sala que tinha só pessoas é mais de idade, pessoas que, que não estudaram, quando eu ia indo, chegando no portão, ahn, uma professora falou assim “oi. Boa noite. Você é a nova professora que, que vai entrar pra dar aula?”, eu falei assim “sim, boa noite. Não, eu sou a nova aluna da primeira serie”. Aí ela sorriu nesse momento, (...), aí eu falei “não, eu não vou baixar a cabeça não, eu vou”. Então eu fiquei ali naquela sala de aula da primeira serie por um mês, por um mês, só que assim né? pra mim era muito fácil, eu já sabia tudo né? tinham alunos lá que não sabiam e demoravam e a professora disse, dizia assim “Márcia, vai lá, ajuda, dá uma ajuda lá”. Então durante um mês eu fiquei estudando normalmente, fazendo tudo que, que se faz numa sala de primeira serie. Quando é passou por tudo, durante um mês o diretor da, daquele colégio né? ele veio e ele falou assim “olha, nós vamos ter os provão, vamos iniciar os provão e as pessoas que, que for passando, conforme você vai passando, você vai mudando de serie, e onde você reprovar, ali você vai ficar”, então eu comecei a fazer esse provão, fiz o provão da primeira, passei pra segunda, fiz o provão da segunda e passei pra terceira, fiz o provão da terceira passei pra quarta, fiz o provão da quarta passei pra quinta, fiz o provão da quinta pra passar pra sexta. Aí nesse momento eu, eu tive uma, que o meu pai estava internado de/ e aí, e, e, e a minha mãe, já sendo uma senhora de idade, ela não estava em condição de cuidar do meu pai, de ficar com ele no hospital. Então eu soube disso aí eu pensei “é melhor ir cuidar do meu pai e deixar é esses provão pro próximo ano”, porque já estava já quase findando o ano. Aí eu fui, parei ali na quinta serie, o provão da quinta, e fui à Goiânia cuidar do meu pai, onde eu fiquei quase vinte dias no hospital cuidando dele porque ele passou por um processo de enfermidade bem prolongada. Então quando eu voltei da cidade de Goiânia já tinha passado tudo, já tava quase no final e aí não tinha como eu me recuperar mais. Então eu deixei pro outro, pro próximo ano pra mim continuar. E quando foi no próximo ano foi trocado os diretores daquele colégio e eu fui novamente e o diretor não, parece que não gostou muito de mim não, ele bateu ali naquela mesa falando que não ia me dar a oportunidade, eu falei “moço, eu preciso de uma oportunidade, preciso continuar nem que seja durante o dia, eu vou estudar o dia é o ano todo ate eu terminar o ensino fundamental, eu não posso mais perder tempo”, e ele falou assim “você não pode mais estudar de dia porque pela sua idade não dá certo”, e falou um tanto de coisa, mas mesmo assim eu já estava

já servindo à Deus, eu comecei a orar, falando, pedir a Deus pra me abrir uma porta. Então um dia eu tava numa casa numa irmã fazendo uma campanha de oração ali, aí lá uma mulher me falou assim “olha, tem um colégio particular ali, o Colégio Delta, ele faz ali um provão que é da onde você tiver ele faz um provão, se você passar você com/ já vai estudar da onde você ficar”. Então eu fui procurar esse colégio e lá eu fiz esse provão pra concluir a quinta, a sexta, a sétima e a oitava. E ali até tirei uma nota boa assim né? porque pelo tanto de tempo que eu tava parada, eu consegui uma nota boa, 9,8 né? no provão e já fui fazer a, o primeiro ano. Olha só, o procedimento foi, pulei é lá da quarta pro primeiro ano, pro primeiro ano, mas aí eu iniciei da primeira, mas foi fazendo os provões, parei e fui começar do primeiro ano. Aí fiz o primeiro ano nesse colégio e quando foi no, no ano seguinte já esse colégio é não, não ia mais funcionar naquele horário. Então eu, eu queria porque eu, eu, eu sou uma pastora da igreja e então eu não podia estar durante a noite porque eu tinha que tomar conta da igreja. E eu optei a procurar um colégio pra mim estudar pela manhã, mas eu coloquei na minha cabeça que eu tinha que estudar, que tinha que terminar esse ensino médio, e fui procurar esse colégio. Na época o SESC EDUCARE estava funcionando o EJA pela manhã. E pra vocês ter uma ideia, o SESC ficava ali na JK e todo... Então todos os dias seis horas da manhã eu já saía daqui, fui fazer o segundo ano, terceiro ano ali no SESC EDUCARE, depois ele mudou lá pra próximo ali ao lado da 51, e todos os dias eu ia, pra mim não tinha barreira, fazia sol ou chuva. E fui até o fim e consegui terminar ali o ensino médio. E foi, pra mim foi muito importante.

Sim. É você é foi estudar o segundo grau no, no SESC EDUCARE. Então assim, me fala aí pra, me fala aí então qual a, o quê que o professor, qual a imagem que você fazia do professor? Qual era a imagem que você tinha do professor?

Lá do SESC?

Do SESC.

Olha, pra mim é eu já tive uma imagem diferente, pois o, a, o método de ensino lá era outro, era um ensino assim, um ensino construtivista né? onde o aluno ele tinha a oportunidade de da sua/ a sua opinião, tinha a oportunidade de criar, tinha a oportunidade de falar também. Então eu é, no, a, o ponto de vista ali que eu tive que foi muito assim bom. Inclusive é, como eu, como eu tinha falado, aquela professora lá que a qual eu tive problema com ela, é lá no segundo e no terceiro ano, o professor

de matemática ele tinha assim uma didática pra, pra ensino que assim, não tinha nenhum aluno que tirasse nota boa com ele. Eu ate mesmo aprendi a gostar da matemática, eu não, não fiz decorar, eu aprendi ali, eu aprendi ali, tirava só notas boas ali, ate mesmo quando eu tava sentada lá naquela cadeira ali é estudando aquela aula, eu ficava pensando “se um dia tiver a oportunidade de ser uma professora eu quero ser uma professora dessa forma, que tenha facilidade de transmitir o conteúdo e não é e facilidade de, pra que o aluno não venha pegar, venha entender, não venha só decorar”, porque é naquela, naquele tempo que eu via ali, muitos alunos faziam era decorar, era um ensino assim muito tradicional, é não tinha oportunidade no tempo ali onde eu morava em Acreúna. É os alunos é, é, a professora tinha um método assim tradicional, a didática era assim mais atrasada. Hoje a, a visão é outra, é melhor, assim embora é um ensino que tem procurado a melhorar mais, mas assim, já teve uma grande mudança.

