



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR

FRANCISCO WAGNER DE SOUZA

**AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-
ESPANHOL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ**

FORTALEZA

2021

FRANCISCO WAGNER DE SOUZA

AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-ESPANHOL
NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S238a

Souza, Francisco Wagner de.

Avaliação da eficácia do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na modalidade a distância da Universidade Federal do Ceará / Francisco Wagner de Souza. – 2021.
129 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre.

1. Educação a Distância. 2. Eficácia. 3. Espanhol. I. Título.

CDD 378

FRANCISCO WAGNER DE SOUZA

AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-ESPANHOL
NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Aprovada em: 26/07/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Sueli Maria de Araújo Cavalcante
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Antônio Clécio Fontelles Thomáz
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos meus pais, Fransquinho e Odete (em memória).

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Fransquinho e Odete (em memória), pelo amor, dedicação, educação e conselhos.

À minha esposa, Fátima Lima, pelo amor, convívio, motivação e paciência em relação a minha dedicação aos estudos.

A toda equipe do Instituto UFC Virtual pelo apoio e subsídios para a realização deste trabalho.

Aos colegas de trabalho Ayla, Carmen Ribas, Hélio Pinheiro, Liz Sanches, Mila e, em especial, ao coordenador da Casa de Cultura Hispânica, Jimmy Robson, pela compreensão e aporte para o meu ingresso e permanência no curso de mestrado.

Ao Professor orientador Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre, pelo auxílio, pela orientação acadêmica e pela paciência invejável.

Aos demais professores participantes da banca examinadora: Profa. Dra. Sueli Maria de Araújo Cavalcante e Prof. Dr. Antônio Clécio Fontelles Thomáz, pelo tempo dedicado e pelas valiosas sugestões.

À Profa. Dra. Maria do Socorro e a Profa. Dra. Maria Elias, pelo apoio e reflexão durante a disciplina Seminários de Dissertação.

À Fernanda Araújo, pela amizade e excelente trabalho realizado frente a secretaria do POLEDUC.

A todos os professores do POLEDUC e aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

“O único homem que está isento de erros é aquele que não arrisca acertar.” (Albert Einstein).

RESUMO

Desde os primeiros anos do século XVIII a modalidade a distância vem contribuindo para a expansão e democratização do ensino em todo o mundo, possibilitando que camadas da população com limitações financeiras, de tempo e geográficas tenham acesso à educação. Acompanhando a evolução tecnológica e a ascensão da Educação a Distância (EaD), a Universidade Federal do Ceará (UFC) criou, dentre outros, o Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na modalidade a distância e o ofertou pela primeira vez em 2008, em 8 cidades do estado do Ceará. Em face da importância dessa política de expansão e da compreensão de que o seu caráter expansionista não deve se sobrepor à qualidade, este trabalho tem como objetivo avaliar a eficácia do curso de Letras-Espanhol na modalidade de Ensino a Distância da UFC quanto aos seus objetivos expressos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na percepção dos egressos. Pesquisas que busquem entender a percepção dos estudantes em relação a eficácia de um curso são de grande valia, pois possibilitam tomadas de decisões para manutenção, aperfeiçoamento ou implementação de ações, objetivando uma educação de qualidade. Este trabalho aborda como fundamentação teórica aspectos conceituais sobre a EaD e o processo de ensino-aprendizagem, bem como apresenta a evolução histórica da EaD no mundo, incluindo o Brasil e a própria UFC. Esta pesquisa teve como único foco a UFC, tratando-se, portanto, de um estudo de caso. Caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, descritiva e quali-quantitativa, pois descreve aspectos relacionados a eficácia do curso de Letras-Espanhol na opinião dos seus usuários. Para a efetivação deste trabalho, a coleta de dados se deu a partir de questionário estruturado, respondido de forma on-line por 73 egressos dos anos de 2013 a 2019, número que representa 22% da população de 327 egressos. Após a análise dos dados recebidos, conclui-se que o egresso do referido curso é em sua maioria do sexo feminino e tem idade média de 32,8 anos. A maior parte deles optou pela modalidade para poder gerenciar seu horário de estudo e conciliar com o trabalho. Teve-se também que a maioria dos respondentes afirmam ter desenvolvido habilidades e competências necessárias para a atuação na educação básica. Por fim, conclui-se que, apesar de algumas deficiências constatadas, principalmente com relação à infraestrutura dos polos de apoio presencial, à atuação dos tutores e à falta de incentivo à pesquisa, o curso aqui estudado alcança em grande parte seus objetivos elencados no PPC e, portanto, é eficaz.

Palavras-chave: educação a distância; eficácia; espanhol.

RESUMEN

Desde los principios del siglo XVIII la modalidad a distancia contribuye para la expansión y democratización de la enseñanza en todo el mundo, posibilitando que personas con limitaciones financieras, de tiempo y geográficas tengan acceso a la enseñanza. Acompañando la evolución tecnológica y el ascenso de la Educación a Distancia (EaD), la Universidad Federal de Ceará (UFC) creó, entre otros, el Curso de Licenciatura en Letras-Español en modalidad a distancia y lo ofreció por primera vez en 2008, en 8 ciudades del estado de Ceará. Teniendo en cuenta la importancia de esa política de expansión y la comprensión de que su carácter expansionista no debe superponerse a la calidad, este trabajo tiene como finalidad evaluar la eficacia del curso de Letras-Español en modalidad a distancia de UFC en cuanto a sus objetivos expresados en el Proyecto Pedagógico del Curso (PPC), a través de la percepción de los egresados. Investigaciones como esta son muy importantes, pues posibilita la toma de decisiones para mantenimiento, perfeccionamiento o implementación de acciones, hacia una educación de calidad. Este trabajo presenta como fundamentos teóricos aspectos conceptuales sobre la EaD y el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la evolución histórica de la EaD en el mundo, incluyendo Brasil y la propia UFC. Esta investigación tiene como único enfoque la UFC, por lo que se caracteriza como un estudio de caso. Se trata de una investigación aplicada, descriptiva y cuali-cuantitativa, puesto que se describe aspectos relacionados con la eficacia del curso de Letras-Español desde el punto de vista de sus usuarios. Para la realización de este trabajo, la recolecta de datos se dio a partir de cuestionario estructurado, respondido de forma *online* por 73 egresados de los años de 2013 a 2019, número que representa el 22% de la población de 327 egresados. Tras el análisis de los datos recibidos, se concluye que el egresado del referido curso es la mayoría de sexo femenino y tiene edad media de 32,8 años. Gran parte de ellos eligieron la modalidad para poder gestionar su horario de estudio y conciliar con el trabajo. Se vio aún que la mayoría de los respondientes afirman haber desarrollado habilidades y competencias necesarias para la actuación en la educación básica. Por fin, se concluye que, pese algunas deficiencias constatadas, sobre todo con relación a la infraestructura de los polos de apoyo presencial, a la actuación de los tutores y a la falta de incentivo a la investigación científica, el curso aquí estudiado alcanza en gran parte sus objetivos propuestos en su PPC y, por lo tanto, es eficaz.

Palabras-clave: educación a distancia; eficacia; español.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As cinco gerações da Educação a Distância	22
Figura 2 – Modalidades de avaliação	43
Figura 3 – Estrutura organizacional UFC Virtual	49
Figura 4 – Organização acadêmica da EaD na UFC Virtual	49
Figura 5 – Ambiente Virtual de Aprendizagem Solar	52
Figura 6 – Caracterização da pesquisa	61
Figura 7 – Escala de valores	66
Figura 8 – Atuação dos respondentes	75
Figura 9 – Desejo em atuar como professor de espanhol e desejo em atuar na cidade ou região onde mora	76
Figura 10 – Desejo em atuar como professor de espanhol e desejo em atuar na cidade ou região onde mora daqueles que não exercem atividade remunerada	77
Figura 11 – Nuvem de palavras	102
Figura 12 – Fatores positivos e negativos	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições de Educação a Distância	21
Quadro 2 – Cronologia da Educação a Distância na Educação Brasileira	34
Quadro 3 – Tecnologias utilizadas pelas IES brasileiras na EaD no período de 1994 a 2010	36
Quadro 4 – Alunos egressos por período	62
Quadro 5 – Respostas acrescentadas pelos egressos	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução dos alunos matriculados (2009 -2018)	51
Gráfico 2 – Idade dos egressos no ano em que concluíram o curso	70
Gráfico 3 – Sexo dos respondentes	71
Gráfico 4 – Período de conclusão	71
Gráfico 5 – Tempo do ingresso até a colação de grau	72
Gráfico 6 – Motivo para a escolha da modalidade a distância	73
Gráfico 7 – Concepção relacionada à formação docente para atuação na educação básica	79
Gráfico 8 – Concepção relacionada à motivação à iniciação científica e à participação em congressos	80
Gráfico 9 – Concepção relacionada à preparação dos discentes para a atuação no ensino superior	81
Gráfico 10 – Concepção relacionada à formação de profissionais autocríticos	81
Gráfico 11 – Concepção relacionada à habilitação dos alunos para o uso de recursos tecnológicos	82
Gráfico 12 – Concepção relacionada a habilitação dos alunos para a elaboração de programas de ensino e material didático	82
Gráfico 13 – Concepção relacionada a visão ampla das ciências da natureza, humanas e sociais	83
Gráfico 14 – Concepção relacionada à capacidade de analisar, descrever e explicar a estrutura e o funcionamento da língua espanhola	84
Gráfico 15 – Concepção relacionada à capacidade de conduzir investigações	85
Gráfico 16 – Concepção relacionada à capacidade conhecer e respeitar as diferentes variedades da língua	86
Gráfico 17 – Concepção relacionada a capacidade de produzir, interpretar e criticar textos em espanhol	86

Gráfico 18 – Conceção relacionada a capacidade de realizar uma classificação	87
Gráfico 19 – Conceção relacionada ao uso de terminologia apropriada	88
Gráfico 20 – Conceção relacionada à atuação como mediador em contextos interculturais	88
Gráfico 21 – Conceção relacionada à capacidade de estabelecer relações interdisciplinares	89
Gráfico 22 – Conceção relacionada às novas tecnologias desenvolvidas para a área	90
Gráfico 23 – Conceção relacionada à atuação dos tutores	91
Gráfico 24 – Conceção relacionada às críticas e sugestões para a melhoria do curso	92
Gráfico 25 – Conceção relacionada à infraestrutura dos polos de apoio presencial	92
Gráfico 26 – Conceção relacionada à relação entre o conteúdo e a realidade do aluno .	93
Gráfico 27 – Conceção relacionada à avaliação da aprendizagem	94
Gráfico 28 – Conceção relacionada ao estágio	95
Gráfico 29 – Conceção relacionada ao estágio	95
Gráfico 30 – Conceção relacionada aos saberes e competências desenvolvidas pelo curso	96
Gráfico 31 – Conceção relacionada às disciplinas do curso	97
Gráfico 32 – Conceção relacionada à formação	97
Gráfico 33 – Conceção relacionada às competências adquiridas	99
Gráfico 34 – Conceção relacionada às habilidades adquiridas	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIM	<i>Articulated Instructional Media</i> (Mídia de Instrução Articulada)
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BB	Banco do Brasil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Educação a Distância
EDUCADI	Educação a Distância em Ciência e Tecnologia
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Educação Superior
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
PED	Programa de Ensino a Distância
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UA	Univesidade Aberta
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO MUNDO E NO BRASIL	20
2.1	Definições de Educação a Distância	20
2.2	As gerações da Educação a Distância	22
2.2.1	<i>A primeira geração da Educação a Distância: estudo por correspondência</i>	<i>23</i>
2.2.2	<i>A segunda geração da Educação a Distância: transmissão por rádio e televisão</i>	<i>25</i>
2.2.3	<i>A terceira geração da Educação a Distância: universidades abertas</i>	<i>27</i>
2.2.4	<i>A quarta geração da Educação a Distância: teleconferência</i>	<i>29</i>
2.2.5	<i>A quinta geração da Educação a Distância: aulas virtuais baseadas no computador e na internet</i>	<i>30</i>
2.3	A cronologia da EaD no Brasil e as tecnologias utilizadas em sua evolução	34
2.4	A Educação a Distância no ensino superior no mundo e no Brasil	37
2.5	A avaliação na modalidade a distância	42
3	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFC: O INSTITUTO UFC VIRTUAL	46
3.1	A evolução da educação a distância na UFC	46
3.2	O Curso de Letras-Espanhol na modalidade a distância da UFC	53
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
4.1	Natureza da pesquisa	59
4.2	População e amostra	61
4.3	Lócus da Pesquisa	63
4.4	Instrumento de coleta de dados	64
4.5	Organização e tratamento dos dados	67
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	69
5.1	Análise do perfil demográfico e socioeconômico dos respondentes	69
5.2	Análise do Perfil Profissional dos respondentes	75
5.3	Análise da dimensão referente ao Curso de Letras-Espanhol	78
5.3.1	<i>Percepção sobre os saberes e competências na formação discente</i>	<i>78</i>

5.3.2	<i>Percepção sobre as capacidades adquiridas no decorrer do curso</i>	84
5.3.3	<i>Percepção sobre os aspectos determinantes para o funcionamento do curso</i>	90
5.3.4	<i>Percepção sobre o impacto do curso na atuação profissional do respondente</i>	98
5.4	Análise qualitativa dos aspectos que interferem na eficácia e na qualidade da formação	101
6	CONCLUSÃO	109
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	120
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	124
	ANEXO A – PRÉ-TESTE	126
	ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO - CEP	127

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o Ensino Superior compreende diferentes níveis de ensino, que vão desde a graduação até a pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, e é ofertado pelas Instituições de Ensino Superior (IES), as quais podem ser classificadas como públicas ou privadas, universitárias ou não universitárias.

As instituições públicas são aquelas mantidas pelo poder público, em nível federal, estadual e municipal. As privadas, por sua vez, são financiadas por empresas ou pelos próprios alunos, através da cobrança de mensalidades. São consideradas instituições universitárias as universidades, que têm como característica a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão e os centros universitários, os quais se caracterizam por ofertar ensino qualificado, sem a obrigação de manter atividades de pesquisa. Já as instituições não universitárias compreendem as faculdades e os centros e institutos tecnológicos, que se voltam basicamente para as atividades de ensino (NEVES; MARTINS, 2016).

Nos dias atuais, o acesso ao Ensino Superior se dá, em grande parte, através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), um exame oferecido anualmente sob a coordenação do Ministério de Educação (MEC), ou através de Exame Vestibular, também oferecido anualmente, mas sob a coordenação da própria instituição.

Além disso, foram criados programas como o Universidade Para Todos (Prouni), que tem como finalidade conceder bolsas de estudo integrais ou parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas; o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que objetiva financiar a graduação em IES privadas; e ainda o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, no qual as IES públicas disponibilizam vagas para participantes do Enem (GOMES; TAYLOR; SARAIVA, 2018).

Para ingressar no Ensino Superior, o estudante deve ter concluído o ensino médio e ter sido aprovado em Exame de Vestibular ou através de algum dos programas supracitados, que usam o desempenho do estudante no Enem como critério para aprovação.

Com o objetivo de expandir e interiorizar o Ensino Superior no Brasil, em 2005, a hoje extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED) criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que passou a oferecer cursos a distância em diferentes regiões do país, possibilitando que camadas da população com limitações financeiras, de tempo e geográficas

tivessem acesso ao ensino superior. Neste sentido, a Educação a Distância (EaD) deve ser considerada como uma importante modalidade, sendo ela capaz de alcançar um grande contingente de pessoas que a modalidade presencial, por si só, não o faria (ALVES, 2011).

Desde os primeiros anos do século XVIII a modalidade a distância vem atuando como uma alternativa à propagação do conhecimento e isso tem sido possível especialmente pela evolução tecnológica. A taquigrafia foi uma das primeiras tecnologias que permitiu a EaD, seguida do rádio, da televisão e das teleconferências. Mais recentemente, com o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), especialmente em sua versão digital, a EaD pôde ampliar ainda mais seu alcance (NUNES, 2009).

No Brasil, a EaD se manifesta desde o final do século XIX, através de cursos técnicos, cursos de idiomas e cursos supletivos, mas apenas partir da década de 1990, com o surgimento de uma legislação específica, ela passou a vigorar também no ensino superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de dezembro de 1996, e os Decretos n. 2494, de 10 de fevereiro de 1998; Decreto n. 2561, de 27 de abril de 1998 e a Portaria Ministerial n. 301, de 7 de abril de 1998, oficializam e regulamentam a Educação a Distância no país como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino (MARCUIZZO, 2013).

O crescimento vertiginoso da EaD no Brasil se deu, principalmente, pela contribuição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni), instituído em 2007 pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril, que possibilitou uma grande expansão e democratização do Ensino Superior. O programa tinha como objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior e para tanto o governo intensificou essa política nas universidades, fazendo com que, além da ampliação do número de vagas, fossem criados novos cursos, novas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), polos de educação a distância em várias cidades, além de possibilitar um grande aumento na contratação de professores e técnico-administrativos.

A Universidade Federal do Ceará (UFC) iniciou suas atividades em EaD ainda em 1997, através do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, coordenado pelo professor Dr. Mauro Cavalcante Pequeno, que visava aplicar as TIC para auxiliar os problemas de aprendizagem dos alunos de regiões marginais urbanas do Ensino Básico. O conhecimento acumulado pelo grupo contribuiu para a institucionalização da EaD na UFC, em 2003, quando surgiu, na gestão do Magnífico Reitor Prof. Roberto Cláudio Bezerra, o Instituto UFC Virtual. Em 2006, foi implantado o curso de Bacharelado em Administração a distância, em parceria

com o Banco do Brasil (BB), que serviu como piloto para o início da parceria da UFC com a UAB (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, [201-], documento em linha).

Em 2007, surgiram as primeiras turmas de Licenciatura a distância. Em 2019, a UFC já ofertava 9 cursos, distribuídos em 28 polos (Aracati, Aracoiaba, Barbalha, Beberibe, Brejo Santo, Camocim, Campos Sales, Cariri, Caucaia, Fortaleza – IMPARH, Ipueiras, Itapipoca, Jaguaribe, Limoeiro do Norte, Maranguape, Meruoca, Missão Velha, Orós, Piquet Carneiro, Quiterianópolis, Quixadá, Quixeramobim – FATEC, Quixeramobim – UAB, Russas, São Gonçalo do Amarante, Sobral, Tauá e Ubajara), sendo eles: Bacharelado em Administração – Gestão Pública, Bacharelado em Administração, Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras-Espanhol, Licenciatura em Letras-Inglês, Licenciatura em Letras-Português, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Química (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, [201-], documento em linha).

Dentre os cursos de graduação ofertados pela UFC na modalidade a distância, este pesquisador optou por estudar o Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol. A escolha desse curso em específico se justifica por se tratar da área de estudo e atuação deste autor-pesquisador. Além disso, é importante reconhecer que a língua espanhola tem ocupado um lugar de destaque no mundo inteiro, pois é considerada a segunda língua materna do mundo por número de falantes e a terceira mais falada em um cômputo global, que inclui falantes nativos e estudantes de espanhol (VÍTORES, 2019).

O Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da UFC, na modalidade a distância, foi ofertado pela primeira vez em 2008, em 8 cidades: Ipueiras, Jaguaribe, Meruoca, Missão Velha, Orós, Quiterianópolis, Quixeramobim e Tauá. Com o passar dos anos, a oferta foi expandida e em 2018.2, o curso já estava presente em 14 cidades: Brejo Santo, Camocim, Caucaia, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Maranguape, Meruoca, Missão Velha, Orós, Quixadá, Quixeramobim, Russas, Sobral e Tauá (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, [201-], documento em linha).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), última versão de 2013, o curso tem a duração de 10 semestres letivos, constituído de uma carga horária total de 2.824 horas, sendo 80% a distância e 20% presencial. Segundo informações concedidas pela secretaria do curso (2020), entre o período de 2013 e 2019, se formaram 327 alunos.

É importante destacar, no entanto, que o caráter expansionista da EaD não deve se sobrepor à qualidade. Nesse sentido, é fundamental que os gestores tenham conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem, visando buscar estratégias para a melhoria do

ensino. Para isso, pesquisas que verifiquem a qualidade do ensino na modalidade a distância são essenciais para a manutenção das estratégias que têm sido positivas e para a criação de novas estratégias para aquilo que, eventualmente, a pesquisa aponte como necessário ajuste.

Para tanto, se fazem necessárias pesquisas que busquem entender a percepção dos estudantes em relação a eficácia de um curso na modalidade a distância, tendo em vista que eficácia é o grau de alcance de determinados objetivos e metas, em um determinado intervalo de tempo, conforme o público alvo ou beneficiado (SILVA, 2008).

No que se refere a verificar a qualidade do ensino a distância, a avaliação institucional torna-se um recurso imprescindível. Andriola (2003) compreende a avaliação institucional como um processo que permite a reflexão sobre uma determinada realidade e que exige dos autores implicados nesse processo o compromisso com o conhecimento e com o aprimoramento dessa realidade. Nesse sentido, entende-se que avaliar o processo de ensino-aprendizagem na modalidade EaD é uma forma de garantir a qualidade do serviço ofertado pelas IES.

O PPC do curso em questão lista, entre outros objetivos do curso, formar docentes de Língua Espanhola e suas Literaturas para atuar na educação básica, motivar a iniciação à pesquisa em língua e literatura estrangeira e iniciar a preparação dos discentes para o ingresso na docência universitária, a ser completada na pós-graduação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013)

O documento traz também o perfil dos egressos, ou seja, as características que o curso visa desenvolver nos alunos. Dentre essas características estão: capacidade de analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento da língua espanhola em seus aspectos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e discursivo-pragmáticos; capacidade de relacionar questões de uso da língua espanhola a conceitos teóricos relevantes e de conduzir investigações sobre a língua e a linguagem e suas manifestações na sociedade; domínio ativo e crítico de um repertório representativo das literaturas associadas à língua espanhola, bem como das condições sob as quais a língua se torna literária; entre outros. Esse documento será melhor detalhado no capítulo destinado a metodologia de pesquisa (Procedimentos Metodológicos).

Ao analisar o PPC do curso, observando os seus objetivos traçados e o perfil discente esperado, surge o seguinte questionamento, que norteia esta pesquisa: Qual a eficácia do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na modalidade a distância da Universidade

Federal do Ceará, tendo em vista seus objetivos expressos no PPC, na percepção dos egressos?

Para responder a tal questionamento, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a eficácia do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na modalidade a distância da Universidade Federal do Ceará, tendo em vista seus objetivos expressos no PPC, na percepção dos egressos.

Nessa perspectiva, entende-se avaliar como o processo de colhimento de informações de uma realidade específica para sua valoração e posterior aperfeiçoamento (ANDRIOLA, 2003). Eficácia, segundo expõe Freitas (2018), versa sobre a demonstração de que os resultados propostos no PPC foram alcançados na formação dos discentes daquele curso, com fundamento nas percepções dos egressos.

Os objetivos específicos que foram delineados para o alcance do objetivo geral deste trabalho são:

- a) descrever as diretrizes do Projeto Pedagógico de Curso que norteiam a formação do docente;
- b) caracterizar o perfil demográfico e socioeconômico do egresso do curso de Letras-Espanhol na modalidade a distância;
- c) identificar os aspectos positivos e negativos que afetam a eficácia de um curso a distância na visão dos egressos;
- d) investigar se o curso favorece o desenvolvimento de saberes e competências necessários para o exercício da profissão docente.

A escolha pela Universidade Federal do Ceará como *locus* desta investigação se deu pelo fato de se tratar de uma instituição com reconhecido histórico ligado a Educação a Distância, não só no cenário cearense como também no cenário nacional. Desde 2003, através do Instituto UFC Virtual, essa instituição tem atuado exitosamente, tanto na capital como no interior do estado, firmando-se como uma referência de Educação a Distância.

A relevância desta pesquisa justifica-se pelo fato de contribuir para que se identifique a eficácia do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol ofertado pela UFC na modalidade a distância, ou seja, este trabalho busca avaliar, bem como explica Silva (2008 p. 152) sobre avaliação de processo, “em que medida o programa está sendo implementado conforme as diretrizes preestabelecidas e quais as relações entre o produto gerado e as metas previstas ou desejadas”. Além disso, espera-se que este trabalho contribua efetivamente para a

melhoria da formação de professores de língua espanhola e para o avanço contínuo dessa modalidade na instituição.

Assim sendo, este trabalho apresenta um panorama de um curso a distância, nesse caso o Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da UFC, a partir da visão dos seus egressos, com o intuito de possibilitar eventuais tomadas de decisões para manutenção, aperfeiçoamento ou implementação de ações, objetivando uma educação de qualidade nessa modalidade de ensino.

Este é um trabalho de natureza aplicada, de tipo descritivo e de abordagem quali-quantitativa. Os dados foram obtidos através de questionário estruturado (ver apêndice A) enviado via e-mail e posteriormente processados e analisados através de programas estatísticos.

O presente trabalho está dividido em 6 seções. A primeira trata-se desta introdução, que traz a apresentação do tema proposto, a justificativa, a relevância e os objetivos deste trabalho.

Na segunda seção, apresenta-se a evolução da educação a distância no mundo no Brasil. Na terceira, descreve-se o histórico da EaD na Universidade Federal do Ceará e o seu Instituto Virtual.

A quarta seção trata dos procedimentos metodológicos utilizados para alcançar o objetivo do estudo. A quinta contempla a apresentação e análise dos dados obtidos na aplicação dos questionários.

A sexta seção apresenta as considerações finais acerca da pesquisa e, por fim, a bibliografia consultada para o embasamento teórico, anexos e apêndices encerram o trabalho.

2 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO MUNDO E NO BRASIL

Neste capítulo expor-se-á sobre a educação a distância em âmbito mundial e nacional. Posteriormente, nas seções secundárias, descrever-se-ão as 5 gerações da Educação a Distância segundo alguns estudiosos da área, como Maia e Mattar (2007), Moore e Kearsley (2008), Vianney (2011) e outros.

2.1 Definições de Educação a Distância

Antes de discorrer sobre a história da Educação a Distância, apresentar-se-á o conceito de alguns importantes estudiosos da área para o que é a modalidade EaD.

Para Wedemeyer (1981) a educação a distância é uma modalidade de educação em que o aluno está a distância do professor grande parte do tempo, durante o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Aretio (1994), a educação a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que é capaz de substituir a interação pessoal, na sala de aula, entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam ao aluno uma aprendizagem independente e flexível.

Moran (2002) conceitua a educação a distância como um processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, na qual os professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.

Moore e Kearsley (2008) asseveram que a ideia básica de educação a distância consiste em que alunos e professores aprendam e ensinem, mesmo estando em diferentes espaços. Para tanto, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio de interação. Para os autores, a educação a distância pode ser definida como o processo de aprendizado planejado que normalmente é diferente do local de ensino, assim exigindo técnicas especiais de criação e instruções a respeito do curso.

Conforme Alves (2011), a educação a distância é uma modalidade de educação efetivada através do uso das tecnologias de informação e comunicação, em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo.

Em consonância com as definições acadêmicas supracitadas, a legislação nacional de educação define Educação a Distância como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 1).

O Quadro 1, ilustra algumas definições de educação a distância discutidos por diferentes autores que trabalharam com o tema ao longo dos anos.

Quadro 1 – Definições de Educação a Distância

AUTOR	DEFINIÇÃO
MOORE; KEARSLEY (2008)	É o aprendizado planejado, que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e da instrução, comunicação, por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.
MAIA E MATTAR (2007)	É uma modalidade de educação em que os professores e alunos, estão separados, planejada por instituições e que utilizam diversas tecnologias de comunicação.
OLIVEIRA <i>et al.</i> (2003)	É uma estratégia educativa que utiliza um conjunto de metodologias alternativas – e até mesmo complementares – ao ensino presencial, aplicando integradamente métodos e técnicas de trabalho individual e em grupo, usando materiais didáticos impressos ou meios virtuais. É baseada em novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), enfocando fortemente a separação (física e/ou temporal) entre professor e aluno e a autonomia deste último no seu processo de aprendizagem.
MORAN (2002)	É um processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Apesar de não estarem juntos, de maneira presencial, eles podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet.
GARCÍA ARETIO (1996)	Sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massiva e que substitui a interação pessoal na aula pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos estudantes.
MARÍN IBÁÑEZ (1984)	Sistema multimídia de comunicação de duas vias, com o estudante distante da escola, facilitado por uma organização de apoio, para atender de forma flexível a aprendizagem independente de uma população massiva e dispersa, configurado a partir de modelos tecnológicos que permitem economias de escala.
CIRIGLIANO (1983)	É um ponto intermediário de uma linha contínua, em cujos extremos se situa, de um lado, a relação presencial professor/aluno e de outro, a educação autodidata e aberta.
KEEGAN (1980)	A participação em uma forma mais industrializada de educação, a separação professor/aluno, o uso de meios técnicos.
HOLMBERG (1977; 1985)	Abrange diferentes formas de estudo em todos os níveis, não sob a supervisão contínua de tutores presentes com os alunos na sala de aula, mas se beneficiando da planificação, orientação e acompanhamento de uma organização tutorial.

Fonte: Marcuzzo, 2013

Apesar de constarem várias definições para a Educação a Distância, todas têm em comum a distância temporal e espacial entre professor e aluno.

Dadas as definições de diferentes autores para a educação a distância, nas próximas seções discorrer-se-á sobre a sua evolução histórica.

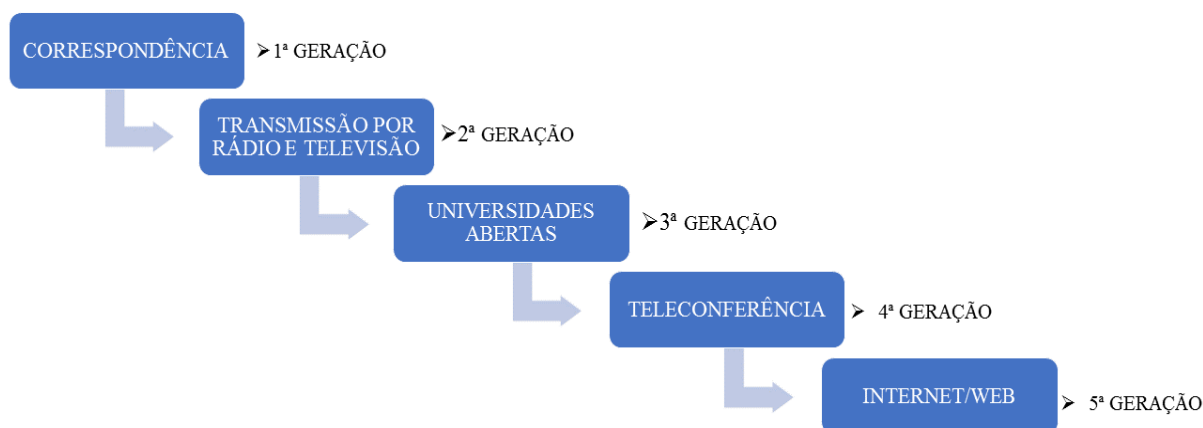
2.2 As gerações da Educação a Distância

Com o aumento da busca por cursos na modalidade a distância e, conseqüentemente, o grande número de ofertas de cursos nessa modalidade, o termo “educação a distância” ganhou espaço no meio acadêmico e chegou em todos os recantos do país. Hoje se ouve falar de EaD não apenas na academia, mas na televisão, no rádio, em revistas e muitos outros meios, sem contar com o grande número de estudos acadêmicos voltados para essa modalidade.

Apesar da maioria dos estudiosos da EaD concordarem que a modalidade é bastante antiga, há controvérsia quanto a sua origem exata e até mesmo quanto as suas gerações. Landim (1997), por exemplo, afirma que a primeira manifestação de comunicação educativa a distância foram as mensagens trocadas pelos cristãos, as quais tinham como objetivo propiciar aprendizagem a discípulos distantes. Langhi e Castilho (1998), por sua vez, acreditam que a Suécia foi o primeiro país a registrar experiências com a educação a distância, em 1833, com a criação de um curso de Contabilidade.

Enquanto suas diferentes gerações, Maia e Mattar (2007) classificam como sendo três: cursos por correspondência, novas mídias e universidades abertas e EaD on-line. Por outro lado, Moore e Kearsley (2008) as dividem em cinco, conforme apresentadas na Figura 1. São elas: correspondência, transmissão por rádio e televisão, universidades abertas, teleconferência e internet/web.

Figura 1 – As cinco gerações da Educação a Distância



Fonte: Moore e Kearsley (2008, p. 26)

Nas subseções a seguir serão discutidas cada das gerações definidas por Moore e Kearsley (2008), representadas na Figura 1. Gerações essas que se complementam e contam a evolução da EaD no passar dos anos.

2.2.1 A primeira geração da Educação a Distância: estudo por correspondência

A primeira geração da educação a distância foi a denominada estudo por correspondência. Como o próprio nome sugere, consistia no envio de cursos de instrução ou treinamentos por correspondência. Neste método de transmissão de conhecimento não havia interação entre educador e educando, a não ser a aplicação e correção dos exames (GUAREZI; MATOS, 2012).

Segundo Pereira e Moraes (2010), o primeiro registro da educação a distância foi um anúncio de um curso de taquigrafia publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728. Neste curso, o professor de taquigrafia Cauleb Phillips enviaria o material de ensino e tutoria semanalmente para os alunos inscritos. O anúncio dizia: “Toda pessoa desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston”. Maia e Matar (2007), porém, destacam que, embora haja esse registro de 1728, a EaD só tomou corpo no século XIX, quando houve o desenvolvimento do transporte ferroviário e dos correios, o que facilitou o envio dos materiais dos cursos por correspondência.

De acordo com Nunes (2009), já no século XIX, em 1840, na Grã-Bretanha, o professor Isaac Pitman, ofereceu um curso de taquigrafia utilizando o sistema postal. Moore e Kearsley (2008) destacam que na Europa, em meados de 1850, o francês Chales Toussaint e o alemão Gustav Langensheidt ajudaram a criar uma escola de idiomas por correspondência. Já em 1880, o *Skerry's College*, um grupo de faculdades que ofereciam cursos preparatórios, passou a oferecer cursos preparatórios para concursos públicos via serviço postal. Em 1884, o *Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service*, por sua vez, ofertou cursos de contabilidade. Em 1891, novamente nos Estados Unidos, Thomas J. Foster ofertou um curso sobre segurança de minas (NUNES, 2009).

Um marco importante na trajetória da EaD, foi a nomeação de William Rainey Harper, em 1892, como o primeiro presidente da nova *University of Chicago*. Ele, que já tinha experiência anterior com a educação a distância, começou sua gestão criando um programa de estudos por correspondência, dando início, deste modo, o primeiro programa formal de educação a distância do mundo (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Em 1904, quase dois séculos após as primeiras manifestações da EaD, o Brasil dá seus primeiros passos na modalidade com a chegada das Escolas Internacionais, que eram filiais de uma organização norte-americana, as quais existem até hoje e está presente em diversos países (NUNES; LIMA; ANDRIOLA, 2017). Tratava-se de instituições privadas que ofereciam cursos a distância voltados para as pessoas que estavam em busca de empregos, sobre tudo nos setores de comércio e serviços (ALVES, 2009; MAIA; MATTAR, 2007).

Segundo Maia e Mattar (2007), nesse momento o Brasil vivia uma crise na educação nacional e, portanto, não foi dada devida importância à educação a distância. Além disso, a modalidade sofria com as dificuldades enfrentadas com o uso dos correios. Todos esses percalços fizeram com que as autoridades educacionais e órgãos governamentais dessem pouco incentivo para o desenvolvimento do sistema, o que fez com que a modalidade se mantivesse estagnada durante quase 20 anos.