Sim. É eu gostaria de te perguntar: Você acha que ser professor é uma questão de dom ou de formação profissional?

Eu acho que, que ser professor não é só uma questão de formação profissional, tem que ter um dom também, porque muitas pessoas que, que só tem a formação, não tem o dom, é ele não tem assim uma, progresso no seu, na sua didática, na sua forma de ensinar, é tem reclamações de várias formas de alunos, é por, por não entender, por não compreender o que aquele professorensina.

Ta. Tudo bem. Então agora gostaria de perguntar agora na, é, em relação ao ensino superior. Porque você optou pelo ensino a distância?

Olha, como você já ouviu eu dizer, é o meu processo de estudo não foi fácil, teve muitas dificuldades né? muitos conflitos e devido eu já ter perdido muitos anos e não estar assim pronta, preparada para prestar um vestibular assim numa universidade federal, então eu achei melhor optar para o ensino a distância. Outra, outro motivo também, porque eu sou pastora, dirijo uma igreja, e também não podia deixar a igreja todos os dias, esses dois motivos.

Sei. Então me fala aí da tua relação com a UNITINS. Você é você gostava de frequentar a UNITINS ou você ia por uma obrigação?

Não. Eu gostava, eu não ia por uma obrigação. Uma porque só, era uma vez na semana, eu me sentia muito bem, gostava e assim, pra mim foi muito bom estar ali, pra mim foi uma, uma nova descoberta.

É e porque que você optou pelo curso de matemática?

Olha, primeiro porque é como falei, terminei tava no ensino é no primeiro e segundo ano, eu tive uma facilidade muito grande a, a respeito da didática do professor de matemática. Então pra mim aquilo não era barreira, era, era tudo fácil assim, e eu optei pra esse curso porque eu pude ver assim que eu não ia encontrar muitas dificuldades.

Sei. É e a sua família, você recebeu família é, apoio da sua família?

Olha, é da minha família entre pais e irmãos assim, eu não recebi, mas assim do meu esposo eu recebi maior apoio, a maior força, é onde algumas dúvidas que... Porque o curso de matemática ele não é só matemática, ele envolve várias disciplinas. Então às vezes algumas disciplinas de, mesmo quando eu estudava eu tinha assim uma dificuldade, é o meu esposo me influencia muito, me ajudou muito e assim, foi, medeu o maior apoio, a maior força.

Sim. Você acha que economicamente falando, o curso de matemática ele, ele, ele dá uma, um, um bom rendimento, em termos de sobrevivência? Você acha que ele é bem, bem remunerado, ele remunera bem as pessoas?

Eu acho que sim porque é, primeiro que as pessoas que nós vimos hoje no mercado é de trabalho assim, são poucas as pessoas que são formadas nesse curso e devido as pessoas olhar e pensar que esse curso é um curso de bicho de sete cabeças, é muito difícil, mas é porque as pessoas colocam na cabeça. Então eu creio que sim, que ele dá sim por, por ter poucas pessoas formadas na área.

É, então você que estudou tanto no ensino presencial e no ensino a distância, fala assim um pouco da, compara um pouco o ensino a distância com o ensino presencial.

Olha, o ensino presencial é, é muito, é bom, mas assim, porque o aluno ele tem o professor ali pra tirar dúvidas, pra é se alguma coisa ele não entendeu ele fazer a pergunta ao, ao mesmo tempo. Assim, é bom, mas o ensino a distância eu pude, eu pude me despertar mais, é como se uma pessoa que já é acostumada a usar calculadora, então ele já tem aquele costume, ele já é se adaptou, ali ele já se conformou com aquilo ali. E quando ele não usa a calculadora, aí ele tem que é trabalhar um pouquinho mais com o seu cérebro. Assim também é o ensino a distância, ele de/ vai, ele vai pedir mais de você, você vai ter que correr atrás, você vai ter que batalhar mais, você vai ter que ler mais. Pra mim eu gostei muito assim por isso, porque é o comodismo né? é a independente, você aprende a ser mais independente, você é aprende a correr, a buscar né? a não ficar só esperando

peloprofessor.

Sim. É...

Você, você corre, você pesquisa, você lê bastante, porque se você não ler bastante não tem como, não tem como, não tem como você ser aprovado naquela matéria, não tem como você alcançar uma nota porque primeiro lugar: Ali você está é somente com o tutor, e esse tutor dentro da sala de aula ele só vai te orientar no dia da prova, é qual vai ser o dia da sua prova, é quais são os dias que ta disponível a matrícula. Então é pouca das informações. Agora, pra você obter uma boa formação, pra você obter e ter é conseguir entender você tem que pesquisar, correr atrás, é formar grupos né? de estudos, formar grupos de estudos, é interagir com os colegas, tudo isso. Então pra mim é eu achei que o estudo a distância ele ajuda a pessoa a ser mais independente.

Me fala aqui, ai dos bons momentos e dos maus momentos que você teve na UNITINS, no ensino a distância.

Os bons momentos que eu tive é quando a gente mesmo, a gente dentro da sala de aula ali, a gente marcava com os colegas, “tal dia nós vamos pra casa do, do colega A, vamos fazer, vamos estudar essa matéria, tal dia nós vamos pra ali”, e ali às vezes a gente marcava, fazia festividades é de comemorações. Então é, esse bons momentos assim a gente não, não esquece né? E os maus momentos eram os momentos que às vezes é tinha algumas, tinha algumas, tinham alguns recados que o sistema colocava no ar e de repente já dava problema no sistema, a gente não conseguia acessar, e às vezes tava bem próximo das provas e precisava dos conteúdos, precisava de saber e o sistema não estava no ar às vezes. Então... Outra hora os colegas tinham alguns que com seus problemas, conversando na hora da aula, tirando a atenção.

Sim. E qual a, qual a metodologia que você u/ você usava para aprender os conteúdos e reali/ realizar os trabalhos exigidos pelos professores?

olha, eu, eu sempre eu procurava é antes de, de ter aquela aula eu, eu procurava a ler né? a estudar a respeito do assunto, procurava, procurava in/ é a interação com os colegas né? é a gente marcava com os colegas “vamos é estudar na casa, na sua casa amanhã, vamos estudar é, vamos estudar para, para as provas, vamos é buscar, vamos pesquisar, vamos é também ler os, os slides que estavam expostos para nós”. Assim, a interação com os colegas né?

Sim. É...

E assim né? é, era muito bom essa interação, assim a gente poderia estar compartilhando, compartilhando aquilo que, que sabia um para o outro né? É eu me lembro também ali quando a gente estava estagiando né? é fazendo aqueles trabalhos e ali a gen/ é mostrando é aquilo que tava, aquilo que tinha dentro de si pra um ajudando o outro.

Sim. É como você é, como você é significaa sua trajetória de vida e formação é durante a, a busca da graduação no ensino superior na modalidade a distância?

Como significa?

Sim. A repre/ a representação do ensino a distância.

Ó, dos professores?

Sim dos professores.

Olha, é os professores é eu quando eu estava ali tinha um professor que a gente tinha muita dificuldade de entender, ele tinha dificuldade pra transmitir, mas em outro lado tinha outros que era muito, muito bons, muito bons, eles... Muita facilidade pra transmitir, pra, pra ensinar ali, pra mostrar é o, o conteúdo ali. Então é alguns tinham sim dificuldade, mas outros não, outros eram bons pra transmitir, dava assim pra não, pra pegar muito bem.

Qual o conselho que você dá, daria pra uma pessoa que quer ensinar na modalidade a distância?

Eu dou, o conselho que eu dou é que essa pessoa procure a, a conhecer mais a profundo a respeito da modalidade a distância pra que ele venha é procurar passar numa didática assim muito mais clara, é pra que essa pessoa que está do outro lado, porque não, não é fácil você estar lá do outro lado, surge alguma dúvida você não tem como perguntar, você apesar que tem no momento da, da, daquela aula é do outro lado tem uma pessoa que fica ali pra responder as perguntas, mas é são perguntas de todo o brasil. Muitas vezes você manda ali e não vai respondido naquela aula. Aí então é já fica a desejar. Então eu, o conselho que eu dou é que essas pessoas venham assim buscar e se preparar cada vez mais.

Ta. Então eu acho que ta bom. Ok. Muito obrigada.

(essa entrevista tem complemento – parte 2)

ANEXO VI - Entrevista José Carlos⁵⁰

Mais uma vez eu estou aqui é pra dar i/ é continuidade, o vosso trabalho historia de vida historia é historia de formação. Neste momento estou aqui com professor egresso da Universidade Estadual do Tocantins. É por favor, fale o seu nome e a sua formação.

Bom, meu nome é José Carlos, é eu formei agora na turma de 2008 em matemática é pela universidade do Tocantins, né? da UNITINS. É...

Você pode falar do seu trabalho também e trabalha...

Bom, atualmente eu trabalho, quer dizer, a gente acabou de formar agora né? o pessoal da nossa turma acabou de formar agora no ano de, de 2011, no meio do ano de 2011. Aí tipo assim, ficou faltando a parte dos estágios pra gente fazer, a parte de um, um, da conclusão do curso. Quer dizer, a gente veio pegar agora o certificado, foi agora no final do ano de 2011. Tipo aí, agente ta correndo né? atrás do, do... Eu já entreguei a, o, o meu currículo no DREA né? na delegacia regional, aí to aguardando, to aguardando emprego né? to aguardando ser chamado, o pessoal me chamar pra trabalhar na área.

DREA? O quê que é DREA?

Delegacia regional né? delegacia regional tudo, é porque aqui no Tocantins é tipo assim, tem as delegacias regionais né? aqui a gente não entrega o currículo direto nas, no, no, nos colégios né. Tipo aqui, os colégios aqui estaduais né? tanto estaduais como municipais são subordinados né? às delegacias. E no Tocantins entre cada sub/ sub/ é região né? do Tocantins tem as delegacias né? Várias delegacias regionais aqui no estado né?

Essa delegacia é pra é, você entregou o seu currículo para é pra é conquistar um emprego como professor?

Sim.

Ah ta. Entendi agora. Certo. Então José é o seguinte: Nós vamos fazer agora uma retrospectiva. Nós vamos falar, nós vamos querer saber é que você narre a sua historia de vida e formação. Você pode começar falar é a partir do momento que você é frequentou a escola, onde e quando, como que era a sua vida na escola?

Bom Carlos é tem, quer dizer, eu vim aqui pro Tocantins já tem o quê? Já tem, já vai

⁵⁰ Pseudônimo.

fazer quatorze anos que eu moro aqui no Tocantins entendeu? E eu fiquei um tempo parado de estudar, fiquei por volta, mais ou menos, de dezessete, dezoito anos sem estudar entendeu? Tava parado mesmo assim, tipo assim, não queria estudar mais entendeu? E tipo assim, minha historia de vida eu vou começar do começo né? desde o começo que, quer dizer, eu sou mineiro, vim de Minas, uma cidade do interior de Minas, chama Tupaciguara a cidade, é uma cidade pequena, é uma cidade de vinte e poucos mil habitante a cidade, e tipo assim é, tipo assim, eu sempre estudei, eu sempre, minha vida foi sempre tipo assim, eu estudei em escola pública né? na minha cidade e tipo assim, quando acabou a oitava serie meus, meus pais, meus pais é eram professores né? lá nessa cidade, meu pai era professor, professor universitário numa cidade vizinha lá, uma cidade grande né? que é Uberlândia, cidade próxima à Uberlândia, cidade grande e tipo assim, ele fica dando aula nessa universidade, meu pai é formado em, em Letras, Filosofia e, e aula de português e tipo assim, ministrava aula de português né? na universidade católica de, lá em Uberlândia por vinte e seis anos.

Aí vo/ você, você, você deixou a escola a partir de que é, foi na oitava serie que você parou?