Em 1910, a Universidade de Queensland, na Austrália, dá início a programas de ensino por correspondência. Já em 1924, foi criada, por Fritz Reinhardt, secretário de Estado do Ministério das Finanças alemão, a Escola Alemã por Correspondência de Negócios (NUNES, 2009).

De acordo com Guarezi e Matos (2012), na década de 1930, 39 universidades americanas ofereciam cursos por correspondência. Segundo os autores, foi nesse período que aconteceu a 1ª Conferência Mundial sobre Correspondência no Canadá e a criação do Centro Nacional de EaD na França. Desde então, “mais e mais países foram adotando a EAD: África do Sul e Canadá, em 1946; Japão, em 1951; Bélgica, em 1959; Índia, em 1962; França, em 1963, Espanha, em 1968; Inglaterra, em 1969; Venezuela e Costa Rica, em 1977” (RUBIO, 2011, p. 48).

Em 1941, no Brasil, surge o que seria um dos mais importantes programas de educação a distância por correspondência do país, o Instituto Universal Brasileiro (UIB). O UIB, que existe até hoje (2021), mas agora com distribuição de material via internet, oferece cursos profissionalizantes como de auxiliar de contabilidade, desenho artístico e publicitário, fotografia, inglês, violão; além de cursos técnicos, supletivos e preparatórios. Seu sucesso foi tão grande, que pelo menos nas duas próximas décadas muitas outras instituições passaram a fazer uso do ensino a distância via correspondência, impulsionadas pelo Instituto Universal Brasileiro.

Segundo aponta Nunes (2009), a partir de 1928, já com o surgimento de novos

meios de comunicação de massa, a *British Broadcasting Corporation*¹ (BBC), começou a promover cursos para a educação de adultos usando o rádio, como meio de transmissão. Esses novos meios de comunicação são grandes impulsionadores da EaD, daí o começo de uma nova geração. A geração da transmissão por rádio e televisão.

2.2.2 A segunda geração da Educação a Distância: transmissão por rádio e televisão

Na década de 1960, os modelos educacionais foram bastante influenciados pela revolução tecnológica. Essa década é tida como um período de transição, pois foi nessa época que surgiu a segunda geração da EaD, caracterizada pelo uso do rádio, da televisão, de fitas de áudio e telefone como meios de transmissão, e a institucionalização da EaD no campo do ensino secundário e superior (MAIA; MATAR, 2007; NUNES, 2009; GUAREZI; MATOS, 2012).

“Quando o rádio surgiu como uma nova tecnologia no início do século XX, muitos educadores nos departamentos de extensão das universidades reagiram com otimismo e entusiasmo” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 32), pois o rádio permitiu que a voz humana chegasse a localidades remotas, sendo assim, capaz de levar a tempo e espaço distante a parte sonora de uma aula (PEREIRA; MORAES, 2010).

É importante destacar que, como afirmam Pereira e Moraes (2010), o material impresso continuou sendo utilizado, mas a partir dessa geração começou a também ter emissões radiofônicas, de televisão e apresentação de vídeos. Peters (2009), na mesma linha dos autores anteriores, destaca que a utilização das tecnologias ocorreu de maneira associada entre si e não separada.

Com a chegada do rádio, o Brasil, que estava há quase 20 anos estagnado na primeira geração, deu um salto na modalidade com a criação de projetos bem sucedidos baseados na tecnologia do rádio, como a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, criada por um grupo liderado por Henrique Charles Morize² e Edgard Roquette-Pinto³, em 1923 (MAIA; MATTAR, 2007) e a Rádio-Escola Municipal, um projeto criado por Roquette-Pinto, em 1934,

¹ A *British Broadcasting Corporation* ou Corporação Britânica de Radiodifusão, em português, mais conhecida mundialmente pela sigla BBC, é uma corporação pública de rádio e televisão fundada no Reino Unido em 1922.

² Engenheiro industrial francês, naturalizado brasileiro. Atuou também como astrônomo e teve papel de destaque na pesquisa em várias áreas vizinhas à física e à astronomia. Participou ativamente da criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, onde também foi presidente. Para mais informações: <<http://www.fiocruz.br/brasiliansa/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=153&sid=30>>. Acesso em 25/02/2021.

³ Médico, professor e antropólogo brasileiro. Membro da Academia Brasileira de Letras. É considerado o pai da radiodifusão no Brasil. Para mais informações: <<https://wp.ufpel.edu.br/roquettepinto/files/2017/03/Quem-Foi-Edgar-Roquette-Pinto.pdf>>. Acesso em 24/10/2020.

para a então Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal do Rio de Janeiro (ALVES, 2011).

No entanto, consoante Moore e Kearsley (2008), o rádio não superou as expectativas, pois nem todos os professores e diretores das universidades demonstraram interesse por esse recurso, além disso, os autores apontam que o amadorismo dos poucos professores que demonstraram interesse acabou mostrando esse ser um recurso medíocre.

Por outro lado, a televisão ganhava cada vez mais espaço no âmbito educacional. Em 1934, a televisão educativa já estava em desenvolvimento e foi nesse contexto que a *University of Iowa* começou a realizar transmissões pela televisão sobre temas como higiene oral e astronomia (MOORE; KEARSLEY, 2008).

No Brasil, em 1941, surgiu a primeira Universidade do Ar (Unar). Dois anos depois, em 1943, teve início a Escola Rádio-Postal e nesse mesmo ano, a igreja Adventista criou a Voz da Profecia. Esta tinha o objetivo de oferecer cursos bíblicos aos seus ouvintes (ALVES, 2009; ALVES, 2011). Segundo Maia e Mattar (2007), a experiência foi tão bem sucedida que se transformou mais tarde no Sistema Adventista de Comunicação, que inclui, além de A Voz da Profecia, a Rede Novo Tempo de Rádio, a Rede Novo Tempo de TV e o programa Está Escrito.

Ainda no Brasil, de acordo com Alves (2009), em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) iniciou suas atividades e já no ano seguinte, 1947, junto ao Serviço Social do Comércio (SESC) e as emissoras de rádio associadas recriaram a nova Universidade do Ar (a primeira tinha durado até 1944). A nova Universidade do Ar oferecia cursos radiofônicos comerciais, nos quais os alunos estudavam por meio de materiais impressos e as tarefas eram corrigidas por monitores. Essa experiência durou até 1961 (MAIA; MATTAR, 2007; ALVES, 2011).

Consoante Moore e Kearsley (2008), após a Segunda Guerra Mundial, houve a concessão de 242 canais de televisão para uso não-comercial, podendo, portanto, serem usados para fins educativos, como o caso da *National Broadcasting Company – NBC*, que levou ao ar o *Continental Classroom*, da *Johns Hopkins University*, que foram usados por algumas instituições de educação superior para instrução, valendo créditos (SILVA; LIMA; ANDRIOLA, 2016).

A partir da década de 1950, a Fundação Ford doou centenas de milhões de dólares para a transmissão educativa. Em 1962, a instalação de estações de televisão educativa foi financiada pela lei federal de televisão educativa. Em 1952, entrou em operação a primeira

televisão a cabo. Mais tarde, em 1972, a *Federal Communications Commission* passou a exigir que todas as operadoras tivessem um canal educativo. Aos programas educativos veiculados pelos canais de televisão ou de TV a cabo deu-se o nome de telecurso (MOORE; KEARSLEY, 2008).

No Brasil, em 1967, foi publicado o Código Brasileiro de Telecomunicações, que determinava às emissoras de rádio e televisões educativas a inclusão em suas grades de programas educativos. Com isso, alguns grupos de poder tiveram o privilégio de receber concessões de televisões com fins específicos de educação. Um exemplo são as universidades e fundações, as quais receberam diversos incentivos para a instalação de canais de difusão educacional (ALVES, 2009).

Nesse mesmo ano, segundo Maia e Mattar (2007), uma iniciativa que teve grande destaque foi o projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto Saci). Tratava-se de um projeto concebido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), que tinha como objetivo criar um sistema nacional de telecomunicações com o uso de satélite. O projeto foi considerado inovador e pioneiro, no entanto, foi encerrado em 1976.

Ainda segundo os autores, na década de 1970, no Brasil, a Fundação Roberto Marinho lançou um programa que mais tarde ficou conhecido como Telecurso 2000. Era um programa de educação supletiva a distância, voltadas para o 1º e 2º graus. O Telecurso, além de disponibilizar salas pelo país para que os alunos assistam às transmissões e aos vídeos, utiliza livros, vídeos e transmissão por TV. Calcula-se que mais de 4 milhões de pessoas tenham sido beneficiadas pelo programa.

O uso de diferentes tecnologias como o rádio, a televisão, fitas de áudio e vídeo e telefone ajudou a impulsionar a EaD, mas o final da década de 1960 e início dos anos 1970 também foi um período importante para a modalidade, pois foi quando começou a surgir a terceira geração, as universidades abertas.

2.2.3 A terceira geração da Educação a Distância: universidades abertas

Os últimos anos da década de 1960 e o início da década de 1970 formam um período de importantes mudanças na educação a distância. Segundo Nunes (2009), foi nessa época que ocorreu a institucionalização da EaD no campo de ensino secundário e superior.

Entre 1964 e 1968, a *Carnegie Corporation* financiou um Projeto chamado Mídia de Instrução Articulada (AIM – *Articulated Instructional Media Project*). Esse projeto, dirigido por Charles Wedemeyer, da *University of Wisconsin*, tinha como objetivo testar o

agrupamento de tecnologias de comunicação diversas, que pudessem proporcionar um ensino de alta qualidade e baixo custo (MOORE; KEARSLEY, 2008).

O AIM, além de agrupar as tecnologias até então usadas nas gerações anteriores, acrescentou o suporte e a orientação para o aluno, discussões em grupos de estudos locais e o uso de laboratórios das universidades durante o período de férias.

Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 35),

A idéia de Wedemeyer em relação aos alunos era de que usar uma variedade de mídias significava não somente que o conteúdo poderia ser mais bem apresentado do que por qualquer mídia isoladamente, mas também que pessoas com estilos de aprendizados diferentes poderiam escolher a combinação específica que fosse mais adequada para suas necessidades.

Na perspectiva de Moore e Kearsley (2008), o AIM representou um marco histórico e um ponto de inflexão na história da educação a distância, pois esse foi o primeiro modelo de educação a distância como um sistema total.

O projeto de Wedemeyer contribuiu fortemente para o surgimento do que hoje conhecemos como Universidade Aberta. Em 1967, o governo britânico planejava uma nova e revolucionária instituição educacional, mas sua ideia inicial era ensinar principalmente por televisão. No entanto, após a contribuição de Wedemeyer, a ideia ganhou corpo e deu origem, em 1969, a primeira universidade nacional de educação a distância (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Consoante Nunes (2009) a experiência bem sucedida da *Open University*, da Grã Bretanha, inspirou outros países como a Alemanha, que criou a *Fern Universität*; a Índia e a criação da *Indira Gandhi National Open University*; a Colômbia, que, por sua vez, criou um forte Sistema de educação a distância; o Canadá com a Universidade de Athabasca e grande destaque para a Espanha e a Venezuela, que criaram, respectivamente, a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) e a *Universidad Nacional Abierta* (UNA) (GUAREZI; MATOS, 2012).

Moore e Kearsley (2008) acrescentam ainda a *Al-Quds Open University*, na Jordânia; a *Andra Pradesh Open University*, na Índia; a *Open Universiteit Heerlen*, nos Países Baixos; a *National Open University*, em Taiwan; a *Open Polytechnic*, na Nova Zelândia; a *Open University of Israel*; a *Universidad Estatal a Distancia*, na Costa Rica; a Universidade Aberta, em Portugal e a *University of the Air*, no Japão.

De acordo com Alves (2011), a primeira instituição brasileira nos moldes da *Open University* foi a Universidade Aberta de Brasília, criada em 1992. Ainda segundo a autora, em

1996, foi criada, pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Educação a Distância, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira.

É nesse contexto que a Educação a Distância é oficializada no Brasil através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) em um capítulo que trazia quatro artigos relacionados ao credenciamento de instituições, à regulamentação, pela União, dos requisitos para registro de diplomas, à produção, controle e avaliação de programas de EAD e às condições operacionais para facilitar sua implementação (KIPNIS, 2009).

É importante ressaltar, no entanto, que, segundo Alves (2011) e Kipnis (2009), mesmo com a criação da LDB, em 1996, a EaD só foi de fato regulamentada quase 10 anos depois, em 2005, pelo Decreto n. 5.622 (BRASIL, 2005). Mesmo ano em que foi criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios que buscava integrar cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.

De modo geral, a partir dos anos de 1980, com o aparecimento dos sistemas de editoração eletrônica em computadores de mesa, a educação a distância começou a ganhar um novo apoio, a teleconferência, e é então que se inicia a quarta geração da educação a distância.

2.2.4 A quarta geração da Educação a Distância: teleconferência

A educação a distância baseada na tecnologia da teleconferência buscava uma aproximação mais adequada do modelo tradicional de ensino. Ao contrário das gerações anteriores, em que as pessoas aprendiam sozinhas, a quarta geração se aproximava mais do que ocorre em uma sala de aula.

De acordo com Moore e Kearsley (2008), a primeira tecnologia a ser usada em ampla escala entre os anos de 1970 e 1980 foi a audioconferência, que permitia a interação entre alunos e instrutores em tempo real e em locais diferentes.

Ainda segundo os autores, a Rede Educacional por Telefone (ETN – *Educational Telephone Network*) criada, em 1965, por um dos alunos de Wedemeyer, o Dr. Lorne Parker, foi o primeiro sistema importante de audioconferência educacional. Esse sistema, que foi um resultado direto do programa AIM, estava localizado na *University of Wisconsin* e tinha como objetivo proporcionar educação continuada para médicos.

O sistema criado por Parker iniciou com 18 locais e um único programa semanal, porém, o sistema posteriormente se expandiu para 200 localidades, em *campi* universitários, tribunais, bibliotecas, hospitais e escolas de cidades, passando a ter mais de 35 mil usuários e

mais de cem programas por semana (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Moore e Kearsley (2008) acrescentam que, após a evolução da tecnologia de sinais enviados por satélites, os Estados Unidos começaram a fazer experiências com a transmissão de programas educacionais. A *University of Alaska* foi uma das primeiras a oferecer cursos de educação continuada para professores, usando essa tecnologia. A *University of Hawaii* passou a oferecer programas por satélites para cerca de 20 ilhas do Pacífico.

Na América Latina, a primeira instituição a usar videoconferência como tecnologia para transferência de conteúdo, no início da década de 1990, foi a *Universidad del Valle*, na Colômbia. Essa instituição buscou, com financiamento próprio e internacional, realizar comunicações videográficas. Essa experiência mostrou que mesmo a tecnologia apresentando algumas dificuldades de comunicação, o seu emprego era factível. A *Universidad de Guadalajara* e a *Universidad Nacional Autónoma*, no México, foram muito bem sucedidas quanto ao uso das videoconferências, tanto no país como no exterior (PEREIRA; MORAES, 2010).

No Brasil, de acordo com Lima (2014), as experiências utilizando a videoconferência e a teleconferência foram marcadas principalmente pelo seu uso, na iniciativa privada, em cursos de formação continuada e preparatórios para concursos; e, na esfera pública, para rotinas administrativas das IES, tais como reuniões e eventos.

De acordo com Maia e Mattar (2007), em 2000, foi criada no Brasil a Rede Nacional de Teleconferência, transmitida via satélite pela STV – Rede Sesc – Senac de Televisão –, com a possibilidade de interação entre professor-aluno em tempo real por meio de e-mail, fax ou telefone em todas as unidades do Sistema Senac.

Após o grande êxito que obtiveram as universidades em todo o mundo, até então apoiadas pelo sistema de teleconferências, surge uma nova tecnologia que revolucionaria a educação a distância como era conhecida e daria início a uma nova geração. A geração das aulas baseadas no computador e na internet.

2.2.5 A quinta geração da Educação a Distância: aulas virtuais baseadas no computador e na internet

Na década de 1990, com a popularização dos computadores pessoais, o uso da instrução baseada nessa ferramenta aumentava significativamente. Consoante Moore e Kearsley (2008), com o apoio dessa nova tecnologia, tornou-se possível o uso de gráficos,

conteúdo em cores e som e linguagens autorais, o que fizeram com que a troca de informações fosse mais fácil.

Para Guarezi e Matos (2012), nesse novo momento da EaD, as mídias que caracterizaram as gerações anteriores (correspondência, rádio, telefone, entre outros) foram consolidadas e integradas a essa nova fase. Maia e Mattar (2007, p. 22) afirmam que nessa geração houve “a utilização do videotexto, do microcomputador, da tecnologia multimídia, do hipertexto e de redes de computadores”, tornando-se, portanto, mais fácil o desenvolvimento de conteúdos a serem disponibilizados para os alunos.

Segundo Moore e Kearsley (2008), o primeiro modo de conectar computadores para instrução de um grupo de pessoas foi o audiográfico, em que “as imagens gráficas eram transmitidas a um computador por uma linha telefônica para melhorar a apresentação de áudio em outra linha”. Além dos computadores, eram outros periféricos como placas de dados, canetas ópticas, câmeras e *scanners*.

Em 1989, a *Pennsylvania State University*, através de Moore, começou a testar a utilização da transmissão audiográfica como uma maneira para internacionalizar a educação a distância. Cursos de graduação completos a grupos de alunos no México, na Finlândia e na Estônia, bem como nos Estados Unidos foram algumas das experiências. Outra experiência importante na EaD por meio do computador foi um programa chamado *Electronic University Network*. Este programa consistia no desenvolvimento de cursos por meio de 19 universidades com certificação concedida pela *Thomas Edison College* em Nova Jersey. Os cursos ofereciam material veiculados nos discos dos computadores, material impresso, além da interação entre instrutor e aluno através do computador, telefone e correio (MOORE; KEARSLEY, 2008).

O uso de computadores na EaD ganhou um grande impulso com o surgimento da internet. O final do século XX se tornou um ponto de ruptura na história da EaD, pois nesse período surgia “um novo território para a educação, o espaço virtual da aprendizagem, digital e com base na rede” (MATTAR, 2011, p. 6).

Valente (2003) destaca que a internet possibilitou uma interação professor-aprendiz mais intensa e permitiu que o professor possa, mesmo que virtualmente, “estar junto” do seu aprendiz, podendo assim auxiliá-lo na elucidação de dúvidas e na resolução de problemas.

Nesse mesmo sentido, Kipnis (2009) ressalta que a década de 1990 caracterizou-se pela difusão da revolução nas TIC, o que, segundo ele, marcou o início efetivo da EAD nas

instituições de educação superior.

Essa nova tecnologia permitiu a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, baseados nas conexões em rede que possibilitaram uma maior interação entre professores e alunos, dentre eles o Eproinfo, o Teleduc e o Moodle (LIMA, 2014). Ambientes virtuais de aprendizagem são, nas palavras de Almeida (2003, p. 331),

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

Em 1990, o *Online Campus* do *New York Institute of Technology* oferecia programas completos de graduação. A *Penn State University*, por meio do programa *online World Campus*, ofereceu o primeiro curso de graduação em educação adulta. (MOORE; KEARSLEY, 2008). Segundo relatam esses autores, Green (2001) aponta que no final dos anos de 1990, 84,1% das universidades públicas e 83,3% das faculdades públicas com cursos de quatro anos ofereciam cursos baseados na internet. Além disso, 74% das faculdades comunitárias também ofereciam cursos on-line. Já no âmbito privado, os percentuais foram menores, mas ainda assim, tendo 53,8% das universidades e 35,5% das faculdades oferecendo cursos de quatro anos baseados nessa tecnologia.

No Brasil, a partir dos anos 2000, muitas iniciativas baseadas no uso das TIC foram desenvolvidas no campo da EaD. Um exemplo foi a criação de uma rede regional de EaD, o Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), que apoia universidades estaduais e federais na oferta de cursos de licenciatura em pedagogia, ciências biológicas e pedagogia, todos credenciados pelo MEC (MAIA; MATTAR, 2007).

Ainda no ano 2000, segundo Kipnis (2009), a Secretaria de Educação de Minas Gerais, em parceria com 18 universidades; centros universitários e outras IES, criou o Projeto Veredas. Esse projeto tinha como o objetivo oferecer cursos para professores dos quatro anos iniciais do ensino fundamental das redes estadual e municipal, que ainda não tinham formação em nível superior. As vagas foram distribuídas em 21 polos regionais e 29 subpolos.

Outra iniciativa importante para essa geração da EaD foi a criação, nesse mesmo ano, do Instituto Universidade Virtual Brasileira, uma Rede Brasileira de educação a distância concebida e liderada pela Universidade Anhembi Morumbi, que foi credenciado pelo MEC para ofertar cursos de graduação. Em 2003, o instituto recebeu autorização para ofertar quatro

cursos de bacharelado por internet. (KIPNIS, 2009; MAIA; MATTAR, 2007).

Mas foi em 2005 que o Brasil deu um grande salto para o avanço da EaD no país, com a regulamentação do já mencionado Sistema Universidade Aberta do Brasil. A UAB foi criada em 2005 e oficializada pelo Decreto n. 5.800 (de 8 de junho de 2006) como um consórcio de Instituições Públicas de Ensino Superior, Estados e Municípios, sob a coordenação da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (MAIA; MATTAR, 2007).

O principal objetivo do Programa UAB foi a criação de um sistema composto por instituições públicas de ensino superior como Universidades Federais e centros federais de educação tecnológica com a adesão de municípios e estados, que teve como finalidade a democratização, expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior público e gratuito no Brasil (PELLI; VIEIRA, 2018, p. 6).

Desde então, a internet tem possibilitado a reunião de todas as tecnologias anteriores em uma só mídia e isso tem promovido uma grande evolução na EaD que como afirma Oliveira (2001), deixou de ser realizada de um-para-muitos, no caso do rádio e da televisão, ou de um-para-um, quando o ensino era por correspondência e passou a ser de muitos-para-muitos.

No período atual, dezenas de países em todo o mundo atendem a milhões de pessoas através da modalidade a distância em todos os níveis, oferecendo desde cursos livres, disciplinas isoladas e até mesmo programas completos de graduação e pós-graduação (PASSOS, 2018).

É importante destacar que, ainda que não seja uma nova geração, a educação a distância apoiada nos dispositivos móveis, denominada *M-learning*, vem crescendo a cada dia devido ao seu baixo custo e a sua praticidade, pois com esses dispositivos, os usuários podem estar conectados a qualquer momento e em qualquer lugar.

Em resumo, pode se dizer que o pontapé inicial da educação a distância, ou seja, a primeira geração, foi revolucionária para época e conseguiu, através da tecnologia disponível até então, a correspondência, possibilitar oportunidade de estudo para as pessoas que moravam longe dos grandes centros urbanos e, portanto, tinham dificuldade ou impossibilidade de estudar. Essa geração oportunizou o estudo em casa e independente.

A segunda geração, apesar de adotar o rádio e televisão como meios de transmissão, não teve tanta expressão. Uma das maiores críticas quanto a essa geração, era que, mesmo com a tecnologia do rádio e da TV, havia pouquíssima interação entre professores

com alunos, porém, é inegável a sua contribuição para as dimensões oral e visual na modalidade a distância.

A terceira geração não foi baseada exatamente por uma tecnologia, mas sim pelo surgimento das universidades abertas. Depois de um grande sucesso da *Open University* na Grã-Bretanha, o mundo abriu os olhos para a Educação a Distância e criou diversos programas baseados na experiência britânica. Essa geração se caracteriza pelo agrupamento das diversas tecnologias: áudio, vídeo e correspondência.

A quarta geração se destacou por proporcionar a interação em tempo real entre professor-aluno, através de teleconferências por áudio, vídeo e computador.

A quinta e última geração, está baseada no uso do computador e da internet. Essa geração foi responsável por um crescimento exponencial da EaD nos últimos anos, gerando números altíssimos de interessados pela modalidade.

Após essa ampla explanação sobre a evolução da EaD, em âmbito mundial, na seção que segue, será detalhada a cronologia da EaD, especificamente no Brasil, e em seguida descrever-se-á as tecnologias utilizadas pelas IES brasileiras em diferentes etapas dessa evolução.

2.3 A cronologia da EaD no Brasil e as tecnologias utilizadas em sua evolução

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento da Educação a Distância especificamente no caso do Brasil, nesta seção apresenta-se a cronologia da EaD no país entre o período de 1904 a 2017 (Quadro 2) e em seguida as tecnologias utilizadas pelas IES brasileiras na entre 1994 e 2010 (Quadro 3).

É importante destacar que a cronologia apresentada no Quadro 2 contempla não apenas o ensino superior, mas também cursos livres que foram ofertados no início do século XX. Além disso esta seção apresenta as tecnologias utilizadas pelas IES brasileiras entre os períodos de 1994 a 2010.

Quadro 2 – Cronologia da Educação a Distância na Educação Brasileira (Continua)

Ano	Eventos significativos para a história da EAD
1904	Início da oferta dos cursos por correspondência.
1923	Rádio Sociedade Educativa do Rio de Janeiro, por Edgard Roquete-Pinto.
1934	Instalação da Rádio Escola Municipal do Rio. Os estudantes tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, e também era utilizada correspondência para contato com os estudantes.
1939	Instituto Rádio Monitor. Cursos livres de iniciação profissional.

Quadro 2 – Cronologia da Educação a Distância na Educação Brasileira (Continua)

1941	Instituto Universal Brasileiro. Cursos livres de iniciação profissional.
1942	Reforma Capanema. Primeira legislação (Artigo 91) que reconhece a validade dos estudos feitos a distância.
1947	Nova Universidade do Ar, que foi patrocinada pelos Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. Tinha como objetivo, oferta de cursos comerciais radiofônicos.
1959	A Diocese de Natal, Rio Grande do Norte, criou algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), que foi um marco na EaD não formal no Brasil. O MEB em companhia da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal, utilizou-se inicialmente de um sistema rádio-educativo para a democratização do acesso à educação, assim promovendo o letramento de jovens e adultos.
1965	Início das TVs Educativas, que viriam a gerar os telecursos, preparatórios para exames supletivos.
1967	O Instituto Brasileiro de Administração Municipal inicia as suas atividades na área de educação pública, utilizando-se da metodologia de ensino por correspondência. Nesse mesmo ano, a Fundação Padre Landell de Moura criou seu núcleo de Educação a Distância, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio.
1970	Projeto Minerva – um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos.
1974	O Instituto Padre Reus surge e na TV Ceará começam os cursos do Ensino Fundamental, com material televisivo, impresso e monitores.
1976	Ocorre a criação do Sistema Nacional de Teleducção, com cursos através de material institucional.
1979	UnB lança cursos livres, em parceria com a The Open University.
1983	O SENAC desenvolveu uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços, denominada “Abrindo Caminhos”.
1989	UFLA. Primeira universidade a oferecer cursos de pós-graduação a distância.
1990	Transmissão de TV via satélite. Educação continuada para professores, com o programa Salto Para o Futuro.
1991	Tem início o programa Jornal da Educação – Edição do professor, que era concebido e produzido pela Fundação Roquete-Pinto. Em 1995, com o nome “Um salto para o futuro”, foi incorporado à TV Escola, que era um canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. Tornou-se um marco na EaD nacional. Era um programa focado em formação continuada e aperfeiçoamento de professores e alunos dos cursos de magistério.
1992	É criada a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento de grande importância para a Educação a Distância no Brasil.
1994	Primeiro vestibular para uma licenciatura a distância, pela UFMT. Início do curso em 1995, inaugurando o ensino de graduação a distância no País.
1995	Disseminação da internet para além do ambiente acadêmico e corporativo.
1995	Criação do LED-UFSC, laboratório que criou a metodologia e os sistemas para os primeiros cursos de especialização e de mestrado com uso de internet e videoconferência, deflagrando a universidade virtual no País.
1996	Criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação. LDB. Reconhecimento da validade da EAD para todos os níveis de ensino, no Artigo 80 da Lei 9.394/96. Contribuição do educador Darcy Ribeiro.
1999	O MEC inicia o processo de Credenciamento de IES para EAD.
2000	É formada a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, com o propósito de democratizar o acesso à educação de qualidade, por meio da EaD, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão. A AIEC lança a primeira graduação on-line do País, em Administração.
2001	Início do ciclo privado de tele-educação, com EAD via satélite, pela Unitins e pela UNOPAR.
2003	LFG – Início da rede Luís Flávio Gomes, para educação continuada e preparatórios de concursos e ensino jurídico por EAD via satélite.
2006	O Governo Federal institui o Programa Universidade Aberta – UAB.

Quadro 2 – Cronologia da Educação a Distância na Educação Brasileira (Conclusão)

2008	Primeiro curso de Direito por EAD, criado pela UNISUL, na UnisulVirtual.
2009	A Capes passou a ser responsável pela operacionalização do sistema UAB, através da Portaria nº 318, de 2 de abril de 2009. Também entrou em vigor a Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação in loco e deu outras providências para a EaD no ensino superior no Brasil (BRASIL, 2009).
2011	Extinção da Secretaria de Educação a Distância. As suas atribuições foram repassadas para a Secretaria de Regulação e Supervisão (SERES).
2012	Entrou em vigor o Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, que modificou as competências da Diretoria de Educação a Distância/Capes.
2016	Regulamentação das diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema UAB, através da Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016.
2017	Entrou em vigor o Decreto nº 9.057/2017, de 26 de maio de 2017, com o objetivo de atualizar a legislação que regulamenta a educação à distância no país. Definindo também, que a oferta de pós-graduação lato sensu EaD, não necessita de credenciamento específico, ou seja, as instituições que já possuem o credenciamento EaD, estão autorizadas a ofertar essa modalidade. O Decreto também regulamenta a oferta de cursos a distância para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2017)

Fonte: Adaptado de Vianney (2011, p. 19)

Vianney (2011, p. 20) apresenta as tecnologias utilizadas pelas IES brasileiras na Educação a Distância entre os períodos de 1994 a 2010, conforme apresenta o Quadro 3.

Quadro 3 – Tecnologias utilizadas pelas IES brasileiras na EaD no período de 1994 a 2010

Tecnologias utilizadas pelas IES brasileiras na EaD no período de 1994 a 2010		
Meio		Estratégia de uso desenvolvida
1	TV via satélite	Produção e transmissão de teleaulas ao vivo, com recepção simultânea e cobertura para todo o território nacional.
2	Vídeoaulas	Produção de aulas pré-formatadas, para reprodução em sistema broadcast em rede nacional ou para reprodução em telessalas.
3	Impresso	Desenvolvimento de abordagem conceitual e sua implementação visando ao desenvolvimento e publicação de conteúdos e atividades de aprendizagem para livros didáticos específicos para o uso na educação a distância.
4	Videoconferência	Criação de lógica de uso educacional para sistemas bi e multidirecionais de interação por áudio e vídeo, integrando múltiplos espaços conectados ao vivo, para realização de aulas, conferências e sessões interativas de defesas de teses, dissertações e monografias.
5	Telefonia	Uso de sistemas convencionais de telefonia para provimento de atendimentos diversos aos alunos, tais como secretaria, monitoria, tutoria, suporte administrativo e pedagógico.
6	Internet	Desenvolvimento de sistemas autônomos para uso como ambientes virtuais de aprendizagem, criação de abordagens metodológicas para o ensino-aprendizagem on-line ou off-line, webconferências etc., com a aplicação das ferramentas criadas ou adquiridas.
7	Telefonia móvel	Até o início de 2010, estavam ainda em fase embrionária os estudos brasileiros para o uso educacional e aplicados à educação a distância dos recursos da telefonia celular e em outros dispositivos móveis.

Fonte: Vianney (2011, p. 20)

É importante ressaltar que as primeiras tecnologias não foram completamente substituídas, pelo contrário, conforme novas tecnologias surgiram, elas foram sendo agregadas as já existentes. Portanto, a geração do rádio e da televisão, por exemplo, não abandonaram o uso de material didático enviado por correspondência. Vale destacar também que a sétima tecnologia mencionada pelo autor (tecnologia móvel) avançou muito nos anos seguintes, saindo de uma frase embrionária para uma realidade na EaD.

Um exemplo disso foi o desenvolvimento, em 2018, do *Solar Mobilis*, a versão para dispositivos móveis do Ambiente Virtual de Aprendizagem (SOLAR) usado pela Universidade Federal do Ceará em seus cursos a distância.

Isso posto, a continuação, discorrer-se-á acerca da EaD, especificamente no Ensino superior.

2.4 A Educação a Distância no ensino superior no mundo e no Brasil

O surgimento da *British Open University* (Universidade Aberta do Reino Unido - UA), em 1969, foi um importante acontecimento dentro da evolução histórica da EaD. Pode-se dizer que a criação da UA foi a primeira manifestação da EaD no Ensino Superior (BARROS, 2003).

A UA provou ser um projeto tão bem-sucedido que é considerada uma referência na educação a distância e serve como modelo para instituições similares em todo o mundo.

Com mais de 2 milhões de graduados desde 1972 e mais de 200 mil alunos fazendo os cursos todos os anos, um quadro de 2.800 colaboradores em período integral e uma equipe de mais de 5 mil orientadores e conselheiros em período parcial, com 13 centros de aprendizado regionais e 330 locais na Grã-Bretanha e no exterior, a UA constitui um dos exemplos mais bem-sucedidos de uma abordagem sistêmica abrangente de educação a distância (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 55).

É válido ressaltar ainda o importante papel da *Open University* como política pública na expansão e democratização do ensino superior. Segundo Maia e Mattar (2007), até o surgimento da Universidade Aberta, o acesso às universidades para os filhos daqueles que faziam parte das classes trabalhadoras era algo muito difícil. Sendo assim, a introdução da educação a distância foi uma forma de eliminar os obstáculos e criar oportunidades. O Partido Trabalhista foi fundamental nesse processo.

Barros (2003) destaca também a criação, em 1972, na Espanha, da Universidade Nacional de Educação a Distância, que surgiu com ideias muito atrativas para estudantes de

graduação e pós-graduação de todo o mundo.

Alguns países da América Latina como: Costa Rica, Venezuela, El Salvador, México, Chile, Argentina, Bolívia e Equador também desenvolveram atividades importantes relacionadas a inserção da EaD no ensino superior, com destaque para a Universidade Aberta da Venezuela e a Universidade Estatal a Distância da Costa Rica, a primeira criada em 1977 e a segunda em 1978, ambas seguindo os moldes da *Open University* (ALVES, 2011).

No Brasil, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foi a primeira instituição brasileira a oferecer um curso em nível superior na modalidade a distância. Tratava-se de um curso de Licenciatura Plena em Pedagogia que visava preparar professores para atuar nos 4 primeiros anos da educação básica. Iniciava-se, portanto, em 1995, o ensino superior a distância no país (TORRES; VIANNEY; ROESLER, 2010)

Em 1996, de acordo com Van der Linden (2011), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) começou a utilizar a videoconferência em um programa de pós-graduação em Engenharia da Produção, que mais tarde se tornou um programa de mestrado na modalidade “presencial-virtual”. Tal fato constitui um importante marco na construção do ensino superior a distância no Brasil, no final do século XX.

Também em 1996, outro fato se fez relevante para a história da educação a distância e o ensino superior brasileiro. O reconhecimento formal da EaD pelo marco legal brasileiro, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9.394/96. A LDB trouxe um artigo (Art. 80) com quatro parágrafos que tratavam do credenciamento de instituições, da regulamentação, pela União, dos requisitos para registro de diplomas, da produção, controle e avaliação de programas de EAD e das condições operacionais para facilitar sua implementação (KIPNIS, 2009).