Não. Na oitava serie foi o seguinte: Eu peguei na oitava serie, meus, meus pais também tipo assim, a gente mexia com fazenda lá em Minas. Meus pais tinham uma propriedade rural lá em Minas na cidade de Passos Largos, propriedade rural ate grande, propriedade rural lá, nós tinha lá uma fazenda bem grande lá a fazenda e tipo assim, eu sempre assim me identifiquei muito assim com negócio de fazenda, entendeu? Sempre assim gostei muito dessa área de fazenda tipo assim, mexer com, com terra, mexer com negócio rural, entendeu, alguma coisa assim ligada assim à parte rural. E tipo assim, nunca fui assim entendeu, aquela época foi em oitenta e, em 87, 88 por aí que foi aquela época, tipo assim, eu não tinha muita vocação assim pra estudo, entendeu? Era um cara assim, entendeu, que tipo assim, arrastado mesmo, eu era um cara assim que ficava com a nota vermelha dentro da carteirinha direto porque eu não gostava mesmo, ficava de recuperação nas matéria, entendeu? Mas assim, sempre assim tendo um dom assim pra matemática, entendeu? Sempre assim me identificando assim na parte da matemática, sempre gostei muito, sempre assim fui o primeiro da classe assim da matemática, sempre gostei muito, sempre tirava notas boas em matemática, e sempre assim me identificava muito com matemática. Aí o quê que acontece? Quando deu a oitava

serie eu peguei e falei pro meu pai, eu falei “pai, é o seguinte: Eu não vou estudar mais, tipo assim vou pegar vou parar os estudos, quer dizer, eu vou concluir a oitava serie e vou embora pra fazenda pra mexer na fazenda, entendeu, caçar alguma coisa na fazenda, mexer alguma coisa assim pra mim pegar, ganhar dinheiro assim na, na fazenda”. Aí meu pai pegou né? como, como a gente já tinha assim uma, uma, naquela época tipo assim, meus pais, muito si/ muito rígidos né? tipo assim naquela época né? pessoal antigo, pessoal rígido e tudo mais, aí meu pai pegou, falou “não, meu filho é o seguinte: Você vai, vai tipo assim, você vai ter que fazer algum curso, algum curso, alguma coisa, entendeu, algum, alguma coisa assim pra, ao menos um curso técnico você vai ter que ter”. Aí foi a época que pegou e apareceu o curso de técnico em agropecuária na cidade vizinha lá nossa lá de (...), Uberlândia, fica a 60km de distância né? uma da outra. Aí apareceu esse curso lá de técnico em agropecuária, aí pegou como, como esse curso de técnico em agropecuária já é ligado à parte rural né? à parte assim de, de fazenda, de campo, de coisa, eu peguei, peguei e fui fazer. Aí fiquei lá três anos né? interno, em regime interno lá em Uberlândia, morando em Uberlândia, quer dizer, eu morava em Uberlândia, quer dizer, estudava em Uberlândia, mas morava em Topiciguara, mas tipo assim, dura/ durante a semana eu ficava lá estudando e nos finais de semana eu ia pra, pra minha cidade né? de, de... Bom, aí o quê que acontece? Aí eu peguei acabei me formando, depois disso eu peguei e meus pais depois dum, dum certo tempo, aquela época 90, 92 por aí, 94 por aí (...), foi em 90. 90 deu aquele negócio daquele plano, plano cruzado, plano cruzado que foi aquela quebradeira né? pessoal quebrou, muita gente quebrou, muito fazendeiro quebrou, muito, muito, teve muito aquela, aquela mudança do, do dinheiro, aquele negócio, o pessoal, o pessoal né? lá na nossa região lá teve muito fazendeiro que pegou e endividou e acabou com quase tudo que tinha né? Meu pai pegou, foi um desses, infelizmente né? a gente pegou e foi um desses, a gente sofreu também essa crise também. Aí o quê que acontece? A gente pegou, já tinha, já tinha uma irmã minha, quer dizer, eu, meus pais, eu tenho duas irmãs né? tem uma que mora aqui no Tocantins, a outra mora nos Estados Unidos, graças a Deus estão tudo bem, estão tudo casadas, estão tudo bem, graças a Deus. Aí o quê que acontece? Aí nessa época eu peguei e casei lá em Minas, meu primeiro casamento lá em Minas. Aí como eu já tinha uma irmã que tava aqui, aqui no Tocantins, que tava sendo a criação do estado, aquela coisa toda que foi né? aquele pessoal que tem, todo mundo veio pra cá naquela

ilusão, naquela esperança de ganhar dinheiro, de pegar e enriquecer, de negócio, a gente pegou e veio também né? naquela ilusão. Investiu aqui no Tocantins, graças a Deus a gente veio com, meu pai veio pra cá, comprou uma casa aqui, graças a Deus vive do aluguel dessas casas, quer dizer, essa casa que eu moro aqui também (...).
Pode?

Pode prosseguir.

Pode prosseguir?

Pode prosseguir.

É, e tipo assim, o... Aí tipo assim, a gente veio pra cá, aí pegou nesse período que pegou, ficamos pra cá, eu peguei vim trabalhar aí tipo assim, (...) campo, a gente, eu já perdi assim um pouco da vocação assim pro campo, a gente já, eu já tipo assim, já... Porque a vida do campo é o seguinte, a vida do campo ela é muito sofrida né? assim...

Você fala a vida do campo é a zona rural?

É a zona rural, quem trabalha assim no campo, na zona rural, tipo assim, esse pessoa tipo assim, a pessoa, quando a pessoa ta lá, lá vivendo aqui ali a pessoa tem aquela ilusão que tipo assim, a pessoa ta ganhando muito dinheiro né? na verdade não ganha, entendeu? É uma vida muito sofrida, entendeu? Uma vida que eu particularmente eu não voltaria mais nessa vida mais porque tipo assim, hoje eu tenho essa visão porque, quer dizer, eu continuei os estudos né? tenho uma, tenho uma visão, já tenho uma, quer dizer, já tenho uma, evoluiu, minha cabeça evoluiu pra tipo assim, pra não voltar mais. Mas enquanto a pessoa ta lá no campo com aquela visão, com aquela cabeça lá, a pessoa não tem muito pensamento, entendeu?

E José, e assim, é você que disse que na, naquela época deixou a escola na oitava serie. Qual era a visão que você tinha da escola e do professor naquela época?

Carlos, naquela época é o seguinte: Naquela época, tipo assim, tipo assim, uma visão que eu tinha era pegar e terminar logo, entendeu? A visão que eu tinha tipo assim, nem era por professor nem nada porque, tipo assim, eu queria tipo assim concluir, entendeu, acabar com aquilo ali entendeu, aquele negócio ali.