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

- I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
- II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (LDB, 1996)

Em 1998, já sob a regulamentação da LDB e com a expansão da internet no país, iniciou-se a oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu* e junto a isso intensificou-se o interesse por investigação em tecnologia, pelo desenvolvimento de conteúdos e de estratégias de mediação.

O final dos anos de 1990 trouxe consigo a tecnologia que revolucionou não só a EaD no contexto do ensino superior, mas a educação brasileira como um todo. A chegada da internet possibilitou práticas mais interativas e de melhor qualidade em todo o campo do ensino. Tanto que em 2001, o Ministério da Educação publicou a Portaria n. 2.253, que regulamentava a oferta de disciplinas a distância para atender até 20 por cento da carga horária de cursos reconhecidos do ensino superior. Nessa Portaria, no seu artigo segundo, o MEC indica também o uso de tecnologias da informação e da comunicação como ferramenta pedagógica.

Art. 1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

§ 2º Até a renovação do reconhecimento de cada curso, a oferta de disciplinas previstas no caput corresponderá, obrigatoriamente, à oferta de disciplinas presenciais para matrícula opcional dos alunos.

§ 3º Os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para integralização de cursos superiores serão sempre presenciais.

§ 4º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos (BRASIL, 2001).

O projeto Universidade Aberta do Brasil teve início, de modo experimental, em 2006, com a oferta de um curso de graduação em administração na modalidade a distância. O experimento foi realizado por meio de uma parceria com o Banco do Brasil. A realização do curso se deu através das Universidades Federais de Alagoas, da Bahia, do Ceará, do Espírito Santo, de Goiás, de Juiz de Fora, de Lavras, do Maranhão, de Mato Grosso do Sul, de Mato Grosso, do Pará, do Paraná, do Piauí, do Rio Grande do Norte, do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, de Uberlândia e de Viçosa. Além disso, as universidades estaduais do Ceará, do Maranhão, de Maringá e da Paraíba também fizeram parte do projeto inicial. (MARTINS; AMARAL, 2011).

A UAB surgiu com o objetivo de desenvolver a modalidade de educação a distância no país e expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Trata-se de um sistema que busca estimular a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior. A UAB está formada exclusivamente por instituições públicas de ensino superior, que são as responsáveis por levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros em parceria com governos estaduais e municipais que se responsabilizam pela implantação da infraestrutura física e a manutenção dos polos de apoio presencial (KIPNIS, 2009; VAN der LINDEN, 2011).

Vale ressaltar que o objetivo do sistema UAB não é criar uma nova universidade, mas sim integrar as IES públicas para a oferta de cursos na modalidade a distância e dessa forma alcançar os objetivos expostos no parágrafo único do artigo 1º do Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, que diz:

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

O apoio do Governo Federal ao desenvolvimento da Educação a Distância no ensino superior, em especial com a criação da UAB, em 2006, resultou em um crescente número de instituições de ensino credenciadas para ofertar o ensino a distância e consequentemente em um alto número de matrículas a cada ano e no surgimento de novos cursos de graduação em EaD.

Nos anos que seguiram, a EaD continuou elevando seus números e ganhando cada vez mais espaço na educação brasileira, como pode-se constatar na Tabela 1.

Tabela 1 – Evolução do número de cursos e matrículas na educação a distância no Brasil (2008 - 2018)

ANO	Nº DE CURSOS	%Δ	Nº DE MATRÍCULAS	%Δ
2008	647	-	727.961	-
2009	844	30,4	838.125	15,2
2010	930	10,2	930.179	11,0
2011	1044	12,3	992.927	6,8
2012	1148	10,0	1.113.850	12,2
2013	1258	9,6	1.153.572	3,6
2014	1365	8,6	1.341.842	16,4
2015	1473	8,0	1.393.752	3,9
2016	1662	12,9	1.494.418	7,3
2017	2108	26,9	1.756.982	17,6
2018	3177	50,8	2.056.511	17,1

Fonte: elaborada pelo autor com base em dados dos Censos da Educação Superior 2014, 2017 e 2018.

A Tabela 1 mostra a evolução histórica dos cursos e matrículas na educação a distância em um período de 10 anos (2008 - 2018). Durante esse período, nota-se, no geral, um crescimento expressivo da EaD no país. Entre 2008 e 2009, por exemplo, 3 anos após a criação da UAB, houve um aumento de 30% no número de cursos na modalidade a distância. Neste mesmo período, o número de matrículas também apresentou um aumento de 15,2%. Nos anos seguintes (2010 - 2015), a porcentagem no número de cursos e matrículas, teve uma queda, porém se manteve entre 8,0% e 12,3% de aumento no número de cursos e entre 3,9% e 16,4% no número de matrículas.

Em 2016 o número de cursos na modalidade voltou a crescer, chegando a 12,9%, número que foi superado em 2017, quando os cursos em EaD tiveram um aumento de 26,9% em relação ao ano anterior. 2018 foi o ano em que o sistema EaD apresentou o número mais expressivo da série histórica no que se refere a número de cursos, chegando a um aumento de mais de 50% em relação a 2017. Em números reais, a EaD, que tinha 2108 cursos em 2017, passou a ter 3177, em 2018. Esses dois últimos anos também foram de destaque para a EaD no que diz respeito ao número de matrículas, apresentando um aumento de mais de 17% nos dois anos.

Para fins de comparação, entre 2017 e 2018, o número de matrículas em cursos de graduação presencial teve uma diminuição de 2,1%. Enquanto isso, na modalidade a distância, houve uma variação positiva de 17,1% no mesmo período, um número bastante aproximado do crescimento registrado no período 2016 – 2017, de 17,6%.

Durante o período representado na Tabela 1 (2008 - 2018), as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi de apenas 25,9% no mesmo período (INEP, 2018).

É válido destacar, no entanto, que os altos números não estão diretamente relacionados à qualidade, nas palavras de Moran (2009), a qualidade da EaD passa pela seriedade e coerência de um projeto pedagógico, pela qualidade de seus gestores e tutores e pelo envolvimento do aluno com a modalidade. Em resumo, EaD de qualidade é aquela em que o aluno aprende o mesmo que aprenderia no modelo tradicional.

Feita uma breve discussão sobre a educação a distância no ensino superior, tanto no contexto de outros países quanto no contexto brasileiro, na próxima seção, descrever-se-á como se dá em geral a avaliação na modalidade a distância e como são realizadas as avaliações nos cursos a distância da UFC.

2.5 A avaliação na modalidade a distância

Em qualquer que seja a modalidade, presencial ou a distância, a avaliação do aprendiz, deve ser um instrumento de apoio e de contínua motivação para o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser uma simples ferramenta de aferição do grau de conhecimento do aluno e passa a ser um instrumento para modificação de práticas, redefinição de estratégias de aprendizagens, replanejamento de metas e objetivos (POLAK, 2009).

Consoante Polak (2009), na modalidade a distância, o aluno é considerado o ponto de partida de todo o planejamento. Portanto, é de extrema importância que se conheça, no início do planejamento, o grau de educabilidade cognitiva do aprendiz para, a partir de então, definir os conteúdos, as estratégias e as metodologias que assegurem o desenvolvimento das competências e habilidades, considerando as especificidades de cada grupo, respeitando o multiculturalismo, uma das mais importantes características da EaD.

Na prática, porém, a avaliação em EaD ainda é um tema muito discutido entre professores, gestores, pesquisadores e profissionais da informática, pois apesar de inúmeros estudos voltados à avaliação nessa modalidade, ainda não foi alcançado o modelo desejado.

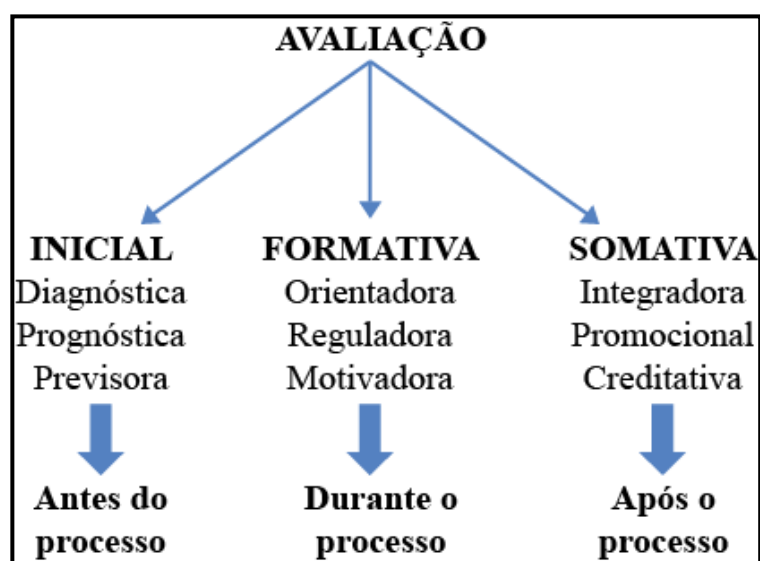
Polak (2009) assevera que vários fatores justificam essa dificuldade de se avaliar em EaD. Dentre elas a resistência à modalidade, inclusive por parte da academia, que ainda prioriza métodos tradicionais de ensino, e o não domínio das tecnologias de trabalho, o que dificulta a realização de uma avaliação diferenciada do desempenho acadêmico do aluno.

A avaliação em EaD não deve ser realizada de forma pontual e isolada, mas durante o processo, de modo dinâmico, aberto e contextualizado, com o fito de ajudar o

aprendiz em sua trajetória em busca do conhecimento e na forma como serão usados seus resultados, o que se denomina avaliação formativa.

A Figura 2 mostra três tipos de avaliação, que podem ser aplicadas tanto na modalidade EaD, como na modalidade presencial, sendo a avaliação formativa, mencionada anteriormente, uma das mais significativas para a EaD.

Figura 2 – Modalidades de avaliação



Fonte: Adaptado de Arredondo 2002_ *apud* Formiga e Litto (2009 p. 154)

A avaliação inicial ou diagnóstica não tem como objetivo mensurar notas, mas sim conhecer o grau de educabilidade cognitiva do aluno; a formativa ou processual utiliza diversos instrumentos e busca o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem; a somativa, por sua vez, tem o propósito de classificar o aluno, atribuindo-lhe uma nota. Dessa forma, o professor tem acesso contínuo ao desenvolvimento do aluno, podendo, no final do processo, parrear o resultado da avaliação somativa com o da avaliação diagnóstica (ARCHER; CRISPIM; CRUZ, 2016).

Não muito diferente da modalidade presencial, diversas estratégias podem ser adotadas como meio de avaliação em EaD, como: relatórios individuais, provas objetivas, provas dissertativas, debates, seminários etc. Essas estratégias podem ser aplicadas tanto de maneira presencial ou totalmente a distância. Para as aplicações não presenciais, utiliza-se as plataformas on-line denominadas Ambientes Virtuais de Aprendizagem, os AVA. Através dessas plataformas é possível ainda desenvolver atividades avaliativas como tarefas (portfólios), fóruns de discussão, videoconferências, chats (bate-papo), entre outros.

De acordo com Mehlecke e Tarouco (2003):

Tarefas (Portfólios): São atividades individuais ou em grupos, propostas pela administração da disciplina ou curso, disponibilizada na web ou no AVA, com prazo determinado e temas e objetivos específicos;

Fórum de discussão: É uma forma de estabelecer uma discussão dentro de um AVA, em que é debatido um tema sugerido pelo mediador (professor ou tutor) ou pelos participantes, podendo estar associado a outras ferramentas;

Videoconferência: É uma comunicação bidirecional através de envio de áudio e vídeo em tempo real via Web, por meio de câmeras acopladas ao computador;

Chat: É uma comunicação em tempo real entre duas ou mais pessoas, conhecida também como bate-papo.

São diversas as plataformas disponíveis para esses fins, dentre elas está o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), criado em 2001. Trata-se de uma plataforma educacional de código aberto, de interface simples e de fácil acesso e customização.

“O Moodle oferece aos professores a perspectiva de criar e gerir cursos a distância, por meio de ferramentas de atividades que exigem ação do aluno, como responder, discutir, etc. ou ferramentas de recursos como materiais e conteúdos didáticos hipermidiáticos, de comunicação síncronas e assíncronas, para consulta e estudo” (MARCUIZZO, 2013, p. 57).

Na modalidade presencial, o contato direto entre professor e aluno facilita o esclarecimento de dúvidas ou qualquer troca de informações. Na modalidade a distância, todavia, a separação física diminui essa relação, mas por outro lado, ajuda a desenvolver nos aprendizes uma importante característica do aluno da EaD, a autonomia.

Segundo Martins e Felix (2017) a distância física com o professor faz com que os alunos sejam menos dependentes e, portanto, desenvolvam suas próprias estratégias para pesquisar e buscar as ferramentas de apoio que a educação a distância disponibiliza, passando assim a serem autônomos do processo de aprendizagem. Em outras palavras, o distanciamento professor-aluno torna o aprendiz mais responsável pelo seu aprendizado, pois compete a ele organizar seu horário de estudo, desenvolver suas próprias estratégias e participar de todas as atividades propostas.

No entanto, os autores argumentam que a autonomia não é uma característica inerente ao ser humano, é um processo de amadurecimento, em que o aluno desenvolve o

exercício da autoaprendizagem, tornando-se o principal responsável pelo seu desempenho.

É importante destacar, contudo, que ter autonomia não significa que o aluno estará sozinho todo o tempo. O Professor tutor deve participar dos fóruns, corrigir as atividades, motivar a frequência e a participação dos alunos, alertar para o cumprimento dos prazos e acompanhar as disciplinas, “não se esquecendo da afetividade, buscando estabelecer uma relação de respeito, compreensão e abertura ao diálogo” (MARTINS; FELIX, p. 809, 2017). Nesse mesmo sentido, Landin (1997, p. 14) assevera que “o sistema a distância implica estudar por si mesmo, mas o aluno não está só; vale-se de um curso e de interação com instrutores e com uma organização de apoio. Produz-se, assim, uma espécie de diálogo em forma de tráfego de mão dupla”.

No caso dos cursos a distância da Universidade Federal do Ceará, as avaliações são realizadas em dois momentos. De forma assíncronas, em que os alunos realizam, no ambiente virtual de aprendizagem, as atividades de portfólio, participam dos fóruns de discussão e dos chats, sendo, portanto, avaliados de maneira processual; e de forma síncrona, em que um tutor aplica presencialmente (no polo de apoio presencial) uma avaliação somativa. O ambiente virtual usado pela UFC para a realização das atividades assíncronas é o Solar (que será mais detalhado no próximo capítulo), um AVA desenvolvido pelo Instituto Virtual da própria instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013).

Dito isso, no próximo capítulo, discorrer-se-á sobre a educação a distância na Universidade Federal do Ceará, seu Instituto Virtual e sobre o Curso de Licenciaturas em Letras-Espanhol a distância, foco deste estudo.

3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFC: O INSTITUTO UFC VIRTUAL

A Universidade Federal do Ceará, com sua vasta experiência na formação de pessoas nas mais diversas áreas do conhecimento, não poderia deixar de se incluir no processo de inovação educacional que surgira nos anos de 1990. Desde então, pouco a pouco, a UFC foi desenvolvendo atividades em EaD que, anos depois, tornaram-na uma referência nacional na modalidade. Dito isso, na sessão que segue, descrever-se-á a evolução histórica da modalidade de educação a distância na instituição.

3.1 A evolução da educação a distância na UFC

A primeira experiência da UFC com a educação a distância se deu em 1997, através das atividades do Projeto EDUCADI, um projeto-piloto de educação a distância em Ciência e Tecnologia, implementado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esse projeto tinha como objetivo “aplicar tecnologias da informação e da comunicação em educação a distância para auxiliar na construção de projetos dentro das escolas, com o intuito de minimizar os problemas de aprendizagem dos alunos de regiões marginais urbanas do ensino básico” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, [201-], documento em linha).

O EDUCADI foi aplicado em quatro estados da federação: Ceará, Brasília, Rio Grande do Sul e São Paulo. Cada um desses estados atendeu 10 escolas públicas da rede estadual. No caso do Ceará, as escolas que fizeram parte do projeto foram: o Centro de Referência Prof^a. Maria José Santos Ferreira Gomes; o Centro Educacional Moema Távora; a Escola de 1º e 2º Grau Maria da Conceição Porfírio Teles; a Escola de 1º Grau Marechal Juarez Távora; a Escola de 1º Grau Paulo Ayrton; a Escola de 2º Grau Adauto Bezerra; a Escola Johnson; a Escola Noel Hugnen, o Instituto de Educação do Ceará e o Centro de Informática Educativa (REIS, 2005; SANTIAGO, 2017).

No Ceará, o projeto foi coordenado pelo Prof. Dr. Mauro Cavalcante Pequeno, professor titular da UFC, e teve como coordenador pedagógico o Prof. Ms. Robson Carlos Loureiro. O projeto estava ligado à Secretaria de Ciência e Tecnologia do estado e ao Departamento de Computação da UFC.

Em 1998, de acordo com a Universidade Federal do Ceará ([201-], documento em linha), o grupo de pesquisa do Prof. Dr. Mauro Pequeno, que participava do EDUCADI,

organizou o IX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, considerado como um dos maiores eventos do gênero em toda a América do Sul.

Em 2001, segundo consta no histórico, o grupo ingressou na UNIREDE – Universidade Virtual Pública do Brasil, que reunia mais 61 instituições públicas envolvendo cursos de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada.

Em 2003, na gestão do Magnífico Reitor Prof. Roberto Cláudio Frota Bezerra (1995 - 2003), a UFC criou o Instituto UFC Virtual. Esse Instituto, que ainda está ativo até hoje, 2021, tem como objetivo “potencializar o acesso ao ensino de qualidade, sendo uma via aberta para a democratização do conhecimento” e a missão de “conceber e implantar ações que utilizem metodologias, tecnologias, linguagens e práticas educativas inovadoras, na perspectiva de uma educação em rede” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, [201-], documento em linha).

No momento de sua criação, o Instituto teve como diretor geral, o Prof. Dr. Miguel Araújo; como diretor técnico, o Prof. Dr. Mauro Cavalcante Pequeno e, pouco tempo depois, ainda em 2003, o Prof. Dr. José Aires de Castro Filho como Diretor Pedagógico. Em 2005, a direção geral do Instituto Virtual foi assumida pelo Prof. Dr. Mauro Pequeno e neste mesmo ano o Instituto participou do SBTVD - Sistema Brasileiro de Televisão Digital -, um projeto de definição do padrão de TV Digital Brasileiro.

Consoante Carneiro (2010), os primeiros passos do Instituto se deram de fato em 2006, através de um projeto-piloto em parceria com o Banco do Brasil (BB) - instituição financiadora do projeto - que consistia em um curso de Bacharelado em Administração para os funcionários do próprio BB. Para este curso, segundo consta no Anuário Estatístico da UFC (2009), foram ofertadas 250 vagas, distribuídas entre 7 polos, localizados em Aracati, Aracoiaba, Beberibe, Fortaleza, Juazeiro do Norte, São Gonçalo do Amarante e Sobral. Esse projeto serviu como modelo para a parceria da UFC, através do Instituto Virtual e a Universidade Aberta do Brasil.

De acordo com dados obtidos através do Anuário Estatístico da UFC (2009), no ano seguinte, em 2007, após a experiência com o projeto-piloto e agora sendo a UFC participante da UAB, surgiram novos polos e as primeiras turmas de Licenciatura. Foram 880 vagas distribuídas entre os polos de Aracati, Aracoiaba, Barbalha, Caucaia (2 polos), Meruoca, Quixadá, Quixeramobim (2 polos), Russas, São Gonçalo do Amarante e Ubajara. Neste primeiro momento, foram ofertados os cursos de Licenciatura em Física, Letras-Inglês,

Letras-português, Matemática e Química. Além disso, foram ofertadas mais 100 vagas de Bacharelado em Administração, divididas entre 2 polos de Caucaia e o polo de Quixadá.

Em 2008, foram criados os polos de Brejo Santo, Camocim, Campos Sales, Ipueiras, Itapipoca, Jaguaribe, Maranguape, Missão Velha, Orós, Piquet Carneiro, Quiterianópolis e Tauá. Nesse ano, além dos cursos já conhecidos, foi ofertado também o curso de Licenciatura em Letras-Espanhol. No total, foram 2.100 vagas ofertadas nesse ano (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2009).

O modelo de EaD aplicado na UFC é o semipresencial, que consiste em uma mescla de aulas a distância e aulas presenciais. Estas últimas realizadas nos polos de apoio presencial localizados na cidade sede do curso. Sendo 80% dos cursos realizados a distância e 20% de forma presencial.

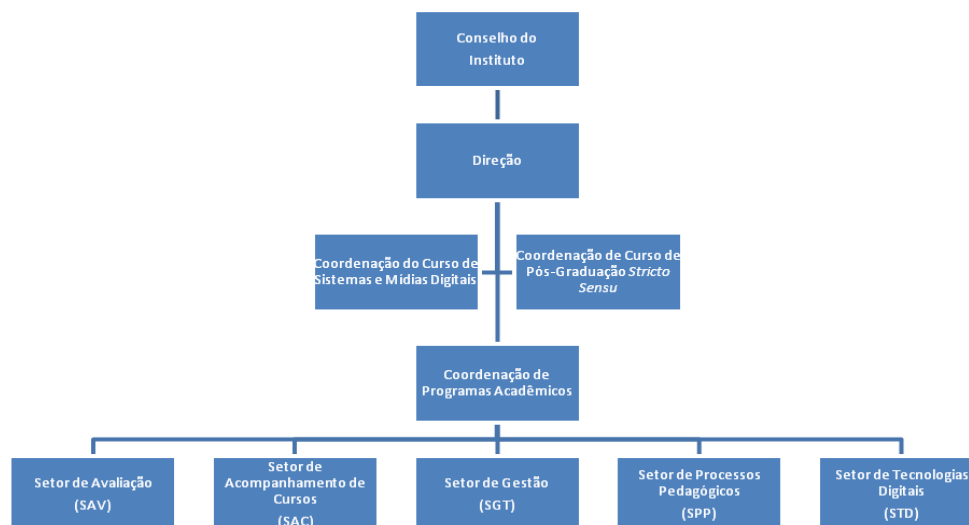
Os polos de apoio presencial devem oferecer uma estrutura física para os alunos capaz de contribuir para o estabelecimento e manutenção de vínculo entre aluno e universidade. Esses polos devem contar com as seguintes facilidades: salas de estudo; microcomputadores conectados à Internet com multimeios, videoconferências e acesso banda larga; supervisão acadêmica de especialistas na área; biblioteca e recursos audiovisuais (QUIRINO, 2017).

São nos polos presenciais que ocorrem exames de cada disciplina; as apresentações de seminários; a tutoria presencial semanal ou diária, para esclarecimento de dúvidas e tutoria à distância, através de videoconferência.

Em 2009, além dos cursos já mencionados, o Instituto UFC Virtual criou um curso presencial de Bacharelado em Sistemas e Mídias Digitais. Esse curso está voltado para a formação de profissionais da área de mídias digitais e compreendendo três habilitações: Comunicação em Mídias Digitais, Jogos Digitais e Sistemas de Informação Multimídia.

Em 2010, O Instituto UFC Virtual, após aprovação do Conselho Universitário da UFC (Consuni), passou a ser considerado como unidade acadêmica, no caso, a 16ª da Universidade Federal do Ceará. A partir de então, foi criada, pela equipe gestora, a estrutura organizacional do Instituto Virtual, apresentada na Figura 3.

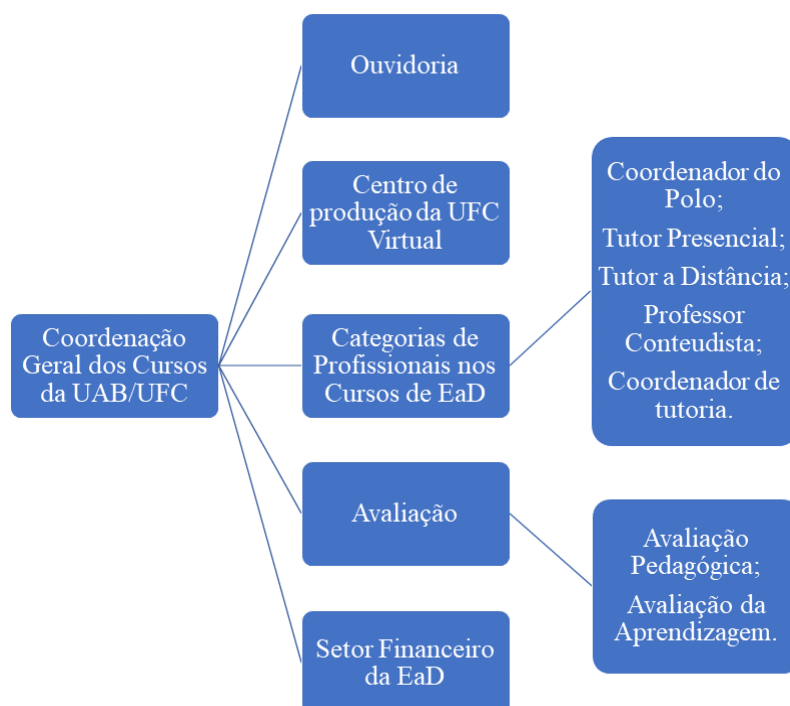
Figura 3 – Estrutura organizacional UFC Virtual



Fonte: Site oficial da UFC Virtual.

O Instituto UFC Virtual é constituído por uma Direção Geral, pelas Coordenações de Cursos de graduação e pós-graduação *Stricto Sensu*, pela Coordenação de Programas Acadêmicos e pelas Coordenações dos Setores nas diversas competências de atuação da Unidade. Pedagogicamente, o Instituto UFC Virtual se organiza da seguinte maneira (Figura 4):

Figura 4 – Organização acadêmica da EaD na UFC Virtual



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Quirino (2017)

A coordenação tem um professor da Universidade Federal do Ceará, que atua nas atividades de coordenação geral do Sistema UAB na UFC; a ouvidoria é responsável pelo recebimento, encaminhamento e acompanhamento de críticas, denúncias, elogios e sugestões aos diversos setores do Instituto; O Centro de Produção é composto por uma equipe multidisciplinar de pedagogos, analistas de sistemas, programadores, designers e técnicos em áudio e vídeo.

Além disso, cada curso conta com um Coordenador de Curso, responsável pela elaboração do projeto pedagógico; um Coordenador de Polo, responsável pela gestão operacional do polo de apoio presencial; um Tutor Presencial, responsável pelo atendimento aos estudantes no polo, acompanhando e orientando os estudantes em todas as atividades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem; Tutores a Distância, responsáveis pelo atendimento pedagógico aos estudantes por meio de encontros presenciais e de ferramentas de comunicação, disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (correio eletrônico, fóruns, chat, webconferência etc.); Professores Conteudistas, responsáveis pelo planejamento da disciplina, elaboração do material didático e acompanhamento da execução da disciplina; e uma Coordenação de Tutoria, que intermedeia ações didático-pedagógicas junto às partes envolvidas nas diversas disciplinas do Curso (Professores Conteudista, Tutores e Discentes).

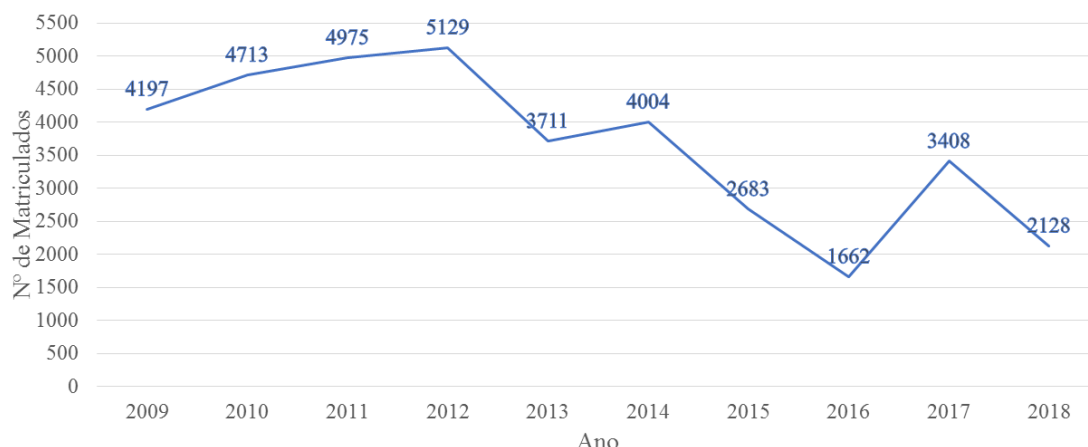
As avaliações são conduzidas sob dois aspectos:

- Avaliação Pedagógica do Curso: efetuada ao término de cada disciplina, considerando os seguintes aspectos: Recursos Humanos – desempenho do Professor Tutor; Atividades pedagógicas presenciais e a distância; Sistema de Avaliação da Disciplina; Infraestrutura: material didático e infraestrutura física.

- Avaliação da aprendizagem: é a avaliação final da disciplina, efetuada em conformidade com o planejamento pedagógico da mesma, divulgado no início do curso. Representa 60% da composição da nota final (QUIRINO, 2017).

O Instituto conta ainda com um Setor Financeiro, responsável pela elaboração dos relatórios para dimensionamento de receitas/despesas dos projetos em EaD. De 2010 em diante, as políticas em educação a distância na Universidade Federal do Ceará têm se mantido estáveis, sem mudanças significativas. O Gráfico 1 mostra a evolução do número de matrículas durante o período de 2009 a 2018.

Gráfico 1 – Evolução dos alunos matriculados (2009 - 2018)



Fonte: Elaborado pelo autor com base no Anuário Estatístico da UFC 2019 base 2018.

Como mostra o Gráfico 1, entre os anos de 2009 e 2012, um crescimento vertiginoso no número de matrículas pôde ser observado. Saindo de 4197 matrículas em 2009 para 5129, em 2012. O que representa um aumento de mais de 22% em 4 anos. Esse crescimento, porém, foi seguido de grandes oscilações no número de matrículas entre os anos de 2013 e 2018, tendo como o número mais baixo da série histórica, 1662 matrículas em 2016, uma queda de mais de 60% em relação ao ano anterior. Em 2017 voltou a subir (105,1%), saindo dos 1662 de 2016 para 3408, em 2017. Em 2018 esse número caiu para 2128 matrículas.

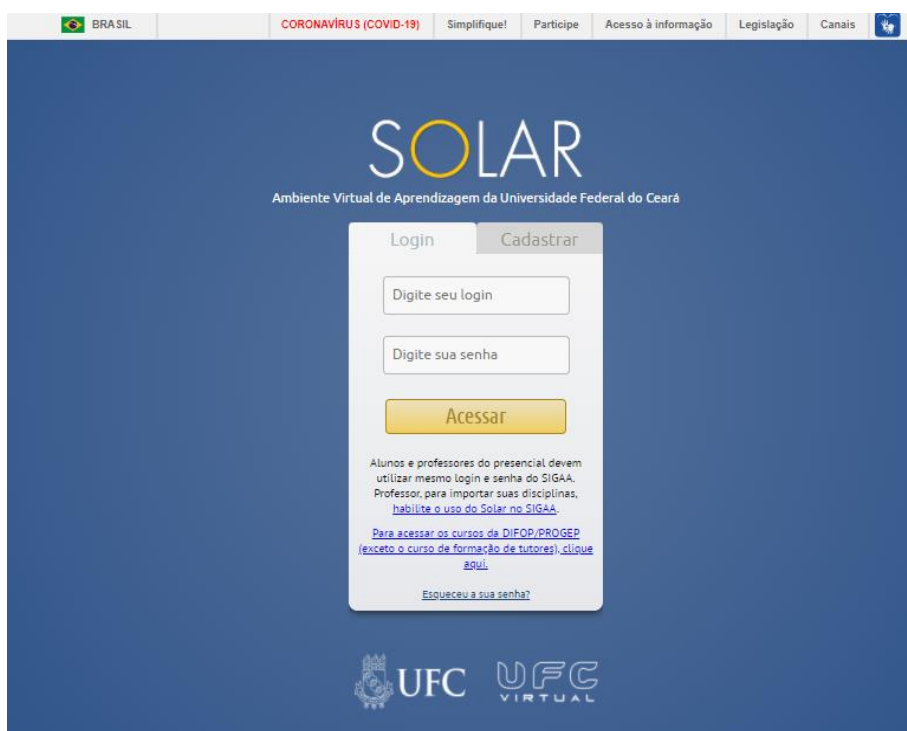
Em 2019, a UFC já ofertava 9 cursos distribuídos em 28 polos (Aracati, Aracoiaba, Barbalha, Beberibe, Brejo Santo, Camocim, Campos Sales, Cariri, Caucaia, Fortaleza – IMPARH, Ipueiras, Itapipoca, Jaguaribe, Limoeiro do Norte, Maranguape, Meruoca, Missão Velha, Orós, Piquet Carneiro, Quiterianópolis, Quixadá, Quixeramobim – FATEC, Quixeramobim – UAB, Russas, São Gonçalo do Amarante, Sobral, Tauá e Ubajara), sendo eles: Bacharelado em Administração – Gestão Pública, Bacharelado em Administração, Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras-Espanhol, Licenciatura em Letras-Inglês, Licenciatura em Letras-Português, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Química (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, [201-], documento em linha).

Para que as atividades em EaD fossem possíveis, foram desenvolvidos os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Os AVA são softwares educacionais facilitadores para a educação a distância via Internet, destinados a dar suporte às atividades de educação a distância (MARCUIZZO, 2013). Para Santos (2003), um ambiente virtual é um

espaço fecundo de significação em que seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando a aprendizagem.

A UFC, por sua vez, adota o Solar (Ambiente On-line de Aprendizagem), que recentemente foi desenvolvido também em versão para dispositivos móveis, o *Solar Mobilis*. O Solar é um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido pelo Instituto UFC Virtual, da Universidade Federal do Ceará. Ele é orientado ao professor e ao aluno, possibilitando a publicação de cursos e a interação com os mesmos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, [201-], documento em linha). Para Pessoa e Santos (2017 p. 4757) "o Solar é primordial para comunicação e avaliação dos alunos, além de proporcionar integração entre os atores da EaD nos Cursos de Graduação ofertados pela UFC". O Solar, atualmente (2021) está na sua versão 2.0 (Figura 5).

Figura 5 – Ambiente Virtual de Aprendizagem Solar



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

A Figura 5 apresenta a página de login do Solar 2.0. Para ingressar, o aluno digita seu login e senha e desse modo tem acesso às disciplinas, aos fóruns, chats, materiais de apoio disponibilizados pelos professores, entre outros recursos oferecidos pela plataforma.

Durante todos esses anos, o Instituto UFC Virtual e a UAB têm desempenhado um papel fundamental na expansão e democratização do ensino superior no estado do Ceará,

atendendo milhares de alunos que, por morarem em lugares distante da capital e/ou por serem de classes menos privilegiadas, jamais teriam a oportunidade de realizar um curso de graduação.

Na próxima seção, falar-se-á especificamente do curso investigado neste estudo, a Licenciatura em Letras-Espanhol na modalidade a distância da UFC.

3.2 O Curso de Letras-Espanhol na modalidade a distância da UFC

Dentre os cursos de graduação ofertados pela UFC na modalidade a distância, para esta pesquisa foi delimitado apenas o Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, por motivos já justificados na introdução deste trabalho.

O Curso constitui-se de um núcleo pedagógico, que tem o seu eixo nos saberes e nos conteúdos próprios da área de Letras, e um núcleo tecnológico e de infra-estrutura, disponibilizado pelo Instituto UFC Virtual (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013).

Atendendo ao Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que determina a obrigatoriedade da previsão de momentos presenciais em cursos à distância, o curso de Letras-Espanhol a distância terá, de acordo com o seu PPC, cerca de oitenta por cento (80%) de sua carga horária básica desenvolvida a distância e vinte por cento (20%) em atividades presenciais, dos quais 60% com apoio tutorial e 40% voltados para estudos independentes.

Ainda de acordo com seu PPC, o Curso está constituído de 2.824 horas, sendo elas divididas em 1.776 horas de atividades para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 432 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, 416 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso e 3200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científicoculturais a serem integralizadas com a apresentação de certificado válido de participação em eventos acadêmicos de caráter científico ou cultural.

O curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, a distância, é composto por quatro grupos de profissionais: equipe gestora; professores especialistas; tutores a distância; e tutores presenciais. A equipe gestora, é responsável por tomar todas as providências para o pleno funcionamento do curso. A equipe de professores especialistas, a qual se subdivide em uma equipe de professores pesquisadores/conteudistas, que é responsável pela elaboração do material didático e pela definição das diretrizes conteudistas e pedagógicas da disciplina e em

uma equipe de professores formadores/coordenadores de disciplina, responsável por acompanhar diretamente a execução da disciplina, responsabilizando-se pela orientação da equipe de tutores, que por sua vez, está dividida em tutores a distância e presenciais. Os primeiros são executores das estratégias dos planos de estudo dos alunos, os segundos têm um papel de organização e dinamização dos grupos de estudo e estimula o trabalho cooperativo.

O tutor (presencial ou à distância) deve ser um profissional que não somente possua conhecimento do conteúdo da disciplina pela qual é co-responsável, como também seja capaz de orientar e estimular estudos. Deve ainda ter a capacidade de identificar eventuais dificuldades que prejudiquem o progresso normal do curso e estabelecer os procedimentos necessários para sua solução (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 34).

Baseado na Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, o PPC do curso apresenta em seu 4º capítulo, 11 objetivos que o curso espera alcançar. De acordo com o documento, o processo de formação de licenciados em Letras-Espanhol deverá:

1. Formar docentes de Língua Espanhola e suas Literaturas, para atuar na educação básica;
2. Motivar a iniciação à pesquisa em língua e literatura estrangeira;
3. Iniciar a preparação dos discentes para o ingresso na docência universitária, a ser completada na pós-graduação;
4. Preparar o profissional para buscar novas alternativas educacionais, enfrentando como desafio as dificuldades do magistério;
5. Formar profissionais capazes de autocrítica;
6. Fomentar o conhecimento crítico da realidade sociopolítica e educacional brasileira;
7. Habilitar os alunos para acompanhar e compreender os avanços científico tecnológicos e educacionais
8. Habilitar os alunos para utilizar diferentes recursos tecnológicos que favorecem o aprendizado da língua estrangeira;
9. Habilitar o aluno a elaborar programas de ensino e material didático em língua estrangeira adequados à realidade de seus futuros aluno;
10. Implementar a concepção de professor-pesquisador de sua prática, como veículo de reformulação de concepções, rupturas com percepções tradicionais, mudanças das ações escolares e das práticas pedagógicas de sala de aula;
11. Favorecer visão ampla das ciências da natureza, humanas e sociais de modo a aprimorar as práticas educativas e proporcionar aos alunos uma visão interdisciplinar do conhecimento (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 29).

Além disso, o PPC traz em seu 5º capítulo o perfil do profissional que o curso pretende formar. De acordo com o documento, espera-se que os novos profissionais sejam indivíduos preocupados com o bem comum e capazes de exercer plenamente sua cidadania. Bem como sejam indivíduos capazes de atuar em seu campo profissional de forma crítica e

reflexiva e que usem a língua e a literatura estrangeira adquiridas para auxiliar a população atingida pelo seu trabalho a desenvolver: “a) uma competência linguística em espanhol de excelência (referente aos processos de recepção: escuta e leitura e de produção: oralidade e escrita, de diferentes discursos); b) um aguçado senso ético e estético; e c) um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas da língua espanhola, às suas distintas manifestações literárias e às suas culturas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013).

Mais especificamente, o curso de graduação em Letras-Espanhol, na modalidade à distância, pretende desenvolver em seus alunos:

1. Capacidade de analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento da língua espanhola em seus aspectos fonológicos, morfosintáticos, semânticos e discursivo-pragmáticos;
2. Capacidade de relacionar questões de uso da língua espanhola a conceitos teóricos relevantes e de conduzir investigações sobre a língua e a linguagem e suas manifestações na sociedade;
3. Domínio ativo e crítico de um repertório representativo das literaturas associadas à língua espanhola, bem como das condições sob as quais a língua se torna literária;
4. Conhecimento de diferentes variedades de língua existentes, dos fatores que condicionam tais variedades e das implicações sociais decorrentes dos diferentes usos;
5. Respeito às diferentes variedades linguísticas do espanhol e reconhecimento das implicações sociais decorrentes do uso da norma padrão e das demais variedades em diferentes manifestações discursivas;
6. Domínio de conceitos que possibilitem compreender e explicar a linguagem como uma faculdade inata e ao mesmo tempo um fenômeno cognitivo, sócio-histórico e cultural;
7. Domínio de conceitos que permitam a produção de textos em espanhol, considerando diferentes gêneros e registros linguísticos;
8. Atitude investigativa que favoreça a construção contínua do conhecimento na área e sua aplicação na área das novas tecnologias;
9. Conhecimento da língua espanhola e de suas literaturas nas suas manifestações orais e escritas, assim como das teorias e dos métodos que fundamentam as investigações sobre a linguagem e a arte literária e facilitam a solução dos problemas nas diferentes áreas de saber;
10. Capacidade de formular e trabalhar problemas científicos;
11. Capacidade de análise e interpretação de obras literárias em língua espanhola baseadas no domínio ativo de um repertório representativo da literatura;
12. Conhecimento das relações de intertextualidade e reconhecimento das condições sob as quais a expressão linguística se torna literária;
13. Capacidade de análise e reflexão crítica da estrutura e do funcionamento de sistemas linguísticos e de manifestações diversas da linguagem, com base no domínio de diferentes noções de gramática e no reconhecimento das variedades linguísticas e dos diversos níveis e registros de linguagem;
14. Capacidade de realizar uma classificação histórica, política, social e cultural de produtos e processos linguísticos e literários, na língua espanhola, particularmente de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e de suas relações com outros tipos de discurso;
15. Domínio da terminologia apropriada que possibilite a discussão e a construção do conhecimento referente à língua e às suas respectivas literaturas;
16. Capacidade para atuar como mediador em contextos interculturais;

17. Capacidade para realizar crítica linguística e literária em língua espanhola;
18. Capacidade de convivência crítica, responsável e competente com diferentes resultados de pesquisas em estudos linguísticos e literários;
19. Capacidade de estabelecer relações com as disciplinas afins e suas perspectivas de investigação científica (interdisciplinaridade);
20. Capacidade de lidar com as novas tecnologias desenvolvidas para sua área (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 31).

No capítulo 6, o PPC discorre sobre a área de atuação do profissional licenciado em Letras-Espanhol. De acordo com o documento, os novos profissionais devem estar, antes de mais nada, “compromissados com a ética, a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho, seja este o da educação ou de outra atividade exercida no âmbito de sua formação”.

O capítulo aponta que o egresso do curso em questão poderá atuar como professor de Espanhol no Ensino Fundamental e Médio; Professor de Espanhol em Cursos Livres; ou ainda como professor de Língua Espanhola e suas Literaturas e Linguística Aplicada.

Quanto a avaliação discente, o PPC explicita que o sistema avaliativo do curso será norteado pelo Regimento Geral da UFC, que orienta sobre o rendimento escolar do estudante da instituição. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos e os critérios de avaliação discente são definidos e especificados pelos professores de cada disciplina em seus Planos de Ensino.

Haverá avaliação (presencial) do desenvolvimento do aluno, tendo como base os progressos científicos e didático-pedagógicos obtidos pelos alunos, sendo estes consolidados em uma nota, por cada disciplina, atendendo as exigências normativas da Universidade Federal do Ceará. Nos procedimentos avaliativos, adotados pelos professores, serão considerados a construção e o aprofundamento individual de conhecimento, o trabalho em grupo, os relatórios de autoavaliação ou de avaliação grupal, a utilização de novas tecnologias, a metodologia de ensino a distância, o aperfeiçoamento didático-pedagógico e a expressão oral e escrita dos alunos no desenvolvimento das atividades (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 107).

O curso aqui descrito, assim como os demais cursos ofertados pelo Instituto UFC Virtual, se guia pelo Regimento Geral da Instituição e pelo Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que determina a sistemática de avaliação que todos os professores devem adotar. Assim sendo, em todas as disciplinas do curso os discentes são submetidos a uma Avaliação Virtual (AV), compreendidas por trabalhos desenvolvidos pelo corpo discente no ambiente virtual de aprendizagem, tais como participação em chat, fóruns e trabalhos de portfólio; e uma Avaliação Presencial (AP), caracterizadas por provas ou outros instrumentos presenciais de verificação, aplicados em datas previstas nos polos de apoio presencial.

De acordo com o PPC do curso, é aprovado por média na disciplina (conceito A) o aluno que apresenta média igual ou superior a 7,0 de acordo com a seguinte fórmula:

$$M = (MAV) \times 0,4 + (MAP) \times 0,6$$

Em que:

M = Média

MAV = Média das avaliações virtuais

MAP = Média das avaliações presenciais

Após a realização das avaliações supracitadas, os alunos que apresentam média igual ou superior a 4,0 e inferior a 7,0 será submetido à Avaliação Final (AF), realizada também de modo presencial. Desse modo, é aprovado (conceito B) quando aluno obtém nota igual ou superior a 4,0 na Avaliação Final e Média Final (MF) igual ou superior a 5,0, calculada pela seguinte fórmula:

$$MF = (NAF + M)/2$$

Em que:

MF = Média Final

NAF = Nota de Avaliação Final

M = Média

O aluno é reprovado (conceito R) quando não preenche as condições mencionadas anteriormente ou (conceito F) quando excede os 25% de faltas que lhes são dadas de direito, de acordo com a carga horária total de cada disciplina.

O Projeto Pedagógico do Curso, mais especificamente os capítulos descritos anteriormente (5, 6 e 7), que tratam dos objetivos do curso, do perfil do egresso e das áreas de atuação, respectivamente, são muito importantes para este trabalho, pois foi a partir desses pontos que foram elaboradas as perguntas do questionário de pesquisa utilizado nesta investigação.

O Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da UFC, na modalidade a distância, foi ofertado pela primeira vez em 2008, em 8 cidades: Ipueiras, Jaguaribe, Meruoca, Missão Velha, Orós, Quiterianópolis, Quixeramobim e Tauá. Com o passar dos anos, a oferta foi expandida e em 2019.1, o curso já estava presente em 13 cidades: Brejo Santo, Camocim,

Caucaia, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Maranguape, Meruoca, Missão Velha, Orós, Quixadá, Quixeramobim, Russas e Sobral (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2020).

De acordo com dados dos Anuários Estatísticos da UFC (2015 – 2020), entre 2008 e 2019, o curso ofertou 1559 vagas, distribuídas nos diversos polos em todo o estado, e formou 327 alunos, dos quais parte deles fazem parte da amostra definida para este trabalho.

Ainda que se note uma decadência na oferta de vagas para o curso nos últimos anos, muito por conta da política educacional adotada no país, que tem desvalorizado a educação aplicando recorrentes cortes de verba, é possível perceber a importância do curso de Letras-Espanhol da UFC, na modalidade a distância, no sentido de oferecer oportunidade de formação em todo o estado através de um grande número de ofertas de vagas e considerável número de formados no período estudado por este autor-pesquisador.

Feito esse detalhamento acerca do curso de Letras-Espanhol investigado neste trabalho, serão descritos, no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentar-se-ão os preceitos metodológicos que subsidiaram a pesquisa, quais sejam, a caracterização do tipo de estudo, o universo e a amostra, o lócus da pesquisa, o tipo de instrumento utilizado e como os dados serão analisados.

4.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa pode ser entendida, segundo Gil (2008, p. 26), “como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. Ainda segundo o autor, a pesquisa tem como objetivo principal descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Lehfeld e Barros (1991) se referem à pesquisa como sendo a inquisição, o procedimento sistemático e intensivo, que busca descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade. Para Rudio (2007, p. 9), pesquisa “é um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento”. O autor assevera que para que uma pesquisa seja considerada científica, a mesma deve ser feita de maneira sistematizada, usando de técnicas específicas e métodos próprios buscando um conhecimento que se refira à realidade empírica. Nesse sentido esta pesquisa busca atender a esses preceitos científicos.

No que diz respeito a natureza da pesquisa, trata-se de uma pesquisa aplicada junto aos alunos egressos do Curso de Letras-Espanhol. Essa informação está em consonância com Silveira e Córdova (2009) que dizem que esse tipo de pesquisa tem como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos.

Pode-se dizer que a presente pesquisa se caracteriza como uma pesquisa descritiva, pois descreve aspectos relacionados a eficácia do curso de Letras-Espanhol na opinião dos egressos, utilizando-se de dados estatísticos quantitativos e qualitativos. Para Gil (2008), esse tipo de pesquisa tem como objetivo principal descrever as características de uma determinada população ou fenômeno ou estabelecer relação entre variáveis. Segundo o mesmo autor, “dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc.”. Pode se incluir a este grupo aquelas pesquisas que têm como objetivo levantar opiniões, atitudes ou crenças de uma população.

Tendo em vista que este trabalho busca avaliar a eficácia do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol ofertado pela UFC na modalidade EaD, por meio de dados quantitativos e qualitativos, coletados a partir de questionário estruturado junto aos discentes (egressos), este trabalho tem uma abordagem quanti-qualitativa.

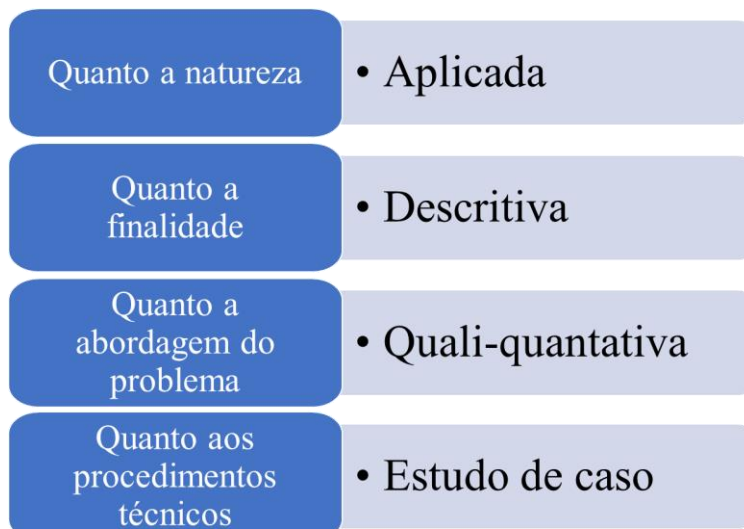
Segundo Freixo (2009, p.145) “O método de investigação quantitativo tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos”. Este método, segundo ele, “oferece também a possibilidade de generalizar os resultados, de prever e de controlar os acontecimentos”. Além disso, Prodanov e Freitas (2013, p. 69) acrescentam que “tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las.” Por outro lado, “a investigação qualitativa preocupa-se com o recolhimento de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (AFONSO, 2005 p.14).

A combinação dessas abordagens favorece à análise dos dados, pois enquanto a quantitativa aponta informações mais exatas baseada em medidas estatísticas como médias, percentuais etc., a qualitativa oferece a oportunidade de uma manifestação mais subjetiva por parte do autor-pesquisador, desta forma complementando as informações quantitativas.

Este trabalho tem como foco a Universidade Federal do Ceará. Ele busca analisar a eficácia do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol ofertado pela instituição, na modalidade a distância, tratando-se, portanto, de um estudo de caso. Esse método investigativo, segundo Yin (2015), é preferível quando o investigador deseja saber o motivo de determinados eventos nos quais o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre eles. O autor afirma ainda que o estudo de caso deve ser usado quando se procura explicar “como” ou “por quê” funciona algum fenômeno social. Para Eisenhardt (1989), o estudo de caso “é uma estratégia de pesquisa que foca em compreender a dinâmica presente em contextos únicos”.

Disto isso, resume-se a caracterização da pesquisa na Figura 6.

Figura 6 – Caracterização da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

Após o detalhamento da natureza da pesquisa, apresentar-se-á, no próximo tópico, a população e a amostra da pesquisa.

4.2 População e amostra

A população de uma investigação é conceituada por Gil (2008, p. 89) como “um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”. Rudio (1978, p. 60) entende a população como todos os indivíduos que possuem as mesmas características, que formão parte de um estudo científico. Para Marconi e Lakatos (2007, p. 42) a população de uma pesquisa é “o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelos menos uma característica em comum”.

Nesse sentido, a população deste trabalho é composta pelos estudantes egressos do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da UFC, na modalidade a distância, através do Instituto UFC Virtual. Considera-se neste trabalho, a definição de egressos de Lousada e Martins (2005), que ponderam que egressos são os discentes formados, que concluíram os estudos, ou melhor, diplomados. Assim sendo, a população deste trabalho está formada por 327 alunos egressos entre o período de 2013.2 e 2019.1, detalhado no Quadro 4.

Quadro 4 – Alunos egressos por período

PERÍODO	QUANTIDADE DE EGRESSOS
2013.2	72 alunos
2014.1	3 alunos
2014.2	63 alunos
2015.1	14 alunos
2015.2	54 alunos
2016.1	9 alunos
2016.2	56 alunos
2017.1	8 alunos
2017.2	8 alunos
2018.1	8 alunos
2018.2	27 alunos
2019.1	5 alunos

Fonte: elaborado pelo autor

O Quadro 4 mostra o número de alunos egressos por período letivo do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol da UFC, na modalidade a distância, entre os anos de 2013 e 2019.

A princípio, pretendia-se fazer um levantamento com todos os 327 egressos, formando, assim, um censo. No entanto, ainda que o questionário tenha sido enviado para toda a população, o retorno obtido foi de 73 respondentes, o que representa 22% do universo da pesquisa, sendo esse número, portanto, o tamanho da amostra.

Considerando então como uma pesquisa probabilística, foi calculado o erro de estimativa em função do tamanho da amostra obtida (73). Assim sendo, para determinar o erro, utilizou-se a fórmula de Stevenson (1986):

$$n = \frac{z^2 pqN}{(N - 1)e^2 + z^2 pq}$$

A partir dessa fórmula, obteve-se a fórmula do erro de estimativa:

$$e = \sqrt{\frac{z^2 pq(N - n)}{n(N - 1)}}$$

Substituindo os valores, tem-se:

$$e = \sqrt{\frac{1,96^2 \times 0,5 \times 0,5 \times (327 - 73)}{73(327 - 1)}} \cong 0,101 \cong 10,1\text{pp}$$

Em que:

n = tamanho amostral;

N = tamanho da população;

z = nível de confiança escolhido, expresso em número de desvios- padrão. Usa-se um valor determinado pela forma da distribuição de Gauss. Os valores mais frequentes são:

Nível de confiança 95%, implica em $z = 1,96$;

p = proporção populacional de um fenômeno a ser pesquisado (proporção conhecida previamente, em que $0 < p < 1$). Como p é desconhecido, neste caso, utilizou-se o valor de 0,5;

(1-p = q) = complemento de p;

e = erro amostral (erro de estimativa).

Desse modo, teve-se que o erro de estimativa desta investigação é na ordem de 10,1pp (pontos percentuais).

Dito isso, descreve-se na próxima seção o *lôcus* da pesquisa.

4.3 *Lôcus* da Pesquisa

Este trabalho de investigação foi realizado na Universidade Federal do Ceará, dentro da unidade acadêmica Instituto UFC Virtual, instituto responsável pelos cursos de graduação a distância, nos seus diversos polos de apoio presencial, através de aplicação de questionário estruturado aos alunos egressos do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol.

A Universidade Federal do Ceará, sediada em Fortaleza, capital do estado, foi criada em 1954 pela Lei n. 2373, de 16 de dezembro deste mesmo ano. É uma autarquia, vinculada ao Ministério da Educação, composta por sete *Campi* em todo o estado: Os *Campi* do Benfica, Pici e Porangabuçu, localizados no município de Fortaleza, e os *Campi* de Sobral, Quixadá, Crateús e Russas, no interior do estado (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2019).

Atualmente, em 2019, a UFC conta com 18 unidades acadêmicas e oferta 126 cursos de graduação, sendo 117 na modalidade presencial e 9 na modalidade a distância. Oferta ainda 125 cursos de pós-graduação, sendo 45 de doutorado, 58 de mestrado acadêmico, 14 de mestrado profissional e 8 cursos de especialização a distância (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2019).

Os cursos na modalidade a distância, são administrados pelo Instituto UFC Virtual, uma das 18 unidades acadêmicas da Universidade. Ao todo são 9 cursos de graduação, distribuídos em 28 cidades polo. De acordo com anuário estatístico da UFC (2019 base 2018), durante o período de 2009 a 2018, o número de alunos matriculados no instituto tem oscilado bastante, chegando a registrar 5.129 matriculados em 2012 e 1.662 matrículas em 2016, respectivamente, maior e menor número da série histórica. O que se descreve aqui foi melhor detalhado no Gráfico 1 da seção 3.1 do capítulo anterior.

Dentre os cursos ofertados pela Instituição, através do Instituto Virtual, está o de Licenciatura em Letras-Espanhol, foco principal desta investigação. Esse curso está distribuído em 17 polos e já formou mais de 300 alunos em um período de 6 anos, desde que se graduaram os alunos das primeiras turmas, em 2013.

Após essa breve apresentação do *lôcus* da pesquisa, serão apresentadas, no próximo tópico, informações referentes ao instrumento de coleta de dados.

4.4 Instrumento de coleta de dados

A coleta de dados é um dos primeiros passos de uma pesquisa. É nessa fase que se juntam, através de um instrumento de pesquisa, os documentos e dados necessários para o desenvolvimento da análise. Nesse sentido, para esta investigação, o instrumento utilizado foi o questionário (Anexo 1), que para Gil (2008), trata-se de uma ferramenta que visa investigar questões direcionadas a pessoas cujo intuito é levantar informações sobre o objeto da pesquisa em questão. Fonseca (2002) define o questionário como um instrumento constituído de uma série de perguntas com o objetivo de levantar dados para uma pesquisa.

O instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi adaptado de Freitas (2018). No caso desse autor, o questionário foi aplicado a alunos egressos e concluintes do Curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância. Nesse sentido, após uma adaptação, o questionário foi capaz de atender a proposta desta investigação.

Para tanto, algumas perguntas foram retiradas, considerando que não eram relevantes para o objetivo deste trabalho, e outras foram acrescentadas. Além disso, todas as perguntas relacionadas ao curso de matemática, baseadas no PPC desse curso, foram substituídas por perguntas elaboradas por este autor, baseadas no PPC do curso em estudo.

Feita a devida adaptação, obteve-se um questionário de 43 questões (podendo variar para menos, dependendo do caminho seguido pelo respondente) agrupadas em três dimensões:

1. Perfil individual;
2. Perfil profissional;
3. O Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol;

A terceira dimensão, por sua vez, foi subdividida em quatro micro campos:

- 3.1 Formação do discente;
- 3.2 Perfil do egresso;
- 3.3 Durante o curso;
- 3.4 Após o curso.

As duas primeiras dimensões eram compostas por perguntas abertas, fechadas e mistas. Perguntas abertas são aquelas que o informante responde livremente, da forma que desejar; fechadas são as que o informante deve escolher entre uma das opções de uma lista predeterminada; e mistas são aquelas que, dentro de uma lista predeterminada, há uma opção aberta, como a opção “outros” (GERHARDT *et. al*, 2009).

A primeira dimensão buscava obter informações de cunho pessoal, como data de nascimento; sexo; tempo para a conclusão do curso; motivo de ter escolhido um curso a distância, entre outras. A segunda dimensão, estava relacionada com o perfil profissional. Através dessa dimensão, buscava-se saber informações sobre a execução de atividade remunerada; campo de atuação; se o egresso atua como docente ou outra profissão ligada a língua espanhola etc.

A terceira dimensão relacionava informações do PPC do curso e a situação dos egressos no momento em que responderam o questionário, com tópicos que delineavam sobre a formação discente recebida para atuação na educação básica e no ensino superior; a iniciação à pesquisa em língua e literatura estrangeira; a capacidade de buscar novas alternativas educacionais para enfrentar as dificuldades do magistério, os saberes e as competências fundamentais para o magistério e os fatores que proporcionam uma formação eficaz aos discentes, entre outros.

Essa última dimensão utilizou como escala de medida, a escala tipo Likert, uma escala advinda da escala de Likert, porém, não composta por cinco pontos, como propôs originalmente Rensis Likert, em 1932. Para Malhotra (2011), esse tipo de escala tem a vantagem de ser fácil de construir e aplicar, além de ser de fácil compreensão para os respondentes.

É importante destacar que no questionário original foi feito uso da escala de Likert bidimensional com ponto neutro, sendo assim, cinco categorias de medida. Para este trabalho, optou-se por retirar o ponto neutro, acreditando, com base em estudos de Guy e Norvell (2010), que a presença do ponto neutro induz os respondentes a fugirem dos extremos e utilizarem mais os pontos médios em suas respostas. Nesse estudo, as autoras verificam que a escala sem ponto neutro pode ser confiável e precisa. Além disso, Peabody (1962), Sjoberg e Nett (1968), afirmam que a presença ou a ausência do ponto neutro é indiferente para a validação da escala.

Nesse sentido, optou-se por quatro categorias, excluindo a categoria do indeciso, posto que este autor desejava que o investigado se posicionasse negativamente ou positivamente, levando em consideração que as categorias 1 e 2 (Discordo totalmente e Discordo) demonstram um posicionamento negativo e as categorias 3 e 4 (Concordo e Concordo totalmente), um posicionamento positivo.

Feita a adaptação, a escala de valores para esta investigação apresentou-se como na Figura 7:

Figura 7 – Escala de valores

O curso			
II. Forma profissionais para atuação na educação básica, através da pesquisa, da reflexão teórica e prática.			
<input type="radio"/> 1 Discordo totalmente	<input type="radio"/> 2 Discordo	<input type="radio"/> 3 Concordo	<input type="radio"/> 4 Concordo totalmente

Fonte: elaborada pelo autor

Para a elaboração dessa dimensão, usou-se como referência o PPC do curso, última versão 2013, mais especificamente, proveu-se dos objetivos do curso, do perfil do egresso, da área de atuação do egresso e de informações gerais sobre o processo educacional durante a graduação. No entanto, os objetivos e o perfil do egresso não foram transcritos na íntegra e no formato em que aparecem no documento. Para melhor entendimento por parte dos respondentes, foram feitas algumas adaptações, como a eliminação ou a junção de itens

redundantes, o encurtamento de algumas proposições e a troca de palavras rebuscadas por palavras de mais fácil compreensão, a fim de evitar que perguntas não sejam respondidas com segurança.

Após as três dimensões descritas anteriormente, o questionário apresentava ainda uma pergunta aberta, a qual buscava obter a opinião dos participantes quanto aos pontos positivos e negativos que interferem na eficácia da formação na Licenciatura em Letras-Espanhol.

Antes do envio definitivo do questionário, foi realizado um pré-teste com 10 egressos, a fim de verificar possíveis falhas na redação do questionário, a existências de questões mal elaboradas ou constrangedoras e o tempo que levariam para responder o questionário. Para melhor compreensão do pré-teste, no final do questionário, foi enviada uma breve avaliação do instrumento, a qual contribuiu para a melhoria do mesmo.

Após a realização e análise do pré-teste, o questionário final foi enviado para o e-mail dos egressos do curso estudado, através do Instituto UFC Virtual, que se responsabilizou pela distribuição do instrumento.

Dito isso, no último tópico desta seção, tratar-se-á de como serão organizados e tratados os dados obtidos através do questionário suprarrelatado.

4.5 Organização e tratamento dos dados

O instrumento de pesquisa utilizado nesta investigação foi criado no *Google Forms*, um aplicativo que possibilita a criação de formulários on-line de fácil acesso e usabilidade, e enviado, via Instituto UFC Virtual, para o e-mail dos egressos em forma de *link*, acompanhado da descrição da pesquisa e seus objetivos, bem como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no APÊNDICE B, e os contatos do autor-pesquisador e do orientador.

Essa forma de coleta de dados, por um lado, pode oferecer alguns benefícios, como a possibilidade de alcançar um grande número de pessoas, mesmo que estejam em territórios geográficos muito distantes; economia de tempo; economia de pessoal e respostas mais rápidas e precisas. Por outro lado, também apresenta algumas desvantagens, como a baixa porcentagem de retorno; número alto de perguntas sem respostas e devolução tardia do questionário (GIL, 2008).

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, em observância com os preceitos éticos e para que pudessem ser defendidos os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade dentro dos padrões éticos exigidos em lei, o referido instrumento de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará, o qual emitiu o Parecer nº 4.565.468, de 01 de março de 2021, favorável à aprovação do questionário, como pode-se ver no ANEXO B.

A partir do recebimento dos questionários respondidos, procedeu-se com a análise dos dados e a descrição dos resultados.

Em um primeiro momento, seguindo o formato do questionário, foi traçado o perfil individual dos investigados, caracterizando idade, gênero, tempo que levaram para concluir o curso, se o recomendariam para outra pessoa, por que escolheram a modalidade e se realizariam outro curso a distância. Em seguida, traçou-se o perfil profissional do egresso, identificando se o mesmo exercia alguma atividade remunerada e se atuava ou desejava atuar na área de formação, no momento em que respondeu o questionário.

Em um segundo momento, averiguou-se a eficácia da formação docente analisando as respostas obtidas através da escala de tipo Likert. Para isso, foram usados os gráficos processados pelo próprio aplicativo *Google Forms* e outros gerados no *Excel*, a partir de informações retiradas do formulário eletrônico.

Primeiramente foi averiguado se o curso está sendo eficaz naquilo que se propõe em seu Projeto Pedagógico; a segunda etapa verificou se os egressos apresentam o perfil apresentado pelo PPC; a terceira etapa, analisou os aspectos determinantes para o funcionamento do curso, os pontos necessários para a aquisição de saberes e competências, a atuação dos tutores, a infraestrutura dos polos de apoio presencial, a avaliação da aprendizagem, o estágio e a suficiência das disciplinas para a eficácia da formação docente. Por último, analisou-se os pontos positivos e negativos que interferem na eficácia da formação na Licenciatura em Letras-Espanhol.

Dito os procedimentos metodológicos aplicados por este autor-pesquisador, discutir-se-á, no próximo capítulo, os resultados obtidos nesta investigação.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como já mencionado, o instrumento de pesquisa utilizado para esta investigação consta de 3 dimensões, sendo a primeira delas a que trata do perfil individual; a segunda, do perfil profissional; a terceira, do Curso de Letras-Espanhol; e por último, a pergunta aberta que versava sobre pontos positivos e negativos que interferem na eficácia do curso.

Ressalta-se que a terceira dimensão está dividida em quatro partes, a primeira se refere à formação discente; a segunda, ao perfil do egresso; a terceira, durante o curso; e a quarta, após o curso.

Nas seções seguintes, descrever-se-ão os resultados obtidos após a devolutiva da amostra, seguindo cada uma das dimensões.

5.1 Análise do perfil demográfico e socioeconômico dos respondentes

No tocante a primeira dimensão (Perfil individual), inicialmente os egressos foram indagados quanto a sua idade atual, que ao serem confrontadas com o ano de conclusão do curso (3ª pergunta dessa dimensão) indica a idade que os mesmos tinham no ano em que concluíram o curso. Nesse sentido tem-se que as idades desses egressos quando saíram da licenciatura variam entre 20 e 63 anos, conforme exposto no Gráfico 2. Para a obtenção desses dados, foi feita a subtração entre o ano em que foi realizada a pesquisa e o ano de conclusão declarado pelo respondente. Em seguida, o resultado dessa operação foi subtraído da idade atual declarada pelo entrevistado, obtendo-se, assim, a idade do egresso no ano em que concluiu o curso. Para tanto foi criada a seguinte fórmula:

$$IC = IA - (AP - AC)$$

Em que:

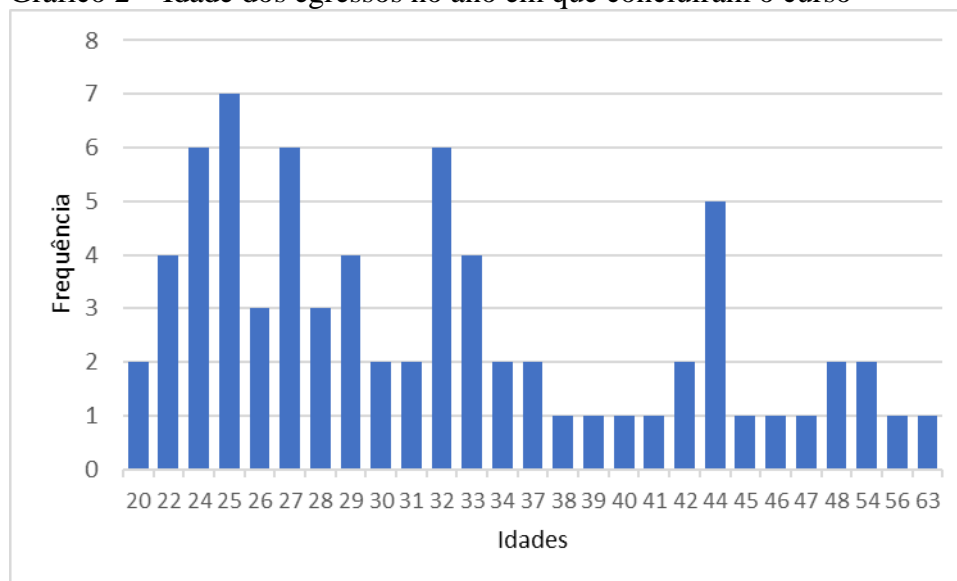
IC = idade de conclusão do curso

IA = idade atual do egresso

AP = ano de realização da pesquisa (2021)

AC= ano em que o egresso concluiu o curso

Gráfico 2 – Idade dos egressos no ano em que concluíram o curso



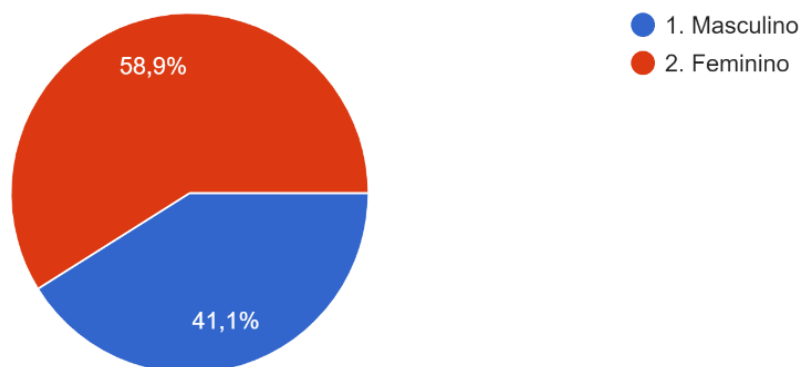
Fonte: elaborada pelo autor

Isso posto, conclui-se que a média de idade da amostra deste estudo é de 32,8 anos. Esse dado revela que os alunos do curso de Letras-Espanhol da UFC concluem o curso com idade levemente superior ao que aponta o Censo da Educação Superior (2019), que indica que a idade média dos alunos ao concluírem o curso de graduação na modalidade EaD é de 30 anos. Além disso, calculou-se o desvio padrão que é de 9,5 anos e o coeficiente de variação que é de 29,0%, o que aponta um alto grau de dispersão das idades declaradas, indicando que a amostra investigada tem características de ser heterogênea.