Então tudo bem. Então assim, é vamos falar aqui é do ensino a distância. Por que...

Ta certo aí que, ta certo aí, desculpa aí interromper. É porque ta certo aí, tem, tem

vários professores aí que me, que me influ/ tipo assim, que me, que me motivaramné? tipo assim, a, a tomar decisão de ter voltado pra, pra decisão, de ter tomado a decisão de ir pro curso de matemática, tanto é que naquela época né? eu pegava igual, eu te disse no começo aqui da entrevista, quer dizer, eu já tinha, eu gostava muito da matemática tipo assim, aquela época eu gosta muito né? tirava as notas em matemática tipo assim, eu acho que tipo assim, esse professor primário mesmo de matemática na época né? de certa forma ele acabou, pegou me influenciando né? a ter tomado essa decisão pra me pegar e ter feito o curso de matemática.

Ah, tudo bem. Então agora é vamos começar a falar do ensino a distância. É de repente vo/ é o quê que te levou a fazer o ensino a distância?

Bom, o ensino a distância tipo assim, é eu comecei na verdade eu comecei a fazer o curso, quer dizer, eu, eu, eu vim aqui pra cidade né? eu vim aqui pra cidade aqui de Palmas e comecei a trabalhar, comecei a trabalhar na Naturatins, eu trabalhei na fiscalização na Naturatins durante três anos e seis meses na fiscalização da Naturatins. Aí o quê que acontece? Esse prazo que eu peguei e fiquei aí tipo assim, eu, eu comecei assim sentir muita, de certa forma assim muita dificuldade no, tipo assim, eu não tinha aquela, aquela, quer dizer, nunca tinha trabalhado pros outros, entendeu, nunca tinha assim nunca, entendeu, saí da roça tipo assim tava tipo assim, eu via as pessoas assim evoluídas, entendeu, assim sabendo assim alguma coisa, entendeu, e eu, eu assim no atraso, entendeu, ficava só no atraso, então tipo assim, eu procurei ser um homem melhor.

Então foi uma...

Aí, aí tipo assim, foi isso que me motivou a procurar, procurar um ensino né? a, a tipo assim, o que motivou mais a, a... Aí saiu toda aquela propaganda, aquela quando começou né? o ensino a distância, pegou, peguei e vi na televisão né? passou na televisão eu peguei e vi toda aquela propaganda, todo aquele, aquele marketing que pegou e fez né? aquele negócio, aquela, aquela... Falei “rapaz, isso é uma coisa interessante porque uma vez na semana né? só uma vez na semana.”

Não interferia muito no trabalho...

Não interferia tipo assim, num certo negócio não vai interferir tanto no meu trabalho, porque tipo assim, pra mim pegar e estudar todo dia, fazer uma faculdade presencial, pra mim pegar e pegar estudar todo dia, todo dia pegar bater e ficar, ficar, fica ocioso pra mim, entendeu, fica complicado pra mim. Aí eu peguei e acabei

me optando por, por fazer o curso, mas não matemática, eu comecei a fazer o curso de administração, comecei a fazer na UNITINS. Aí eu peguei e o quê que aconteceu? Eu fiz o primeiro, o segundo e o terceiro período de administração. Foi logo que começou a, a UNITINS. Prestei vestibular e passei. Fiz curso de administração, peguei e comecei na administração, primeiro, segundo e terceiro período, aí quando... Como na administração ela envolvia a, a, as matérias do curso de administração, no... Tanto no primeiro como no segundo período, até no terceiro, primeiro, terceiro período, elas tem muita aquela parte da matemática, aquela parte da matemática financeira, aquela parte ali que envolve toda aquela parte de finanças, de contabilidade, de coisa. Quer dizer, tem algum, algumas matérias no curso, no primeiro, no segundo e no terceiro período, que envolve ali muita matemática, tem muita matemática. Aí eu acabei me identificando muito com aquilo ali entendeu? Tipo assim, eu tinha muita facilidade, tipo assim, às vezes a gente se reunia ali, o pessoal que entrou junto comigo, tinha uma turma grande, tinha duas turmas de administração na época, que pegou e entrou, e tipo assim, a gente pegava e fazia grupo de estudo e sempre assim um acabava um acabava, tipo assim, acabava tipo assim, sendo um, sendo um... Ensinando, entendeu, pro pessoal, tendo assim... Eu tava vendo que eu tava tendo facilidade, tipo assim, pra ensinar as pessoas entendeu? Tanto é que o pessoal vinha aqui pra casa, tem um quadro aqui em casa, aqui, a gente pegava catava esse pessoal aí e ia lá pro quadro lá e explicava e, e pegava e reunia o pessoal, o pessoal sentava ali, tipo assim, foi muito interessante entendeu, o negócio. Aí eu comecei pensar, falei “rapaz...” aí um colega meu pegou, de administração pegou e falou pra mim, falou, “ Antônio, bicho cê ta no curso errado, você tem que fazer é matemática, porque tu, tua vocação não vai ser um administrador, porque administrador, entendeu, administrador é pra pegar e ficar sentado no escritório, ficar ali, entendeu, ficar mexendo com papel, ficar mexendo com... E a gente vê que tu tem muita facilidade pra pegar e ensinar entendeu?” Porque todo mundo gosta, tipo assim, o pessoal que participava, o pessoal gostava, o pessoal acabava chamando outras pessoas também. Tinha dia aqui bicho, que na época da administração, juntava era dez, quinze pessoas aqui, pra pegar e reunir aqui, pra gente pegar e véspera de prova né? quando a gente tinha prova às vezes na semana, o pessoal vinha pra cá, eu ia ensinar, e eu ensinava aí, ficava aí, ficava deixando o pessoal também interagir uns com os outros, e tipo assim, e eu peguei e falei “rapaz...”, um dia eu peguei e bati a cabeça no travesseiro e falei, “rapaz... você

sabe de uma coisa? Você sabe que meu amigo tem razão mesmo. Eu to no curso errado, entendeu, eu acho que eu vou dá toda a entrada aí pra começar amatemática do zero, aí. Vou fazer o aproveitamento de matérias”, mas na verdade não aproveitou quase nada, as matérias não batia uma com a outra, acarga horária, não teve muito aproveitamento. Aí, eu comecei, né? na matemática né? Comecei na matemática do zero. Comecei... Fiz a, a, a provinha lá e comecei a fazer o, o curso de matemática.

E Antônio você, você teve, assim alguma dificuldade pra estudar, pra estudar a... É... O curso de matemática no ensino a distância?

Sim, com certeza.

Qual era essa dificuldade?

É... A matemática, tipo assim, a matemática, tipo assim, ela envolve um contato físico com o professor, você ta interagindo ali com o professor, porque tipo assim, O... É... Uma coisa é, tipo assim, a coisa passar na televisão, tipo assim, e, uma coisa é, tipo assim, a outra, tipo assim, você ter o contato físico com a pessoa, entendeu, tipo assim, a pessoa ta explicando um problema, vamos supor, você não entendeu aquele problema e pede pra pessoa repetir, entendeu, o professor, você ta ali presencial, fala “ não professor, eu não entendi, você pode repetir pra mim, esse negócio ai pra mim?” O professor vai e repete de novo. Sendo que no ensino a distância não tem, você não tem essa chance entendeu, você não tem essa oportunidade de fazer isso. Quer dizer, passou isso ali na televisão ali, acabou, entendeu, não passa de novo. Então, tipo assim, tem muita coisa em matemática, tipo assim, tanto no começo, tipo assim, foi... Até no quarto, no quinto período foi até fácil, mas tipo assim, do... No finalzinho foi muito difícil, porque envolveu aquelas matérias de... As matérias difícil de cálculo, de análise, de coisa, e foi muito difícil pra gente, porque tipo assim, tinha problema que tipo assim, você começava a resolver, tipo assim, dava duas folhas, tipo assim, que dava duas folhas assim, entendeu, que você não tinha embasamento, você não tinha assim uma, uma... Graças a Deus tipo assim, a nossa turma foi, foi de certa forma foi um pouco (...), foi muito unida que tipo assim, às vezes a gente tirava dúvida um dos outros o que a gente não sabia, tipo assim, a gente às vezes procurava informações uns com os outros, né? pra tentar interagir, pra pegar aí, solucionar aquele tipo de problema ali, entendeu, mas foi muito difícil.

Legal... É mais outra pergunta aqui. É você teve dificuldade de lidar com a

Internet, no, no, pra... Porque vocês sempre têm que passar as informações via Internet, né? Fala, fala um pouco de você e dos outros também, como é que você via os outros em relação a isso?

Carlos, é o seguinte: A Internet é o seguinte: A Internet, esse, essa mudança da, da... Antigamente, nos anos 80 mais ou menos, você é mais ou menos quase da minhacidade mais ou menos, você deve lembrar que naquela época não tinha esse negócio, entendeu, esse negócio da, desse avanço da, da tecnologia, que a Internet hoje... Hoje as crianças de hoje em dia, já não tem as mesmas brincadeiras que a gente tinha antigamente, entendeu, e eu já tô com quarenta, tô com quarenta e um anos, você já deve tá mais ou menos com essa faixa também.

Sim.

E tipo assim, antigamente a gente brincava era com coisas, entendeu, cotidianas, né? coisas simples, né...

Naturais né?

Naturais né? que não, que não envolvia nada disso né? de Internet, e tipo assim, esse negócio foi um avanço né? um boom assim muito grande. Tipo aí, eu peguei e fiz um curso básico de informática, foi logo que eu peguei e entrei, entrei pouco antes de entrar na... Eu, graças a Deus, tive muita facilidade com a Internet, porque eu peguei quando foi antes de entrar na faculdade, eu peguei e fiz um curso básico de informática, fiz a carga horária aí de umas quarenta horas mais ou menos, eu fiz, peguei e fiz um cursinho básico de informática e digitação e, e, e, e aquela parte ali de, de, de curso básico mesmo, curso que, que, básico de informática. Aí tipo assim, eu particularmente eu, eu não senti tanta dificuldade, mas tinha uns colegas meus, tipo assim, que eu notava, tipo assim, que tinha dificuldade, entendeu, um, um, tipo assim, acessar, o AVA, entendeu, acessar algumas coisas assim, e, e, e, e eles colo/ colocavam... como essa parte da faculdade a distância, tipo assim, eles colocam muita coisa.

Me fala um pouco do AVA, o quê que era o AVA?

O AVA é o seguinte: O AVA, a partir do momento que a pessoa entra na faculdade a distância eles criam um login e uma senha pra você, no AVA. Tem o portal da, da faculdade, aí tipo assim, nesse portal da faculdade você cria um login e cria uma senha ali nesse negócio ali. Aí tipo assim, você fica tendo acesso a todos, toda informação da faculdade e ali naquele, diante daquele login e daquela senha, que tá ali seu nome, tá sua senha, tá tudo ali, só você tem acesso ali naquele material,

entendeu, e ali tem, tem, cada período tem aquela carga de matéria, quer dizer, tem aquela grade de matérias, aí toda semana, toda semana os professores pegam e vai jogando exercícios, vai jogando, vão jogando é slides, vão jogando um monte de coisas ali entendeu?

E os alunos têm que procurar acessar...

Sim.

Tem que saber acessar.

Tem que procurar acessar, e tipo assim, tem que procurar ali, entendeu, tem que procurar resolver exercícios ali, tem que, muita coisa, muitas coisa, é ali, que a pessoa, a, o, a, a porta de acesso ali, da faculdade é aquilo ali, entendeu, a pessoa tem que ter, se a pessoa não tiver facilidade com aquilo ali no ensino a distância, a pessoa não é ninguém no ensino a distância. Porque, tipo assim, a apostila, a apostila, tipo assim, teve provas que a gente fez agora nesse último período agora, nesse último período, tipo assim, que não tinha praticamente nada da apostila, tipo assim tinha a, a maioria das coisas que tinha era coisas que, tipo assim, eles tinha jogado no AVA, né? aquelas pesquisas, aquelas coisas, aqueles site de pesquisa, que eles tinha colocado, aquelas coisa ali, entendeu, muitas coisas que você tem que ta pesquisando, você tem que ta assim, sempre com a mente assim aberta, pra ta assim, atualizando com aquilo ali, entendeu, familiarizar com aquilo ali, aquilo ali tem que ser uma, um, um...