Essa heterogeneidade, no entanto, pode ser vista como um ponto muito positivo, pois mostra que o curso aqui estudado tem atendido alunos de diversas faixas etárias, possibilitando, por exemplo, a formação de alunos com idades bem acima da média de 30 anos, prevista pelo Censo (2019), como pode-se ver no Gráfico 2, que mostra que alguns egressos se graduaram com 42 (2 egressos), 44 (5 egressos), 48 (2 egressos), 54 (2 egressos) e ainda 1 egresso que concluiu o curso com 63 anos de idade. Esses dados reforçam o caráter flexível, expansivo e democrático da EaD.

Em seguida, ainda referente à primeira dimensão, perguntou-se em relação ao sexo dos respondentes. Para essa questão, teve-se que 58,9% (43 egressos) são do sexo masculino e 41,1% (30 egressos), do sexo feminino, conforme exposto no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Sexo dos respondentes

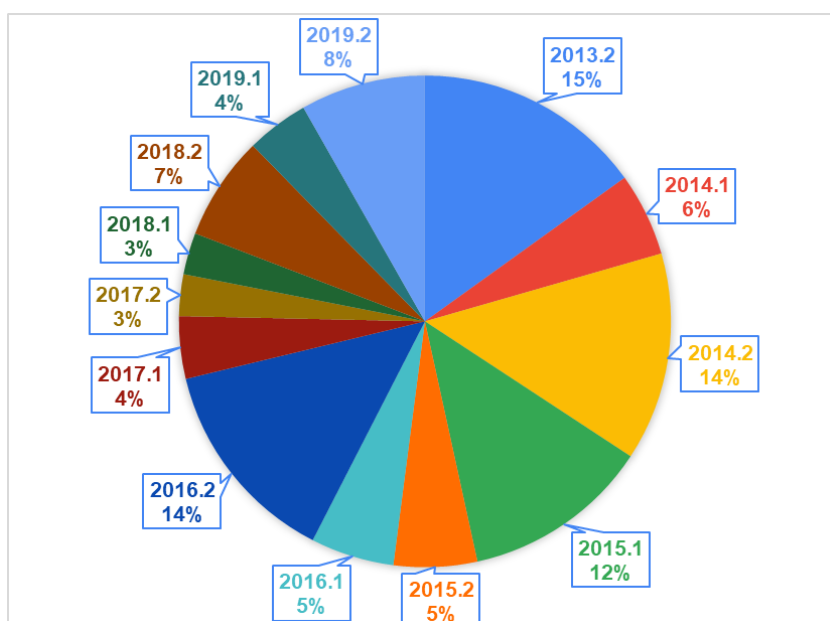


Fonte: elaborado pelo autor

Assim sendo, verifica-se a predominância do sexo feminino, indo ao encontro dos dados do Censo da Educação Superior (2019) que aponta como sendo feminino a maior parte do público da modalidade a distância.

A terceira pergunta da primeira dimensão indagava sobre o período de conclusão de cada participante. As respostas para essa questão apontaram que a amostra está composta por egressos de todos os períodos pertencentes ao marco temporal desta pesquisa, ou seja, a amostra conta com egressos de todos os períodos desde 2013.2 a 2019.2, como mostra o Gráfico 4.

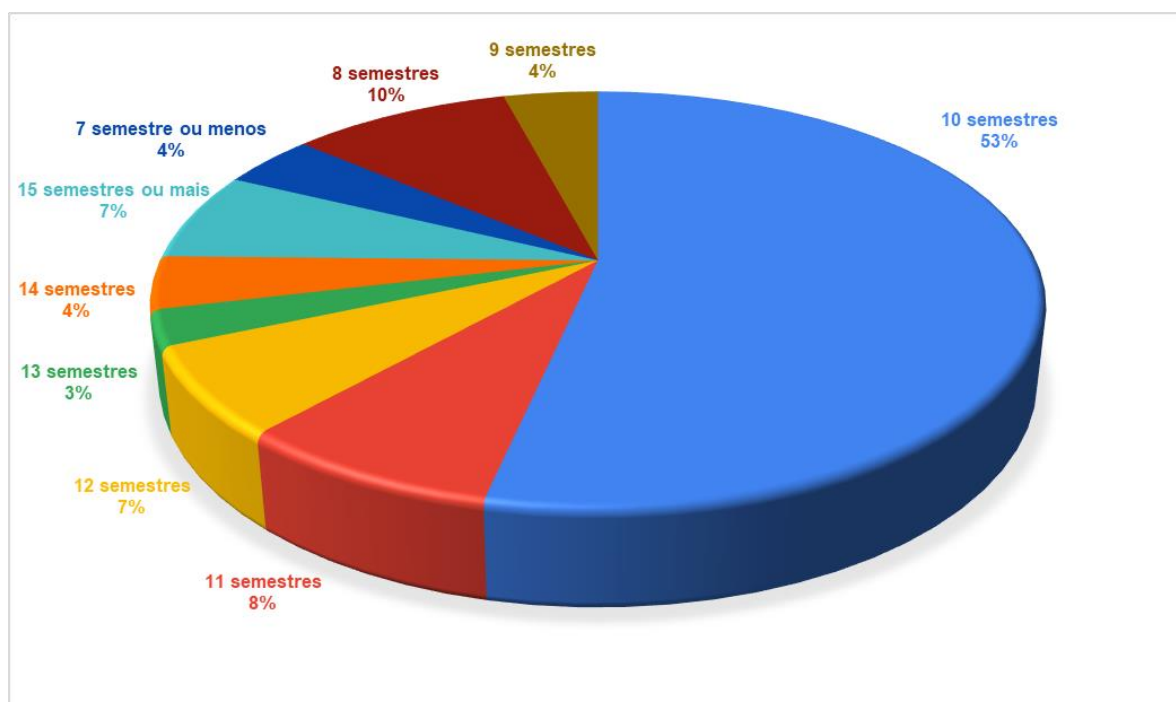
Gráfico 4 – Período de conclusão



Fonte: elaborado pelo autor

Além disso, os participantes foram indagados sobre quanto tempo levaram para concluir o curso, com o objetivo de perceber se os respondentes ultrapassaram o prazo de 10 semestres previstos para a conclusão, no PPC do curso. Nesse ponto, teve-se que 53% (39 egressos) cumpriram o prazo estipulado e concluíram o curso nos 10 semestres (5 anos), outros 29% (21 egressos) concluíram após esse prazo e 18% (13 egressos) concluíram o curso em menos de 10 semestre, como exposto no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Tempo do ingresso até a colação de grau



Fonte: elaborado pelo autor

Apesar de 28,6% dos respondentes declararem ter concluído o curso após o prazo de 10 semestres previsto no PPC, os dados apresentados no Gráfico 5 demonstram um alto grau de compromisso dos alunos com o curso. O que representa um aspecto positivo, tendo em vista que os alunos do curso são em sua maioria adultos, como já visto anteriormente, e, consequentemente, têm compromissos com família, trabalho e obrigações sociais.

Outro dado que se pode observar a partir do Gráfico 5 é que 13 dos respondentes (17,8%) declararam ter concluído o curso antes do prazo estabelecido no PPC. Este trabalho, por sua vez, não alcança explicar o real motivo desse fato, porém, pode-se imaginar que alguns alunos tenham adiantado disciplinas, cursando-as em polos de outras cidades, ou que tenham feito o aproveitamento de disciplinas já cursadas em outra graduação.

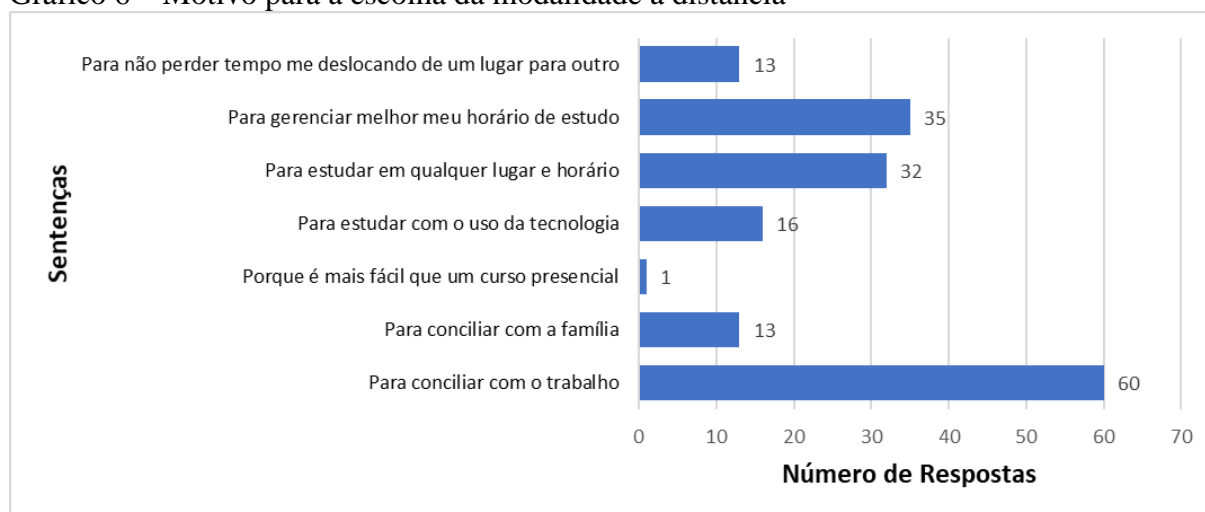
Ainda quanto ao Gráfico 5, é importante destacar o número de 28,6% de

respondentes (21 egressos) que colaram grau após o prazo de 10 semestres. Do mesmo modo, esta investigação não logra responder exatamente o motivo desse atraso, no entanto, imagina-se que a dificuldade com o manejo das ferramentas tecnológicas, a falta de adaptação à modalidade ou mesmo os compromissos extraescolares comuns às pessoas com idade mais adulta, que é o caso do curso estudado, podem contribuir para tal fato. Essa última hipótese, por exemplo, vai ao encontro de Moore e Kearsley (2008, p.174), que asseveram que o estudante adulto “gasta tempo e esforço que precisam se originar do tempo e da energia que restam depois de satisfazer as exigências normais da vida adulta”.

A quinta pergunta da primeira dimensão buscava saber se os respondentes recomendariam o curso para outra pessoa. O fato de recomendar o curso para terceiros pode evidenciar a qualidade do curso e indicar uma possível eficácia. Neste sentido, todos os participantes responderam afirmativamente, declarando que recomendariam o curso. Dessa forma, evidenciado sua qualidade e uma possível eficácia.

A pergunta seguinte se referiu ao motivo pela escolha de um curso a distância. Nesse sentido, teve-se que a opção com maior quantitativo de seleção foi a “Para conciliar com o trabalho”, opção que obteve 60 respostas, o que representa 82,2% da amostra, como exposto no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Motivo para a escolha da modalidade a distância



Fonte: elaborado pelo autor

Ainda de acordo com o Gráfico 6, como os respondentes poderiam escolher mais de uma opção, a segunda e terceira sentença mais escolhida pelos respondentes foi “Para gerenciar melhor meu horário de estudo” e “Para estudar em qualquer lugar e horário”, com 35 e 32 escolhas, respectivamente. Tais escolhas vão ao encontro do que diz Freitas (2018)

quando assevera que uma das vantagens da EaD é que, além da economia financeira e temporal, ela proporciona flexibilidade aos seus usuários, características intrínsecas à essa modalidade.

Além disso, vale destacar que, como mostra o Gráfico 6, houve apenas 1 escolha pela opção “É mais fácil que o presencial”, o que mostra que a maior parte dos respondentes não concorda com essa afirmativa, indo ao encontro da colocação de Netto, Giraffa e Fari (2010), que dizem que no Brasil, sobretudo com a explosão dos cursos virtuais, criou-se o mito de que a modalidade a distância é mais fácil que a presencial.

Além das opções disponíveis em destaque no Gráfico 6, havia disponível a opção “Outro”, para que os respondentes pudessem acrescentar à lista motivos não elencados pelo autor-pesquisador. Esta opção obteve 8 respostas, 3 delas destacaram a dificuldade de locomoção para uma cidade que oferecia o curso na modalidade presencial; 3 apontaram ser por falta de opção; 1 por falta de condições financeiras e 1 porque era o que estava ao alcance, que se pode entender como dificuldade financeira e/ou dificuldade de locomoção. No Quadro 5, transcreve-se as respostas dos egressos, que serão aludidos nesta etapa da análise como “Respondente A, B, C, e assim sucessivamente”, a fim de não possibilitar a identificação dos participantes da pesquisa.

Quadro 5 – Respostas acrescentadas pelos egressos

EGRESSOS	RESPOSTAS
RESPONDENTE A	“Por condições financeiras.”
RESPONDENTE B	“Porque gosto do estudo das línguas e era a modalidade que tínhamos, ofertado pela UFC não tive que dúvida da qualidade do curso, que comprovou a cada semestre na qualidade das disciplinas e dos professores.”
RESPONDENT C	“Por falta de condições de ir para outra cidade que tinha a modalidade presencial.”
RESPONDENT D	“Querida fazer espanhol e não tinha como me deslocar para Fortaleza.”
RESPONDENT E	“Falta de opção”
RESPONDENT F	“Porque era o meu maior sonho e que estava ao meu alcance”.
RESPONDENT G	“Na minha cidade não tinha muitas opções de cursos em nível superior.”
RESPONDENT H	“Também devido a dificuldade de locomoção, já que não havia muitas opções de transporte coletivo na época e eu não possuía particular.”

Fonte: elaborado pelo autor

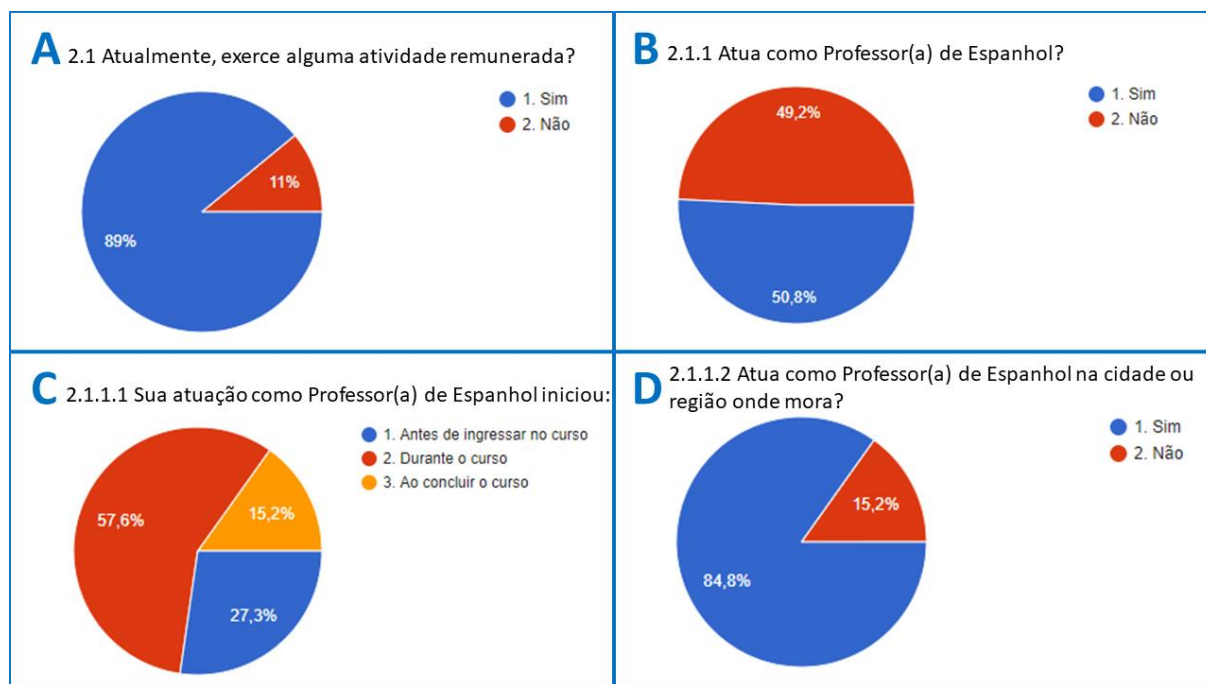
Para encerrar a primeira dimensão, foi perguntado se os egressos fariam outro curso a distância, o que obteve um retorno de 100% de respostas positivas. Esse resultado é mais uma evidência de eficácia do curso, além de mostrar que os egressos obtiveram

características necessárias para atuar enquanto discente da EaD, principalmente, a autonomia. Ademais de apontar que a licenciatura propiciou experiências positivas para os discentes.

5.2. Análise do Perfil Profissional dos respondentes

Adentrando na segunda dimensão (Perfil profissional), o questionário apresentava dois caminhos possíveis, um para os que respondessem que exerciam atividade remunerada e outro para os que respondessem essa questão negativamente. Dito isso, inicialmente, 65 dos respondentes (89%) declararam que exercem alguma atividade remunerada (Figura 8-A). Desses, 33 (50,8%) atuam como professor de espanhol e 32 (49,2%) não (Figura 8-B). Teve-se também que dos 50,8% dos respondentes que atuam como professor de espanhol (33 egressos), 57,6% (19 egressos) iniciaram a atuação durante o curso de licenciatura a distância; 27,3% (9 egressos) antes de ingressarem no curso; e 15,2% (5 egressos) começaram a atuar somente após a conclusão (Figura 8-C). Além disso, teve-se que dos 50,8% da amostra (33 egressos) que atuam como professor de espanhol, 84,8% (28 egressos) atuam na cidade ou região onde residem (Figura 8-D), como exposto na Figura 8.

Figura 8 – Atuação dos respondentes



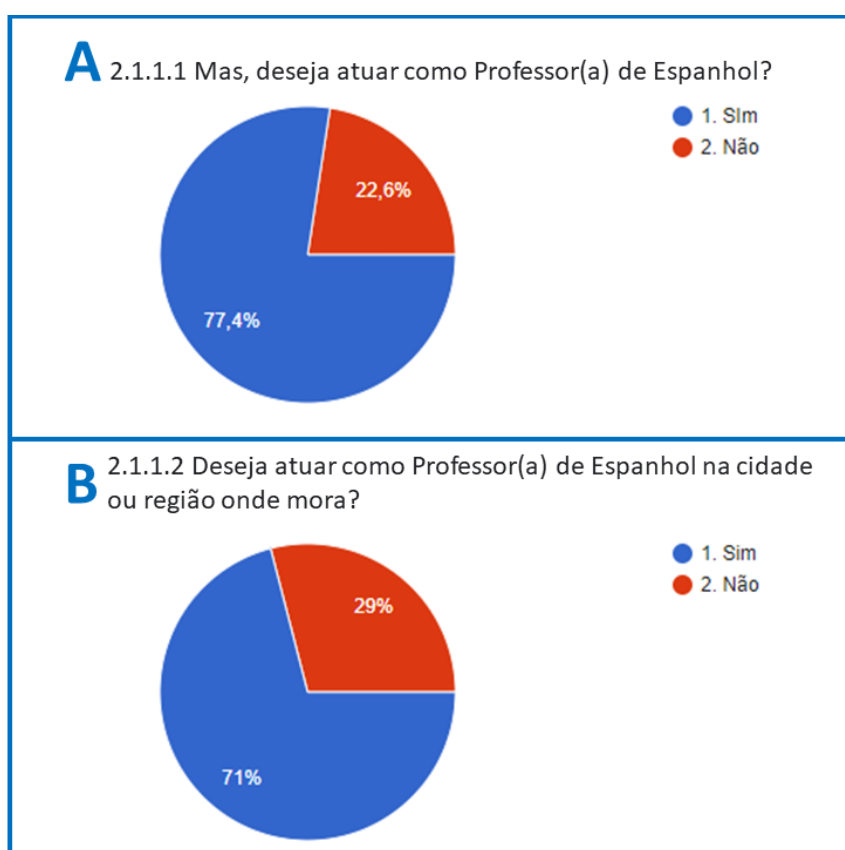
Fonte: elaborada pelo autor

Além disso, ao serem questionados quanto ao seu nível de atuação, mais de 90%

dos respondentes afirmaram atuar como “Professor de Espanhol no Ensino Fundamental e/ou Médio”. Essa informação junto as apresentadas pela Figura 8 são muito importantes, pois mostram que uma parcela considerável dos egressos do curso estudado está atuando na sua área de formação (50,8%) e destes, 84,8% na região onde o curso é realizado, cumprindo, dessa forma, com as pretensões da UAB, que é a qualificação docente para atuação no magistério na região onde habitam, fortalecendo a educação básica no interior do país.

Teve-se ainda que dos 32 respondentes (49,2%) que disseram não atuar como docente de língua espanhola, 24 (77,4%) manifestaram o desejo de atuar como professor de espanhol (Figura 9-A), 22 deles (71%) na região ou cidade onde mora (Figura 9-B). No sentido oposto, 7 respondentes (22,6%) manifestaram o desejo de não atuar como professor de espanhol (Figura 9-A).

Figura 9 – Desejo em atuar como professor de espanhol e desejo em atuar na cidade ou região onde mora



Fonte: elaborada pelo autor

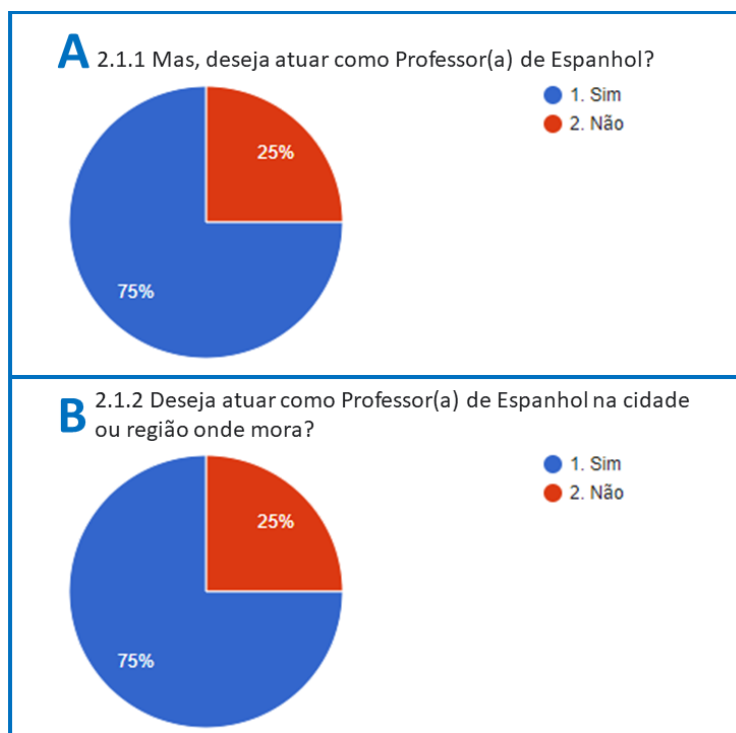
Além disso, aos egressos que declararam não trabalhar como professor de espanhol (49,2% - 32 egressos), foi perguntado se atuavam com a língua espanhola em outra área que não a docência, com o objetivo de verificar se mesmo tratando-se de um curso de

licenciatura, a graduação gera oportunidades para atuação em outras áreas, como a tradução, aeroportos, recepção de hotel/restaurante, agência de turismo, entre outras. Nessa questão, os respondentes poderiam ainda acrescentar uma outra opção não elencada pelo autor. Neste ponto, teve-se que 96,7% (29 egressos) declararam não atuar com a língua espanhola, o que mostra que cerca de 50%, metade dos egressos do curso estudado, estão atuando em áreas alheias a sua formação.

Esse dado deve ser observado com mais cuidado, visto que dos 49,2% (32 egressos) que declararam não trabalhar como professor de espanhol, 77,4% (24 egressos) expressaram o desejo de atuar na área. O que mostra uma possível falta de oportunidade para o egresso na cidade ou região de formação.

Seguindo o outro caminho possível do questionário, mencionado anteriormente, 11% da amostra (8 egressos) declararam não exercer atividade remunerada. Destes, 75% (6 egressos) expressaram o desejo de atuar como professor de espanhol na região onde mora e 25% (2 egressos) declararam não desejar atuar como professor de espanhol, como exposto na Figura 10.

Figura 10 – Desejo em atuar como professor de espanhol e desejo em atuar na cidade ou região onde mora daqueles que não exercem atividade remunerada



Fonte: elaborada pelo autor

Mais uma vez, destaca-se o fato de haver egressos desejosos de atuar na sua área de formação, mas que não o fazem. Este trabalho, por ter uma outra proposta, não é capaz de afirmar a razão exata dessa não realização, no entanto, acredita-se que os principais motivos para que haja essa quantidade de egressos não atuante em suas áreas (55% - 40 respondentes), é a falta de vagas para professores de espanhol, principalmente nas pequenas cidades, onde tem-se poucas escolas, deficiências na formação e pela não obrigatoriedade do espanhol no ensino básico, que faz com que muitas escolas optem por não contratar ou oferecer vagas para a área.

Após a análise da primeira e segunda dimensões, referentes, respectivamente, ao perfil individual e ao perfil profissional da amostra, tratar-se-á nos seguintes tópicos sobre a terceira dimensão do instrumento de pesquisa, que trata a respeito do curso em si.

5.3 Análise da dimensão referente ao Curso de Letras-Espanhol

Esta dimensão, como já detalhado anteriormente, está dividida em 4 partes (“Formação discente”, “Perfil do egresso”, “Durante o curso” e “Após o curso”), compostos por 28 itens, representados no instrumento pela abreviatura “I”. Desse modo, dos itens de 1 a 7, os respondentes foram submetidos a afirmações fundamentadas nos objetivos da licenciatura; dos itens de 8 a 16, no perfil do egresso; dos itens de 17 a 26, em informações presentes no PPC da licenciatura, referentes à atuação dos tutores, infraestrutura dos polos de apoio, avaliação da aprendizagem e estágio; e nos itens 28 e 29 os egressos foram questionados sobre o impacto do curso na sua atuação profissional após a formação. Em cada item disponibilizou-se para inclinações por parte da amostra as seguintes escalas (1) Discordo totalmente, (2) Discordo, (3) Concordo e (5) Concordo totalmente.

5.3.1 Percepção sobre os saberes e competências na formação discente

Nesta primeira parte, relacionada à formação do discente, averiguou-se sobre o desenvolvimento profissional da amostra; sobre a eficácia do curso em aprofundar conhecimentos correlatos a língua espanhola; acerca de fornecer sólida formação pedagógica ao discente e ao desenvolvimento de competências fundamentais para a efetiva atuação na educação básica.

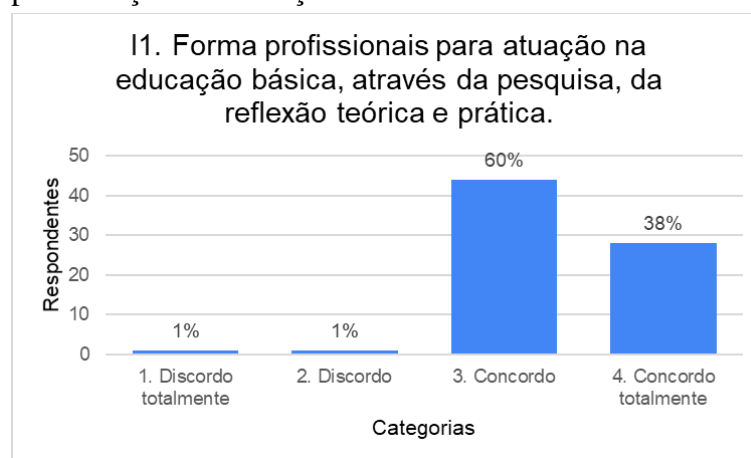
É importante lembrar que para esta dimensão optou-se por uma escala tipo Likert com apenas quatro categorias, ou seja, sem a categoria do indeciso. Nesse sentido, em

termos de análise, considera-se que as categorias 1 e 2 (Discordo totalmente e Discordo) demonstram um posicionamento negativo e as categorias 3 e 4 (Concordo e Concordo totalmente), um posicionamento positivo.

Esclarece-se também que nesta etapa da análise os respondentes serão denominados como “Egresso 1, 2, 3 e assim sucessivamente, com o propósito de não possibilitar a identificação dos participantes.

Inicialmente, os entrevistados foram submetidos a posicionar-se quanto a afirmação de que o curso “forma profissionais para atuação na educação básica, através da pesquisa, da reflexão teórica e prática” (I1). Nesse item, 38% dos respondentes (27 egressos) afirmaram que concordam totalmente que a licenciatura proporciona esse tipo de formação; 60% (44 egressos) apenas concordaram; 1% (1 egresso) discordou de tal afirmação; e 1% (1 egresso) declarou discordar totalmente da sentença, como ilustrado no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Concepção relacionada à formação docente para atuação na educação básica



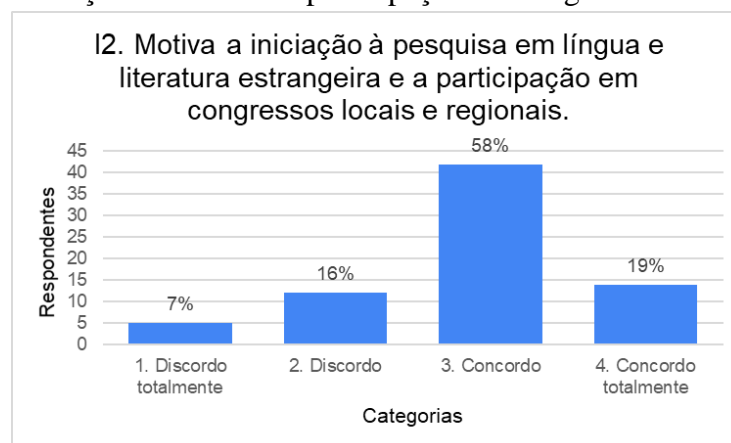
Fonte: elaborado pelo autor

Ao observar o Gráfico 7, nota-se que o número de respostas no ponto “concordo” e no ponto “concordo totalmente” somam 98% (71 respostas), representando uma avaliação positiva por parte dos egressos, deixando claro que o curso tem alcançado o objetivo de formar profissionais para a educação básica, através da pesquisa, da reflexão teórica e prática.

A seguir, os participantes se manifestaram sobre a afirmação de que o curso “motiva a iniciação à pesquisa em língua e literatura estrangeira e a participação em congressos locais e regionais”. Nesse sentido, 58% da amostra (42 egressos) se posicionaram de acordo com a afirmação; 19% (14 egressos) declararam concordar totalmente com a

sentença; 16% (12 egressos), porém, se posicionaram discordando de que o curso motiva a iniciação à pesquisa e a participação em congressos; e 7% (5 egressos) discordaram totalmente da afirmação supracitada, como mostra o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Concepção relacionada à motivação à iniciação científica e à participação em congressos

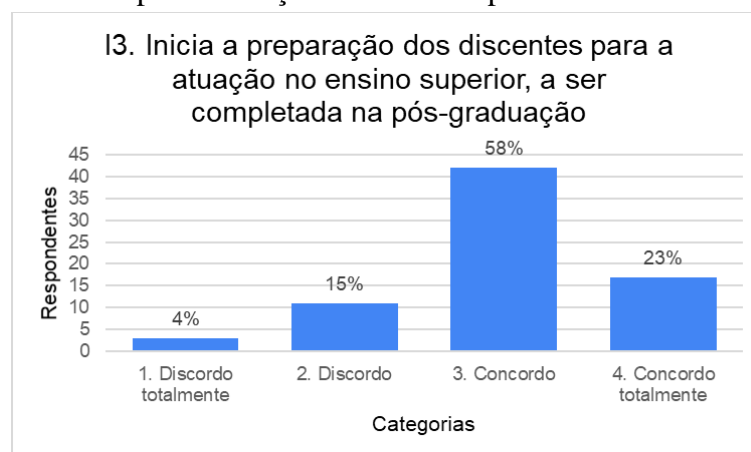


Fonte: elaborado pelo autor

Nesse item, a soma do percentual dos pontos “concordo” e “concordo totalmente” resulta em 77% de escolhas (56 respostas). O que representa uma avaliação positiva dos respondentes para o item, porém, há de se destacar que 23% (17 egressos) se posicionaram negativamente. Esses números podem indicar que esse objetivo está sendo parcialmente alcançado, mas que há necessidade de melhoria no quesito motivação à iniciação científica e a participação em congressos. Nesse sentido, o Egresso 49 relata que falta incentivo a trabalhos científicos e participação em eventos. O Egresso 53, sinaliza no mesmo sentido dizendo: “[...] Como ponto negativo, destaco a falta de incentivo à pesquisa, à participação em congressos etc.”.

O Item 3 afirmava que o curso inicia a preparação dos discentes para a atuação no ensino superior, a ser completada na pós-graduação, como consta nos objetivos do PPC. Para esse item, o número mais significativo foi referente a opção “concordo”, que obteve 58% de escolhas (42 respostas). Também posicionando-se favoravelmente ao item, 23% dos participantes (17 egressos) selecionaram a opção “concordo totalmente”. As duas opções juntas formam 81% (59 respostas), um número bastante positivo, mostrando que a meta proposta está sendo alcançada. Por outro lado, 19% (14 egressos) expressaram uma inclinação negativa, 15% (11 egressos) disseram discordar e 4% (3 egressos) declararam discordar totalmente, como exposto no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Concepção relacionada à preparação dos discentes para a atuação no ensino superior

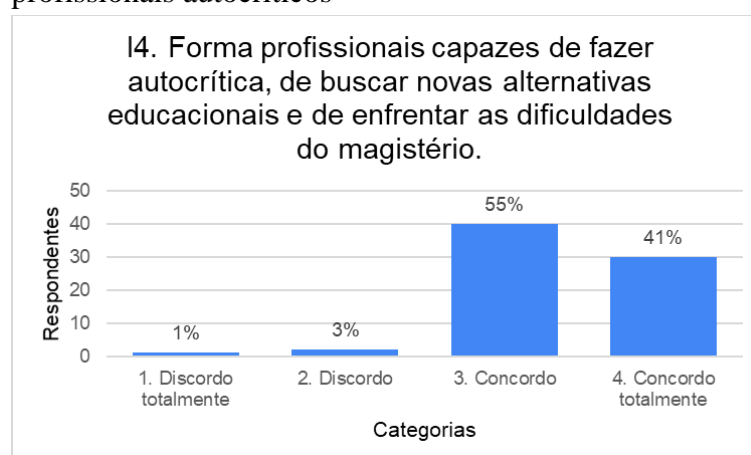


Fonte: elaborado pelo autor

Ainda que o número de egressos que se posicionaram favoravelmente a essa afirmação seja bastante relevante (81% - 59 egressos), é importante destacar que 19% (14 egressos) se posicionaram do lado oposto. O Egresso 51 opina da seguinte forma: “[...] talvez precisasse de um pouco mais de incentivo como tem no presencial, muitos alunos acabam parando na graduação, porque não sentem o interesse de tentar uma pós-graduação”.

Quando submetidos a se posicionarem quanto à afirmativa de que o curso forma profissionais capazes de fazer autocrítica, de buscar novas alternativas educacionais e de enfrentar as dificuldades do magistério (I4). 96% da amostra (70 egressos) se posicionaram positivamente, 55% (40 egressos) selecionaram a opção “concordo” e 41% (30 egressos) a opção “concordo totalmente”. Um número muito expressivo, que aponta a satisfação dos discentes quanto a meta proposta. Dos respondentes, apenas 4% (3 egressos) se posicionaram negativamente, mais precisamente, 3% (2 egressos) sinalizaram discordar e 1% (1 egresso) discordou totalmente da afirmativa, como verifica-se no Gráfico 10.

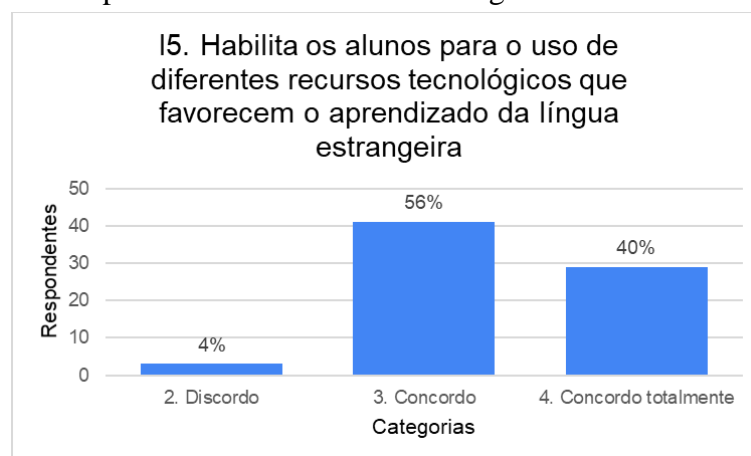
Gráfico 10 – Concepção relacionada à formação de profissionais autocríticos



Fonte: elaborado pelo autor

Em contínuo, 96% da amostra (70 egressos) demonstraram inclinação positiva quanto a afirmação de que o curso habilita os alunos para o uso de diferentes recursos tecnológicos que favorecem o aprendizado da língua estrangeira (I5). O percentual supracitado é a soma de 56% de respondentes (41 egressos) que selecionaram a opção “concordo” e de 40% (29 egressos) que selecionaram a opção “concordo totalmente”. Para esse item, nenhum respondente selecionou a opção “discordo totalmente” e apenas 4% (3 egressos) afirmaram discordar, como pode-se ver no Gráfico 11.

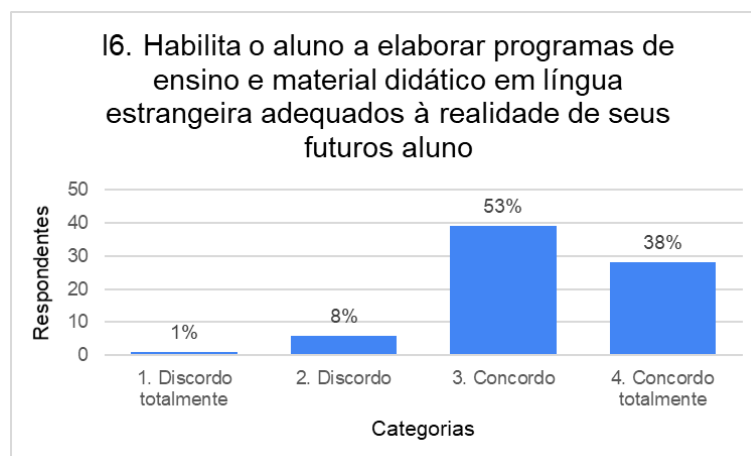
Gráfico 11 – Concepção relacionada à habilitação dos alunos para o uso de recursos tecnológicos



Fonte: elaborado pelo autor

Quanto ao fato de o curso habilitar o aluno a elaborar programas de ensino e material didático em língua estrangeira adequados à realidade de seus futuros aluno (I6), teve-se que 53% dos respondentes (38 egressos) concordaram com a afirmação e 38% (28 egressos) concordaram totalmente, indicando uma inclinação positiva em relação à afirmação. Por outro lado, teve-se que 8% (6 egressos) discordaram e apenas 1% (1 egresso) discordou totalmente, como verifica-se no Gráfico 12.

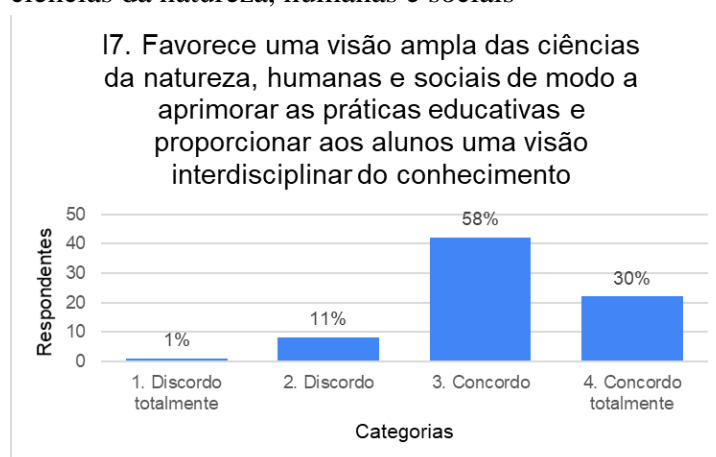
Gráfico 12 – Concepção relacionada a habilitação dos alunos para a elaboração de programas de ensino e material didático



Fonte: elaborado pelo autor

Para fechar essa primeira parte (Formação discente), os egressos foram indagados se o curso favorece uma visão ampla das ciências da natureza, humanas e sociais de modo a aprimorar as práticas educativas e proporcionar aos alunos uma visão interdisciplinar do conhecimento (I7), como propõe os objetivos expostos no PPC da licenciatura. Teve-se que, positivamente, 58% (42 egressos) optaram por concordar e 30% (22 egressos) optaram por concordar totalmente. Por outro lado, posicionando-se negativamente, teve-se que 11% (8 egressos) selecionaram a opção “discordo” e somente 1% (1 egresso) afirmou discordar totalmente, como mostra o Gráfico 13.

Gráfico 13 – Concepção relacionada a visão ampla das ciências da natureza, humanas e sociais



Fonte: elaborada pelo autor

Isso posto, verifica-se que 88% da amostra (64 egressos) se posicionaram positivamente frente ao item, o que demonstra que o curso favorece essa visão ampla e interdisciplinar ao seu discente, no entanto, nota-se que 12% da amostra (9 egressos) se

posicionaram de forma contrária, indicando, portanto, que esse ponto deve ser mais trabalhado em cursos futuros, visando preencher essa lacuna exposta pelos egressos do curso.

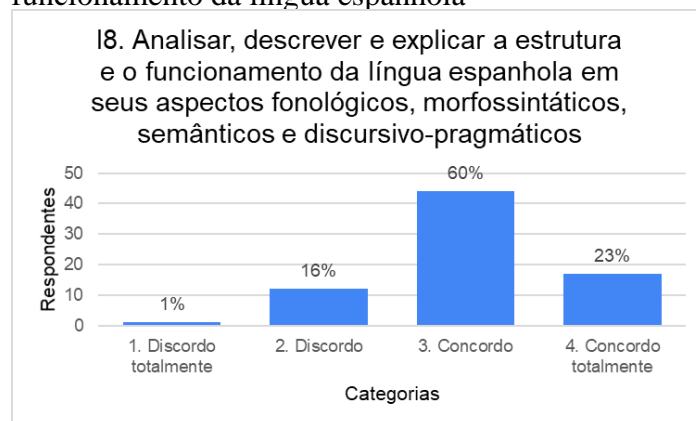
Em resumo, após analisar os dados referentes aos objetivos da Licenciatura, pertencente à “Formação discente”, teve-se uma percepção majoritariamente positiva por parte dos respondentes. Desse modo, pode-se dizer que o curso em questão alcança os objetivos propostos para esse quesito, evidenciando, assim, sua eficácia.

5.3.2 Percepção sobre as capacidades adquiridas no decorrer do curso

Esta segunda parte, elaborada com base no perfil do egresso indicado no PPC da licenciatura, busca averiguar a capacidade dos egressos de efetivarem as ações estabelecidas para o profissional ao magistério na área de estudo. Além de, como fazer uso da tecnologia para auxiliar na aprendizagem dos discentes; entender o papel social da escola; realizar análise crítica de livros, entre outros que foram detalhados a seguir.

Assim, no que se refere ao primeiro item desta parte, que indaga se o egresso se sente capaz de analisar, descrever e explicar a estrutura e o funcionamento da língua espanhola em seus aspectos fonológicos, morfofossintáticos, semânticos e discursivo-pragmáticos (I8), teve-se que 60% dos respondentes (42 egressos) concordaram com a afirmativa, outros 23% (17 egressos) concordaram totalmente, totalizando 83% de inclinação positiva para este item (59 respostas), contra 17% de inclinação negativa (13 respostas), sendo 16% o número de respondentes que discordaram (12 egressos) e 1% que discordou totalmente (1 egresso), como mostra o Gráfico 14.

Gráfico 14 – Concepção relacionada à capacidade de analisar, descrever e explicar a estrutura e o funcionamento da língua espanhola

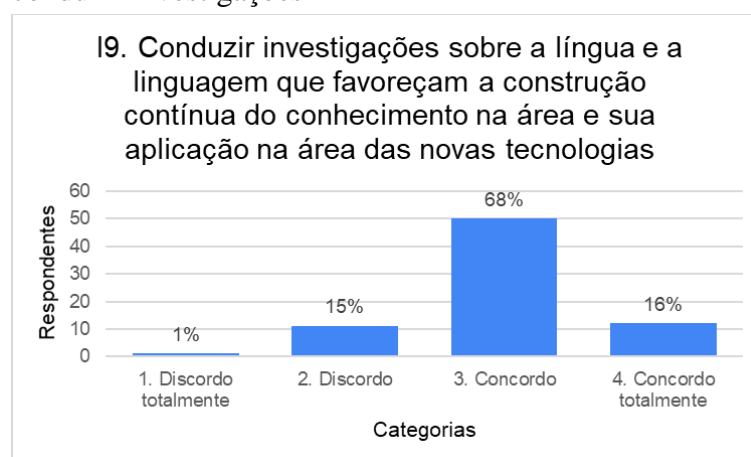


Fonte: elaborado pelo autor

Desse modo, apesar de as respostas em geral indicar que o objetivo descrito no item é alcançado, visto que 83% da amostra (55 egressos) se manifestaram positivamente em relação ao item, observa-se que um número razoavelmente alto de respondentes (17% - 13 egressos) declararam não ser capaz de realizar tais ações, o que mostra que o objetivo expresso pelo item precisa ser melhor desenvolvido durante a formação do discente.

Quando indagados se sentem-se capazes de conduzir investigações sobre a língua e a linguagem que favoreçam a construção contínua do conhecimento na área e sua aplicação na área das novas tecnologias (I9), os egressos se posicionaram, em sua maioria, positivamente, já que 68% dos respondentes (49 egressos) selecionaram a opção “concordo” e 16% (12 egressos) a opção “concordo totalmente”. Por outro lado, 16% (11 egressos) se posicionaram negativamente, 15% (10 egressos) optando pela opção “discordo” e 1% (1 egresso) “discordo totalmente”, como mostra o Gráfico 15.

Gráfico 15 – Concepção relacionada à capacidade de conduzir investigações



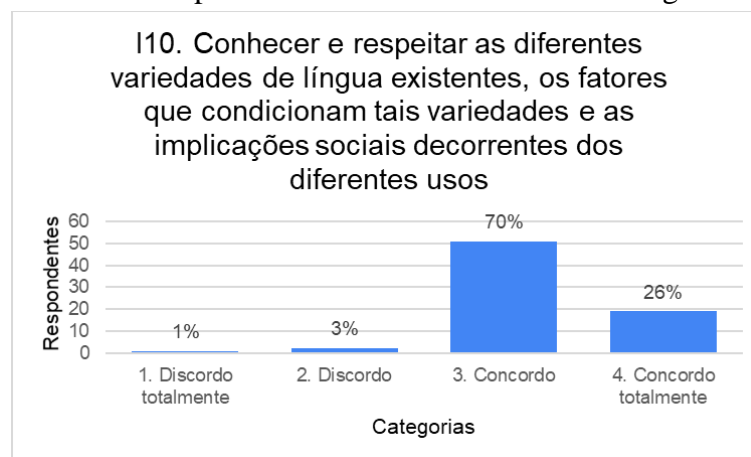
Fonte: elaborado pelo autor

Nesse sentido, nota-se que apesar do alto número de respondentes favoráveis ao item (84% - 61 egressos), o que indica o alcance do objetivo mencionado, 16% (11 egressos) afirmaram não ser capaz de realizar a ação descrita pelo item, o que vai ao encontro de outras manifestações por parte dos entrevistados que apontam falhas no que diz respeito à pesquisa/investigação, reforçando, assim, a necessidade de maior apoio e incentivo à pesquisa.

Inclinação positiva também foi percebida quanto ao item seguinte (I10), o qual pedia o posicionamento dos egressos quanto a sua capacidade de conhecer e respeitar as diferentes variedades de língua existentes, os fatores que condicionam tais variedades e as implicações sociais decorrentes dos diferentes usos. Neste item, teve-se que 70% dos

respondentes (51 egressos) selecionaram a opção “concordo”, 26% (19 egressos) a opção “concordo totalmente”, 3% (2 egressos) “discordo” e 1% (1 egresso) “discordo totalmente”, como exposto no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Concepção relacionada à capacidade conhecer e respeitar as diferentes variedades da língua

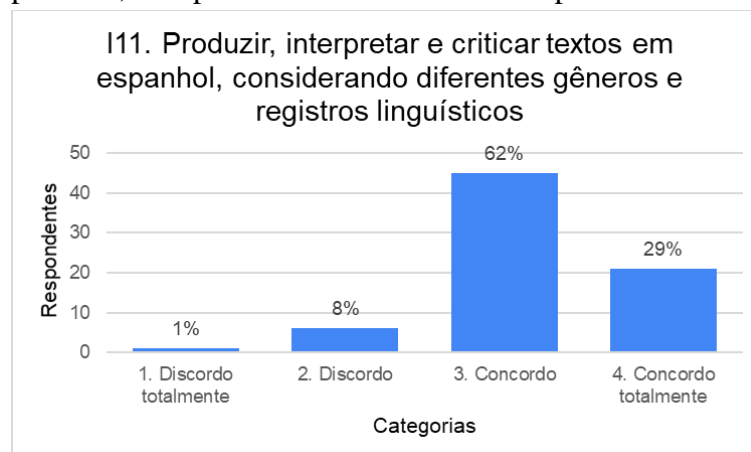


Fonte: elaborado pelo autor

Nesse sentido, comprova-se que a Licenciatura possibilita ao seu egresso a capacidade de conhecer e respeitar as variedades da língua, um fator muito importante para o professor de ELE que precisa lidar com toda a diversidade que apresenta a língua espanhola.

Quando questionados se sentem-se capazes de produzir, interpretar e criticar textos em espanhol, considerando diferentes gêneros e registros linguísticos (I11), teve-se um posicionamento muito positivo, tendo em vista que 62% dos respondentes (45 egressos) afirmaram que concordam com a colocação e 29% (21 egressos) afirmaram que concordam totalmente. Negativamente, teve-se que apenas 8% dos respondentes (6 egressos) afirmaram discordar e 1% (1 egresso) discordar totalmente, como pode-se ver no Gráfico 17.

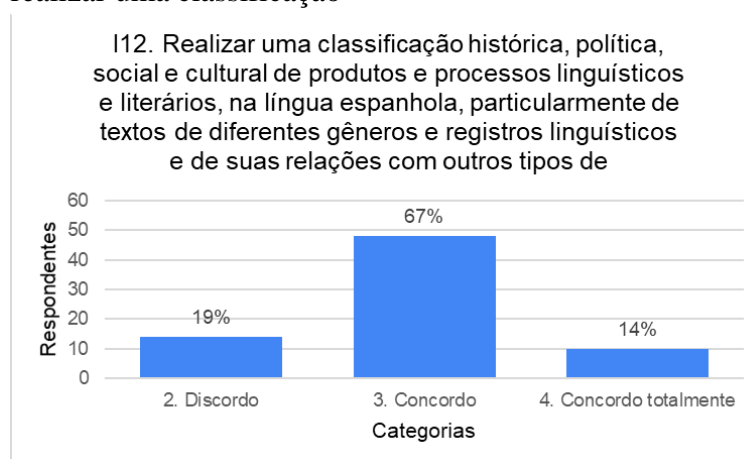
Gráfico 17 – Concepção relacionada a capacidade de produzir, interpretar e criticar textos em espanhol



Fonte: elaborado pelo autor

O item 12 (I12), que versava sobre “realizar uma classificação histórica, política, social e cultural de produtos e processos linguísticos e literários, na língua espanhola, particularmente de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e de suas relações com outros tipos de discurso”, obteve 81% de posicionamento positivo, pois 67% dos entrevistados (49 egressos) se posicionaram de acordo com o item e 14% (10 egressos) totalmente de acordo. O item obteve 19% de posicionamento negativo, todos (14 egressos) respondendo que discordam da sentença, como se vê no Gráfico 18.

Gráfico 18 – Concepção relacionada a capacidade de realizar uma classificação

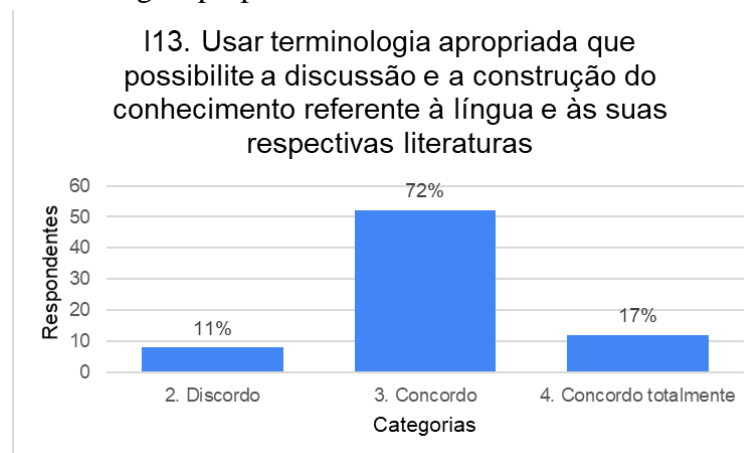


Fonte: elaborado pelo autor

De acordo com tais informações, nota-se que, apesar de o item ter apresentado uma inclinação predominantemente positiva (81% - 59 respondentes), há de se destacar os 19% de inclinação negativa (14 egressos) que não concordaram com a afirmação exposta no item, no entanto, verifica-se que dos 14 respondentes que se manifestaram negativamente, nenhum discordou totalmente do fato, o que aponta uma tendência mais positiva que negativa.

Percentuais aproximados também ocorreram em relação ao item 13 (I13), que versava sobre “usar terminologia apropriada que possibilite a discussão e a construção do conhecimento referente à língua e às suas respectivas literaturas”, pois 89% dos egressos se manifestaram positivamente, sendo 72% das respostas a opção “concordo” e 17% “concordo totalmente”, e 11% de posicionamento negativo, todos respondendo que discordam da sentença, como se vê no Gráfico 19.

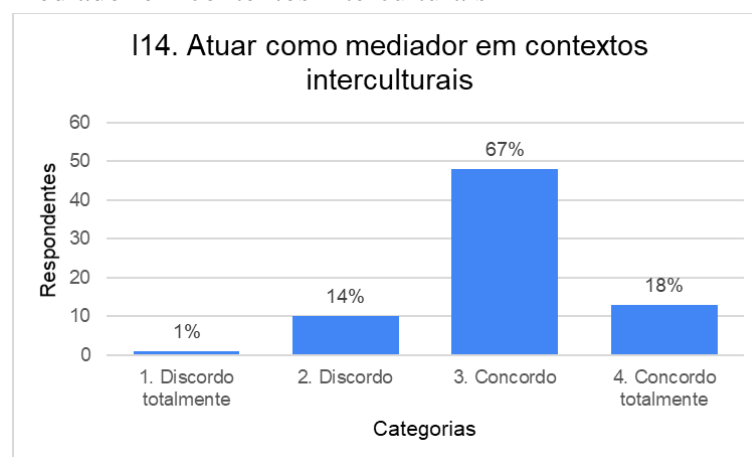
Gráfico 19 – Concepção relacionada ao uso de terminologia apropriada



Fonte: elaborado pelo autor

Em relação à capacidade de atuar como mediador em contextos interculturais (I14), 67% dos respondentes (49 egressos) optaram por concordar com a afirmativa, 18% (13 egressos) optaram por concordar totalmente, enquanto 14% (10 egressos) optaram por discordar e apenas 1% (1 egresso), discordar totalmente, como pode-se ver no Gráfico 20.

Gráfico 20 – Concepção relacionada à atuação como mediador em contextos interculturais



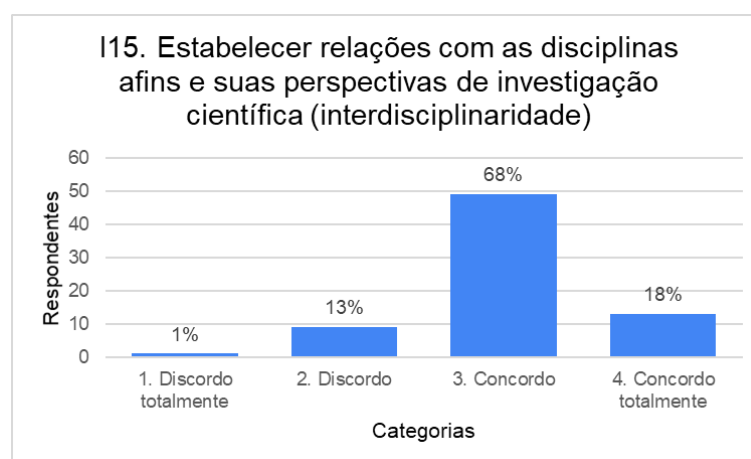
Fonte: elaborado pelo autor

Assim sendo, os dados apresentados pelo Gráfico 20 mostram que 85% dos participantes da pesquisa (62 egressos) se sentem capazes de atuar como mediador em contextos culturais, no entanto, 15% (12 egressos) declaram não terem adquirido tal capacidade, o que serve de alerta para os envolvidos com o programa, visto que, como assevera Peres (1999, p. 27) “temos que aprender a viver e a conviver numa sociedade multicultural em que a diversidade étnica, linguística, cultural e social é uma realidade”. No

caso do curso de espanhol, é importante que professores conteudistas e tutores não foquem exclusivamente na cultura espanhola, mas também na cultura dos demais países de língua hispana, como o caso dos países das américas que, muitas vezes, acabam sendo esquecidos durante o processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

O item 15 (I15) indagava se o egresso se sentia capaz de estabelecer relações com as disciplinas afins e suas perspectivas de investigação científica (interdisciplinaridade). Nesse sentido, a maioria dos respondentes se posicionou de forma positiva, 68% deles (50 egressos) dizendo que concordam com a sentença, 18% (13 egressos) declarando concordar totalmente, 13% (9 egressos) optando pela opção “discordo” e somente 1% (1 egresso) afirmando discordar totalmente, como exposto no Gráfico 21.

Gráfico 21 – Concepção relacionada à capacidade de estabelecer relações interdisciplinares

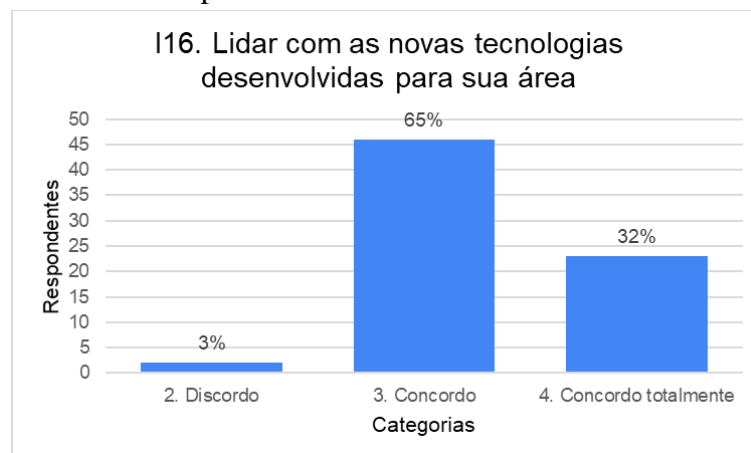


Fonte: elaborado pelo autor

Isso posto, tem-se que 86% dos respondentes (63 egressos) sentem-se capazes de estabelecer uma relação interdisciplinar com disciplinas afins, no entanto, 14% dos entrevistados (10 egressos) declararam não se sentirem capaz de fazê-lo.

Por fim, confirma-se que os egressos se sentem capazes de lidar com as novas tecnologias desenvolvidas para sua área, de acordo com o último item desta parte (I16). Desse modo, 65% (47 egressos) concordaram que sabem lidar com essas novas tecnologias e 32% (23 egressos) concordaram totalmente com essa afirmativa. Contrário a isso, apenas 3% (3 egressos) discordaram e não houve nenhuma escolha pela opção “discordo totalmente”, como expõe o Gráfico 22.

Gráfico 22 – Concepção relacionada às novas tecnologias desenvolvidas para a área



Fonte: elaborado pelo autor

Com base nessas informações, comprova-se que a licenciatura em estudo possibilita ao seu egresso a competência necessária para lidar com as TIC, que, como afirma Perrenoud (2001), são recursos digitais fundamentais para a mediação do processo educacional e competência essencial à docência. Essa constatação é corroborada por Viel (2011) que assevera que o uso adequado da tecnologia em sala de aula contribui para superar os paradigmas do ensino tradicional. Portanto, o posicionamento positivo por parte dos respondentes nesse item é muito relevante, levando em consideração o contexto atual de inserção das TIC no processo de ensino-aprendizagem e o próprio modelo do curso em questão.

Assim sendo, com o posicionamento majoritariamente positivo por parte da amostra sobre o perfil do egresso da Licenciatura estudada e dos objetivos apresentados no PPC, é possível afirmar que o curso proporciona a aquisição de saberes provenientes da formação profissional para o exercício da docência e da própria experiência na profissão, além de proporcionar competências para efetiva atuação na educação básica, visto que essas ações, contidas no projeto pedagógico, alcançaram os resultados previstos.

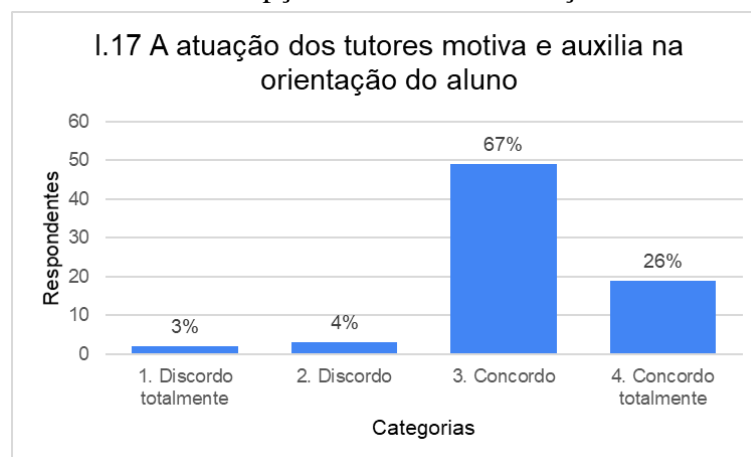
5.3.3 Percepção sobre os aspectos determinantes para o funcionamento do curso

Nesta terceira parte, analisaram-se aspectos determinantes para o adequado funcionamento do curso, assim como pontos necessários para a aquisição de saberes por parte da amostra, como a atuação dos tutores; a infraestrutura dos polos de apoio presencial; a avaliação da aprendizagem; o estágio e referente a suficiência das disciplinas para a eficaz

formação docente.

Nesse sentido, ao ser solicitada a manifestar-se quanto à atuação dos tutores, se ela motiva e auxilia o aluno (I17), a amostra se posicionou de maneira muito positiva, com 67% de respostas na opção “concordo” (49 respostas) e 26% na opção “concordo totalmente” (19 respostas), como mostra o Gráfico 23.

Gráfico 23 – Concepção relacionada à atuação dos tutores



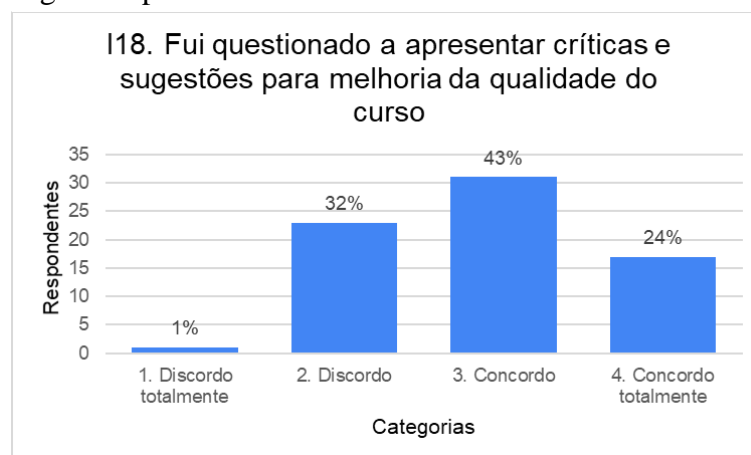
Fonte: elaborado pelo autor

Diante do exposto, ainda que 7% da amostra (5 egressos) tenham se manifestado de forma negativa, pode-se dizer que os tutores desempenharam seu papel efetivamente. Isso pode ser reforçado com a declaração de vários egressos que destacaram a qualidade e acompanhamento dos tutores como um ponto positivo do curso. O Egresso 59, por exemplo, acredita que um dos fatores positivos que interferem no curso são os tutores motivadores e qualificados, um fator muito importante para a modalidade, pois como afirma Athias (2010), os tutores são decisivos para o sucesso ou fracasso de um curso a distância, sendo ele uma “peça chave”, “a ponte” entre o docente e os estudantes. No entanto, alguns egressos destacaram como ponto negativo a falta de profissionalismo de alguns tutores e o fato de os tutores presenciais não serem formados na área que atuavam, como fica claro na fala do Egresso 2: “[...] como ponto negativo destaco o pouco empenho dos tutores presenciais em auxiliar os alunos no que se refere a parte burocrática do curso”. “[...] O ponto negativo é que os tutores não têm disponibilidade para atender tão logo precisamos, apesar de organizados e capacitados”, complementa o Egresso 20.

Outro ponto do PPC interpelado aos respondentes, foi se durante o curso eles foram questionados a apresentar críticas e sugestões para melhoria da qualidade da licenciatura (I18). Para esse quesito, teve-se que 43% da amostra (32 egressos) concordaram e

24% (17 egressos) concordaram totalmente com a assertiva. Por outro lado, no entanto, 32% (23 egressos) discordaram e 1% (1 egresso) discordou totalmente, como visto no Gráfico 24.

Gráfico 24 – Concepção relacionada às críticas e sugestões para a melhoria do curso

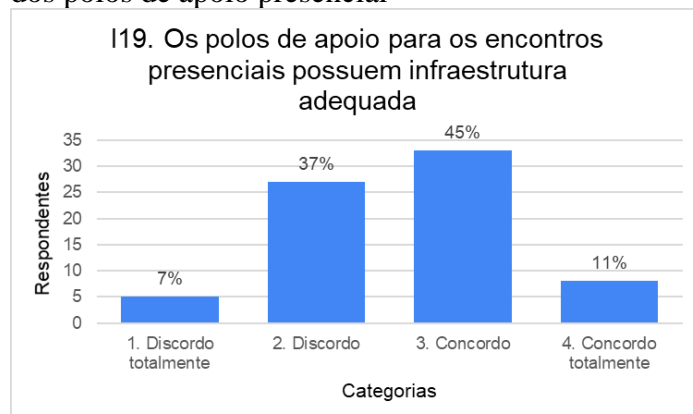


Fonte: elaborado pelo autor

Em vista disso, pode-se dizer que a coordenação do curso, assim como a equipe responsável, permaneceu atenta em manter ou progredir sua qualidade, considerando o ponto de vista do seu principal público, mas que essa estratégia ainda deve ser mais abrangente, visto que 33% da amostra apontaram uma inclinação negativa, um número alto ao se comparar com os valores obtidos em itens anteriores.

Posteriormente, os respondentes foram indagados sobre a infraestrutura dos polos de apoio presencial (I19). Para tanto, 45% da amostra (33 egressos) concordaram que os polos têm uma infraestrutura adequada e 11% (8 egressos) afirmaram concordar totalmente com isso, enquanto que 37% (27 egressos) discordaram dessa afirmação e 7% (5 egressos) discordaram totalmente da sentença proposta. Assim sendo, tem-se um posicionamento positivo de 56% contra 44% de inclinação negativa, como exposto no Gráfico 25.

Gráfico 25 – Concepção relacionada à infraestrutura dos polos de apoio presencial

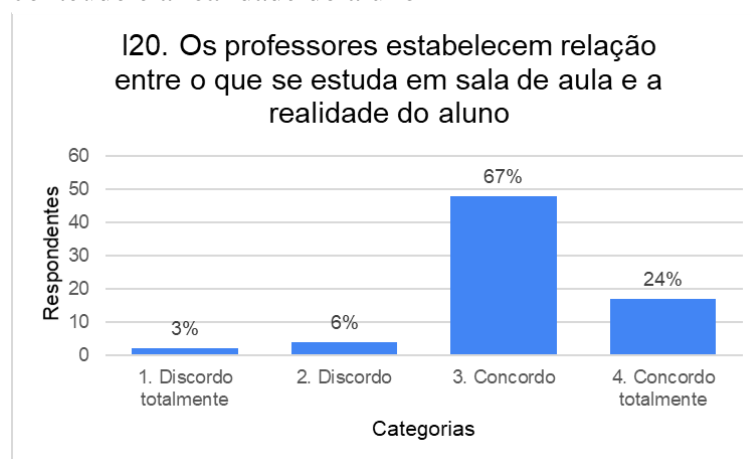


Fonte: Elaborado pelo autor

Mais uma vez, em comparação com itens anteriores, nota-se uma alta inclinação negativa (44%). Essa percepção da amostra fica evidente com a colocação do Egresso 56, que relata: “[...] os profissionais que atuam são excelentes, mas a estrutura física é precária”. “[...] o polo muitas vezes deixou a desejar em relação à internet, computadores, aparatos tecnológicos”, acrescenta o Egresso 43. Conclui-se, no entanto, que, ainda que os polos apresentem uma infraestrutura adequada, de acordo com 56% dos egressos, o alto número de posicionamentos negativos (44%) demonstra que esse é um ponto que pode ser observado com mais cuidado pela coordenação do curso, bem como pelo município onde o polo está localizado, visto que este também é responsável pela infraestrutura do local para receber os alunos da modalidade.

Outro aspecto analisado foi à conexão que o professor estabelece entre o conteúdo abordado em sala de aula e a realidade do discente (I20), procedimento que é defendido por Freitas (2018) como algo que proporciona no discente uma aprendizagem, de fato, significativa, visto que, o fator mais importante para influenciar na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe, em outras palavras, seus conhecimentos prévios. Neste sentido, percebe-se que, de acordo com a amostra, os professores estabelecem essa relação de forma efetiva, como mostra o Gráfico 26.