É uma exigência de cada período, né? Cada período você tem que acompanhar as aulas, tem que acompanhar as aulas do professor presencial e do AVA, e as informações do AVA.

Sim, é... Na verdade a, a aula né? a aula em si né? a aula é tipo assim, você vai lá, tem a aula daquela matéria, e tipo assim, cinquenta minutos a aula, uma hora, uma hora pra... Acho que é uma hora parece, cada aula. Aí tipo assim, então ali o professor da só ali um embasamento, entendeu, só dá ali um... Porque o fato de ser só uma vez a semana né? é muito corrido, aquilo ali o professor né? da só, como se diz, da só uma mastigada mais ou menos ali, entendeu, e fica a critério do aluno, caráter assim, se quer aprender ou não, fica a caráter do aluno.

Então o professor, ele deixa material lá pros alunos ficarem estudando no decorrer da semana?

Sim.

Sim... Ah tá. Interessante. Então vamos mais aqui uma pergunta aqui Antônio.

Antônio, agora eu queria que você contasse um pouco do seu cotidiano de vida, é, é, durante o ensino a distância. Como que era a tua vida, é, a tua vida, trabalho, estudo, profissão, como é que ficou a tua vida?

Carlos, é o seguinte: A minha vida, tipo assim, no, no... Esse serviço na Naturatins, eu perdi, entendeu, essa época que eu peguei e fiquei, e entrei na faculdade, eu tava desempregado entendeu, eu não tava trabalhando, tipo assim, quem na verdade me ajudou nessa, pra eu pegar e entrar motivou assim, pra eu pegar e entrar nessa, na faculdade foi meu pais, entendeu, os meus pais pegaram e falaram “ Não meu filho, você vai pegar e você vai entrar”, entendeu, e quan/ tanto é que eu pegue e fiz o vestibular, quando eu peguei e fiz o vestibular, peguei e passei, peguei e cheguei lá falando que eu tinha passado, meus pais não deixaram eu pegar e baixar a bola, entendeu, falava “ Não, você vai fazer, depois a gente... Se for preciso agora no começo até você arrumar um emprego aí, a gente dá um jeito de pegar e pagar essa mensalidade pra ti aí, até vê que, quê que acontece”. Aí durante, quando eu tava começando, quando eu peguei e comecei, quando eu tava fazendo o curso de administração, graças a Deus, pegou e apareceu a oportunidade de emprego pra mim, até então eu tava fazendo bico, tava trabalhando de bico, tava fazendo bico de garçom e de segurança à noite aí. Essas festas e eventos aí de Palmas. E você sabe que vida de bico de garçom, de segurança, essas coisa não dá tanto dinheiro assim, né? você tem dia que você tem dinheiro, tem dia que cênão tem, entendeu, é difícil. E tipo assim, essa época, foi a época que, que eu peguei, eu peguei e terminei o cur/ que eu tava parando o curso de administração, graças a Deus, pegou e saiu esse emprego pra mim de vigilante, né? Trabalhei na, na Service Segurança. Aí, pegou, trabalhei, fui trabalhar na Service, e tipo assim, sempre que... O salário de...

Pode continuar.

Bom, aí o salário de vigilante não é lá essas coisas, mas tipo assim, dava pra me manter no curso, eu peguei e fui até o final do curso desse jeito.

Sim. Então...

Mas minha família graças a Deus sempre me apoiou muito, tanto a minha esposa, quanto meus pais, todo mundo da minha família sempre procuraram me motivar, entendeu. Às vezes tinha períodos assim que eu peguei, até pensei em parar, entendeu, quando, quando saiu aquela... Quando deu... Quando saiu aquela reportagem, quando saiu negócio tudo aí, de, de, de, do ensino a distância né?

discriminando aí o ensino a distância, eu peguei e pensei seriamente em pegar e abandonar esse negócio, falei “rapaz, vou pegar e vou, vou, vou cair fora dessenegócio porque...” Mas aí peguei e falei ” não, agora que eu já tô no, já vou terminar esse negócio, porque, comecei mesmo”, e tudo que eu comecei graças a Deus até hoje eu terminei, então...

Certo. Então Antônio, é, fala aí dos bons momentos e dos momentos ruins que marcaram esse período que você estudou no ensino à disto/ distância. Pode ser problema ruim, em relação à família, qualquer coisa aí. Alguma coisa que interferiu que te chocou, ou que te alegrou nesse período.

Rapaz teve tantos momentos difícil nesse, nesse negócio aí, nessa faculdade nossa aí, que “nossa senhora”. Véspera de prova era tão difícil, era tão complicado quando a gente ia fazer prova, e tipo assim as provas são tão difíceis, entendeu? as provas, de, de, pessoal de, as vezes a gente tinha algumas provas aí que os professores, assim, botavam mesmo “pra lascar” na gente, entendeu? o pessoal, botava mesmo pra... Parece que quando deu aquela série de reportagens aí, parece que os professores pegaram e falaram “Não, agora a gente vai mostrar pra eles o quê que, que é o ensino a distância, né? e pegaram e de certa forma , entendeu? cobrava muito, e tipo assim, as vezes eu ficava assim, até injuriado, pelo seguinte, porque a gente teve no quarto ou no quinto período, a gente teve aí umas matérias de física, de álgebra, parece, algumas provas de física e álgebra, e tipo assim tinha muita coisa que caiu na prova, entendeu, que não tinha, teve uma prova que a gente fez...

(SEGUNDA PARTE):

Po/ pode continuar.

A gente teve uma prova de física, rapaz, que essa prova não caiu nada do que tava na apostila entendeu, não caiu nada, aí gente pegou e estudou pra caramba nessa prova, e chegou, todo mundo saiu mal nessa prova bicho e todo mundo ficou injuriado com esse negócio, a coisa que, difícil, né.

E o, e os momentos alegres que aconteceram nesse período?

Rapaz, teve muitos momentos alegres, tipo assim, esse contato que a gente teve aí com esses colegas aí, parece que foi tão bom isso aí, esse negócio, essa interatividade que a gente teve com os colegas aí na faculdade, quer dizer, a gente teve muita amizade na faculdade, eu fiz muita amizade na faculdade. Muitos momentos assim, bons mesmo, que eu não sei te dizer o quê que, entendeu.