Gráfico 26 – Concepção relacionada à relação entre o conteúdo e a realidade do aluno

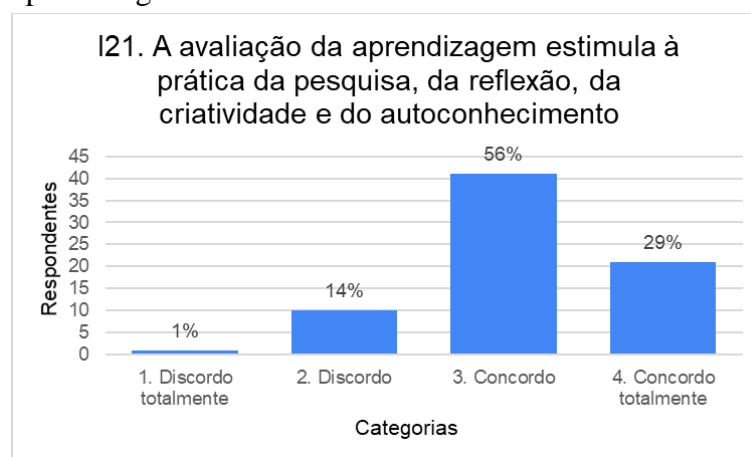


Fonte: elaborado pelo autor

Isso posto, nota-se que a amostra se posiciona de forma muito positiva em relação a esse item, pois 67% dos respondentes (49 egressos) optaram pela alternativa “concordo” e 24% (17 egressos) “concordo totalmente”, o que representa mais de 90% de posicionamento positivo, enquanto apenas 9% (6 egressos) se posicionaram de forma negativa.

Seguidamente, a amostra foi provocada a manifestar-se sobre a avaliação da aprendizagem, se a mesma estimula à prática da pesquisa, da reflexão, da criatividade e do autoconhecimento, como propõe o PPC da licenciatura (I21). Nesse ponto, concordaram com a assertiva 56% da amostra (41 egressos), enquanto 29% (21 egressos) concordaram totalmente. Discordaram 14% (10 egressos) e discordou totalmente, apenas 1% (1 egresso), como exposto no Gráfico 27.

Gráfico 27 – Concepção relacionada à avaliação da aprendizagem

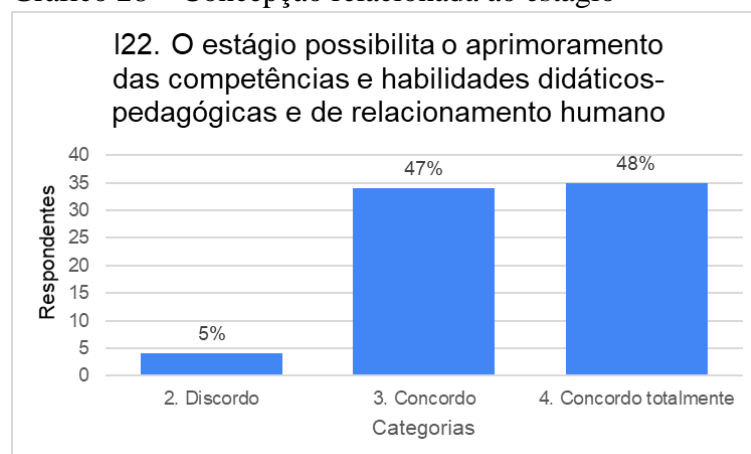


Fonte: elaborado pelo autor

Desse modo, observa-se que 85% dos respondentes (62 egressos) demonstraram uma inclinação positiva em relação ao item, o que indica que grande parte dos entrevistados concordam com a assertiva, no entanto, 15% (11 egressos) apontaram que a avaliação da aprendizagem durante o curso não estimula à prática de pesquisa, da reflexão, da criatividade e do autoconhecimento, o que mostra que a avaliação precisa ser melhor elaborada, no sentido de diminuir esse número de discordância, visto que a avaliação é um dos pontos mais importantes do processo de ensino-aprendizagem.

No ponto seguinte, os respondentes foram indagados sobre os aspectos relacionados ao estágio. O item pretendia verificar se essa prática possibilita o aprimoramento das competências e habilidades didáticos-pedagógicas e de relacionamento humano (I22). Nesse sentido, o item alcançou uma inclinação positiva de 91%, especificamente, desse percentual, 48% (35 egressos) concordaram totalmente e 47% (34 egressos) concordaram. Tiveram-se apenas 5% de discordância (4 respostas) e nenhum respondente discordou totalmente, como pode-se verificar no Gráfico 28.

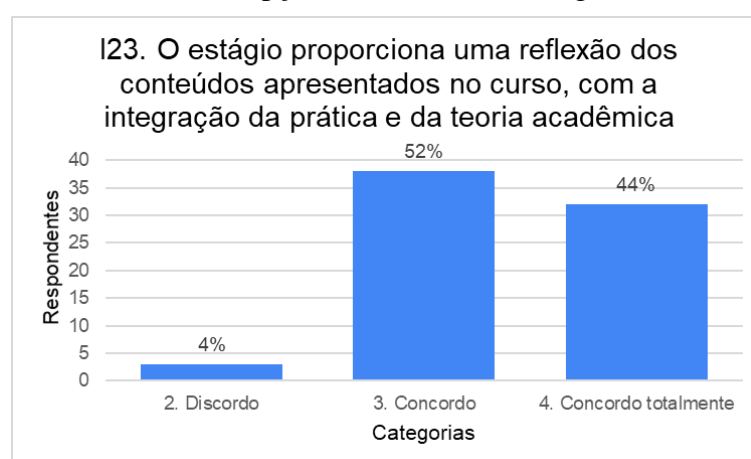
Gráfico 28 – Concepção relacionada ao estágio



Fonte: elaborado pelo autor

Ao serem indagados se o estágio proporciona uma reflexão dos conteúdos apresentados no curso, com a integração da prática e da teoria acadêmica, novamente a amostra se posicionou de forma bastante favorável, tendo 96% de posicionamentos positivos, compostos por 48 respostas na opção “concordo” (52%) e 32 respostas na opção “concordo totalmente” (44%). A inclinação negativa para esse quesito foi de apenas 4% (3 respostas), sendo esse valor referente a opção “discordo”, pois não houve nenhuma manifestação para a opção “discordo totalmente”, como exposto no Gráfico 29.

Gráfico 29 – Concepção relacionada ao estágio

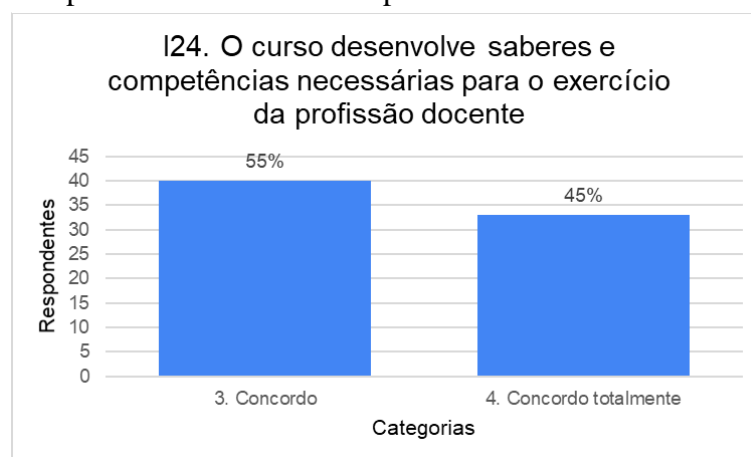


Fonte: elaborada pelo autor

Após o exposto, pode-se dizer que, ao contrário do que assevera Gatti (2016) ao dizer que na maioria das licenciaturas o acompanhamento e controle são deficientes, o curso aqui estudado tem apresentado uma excelente qualidade no que diz respeito às disciplinas de estágio, dessa forma, alcançando sua meta proposta no PPC.

Por conseguinte, indagou-se aos respondentes se o curso desenvolve saberes e competências necessárias para o exercício da profissão docente (I. 24), o que resultou em 100% de posicionamentos positivos por parte dos respondentes, que 55% (40 egressos) manifestaram-se de acordo e 45% (33 egressos) totalmente de acordo, portanto, não houve nenhuma manifestação nas opções “discordo” e “discordo totalmente”, como detalha o Gráfico 30.

Gráfico 30 – Concepção relacionada aos saberes e competências desenvolvidas pelo curso

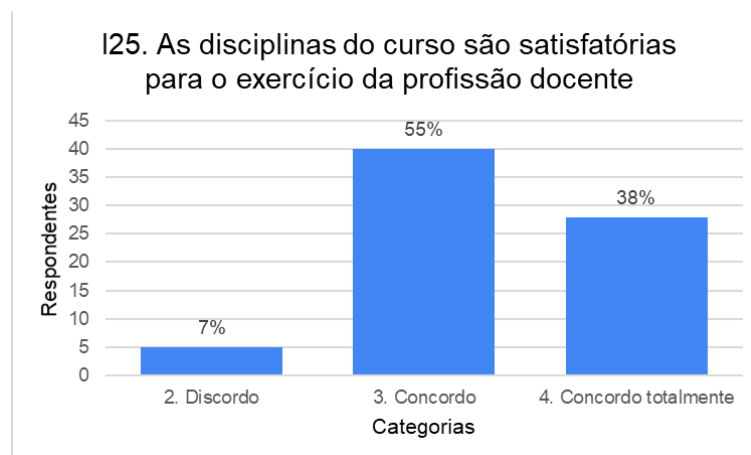


Fonte: elaborada pelo autor

Esse alto número de inclinação positiva por parte dos respondentes demonstra que o curso estudado cumpre seu objetivo de desenvolver nos alunos os saberes e competências necessárias para o exercício docente. Isso é reforçado, com os dados apresentados anteriormente que mostram que dos 89% que exercem atividade remunerada, mais da metade já atua como professor de espanhol, sem contar com o alto número de respondentes que declararam não atuar, mas expressaram o desejo de fazê-lo.

Em complemento ao item anterior, questionou-se à amostra se as disciplinas do curso são satisfatórias para o exercício da profissão docente (I25). Desse modo, obteve-se o resultado de 55% de concordância (40 respostas), 38% inclinando-se para a total concordância (28 respostas), 7% de discordância (5 respostas) e nenhuma inclinação para a discordância total, como pode-se ver no Gráfico 31.

Gráfico 31 – Concepção relacionada às disciplinas do curso

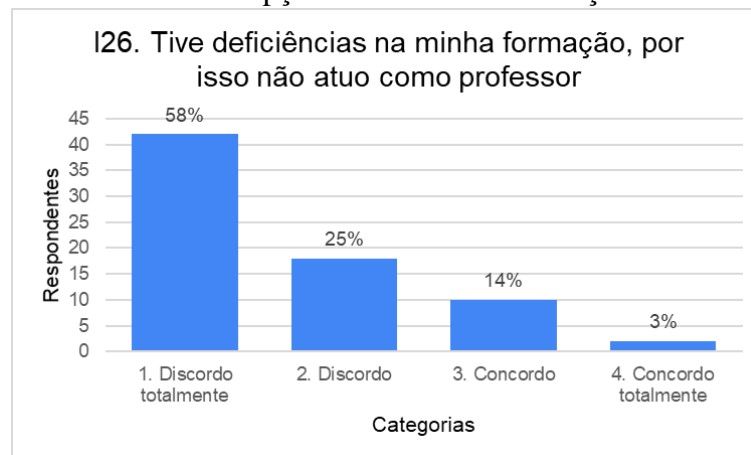


Fonte: elaborada pelo autor

Com base nos percentuais descritos, pode-se afirmar que a matriz organizacional do curso está adequada, com a segmentação das disciplinas em núcleos de formação geral, específico, pedagógico e de disciplinas optativas.

Para finalizar esta terceira parte, os respondentes foram submetidos a declarar se tiveram deficiências na sua formação e por isso não atuam como professor (I26). Nesse sentido, obteve-se 83% de inclinação negativa por parte da amostra, sendo esse valor composto por 58% de total discordância (43 respostas) e 25% de discordância (18 respostas). Por outro lado, manifestando-se positivamente frente a afirmação, ou seja, declarando que tiveram deficiências na sua formação, 14% (10 egressos) declararam concordar e 3% (2 egressos) concordaram totalmente, totalizando 17% de posicionamentos positivo, como exposto no Gráfico 32.

Gráfico 32 – Concepção relacionada à formação



Fonte: elaborada pelo autor

Esse alto índice de discordância, além de demonstrar a atenção da amostra durante a solução do instrumento, visto que apenas o item 26 apresentava sentido invertido, legitima a licenciatura como eficaz na formação inicial de docentes em Letras-Espanhol para atuação na educação básica, como proposto no PPC. No entanto, não se pode ignorar o fato de 17% dos entrevistados (12 egressos) declararem que tiveram deficiência em sua formação e por isso não atuam como professores. Caberia nesse caso, uma estudo mais específico para entender quais foram essas deficiências e o quanto elas impactaram para a não atuação do egresso como docente.

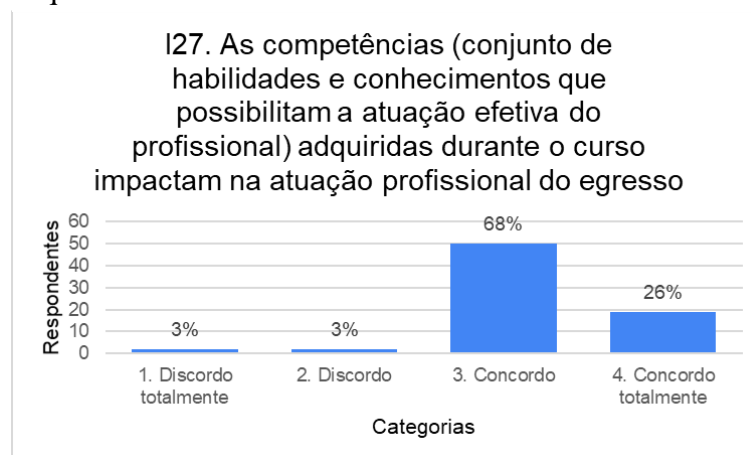
Esse número pode reforçar a ideia de que a má formação pode ser uma das causas para o alto número de egressos que não atuam como professor (55%). Além disso, pode demonstrar que, como já mencionado na análise referente ao item 18, a coordenação do curso precisa ter mais atenção quanto à avaliação institucional, visto que 33% dos entrevistados declararam não terem sido questionados a apresentar críticas e sugestões para melhoria da qualidade da licenciatura, um fator essencial para corrigir o problema da má formação e, conseqüentemente, contribuir para a eficácia do curso. É importante destacar ainda que a avaliação do curso por parte dos discentes está prevista no capítulo 14.3 do PPC da licenciatura e deve ser realizada com regularidade.

5.3.4 Percepção sobre o impacto do curso na atuação profissional do respondente

Esta última parte da dimensão referente ao curso de licenciatura, composto por duas sentenças, busca conhecer o ponto de vista dos egressos sobre as competências e habilidades adquiridos durante o curso e a sua aplicabilidade no campo profissional, após a formação.

Primeiramente, a amostra foi indagada se as competências adquiridas durante o curso impactam na sua atuação profissional (I27). Nesse sentido, teve-se que 68% dos respondentes (50 egressos) concordaram com a assertiva, 26% (19 egressos) se manifestaram concordando totalmente, totalizando 94% de inclinação positiva a respeito do item. Por outro lado, apenas 6% representam a inclinação negativa, sendo que 3% dos respondentes (2 egressos) discordam da assertiva e 3% (2 egressos) discordam totalmente, como se vê no Gráfico 33.

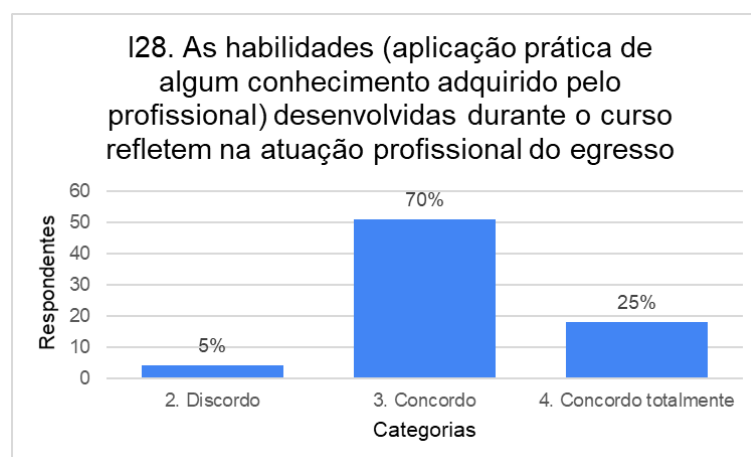
Gráfico 33 – Concepção relacionada às competências adquiridas



Fonte: elaborado pelo autor

Por conseguinte, questionou-se se as habilidades desenvolvidas durante o curso refletem na atuação profissional do egresso (I28). Para tanto, obteve-se 95% de inclinação positiva. Sendo esse valor composto por 70% de respostas concordando com a sentença (51 respostas) e 25% de respostas concordando totalmente (18 respostas). Apenas 5% dos respondentes (4 egressos) discordaram da assertiva e não houve manifestação na opção “discordo totalmente”, como exposto no Gráfico 34.

Gráfico 34 – Concepção relacionada às habilidades adquiridas



Fonte: elaborada pelo autor

Nesse sentido, comprova-se que o curso de Licenciatura em Letras-Espanhol cumpre efetivamente com o seu objetivo inicial de formar docentes de Língua Espanhola e suas Literaturas, para atuar na educação básica, já que os itens 27 e 28, os quais tratam da

prática docente, obtiveram uma excelente avaliação por parte dos respondentes.

Em síntese, pode-se dizer que os itens que compunham a primeira parte da terceira dimensão “Formação discente” (I1 ao I7), que se referiam aos objetivos apresentados pelo PPC do curso, obtiveram altos percentuais de concordância, comprovando-se que, quanto aos objetivos propostos, a Licenciatura é eficaz, formando profissionais para o exercício do magistério com o aprofundamento de conhecimentos acerca da língua espanhola que é ensinada na educação básica, com sólido desenvolvimento pedagógico e conhecimentos científicos e tecnológicos.

No que se refere à segunda parte da terceira dimensão “Perfil do egresso” (I8 ao I16), os altos índices de concordância, indicaram que os egressos estão aptos a atuarem profissionalmente com a visão do seu papel social de educador, fazendo uso de recursos tecnológicos para auxiliarem na aprendizagem de seus discentes, inserindo as TIC no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o perfil do egresso proposto no PPC do curso foi condizente com o ponto de vista da amostra.

Quanto à terceira parte da terceira dimensão “Durante o curso” (I17 ao I26), relacionado aos aspectos do PPC vivenciados pelos discentes no decorrer do curso, os resultados também foram bastante satisfatórios, porém com destaque para dois itens que apresentaram um alto índice de discordância, principalmente se comparado com os outros itens, relacionados ao fato de terem sido questionados a apresentar críticas e sugestões para a melhoria da qualidade do curso e à infraestrutura dos polos de apoio presencial.

De todo modo, os percentuais explicitados nessa parte confirmam que a Licenciatura desenvolve saberes e competências necessárias à docência, com disciplinas satisfatórias para o exercício do magistério. Bem como possui tutores capacitados e participativos, que auxiliam na orientação dos discentes; docentes qualificados; avaliações que estimulam a criatividade e o autoconhecimento; e disciplinas de estágio que possibilitam o aprimoramento das competências e habilidades didático-pedagógicas adquiridas no curso.

No tocante à quarta parte, os números mostram claramente a eficácia do curso estudado no que diz respeito a atuação do egresso no campo profissional pós formação. Comprovando, desse modo, que as competências e habilidades adquiridas durante o curso impactam positivamente na atuação do formado.

Isso posto, confirma-se que os aspectos propostos no PPC foram alcançados, demonstrando assim, a eficácia da Licenciatura.

Após a análise dos itens do tipo fechado e misto do instrumento de pesquisa,

descrever-se-á, na próxima seção, a interpretação das respostas dadas pelos entrevistados à pergunta aberta do questionário.

5.4 Análise qualitativa dos aspectos que interferem na eficácia e na qualidade da formação

Esta quarta e última parte do questionário, apresentava uma única pergunta, do tipo aberta, que tinha como objetivo saber dos entrevistados quais os principais aspectos, positivos e/ou negativos, que interferem na eficácia e na qualidade da formação.

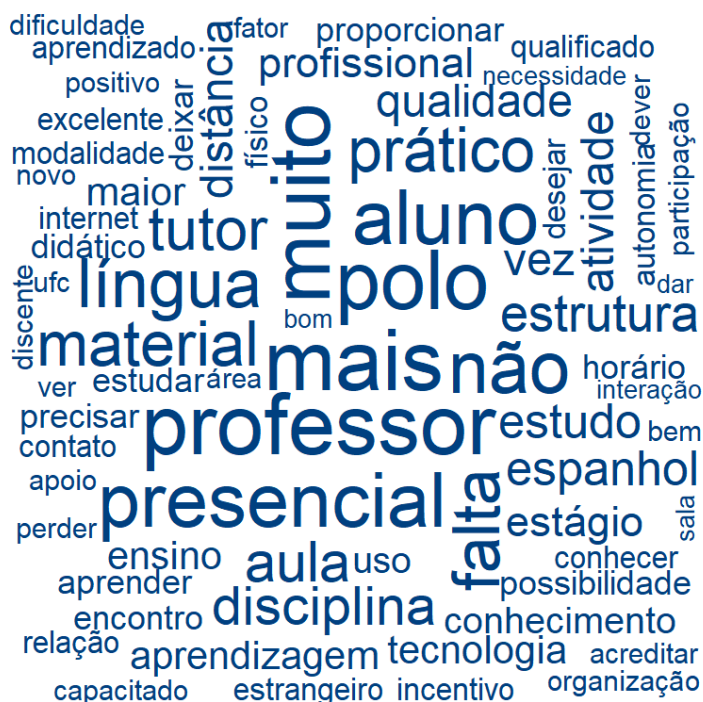
Para esta análise, usou-se o software Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), um programa informático gratuito, desenvolvido sob a lógica *open source* (código aberto), que se ancora no software R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais.

Assim, ao rodar no software as 67 respostas obtidas para a questão, obteve-se um *corpus* geral constituído por 67 textos, separados em 91 segmentos textuais (ST), com 2420 palavras, sendo 622 palavras distintas e 352 com uma única ocorrência.

Obtido o *corpus*, foi criada, utilizando o mesmo software, uma nuvem de palavras (Figura 11), uma forma de análise que agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência, mostrando em maior tamanho aquelas que tiveram mais ocorrência e em menor tamanho as que foram menos utilizadas pelos respondentes.

Para a criação da nuvem apresentada a seguir, o software foi configurado para eliminar alguns termos que não representavam um significado importante para o objetivo da análise, como as palavras “só”, “já”, “ao”, entre outras. Além disso, a nuvem foi limitada a apresentar no máximo 100 palavras. Tudo isso com o objetivo de deixar a imagem o menos “poluída” possível. Figura 11.

Figura 11 – Nuvem de palavras



Fonte: Elaborada pelo autor

Ao observar a Figura 11, verifica-se que entre as palavras mais evocadas estão: “professor”, “muito”, “polo”, “aluno”, “presencial”, “não”, “língua”, “falta”, “material”, “tutor”, “aula”, “disciplina” e “estrutura”. Com isso, buscou-se entender em que contexto algumas dessas palavras surgiram, a fim de compreender a percepção dos respondentes em relação aos fatores positivos e negativos que impactam na formação de um aluno em modalidade EaD.

Nesse sentido, a palavra “professor”, a mais destacada na nuvem (24 ocorrências), apareceu em maior parte em proposições positivas, como pode-se constatar nas respostas dos Egressos 34 e 35, que consideram que teve professores excelentes e comprometidos, e do Egresso 12, que destaca os professores como um dos pontos positivos do curso.

Teve-se também, ainda que em menor proporção, ocorrências da palavra “professor” em contextos negativos, como na resposta do Egresso 36, que destaca como ponto negativo a ausência de alguns professores e o fato de alguns professores usarem metodologias muito tradicionais. Nessa mesma linha, o Egresso 40 assevera que há “professores sem formação profissional eficiente na parte da pedagogia para melhor usar sua metodologia nas aulas”.

Dito isso, percebe-se que a maioria dos alunos se sentem satisfeitos com a atuação do professor, porém, há críticas a serem consideradas pelos responsáveis pela composição do corpo docente do curso, no intuito de melhorar a seleção dos professores ou a sua formação para a atuação na modalidade, tendo em vista que para atuar em EaD, além de motivado, o professor precisa estar adaptado à modalidade, oferecendo para o aluno uma metodologia diferenciada e adequada às diversas ferramentas tecnológicas que ele precisa lidar.

Outra palavra com grande destaque na nuvem, foi o advérbio intensificador “muito” (23 ocorrências). É relevante analisá-lo, pois ele pode aparecer tanto para intensificar opiniões positivas quanto para intensificar opiniões negativas. Nesse sentido, teve-se, ainda que com pouquíssima diferença, maior ocorrência em contextos negativos, como o Egresso 51, que relata que a falta de incentivo faz com que muitos alunos não sigam a carreira acadêmica e parem na graduação; ou o Egresso 25, que diz que as atividades de oralidade “deixavam muito a desejar”; ou ainda o Egresso 48, que acha que deveria haver mais interação entre os alunos, pois os mesmos “se sentem muito sozinhos durante a jornada”. Nesse mesmo sentido, o Egresso 15 ressalta que a diminuição dos encontros presenciais desmotivou muito a turma.

Por outro lado, respondentes, como os Egressos 29 e 39, usam o advérbio para afirmar que o “curso é muito bom” e que possui “uma estrutura de aprendizagem muito organizada”. O Egresso 3, por sua vez, destaca a prática realizada no estágio, através do curso básico de espanhol ministrados pelos discentes do curso para a comunidade, como algo muito positivo.

Ainda no tocante ao advérbio “muito” e suas variáveis, vale comentar a resposta do Egresso 4, que diz que o curso oferece muita teoria e muito conhecimento, mas pouca prática. Nesse caso, à primeira vista, o uso do advérbio intensificador pode representar uma ideia positiva, visto que afirma que o curso entrega conhecimento, no entanto, o respondente conclui dizendo que “falta prática”, o que pode ser entendido como uma expressão negativa, visto que a teoria e a prática são essenciais na formação do futuro docente. No entanto, apenas com essa declaração do entrevistado, não é possível afirmar se o curso está deixando de realizar as atividades práticas necessárias, tendo em vista que o PPC prevê apenas 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo de todo curso, o que normalmente é pouco, na perspectiva do estudante.

Por fim, no que se refere à palavra “muito”, pode-se dizer que, entre outros fatores, a falta de encontros presenciais e, conseqüentemente, a falta de interação entre os alunos

impactam negativamente na eficácia do curso e que, entre outros, a forma que é realizada o estágio nessa licenciatura tem um impacto muito positivo.

As palavras “polo” e “estrutura”, que também aparecem em destaque na nuvem, com 23 e 12 ocorrências, respectivamente, surgem quase sempre juntas e majoritariamente em contextos negativos. Com exceção dos Egresso 31 e 34, que destacam a estrutura do polo presencial como um ponto positivo para a formação, todas as demais ocorrências estão em proposições negativas, como pode-se ver a seguir:

- [...] Ponto negativo: estrutura do polo de apoio [...] (EGRESSO 25).
- [...] Ponto negativo: o polo muitas vezes deixou a desejar em relação à internet, computadores, aparatos tecnológicos (EGRESSO 43).
- [...] Ponto negativo: deveriam melhorar as instalações dos polos, a infraestrutura é deficitária (EGRESSO 52).
- [...] Pontos negativos: polo sem estruturas adequadas [...] (EGRESSO 54).
- [...] Ponto negativo: estrutura física do polo – os profissionais que atuam são excelentes, mas a estrutura física é precária – (EGRESSO 56).
- [...] Pontos negativos: infraestrutura aquém do curso em alguns polos [...] (EGRESSO 61).
- [...] Ponto negativo: infraestrutura do polo nos semestres finais (EGRESSO 67).

Desse modo, fica claro que a infraestrutura do polo de apoio presencial tem impactado negativamente na eficácia do curso estudado e é um ponto que precisa ser urgentemente corrigido. No entanto é importante lembrar, como já mencionado, que os polos de apoio presencial são responsabilidade do município que recebe o curso e não da UFC, porém, acredita-se que a instituição deva, a partir de resultados de estudos como este, cobrar mais apoio do governo municipal, a fim de manter a qualidade dos seus cursos.

Continuando com a análise, destacaram-se também as palavras “presencial”, “falta”, “tutor” e “aula” (21, 17, 15 e 14 ocorrências, respectivamente). Optou-se por analisar essas palavras juntas, por serem termos que normalmente se associam dentro do contexto pesquisado e, portanto, aparecem, em muitos casos, na mesma frase.

Ao observar o contexto em que elas foram aplicadas, nota-se que, salvo o Egresso 47, que descreve o “tutor presencial” como excelente, todas as demais ocorrências dessas palavras conotam negatividade, como no caso do Egresso 48, que destaca como ponto negativo “a falta dos encontros presenciais, o que dificulta a interação entre os alunos” e do Egresso 6, que também destaca a ausência de aulas presenciais e a atuação de tutores presenciais não formados na área como fatores negativos. A seguir, descreve-se outros relatos que vão nesse mesmo sentido:

[...] selecionar um tutor presencial que dê mais apoio metodológico e didático aos alunos (EGRESSO 5).

[...] são necessárias mais aulas presenciais, pois os encontros são de suma importância para a prática da língua. A conversa, o diálogo presencial é muito importante (EGRESSO 16).

[...] a falta de tutoria presencial especialmente dedicada ao polo foram alguns pontos negativos (EGRESSO 37).

[...] maior quantidade de aulas presenciais e mais atividades práticas teriam contribuído positivamente [...] (EGRESSO 31).

[...] a questão do uso das tecnologias, a quantidade excessiva de atividades e poucas aulas presenciais (EGRESSO 50).

[...] poucas aulas presenciais (teve disciplinas que só tivemos uma aula presencial ou então só conhecemos o professor no dia da avaliação) (EGRESSO 57).

Isso posto, pode-se dizer que os encontros presenciais são de suma importância para a eficácia do curso, visto que esses poucos momentos, além de servir para tirar dúvidas dos conteúdos e realizar atividades práticas, servem também como um momento de maior interação entre professor-aluno e aluno-aluno. Além disso, podem gerar no aluno uma sensação de pertencimento, ou seja, com os encontros presenciais, o aluno se sente realmente parte de uma instituição e não fica preso unicamente a um ambiente virtual.

É importante ressaltar ainda, que, por se tratar de um curso com habilitação em língua estrangeira, os encontros presenciais são essenciais para a prática oral dos estudantes. No entanto, há de se ter em conta que, por ser um curso semipresencial, seu PPC, apoiado no Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, prevê apenas 20% da carga horária total do curso em atividades presenciais, dos quais 60% com apoio tutorial e 40% voltados para estudos independentes.

A continuação, discorre-se acerca da palavra “material”. Esse vocábulo apareceu 16 vezes no *corpus* e, na maior parte das vezes, em contextos positivos, principalmente quando associada à palavra “didático”. O Egresso 35, por exemplo, destaca como pontos positivos do curso “excelentes professores, material didático, plataforma, conteúdos, estágio”. O Egresso 25 também aponta “material ofertado pela UFC (apostilas)” como um fator positivo.

Nessa mesma direção opina o Egresso 60, que elenca como ponto positivo os “ótimos tutores e o excelente material didático [...]”, assim como o Egresso 2, que declara: “como ponto positivo destaco a qualidade do material didático e preparação dos professores [...]” e o Egresso 55, que assevera: “a UFC proporciona ao aluno um excelente material didático para um ensino/aprendizagem eficiente e eficaz [...]”.

No sentido oposto, ou seja, em contextos negativos, a palavra aparece em frases como: “[...] quanto aos aspectos negativos foram por vezes o excesso de material, porque a

internet é um vasto mundo, então tinha o material e deles os hiperlinks, vídeos, pdf, então era muito coisa [...]” (EGRESSO 47) e “[...]falta de uma biblioteca com material diversificado de qualidade para pesquisa e consulta dos estudantes [...]” (EGRESSO 42). Em consonância com este, o Egresso 46 afirma não haver material suficiente na biblioteca.

Depreende-se, portanto, que, quanto ao material didático, os discentes se mostram satisfeitos com a qualidade, no entanto, no que se refere ao material de apoio disponível nas bibliotecas do polo para auxiliar nas pesquisas, os alunos demonstraram uma pequena insatisfação. Nesse sentido, pode-se afirmar que o material didático é um fator importante para a eficácia do curso.

É importante observar ainda que algumas palavras que esperava-se aparecer com maior frequência nas respostas dos egressos, surgiram pouquíssimas vezes, ficando em tamanho menor na nuvem ou até mesmo nem aparecendo na imagem. A palavra “apoio”, por exemplo, teve apenas 3 ocorrências, todas elas em contextos negativos, como nas falas dos Egressos 5 e 31, que relatam a falta de apoio técnico e metodológico; e no caso do Egresso 22, que relata que o apoio nas aulas presenciais foi diminuindo com o passar dos anos.

Nessa perspectiva, entende-se que o curso deve melhorar sua política de apoio ao alunado, visto que, em um curso a distância, a palavra mencionada deveria aparecer em maior quantidade, de preferência em contextos positivos, como “apoio satisfatório dos tutores/coordenadores”; “Qualidade dos materiais de apoio”; etc.

De forma muito parecida, a palavra “incentivo”, que teve apenas 5 ocorrências, aparece sempre em contextos negativos e em todas as situações relacionada à falta de incentivo à pesquisa e participação em congressos, como transcreve-se a seguir:

[...] acredito que o incentivo a encontros e congressos sobre a língua espanhola, ou até mesmo intercâmbios são atividades que melhoram o aprendizado e fomentam a vontade de aprender mais (EGRESSO 37).

Mais incentivo com relação aos trabalhos científicos, participação em eventos (EGRESSO 49).

[...] talvez precisasse de um pouco mais de incentivo como tem no presencial, muitos alunos acabam parando na graduação, porque não sentem o interesse de tentar uma pós-graduação (EGRESSO 51).

[...] Como ponto negativo, destaco a falta de incentivo à pesquisa, à participação em congressos etc. (EGRESSO 53).

[...] pouco incentivo à participação em congressos (só fomos a um Colóquio em Fortaleza, por nossa conta) [...] (EGRESSO 57).

As falas dos entrevistados aqui expostas reforçam o número de 23% de egressos que se posicionaram negativamente quanto a afirmativa de que o curso motiva a iniciação à

pesquisa em língua e literatura estrangeira e a participação em congressos locais e regionais observado no item 2 do questionário.

Isso posto, fica evidente que o curso precisa melhorar nesse quesito. Acredita-se que a criação e/ou exposição de uma plataforma de divulgação de eventos, a criação de oficinas de introdução à pesquisa, a criação e/ou divulgação de grupos de pesquisa, bem como o incentivo por parte dos tutores são algumas alternativas que podem diminuir essa percepção negativa dos alunos.

É importante lembrar que, de acordo a seção 9.4 do seu PPC, a licenciatura aqui tratada não prevê a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Significa dizer então, que se o aluno não participa de nenhuma das iniciativas antes mencionadas, o mesmo pode concluir a sua graduação sem nenhum contato com a pesquisa. Um fator que impacta muito negativamente na carreira daquele egresso que pode ir para o mercado de trabalho sem essa experiência ou ter grande dificuldade de dar continuidade aos seus estudos (de mestrado e doutorado), visto que até mesmo para ingressar em cursos de pós graduação já é necessário, na maioria das vezes, no mínimo, um pré-projeto de pesquisa.