Interessante, né? que no caso do ensino a distância, é pelo o que eu percebo

aí, você não tem aquele contato direto com o professor, então se faz mais forte a questão da interação entre os alunos né? É uma forma, assim, de compensar...

Tem... Porque, tipo assim, tem a, a gente tem que acabar se interagindo, entendeu, com os colegas, porque tipo assim, a gente não tem onde buscar, a gente não tem ali um professor, tipo assim, não tem um, um... Quer dizer, uma fonte assim de quem... Não, não intindi isso aqui, quem é que eu vou pegar pra buscar, quem é que eu vou pegar, vou, vou procurar pra quem, entendeu, não tem, quer dizer, tipo assim, aí tem, tem aqueles tipo assim, que sobressaem né? assim, tal. A, a, a, alguns alunos, tipo assim, como tem mais facilidade, né? de aprendizado naquela matéria, vai, e, e, e...

Compartilha...

Compartilha né? com os outros né? e é muito legal isso ai bicho, foi muito assim essa parte, aí foi muito bom, um aprendizado muito grande pra mim, graças a Deus.

Certo. Hein Antônio, agora me fala em relação ao ensino a distância, você tem, tem receio de alguma coisa em relação à tua profissão é enquanto professor?

Receio, como assim?

No sentido de mercado de trabalho, como que está o mercado de trabalho?

Rapaz, pra conquistar o mercado de trabalho, acho complicado, sabe por quê? Porque tipo assim é, de certa forma influenciou, porque tipo assim, o pessoal lá fora entendeu, o pessoal não tem essa é, é, depois daquela série de reportagem que saiu aí, entendeu, o pessoal, eles começaram, entendeu, a questionar, a, o, a, o ensino a distância em si entendeu, ai tipo assim, é, pra, pra mídia, entendeu, pra mídia, o pessoal, tipo assim, eles não, não, não dão muito crédito, assim pra quem é formado a distância, entendeu?

Mas assim, como é que você vê, é, o futuro do ensino a distância? Ó, o ano passado teve a, a, o ENAD, né? em 2011, que já mostrou um certo valor no ensino a distância, né? os alunos da UNITINS se saíram até melhor do que os alunos do Objetivo, né? o ensino a distância começa a mostrar algo de positivo.

É, não, realmente assim, eu acho que tem muita a, muita a, a melhorar ainda.

Qua/ é me fala aí assim, é, o quê que você acha, é o quê, o quê que você, Qual o conceito que você daria pra alguém que quer ensinar, estudar a modalidade a distância, pela experiência que você viveu? Como que ela deveria é, como

que deveria ser conduzido o esforço dela?

Rapaz, eu acho que a pessoa ela tem que ter acima de tudo, ela tem que ter muita força de vontade, porque o seguinte, a pessoa vai pegar e entrar no ensino a distância, tipo assim, às vezes a pessoa, ela entra com a cabeça assim, ela entracom a cabeça, falando “não, o negócio vai ser facinho, entendeu, o negócio vai ser muito fácil, entendeu, vai ser, vai ser, como é só uma vez na semana, o negócio é facinho, e fácil, de, de, de, levar”, entendeu. E a verdade não é essa, a verdade é que o cara tem que ter muita força de vontade, o cara tem que estudar, o cara tem que pegar, procurar, pegar fazer grupo de estudo, entendeu, tem que interagir, tem que, que, que, ir buscar, entendeu, alguma coisa.

É... Agora gostaria que você falasse se alguma coisa em relação ao ensino a distância, a UNITINS, alguma coisa assim que eu não falei que você acha que seria rico nesse momento dessa entrevista a ser falado.

Rapaz, o quê que eu posso falar aqui agora? Rapaz, eu acho que a UNITINS, de certa forma, tipo assim, ela pegou, quando ela pegou e viu que o, tipo assim, que o barco tava afundando mermo entendeu? Do, do, tanto é que acabou né? hoje a UNITINS, não tem a modalidade a distância mais, e tipo assim, eu acho que ela já não, não se preocupou mais, entende, tipo assim, a, a quer dizer, ela tava doida pra acabar logo esse negócio, pra encerrar logo esse negócio, encerrar e pronto e acabou.

Ah... Então agora eu acho que, que, que ta bom né? as perguntas, você respondeu muitas coisas interessantes que vai ajudar muito a gente pensar na educação a distância. Então obrigado aí, pela sua palavra. Valeu.

Muito bom.

ANEXO VII - Matriz Curricular Graduação em Matemática EaD UNITINS



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

ESTRUTURA CURRICULAR	
Curso: Licenciatura em Matemática	
Vigência: a partir de 2008/I	
Carga Horária Total: 2.940	
1º Período	CH
Língua Portuguesa	60
Filosofia da Educação	60
Metodologia da Pesquisa Científica	60
Fundamentos de Matemática I	60
Sociologia da Educação	60
Tecnologia da Informação e da Comunicação em EaD	60
Sub-Total	360
2º Período	CH
Desenho Geométrico e Geometria Descritiva	60
Fundamentos da Matemática II	60
Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem	60
História da educação	60
Cálculo Diferencial e Integral I	60
Geometria I	60
Sub- total	360
3º Período	CH
Fundamentos da Matemática III	60
Estatística I	60
Geometria II	60
Física I	60
Cálculo Diferencial e Integral II	60
Política Educacional E Gestão Escolar	60
Sub- total	360
4º Período	CH
Fundamentos da Matemática IV	60
Estatística II	60
Física II	60
Cálculo Diferencial e Integral III	60
Geometria III	60
Planejamento e Didática	60
Sub- total	360
5º Período	CH
Metodologia do Ensino da Matemática I	60
Cálculo Diferencial e Integral IV	60
Álgebra I	60
Física III	60
Lógica Matemática	60
Estágio Supervisionado I	150
Sub- total	450
6º Período	CH
Matemática Financeira	60
Metodologia do Ensino da Matemática II	60
História da Matemática	60
Álgebra II	60
Cálculo Numérico	60
Estágio Supervisionado II	150
Sub- total	450
7º Período	CH
Análise Matemática	60
Códigos Lingüísticos de Educação Especial Libras	60
Informática Aplicada à Educação Matemática	60
Álgebra III	60
Equações Diferenciais	60
Estágio Supervisionado III	100
Sub- total	400
Atividades Complementares	200
CARGA HORÁRIA TOTAL	2940