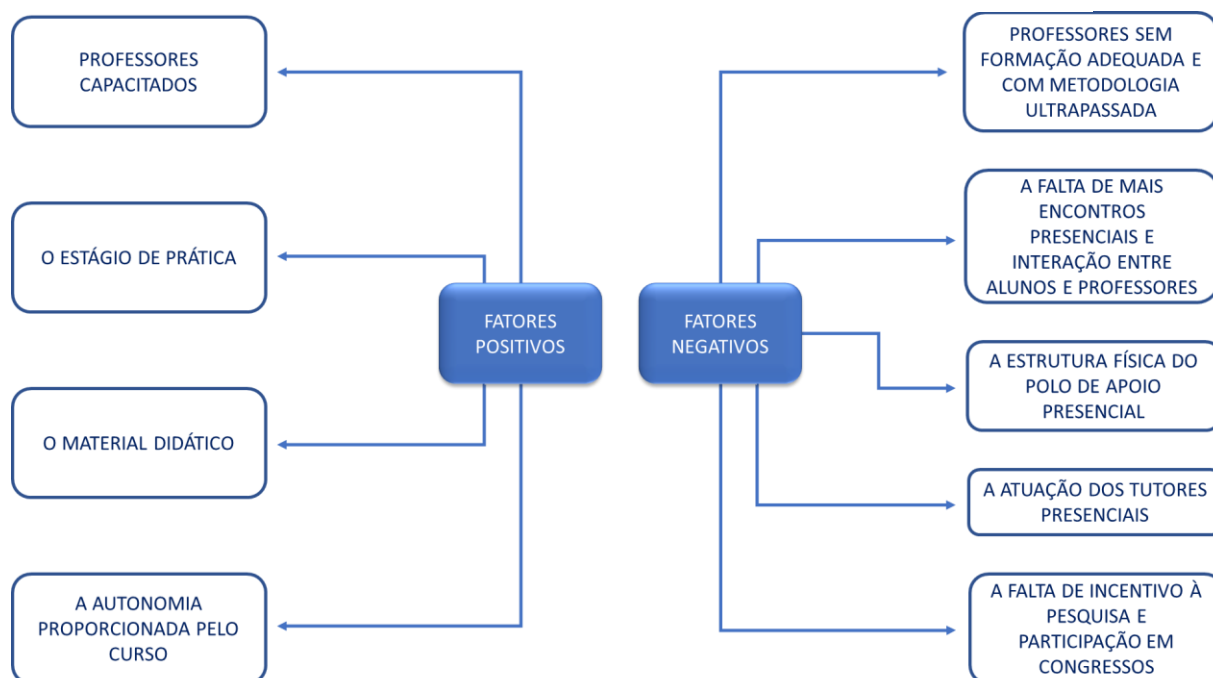
Outro termo que se esperava mais ocorrências é a palavra “autonomia”, tendo em vista que ela representa uma característica intrínseca do aluno da modalidade a distância e é amplamente mencionada durante todos o curso. No entanto, a palavra foi citada apenas 5 vezes pelos respondentes. O Egresso 55, por exemplo, diz que “[...] é necessário esforço, dedicação e autonomia de cada aluno na busca da construção do conhecimento”; o Egresso 60, por sua vez, pondera que “[...] os cursos a distância requerem muito mais autonomia do aluno para não se distrair enquanto estuda”; e o Egresso 61 aponta que “proporcionar autonomia no processo de ensino aprendizagem” é um dos pontos positivos do curso.

Nesse sentido, ainda que se esperasse mais ocorrências da palavra “autonomia”, percebe-se que suas aparições se dão sempre em contextos positivos, indicando que o curso proporciona essa característica fundamental para o aluno da EaD.

Por fim, observa-se que algumas palavras que expressam, aparentemente, fatores impactantes para a eficácia do curso como “Solar/AVA”, “avaliação”, “metodologia”, entre outras não apareceram na nuvem, visto que estas tiveram apenas 1 ocorrência em todo o *corpus*.

A seguir, para facilitar a visualização e compreensão do exposto nessa seção, ilustra-se, resumidamente, os principais fatores positivos e negativos que, na opinião dos participantes desta investigação, impactaram na formação discente. Figura 12.

Figura 12 – Fatores positivos e negativos



Fonte: Elaborada pelo autor

Em síntese, pode-se dizer que a formação, a metodologia, a dedicação e a motivação do professor, bem como sua proximidade, ainda que virtual, com o aluno; a infraestrutura do polo de apoio presencial; a atuação do tutor presencial; os encontros presenciais e a consequente interação entre aluno-aluno/aluno-professor; a forma como é realizada o estágio; o material didático; e o incentivo à pesquisa são fatores muito importantes que podem impactar tanto positivamente como negativamente para a eficácia do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol.

Por fim, no capítulo que segue, descrever-se-á as considerações finais em relação à pesquisa.

6 CONCLUSÃO

Este estudo tratou da avaliação da eficácia do Curso de Licenciatura Letras-Espanhol, na modalidade a distância da Universidade Federal do Ceará, com fundamento na percepção dos egressos, os quais opinaram sobre os objetivos, o perfil do egresso e temas pertinentes à formação, constantes no PPC do curso. Participaram, pois, desta investigação 73 egressos, o que representa 22% da população de 327 alunos já formados pelo curso.

Para concluir uma pesquisa como esta, é importante retornar à sua questão de partida, bem como aos objetivos traçados para a sua efetivação. Nesse sentido, a questão elucidativa deste trabalho é: Qual a eficácia do curso de Letras-Espanhol na modalidade a distância da Universidade Federal do Ceará? O objetivo geral concerne a avaliar a eficácia do curso de Letras-Espanhol na modalidade a distância da UFC, quanto aos seus objetivos expressos no PPC.

Quanto aos objetivos específicos, o primeiro deles buscava descrever as diretrizes do Projeto Político Pedagógico do Curso que norteiam a formação do docente, o que foi feito ao discorrer, na seção 3.2, sobre o curso estudado neste trabalho. Nesse sentido, averiguou-se que o PPC do curso trata-se de um documento robusto, com diretrizes muito bem definidas e organizadas. Desse modo, o primeiro objetivo específico deste trabalho foi alcançado.

No que diz respeito ao perfil demográfico e socioeconômico do egresso do curso de Letras-Espanhol na modalidade a distância, segundo objetivo específico, conclui-se que o egresso do referido curso é em sua maioria do sexo feminino e tem idade média levemente superior à média geral dos cursos em modalidade a distância no país. Conclui-se ainda que a maior parte deles optaram pela modalidade para poder gerenciar seu horário de estudo e conciliar com o trabalho. Além disso, averiguou-se que grande parte dos egressos do curso exercem algum tipo de atividade remunerada, mas somente metade deles atuam em sua área de formação. No entanto, quase todos os egressos que não estão exercendo atividade remunerada ou não estão atuando na sua área de estudo demonstraram o desejo de fazê-lo, o que leva a conclusão de que falta oportunidade de emprego para os profissionais formados em Língua Espanhola. Portanto, considera-se que esse segundo objetivo foi atingido.

No tocante ao terceiro objetivo específico, que buscava identificar os principais fatores que afetam a eficácia de um curso a distância, conclui-se que a formação, a metodologia, a dedicação e a motivação do professor, bem como sua proximidade, ainda que virtual, com o aluno; a infraestrutura do polo de apoio presencial; a atuação do tutor

presencial; os encontros presenciais e a consequente interação entre aluno-aluno/aluno-professor; a forma como é realizada o estágio; o material didático; e o incentivo à pesquisa podem impactar tanto positivamente como negativamente para a eficácia do curso. Assim sendo, esse objetivo também foi alcançado com êxito.

No que concerne a investigar se o curso favorece o desenvolvimento de saberes e competências necessários para o exercício da profissão docente, constata-se que sim, haja vista que a maioria dos respondentes se sentem capazes de analisar, descrever e explicar a estrutura e o funcionamento da língua espanhola; conduzir investigações que favoreçam a construção contínua do conhecimento na área; produzir, interpretar e criticar textos em espanhol, considerando diferentes gêneros e registros linguísticos; realizar uma classificação histórica, política, social e cultural de produtos e processos linguísticos e literários em língua espanhola; atuar como mediador em contextos culturais; entre outros. Desse modo, pode-se afirmar que o quarto objetivo específico deste trabalho foi atingido.

Isso posto, infere-se que o curso investigado neste trabalho, apesar de algumas deficiências constatadas, principalmente com relação à infraestrutura dos polos de apoio presencial, à atuação dos tutores e à falta de incentivo à pesquisa, é eficaz e alcança em grande parte seus objetivos elencados no PPC.

Para tanto, valorizou-se o ponto de vista do egresso, uma vez que sua opinião é um indicador decisivo para os processos de avaliação, não apenas de um curso específico, como também de uma IES. A percepção do egresso contribui com afirmações positivas e negativas em aspectos que a gestão por si só não é capaz de perceber, servindo, desse modo, para auxiliar na melhoria e no aperfeiçoamento, não só da formação, mas de toda a instituição, no que se refere aos seus serviços prestados à sociedade.

Desse modo, sugerem-se providências centrais que, com fundamento nos aspectos com índices significativos de discordância aferidos pelos participantes da licenciatura, devem ser tomadas para melhoria da formação em Letras-Espanhol na modalidade a distância da UFC:

- Incentivar a participação dos discentes em congressos científicos e acadêmicos, seja local, regional, nacional ou internacionalmente. Uma vez que, 23% da amostra afirma não haver incentivo nesse sentido;
- Solicitar periodicamente as críticas e sugestões dos alunos através de técnicas e instrumentos diversificados de avaliação interna, que possibilite uma análise contínua dos cursos e, consequentemente, seu aprimoramento, como preconiza,

segundo o PPC do curso, o Parecer CNE/CES 492/2001;

- Investir na qualificação do docente, principalmente, tutores presenciais e a distância para o aperfeiçoamento da sua participação e do seu engajamento nas atividades realizadas presencialmente e/ou a distância, conforme descrições da amostra na questão aberta;
- Melhorar a infraestrutura dos polos de apoio presencial, que apesar de a maior parte da amostra afirmar que os mesmos têm estrutura adequada, 44% discorda desse ponto, o que foi reforçado com as alegações negativas na questão aberta;
- Aumentar, na medida do possível, o número de encontros presenciais, principalmente para as disciplinas de língua, as quais trabalham com a habilidade oral e que, portanto, exige mais participação prática do aluno.

Isso posto, recomendam-se para trabalhos futuros, comparações com outros cursos a distância, a fim de encontrar possíveis disparidades; avaliação da Licenciatura em Letras-Espanhol para constatar divergências em relação às percepções analisadas neste trabalho; aferição da efetividade da licenciatura em questão, com análise das transformações ocorridas em determinada região ou no cotidiano dos egressos; avaliação com base no ponto de vista dos docentes e da gestão, para fazer uma triangulação a visão dos discentes; ou ainda, investigar a razão pela qual tantos egressos declararam não estarem atuando em sua área de formação.

Por fim, respeitando as limitações deste estudo de caso, que obteve 73 respostas de 327 questionários enviados e, portanto, tem erro amostral de 10 pontos percentuais, pode-se afirmar, após todas as análises realizadas, que o objetivo inicialmente traçado para esta investigação foi alcançado e, portanto, conclui-se que o Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na modalidade a distância da Universidade Federal do Ceará, cumpre em grande parte objetivos traçados em seu PPC, mostrando-se, portanto, eficaz no que se propõe.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em educação**: um guia prático e crítico. Porto: ASA Editore, 2005.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Abed, 2009. cap. 2, p. 9-13.
- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 22 nov. 2019.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Opinião dos alunos de Pedagogia sobre a qualidade educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceara. In: ANDRIOLA, Wagner Bandeira; Mc DONALD, Brendan Coleman (org.). **Avaliação. Fiat lux em Educação**. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceara, 2003. p. 15-29.
- ARCHER, Aline B.; CRISPIM, Ana C.; CRUZ, Roberto M. Avaliação e feedback de desempenho de estudantes na educação a distância. **Avances en Psicología Latinoamericana**, [Bogotá], v. 34, p. 473-485, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v34n3/v34n3a04.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.
- ARETIO, Lorenzo García. **Educación a distancia hoy**. Madri: Uned, 1994.
- ATHIAS, Miguel Fortunato. **Licenciatura em matemática na modalidade de educação a distância**: um desafio para a formação de professores. 2010. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/0WsV2n>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Educação a distância e o universo do trabalho**. Bauru: EUDSC, 2003.
- BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Casa Civil, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 jul. 2020.

BRASIL. Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. Autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 set. 2001. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/portaria-2253-2001/>. Acesso em: 04 jul. 2020.

CARNEIRO, Antônio Lúcio da Cunha. **A evasão no ensino semipresencial:** estudo de caso em um polo de apoio da UAB/UFC. 2010. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Superintendência de Recursos Humanos, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

EISENHARDT, Kathleen M. Building theories from Case Study research. **Academy of Management Review**, [s. l.], vol. 14, n. 4, p. 532-550, 1989. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/258557?seq=19#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 20 out. 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UECE, 2002. Apostila. Disponível em: <https://goo.gl/UuogT2>. Acesso em: 8 nov. 2019.

FREITAS, Pedro Hiago de Melo. **Avaliação da eficácia da formação docente em curso da modalidade de educação a distância (EaD).** 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Superintendência de Recursos Humanos, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

FREIXO, Manuel João Vaz. **Metodologia científica:** fundamentos, métodos e técnicas. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

GATTI, Bernardete. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 13 dez. 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUELMO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernard. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Válder; TAYLOR, Maria de Lourdes Machado; SARAIVA, Ernani Viana. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. **Ciência e Trópico**, Recife, v. 42, n. 1, p. 127-152, 2018. Disponível em: <https://fundaj.emnuvens.com.br/cic/article/view/1647>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. **Educação a distância sem segredos.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

GUY, Rebecca F.; NORVELL, Melissa. The neutral point on a Likert scale, **The Journal of Psychology**, [London], v. 95, n. 2, p. 199-204, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00223980.1977.9915880?needAccess=true>. Acesso em: 3 mar. 2020

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Resumo técnico do censo da educação superior 2014**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Resumo técnico do censo da educação superior 2017**. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da educação superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <http://bit.ly/censoensinosuperior2018>. Acesso em: 20 nov. 2019.

KIPNIS, Bernardo. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Abed, 2009. cap. 29, p. 209-214.

LANDIM, Claudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1997.

LANGHI, Celi; CASTILHO, Adail Victorino. **Educação à distância através da Internet: um estudo de viabilidade e das possibilidades do uso da Internet em programas de capacitação, treinamento e aprendizagem à distância**. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEFEHLD, Neide Aparecida de Souza; BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1991.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade: educação a distância na educação superior**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192. Acesso em: 2 jun. 2020.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 16, n. 37, p. 73-84, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/pF0WCQ>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MAIA, Carmen.; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2007.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: foco na decisão**. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCUZZO, Marlei Maria Vedum. **A satisfação dos alunos de educação a distância da Universidade Federal de Santa Maria.** 2013. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

MARTINS, Evaneide Dourado; FELIX, Neudiane Moreira. Aluno aprendiz em educação a distância: material didático e avaliação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 1, p. 799-813, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.9899>. Acesso em: 22 ago. 2020.

MARTINS, Guilherme Paiva de Carvalho; AMARAL, Marcela Carvalho Martins. A Universidade Aberta do Brasil e a massificação do ensino superior. CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 5., Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: SBS, 2011. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=199&limit=50&limitstart=0&order=hits&dir=ASC&Itemid=171. Acesso em: 19 jul. 2020.

MATTAR, João. **Guia de educação a distância.** São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MEHLECKE, Querte Teresinha Conzi; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Ambientes de suporte para educação a distância: a mediação para aprendizagem cooperativa. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13630/7701>. Acesso em: 22 ago. 2020

MORAN, José Manuel. Modelos de avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **Revista ETD – Educação Temática Digital da Unicamp**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 54-70, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/977/992>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MORAN, José Manuel. O que é educação a distância. **Informe CEAD**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 1-3, 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **A educação a distância:** uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lúcia M. M.; FARIA, Elaine T. **Graduações a distância e o desafio da qualidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. *E-book*. Disponível em: https://www.academia.edu/11700839/Gradua%C3%A7%C3%B5es_a_Dist%C3%A2ncia_e_o_Desafio_da_Qualidade. Acesso em: 20 abr. 2020.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, Tom *et al.* (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação:** uma pesquisa sino-brasileira. Brasília, DF: Ipea, 2016. cap. 3, p. 95-124. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160715_livro_jovens_universitarios.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

NUNES, Ivonio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Abed, 2009. cap. 1, p. 1-8.

NUNES, Maria Simone Mendes; LIMA, Alberto Sampaio; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; LAVOR, João Ferreira; ARAGÃO, Francisco Erivelton Fernandes. Avaliando a inserção de egressos de cursos de graduação da área de tecnologia da informação no mercado de trabalho regional brasileiro: um estudo em campi de cidades do interior. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Santiago de Chile, v. 10, n. 2, p. 127-149, 2017.

OLIVEIRA, Tânia Mara Paiva de. **Interatividade na educação a distância**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79481/187913.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PASSOS, Marize Lyra Silva. **Educação a distância no Brasil**: breve histórico e contribuições da Universidade Aberta do Brasil e da Rede e-Tec Brasil. Espírito Santo: Edição do Autor, 2018.

PEABODY, Dean. Two components in bipolar scales: direction and extremeness. **Psychological Review**, [Washington, DC], v. 69, n. 2, p. 65-73, 1962.

PELLI, Débora; VIEIRA, Flávio César Freitas. História da educação na modalidade a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, 2018, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: CIET:EnPED, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/907>. Acesso: 24 nov. 2019

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (org.). **Educação superior a distância**: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília, DF: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Editora da Universidade de Brasília, DF, 2010.

PERES, Américo Nunes. **Educação intercultural**: utopia ou realidade. Porto: Profedições, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, 2001. Disponível em: <https://goo.gl/UHuDAj>. Acesso em: 14 jun. 2021.

PESSOA, Samille dos Santos.; SANTOS, Osmundo Francisco Fernandes dos. A análise do ambiente virtual de aprendizagem Solar no curso à distância de administração em gestão pública da Universidade Federal do Ceará no polo de Camocim. **Revista Encontros Universitário da UFC**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 4757, 2017. Trabalho apresentado no Encontro de Tecnodocência, 3., 2017, Fortaleza. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/eu/article/view/29781>. Acesso em: 17 jul. 2020.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. A avaliação do aprendiz em EAD. *In*: LITTO, Fredrik M.; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Abed, 2009. cap. 21, p. 153-160.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIRINO, Raimunda Heveline Ribeiro. **Gestão da aprendizagem no ensino a distância em instituição de ensino superior sob a ótica dos fatores críticos de sucesso**. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Superintendência de Recursos Humanos, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

REIS, Roselene Maria de Vasconcelos. **Cartografia da informática educativa em Fortaleza: mapeando cenários, identificando saberes dos atores formadores e interpretando a trama da história**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

RUBIO, Claudete Paganucci. **Uma modalidade de ensino na educação: educação a distância**. 2011. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2011.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTIAGO, Larisse Barreira de Macêdo. **História e memória da informática educativa no Ceará**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Ambientes de Aprendizagem: problematizando práticas curriculares. *In*: NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn (org.). **Educação e tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: Editora da UNEB, 2003. p. 147-157.

SILVA, Francisco César; LIMA, Alberto Sampaio; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação do suporte TDIC na formação do pedagogo: um estudo em universidade brasileira. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 14, n. 3, p. 77-93, 2016.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. *In*: SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-178

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. cap. 2, p. 31-42.

SJOBERG, Gideon; NETT, Roger. **A methodology for social research**. New York: Harper & Row, 1968.

STEVENSON, Willian. J. **Estatística aplicada à administração**. São Paulo: Editora Harbra, 1986.

TORRES, Patrícia Lupion; VIANNEY, João; ROESLER, Jucimara. Educación superior a distancia en Brasil. In: TORRES, Patrícia Lupion; RAMA, Claudio (coord.). **La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe**: realidades y tendencias. Santa Catarina: UNISUL, 2010. p. 37-60.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário estatístico da UFC 2009**: base 2008. Fortaleza: UFC, 2009. 305 p. Disponível em: http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2009_base_2008.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário estatístico da UFC 2019**: base 2018. Fortaleza: UFC, 2019. 419 p. Disponível em: <http://bit.ly/anuarioufc2019-2018>. Acesso em: 21 abr. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário estatístico da UFC 2020**: base 2019. Fortaleza: UFC, 2020. 365 p. Disponível em: http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2020_base_2019.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Instituto UFC Virtual**. Histórico. Fortaleza: UFC, [201-]. Disponível em: <http://portal.virtual.ufc.br/index.php/sobre/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Laboratório de Mídias Educacionais**. Solar Mobilis. Fortaleza: UFC, [201-]. Disponível em: <http://palpatine.virtual.ufc.br/~web-lme/wp-lme/index.php/solar-mobilis/>. Acesso em: 7 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto pedagógico do Curso de Letras**: língua espanhola e suas literaturas modalidade de educação à distância. Fortaleza: UFC, 2013. Disponível em: https://ead.virtual.ufc.br/wp-content/uploads/2018/01/PPC_ESPANHOL_EaD_MEC_CAPES-4.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, São Paulo, v. 7, n. 12, p. 139-142, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832003000100010. Acesso em: 2 jun. 2019.

VAN DER LINDEN, Marta Maria Gomes. Histórico da educação a distância. In: DINIZ, Ester de Carvalho; VAN der LINDEN, Marta Maria Gomes; FERNANDES, Terezinha Alves. **Educação a distância**: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2011. p. 13-18. Disponível em: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/educacao_a_distancia_coletanea_de_textos_para_subsidiar_a_docancia_online_1330089617.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

VIANNEY, João. Cronologia da EAD no Brasil. In: DINIZ, Ester de Carvalho; VAN der LINDEN, Marta Maria Gomes; FERNANDES, Terezinha Alves. **Educação a distância**:

coletânea de textos para subsidiar a docência on-line. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2011. p. 19-21. Disponível em: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/educaao_a_distancia__coletanea_de_textos_para_subsidiar_a_docancia_online_1330089617.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

VIEL, Silvia Regina. **Um olhar sobre a formação de professores de matemática a distância**: o caso do CEDERJ/UAB. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/di8HF0>. Acesso em: 15 jun. 2021.

VÍTORES, David Fernández. **El español**: una lengua viva. Informe 2019. [S. l.]: Instituto Cervantes, 2019. Disponível em: https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

WEDEMEYER, Charles A. **Learning at the back-door**. Madison: University of Wisconsin, 1981.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**. planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

1 Perfil individual:	
1.1 Qual a sua idade (em anos completos)?	_____anos
1.2 Sexo:	() 1. Masculino () 2. Feminino
1.3 Em que período você concluiu o curso?	<input type="checkbox"/> 2013.2 <input type="checkbox"/> 2014.1 <input type="checkbox"/> 2014.2 <input type="checkbox"/> 2015.1 <input type="checkbox"/> 2015.2 <input type="checkbox"/> 2016.1 <input type="checkbox"/> 2016.2 <input type="checkbox"/> 2017.1 <input type="checkbox"/> 2017.2 <input type="checkbox"/> 2018.1 <input type="checkbox"/> 2018.2 <input type="checkbox"/> 2019.1
1.4 Quanto tempo levou desde seu ingresso até a colação de grau?	_____ semestres.
1.5 Recomendaria esse curso para outra pessoa?	() 1. Sim () 2. Não
1.6 Por que escolheu um curso a distância? *Esta é uma questão de múltipla escolha, você pode marcar mais de uma opção.	<input type="checkbox"/> 1. Para conciliar com o trabalho <input type="checkbox"/> 2. Para conciliar com a família <input type="checkbox"/> 3. É mais fácil que um presencial <input type="checkbox"/> 4. Para estudar com o uso da tecnologia <input type="checkbox"/> 5. Para estudar em qualquer lugar e horário <input type="checkbox"/> 6. Para gerenciar melhor meu horário de estudo <input type="checkbox"/> 7. Para não perder tempo me deslocando de um lugar para outro <input type="checkbox"/> 8. Outro:_____
1.7 Faria outro curso a distância?	() 1. Sim () 2. Não
2 Perfil profissional:	
2.1 Atualmente, exerce alguma atividade remunerada?	() 1. SE SIM
	2.1.1 Atua como Professor(a) de Espanhol?

	<p><input type="checkbox"/> 1. Sim</p> <p>2.1.1.1 Sua atuação como Professor(a) de Espanhol iniciou:</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Antes de ingressar no curso</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Durante o curso</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Ao concluir o curso</p> <p>2.1.1.2 Atua como Professor(a) de Espanhol na cidade ou região onde mora?</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Sim</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Não</p> <p>2.1.1.3 Atua em algumas das áreas abaixo? *Esta é uma questão de múltipla escolha, você pode marcar mais de uma opção.</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Professor de Espanhol no Ensino Fundamental e/ou Médio</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Professor de Espanhol em Cursos Livres</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Professor de Língua Espanhola e suas literaturas no magistério superior</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Outro</p> <p>Especifique: _____</p>	<p><input type="checkbox"/> 2. Não</p> <p>2.1.1.1 Mas, deseja atuar como Professor(a) de Espanhol?</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Sim</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Não</p> <p>2.1.1.2 Deseja atuar como Professor(a) de Espanhol na cidade ou região onde mora?</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Sim</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Não</p> <p>2.1.1.2 Atua com a Língua Espanhola em outra área que não a docência? *Esta é uma questão de múltipla escolha, você pode marcar mais de uma opção.</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Não atua com a Língua Espanhola.</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Tradução</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Aeroporto</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Recepção de hotel/restaurante</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Agência de turismo</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Outro</p> <p>Especifique: _____</p>
	<p><input type="checkbox"/> 2. SE NÃO</p>	
	<p>2.1.1 Mas, deseja atuar como Professor(a) de Espanhol?</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Sim</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Não</p> <p>2.1.2 Deseja atuar como Professor(a) de Espanhol na cidade ou região onde mora?</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Sim</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Não</p>	
<p>3 Perfil acadêmico:</p>		
<p>3.1 Qual nível de escolaridade você tinha quando entrou no curso?</p>	<p><input type="checkbox"/> 1. Ensino Médio Completo</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Graduado(a)</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Especialista</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Mestre</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Doutor</p>	

3.2 Qual nível de escolaridade você tem hoje?	<input type="checkbox"/> 1. Graduado(a) <input type="checkbox"/> 2. Especialista <input type="checkbox"/> 3. Mestre <input type="checkbox"/> 4. Doutor
4 O Curso de Letras: Espanhol e suas Literaturas	
4.1 Formação discente	
O Curso:	
I1. Forma profissionais para atuação na educação básica, através da pesquisa, da reflexão teórica e prática.	
<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo <input type="checkbox"/> 3. Concordo <input type="checkbox"/> 4. Concordo totalmente	
I2. Motiva a iniciação à pesquisa em língua e literatura estrangeira e a participação em congressos locais e regionais.	
<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo <input type="checkbox"/> 3. Concordo <input type="checkbox"/> 4. Concordo totalmente	
I3. Inicia a preparação dos discentes para a atuação no ensino superior, a ser completada na pós-graduação.	
<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo <input type="checkbox"/> 3. Concordo <input type="checkbox"/> 4. Concordo totalmente	
I4. Forma profissionais capazes de fazer autocrítica, de buscar novas alternativas educacionais e de enfrentar as dificuldades do magistério.	
<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo <input type="checkbox"/> 3. Concordo <input type="checkbox"/> 4. Concordo totalmente	
I5. Habilita os alunos para o uso de diferentes recursos tecnológicos que favorecem o aprendizado da língua estrangeira.	
<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo <input type="checkbox"/> 3. Concordo <input type="checkbox"/> 4. Concordo totalmente	
I6. Habilita o aluno a elaborar programas de ensino e material didático em língua estrangeira adequados à realidade de seus futuros aluno.	
<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo <input type="checkbox"/> 3. Concordo <input type="checkbox"/> 4. Concordo totalmente	
I7. Favorece uma visão ampla das ciências da natureza, humanas e sociais de modo a aprimorar as práticas educativas e proporcionar aos alunos uma visão interdisciplinar do conhecimento.	
<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo <input type="checkbox"/> 3. Concordo <input type="checkbox"/> 4. Concordo totalmente	
4.2 Perfil do egresso	
Você se considera capaz de:	
I8. Analisar, descrever e explicar a estrutura e o funcionamento da língua espanhola em seus aspectos fonológicos, morfo sintáticos, semânticos e discursivo-pragmáticos	
<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo <input type="checkbox"/> 3. Concordo <input type="checkbox"/> 4. Concordo totalmente	
I9. Conduzir investigações sobre a língua e a linguagem que favoreçam a construção contínua do conhecimento na área e sua aplicação na área das novas tecnologias	
<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo <input type="checkbox"/> 3. Concordo <input type="checkbox"/> 4. Concordo totalmente	
I10. Conhecer e respeitar as diferentes variedades de língua existentes, os fatores que condicionam tais variedades e as implicações sociais decorrentes dos diferentes usos	
<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo <input type="checkbox"/> 3. Concordo <input type="checkbox"/> 4. Concordo totalmente	
I11. Produzir, interpretar e criticar textos em espanhol, considerando diferentes gêneros e registros linguísticos	
<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo <input type="checkbox"/> 3. Concordo <input type="checkbox"/> 4. Concordo totalmente	
I12. Realizar uma classificação histórica, política, social e cultural de produtos e processos linguísticos e literários, na língua espanhola, particularmente de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e de suas relações com outros tipos de discurso	
<input type="checkbox"/> 1. Discordo totalmente <input type="checkbox"/> 2. Discordo <input type="checkbox"/> 3. Concordo <input type="checkbox"/> 4. Concordo totalmente	
I13. Usar terminologia apropriada que possibilite a discussão e a construção do conhecimento referente à língua e às suas respectivas literaturas	

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por **FRANCISCO WAGNER DE SOUZA** como participante da pesquisa intitulada **“AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-ESPANHOL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ”**. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Esta pesquisa tem como objetivo avaliar a eficácia do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na modalidade a distância da Universidade Federal do Ceará, tendo em vista seus objetivos expressos no Projeto Pedagógico do Curso, na percepção dos egressos, ou seja, desde o ponto de vista daqueles que já concluíram o curso.

A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário eletrônico de 46 questões, enviado via e-mail, o qual você levará entre 10 e 15 minutos para responder. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de cansaço, aborrecimento ou constrangimento ao responder o questionário. Para diminuir tais riscos, criamos um questionário eletrônico razoavelmente curto, de simples compreensão e de perguntas em sua maioria de múltipla escolha. É importante ressaltar ainda que, apesar de todos os cuidados com a privacidade, pode ocorrer a quebra de sigilo involuntária. Não há benefício direto para o participante, porém, com a participação nesta pesquisa você estará contribuindo para o desenvolvimento ou fortalecimento de estratégias em prol da melhoria na qualidade da Educação a Distância da UFC, sobre tudo, em relação ao curso de licenciatura em letras-Espanhol.

Você não terá nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderá, a qualquer momento, recusar a continuar participando da pesquisa e retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. É importante ressaltar que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação nesta pesquisa.

Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejar, terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o pesquisador responsável ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPEQ, através dos contatos ou endereços a seguir:

Pesquisador Responsável:**Nome:** Francisco Wagner de Souza**Instituição:** Universidade Federal do Ceará**Endereço:** Av. da Universidade, 2683 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-181**Telefones para contato:** (85) 9.8796-2710**Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ:**Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46.
(Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa____/____/____
Data_____
Assinatura_____
Nome do pesquisador____/____/____
Data_____
Assinatura

ANEXO A – PRÉ-TESTE

Responda o que você achou do questionário.			
	1. Sim	2. Em parte	3. Não
1. As questões do questionário estão objetivas e claras?	()	()	()
2. Há questões de difícil entendimento?	()	()	()
3. Há questões constrangedoras?	()	()	()
4. O questionário está extenso? Demanda muito tempo para respondê-lo?	()	()	()
5. O questionário está bem elaborado e estruturado?	()	()	()
6. A ordem das questões está adequada?	()	()	()
7. Deixaria de responder alguma questão?	()	()	()
8. Você conseguiu se expressar e responder com precisão, certeza?	()	()	()
9. Caso necessitasse, responderia o questionário novamente?	()	()	()

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO - CEP

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS ESPANHOL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Pesquisador: FRANCISCO WAGNER DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42699621.3.0000.5054

Instituição Proponente: Universidade Federal do Ceará/ PROPESQ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.565.468

Apresentação do Projeto:

Trata-se de investigação junto aos estudantes egressos do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas

ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) na modalidade a distância. O trabalho tem como objetivo avaliar a eficácia do referido curso

quanto aos seus objetivos expressos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na percepção dos egressos.

Para alcançar tal objetivo, este trabalho investigará uma população de 327 alunos que se formaram entre o período de 2013.2 e 2019.1. Em caso de

não se alcançar toda a população, será calculada uma amostra representativa da população supracitada.

Esta pesquisa terá como único foco a UFC, tratando-se, portanto, de um estudo de caso. Caracteriza-se como uma pesquisa prática, descritiva e

quantitativa, pois descrever-se-á aspectos relacionados a eficácia do curso de Letras Espanhol na opinião dos egressos, utilizando-se de dados

estatísticos quantitativos coletados a partir de questionário estruturado objetivo.

Espera-se com este trabalho identificar o perfil dos estudantes do curso em questão e as razões pelas quais eles optaram por fazer o curso em EaD.

Além disso, espera-se verificar se o curso está alcançando seus objetivos propostos no PPC e

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 4.565.468

quais os fatores que interferem na sua eficácia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Avaliar a eficácia do curso de Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade a distância da Universidade Federal do Ceará, tendo em vista seus objetivos expressos no PPC, na percepção dos egressos.

Objetivo Secundário:

a) descrever as diretrizes do Projeto Pedagógico de Curso que norteiam a formação do docente; b) caracterizar o perfil demográfico e socioeconômico do egresso do curso de letras-espanhol na modalidade a distância; c) identificar os principais fatores que afetam a eficácia de um curso a distância na visão dos egressos; d) investigar se o curso favorece o desenvolvimento de saberes e competências necessários para o exercício da profissão docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios decorrentes da análise da efetividade do ensino superior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de grande utilidade e riscos mínimos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentação de todos os documentos.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1687768.pdf	26/01/2021 09:42:01		Aceito

Continuação do Parecer: 4.565.468

Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	26/01/2021 09:25:06	FRANCISCO WAGNER DE	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	26/01/2021 09:19:30	FRANCISCO WAGNER DE	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS.pdf	24/01/2021 20:23:03	FRANCISCO WAGNER DE	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DOS_PESQUISADORES_ENVOLVIDOS_NA_PESQUISA.pdf	24/01/2021 20:21:30	FRANCISCO WAGNER DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DO_LOCAL_DE_REALIZACAO_DA_PESQUISA.pdf	24/01/2021 20:20:42	FRANCISCO WAGNER DE SOUZA	Aceito
Cronograma	DECLARACAO_DO_CRONOGRAMA.pdf	24/01/2021 20:20:07	FRANCISCO WAGNER DE	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTA_SOLICITANDO_APRECIACAO_CEP_UFC.pdf	24/01/2021 20:19:37	FRANCISCO WAGNER DE SOUZA	Aceito
Outros	CURRICULO_DO_SISTEMA_DE_CURRICULOS_LATTES.pdf	24/01/2021 20:16:20	FRANCISCO WAGNER DE	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	24/01/2021 20:13:18	FRANCISCO WAGNER DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TCLE.pdf	24/01/2021 20:12:46	FRANCISCO WAGNER DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	APRESENTACAO_DO_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	24/01/2021 20:11:15	FRANCISCO WAGNER DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 01 de Março de 2021

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA