



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

JOSÉ FERREIRA DE OLIVEIRA SOBRINHO

**EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA:
ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO UFC VIRTUAL**

FORTALEZA

2013

JOSÉ FERREIRA DE OLIVEIRA SOBRINHO

EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA:
ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO UFC VIRTUAL

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal de Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Área de concentração: Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Ivan de Oliveira.

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

O47e Oliveira Sobrinho, José Ferreira de.
Evasão na educação superior a distância: estudo de caso no Instituto UFC Virtual / José
Ferreira de Oliveira Sobrinho. – 2013.
125 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e
Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação
Superior, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Políticas públicas.

Orientação: Prof. Dr. Ivan de Oliveira.

1. Evasão universitária – Ceará. 2. Ensino superior – Recursos de rede de computador –
Ceará. 3. Universidade Federal do Ceará – Estudantes. I. Título.

CDD 378.17344678098131

JOSÉ FERREIRA DE OLIVEIRA SOBRINHO

EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA:
ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO UFC VIRTUAL

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal de Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Área de concentração: Políticas Públicas.

Aprovada em: 20 / 12 / 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ivan de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Francisco Agileu de Lima Gadelha
Universidade Estadual do Ceará

Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues
Universidade Federal do Ceará

Dedico este trabalho à minha mulher Margarida, aos meus filhos Lúcia Cristina e João Cláudio e ao meu neto Arthur Vinícius, as quatro chamas que aquecem meu coração.

“O Trabalho é parte da construção da vida do ser humano, pois é a atividade profissional que insere o indivíduo no meio social e propicia seu desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal”.

(Autor desconhecido).

AGRADECIMENTOS

Agradeço sobre tudo a DEUS, que me deu a vida, inteligência, sabedoria e determinação em busca de meus objetivos.

Agradeço, ainda, a todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho, em especial ao Prof. Dr. Ivan de Oliveira, pela amizade e dedicação demonstrada.

Agradeço as pessoas junto às quais contraí dívida de gratidão pela eternidade do tempo de meu espírito.

Agradeço a meus pais, Henrique Oliveira e Dalzira Maria de Oliveira, que me ensinaram a importância do trabalho e dos estudos.

Por fim, deseja-se agradecer à organização e aos seus colaboradores pela oportunidade de realizar a presente pesquisa, esperando haver contribuído para a melhoria do ensino-aprendizagem na EAD e, conseqüentemente do desenvolvimento organizacional.

RESUMO

Desde meados da década de 1990, verifica-se uma expansão da oferta da Educação a Distância no ensino superior brasileiro. Esta expansão responde, de um lado, a demandas do mundo do trabalho dirigidas à formação de profissionais capazes de garantir a competitividade de organizações no cenário de globalização da economia e, de outro, a políticas educacionais que visam ampliar a oferta de vagas no ensino de graduação. Nos discursos que defendem a EAD no ensino superior, tem sido destacada a relação desta modalidade educativa com a possibilidade de inclusão educacional e formação de professores. No Brasil, a taxa de escolarização bruta na educação superior ainda é uma das mais baixas da América Latina, muito embora desde a década de 1960 a política do governo federal para o setor tem sido a ampliação de vagas via privatização e mais recentemente com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O UAB teve sua criação no ano de 2005, para dar acesso a parte da população que trabalha e que não tem como frequentar o ensino presencial e tem como prioridade a formação de educadores, por meio de estímulo à articulação e à integração de um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas de ensino superior, em parceria com estados e municípios brasileiros, utilizando a Educação a Distância para a veiculação dos conteúdos dos diversos cursos. Analisando o censo da Educação Superior Brasileira realizado pelo INEP, constatou-se que o ritmo de crescimento no número de matrículas de ensino superior a distância foi mais forte do que o de cursos presenciais. Em 2012, as matrículas em cursos a distância aumentaram 12,2%; enquanto nos presenciais, 3,1%. Contudo, 84,2% dos alunos matriculados no ensino superior continuam nas salas de aula presenciais. Apenas 15,8% estão matriculados em cursos a distância. A evasão é um dos problemas que preocupa os gestores das instituições de ensino superior. Assim, o presente trabalho buscou identificar os fatores determinantes da evasão nos cursos de graduação oferecidos pelo Instituto UFC-Virtual. É uma pesquisa exploratória e descritiva e utiliza procedimentos bibliográficos, documental e de levantamento em uma abordagem quali-quantitativa. Para identificar os fatores da evasão, foram aplicados 91 questionários aos estudantes evadidos e 69 aos tutores de apoio presencial. Na análise dos dados, o fator mais recorrente na opinião dos estudantes foi a dificuldade relacionada aos professores e tutores (75,82), e na opinião dos tutores foi o ambiente virtual deficiente (89,85%). Em seguida estão os problemas pessoais, que tiveram uma incidência de (62,62%); e (85,51%) dos tutores mencionam as questões relacionadas à má atuação dos gestores, professores e tutores. Entre os fatores menos recorrentes estão: a falta de base no ensino médio, a dificuldade para utilizar o computador, as instalações e manutenção dos polos. Pela análise dos dados, percebe-se que o modelo de EAD adotado pelas universidades públicas brasileiras não oferece ao estudante a flexibilidade que ele esperava.

Palavras-chave: Evasão Discente. Educação a Distância. Educação Superior.

ABSTRACT

Since the mid - 1990s, there is an expansion of the supply of Distance Education in Brazilian higher education. This expansion responds on the one hand, the demands of the world of work aimed at training professionals able to ensure the competitiveness of organizations in the economic globalization scenario and on the other, the educational policies to expand the supply of vacancies in teaching graduation. In speeches defending the EAD in higher education, the relationship has been highlighted this educational mode with the possibility of educational inclusion and teacher education. In Brazil, the gross enrollment ratio in higher education is still one of the lowest in Latin America, although since the 1960s the federal government policy for the sector has been to increase enrollment via privatization and more recently with the creation the Open University System of Brazil (UAB). The UAB had its inception in the year 2005 to provide access to part of the population working and has no way to attend classroom learning and has prioritized the training of educators, by encouraging the articulation and integration of a national system higher education, formed by public institutions of higher education, in partnership with states and municipalities, using distance education for the placement of the contents of the various courses. Analyzing the census conducted by the Brazilian Higher Education INEP, it was found that the rate of growth in enrollment in higher education distance was stronger than classroom courses. In 2012, enrollment in distance education courses increased by 12.2 %, while in attendance, 3.1%. However, 84.2 % of students enrolled in higher education continue in the face classrooms. Only 15.8% are enrolled in distance learning courses. Circumvention is one of the issues that concern managers of higher education institutions. Thus, this study sought to identify the determinants of evasion in undergraduate courses offered by the UFC - Virtual Institute (Virtual Institute of the University of Ceará). It is an exploratory and descriptive research and uses bibliographic, documentary and survey procedures in a qualitative and quantitative approach. To identify factors evasion, 91 questionnaires to 69 students and dropouts to - face support tutors were applied. In data analysis, the most recurrent factor in the students' opinion was related to teachers and tutors (75.82%) difficulty, and in the opinion of the tutors was poor virtual environment (89.85 %). Next are the personal problems which had an incidence of (62.62 %) and (85.51 %) of the tutors mentioned issues related to poor performance of the managers, teachers and tutors. Among the least recurring factors are: lack of base in high school, the difficulty to use the computer, the installation and maintenance of the poles. For the data analysis, it is noticed that the model adopted by EAD Brazilian public universities does not offer the student the flexibility he expected.

Keywords: Student Evasion. Distance Education. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Características da Educação a Distância	23
Figura 2 – Gerações da Educação a Distância	26
Figura 3 – Modelo do Sistema de EAD	34
Figura 4 – Modelo de Sistema de EAD da UOC	35
Figura 5 – Articulações do Sistema UAB	36
Figura 6 – Modelo de Avaliação para Cursos a Distância	45
Figura 7 – Tela inicial do SOLAR	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução dos alunos matriculados na UFC-VIRTUAL de 2008 a 2012	64
Gráfico 2 – Evolução dos alunos matriculados e evadidos no Instituto UFC-Virtual no período de 2008 a 20012	83
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos segundo a faixa etária	91
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos segundo Gênero	92
Gráfico 5 – Distribuição dos alunos segundo o seu Curso	93
Gráfico 6 – Incidência dos fatores da evasão mencionados pelos estudantes na pesquisa	98
Gráfico 7 – Distribuição dos tutores segundo a formação na graduação	99
Gráfico 8 – Distribuição dos tutores segundo a formação na pós-graduação	100
Gráfico 9 – Incidência dos fatores segundo a opinião dos tutores	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Indicadores de Desenvolvimento Educacional dos Países Ibero-americanos	20
Quadro 2	– História da Educação a Distância no Mundo	26
Quadro 3	– Subsistemas do Sistema de EAD	34
Quadro 4	– Modelos de Instituições Emergentes em EAD	39
Quadro 5	– Categorias de Modelos de Cursos	41
Quadro 6	– Modelos de Cursos Segundo a Possibilidade de Interferência do Estudante	42
Quadro 7	– Características dos Estudantes de EAD e as Implicações no Processo de Aprendizagem	49
Quadro 8	– A legislação do ensino a distância no Brasil	54
Quadro 9	– Cursos de graduação e polos oferecidos pelo Instituto UFC Virtual	63
Quadro 10	– Avaliação Virtual de Aprendizagem (AVA) no mundo	60
Quadro 11	– Fatores determinantes da evasão discentes	79
Quadro 12	– Fatores determinantes da evasão na Educação a Distância	81
Quadro 13	– Fatores da evasão citados pelos estudantes	94
Quadro 14	– Incidência dos fatores da evasão segundo a opinião dos estudantes	97
Quadro 15	– Fatores da evasão citados pelos tutores	101
Quadro 16	– Incidência dos fatores da evasão segundo a opinião dos tutores ...	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mídias utilizadas por região geográfica no Brasil	43
Tabela 2 – Relação dos cursos a distância com os códigos, resoluções e data de criação	62
Tabela 3 – Vagas ofertadas e matriculados nos cursos na modalidade ensino a distância por curso no período de 2008 a 2012	69
Tabela 4 – Total de vagas oferecidas e ingressos por vestibular e outros processos seletivos no ensino superior presencial em 2011	73
Tabela 5 – Situação das Vagas de alunos matriculados e evadidos no Instituto UFC-Virtual de 2008 a 2012	82

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA	19
2.1	Definição da Educação a Distância	21
2.2	História da Educação a Distância	24
2.3	Sistema de Educação a Distância no Brasil e sua Perspectiva	31
2.4	Sistema de Educação a Distância	33
2.5	O Estudante no Sistema de Educação a Distância	46
3	AS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	52
3.1	Amparo Legal da Educação a Distância	54
3.2	Vantagens da Educação a Distância quando comparadas com a educação presencial	56
3.3	Desvantagens da Educação a Distância quando comparadas com a educação presencial	58
3.4	O Instituto UFC Virtual	61
3.5	Atividades pedagógicas desenvolvidas diretamente ao aluno	67
4	EVASÃO DISCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	71
4.1	Fatores determinantes da evasão na educação superior a distância ...	75
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	84
5.1	Definição da estratégia metodológica	84
5.2	Delimitação da população e da amostra	86
5.3	Coleta de dados	87
5.4	Análise dos dados	88
5.5	Limitações do trabalho	89
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	91
6.1	Perfil dos estudantes	91
6.2	Os fatores da evasão segundo a opinião dos estudantes	93
6.3	Perfil dos tutores	99
6.4	A evasão segundo a opinião dos tutores	100
7	CONCLUSÃO E SUGESTÕES	106
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE EVASÃO DISCENTE	118

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE EVASÃO	
DISCENTE	122

1 INTRODUÇÃO

Para se discutir a educação superior no Brasil é importante que se tenha presente o cenário e o contexto em que ela surge, ou seja, deve-se ter presente o tempo e o espaço em que ela está inserida, analisando desde o momento de seu surgimento até a realidade atual da educação superior brasileira.

A educação superior brasileira surge no início do século XIX, como resultado da formação das elites que buscaram a educação principalmente em instituições europeias durante o período de 1500 a 1800, e que retornaram ao país com sua qualificação. Elas surgem em momentos conturbados e são basicamente fruto da reunião de institutos isolados ou de faculdades específicas, fato que lhes deu uma característica bastante fragmentada e frágil.

Os períodos que antecederam a vinda da família real portuguesa para o Brasil foram caracterizados pela ausência do ensino superior, em que os membros de famílias nobres se deslocavam até a Europa para buscar sua formação acadêmica.

A educação superior foi privilégio de poucos por muitas décadas, pois mesmo com a implantação dos primeiros cursos superiores no país, ela ainda continuou sendo elitizada e voltada à formação profissionalizante. Por muitos anos o ensino superior no Brasil teve que enfrentar as condições políticas que permeavam o Estado brasileiro, seus períodos de transição e o entendimento dos seus governantes.

Considerando o contexto latino-americano, o ensino superior no Brasil aconteceu tardiamente. Os primeiros cursos de graduação no ensino superior só foram criados a partir da chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808 (SOARES, 2002). A estruturação da educação brasileira se deu por meio da criação de faculdades isoladas e, apenas em 1920, foi criada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, constituindo-se pela junção administrativa de faculdades pré-existentes.

A partir da década de 1940, ocorreu uma expansão das faculdades que ofereciam cursos que preparavam professores para o ensino básico (SOARES, 2002). Mas foi nos anos 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e a reforma de 1968, que ocorreu o seu fortalecimento, desde então o governo federal assumiu uma política de ampliação de vagas para a educação (NUNES, 2007).

No período de 1990 a 2002, as matrículas cresceram 82% em educação superior na rede federal de ensino na modalidade presencial (PINTO, 2004) e do ano de 2002 a 2007 esse crescimento foi de 40,24% (INEP, 2002). Apesar desse aumento no número de vagas, o número de docentes, sendo 21,35% dos professores do ensino fundamental e 6,61% dos professores do ensino médio público brasileiro, não tem formação superior (INEP, 2009).

Esse cenário, com a popularização e o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e da comunicação, coloca a Educação a Distância (EAD) como uma alternativa viável e promissora para atender as necessidades do governo de ampliar o acesso à educação superior pública, reduzindo as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País.

Essa modalidade de ensino ganhou maior destaque no mundo inteiro com o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). As primeiras experiências adotadas foram por correspondência, posteriormente, foram utilizados o rádio e a televisão. A partir de 1960, surgem instituições voltadas especificamente para EAD; como a *Open University* do Reino Unido, criada em 1969, sendo a primeira universidade a usar vídeo e material impresso de forma integrada (NUNES, 1994; RODRIGUES, 1998). Em 1994, foi criada a *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC)¹ nos moldes tecnológicos atuais, baseada na mediação por computador, estações de trabalho multimídia e internet.

Durante muito tempo a educação a distância foi considerada como uma modalidade inferior de ensino, e que só servia para pessoas que não tinham condições de pagar por um curso regular e optavam por cursos profissionalizantes de baixa qualidade. Outro ponto censurado nas primeiras iniciativas de ensino a distância no Brasil eram as possíveis fraudes nas avaliações, já que o estudante fazia os exames em casa e os enviava pelo correio e nada implicava que alguém de menos honestidade pedisse a outra pessoa com mais competência que respondesse às questões por ele.

Mas isso é passado, atualmente, percebe-se uma busca constante por novos conhecimentos, de forma que o aprender continuamente tornou-se imperativo. E por essa razão, os processos de ensino e aprendizagem se redefinem para atender a

¹ A Universidade Aberta da Catalunha (UOC) (em catalão: *Universitat Oberta de Catalunya*) é uma universidade pública vocacionada para o ensino a distância, nomeadamente através da Internet. Está sediada em Barcelona, na Espanha. Parte das informações sobre a (UOC) foi obtida no portal eletrônico da instituição: www.uoc.edu.

realidade atual. Nesse cenário, surge a Educação a Distância (EAD)² de forma renovada e revitalizada, aliada a ela têm-se as tecnologias de informação e comunicação, que rompem as barreiras de espaço e tempo.

Ao contrário do ensino tradicional, na Educação a Distância, o estudante torna-se corresponsável pelo seu processo de aprendizagem, construindo conhecimentos e desenvolvendo competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e no local que lhe são adequados, sem a participação em tempo integral de um professor. Assim, o educador (professor e/ou tutor) é apenas um mediador desse processo e pode atuar ora a distância, ora em presença física ou virtual, participando do processo de aprendizagem do estudante, ajudando-o a se organizar temporalmente para permanecer atento às necessidades dos saberes e às necessidades sociais de cada disciplina. Para desenvolver essa mediação, ele conta com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como materiais didáticos intencionalmente organizados e apresentados em diferentes suportes de informação (LIMA, 2008 *apud* SANTOS, 2009, p. 2).

Na modalidade a distância no Brasil, o crescimento no número de vagas se intensificou a partir dos incentivos do governo federal na criação de cursos para capacitar professores da rede pública da educação básica, sendo que a principal ação foi a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O UAB foi criado através do Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, e é um sistema formado por um conjunto de universidades, cujo principal objetivo é a formação de professores da rede pública, levando o ensino superior a municípios onde a oferta não existe ou é insuficiente para atender à população (BRASIL, 2006).

No entanto, a evasão na EAD é uma realidade cada vez mais ostensiva, pois apresenta números alarmantes de alunos desistentes, o que conduz à necessidade de um diagnóstico da evasão em EAD, destacadamente quando se trata de evasão em cursos ofertados por instituições de ensino superior públicas, haja vista, que o fator econômico em termos de pagamento de mensalidades não existe nesse contexto e mesmo assim possui altas taxas de evasão.

A evasão discente é um fenômeno complexo, definido como a saída do estudante de um curso sem concluí-lo com sucesso. Ela é resultante de uma série

² EAD – Como mencionamos anteriormente, daqui para frente utilizaremos apenas a sigla EAD sempre que quisermos nos referir à Educação a Distância

de fatores que influenciam na decisão do estudante em permanecer ou não em um curso. A evasão é um dos problemas inerentes ao sistema de educação que preocupa as instituições de ensino superior, pois gera desperdício de recursos financeiros, sociais e humanos. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010), o custo de um estudante na educação superior durante o ano de 2007 foi de R\$ 13.089.

Os custos das atividades desenvolvidas geralmente são fixos, pois o orçamento das instituições é realizado baseado no número vagas oferecidas periodicamente em todos os cursos. Caso haja evasão num dado instante temporal, o orçamento não modifica e as despesas ocorrerão da mesma forma. Essa preocupação é pertinente especialmente quando observados os altos índices de abandono dos cursos de graduação a Distância no cenário internacional (SHIM; KIM, 1999; TRESMAN, 2002 *apud* COMARELLA, 2009, p. 16).

Segundo Tresman (2002), as taxas de evasão em EAD na educação superior a distância na Venezuela chegam a 79%; e na Universidade Aberta da Tailândia, chegam a 62% após dois anos de um curso. Na Universidade de EAD do Paquistão, o índice de evasão chegou a 99.5% no final do primeiro semestre. Na Ásia, os índices chegam a atingir 50% de evasão discente. Esses exemplos mostram que os cursos de EAD perdem geralmente a metade ou mais de seus estudantes, principalmente nos três primeiros meses dos cursos. Em média 15% dos estudantes que nunca tiveram experiências em EAD abandonam o curso nos três primeiros meses, e os estudantes com experiência totalizam 10% no mesmo período. Após três meses, as evasões tornam-se mais esparsas até o final do curso.

Dessa forma, algumas perguntas são feitas com vistas a entender e tentar minimizar tal problema. Nesse sentido, a pergunta de pesquisa desta investigação é: “Quais são os fatores determinantes para a decisão do estudante em desistir dos cursos de graduação na modalidade a distância, ofertados por uma instituição de ensino superior (IES) pública?”.

Derivada dessa pergunta, a intenção de se desenvolver uma abordagem nessa temática tem como objetivos identificar as causas da evasão dos cursos de graduação na modalidade a distância, ofertados por uma universidade pública e propor estratégias de prevenção, e especificamente: avaliar as variáveis que influenciam na evasão discente em EAD relatadas pelos estudantes; verificar a percepção dos tutores sobre a evasão. Analisar os fatores que influenciam na

evasão discente em cursos de nível superior na modalidade a distância nos cursos da Universidade Aberta do Brasil se justifica pelo número crescente de alunos evadidos nessa modalidade de ensino e pelas dificuldades vividas em cada momento da história dessa ascendente proposta educacional.

Este trabalho será estruturado em sete capítulos, de forma a abordar os fatores que influenciam a evasão na EAD. No primeiro capítulo, encontra-se a contextualização do tema, destacando os objetivos, a justificativa e a estruturação do trabalho.

No segundo capítulo, tem-se uma revisão sobre educação superior a distância, explanando as definições dessa modalidade de ensino, bem como seu contexto histórico. Também será abordada a EAD em uma visão sistêmica, relatando os principais modelos de instituições, cursos e definindo, segundo a literatura, as características do perfil do estudante dessa modalidade de ensino.

No terceiro capítulo, encontram-se as características da educação a distância, o amparo legal da EAD, as vantagens e desvantagens da educação a distância quando comparadas com a educação presencial, bem como a educação a distância no Instituto UFC Virtual. Também apresentamos as atividades pedagógicas desenvolvidas diretamente ao aluno.

No quarto capítulo, será abordada a revisão da literatura acerca do tema “Evasão discente na educação superior e os fatores determinantes da evasão na educação a distância”.

O quinto capítulo consiste nos procedimentos metodológicos, neste caso compostos por: definição da estratégia metodológica, delineamento da pesquisa, delimitação da população e da amostra, coleta de dados, análise dos dados, limitações do trabalho.

No sexto capítulo, apresenta-se a análise dos dados obtidos, mostrando características do perfil dos estudantes e os fatores da evasão segundo a visão dos estudantes e dos tutores de apoio presencial.

E no sétimo capítulo, são feitas as considerações finais deste trabalho, com o resgate do problema da pesquisa, bem como seus objetivos e as sugestões para trabalhos futuros.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Este capítulo procura, através de uma revisão de literatura, explicitar algumas definições e conceitos que abrangem o termo educação a distância e seu caráter polissêmico. O capítulo também apresenta um breve histórico da educação a distância no mundo e no Brasil, procurando destacar sua importância, significado e modelos adotados, especialmente aqueles que se desenvolveram com os avanços no campo das tecnologias da comunicação e informação, a partir da segunda metade do século XX e mais recentemente, com o advento dos computadores e da internet.

Ao longo dos anos a educação superior no Brasil vem se expandindo. Na década de 1940, com a expansão da rede de ensino de nível médio e a maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente no magistério, novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia passaram a ser frequentados pelas moças que ingressavam na universidade e aspiravam a dedicar-se ao magistério de nível médio (SOARES, 2002).

A partir de 1968, o desenvolvimento do setor privado criou uma maior demanda de cursos de ensino superior na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados, com um índice de desenvolvimento maior. Essa expansão do sistema de ensino ocorreu com a aquiescência do governo e, no ano de 1980, mais da metade dos estudantes de terceiro grau estava matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior (SOARES, 2002).

De forma geral, de 1960 a 2002, as matrículas na educação superior no Brasil cresceram 37 vezes. Em 2002, havia 3.479.913 estudantes matriculados em cursos presenciais no Brasil e, no censo divulgado pelo INEP do ano de 2007, os estudantes matriculados totalizavam 4.880.381, o que representa um crescimento de 40,24% (PINTO, 2004 *apud* COMARELLA, 2009).

A despeito do crescimento do número de estudantes matriculados, o sistema de ensino superior brasileiro continua a ser elitizado, e o seu desenvolvimento lento reflete, até os dias atuais, em uma baixa taxa de escolarização (NUNES, 2007). Para entendermos o que é taxa de escolarização líquida e bruta, indicaremos um exemplo divulgado pelo MEC/Inep/Seec³. A “taxa de escolarização líquida” indica o

³ Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep/Diretoria de Informações e Estatísticas. Educacionais (Seec).

porcentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade. Finalmente, a “taxa de escolarização bruta” permite que se compare o total da matrícula em um dado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível.

Em concordância com Pinto (2004), o Centro *Interuniversitario de Desarrollo*⁴ (CINDA, 2007, p. 53) compara o Índice de Desenvolvimento Educacional dos países Ibero americanos, como pode ser visto no quadro 1.

Quadro 1 – Indicadores de Desenvolvimento Educacional dos Países Ibero-americanos

Índice de Desenvolvimento Educacional		
País	Pontuação	Ranking
Espanha	0.982	15
Argentina	0.968	27
Chile	0.952	41
México	0.946	46
Panamá	0.944	48
Uruguai	0.941	50
Portugal	0.938	51
Costa Rica	0.938	52
Peru	0.911	63
Venezuela	0.911	64
Equador	0.908	68
Brasil	0.905	71
Bolívia	0.904	72
Colômbia	0.876	81
República Dominicana	0.865	84

Fonte: Adaptado de Comarella (2009, p. 20).

O Índice de Desenvolvimento Educacional classifica 121 países, sendo que Espanha e Argentina estão entre os países com maior desenvolvimento do ranking, enquanto o Brasil está entre os países de menor desenvolvimento, superando apenas a Bolívia, Colômbia e República Dominicana. Quando analisada a proporção da população com mais de 25 anos com o ensino superior completo (para o grupo dos países ibero-americanos com dados comparáveis), percebe-se que o Brasil é o que tem a menor proporção, ou seja, cerca de 10% da população com mais de 25 anos tem ensino superior completo. Já na Espanha, o percentual da população que tem o ensino superior completo sobe para mais de 25%, índice semelhante ao da

⁴ O Centro Interuniversitário de Desenvolvimento, Cinda, é uma instituição acadêmica internacional fundada há mais de 30 anos. Consiste das universidades mais importantes da América Latina e Europa. Ao longo dos anos, a finalidade institucional da CINDA foi descrito, basicamente, a questões de política e gestão universitária.

Grã-Bretanha. Nos demais países ibero-americanos esse índice varia entre 10% e 20% (CINDA, 2007 *apud* COMARELLA, 2009).

Esses índices deixam evidente a necessidade de continuar a expansão do ensino superior, principalmente sua interiorização, pois as universidades públicas estão situadas apenas em cidades de médio e grande porte, dificultando o acesso dos estudantes das pequenas cidades que não têm condições de se deslocar. Outra situação é a que envolve a população que trabalha e, mesmo tendo acesso a uma universidade, tem dificuldades de frequentá-la, por necessitar de flexibilidade de tempo por causa de compromissos profissionais.

Essa situação gera demanda de formas de ensino-aprendizagem que se estendam para além do âmbito tradicional, fazendo com que os sistemas educacionais repensem os seus papéis, buscando uma alternativa para uma educação personalizada, adaptativa e interativa, estimulando a utilização da modalidade a distância (NUNES, 2007).

Os índices de desenvolvimento educacional brasileiro mostram a necessidade de criar oportunidades de acesso ao ensino superior a uma parcela maior da população brasileira, proporcionando situações viáveis de educação superior pública e de qualidade, de forma que os estudantes possam conciliar seus compromissos profissionais e familiares com o estudo. Para atender a essa demanda de ensino, tanto a modalidade presencial como a modalidade a distância são necessárias, pois cada modalidade tem suas peculiaridades que atendem a grupos distintos da população.

2.1 Definição da Educação a Distância

Para definir a EAD, diferentes nomenclaturas têm sido utilizadas, o que torna complexo desenvolver uma definição universal. Alguns dos termos mais comuns incluem: *e-learning*⁵, aprendizagem em rede, tele-ensino⁶, aprendizagem virtual, aprendizagem assistida por computador, *web-based learning*, e ensino a distância. Todos esses termos contemplam duas situações básicas existentes na EAD: o

⁵ O *e-learning*, ou ensino eletrônico, corresponde a um modelo de ensino não presencial suportado por tecnologia. Atualmente, o modelo de ensino/aprendizagem assenta no ambiente online, aproveitando as capacidades da Internet para comunicação e distribuição de conteúdo.

⁶ A origem da palavra "tele" (de tele-ensino, assim também designado o ensino à distância) vem do grego, que significa "ao longe", ou nosso caso, "a distância".

estudante encontra-se fisicamente distante do professor e a interação entre eles ocorre por meio de alguma tecnologia (ANOHINA, 2005).

De acordo com Moore e Kearsley (2007), o conceito de Ensino a Distância é simples: alunos e professores estão separados pela distância e algumas vezes também pelo tempo. Destacam ainda seis elementos essenciais para caracterizar a EAD:

1. Separação entre estudante e professor;
2. Influência de uma organização educacional, especialmente no planejamento e preparação dos materiais de aprendizado;
3. Uso de meios técnicos – mídia;
4. Providências para comunicação em duas vias;
5. Possibilidades de seminários (presenciais) ocasionais; e
6. Participação na forma mais industrial de Educação.

Comparada com o modelo de ensino tradicional, a principal característica que difere a EAD do ensino presencial é a separação física entre o aluno e o professor (ARETIO, 1996; MOORE; KEARSLEY, 2007), ou seja, a dimensão a distância é o elemento básico que caracteriza esse tipo de modelo de ensino.

Aretio (1996) acrescenta ainda que na modalidade a distância a relação do aluno é mais com a organização e com a sua estrutura, enquanto que no modelo presencial a relação professor-aluno é mais íntima. Dessa forma, argumenta que a educação a distância precisa ser planejada cuidadosamente, com a implantação de uma estrutura de suporte adequada para atender ao aluno e que este não se sinta solitário no processo, pois erros de planejamento no ensino a distância são mais difíceis de corrigir e levam mais tempo para ajustes do que na modalidade presencial.

Com relação à análise das definições da EAD, Rodrigues (2004) ressalta que há um consenso entre a separação física de professores e de estudantes e o uso de tecnologias de comunicação; e que a evolução dessas tecnologias influencia de modo fundamental as possibilidades de comunicação, que são a base do processo de ensino-aprendizagem.

Neste trabalho, o conceito considerado é o que consta no Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a educação superior a distância no Brasil. A EAD é definida nesse Decreto como a 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, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A principal diferença entre a educação presencial e a EAD é o canal de comunicação em que ocorre a interação entre o professor e o estudante. Em ambas as modalidades o professor provoca o aprendizado, estimula o estudante. Entretanto, na EAD, as intervenções do professor são mediadas por algum tipo de tecnologia.

A utilização das tecnologias provoca uma mudança na estrutura da oferta dos cursos, pois as atividades síncronas⁷ e assíncronas realizadas são especialmente planejadas por uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais que não são previstos na modalidade presencial, o que ocasiona uma mudança na organização da instituição.

Aretio (2002 *apud* LENZI, 2010) afirma que existem características mínimas para promover o ensino-aprendizagem em EAD, sendo essas apresentadas na figura 1.

Figura 1 – Características da Educação a Distância



Fonte: Aretio (2002 *apud* LENZI, 2010, p. 43).

⁷ A forma síncrona permite a comunicação entre as pessoas em tempo real, ou seja, o emissor envia uma mensagem para o receptor e este a recebe quase que instantaneamente, como numa conversa por telefone. São exemplos deste tipo de comunicação o chat e a videoconferência. Já a forma assíncrona dispensa a participação simultânea das pessoas, ou seja, o emissor envia uma mensagem ao receptor, o qual poderá ler e responder esta mensagem em outro momento. São exemplos deste tipo de comunicação o correio eletrônico, o fórum e a lista de discussão.

2.2 Histórico da Educação a Distância

Apesar de toda modernidade de que o ensino a distância se reveste, atualmente, com os recursos de informática, conceitualmente não é uma novidade. Há muito tempo que os contatos remotos são usados como instrumento a serviço do ensino.

De acordo com Landim (2007 *apud* LENZI, 2010), pesquisadores da EAD apontam que os primeiros indícios de ensinar a distância foram por meio de correspondência. Os marcos podem ser delimitados pelas cartas de Platão para Dionísio e as cartas dos Apóstolos para os Cristãos, pois esses documentos apresentavam doutrinas, postulados e aconselhamentos que eram transmitidos para aqueles que necessitassem desses conhecimentos, independentemente da localização geográfica dos mesmos.

Com o advento das descobertas científicas do século XVII, era por meio de cartas que as novidades eram ensinadas a pessoas de lugares distantes. Há informações históricas de um anúncio na *Gazeta de Boston*, datado de 20 de março de 1728, anunciando um curso de taquigrafia por correspondência. Um certo Cauleb Philips anunciava desta forma o seu curso: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston.” (CASTILHO, 2011, p. 23).

Também há notícias de um sistema de ensino por correspondência iniciado no Canadá, em 1800. Na Dinamarca, na cidade de Rodding, também nas primeiras décadas do século XIX, havia um sistema de ensino a distância chamado de “escola de ensino médio para o povo”, eram instituições de educação informal para adultos, que usavam o método de envio de informações por cartas. O criador desse conceito foi o pastor e filósofo dinamarquês N.E.S. Grundtvig (CASTILHO, 2011).

O período de 1728 até meados de 1970 foi considerado como a primeira geração da EAD. Caracterizada por estudos por correspondência nos quais o principal meio de comunicação eram materiais impressos, geralmente em forma de guia de estudos, com tarefas e outros exercícios enviados pelo correio, proporcionava pouquíssima possibilidade de interação entre o aluno e instituição produtora, limitando-se aos momentos de exames previstos (GUAREZI; MATOS, 2009).

Independente das divergências dos autores quanto à primeira experiência a distância, podem-se entender todos como marcos iniciais importantes para a expansão dessa modalidade de ensino. Com base nisso, muitos outros cursos foram surgindo no mundo inteiro.

Nas duas primeiras décadas do século XX, aconteceram experiências em diversos países: capacitação de professores na Austrália; atendimento a crianças e adolescentes na Nova Zelândia; e outras iniciativas na Noruega e na União Soviética. Na década de 1930, registraram-se 39 universidades norte-americanas que mantinham cursos por correspondências. Nessa mesma década, ocorreu no Canadá a primeira Conferência Internacional sobre Correspondência e, na França, a criação do Centro Nacional de EAD destinado a atender refugiados de guerra. A partir daí até a década de 1950, não se encontraram registros de iniciativas de EAD que não fossem por correspondência nem na Europa, nem nos Estados Unidos, sendo o último berço dessa modalidade de ensino, impulsionando sua disseminação em vários países (GUAREZI; MATOS, 2009).

A partir de 1960, pode-se observar um período de transição do modelo econômico e das concepções educacionais geradas principalmente pela evolução da tecnologia. Nesse período, iniciou-se a queda do modelo fordista, fazendo com que surgissem novos modelos de produção industrial e que novas formas de organização de trabalho fossem criadas. Na educação, o modelo fordista parece cada vez menos atender aos anseios educacionais.

Nesse contexto, surgiu a segunda geração da EAD, que vai até o início dos anos 1990, caracterizada pela integração dos meios de comunicação audiovisuais, como o rádio e a televisão. Apesar de se ter registros anteriores de iniciativas com esses modelos, foi nos anos 1960, segundo a maioria dos autores pesquisados, que se efetivaram as maiores experiências com esses novos modelos, por exemplo, a *Beijing Television College*, na China; o Bacharelado Radiofônico, na Espanha; e o *Open University*, na Inglaterra (GUAREZI; MATOS, 2009).

A terceira geração da EAD foi marcada pela criação das universidades abertas, utilizavam a integração de redes de conferências por computador e estações de trabalho multimídia. A quarta geração foi amparada pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, proporcionando a possibilidade de integração em tempo real entre estudantes e professores, por meio de conferências por áudio, vídeo e computador. A quinta geração teve início na

década de 1990 com a expansão e uso da internet, que busca proporcionar uma maior interação entre estudantes e professores, integrando diversas mídias, tais como, texto, áudio e vídeo em uma única plataforma tecnológica, o ambiente virtual de ensino-aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Para Moore e Kearsley (2007), desde os seus primórdios, a EAD evoluiu ao longo de cinco gerações, como se pode verificar na figura 2.

Figura 2 – Gerações da Educação a Distância



Fonte: Moore e Kearsley (2007).

Ao longo dessas cinco gerações a Educação a Distância foi se disseminando pelo mundo, como pode-se verificar no quadro 2.

Quadro 2 – História da Educação a Distância no Mundo

País	Ações
Suécia (1833)	Registra sua primeira experiência em 1833, com um curso de Contabilidade.
EUA (1891)	Em 1891, Thomas J. Foster iniciou em <i>Scarnton</i> , no Estado da Pensilvânia, o <i>International Correspondence Institute</i> , com um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração.
Austrália (1910)	Em 1910, a Universidade de <i>Queensland</i> , na Austrália, inicia programas de ensino por correspondência.
Alemanha (1924)	Em 1924, Fritz Reinhardt cria a Escola Alemã de Negócios, que dava cursos por correspondência.
França (1939)	O Centro Nacional de EAD (CNED) foi criado em 1939 (início da segunda guerra mundial), para atender às necessidades dos refugiados jovens.
Brasil (1940)	No Brasil, em 1940, foi inaugurado o Instituto Universal Brasileiro.
África do Sul (1946)	Em 1946, a África do Sul cria a primeira Universidade Aberta da história.
Noruega (1948)	Em 1948, a Noruega cria a primeira legislação no mundo para escolas que oferecem ensino por correspondência.

País	Ações
Inglaterra (1969)	Em 1969, no Reino Unido é fundada a <i>The Open University</i> (Universidade Aberta), um modelo mais moderno do que o implantado na África do Sul e que é referência em ensino a distância em todo o mundo.
Canadá (1970)	A principal instituição é a <i>Athabasca University</i> , fundada em 1970.
Espanha (1972)	Em 1972, a Espanha cria a <i>Universidad Nacional de Educacion a Distancia</i> .
Venezuela (1977)	Universidade Nacional Aberta da Venezuela, fundada em 1977. O número de alunos a distância é de aproximadamente 60 mil.
Costa Rica (1978)	Em 1978, a Costa Rica cria a sua Universidade Estadual a Distância.
Cuba (1979)	Em 1979, Cuba cria um centro de ensino dirigido na Universidade de Havana.
China (1982)	Em 1982, a China abre, em Macau, o <i>East Asia Open Institute</i> .
Holanda (1984)	<i>The Open University of the Netherlands</i> iniciou suas atividades em EAD no ano de 1984.
Índia (1985)	Criada em 1985, a <i>India Gandhi National Open University</i> – (IGNOU), na Índia, é citada como destaque em EAD e considerada uma mega universidade pelo trabalho que desenvolve e pelo grande contingente de alunos que atende.
Portugal (1988)	A Universidade Nacional de EAD é a universidade aberta, em funcionamento desde de 1988.
Turquia (1992)	A <i>Anadolu University</i> iniciou suas atividades em 1992 e é a maior universidade de ensino a distância do mundo.

Fonte: Adaptado de Castilho (2011, p. 25-26).

A introdução da EAD no Brasil remonta ao início do século XX, com uso de material impresso; e à semelhança do que estava acontecendo em outros países, como Estados Unidos, Inglaterra e França, que tinham vivido suas primeiras ofertas de cursos a distância, por correspondência, em fins do século XIX. Nas primeiras décadas do século XX, surgem no Brasil os primeiros cursos oferecidos pelo Instituto Monitor, voltados para a formação no ramo da eletrônica e pelo Instituto Universal Brasileiro (IUB), dirigidos para a formação de nível elementar e médio.

Com os avanços no campo da radiofusão, as emergentes experiências em educação a distância passam a experimentar o uso do rádio como mecanismo de EAD. É dessa época a criação da Fundação Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, posteriormente doada para o Ministério da Educação e Saúde (MEC); a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e o início das escolas radiofônicas em Natal. Tais iniciativas deram impulso à utilização do veículo para fins educacionais na primeira metade do século XX.

Em 1960, inicia-se uma ação sistematizada do Governo Federal em EAD, mediante contrato entre o MEC e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

(CNBB) que previa a expansão do sistema de escolas radiofônicas abrangendo os estados nordestinos e fazendo surgir o Movimento de Educação de Base (MEB), que incluía um sistema de ensino a distância não formal. Cinco anos depois, começavam a ser realizados os trabalhos da Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa, seguida da instalação de oito emissoras da televisão educativa pelo poder público: TV Universitária de Pernambuco, TV Educativa do Rio de Janeiro, TV Cultura de São Paulo, TV Educativa do Amazonas, TV Educativa do Maranhão, TV Universitária do Rio Grande do Norte, TV Educativa do Espírito Santo e TV Educativa do Rio Grande do Sul. Em 1970, nasce o Projeto Minerva, através de decreto ministerial e da portaria N° 208/70.

A primeira e mais longa geração da EAD no Brasil, assim como em todo o mundo, privilegiou o uso de material textual impresso e foi sucedida por gerações que acrescentaram uso de elementos audiovisuais (televisão, vídeo), rádio e telefone, incluindo depois as telecomunicações e uso da informática até chegar à geração na qual ocorre a criação de ambientes virtuais de aprendizagem com processos de ensino-aprendizagem multimidiáticos e multilaterais. Só na década de 1990 é que surgiram as primeiras ferramentas de apoio à aprendizagem virtual no Brasil, com o suporte da tecnologia digital, permitindo a maior interação entre agentes de forma não presencial, desenvolvendo a EAD *on-line*.

A década de 1990 foi marcada pelo uso de novas tecnologias da comunicação e da informação e pelo início da expansão da internet no ambiente universitário, impulsionando diversas universidades a oferecerem cursos a distância (VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003). Em 1992, o Ministério da Educação propõe discussões e cria a Coordenação Nacional de EAD no organograma do MEC. Em 1995, foi criado pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) o primeiro curso de graduação a distância, Pedagogia de 1ª a 4ª série, que era oferecido para professores da rede pública estadual e municipal. A partir dessa data, diversos cursos na modalidade a distância são oferecidos por várias instituições de ensino.

O processo de normatização da EAD no Brasil ocorreu a partir da publicação da LDB de 1996 (N° 9.394/96), na qual o artigo 80 menciona que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Tal reconhecimento, apesar das críticas declaradas pelo uso do termo “ensino a distância” e não “educação a distância” por autores como Demo (1998), representou

um avanço significativo para as iniciativas que já estavam em andamento e estimulou a adoção mais frequente dessa modalidade.

Após regulamentada pelo Decreto Nº 2.494/983, no Art. 1º, a “Educação a Distância” passa a ter uma definição oficial:

A Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 2005, p. 1).

Ações governamentais também se destacaram nessa década. Em 1991, uma parceria entre o governo federal e a Fundação Roquete Pinto criou o programa “Um salto para o futuro”, com o objetivo de capacitação de professores de todo o País. A Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, criada em 1990, lançou a transmissão do Programa TV Escola em 1995, a SEED lançou também o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), com o objetivo de disseminar o uso das novas tecnologias nas escolas públicas de todo o País (GUAREZI; MATOS, 2009).

No ano de 2004, o MEC convoca instituições públicas e comunitárias, por meio de Edital, para participar do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura). Os cursos deste programa são oferecidos na modalidade a distância, formando os educadores em exercício na rede pública que não possuem a titulação legalmente exigida para a função (SOARES, 2002).

No século XXI, o Brasil conquista sua primeira Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em 2005 o Ministério da Educação cria uma articulação das universidades públicas brasileiras, o Sistema UAB, que tem como objetivo levar educação superior pública de qualidade na modalidade à distância aos municípios brasileiros que não a possuem, ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos, reduzindo as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país. Também visa fomentar a pesquisa de metodologias de educação superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (MOTA, 2009).

A institucionalização se deu em 2006 pelo Decreto Nº 5.800 e buscou incentivar as instituições públicas a participarem de programas de formação inicial e

continuada de professores para Educação Básica que podiam ser ofertados na modalidade a distância. Esse esforço realizado pelo MEC no âmbito da política educacional representa a alternativa imediata para o problema que persiste há décadas – a carência de professores para atuar na educação básica.

O sistema UAB é formada por uma “rede nacional experimental voltado para pesquisa e para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) que será formado pelo conjunto de instituições públicas de ensino superior, em articulação e integração com o conjunto de polos municipais de apoio presencial”.

Ainda no ano 2005 foi lançado o primeiro Edital para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância. Entre as instituições que concorreram ao referido Edital, a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Estadual do Ceará (UECE) integraram o consórcio junto com a Universidade de Brasília para oferta do curso de Licenciatura Plena em Letras. Ampliando o raio de ação na oferta de educação superior na modalidade EAD, a UFC e a UECE também participam do consórcio interinstitucional para oferta do curso de graduação em Administração, com apoio do Banco do Brasil.

Além da UFC e da UECE, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) também passou a implementar cursos de graduação a distância no Estado do Ceará, ofertando-os principalmente aos municípios onde é menor a incidência desses níveis de formação educacional, buscando promover a partir daí o acesso, a expansão e a interiorização do Ensino Superior.

Os resultados do Censo da Educação Superior mostram um crescimento significativo nos cursos de EAD no Brasil. De 2003 a 2006, houve um aumento de 571% em número de cursos e de 315% no número de matrículas na graduação. Em 2005, os estudantes de EAD representavam 2,6% do universo dos estudantes. Em 2006, essa participação passou a ser de 4,4% (INEP, 2007a, 2007b).

Apesar da expansão e dos avanços da EAD no Brasil, o que se percebe na literatura é um passado com diversas intervenções do governo em ações descontínuas, das quais não se encontram relatórios oficiais apresentando os resultados obtidos. Os registros possibilitam que todos possam usufruir da experiência relatada e compará-la com os outros dados, promovendo o fortalecimento do ciclo de criação, organização e difusão do conhecimento.

Um dos agentes de inovação tecnológica do processo de ensino e aprendizagem tem sido o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED). Com diversos projetos e programas, essa secretaria está incorporando nos métodos didático-pedagógicos, além das técnicas de EAD, as tecnologias da informação e de comunicação. Para a formação dos professores, os projetos de inclusão digital, Proinfo e o Proformação, estão entre essas ações.

Essas e muitas outras experiências que ocorrem hoje no Brasil estão fazendo a EAD ganhar novas nuances. São muitas as perspectivas para essa modalidade, vejamos a seguir.

2.3 Sistema de Educação a Distância no Brasil e sua perspectiva

Quantas pessoas estudam na modalidade EAD hoje nas instituições de ensino no Brasil?

Segundo os dados no Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD), em sua edição de 2008, mais de 2,5 milhões de usuários estudaram a distância em 2007, em cursos formais de educação básica, de especialização e de graduação, de formação continuada e de formação técnica. Desses 2.5 milhões, quase um milhão frequentou o ensino formal, que inclui os cursos de graduação, de pós-graduação, os técnicos e a educação de jovens e adultos. Na graduação, foram 430 mil alunos, o que representa 45% do montante total. Já os cursos de especialização e de extensão atingiram 390 mil estudantes (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 38).

É evidente o crescimento da EAD. Ela avança impulsionada pelas dificuldades de atender a milhares de pessoas sem formação adequada. Nesse sentido, Guarezi e Matos (2009, p. 38) salienta que o governo vem aderindo e incentivando ações à distância. Prova disso é o governo assumir o sistema UAB – ideia antiga que nunca vigorou no Brasil e que agora renasce, não como uma universidade própria, mas como apoio às iniciativas das universidades públicas na formação de professores e na interação entre empresas e universidades para a formação profissional.

Apesar do preconceito ainda existente, hoje há muito mais compreensão de que a EAD é fundamental para o País. Temos mais de 200 instituições de ensino superior atuando de alguma forma em EAD. O crescimento

exponencial dos últimos anos é um indicador sólido de que a EAD é mais aceita do que antes. Mas ainda é vista como um caminho para ações de impacto ou supletivas. É visto como uma forma de atingir quem está no interior, quem tem poucos recursos econômicos, quem não pode frequentar uma instituição presencial ou para atingir rapidamente metas de grande impacto. O Brasil passou da fase importadora de modelos, para a consolidação de modelos adaptados à nossa realidade (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 39).

Não se contesta mais o crescimento dessa modalidade educacional nem sua importância, porém pergunta-se: Como está a qualidade dos cursos a distância?

A qualidade tem sido um fator de discussão. O MEC, no documento *Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância* (BRASIL, 2007 apud GUAREZI; MATOS, 2009), apresenta alguns indicadores que são considerados prementes para determinar a qualidade da EAD em uma instituição.

1. Concepção educacional e *design* pedagógico de cada curso;
2. Equipe multidisciplinar;
3. Sistemas de comunicação;
4. Material didático;
5. Sistema de apoio ao estudante;
6. Avaliação permanente;
7. Sustentação administrativa e financeira.

Os primeiros resultados começaram a aparecer, mostrando que a EAD pode garantir a mesma qualidade que a educação presencial. A pesquisa da AbraEAD (2008) mostrou que, das 13 áreas de ensino em que houve cursos a distância, em sete delas os alunos dos cursos a distância tiveram desempenho superior ao dos cursos presenciais. São eles: administração; biologia; ciências sociais; física; matemática; pedagogia e turismo.

A pesquisa da AbraEAD (2008) mostra, ainda, outros resultados, demonstrando que definitivamente a EAD deixa de ser uma modalidade de “segunda categoria” ou que só deva ser utilizada caso não seja possível fazer presencial. Veja:

- a) os currículos dos cursos a distância são bem avaliados pelos alunos que os do presencial: 66,9% sobre 51,1% do presencial;
- b) nos cursos a distância, o aluno estuda mais que o aluno do presencial;
- c) 75% das instituições de EAD tem evasão inferior a 20%.

Esses outros resultados fortalecem essa modalidade educacional, dando a educadores e a estudantes a certeza de que as portas estão abertas para essa

forma de ensinar e de aprender, não mais como uma segunda alternativa, mas como uma importante possibilidade de formação.

2.4 Sistema de Educação a Distância

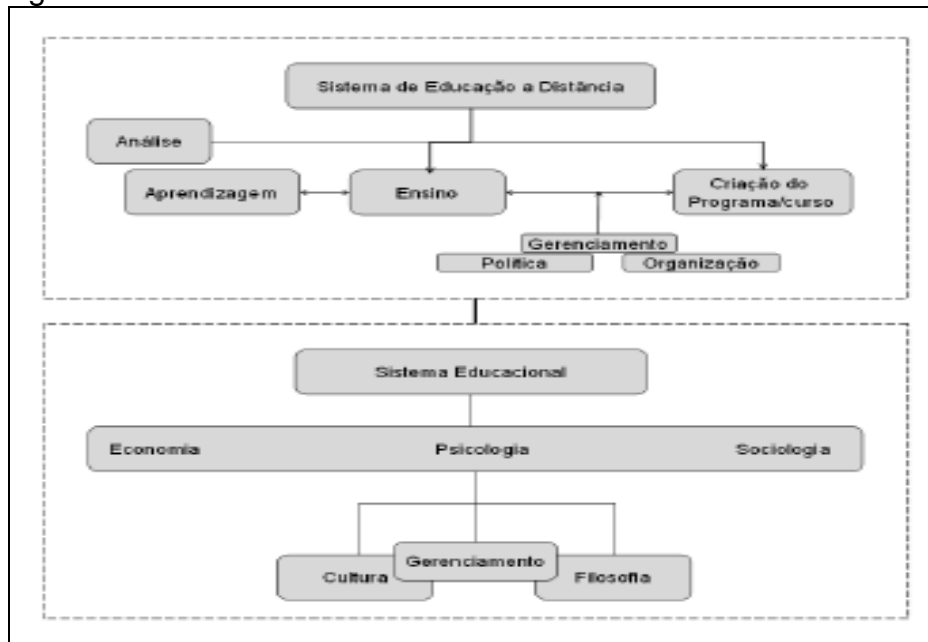
Analisar a EAD de forma sistêmica fornece subsídios para identificar processos falhos dentro de uma instituição, estabelecer as condições necessárias para se prosseguir dentro do sistema educacional de uma forma ordenada e, com isso, compreender o que leva o estudante a obter sucesso ou insucesso em curso de graduação a distância.

Um sistema de Educação a Distância é formado por todos os processos componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado à distância. Ele inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 9).

Os sistemas de EAD são complexos e envolvem uma série de componentes e processos que funcionam de forma integrada, tais como: o planejamento e o desenvolvimento do projeto do curso, a produção dos materiais didáticos, os sistemas de avaliação, os mecanismos operacionais da instituição, o gerenciamento acadêmico, e a disponibilização de serviços de apoio ao estudante, entre outros. Rumble (2003) diz que a maior parte dos sistemas de EAD é compreendida por três subsistemas: o material pedagógico, os estudantes e a administração, que são influenciados por diferentes aspectos culturais e filosóficos.

Segundo Col (2003 *apud* COMARELLA, 2009, p. 27), analisar de forma sistêmica a EaD estabelece as condições necessárias para prosseguir de uma forma ordenada, pois pelo sistema é possível reconhecer que todos os seus componentes estão interrelacionados. Uma alteração num componente implicará em alterações nos outros. Em complementação a Rumble (2003), Moore e Kearsley (2007) propuseram uma representação, ou seja, um modelo de sistema de EAD, mostrando alguns dos fatores que afetam e interagem com cada uma das partes desse sistema, como mostra a figura 3.

Figura 3 – Modelo de Sistema de EAD



Fonte: Moore e Kearsley (2007, p. 11).

A parte superior da figura 3 mostra que o sistema de EAD está diretamente relacionado com o ensino-aprendizagem, à criação do programa/curso, e às tecnologias que dão suporte a tudo isso, bem como ao sistema educacional como um todo. Este que é visualizado na parte inferior da figura recebe também influências dos aspectos psicológicos, econômicos e sociológicos partilhadas pelo corpo docente, e estas por sua vez, estão relacionadas à história da instituição, do Estado, da nação, ou seja, da cultura e das suposições filosóficas gerais da sociedade em que está estabelecido. Dessa forma, um sistema de EAD é composto por uma série de subsistemas que devem funcionar de forma integrada, como mostra o quadro 3.

Quadro 3 – Subsistemas do Sistema de EAD

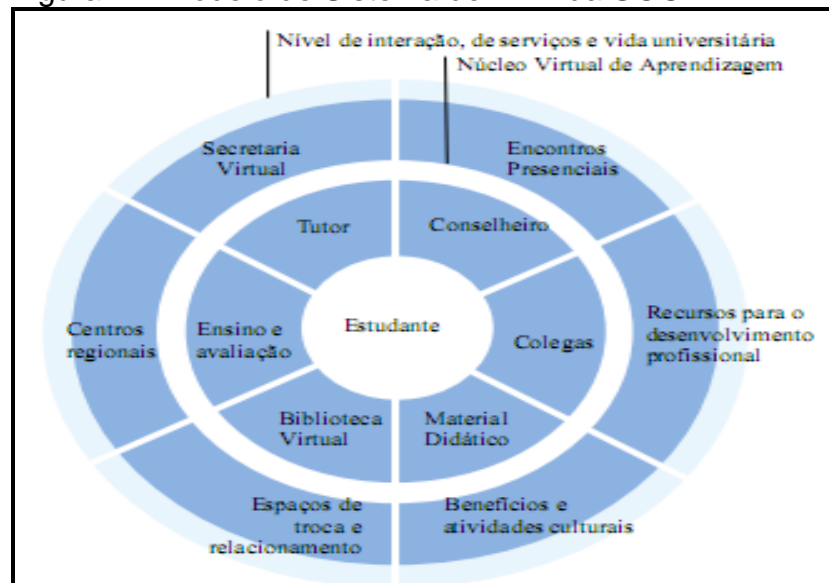
- Uma fonte de conhecimento que deve ser ensinada e aprendida - corpo docente, colaboradores da instituição, e outras fontes que incluem consultores externos;
- Uma estrutura desse conhecimento em forma de materiais e atividades para os estudantes (cursos) - nesse subsistema está incluída toda a elaboração de materiais, bem como a equipe que os desenvolve;
- Um subsistema que transmita os cursos para os estudantes - tecnologias de distribuição do curso, que podem ser guias, livros, cds, internet;
- Tecnologias para a interação entre professores e estudantes;
- Um espaço em que o estudante tenha o seu ambiente (virtual/real) distinto;
- Um subsistema de controle que avalie os resultados, de modo que intervenções sejam possíveis, quando ocorrem falhas. Esse subsistema está ligado a todo gerenciamento;
- Uma organização com uma política e uma estrutura administrativa para ligar essas peças distintas.

Fonte: Moore e Kearsley (2007).

A estruturação de um sistema para EAD é orientada pela troca de conhecimento dos subsistemas, por meio de componentes que garantam a qualidade do aprendizado. A gestão acadêmica de um projeto de curso de EAD deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, é importante que o estudante de um curso a distância tenha as condições e suporte equivalentes ao presencial, e que o sistema acadêmico priorize isso, no sentido de oferecer ao estudante geograficamente distante o acesso aos mesmos serviços disponíveis para aquele do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc. (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Outro modelo de sistema de EAD relevante é o definido pela Universitat Oberta de Catalunya (UOC), instituição que surgiu em 1994, já nos moldes da educação on-line. Esse modelo pode ser visto na figura 4.

Figura 4 – Modelo de Sistema de EAD da UOC



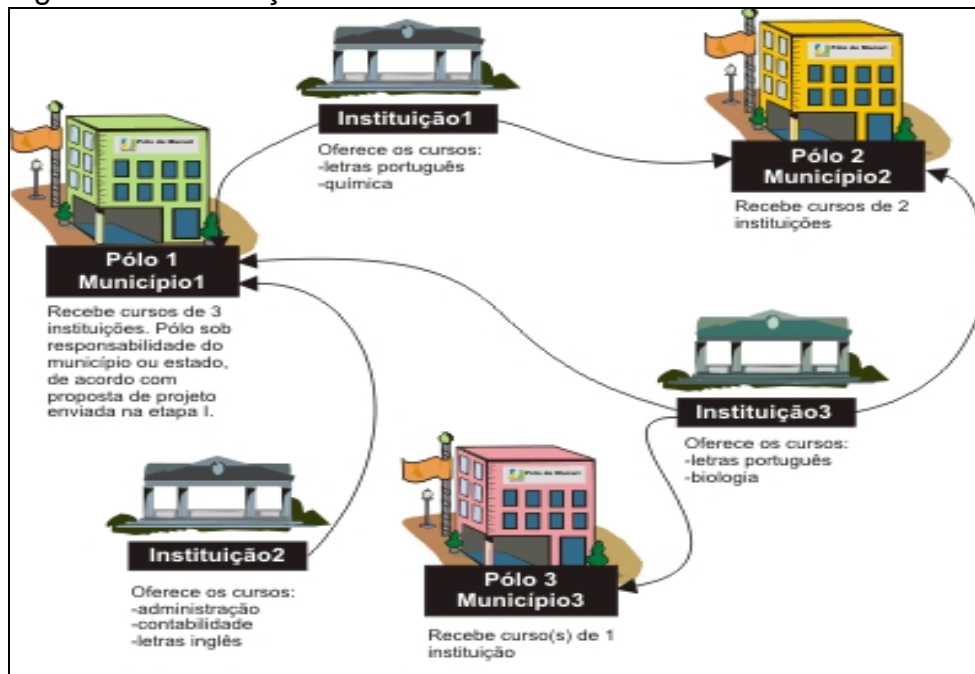
Fonte: UOC (2009 *apud* COMARELLA, 2009, p. 30).

No sistema da UOC o tutor é responsável por orientar o estudante de uma maneira personalizada sobre a sua formação. Já o consultor, deverá garantir progressos do estudante em cada uma das disciplinas. O subsistema de Ensino e Avaliação define o processo de aprendizagem, a metodologia de trabalho e os critérios de avaliação. O Campus Virtual é o ambiente de ensino-aprendizagem, a partir do qual o estudante pode acessar recursos e interagir com a comunidade universitária, e os materiais de aprendizagem multimídia complementam cada tema trabalhado. Os estudantes estão amparados por centros de apoio, que prestam

atenção personalizada de recursos para o estudo, e um espaço para reunião entre colegas (UOC, 2009 *apud* COMARELLA, 2009).

No Brasil, um modelo de sistema de educação a distância é o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), que é uma articulação criada pelo Ministério da Educação entre instituições públicas de ensino superior e municípios. Em que as instituições públicas de ensino superior ofertam cursos de graduação equivalentes aos presenciais nos municípios brasileiros, que por sua vez disponibilizam os recursos físicos e humanos locais para a organização de polos de apoio presencial, necessários para o desenvolvimento dos cursos, como mostra a figura 5.

Figura 5 – Articulações do Sistema UAB



Fonte: Brasil (2008).

Pela figura 5, percebe-se que uma instituição pode oferecer diferentes cursos em diferentes polos, e um polo pode receber cursos de diferentes instituições. No sistema UAB, o estudante recebe o apoio de professores, tutores a distância e tutores presenciais.

Comparando as representações de sistema apresentadas, percebe-se que a proposta de Moore e Kearsley (2007) enfatiza aspectos conceituais teóricos; enquanto a representação da UOC mostra os aspectos práticos em torno do estudante; e o modelo do sistema UAB, os aspectos de organização de um consórcio de instituições. As questões de organização de curso e pedagógicas do sistema UAB ficam a cargo da instituição que oferta o curso.

Apesar da infraestrutura da EAD apresentar algumas modificações, os currículos dos cursos devem ser compatíveis em ambas as modalidades, pois segundo o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, os cursos e programas a distância no Brasil “[...] deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.” (BRASIL, 2005, p. 1). O decreto também estabelece que os cursos e programas a distância podem aceitar transferências de cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e em programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância, e em cursos e programas presenciais (BRASIL, 2005). O modelo da UOC apresenta de forma detalhada os subsistemas que permeiam os estudantes de EAD, sendo que a escolha do modelo adotado em um subsistema terá repercussão em todo o sistema.

É importante lembrar que o sistema de EAD e sua gestão dependem do contexto em que estão inseridos, da legislação vigente, do tipo de instituição e do modelo de curso adotado, sendo que todas essas questões estão ligadas ao perfil do estudante a que se objetiva atender.

Segundo Catapan e Mallmann (2007, p. 63-64),

A gestão de um curso na modalidade a distância envolve diversos aspectos de planejamento, desenvolvimento e implementação: elaboração da proposta pedagógica, currículo, sistemas de comunicação, avaliação, recursos financeiros, infraestrutura, produção dos materiais didáticos e formação de equipes.

Uma das principais definições em um sistema de EAD é a questão de gerenciamento e organização, que se estabelece devido ao cenário institucional. Os programas de EAD devem ser implementados e conduzidos, baseados numa política institucional que atenda às suas especificidades. Dessa forma, os cursos superiores a distância podem ser ofertados por três tipos de instituições, segundo a sua finalidade: especializada, bimodal ou em consórcios virtuais (RUMBLE, 2003).

As instituições especializadas, também chamadas de instituições de finalidade única, são aquelas criadas exclusivamente para oferecer cursos a distância. Tem-se como exemplo *Open University (UK)*, *Universitat Oberta de Catalunya*. Esse tipo de instituição controla seus próprios currículos e possui sistemas administrativos otimizados, atuando com orçamentos próprios e independentes, além de fornecer seus próprios diplomas e certificados, tendo um quadro pessoal exclusivo para a

modalidade (THE COMMONWEALTH OF LEARNING, 2003a; BELLONI, 2001). Segundo Moore e Kearsley (2007, p. 4),

EAD é a atividade específica de uma instituição com finalidade única. Todo o corpo docente e os colaboradores da instituição se dedicam exclusivamente a EAD; as funções que exercem são diferentes daquela faculdade, universidade, sistema escolar ou departamento de treinamento tradicional.

Já as instituições com finalidade dupla, ou bimodais, são instituições que atuam na educação presencial e optam por oferecerem cursos a distância. Em geral, começam com cursos de extensão, depois com cursos de especialização e passam a realizar cursos de graduação (FREEMAN, 2003). Segundo Belloni (2001), esse tipo de instituição é menos vulnerável do que as instituições de finalidade única, pois, por já terem a experiência dos cursos presenciais, podem obter um feedback imediato de seus cursos e, geralmente, possuem maior facilidade em conseguir recursos financeiros externos, devido à sua credibilidade no campo educacional. Exemplos deste tipo de instituições são as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que participam da UAB, tais como UFMT, UFSM, UFSC, UFRJ, UFCE, entre outras.

Uma instituição com finalidade dupla é aquela que agrega EAD a seu campus previamente estabelecido e ao ensino baseado em classes. [...] Para gerenciar as atividades especiais de criação e ensino necessárias para a qualidade constantes aos programas de EAD, a organização com finalidade dupla estabelece uma unidade especial juntamente aos recursos aplicados no ensino convencional. Essa unidade possui normalmente uma equipe administrativa, produtores de conteúdo e especialistas técnicos cuja única responsabilidade é a EAD. Ela raramente tem seu próprio corpo docente; a maioria dessas unidades se vale do corpo docente da organização a que pertencem para proporcionar conhecimento especializado. Geralmente, o corpo docente tradicional no campus se encarrega do ensino, muitas vezes, com auxílio de professores em período parcial, todos são gerenciados pela unidade de EAD (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 4-5).

As universidades e consórcios virtuais são associações de universidades, nas quais as instituições⁸ unem seus esforços para oferecer cursos a distância. Algumas dessas associações são pontuais e temporárias para um curso ou projeto específico, outras objetivam ser duradouras, buscando associar os melhores professores, cursos e recursos das instituições, juntando forças para oferecer um ensino de

⁸ Instituições - No Brasil, algumas experiências de consórcios interinstitucionais de ensino superior a distância já estão em andamento desde 1999. O sistema Universidade Aberta do Brasil, foi uma proposta do Governo Federal, pela qual instituições públicas se reúnem de forma consorciada para a formação superior.

qualidade, como é o caso da UAB, que lidera e financia as IFES bimodais (SOARES, 2002, p. 275).

A classificação organizada pelos referidos autores é fundamental no sentido de identificar os agentes envolvidos e os critérios que devem ser atendidos. Uma instituição especializada (single mode) deve estar preparada para prover a estrutura necessária somente para os estudantes a distância, enquanto em uma instituição integrada (bimodal) os estudantes presenciais também devem ser considerados. De forma complementar, o relacionamento entre as duas modalidades requer uma estratégia própria para garantir o máximo de benefícios para todos os envolvidos. Os consórcios requerem empenho entre as instituições para que sejam proveitosos para todas e devem considerar as especificidades de cada uma (RODRIGUES, 2004, p. 63).

Mason (2001) expande essa categorização da tipologia de instituições de EAD em seis classes diferentes, de acordo com a forma que a(s) instituição(ões) se organiza(m) para oferecer os cursos, como pode ser visto no quadro 4.

Quadro 4 – Modelos de Instituições Emergentes em EAD

Modelo	Descrição
Agentes (<i>Brokerage</i>)	Organização estruturada especialmente para atender ao setor de aprendizagem permanente, usando os professores e os recursos de universidades já existentes. Nova organização que envolve um quadro de pessoal pequeno, essencialmente administrativo e de modelagem de cursos. A Brokerage coloca os estudantes em contato com os provedores de curso.
Parcerias	Normalmente envolvem apenas duas instituições, e são definidos em contrato os papéis de cada uma. Normalmente, uma instituição provê o curso, e a outra recebe ou fornece o suporte aos estudantes.
Guarda-Chuva	Instituições existentes se reúnem sob uma superestrutura para organizar novos cursos de novas maneiras. As dificuldades desse modelo são as políticas institucionais e as reservas de mercado, dificultando a colaboração necessária.
Nova (<i>Greenfield</i>)	A criação de uma instituição totalmente nova certamente ultrapassa as barreiras apresentadas nos outros modelos. Os nichos de mercado e os professores podem ser selecionados de acordo com a missão da instituição.
Rede (<i>Network</i>)	É o modelo pelo qual universidades já existentes colaboram em uma variedade de combinações para produzir cursos para o mercado de aprendizagem permanente. Esse é o modelo menos inovador e pode ser desenvolvido a partir de arranjos já existentes, com poucos recursos extras para expansão.
Integrada (<i>Bimodal</i>)	Esse é o modelo mais comum nos EUA e na Austrália. A instituição organiza cursos a distância e cursos presenciais. Entre as vantagens está o número maior de cursos e professores, opção de realizar cursos no campus e a maior gama de alternativas de ensino, além do uso da tecnologia pelos estudantes presenciais e a rapidez de avaliação dos cursos e materiais.

Fonte: Rodrigues (2004).

Os modelos descritos no quadro 3 dão subsídios para entender as questões de organização da instituição e, desta forma, possibilitam a adequação da oferta do curso, considerando alternativas e desenvolvendo novas soluções, dentro das possibilidades do seu modelo institucional. Mason (2001) também menciona como elementos fundamentais para as instituições a definição dos currículos, a preparação dos cursos, a estrutura de suporte aos estudantes, a avaliação dos estudantes e a emissão de certificado, além das questões administrativas e organizacionais.

O tipo de instituição influenciará no tamanho da equipe e nos recursos disponíveis para a realização do curso, ou seja, se terá recursos para produzir material impresso, utilizar videoconferência, Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA), vídeos, entre outros, e assim, com outros dados, tal como o público-alvo, escolher a forma e o formato em que o estudante terá acesso ao conteúdo, definindo-se assim o modelo de curso.

O modelo de curso adotado por uma instituição deve estar pautado na organização de estratégias de disponibilização de conteúdo e de interação entre estudantes, professores e tutores, de forma a promover o processo de ensino-aprendizagem com seus estudantes. Para que isso ocorra, é necessário pensar em questões, como seleção de material, mídias a serem utilizadas, estratégias pedagógicas, métodos de avaliação, já que essas questões são inerentes ao modelo de curso adotado (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Os modelos de cursos são derivados dos requisitos de ensino-aprendizagem das diversas áreas do conhecimento e se apresentam como um componente fundamental da EAD, pois é com base no desenho instrucional do curso que os estudantes têm acesso aos materiais e realizam suas atividades (RODRIGUES, 2004, p. 70).

Com a evolução das tecnologias de informação e comunicação, durante a década de 1990, também ocorreu um desenvolvimento na área de acesso aos materiais dos cursos, e a comunicação em tempo real (síncrona) e assíncrona tornaram-se mais fáceis. Novos sistemas de conferência foram disponibilizados, com interfaces mais intuitivas, facilitando a utilização pelos estudantes, potencializando a aprendizagem on-line (KEEGAN, 2008).

Petters (2002) diz que, frequentemente, os conceitos relacionados à EAD tornam-se tão sólidos que são transformados em modelos, testados e colocados em

prática. Dessa forma, apresenta, baseado em seus fundamentos conceituais, os modelos descritos no quadro 5.

Quadro 5 – Categorias de Modelos de Cursos

Modelo de educação por correspondência	O estudante recebe o material impresso para estudar e, posteriormente, realiza os exames, o apoio de tutoria pode ou não ser oferecido. “O modelo de educação por correspondência ainda é usado amplamente, apesar do interesse mundial na informatização da EAD”.
Modelo multimídia (de massa)	A integração das mídias rádio, televisão e material impresso, de forma planejada e estruturada, para promover ensino-aprendizagem.
Modelo de EAD em grupo	Nesse modelo, há a integração das mídias: rádio e televisão, sendo que as transmissões das aulas acontecem para determinados grupos de estudantes que frequentam classes obrigatórias, um instrutor faz a explanação do conteúdo e proporciona momentos de discussão entre os estudantes. Outra característica é que geralmente não é oferecido material impresso, apenas notas de aula.
Modelo baseado em rede	Integra múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentando as informações de maneira organizada, através de um ambiente informatizado. Possibilita também a realização de interações entre os estudantes, tutores e professores de forma virtual. É um modelo complexo e que vem ganhando espaço devido a evolução da informática.
Modelo sala de aula estendido tecnologicamente	Nesse modelo, as aulas acontecem em uma sala ou estúdio e são transmitidas para duas ou mais salas através de cabo, satélite ou sistema de videoconferência.

Fonte: Adaptado de Petters (2002, p. 67-83).

Pelo quadro 5, percebe-se que uma das características que distingue os modelos de curso é a mídia que é utilizada, ou seja, a forma pela qual o estudante tem o acesso ao conteúdo do curso. Petters (2002) utilizou como parâmetros classificatórios a finalidade do curso e o número de estudantes que se pretende atingir. De forma complementar, Mason (1998 *apud* RODRIGUES, 2004) classificou os modelos de curso de acordo com a interação dos estudantes com os tutores e professores, e na seleção de conteúdo do curso, como pode ser visto no quadro 6.

Quadro 6 – Modelos de cursos segundo a possibilidade de interferência do estudante

a) Conteúdo + Suporte	A base é a separação entre a equipe que planeja e produz o curso e as equipes que interagem com os estudantes (outros professores ou tutores). Mesmo que os estudantes possam direcionar as atividades e discussões para questões que são de seu interesse pessoal e/ou profissional. A estrutura básica do curso, normalmente produzido em larga escala, deve ser seguida pelo estudante. A possibilidade de contextualização se dá essencialmente através de interação com os professores assistentes ou tutores. Em relação ao curso como um todo, o tempo dos estudantes em discussões on-line não representa mais do que 20% do total de dedicação.
b) <i>Wrap Around</i>	Essa categoria consiste em criar uma parte de curso (guias de estudo, atividades, discussões) que é construída sobre uma base de materiais já existentes (livros, CD-ROMs, tutoriais). Esse modelo tende a incentivar que os estudantes façam mais pesquisas, gerando mais liberdade e responsabilidade. O papel do professor ou tutor é mais intenso, porque uma parcela menor do curso é pré-determinada, de modo que ajustes são feitos a cada vez que o curso é implementado. Atividades síncronas, trabalhos em grupo e a incorporação de novas referências são possíveis neste modelo. O tempo dedicado a discussões, em relação ao total do curso, gira em torno de 50%.
c) Integrado	Esse modelo é oposto ao primeiro. A base do curso são atividades colaborativas, pesquisa intensiva e projetos em pequenos grupos. O conteúdo é fluido e dinâmico e determinado, em grande parte, pelas atividades individuais ou do grupo. De certa forma, desaparece a distinção entre conteúdo e suporte.

Fonte: Mason (1998 *apud* RODRIGUES, 2004).

Os modelos do quadro 6 abordam os fatores relacionados à elaboração e disponibilização dos materiais, levando em consideração as formas de interação entre estudantes e professores, o suporte proporcionado aos estudantes, as questões relacionadas a tutoria, o processo de ensino-aprendizagem, bem como o sistema de avaliação no qual estão moldadas as estruturas do curso. É importante ter clareza que, independente das mídias utilizadas, o sistema de EAD de uma instituição e deve ser planejado tendo em vista o tipo de recurso de infraestrutura que o estudante terá para acessar o curso (RUMBLE, 2003). Não tem sentido, por exemplo, montar um curso baseado em videoconferências para ser oferecido em um lugar onde o sinal do satélite não chega.

Segundo Sanchez (2007), no Brasil, o material impresso (livros, apostilas etc.) é a mídia⁹ mais utilizada pelas instituições de EAD, chegando a 86,4% delas (Tabela 1). Mais da metade, 56%, utiliza o modelo de EAD baseado em rede. Sanchez considera como (*E-learning*).

Tabela 1 – Mídias utilizadas, por região geográfica no Brasil

Mídias Utilizadas	Centro-Oeste		Norte		Nordeste		Sul		Sudeste		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Material Impresso	13	81,3	7	87,5	12	92,3	33	86,8	43	86,0	108	86,4
<i>E-learning</i>	9	56,3	2	25,0	9	69,2	19	50,0	31	62,0	70	56,0
Televisão	3	18,8	4	50,0	8	61,5	12	31,6	9	18,0	36	28,8
Vídeo	6	37,5	4	50,0	5	38,5	16	42,1	18	36,0	49	39,2
CD	11	68,8	2	25,0	4	30,8	17	44,7	27	54,0	61	48,8
DVD	5	31,3	2	25,0	6	46,2	18	47,4	18	36,0	49	39,2
Rádio	1	6,3	0	00	2	15,4	5	13,2	6	12,0	14	11,2
Videoconferência	0	00	0	00	2	15,4	12	31,6	12	24,0	26	20,8
Outros	3	18,8	1	12,5	3	23,1	8	21,1	8	16,0	23	18,4
NR/NA	1	6,3	0	00	0	00	1	2,6	3	6,0	5	4,0
Total de Instituições	16		8		13		38		50		125	

Fonte: Sanchez (2007 *apud* COMARELLA, 2009, p. 39).

Dependendo do material usado, e da abordagem instrucional, existe uma maior ou menor necessidade de interação entre os estudantes, tutores e professores, de forma que todas as interações, síncronas ou assíncronas, têm implicações importantes para o processo de ensino-aprendizagem. O mais importante é que a escolha do modelo do curso seja feita de forma a atender às necessidades do público-alvo, dentro das possibilidades da instituição, assegurando a entrega do material, o aprendizado do estudante e a qualidade de ensino.

Depois de realizar as definições referentes à instituição e ao modelo de curso do sistema de EAD é conveniente realizar a avaliação do sistema, visando assegurar o seu bom funcionamento.

Cabe ressaltar que a avaliação de aprendizagem dos estudantes fica a cargo dos professores e não é o foco deste trabalho.

A avaliação institucional na EAD é um processo contínuo em busca da qualidade, e é impensável concebê-la dissociada da mudança exigida pela dinâmica da realidade política, social, cultural, organizacional, científica e tecnológica. Assim,

⁹ A palavra mídia se origina do latim *media*, plural de *medium*, que significa “meio”. O conceito está relacionado aos meios de comunicação social, como os materiais impressos, o rádio, a TV, o cinema, a internet, entre outros veículos de comunicação.

recomenda-se que a avaliação seja realizada de forma planejada, e durante o processo de execução e acompanhamento das ações, conte com a cooperação e participação da equipe multidisciplinar envolvida, desde a coleta de dados até sua interpretação e elaboração de sugestões para prevenir e corrigir inconsistências, promovendo e desenvolvendo acertos, respeitando as diferentes realidades (RODRIGUES, 1998).

Segundo Brasil (2002, p. 20),

Cursos de graduação a distância, pelo seu caráter diferenciado e pelos desafios que enfrentam, devem ser acompanhados e avaliados em todos os seus aspectos, de forma sistemática, contínua e abrangente. Duas dimensões devem ser contempladas na proposta de avaliação: (1) a que diz respeito ao estudante e (2) a que se refere ao curso e à Instituição como um todo no contexto do curso, incluindo os profissionais que nele atuam, ou seja, a avaliação institucional.

A avaliação dos cursos de EAD pode ser classificada, segundo a sua finalidade, em avaliação formativa, somativa ou avaliação global, sendo que as duas primeiras dizem respeito à avaliação do curso pelo estudante e a terceira está ligada a todos os processos da instituição. E essas formas de avaliação são indispensáveis para garantir a qualidade e o aperfeiçoamento dos cursos (FREEMAN, 2003).

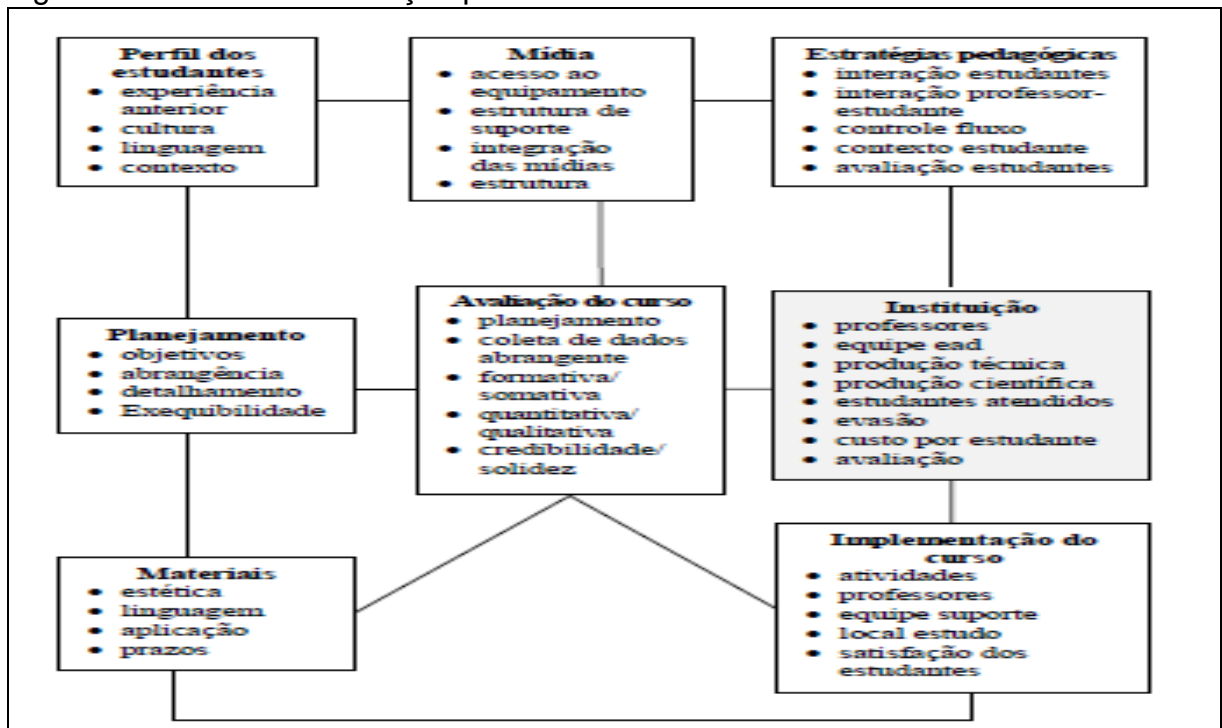
A avaliação formativa é aquela em que os estudantes opinam sobre o curso durante a sua realização, oferecendo um retorno sobre o desenvolvimento do curso. A avaliação formativa deve ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, com a preocupação de reorientar os tutores, professores e administradores, com objetivo de melhorar o curso, enquanto ele está sendo oferecido. Dessa forma, a avaliação formativa tende a dar subsídios qualitativos do andamento do curso (CARLINI; RAMOS, 2009; FREEMAN, 2003).

A avaliação somativa tem como objetivo apresentar de forma quantitativa e concentrada os resultados do desenvolvimento de um curso, explicitando a lacuna entre o que foi atingido e as metas estabelecidas no seu início. Esse tipo de avaliação ocorre em momentos específicos ao longo do curso, como por exemplo, ao término de uma lição, módulo, semestre letivo, entre outros (CARLINI; RAMOS, 2009; FREEMAN, 2003).

A avaliação global inclui a avaliação do curso como um todo, com o objetivo de auxiliar a instituição de EAD no monitoramento da eficiência e da qualidade dos seus cursos (FREEMAN, 2003). Dessa forma, com o intuito de avaliar os cursos de

EAD, Rodrigues (1998) desenvolveu um modelo estruturado a partir de critérios que permitem a realização de comparações entre cursos. Este modelo, mostrado na figura 5, contempla os subsistemas envolvidos em um sistema de EAD desde o seu planejamento até a avaliação.

Figura 6 – Modelo de Avaliação para Cursos a Distância



Fonte: Rodrigues (1998).

O uso desse modelo possibilita à instituição ou ao curso a realização de uma avaliação sistemática, atribuindo-se pesos para cada critério listado, possibilitando a comparação da qualidade entre cursos. Rodrigues (1998) esclarece que se partir do pressuposto que o item avaliação é o centro, obtém-se a alternativa de atribuir pesos diferentes a cada critério ou item de acordo com a necessidade de cada instituição ou curso. Obviamente, isso implica que quem for avaliar se um curso é adequado ou não as suas necessidades, tenha um diagnóstico claro dessas necessidades.

Avaliar é um dos processos dentro da abordagem sistêmica de EAD responsável por construir e monitorar o desempenho, pois visa a melhoria contínua da qualidade do ensino, pesquisa, extensão e gestão. Assim, as identificações do modelo institucional e do modelo de curso vão auxiliar na definição das estruturas de suporte aos estudantes. Essas estruturas, juntamente com o perfil do discente, têm influência direta na decisão do estudante em permanecer ou abandonar um curso.

A EAD estabelecida dentro de uma abordagem sistemática, que envolve uma série de componentes que funcionam de forma interligada, tais como o contexto da população, a legislação vigente, o modelo de instituição, o modelo do curso e o perfil do estudante. Assim, os programas e cursos de EAD devem ser planejados, implementados e conduzidos baseados numa política que atenda às suas especificidades, adotando estratégias de organização, de disponibilização de conteúdo e de interação entre estudantes, professores e tutores, de forma a atender as necessidades do estudante, proporcionando condições de ensino-aprendizagem.

2.5 O Estudante no Sistema de Educação a Distância

Na EAD, os estudantes aumentam a sua responsabilidade no processo de aprendizagem, sendo que esta passa a ser voltada para metas, com bases empíricas voltadas a uma aprendizagem construtivista. Os estudantes de EAD têm que se acostumar com essa nova abordagem, sendo mais ativos e executando suas atividades de forma reflexiva. Willis (1992) diz que para um curso funcionar de maneira eficaz, os estudantes precisam sentir-se confortáveis com a natureza do ensino-aprendizagem a distância. O estudante na modalidade a distância está perante uma nova noção de tempo e espaço. Assim, necessita desenvolver atitudes que contribuam para o perfil necessário ao estudo a distância, tais como motivação, responsabilidade, organização e autonomia (MCISAAC; GUNAWARDENA, 1996).

Os estudantes devem estar prontos para serem capazes de reconhecer metas e possibilidades concretas de aprendizagem com base nas modificações que podem causar em suas vidas e no trabalho, estar dispostos a planejar e organizar a sua aprendizagem de forma independente dos professores. (PETTERS, 2002, p. 185).

Existem outros fatores, além destas características inerentes à personalidade, que devem ser conhecidos para compreender e atender às necessidades dos estudantes. Esses fatores são: dispersão geográfica; os tipos de tecnologia de comunicação a que têm acesso; faixa etária; situação motivacional; contexto; e informações culturais (FREEMAN, 2003). Rowntree (1990 *apud* FREEMAN, 2003) sugere ser necessário considerar quatro questões principais sobre os estudantes: a sua demografia, a sua motivação, os seus 'fatores de aprendizagem' e o seu contexto.

Com relação aos dados demográficos, devem ser considerados: a) a idade do estudante, pois esta pode afetar a motivação e as experiências de aprendizagem anteriores; b) sexo, em algumas culturas poderá ter um efeito significativo sobre as necessidades a serem correspondidas, como por exemplo, gestação; c) emprego, esta questão poderá afetar as técnicas e os conhecimentos que os estudantes já possuem, bem como a motivação e as suas oportunidades de colocarem em prática os novos conhecimentos adquiridos; e d) circunstâncias de aprendizagem, tais como, a possibilidade de poderem estudar em casa, se têm acesso a telefone, eletricidade, computador, se podem deslocar-se a um centro de estudo (FREEMAN, 2003).

Na EAD a aprendizagem deve ser centrada no estudante. Desta forma, conhecer as características e os dados demográficos destes estudantes ajuda a compreender os obstáculos que eles terão que enfrentar para participar do curso, possibilitando a instituição dar o suporte adequado (GALUSHA, 1997). Corroborando com isso, McIsaac e Gunawardena (1996) dizem que compreender o perfil do estudante de EAD gera subsídios para melhorar a qualidade do ensino e garantir melhores chances de sucesso do estudante no curso, minimizando a evasão. Assim, a investigação do perfil do estudante, ou seja, a combinação dos dados pessoais (tais como estilo da aprendizagem), fatores ambientais e sociais devem ser levados em consideração para se prever o sucesso acadêmico nos cursos de EAD (MCISAAC; GUNAWARDENA, 1996).

Uma pesquisa com 61 instituições nos Estados Unidos, realizada pelo Conselho de Educação e Treinamento a Distância (*DETC – Distance Education na Training Council*), constatou que a média de idade dos estudantes de EAD é 31 anos, e 52% dos estudantes eram do sexo feminino. Além disso, 90% dos estudantes trabalhavam e 82% já tinham cursado outra graduação (DECT, 1998 *apud* MOORE; KEARSLEY, 2007).

Nos Estados Unidos, uma pesquisa realizada na Universidade da Carolina do Norte revelou que 74% dos estudantes eram do sexo feminino, em média com 30 anos de idade. No que diz respeito às responsabilidades do dia a dia, 47% dos participantes eram casados, 39% tinham de um a quatro filhos com menos de 18 anos e que residem com eles. Além disso, 84% dos participantes trabalham, sendo que 58% mais de 30 horas por semana (TUCKER, 2003).

Essas informações são importantes para ajudar os estudantes a relacionarem-se com a instituição e a compreenderem os seus sistemas de funcionamento, desenvolvendo meios de ajudá-los a identificarem-se com a instituição e a sentirem que fazem parte de um corpo de estudantes. Conhecendo o perfil do estudante, todos os atores do sistema de EAD podem ter atitudes para ajudá-lo a manter a motivação e superar problemas de aprendizagem, dando conselhos sobre como estudar; além do apoio no conteúdo do curso (GALUSHA, 1997; THE COMMONWEALTH OF LEARNING, 2003b).

Com relação à motivação do estudante, Rowntree (1997 *apud* FREEMAN, 2003) identifica quatro tipos: a) vocacional, relacionada ao progresso na profissão; b) acadêmica, aprendem pelo gosto de aprender; c) pessoal, estudantes que sabem porque estão estudando e aquilo que desejam alcançar; e d) social – estes estudantes poderão se sentir isolados na modalidade a distância, por isso a sua instituição terá de procurar maneiras de quebrar esse isolamento, como seja, criando grupos de estudo, tutoriais por telefone, ou conferências por computador.

Armengol (2009 *apud* NUNES, 1994) menciona que a população estudantil da modalidade a distância é predominantemente adulta. Em concordância com este fato, Rumble (2003) menciona que a EAD geralmente é conveniente para estudantes do ensino médio e superior, sendo que estudantes mais novos necessitam do acompanhamento dos pais ou de monitores. A predominância dos estudantes adultos sugere a valorização da experiência individual no que se refere ao tema a ser estudado e ao tratamento dos conteúdos, dando enfoque na experiência de vida e na cultura dos estudantes.

É importante compreender que as experiências de aprendizagem anteriores dos adultos tanto poderão atuar contra eles como em seu favor. Para muitos estudantes adultos, a sua educação anterior foi marcada pela falta de sucesso, pela exclusão, e pela frustração. Por isso, voltar a estudar como adulto pode ser uma experiência intimidante. Por outro lado, como adultos, os estudantes têm em geral mais compromissos do que as crianças, e o espaço que o estudo ocupa nas suas vidas é, por isso, muito diferente. Isto pode ser um fator positivo, se permitir que alguns estudantes adultos mantenham o stress dos estudos numa melhor perspectiva; ou um fator negativo, pelo fator de o estudo ter de competir com atividades essenciais à sobrevivência, como sustentar a família, manter um emprego, e conseguir dinheiro suficiente para viver. (THE COMMONWEALTH OF LEARNING, 2003a, p.25).

Outra característica própria do estudante de EAD é a questão da dispersão, seja ela por razões geográficas, de trabalho, incapacidade física, etc. Os estudantes,

principalmente adultos, devido às necessidades do mercado de trabalho, precisam se aperfeiçoar, no entanto têm dificuldade de frequentar uma sala de aula, pois os horários do ensino presencial são fixos, bem como a distância das universidades (NUNES, 1994). Rumble (2003) corrobora com esta afirmação, dizendo que a EAD é adequada a estudantes que, por alguma razão, não podem frequentar a sala de aula, bem como aos que desejam estudar por algum interesse pessoal ou por prazer.

As barreiras com que os estudantes se deparam são determinadas pelo contexto. As barreiras podem existir de formas inesperadas. Por exemplo, numa economia desenvolvida com uma boa infraestrutura e com um PIB relativamente elevado, os estudantes podem ser desencorajados pela dificuldade de terem de equilibrar os requisitos de tempo dos estudos com os das respectivas carreiras. Outras barreiras habituais são de natureza geográfica ou temporal – as pessoas que trabalham podem não ser capazes de frequentar aulas com um horário regular (THE COMMONWEALTH OF LEARNING, 2003a, p.18).

Segundo o manual de tutoria na EAD do *Commonwealth of Learning* (COL), os estudantes de EAD têm algumas características comuns e, cada uma destas características tem implicações sobre o processo de ensino-aprendizagem, como mostra o quadro 7.

Quadro 7 – Características dos estudantes de EAD e as implicações no Processo de Aprendizagem

Características	Implicação
Adultos com vidas ativas e compromissos familiares e profissionais	Pouco tempo para estudar, e outros compromissos podem interferir nos calendários de estudo.
Têm, normalmente, objetivos claros de aprendizagem	Mais empenhados em atingir os objetivos e em continuar a estudar, desde que possível.
Podem estar afastados do ensino formal há algum tempo	Podem precisar de alguma orientação acerca dos processos de aprendizagem formais: redação acadêmica, investigação, utilização da biblioteca, etc.
Podem não ter possibilidade de acesso a bibliotecas ou outros recursos acadêmicos	Podem precisar que os recursos sejam disponibilizados de maneira diferente.
Frequentemente interessados nas implicações da aprendizagem nas suas vidas e trabalho	Mais suscetíveis de estarem motivados para continuar a estudar; podem querer explorar de que forma a aprendizagem se relaciona com situações profissionais ou da vida.

Fonte: THE COMMONWEALTH OF LEARNING (2003b, p. 24).

Saber quem é o estudante a distância auxilia no planejamento do curso, na organização das atividades, das estratégias para o processo de tutoria e dos serviços de apoio. Ou seja, essas informações fornecem subsídios para identificar as necessidades dos estudantes, possibilitando a todos os agentes do sistema de EAD dar o apoio e o suporte de que eles precisam.

O apoio ao estudante de EAD abrange três aspectos: a) administrativo, que envolve o fornecimento de informações básicas acerca da instituição de ensino, gestão dos processos de registro e admissão, e manutenção dos registros acadêmicos; b) acadêmico, que envolve os sistemas que permitem aos estudantes inquirir sobre cursos e programas que correspondam às suas necessidades, oferta de tutoria e avaliação durante o curso, oferta de sugestões de ajuda ou melhoramento, e orientação acerca de futuros cursos ou percursos de estudo; e c) apoio pessoal, que inclui o aconselhamento para auxiliar nos problemas familiares ou emocionais, e o aconselhamento para obter ajuda financeira (THE COMMONWEALTH OF LEARNING, 2003b, p. 22).

Santos (2009, p. 3) menciona apenas duas classes de recursos a serem oferecidos aos estudantes, baseadas nas perspectivas de como eles geralmente percebem a instituição: recursos administrativos, ou seja, todos os recursos e serviços disponibilizados ou exigidos pela instituição; e recursos acadêmicos, que se referem às questões relacionadas ao curso propriamente dito, tais como objetos de aprendizagem, interação com professores, tutores e demais estudantes.

Segundo The Commonwealth of Learning (2003a), os estudantes de EAD precisam ter:

- a) informação para relacionarem-se com a instituição e compreenderem os seus sistemas de funcionamento;
- b) contato com os tutores para ajudar a manter a motivação e superar problemas de aprendizagem;
- c) identidade institucional, ou seja, identificarem-se com uma instituição e sentirem que fazem parte de um corpo de estudantes; e
- d) conselhos sobre como estudar; além do apoio relacionado ao conteúdo do curso. Os estudantes muitas vezes precisam de um apoio adicional para orientá-los nas boas técnicas de estudo.

Mesmo provendo todos os recursos de suporte necessários para os estudantes da modalidade a distância, segundo Rumble (2003, p. 101), “É preciso

ter em mente que seus estudantes levam mais tempo pra conseguir uma titulação do que os estudantes do ensino regular, já que, neles, há um grande número de estudantes que trabalham.” Os estudantes são atraídos pela EAD devido a sua flexibilidade, acreditando que esta permitirá a conciliação entre as exigências do curso e as suas outras atividades. No entanto, frequentemente, os estudantes se queixam que os compromissos profissionais interrompem os estudos, e esta pode ser a principal causa da evasão (RUMBLE, 2003).

É necessário conhecer o perfil, compreendendo as necessidades do estudante de EAD para planejar o curso e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e na integração com a instituição. Devem ser avaliadas as características socioeconômicas, tais como, idade, experiência anterior com o ensino superior e com a EAD, a situação trabalhista, acesso aos recursos, entre outros. Os autores pesquisados afirmam que os estudantes de EAD são predominantemente adultos que trabalham e a modalidade a distância mostra-se adequada, pois oferece a flexibilidade de tempo necessária a este perfil.

3 AS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste capítulo, apresentamos as características da educação a distância, amparo legal da EAD, as vantagens e desvantagens da educação a distância quando comparadas com a educação presencial, bem como a educação a distância no Instituto UFC Virtual. Também apresentamos as atividades pedagógicas desenvolvidas diretamente ao aluno.

O perfil do estudante da educação a distância divulgado na Revista do Ensino Superior (ENSINO..., 2009) informa que o gênero do aluno é majoritariamente feminino para cursos de graduação e pós-graduação na rede pública. O número de alunos com mais de 30 anos corresponde a mais de um terço, ou seja, 35,8% dos alunos das instituições analisadas. Foi demonstrado também que a metade da amostra tem renda igual a (29%) ou superior (21%) a 3 salários mínimos.

O ensino a distância possui algumas características bem distintas quando comparadas ao ensino presencial. Dentre essas características, destaca-se a maior delas, e também a mais conhecida, que é permitir que o aluno e o professor estejam em ambientes diversos um do outro no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, fisicamente separados.

Na terceira geração da Educação a Distância, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)¹⁰ é uma constante. Esse ambiente permite comunicação síncrona e assíncrona entre os usuários, podendo ainda serem utilizadas outras tecnologias para interação. Comunicação síncrona é quando o tutor e o aluno estão conectados ao mesmo tempo. Já na comunicação assíncrona, estes não estão conectados no mesmo momento ao AVA.

O ambiente de aprendizagem possibilita o registro de todas as comunicações efetuadas, quando escritas, ou mesmo faladas. O registro das comunicações é mais uma das características da Educação a Distância. Além disso, na terceira geração do Ensino a Distância, a turma pode utilizar as interações entre professor-aluno e aluno-aluno como subsídios para seu aprendizado, transformando-se em um interessante e útil material de estudo e construção coletiva do conhecimento.

¹⁰ Ambientes virtuais de aprendizagem (do inglês: *Virtual learning environment*) são softwares que auxiliam na montagem de cursos acessíveis pela Internet . Elaborado para ajudar os professores no gerenciamento de conteúdos para seus alunos e na administração do curso, permite acompanhar constantemente o progresso dos estudantes . Como ferramenta para EAD , são usados para complementar aulas presenciais. Ex: Moodle , SOLAR , TelEduc , Blackboard etc.

A Associação Brasileira da Educação a Distância (ABED) ressalta em seu *site* que o modelo é muito flexível, destacando essa flexibilidade como característica primordial na Educação a Distância. Para a ABED, essa facilidade possibilita aos alunos a interação diversificada, pois traz alunos de diferentes idades, procedência, profissão, nível cultural, situados em locais distintos, atuando individualmente ou em grupos.

Lanzer (2007, p. 11) destaca os traços diferenciadores da Educação a Distância, ressaltando em seu texto como sendo as maiores características dessa modalidade de ensino:

[...] separação professor-aluno, aprendizagem individual com apoio de uma organização de caráter tutorial, comunicação bidirecional professor-aluno e aluno-aluno e utilização sistemática de meios e recursos tecnológicos, em especial redes de computadores e Internet.

A educação a distância implantou a atividade de tutoria e criou a figura do tutor. Tutor, do inglês *tutor*, significa educar, ensinar particularmente, orientar os estudos (MICHAELIS, 2006).

Todo curso precisa contar com pelo menos um profissional exclusivamente dedicado a orientar os alunos, além do que já faz o professor. Quanto mais especializado e acessível ele for, melhores serão os resultados. Os cursos que ocupam o topo das avaliações por disciplina têm, em média, um tutor por disciplina para cada grupo de cinquenta estudantes (BORGES; WEINBER, 2009).

Um estudo realizado pela UNESCO/ONU também corrobora com os autores acima citados, pois foi apontado que a tutoria é outro aspecto central para o sucesso de um curso a distância (AVANCINI, 2009).

Os ambientes virtuais de aprendizagem apresentam características comuns ao ambiente de internet, utilizando ferramentas com *chats*, fóruns, notícias *on-line*¹¹, repositórios (bibliotecas virtuais), *links*¹² para *sites* relacionados, etc.; totalmente interativos e de acesso horas por dia, podendo ser síncronos ou assíncronos.

Chat é uma comunicação entre duas ou mais pessoas conectadas ao mesmo tempo a computadores interligados na rede mundial de computadores. Essa

¹¹As palavras *on-line* e *offline*, aqui, têm relação com sincronicidade. As atividades *on-line* são realizadas com sincronia de tempo, em um horário preestabelecido. As atividades *offline* não carecem de sincronia de tempo para sua realização, e os alunos apenas precisam respeitar o prazo final estipulado para o envio da atividade.

¹²Link - Se fizéssemos uma tradução livre da palavra link, uma boa definição poderia ser "atalho". Daí, a explicação sobre o que um link seria: em uma página da internet, o link é um objeto, um texto, uma figura, etc. que ao ser selecionado serve de atalho para levar o usuário a outro objeto, texto, figura, etc. na mesma ou em outra página da internet.

comunicação escrita é digitada por um e vista pelo outro, ou outros, assim que o primeiro encaminha sua escrita.

Essa troca de mensagens, ou *chat*, também pode ser chamada de sala de “bate-papo”. “**Aula Interativa** (ou chat), para conversação *on-line* ou síncrona; pode ser gerada com ou sem vídeo pelos professores; e pode ser capturada com ou sem vídeo.” (UFRGS, 2006, p. 38).

Fórum é um local destinado no Ambiente Virtual de Aprendizagem para interação de alunos atinentes a determinado assunto, podendo ser moderado pelo tutor. No fórum, que é uma atividade assíncrona, embora vários alunos possam estar conectados ao mesmo tempo, são postados contribuições dos discentes que abordam o tema proposto e ajudam a compreendê-lo.

A subseção 3.1 versará sobre o amparo legal da educação a distância no Brasil em relação ao ensino formal, destacando a LDB, os decretos, resoluções e portarias.

3.1 Amparo Legal da Educação a Distância

A Associação Brasileira de Educação a Distância disponibilizou na internet, no endereço eletrônico: <<http://www2.abed.org.br/documentos/Arquivodocumento255.pdf>> o parecer de 37 páginas sobre o amparo legal do ensino a distância no Brasil, como apresentado no quadro 8.

Quadro 8 – A legislação do ensino a distância no Brasil

<p>Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Resolução nº 1, de 16/02/1997, fixa condições para validade de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semipresenciais ou a distância. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, regulamenta o artigo 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998, normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494. Resolução CNE/CES nº 1 de 3 de abril de 2001, estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação a distância. Portaria 4.059/04, substitui a portaria 2.253/01, que normatizava os procedimentos de autorização para oferta de disciplinas na modalidade não presencial em cursos de graduação reconhecidos. Decreto nº 5.622/05 trata da regulamentação do ensino a distância no Brasil. Decreto nº 5.800/06 dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).</p>

Fonte: Adaptado de Castilho (2011).

O processo de normatização da EAD no Brasil ocorreu a partir da publicação da LDB de 1996 (Nº 9.394/96), que no artigo 80 menciona que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Tal reconhecimento, apesar das críticas declaradas pelo uso do termo “ensino a distância” e não “educação a distância” por autores como Demo (2007), representou um avanço significativo para as iniciativas que já estavam em andamento e estimulou a adoção mais frequente dessa modalidade.

Com as definições apresentadas na LDB, o Governo procurou criar condições para que a viabilização concreta de atividades envolvendo EAD ocorresse, capacitando pessoal para o desenvolvimento de materiais instrucionais, estimulando a prática mais intensiva dessa modalidade de ensino como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Em dezembro de 2005, é publicado o decreto Nº 5.622, que revoga os decretos anteriores sobre a matéria e regulamenta, novamente, o artigo 80 da LDB. Os principais pontos desse decreto são:

- a) caracteriza a educação a distância como modalidade educacional, organizada segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares;
- b) prevê a obrigatoriedade de momentos presenciais e os níveis e modalidades educacionais em que poderá ser ofertada;
- c) estabelece regras de avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas e certificados, sendo que estes terão validade nacional;
- d) confere ao MEC a competência de organizar a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos em credenciamentos, autorizações e reconhecimentos de cursos e instituições de ensino a distância;
- e) apresenta instruções para oferta de cursos e programas na modalidade a distância na educação básica, ensino superior e pós-graduação (BRASIL, 2005).

No ano de 2006, o Decreto Nº 5800 dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil, com as seguintes características:

- a) institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), seus objetivos e finalidades socioeducacionais;

- b) caracteriza o polo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados;
- c) regulamenta que os polos de apoio presencial deverão dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas;
- d) determina que os convênios e acordos de cooperação com instituições públicas de ensino superior e entes federativos serão firmados pelo MEC.
- e) estabelece que a articulação entre os cursos e programas e os polos será realizada mediante edital publicado pelo MEC;
- f) define que o MEC coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB. (BRASIL, 2005).

Foi com a publicação da LDB de 1996, que a EAD no Brasil iniciou um processo de crescimento acelerado. Embora não seja possível ignorar as experiências desenvolvidas e implementadas pelas universidades públicas, é inegável que o setor privado tomou a dianteira na oferta dessa modalidade de ensino, pelo menos nos primeiros dez anos.

A próxima subseção versará sobre as vantagens do Ensino a Distância em relação ao ensino formal, irá destacar os benefícios mais comuns que caracterizam essa modalidade de ensino, de acordo com os diversos autores.

3.2 Vantagens da Educação a Distância quando comparadas com a educação presencial

Segundo Marques (2004), o ensino a distância tem se tornado em todo o mundo uma maneira muito importante para a promoção de oportunidades para muitas pessoas, devido a facilidade que dispõe de romper barreiras, como: distância, o difícil acesso e a falta de tempo que vivencia o povo atualmente, por serem muito ocupados, o ensino a distância facilita que cada um faça o seu horário de acordo com o tempo que dispõe e escolha cursos que não tenham a possibilidade de participar em aulas presenciais, também facilita às pessoas não se arrisquem saindo de casa para enfrentar o trânsito que hoje nas grandes cidades é caótico, e ainda diminui os riscos que elas se expõem à violência, pois principalmente o trabalhador que necessita de estudar à noite nos grandes centros urbanos, às vezes

deixam de participar de formações e cursos importantes por estarem muito expostos à noite, à violência das grandes cidades.

Também atende grandes contingentes de alunos, sem risco de atingir a qualidade do ensino pelo número de alunos atendidos, apesar de essa modalidade de ensino exigir um maior comprometimento do aluno, muita disciplina e vontade de aprender, nesse caso é necessário autonomia para concluir o curso, mas isso é muito importante num país como o Brasil que está em crescimento e que a educação apresenta muitos impasses para o aluno, ele terá oportunidade de desenvolver sua autonomia e participar efetivamente de mais cursos com uma qualidade melhor se tiver interesse.

A metodologia da educação a distância possui uma relevância social muito importante, pois permite o acesso ao sistema daqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público, por morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo ou de horários tradicionais de aula, uma vez que a educação a distância contribui para a formação de profissionais sem se deslocar de seus municípios.

Essa flexibilidade possibilita ao aluno estudar no local e horário que melhor o convier, não tendo que frequentar aulas com horário e local determinados pela instituição de ensino, ele poderá decidir seu próprio ritmo de estudo. Porém é necessário ter autonomia para isso, porque a mesma flexibilidade que é vantagem pode transformar-se em desvantagem para quem não tem hábito de estudo independente, porque estudar pelo ensino a distância requer disciplina.

A motivação também é um fator fundamental para o bom desempenho do aluno, por auxiliarem a vencer barreiras e obter sucesso, por isso é necessário professores, tutores especializados para atenderem necessidades específicas, planejadores e administradores que utilizem técnicas de motivação desenvolvidas por psicólogos e educadores, visando minimizar as dificuldades mais comuns apresentadas pelos cursistas.

Isso facilitará o bom desempenho dos alunos, porque a população cresce aceleradamente no Brasil, e o acesso à educação presencial fica mais difícil, então é necessário formação de nova cultura na sociedade que facilite as exigências para a formação, pois no ensino presencial a exigência de frequência obrigatória é de 75% de aulas ministradas; em países extensos como nosso, requer mais espaços físicos

construídos, qualificação profissional e desembolso de recursos financeiros pelo aluno.

O ensino a distância veio para contribuir com a melhoria desses aspectos em várias modalidades, desde o ensino básico, às universidades, formações continuadas de profissionais, cursos diversos, palestras, etc., porque atinge um contingente amplo de pessoas, devido ao desenvolvimento de novas tecnologias de informática, telecomunicações etc.

De acordo com Chaves (1999), essa tendência crescente, recentemente de combinar vários meios de comunicação e usá-las em um só programa ou curso, facilitou a proliferação de mais cursos a distância, com qualidade melhor e mais adesão por parte dos cursistas, no entanto o texto impresso continua sendo básico e não pode ser menosprezado, principalmente em países de grande extensão como o Brasil, pois esse é um meio de comunicação econômico e eficiente que facilita a implementação e a manutenção desse tipo de ensino nas regiões onde o uso dos meios de comunicação mais modernos e tecnologicamente sofisticados ainda não vigoram.

Outra opção é o rádio que é bastante econômico e eficiente e com algumas vantagens sobre o correio, por ter longo alcance e poder de atingir áreas de difícil acesso para o correio. No entanto, apesar de ser tão popular, ainda não é muito utilizado quanto poderia, mas continua sendo uma das melhores opções para as pessoas de regiões mais distantes e sem acesso, é preciso implementar e ter políticas voltadas para esse meio que funcionem ativamente e desenvolva interesse da população. Na subseção a seguir, serão abordadas as dificuldades mais comuns da educação superior associada a EAD.

3.3 Desvantagens da Educação a Distância quando comparadas com a educação presencial

A educação a distância também apresenta desvantagens quando comparada ao ensino presencial. Várias são as dificuldades apontadas na literatura disponível acerca do tema. Essas desvantagens vão desde problemas referentes à tecnologia utilizada até a carência de relação pessoal com outros alunos (ABBAD, 2007; LANZER, 2007; LITTO; FORMIGA, 2008; VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003).

Ainda são encontradas no Brasil conexões para internet baseadas em linhas discadas e com velocidades incompatíveis para interação em salas de bate-papo ou para baixar arquivos como vídeo-aulas. Essa situação implica, ainda que em algumas comunidades interioranas, o aluno não possa acessar cursos EAD em instituições de ensino superior via internet (VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003).

O uso de tecnologia é uma novidade recente na vida moderna dos indivíduos. Esses saberes tecnológicos ainda estão numa fase de transição no tocante ao uso de computadores, celulares e congêneres, pois crianças, adolescentes e adultos jovens já crescem em convívio com esses aparelhos eletrônicos, o que lhes proporcionam o entendimento, embora empírico, do funcionamento de vários ambientes da internet e não têm grandes dificuldades em entender o Ambiente Virtual de Aprendizagem de uma determinada instituição de ensino superior.

Diferentemente desses alunos mais jovens, os adultos que têm uma idade maior e não convivem com a tecnologia da informação em suas atividades laborais usualmente não têm familiaridade com essas ferramentas. Esse fato é uma desvantagem da EAD quando comparado com o ensino tradicional, além de ser um fator que poderá contribuir com a evasão do ensino superior por falta de adaptação ao ambiente tecnológico.

Aliado a isso, ainda existem patologias que afastam as pessoas do uso dessas tecnologias. Essa doença é uma fobia relacionada à modernidade e suas inovações. Em linhas gerais, a patologia ligada à tecnologia é chamada de tecnofobia, ou seja, é o receio dos indivíduos não familiarizados com a tecnologia de ter que se adaptar a um processo de transformação tecnológica (ZIMMER, 2001).

Outro fator importante é o excesso de independência que está se tornando uma desvantagem na EAD quando confrontada com a educação presencial. Embora pareça um contrassenso essa situação, pois para alguns alunos esta característica da EAD possa ser uma vantagem desta modalidade de ensino; para muitos outros alunos, a independência poderá se tornar uma barreira para o aprendizado.

Segundo Costas (2006, p. 32), “[...] é preciso ter disciplina, já que não há estímulo nem a supervisão constante do professor”. Manter a motivação do aluno é uma busca permanente das Instituições de Ensino Superior, dos tutores e do próprio estudante, a fim de mantê-lo disposto a enfrentar um tempo razoável de estudos solitário.

Luzzi (2007, p. 28) alerta que:

A autonomia proporcionada aos estudantes que podem escolher o melhor momento para o estudo, não pode ser, todavia, confundida com autodidatismo [...]. Embora o aluno esteja estudando sozinho e tenha flexibilidade, ainda assim [...], em tese de doutorado, expõe que há uma confusão entre a informação disponível na rede mundial de computadores e o conhecimento adquirido via EAD. [...] “os cidadãos, paradoxalmente, estão cada vez mais informados, mas cada vez com maior dificuldade para expressar um ponto de vista sobre a informação recebida”.

De outro modo, alguns autores afirmam que um dos grandes obstáculos para a EAD é o isolamento e a frustração. O isolamento está relacionado com a falta presencial de colegas, pois o contato com eles se restringe aos debates na internet, sendo mais difícil fazer amizades. Essa falta de socialização poderia, também, estar relacionada com a evasão dos alunos. Além disso, há um empobrecimento da troca direta de experiências entre professor e aluno (COSTAS, 2006; DINIZ, 2007).

A frustração estaria relacionada à falta de organização do acadêmico, o entendimento do mecanismo da EAD e a demora de *feedback* solicitados ao tutor, uma vez que a retroalimentação é imediata no modelo presencial ao qual ele já estava acostumado (COSTAS, 2006; DINIZ, 2007).

Assim como as vantagens, existem também desvantagens ligadas à educação a distância que as IES sentem como a preparação do curso *on line* que é, geralmente, mais demorada do que a da formação; os custos de implantação da estrutura para o desenvolvimento do Ambiente Virtual de Aprendizagem é alto e a falta de bibliotecas totalmente digital também contribui para as desvantagens, uma vez que catálogo de livros digitalizados é pequeno quando comparado com o número de livros das bibliotecas nas universidades [...] Ele precisa ser orientado quanto ao seu rendimento e sobre os conteúdos mais adequados a serem estudados, segundo a proposta pedagógica (COSTAS, 2006, p. 25).

Assim como no ensino presencial, as IES que trabalham na modalidade EAD preocupam-se com o abandono de alunos de seus cursos. A educação a distância apresenta um número de evadidos que tem preocupado as autoridades governamentais e administradores de IES. Nesse sentido, a próxima seção abordará exclusivamente a temática evasão na EAD, a qual está diretamente ligada ao objetivo geral do presente estudo.

3.4 O Instituto UFC Virtual

Apesar da história referente a EAD ser antiga, tendo início no Brasil na década de 1920 com o rádio e nas décadas de 1930 e 1940 pelo ensino por correspondência, e somente na década de 1990 que a modalidade a distância passa a ser contemplada pelas políticas públicas para a educação na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. No ano de 2005, foi criado o Decreto Federal nº 5.622/05 que regulamenta o artigo 80 da LDB, que versa sobre a Educação a Distância no Brasil.

A Universidade Federal do Ceará (UFC) consolidando-se com sua visão de instituição de referência no ensino de graduação e pós-graduação (*stricto e lato sensu*), de preservação, geração e produção de ciência e tecnologia, e de integração com o meio, como forma de contribuir para a superação das desigualdades sociais e econômicas, por meio da promoção do desenvolvimento sustentável do Ceará, do Nordeste e do Brasil.

Assim, com base nas mudanças trazidas pela LDB, a Universidade Federal do Ceará Institucionalizou a ideia de levar uma educação moldada nas características do novo contexto de educação nacional da EAD, criando o Instituto UFC Virtual como órgão suplementar da UFC, através da Resolução nº 06/CONSUNI, de 13 de agosto de 2003.

Em reunião do Conselho Universitário da UFC (CONSUNI), realizada no dia 30 de abril de 2010, foi aprovado a mudança de regime do Instituto UFC Virtual, que se torna a 16ª unidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará, conforme Resolução nº 13/CONSUNI, de 27 de maio de 2010 (UFC, 2013).

O MEC buscou, nos estados, instituições que oferecerem estruturas físicas adequadas e boas condições tecnológicas para as primeiras iniciativas da graduação na modalidade semipresencial, com o objetivo de implementação das atividades do programa Universidade Aberto do Brasil.

As atividades do Instituto UFC Virtual teve seu início com a implantação da modalidade de ensino semipresencial em 2006, através de um projeto-piloto, custeado pelo Banco do Brasil, resultado do fórum das estatais pela educação. Inicialmente, foram oferecidas vagas aos funcionários dessa instituição financeira. O primeiro curso unificado para todo o Brasil foi o de Bacharelado em Administração (UFC, 2013).

O Instituto UFC Virtual, em 2010 disponibilizou (8) oito cursos de graduação em 26 municípios no Estado do Ceará. O trabalho desenvolvido pelo Instituto UFC Virtual ocorre em parceria com a Universidade Aberta do Brasil que faz a mediação entre a UFC e os órgãos da Federação, Estado e/ou Municípios interessados na implantação de polos.

A tabela 2 apresenta a relação dos cursos a distância com os códigos, as resoluções e datas de criação ofertada pelo Instituto UFC Virtual.

Tabela 2 – Relação dos cursos a distância com códigos, resoluções e data de criação

CURSO	CÓDIGO			MODALIDADE	DOCUMENTO DE CRIAÇÃO	DATA DA CRIAÇÃO
	UFC	OCDE ¹	INEP			
Administração - Gestão Pública	115	345A01	150121	BACHARELADO	Resolução CONSUNI/UFC nº.01	01.02.2010
Administração	107	345A01	99252	BACHARELADO	Resolução CONSUNI/UFC nº.16	11.10.2006
Física	112	145F09	113757	LICENCIATURA	Resolução CONSUNI/UFC nº.16	20.07.2007
Letras - Espanhol	113	145F15	100371	LICENCIATURA	Resolução CONSUNI/UFC nº.19	25.11.2008
Letras - Inglês	111	145F14	100376	LICENCIATURA	Resolução CONSUNI/UFC nº.20	11.10.2006
Letras - Português	110	145F15	100375	LICENCIATURA	Resolução CONSUNI/UFC nº.20	11.10.2006
Matemática	108	145F18	100369	LICENCIATURA	Resolução CONSUNI/UFC nº.17	11.10.2006
Pedagogia	118	142P01	1160850	LICENCIATURA	Resolução CONSUNI/UFC nº.29	30.09.2010
Química	109	145F21	100367	LICENCIATURA	Resolução CONSUNI/UFC nº.19	11.10.2006

Fonte: Anuário Estatístico da UFC (2011).

As atividades acadêmicas geridas pelo Instituto UFC Virtual, junto à UAB, tiveram seu início com o projeto-piloto em sete municípios do Estado do Ceará (Aracati, Aracoiaba, Beberibe, Fortaleza, Juazeiro do Norte, São Gonçalo do Amarante e Sobral).

Os cursos de graduação a distância são oferecidos pelo Instituto Universidade Virtual em parceria com outras unidades da UFC e com os governos do Estado e dos Municípios, através do projeto nacional Universidade Aberta do Brasil (UAB), que visa à expansão do ensino superior a distância para regiões onde não há acesso hábil a cursos superiores na modalidade presencial. Atualmente, o Instituto UFC Virtual tem polos em vinte e oito municípios do Estado do Ceará. Atualmente, o Instituto UFC Virtual oferece os cursos de graduação a distância em parceria com outras unidades da UFC, governos do Estado e Municípios, através do projeto nacional UAB, atendendo 101 polos em 28 municípios cearenses.

Até 2012, a forma de ingresso nos cursos de graduação na modalidade a distância ocorreu por meio do processo seletivo vestibular, realizado pela CCV-UFC, a partir de 2013, o ENEM foi adotado como processo seletivo. O Instituto UFC Virtual oferta também o curso presencial de Sistema de Mídias Digitais. Em 2011, o Instituto UFC Virtual firmou uma parceria com o Itamaraty para implantação de um Programa de EAD destinado à capacitação de Oficiais do Ministério das Relações Exteriores e, em 2012, firmou uma parceria também com a Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)¹³ para formação a distância por meio de curso de extensão.

É importante salientar que, ao cumprir as exigências legais e regimentais, o aluno dessa modalidade faz jus ao diploma expedido pela Universidade Federal do Ceará, com a mesma validade de diploma de curso presencial para todos os efeitos e prerrogativas, o que tem demonstrado significativo avanço no acesso à educação superior em todo o Estado do Ceará, sendo reconhecido como importante transformador de nossa sociedade (UFC, 2013).

No quadro 9, estão descritos os cursos de graduação e polos oferecidos pelo Instituto UFC Virtual.

Quadro 9 – Cursos de graduação e polos oferecidos pelo Instituto UFC-Virtual

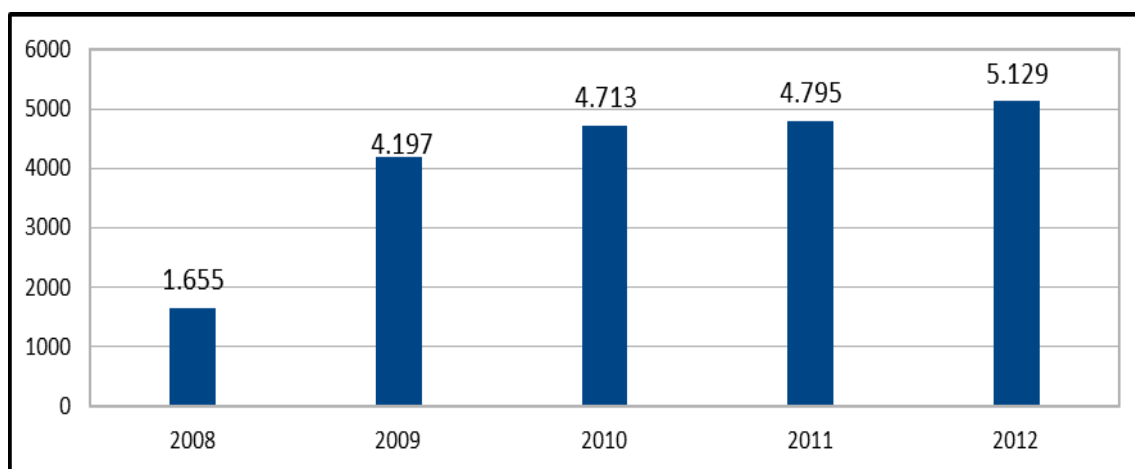
CURSOS	POLOS
ADMINISTRAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA	Beberibe, Camocim, Fortaleza-IMPARH, Maranguape; Russas, Sobral, São Gonçalo do Amarante e Tauá.
ADMINISTRAÇÃO	Aracati, Aracoiaba, Beberibe, Caucaia–Flávio Marcílio, Caucaia–Rubens Vaz, Caucaia-FECET, Fortaleza, Juazeiro do Norte, São Gonçalo do Amarante, Sobral e Quixadá.
FÍSICA LICENCIATURA	Aracati, Aracoiaba, Barbalha, Beberibe, Camocim, Caucaia-FECET, Jaguaribe, Missão Velha, Piquet Carneiro, Quixeramobim, Russas e São Gonçalo do Amarante.
LETRAS ESPANHOL	Ipueiras, Itapipoca, Jaguaribe, Meruoca, Missão Velha, Orós, Quiterianópolis, Quixadá, Quixeramobim e Tauá.
LETRAS INGLÊS	Aracati, Barbalha, Beberibe, Brejo Santo, Caucaia–Flávio Marcílio, Caucaia–FECET, Caucaia – Rubens Vaz, Itapipoca, Maranguape, Meruoca, Piquet Carneiro, Quiterianópolis e Quixadá.
LETRAS PORTUGUÊS	Aracati, Aracoiaba, Barbalha, Camocim, Caucaia – Flávio Marcílio, Caucaia – Rubens Vaz, Caucaia – FECET, Ipueiras, Itapipoca, Maranguape, Meruoca, Quixeramobim, Russas, São Gonçalo do Amarante, Tauá e Ubajara.
MATEMÁTICA LICENCIATURA	Aracati, Aracoiaba, Beberibe, Brejo Santo, Caucaia – Flávio Marcílio, Caucaia–FECET, Ipueiras, Maranguape, Quiterianópolis, Quixadá, Russas e São Gonçalo do Amarante.
QUÍMICA LICENCIATURA	Aracati, Aracoiaba, Barbalha, Brejo Santo, Camocim, Campos Sales, Caucaia–FECET, Jaguaribe, Quiterianópolis, Quixeramobim, Russas e São Gonçalo do Amarante.
PEDAGOGIA LICENCIATURA	Aracati, Caucaia–Rubens Vaz, Juazeiro do Norte, Meruoca, Russas e Ubajara.

Fonte: Anuário Estatístico (UFC, 2011).

¹³A SECADI em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócioambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais.

Pelo quadro 9, percebe que a Universidade Federal do Ceará, atendendo as condições solicitadas, disponibilizou no Estado do Ceará, em parceria com o Banco do Brasil, um projeto-piloto. Esse projeto foi o precursor do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UFC é uma das universidades federais que participam da UAB de forma destacada, possuindo atualmente nove cursos de graduação e cento e um polos, beneficiando cerca de cinco mil alunos em várias regiões do Estado do Ceará (UFC, 2013).

Gráfico 1 – Evolução dos alunos matriculados na UFC-VIRTUAL de 2008 a 2012

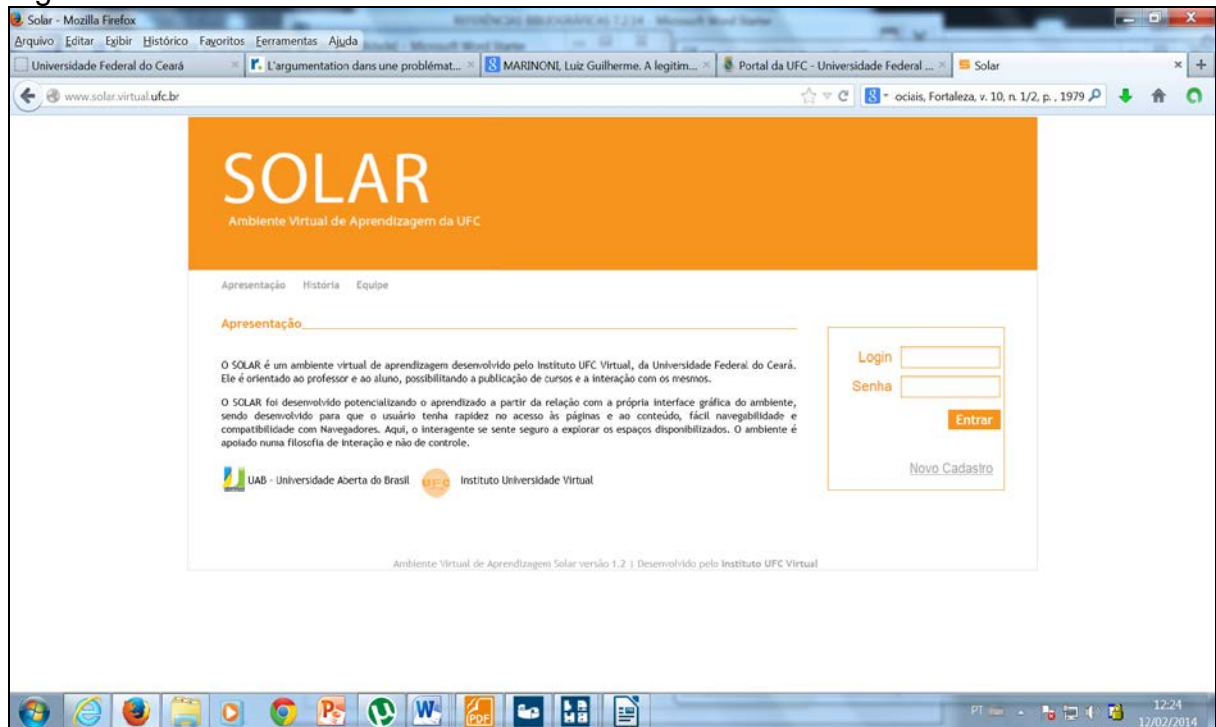


Fonte: Arquivos da UFC-Virtual (UFC, 2013).

Pelo gráfico 1, percebe-se que houve um crescimento no número de alunos matriculados no Instituto UFC-Virtual no período de 2008 a 2012, quando o número de vagas nos cursos de graduação a distância passou de 1.655 vagas no ano de 2008 para 5.129 no ano de 2012, o que representa um crescimento de mais 200%.

O “SOLAR” (<http://www.solar.virtual.ufc.br/>) 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. Ele foi desenvolvido potencializando o aprendizado a partir da relação com a própria interface gráfica do ambiente, sendo desenvolvido para que o usuário tenha rapidez no acesso às páginas e ao conteúdo, fácil navegabilidade e compatibilidade com navegadores. Aqui, o interagente se sente seguro a explorar os espaços disponibilizados. O ambiente é apoiado numa filosofia de interação e não de controle (UFC, 2013).

Figura 7 – Tela inicial do SOLAR



Fonte: Site da UFC-Virtual (www.solar.virtual.ufc.br).

São muitos os ambientes virtuais no **ciberespaço**. Essa diversificação possibilita a existência de um modelo adequado a cada necessidade, facilitando as instituições de ensino, com suporte nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, desenvolver a própria plataforma de ensino via WEB¹⁴.

Ciberespaço é a denominação de um espaço que existe no mundo de comunicação em que não é necessária a presença física do homem para constituir a comunicação como fonte de relacionamento, dando ênfase ao ato da imaginação, necessária para a criação de uma imagem anônima, que terá comunhão com os demais. É o espaço virtual para a comunicação disposto pelo meio de tecnologia.

¹⁴WEB - Palavra utilizada para designar a World Wide Web (www), chamada no Brasil de Rede Mundial de Computadores. A web é um sistema computadorizado que funciona sobre a internet e, para “navegar” e visualizar informações na rede, é preciso a utilização de um software denominado browser, conhecido em nosso país como navegador. Dois exemplos de navegadores para a web são o Internet Explorer, da Microsoft, e o Mozilla Firefox, da Fundação Mozilla.

Quadro 10 – Avaliação Virtual de Aprendizagem (AVA) no mundo

AVA	ORGANIZAÇÃO AUTORA	ENDEREÇO NA INTERNET
AulaNet	PUC-RJ (Brasil)	http://guiaaulanet.eduweb.com.br
Blackboard	Blackboard (EUA)	http://www.blackboard.com.br
CoSE	Staffordshire University (UK Reino Unido)	http://www.staffs.ac.uk/case
Learning Space	Lotus Education - Institute IBM(EUA)	http://www.lotus.com/
Teleduc	Unicamp NIEED (Brasil)	http://www.hera.nied.unicamp.br/teleduc/
WebCT	WebCT, Univ. British Columbia (Canada)	http://www.webct.com.br

Fonte: Adaptado de Santos (2009, p. 217-230).

Segundo Schlemmer (2005), ambientes virtuais de aprendizagem são sistemas que possuem a funcionalidade de *software* para Comunicação Mediada por Computador e métodos de entrega de material de cursos *online*. A autora afirma que muitos desses ambientes, têm a possibilidade de replicar a sala de aula física para o meio virtual, porém outras ferramentas além de somente replicar o ambiente físico criam novas possibilidades utilizando as ferramentas tecnológicas disponíveis para potencializar a comunicação e facilitar a aprendizagem.

Apesar da diversidade de AVA disponíveis tanto no mercado quanto como ferramentas livres e muitas vezes gratuitas, nota-se que muitas características são comuns a todos esses ambientes.

[...] percebe-se que existem características comuns entre elas: permitem acesso restrito a usuários previamente cadastrados; disponibilizam espaço para a publicação de material do professor e espaço destinado ao envio/armazenamento de tarefas realizadas pelos alunos; possuem um conjunto de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, *como chat* e fórum de discussões. (BEHAR; BASSANI, 2009, p. 93).

Dentro deste contexto, ao se tratar a qualidade dessas ferramentas, é necessário considerar que o item mais importante a ser avaliado é o critério didático-pedagógico, afinal, esse é um produto da área da educação que deve auxiliar os alunos envolvidos à aquisição de algum conhecimento, porém não se pode deixar de lado outros aspectos importantes de usabilidade técnica que podem inviabilizar o uso da ferramenta ou mesmo torná-lo difícil a ponto da aprendizagem deixar de ser prazerosa e assim a tecnologia não estará cumprindo seu principal papel que é ser um grande facilitador do processo de aprendizagem.

3.5 Atividades pedagógicas desenvolvidas diretamente ao aluno

Em função da importância da gestão no oferecimento de cursos na modalidade a distância, é indispensável um projeto pedagógico, com a descrição das responsabilidades de coordenadores, professores e tutores no processo. Neste trabalho, procura-se descrever, em linhas gerais, tais responsabilidades, que variam de acordo com a modalidade do curso e suas particularidades (UFV, 2013).

Coordenador de Curso:

- Supervisionar a execução do projeto pedagógico do curso;
- Realizar o planejamento e desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no sistema;
- Coordenar e acompanhar a equipe de professores conteudistas na produção do material didático;
- Acompanhar e supervisionar as atividades de tutoria, as atividades dos professores, coordenador de tutoria e coordenador de polo;
- Acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados.

Professor Conteudista:

O professor conteudista é o responsável pela produção do material didático de determinada disciplina ou curso, o material deverá ser composto de no mínimo:

- Plano de ensino detalhado sugerido para os padrões da EAD;
- Dispor o conteúdo em aulas, tópicos ou módulos;
- Propor atividades ou exercícios para cada aula, tópico ou módulo;
- Sugerir e especificar material complementar ou links para pesquisa;
- Esclarecer temas ou conceitos;
- Destacar as partes de maior relevância para o aprendizado;
- Propor atividades interativas, como Fórum ou chat, em cada aula ou módulo do curso ou de acordo com o projeto pedagógico;

Tutor Presencial:

- Apoiar os estudantes nas atividades presenciais;
- Receber e distribuir material para os alunos;
- Orientar os estudantes quanto ao manuseio das mídias e tecnologias utilizadas no curso;

- Identificar as dificuldades dos estudantes, ajudando-os a saná-las e estimulando-os a desenvolver análise crítica dos problemas;
- Dedicar a devida atenção aos estudantes portadores de necessidades especiais, buscando orientação e apoio específicos, quando for o caso.
- Incentivar e motivar o trabalho colaborativo, cooperativo, orientando para a formação de grupos de estudos;
- Identificar os estudantes com problemas de desmotivação, rendimentos insuficientes e atrasos no desenvolvimento das atividades, dedicando-lhes atenção especial;
- Acompanhar as atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA;
- Elaborar os relatórios de regularidade dos alunos;
- Elaborar os relatórios de desempenho dos alunos nas atividades;
- Aplicar avaliações presenciais;
- Coordenar as atividades teóricas e práticas presenciais;
- Mediar a comunicação de conteúdos entre o tutor a distância e o cursista;
- Estabelecer contato com os alunos e professores formadores;
- Avaliar, de forma contínua, sua própria atuação.

Tutor a distância:

O tutor a distância é responsável por dar suporte a distância em relação ao conteúdo ministrado. Suas atribuições são:

- Auxiliar o professor da disciplina nas atividades educacionais;
- Utilizar diariamente os recursos tecnológicos disponibilizados para interagir com os estudantes;
- Apoiar os estudantes no estudo dos conteúdos específicos, esclarecendo suas dúvidas, indicando técnicas alternativas de aprendizagem, recomendando leituras, pesquisas e outras atividades;
- Incentivar o estudo em grupo;
- Elaborar os relatórios de regularidade dos alunos;
- Elaborar os relatórios de desempenho dos alunos nas atividades;
- Coordenar as atividades a distância;
- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e o cursista;
- Estabelecer contato com os alunos e professores formadores;

- Participar dos encontros presenciais programados;
- Manter contatos regulares com todos os estudantes durante o curso;
- Elaborar relatório para o professor sobre o rendimento dos estudantes e suas dificuldades, com relação ao domínio de conteúdos e às avaliações realizadas;
- Auxiliar os estudantes no estudo dos conteúdos do curso, promovendo discussões e debates nas ferramentas, fórum e sala de bate-papo;
- Estimular e acompanhar o desenvolvimento das atividades programadas em grupos, mediando a interação entre os estudantes;
- Dedicar a devida atenção aos estudantes portadores de necessidades especiais, buscando orientação e apoio específicos, quando for o caso;
- Avaliar, de forma contínua, sua própria atuação.

Além desses profissionais mencionados acima, existem ainda a Secretaria Acadêmica dos cursos, que é a subunidade de execução e operacionalização vinculada à coordenação do curso da UFC-Virtual e da Ouvidoria, que é responsável pelo recebimento e encaminhamento de críticas, denúncias, elogios, sugestões etc. Esses são os principais elementos que atuam para o funcionamento dos cursos.

A tabela 3 mostra o número de vagas oferecidas e número de alunos matriculados nos cursos do Instituto UFC-Virtual no período de 2008 a 2012, segundo os dados da UFC-Virtual 2013.

Tabela 3 – Vagas ofertadas e matrículas nos cursos na modalidade EAD no período de 2008 a 2012

Instituto UFC-Virtual										
CURSOS	2008		2009		2010		2011		2012	
Administração em Gestão Pública	---	---	---	---	400	399	350	629	300	746
Administração Bacharelado	120	130	120	417	120	489	120	462	---	308
Física Licenciatura	330	125	330	391	330	351	210	298	140	300
Letras Licenciatura Espanhol	240	169	210	407	240	409	180	442	200	512
Letras Licenciatura Inglês	330	324	330	681	330	697	300	689	300	718
Letras Licenciatura Português	420	413	450	1.132	450	1.178	390	1.180	390	1.274
Matemática Licenciatura	300	250	330	590	330	599	300	661	285	746
Química Licenciatura	360	244	360	579	330	591	240	437	105	394
Pedagogia Licenciatura	---	---	---	---	---	---	210	177	---	131
TOTAL	2.100	1.655	2.130	4.197	2.530	4.713	2.300	4.975	1.720	5.129

Fonte: Arquivos do Instituto UFC-Virtual (UFC, 2013).

A evolução das ofertas de vagas e matrículas de alunos no Instituto UFC-Virtual, no período de 2008 a 2012 mostra avanços significativos na maioria dos cursos. Os dados da tabela 3 evidenciam que as ofertas de vagas nos cursos de graduação a distância passou de 2.100 vagas em 2008 para 2.300 vagas no ano de 2011, o que representa um aumento de vagas ofertadas superior a 9%, já em 2012 a oferta de vagas foi inferior em 25% das vagas ofertadas em 2011, quanto ao número de alunos matriculados em 2011 foi de 4.975, enquanto que em 2012 foi de 5.129, o que representa um aumento de alunos matriculados de 3%.

Assim como no ensino presencial, as Instituições de Ensino Superior (IES) que trabalham na modalidade EAD preocupam-se com o abandono de alunos de seus cursos. A educação a distância apresenta um número de alunos evadidos que tem preocupado as autoridades governamentais e gestores de IES. Nesse sentido, o próximo capítulo irá abordar exclusivamente a temática evasão na EAD, a qual está diretamente ligada ao objetivo geral do presente estudo.

4 EVASÃO DISCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Publicações recentes têm demonstrado a manutenção da evasão escolar em todas as modalidades e níveis de ensino, seja no ensino fundamental, médio, superior, cursos técnicos, educação de jovens e adultos ou mesmo na modalidade educação a distância.

A evasão discente nos cursos de ensino superior é um fenômeno complexo, resultante de uma série de fatores que influenciam na decisão do estudante em permanecer ou não em um curso. Ela afeta as instituições de ensino por causar desperdício de recursos econômicos, sociais e humanos. Por isso, sua complexidade e abrangência vêm sendo, nos últimos anos, objeto de estudos e análises, demonstrando a universalidade do fenômeno, tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância.

A evasão apresenta uma relativa homogeneidade de comportamento em determinadas áreas do conhecimento, mesmo se consideradas as diferenças entre as instituições de ensino e as peculiaridades socioeconômicas e culturais de cada país (BRASIL, 1996; PEREIRA, 2003).

Tradicionalmente, a evasão é estudada com uma perspectiva demográfica e socioeconômica, verificando-se como fatores determinantes: idade, sexo, renda familiar, tipo de escola secundária que o estudante frequentou, entre outros (LEVY, 2007). Além destes, uma série de outros fatores podem interferir na decisão de um estudante continuar ou não em um curso superior.

Sendo assim, é importante compreender os fatores que causam a evasão e as suas relações, de forma a dar subsídios aos dirigentes institucionais e à comunidade acadêmica para decisões paliativas e preventivas do problema, maximizando a utilização das vagas oferecidas na educação superior brasileira.

A evasão é definida como a saída do estudante de um curso ou do sistema de educação sem concluí-lo com sucesso. Segundo o Relatório da Comissão Especial de Estudo sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, apresentado em 1996, existem três tipos de evasão: a) Evasão de curso – quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma Institucional; b) Evasão da instituição – quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; c) Evasão do sistema – quando o

estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1996).

A evasão é uma interrupção de um ciclo de estudo, em que o estudante deixa de completar o curso ou programa que frequenta. São considerados evadidos inclusive os estudantes que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso.

Na EAD, Martinez (2003) classifica os tipos de evasão da seguinte forma: *Dropout* (evasão) ocorre quando o estudante abandona o curso ou o sistema de educação durante o seu desenvolvimento e nunca retorna. Já o *stopout* (trancamento) é a interrupção temporária do curso, e *atteainer* (evasão do curso) ocorre quando o estudante sai do curso antes da sua conclusão, mas com a aquisição do conhecimento, ou por ter atingido suas metas pessoais.

O que todos os autores têm em comum é a gravidade do problema da evasão. Segundo Silva Filho *et al.* (2007), é um problema de nível internacional, que afeta o desempenho dos sistemas educacionais. As saídas dos alunos são “desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos”. Causa a perda do investimento público (instituições públicas) e perda de receitas (instituições privadas). Além disso, “[...] em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.” (SILVA FILHO *et al.*, 2007, p. 642).

As causas da evasão podem ser tanto relacionadas ao aluno como à instituição de ensino. Gaioso (2005) apresenta diversas causas possíveis: repetência, orientação vocacional/profissional, mudança e desprestígio de curso, horário de trabalho, desmotivação, problemas financeiros, falta de perspectiva de trabalho, deficiência da educação básica, entre outras causas. Os itens que merecem destaque por causa da relação com a falta de informação são os seguintes: deficiência da educação básica, desmotivação, orientação vocacional/profissional.

Segundo Silva Filho *et al.* (2007), existe uma relação entre a demanda de vagas e a evasão. As áreas do conhecimento que têm a relação candidato por vaga mais altas têm, também, taxas médias anuais de evasão menores do que a nacional. No Brasil, na educação presencial, ocorreu uma grande expansão no número de vagas na educação superior nos últimos 40 anos, principalmente no setor privado, e isso acarretou, como consequência, o aumento do número das vagas não preenchidas.

A política do governo federal para o setor de educação superior tem sido a ampliação de vagas por meio da expansão da iniciativa privada (NUNES, 2007; PINTO, 2004). A tabela 3 mostra o número de vagas oferecidas, os candidatos inscritos, os ingressantes e o número de vagas não preenchidas nas instituições públicas e privadas, em cursos presenciais no ano de 2011. Foram utilizados os dados do ano de 2011, pois são os mais atuais apresentados pelo INEP.

Tabela 4 – Total de vagas oferecidas e ingressos por vestibular e outros processos seletivos no ensino superior presencial em 2011

Organização Administrativa	Vagas oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Vagas não preenchidas	% Vagas não preenchidas
Pública	484.943	5. 138. 136	426.597	58.346	12,03
Privada	2.743.728	4. 028. 451	1.260.257	1.483.471	54,06
Total	3.228.671	9. 166. 587	1.686.854	1.541.817	47,75

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior do ano de 2011, fornecida pelo INEP.

O número de vagas não preenchidas representa o número de vagas oferecidas menos o número de inscritos por processo seletivo, mesmo conceito utilizado por Pinto (2004). Utilizando esse conceito, tem-se que, segundo o Censo do Ensino Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2011 no Brasil, o total de vagas oferecidas pelas instituições públicas e privadas 47,75% não foram preenchidas. Esse índice nas instituições privadas é de 54,06%. Já nas universidades públicas, do total de vagas oferecidas, 12,03% não foram preenchidas.

Dentre os fatores que corroboram para evasão, conforme literatura consultada, um motivo que é sugerido nas pesquisas que envolvem instituições públicas e privadas não é apontado em estudos efetuados somente em instituições públicas. Esse motivo é o “financeiro”, ou seja, em razão de custos elevados nos estudos, os alunos tenderiam a evadir do curso por questões orçamentárias. Dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância de 2008 apontam que 35% da amostra imputam ser esta a causa de sua desistência da EAD no ensino superior (ENSINO..., 2009; LOBO E SILVA FILHO *et al.*, 2007).

Outro fator preponderante na desistência da EAD nas IES é a “falta de tempo”. A causa provável da “falta de tempo” se deve em razão do público dessa modalidade de ensino ser mais velho, com responsabilidades assumidas que entram em conflito com as atividades da EAD, mesmo com a flexibilidade que o modelo

possibilita. Trabalho, família e lazer competem com a agenda do aluno, forçando-o a escolher entre estes e o ensino superior.

A falta de costume em organizar seus estudos, em razão de um ensino formal no qual tudo era controlado pelo professor, pode também contribuir para essa sensação de “falta de tempo” (COELHO, 2002; LUZZI, 2007). Abbad (2007, p. 363) observa que o aluno que se utiliza da EAD “[...] é também um aluno de alto risco de desistência. Ele geralmente desempenha outros papéis na sociedade, que requerem atenção e disponibilidade de tempo.”

Uma causa de abandono que também provavelmente esteja ligada à idade do aluno é a insuficiência do domínio técnico do computador, criando dificuldades em interagir e acompanhar o curso (DINIZ, 2007). O Ambiente Virtual de Aprendizagem, para alunos que não tiveram familiaridade com ambientes virtuais, pode tornar complexas as interações com colegas e professores, causando frustração e desmotivação.

Para Coelho (2002, p. 88), “[...] a inabilidade em lidar com as novas tecnologias cria dificuldades em acompanhar as atividades propostas pelos cursos a distância, como: receber e enviar *e-mail*, participar de *chats*, de grupos de discussão, fazer *links* sugeridos, *etc.*” Abbad (2007, p. 359) completa que “[...] entre os grandes desafios contemporâneos em EAD estão a inclusão digital e a familiarização das pessoas com as ferramentas da internet [...]”.

Teóricos nomeiam também a falta de adaptação com o novo modelo a distância (ambientes interativos), ou seja, a “relação face-a-face”. Alguns alunos sentem falta do ambiente tradicional da sala de aula para a transmissão de saberes. Nascimento e Esper (2009), por exemplo, apontam a falta da relação presencial entre professor e aluno como uma possível causa para evasão de discentes nos cursos a distância via internet.

Para os discentes, a ausência do modelo tradicional sugere exclusão do grupo, fazendo parecer não estarem incluídos num sistema educacional (COELHO, 2002; DINIZ, 2007). Instituições de Ensino Superior com cursos nessa modalidade de ensino têm de combater esta desvantagem da EAD e um dos motivos da evasão: a falta de socialização.

Em cursos de longa duração e com alunos jovens, a interação é cada vez mais importante: a assessoria, a tutoria, ter alguém por perto, a participação em grupo, o sentimento de pertencer a um grupo é fundamental. Hoje há uma revalorização do contato, do estarmos juntos, dos momentos presenciais significativos, porque isso contribui para diminuir o índice

tradicional de evasão. Quanto mais interação, atenção ao aluno, menor é a desistência (MORAN, 2009).

Na subseção 4.1, serão abordadas as principais razões encontradas para a evasão na EAD tratadas neste capítulo.

4.1 Fatores determinantes da evasão na educação superior a distância

Dados da literatura apontam que as taxas de evasão dos cursos de graduação na modalidade a distância ficam em torno de 25 a 40% (LEVY, 2007), sendo que, nos países da Ásia, os índices chegam a atingir 50% (SHIM; KIM, 1999). Já Moore e Kearsley (2007) afirmam que em geral, no passado, os índices de evasão ficavam entre 30% e 50% e que atualmente o índice fica em torno de 30%. Tresman (2002) afirma que na Universidade Aberta da Grã-Bretanha, 5% dos estudantes evadem antes do início do curso, 15% dos estudantes sem experiência em EAD e 10% dos estudantes com experiência evadem nos três primeiros meses dos cursos. Após esse tempo, a evasão tende a se estabilizar, tendo um adicional de 25% entre os estudantes inexperientes e 22% entre os experientes.

No Brasil, a evasão nos cursos a distância geralmente é pesquisada em cursos de curta duração, especialização e pós-graduação. Em uma pesquisa sobre a qualidade e metodologias em EAD, abrangendo cursos de graduação e pós-graduação, verificou-se que 55% das instituições pesquisadas têm uma evasão inferior a 30%, no entanto, algumas instituições podem chegar a índices superiores a 70% (SANCHEZ, 2005). Percebe-se que os índices de evasão encontrados nos cursos oferecidos no Brasil não são muito diferentes dos índices de países que apresentam uma situação econômica semelhante.

Segundo Moore e Kearsley (2007), uma das muitas dificuldades metodológicas no estudo da evasão é que a desistência geralmente não é resultado de uma única causa, mas de um acúmulo de uma variedade de causas. A falta de tempo é o fator mais citado como justificativa da evasão (OSTMAN; WAGNER, 1987), pois geralmente os estudantes da modalidade a distância são mais velhos e necessitam fazer um esforço adicional para conciliar com os estudos as responsabilidades familiares e de trabalho.

Corroborando com Ostman e Wagner (1987), Nash (2005) afirma que estudantes que trabalham para se sustentar estão em situação de risco de evasão, pois têm dificuldades em conciliar estudo e trabalho. Apesar de ter encontrado

diversos fatores em sua pesquisa, a maioria dos estudantes indicou o trabalho, estudo (outro curso) ou compromissos familiares como principais motivos para o abandono. Outra conclusão foi que quanto mais os estudantes avançam em seus estudos, menor é a probabilidade deles abandonarem o curso.

Outro fator é a crença, por parte dos estudantes, de que os cursos, por serem a distância, serão mais fáceis, mostrando a necessidade de gerenciar as expectativas desses estudantes, explanando no programa do curso claramente as atividades e os esforços necessários para concluí-lo (NASH, 2005).

Através da revisão de literatura abordada neste trabalho, é possível extrair uma síntese das causas mais sugeridas pelos autores consultados, conforme os tópicos a seguir. A relação efetuada abaixo não guarda afinidade com uma classificação por níveis de maior ou menor ocorrência, os motivos de causas de evasão foram classificados por ordem alfabética do título.

Falta de adaptação a EAD – a falta de adaptação seria uma possível desvantagem da EAD quando comparada com o ensino tradicional. Alunos mais velhos há muito tempo sem estudar e oriundos de ensinamentos presenciais têm dificuldade em se adaptar com o método de ensino a distância, pois em razão da experiência somente com o método presencial de ensino, falta *know how* para o discente desenvolver as atividades sem a ajuda presencial do professor.

Falta de domínio da tecnologia – a falta de domínio da tecnologia, também provavelmente esteja associada à faixa etária dos discentes da EAD, uma vez que alunos mais velhos, quando nas fases de crianças, adolescentes e adultos jovens, não tiveram contato com computadores e internet, tendo em vista que essa tecnologia está presente no Brasil a pouco mais de duas décadas (DE CARVALHO, 2006). A internet serve como base de aprendizado e experiência para a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Pessoas com mais afinidade com computadores e navegação via rede mundial de computadores teriam mais facilidade e domínio das tecnologias utilizadas pelas IES na EAD. Novamente, em tese, esta é uma desvantagem associada a EAD em relação ao ensino presencial, uma vez que o predomínio da faixa etária na educação é acima dos 30 anos de idade.

Falta de motivação e frustração – a desmotivação estaria ligada à associação de grande parte dos motivos descritos nesta subseção. Por si só, os dois primeiros motivos apresentados anteriormente já seriam suficientes para retirar a motivação do aluno mais persistente. Sem domínio da tecnologia e sem o professor

próximo para tirar as dúvidas imediatas poderiam contribuir para o aluno abandonar o curso superior.

Da mesma forma, a falta de domínio da tecnologia e a não adaptação com o método utilizado na EAD poderia causar frustração no aluno, ocasionando a evasão da IES.

Falta de organização – por mais organizado que seja o indivíduo, às vezes mantém uma disciplina de estudo sem ter uma exigência de estar em sala de aula nos dias e horários pré-determinados é complexo. Passar uma noite inteira em frente ao computador, conectado à internet, respondendo um fórum ou lendo uma apostila em detrimento de um bate-papo com amigos ou um descanso merecido no quarto ao lado após um dia de atividades exige muito autodisciplina e policiamento de atitudes. Talvez este fator seja o mais dificultoso e o que exija maior esforço dos alunos que conseguem ultrapassar os outros possíveis motivos de evasão.

O fato de estudar num ambiente que não é o de sala de aula, convivendo com pessoas que não estão com o mesmo objetivo, mas estão no mesmo espaço, obstaculiza ainda mais a permanência no curso.

A organização, às vezes não tão fácil de alcançar, em razão de disputar local de estudo com filhos e esposa/esposo, onde barulhos externos alheios ao ambiente acadêmico estão presentes, possivelmente seja a exigência maior feita ao aluno em razão das características da EAD, mas, provavelmente, a que ele menos teria controle.

Falta de socialização – a dificuldade de se adaptar a falta da presença de colegas e professores pode acabar em evasão do aluno na EAD. O distanciamento físico de pessoas no Ambiente Virtual de Aprendizagem pode acarretar no abandono do curso se os alunos não estão acostumados a se relacionar virtualmente pela rede mundial de computadores.

Nesse motivo de evasão, também poderia ser considerado que alunos mais velhos seriam os maiores prejudicados, pois os mais novos já mantem relacionamentos virtuais através de *sites*¹⁵ (Redes Sociais)¹⁶ de relacionamento,

¹⁵Um website ou site é um conjunto de páginas web, isto é, de hipertextos acessíveis geralmente pelo protocolo HTTP na internet.

¹⁶As Redes Sociais Virtuais são grupos ou espaços específicos na Internet, que permitem partilhar dados e informações, sendo estas de caráter geral ou específico, das mais diversas formas (textos, arquivos, imagens fotos, vídeos, etc.).

como (*facebook, MSN, Orkut, Twiter*), entre outros, o que poderia diminuir a incidência desta faixa etária na evasão por falta de socialização.

Falta de tempo – a falta de tempo também estaria relacionada diretamente ao público adulto que trabalha e possui família. A competição de horários entre o curso e papéis que o adulto já desempenha na sociedade poderia compeli-lo a optar pela evasão do curso em detrimento da manutenção do trabalho e atividades sociais já inseridas no seu cotidiano.

Limitações financeiras – este motivo provavelmente não seja aplicado no presente estudo, uma vez que todos os textos consultados que sugeriam o motivo financeiro como provável causa de evasão no ensino superior a distância estavam utilizando amostras de IES privadas, o que não é o caso deste trabalho.

Esta síntese citada acima, na qual resume as possíveis causas de evasão na educação a distância, irá servir de parâmetro para o presente estudo, a fim de ser comparada com os resultados encontrados na análise dos dados.

Na literatura que trata sobre a educação superior brasileira, percebe-se que cada vez mais a busca por educação superior vem sendo alvo de maior demanda social, em contrapartida os números apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2011, mostram elevados índices de evasão de alunos nas Instituições de Ensino Superior no Brasil.

Preocupado com a evasão dos estudantes antes de concluírem seus cursos, o Estado tem desenvolvido políticas educacionais para a inclusão de alunos com poucas possibilidades de acesso ao Ensino Superior por meio de programas, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Oferece a isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao programa.

Estudos sobre a evasão no ensino superior brasileiro apresentam elevados índices de evasão em curso de graduação. Esse fenômeno é percebido tanto em instituições de ensino público quanto privadas. A preocupação com esse fenômeno é crescente e tem sido alvo de estudos que buscam entender como se constrói esse fenômeno. A evasão é um problema que acarreta perdas para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Por isso, buscar suas causas tem justificado o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas na área educacional.

Em um enfoque investigativo no ensino presencial, Andriola, Ribeiro e Moura (2005, p. 106) apresentam algumas causas apontadas pelos discentes evadidos como principais motivos para o abandono dos cursos, tais como: necessidades de emprego; falta de recursos e equipamentos oferecidos pela universidade; estrutura precária de salas de aula, bibliotecas e laboratórios; incompatibilidade de horário entre trabalho e faculdade.

Tão importante quanto conhecer os índices de evasão é entender os fatores que definem a evasão. Nesse sentido, Cislighi (2008) selecionou e analisou 15 estudos sobre a evasão no ensino presencial, realizados a partir da década de 1990, e organizou um quadro com os principais fatores que motivam o estudante a deixar de frequentar um curso. Os fatores foram agrupados, segundo os aspectos do curso, em: Desempenho acadêmico; Fatores Didáticos e Pedagógicos; Ambiente Socioacadêmico; Currículo; Curso; Interesse Pessoais; Características Institucionais e Condições Pessoais (familiares, profissionais, financeiros). O quadro abaixo mostra os fatores da evasão nos 15 trabalhos pesquisados.

Quadro 11 – Fatores determinantes da evasão discente no ensino presencial

Fatores determinantes da evasão	Porcentagem
Condições Pessoais (familiares, profissionais, financeiros) – necessidade de trabalhar/dificuldades financeiras; mudança no Mercado; mudança de cidade, estado, país, casamento ou nascimento de filhos (mulheres); problemas de saúde.	93,33%
Didático – Pedagógicas - deficiência da didática dos docentes; deficiência pedagógica dos docentes; critérios de avaliação impróprios; deficiência na educação básica; falta de motivação dos docentes.	86,67%
Interesses Pessoais – frustração das expectativas com relação ao curso; falta de orientação vocacional; descoberta de novos interesses; transferência para outro curso; etc.	86,67%
Curso – necessidade de dedicação exclusiva; deficiência de infraestrutura; orientações insuficientes por parte da coordenação; entre outros.	66,67%
Desempenho Acadêmico - Dificuldade para acompanhar o curso; desempenho acadêmico insatisfatório; carga elevada de aulas, conteúdos e trabalhos; clima de pressão; repetência; baixa frequência às aulas.	53,33%
Ambiente Socioacadêmico – dificuldades de adaptação; isolamento; entre outras.	53,33%
Currículo – currículos desatualizados, longos; ausência de integração entre as disciplinas; cadeia rígida de pré-requisitos; semestres iniciais sem foco na prática profissional.	40,00%
Características Institucionais – prioridade à pesquisa em detrimento do ensino; cultura institucional de docência desvalorizada; falta de ações para evitar a evasão; falta de programas de apoio mais amplos aos estudantes carentes; greves.	26,67%

Fonte: Adaptado de Comarella (2009).

Analisando os agrupamentos determinados por Cislighi (2008), percebe-se que estes são desdobramentos da classificação feita por Brasil (1996), que permitem destacar os fatores da evasão de forma a englobar todo o sistema de educação superior. Os fatores da evasão na educação superior presencial mais recorrentes nas pesquisas são os relacionados a condições pessoais dos estudantes, que apareceram em 14 dos 15 trabalhos analisados, seguidos dos interesses pessoais e questões pedagógicas, pois ambos foram observados em 13 trabalhos. Os fatores menos citados são os relacionados às características da instituição, que apareceram em apenas 4 trabalhos e os relacionados aos currículos, que constam em 6 pesquisas.

Com a expansão da EAD, verifica-se a necessidade de se explorar o estudo da evasão também nessa modalidade de ensino. Levando em consideração que, apesar da educação presencial e educação a distância possuírem diferentes perfis de estudantes e especificidades em seus modelos de oferta, existem fatores determinantes da evasão em comum entre elas.

Já os fatores da evasão na educação superior a distância mais recorrentes nas pesquisas, segundo a classificação de Jun (2005), são os relacionados à motivação, que apareceu em 23 dos 28 trabalhos analisados, seguida das questões acadêmicas, pesquisadas em 18 trabalhos e do contexto individual, mencionadas em 15 estudos. Os fatores menos citados são os relacionados às questões de suporte tecnológico, que apareceram em 6 trabalhos e os relacionados à integração social, que constam em 9 pesquisas.

O quadro 12 mostra os fatores que motivam os estudantes a evadirem na EAD, utilizando a mesma classificação feita por Cislighi e Nassar (2008) para o presencial, que é mais detalhada, com os ajustes necessários para adaptação a EAD. Foram analisados o modelo de Kember (1995) e de Billings (1988) e outros oito trabalhos sobre a evasão na EAD publicados entre os anos de 1999 a 2007.

Quadro 12 – Fatores determinantes da evasão na Educação a Distância

Fatores determinantes da evasão em EAD	Porcentagem
Condições Pessoais - dificuldade de conciliar atividades familiares e profissionais com o estudo; dificuldades financeiras; mudança de cidade, estado, país; problemas de saúde; etc.	80%
Desempenho Acadêmico - Dificuldade para acompanhar o curso; desempenho acadêmico insatisfatório; carga elevada de aulas, conteúdos e trabalhos; etc.	70%
Interesses Pessoais – frustração das expectativas com relação ao curso; acreditava que o curso seria mais fácil; descoberta de novos interesses; motivação; habilidades; etc.	70%
Ambiente Sócio -Acadêmico – dificuldades de adaptação a EAD; isolamento; dificuldade de integração; etc.	60%
Dificuldades Tecnológicas - dificuldade no uso do computador, não tinha acesso a computador; etc.	50%
Didático – Pedagógicas - deficiência da didática dos docentes e tutores; deficiência pedagógica dos docentes e dos tutores; critérios de avaliação impróprios; etc.	40%
Curso – necessidade de muito tempo de dedicação; materiais inadequados; deficiência de estrutura (Polo); currículo inadequado; etc.	40%
Características Demográficas – sexo; idade; região onde mora; número de pessoas que residem na mesma casa; etc.	30%

Fonte: Adaptado de Comarella (2009).

Os fatores da evasão na educação superior a distância mais recorrentes nas pesquisas, da mesma forma que na presencial, são os relacionados a condições pessoais dos estudantes, que apareceram em 8 dos 10 trabalhos analisados, seguidos dos interesses pessoais e desempenho acadêmico, ambos foram pesquisados em 7 trabalhos. Os fatores menos citados são os relacionados às características demográficas, que apareceram em 3 trabalhos e os relacionados ao curso, que constam em 4 pesquisas.

Mesmo os fatores mais recorrentes estarem relacionados a questões pessoais, mostram a importância de se conhecer o perfil dos estudantes. A instituição, professores e tutores devem entender as limitações dos estudantes e buscar alternativas para facilitar a sua adaptação à modalidade a distância, bem como fornecer todos os recursos necessários para o aprendizado e a sua permanência no curso. Os estudantes devem ter clara a informação dos limites da flexibilidade da EAD, conhecendo os diversos aspectos do curso.

Na literatura sobre a temática estudada, foi observado um elevado número de estudantes evadidos nos cursos de graduação, alvo desse estudo. Esses índices consolidam os comentários de vários teóricos sobre a importância de um monitoramento contínuo dos alunos que estudam em cursos na modalidade a

distância. Na Universidade Federal do Ceará, o Anuário Estatístico de 2012 ainda não disponibiliza dados que quantificam a evasão no ensino a distância.

Na tabela 5 a seguir, é apresentado o número de alunos matriculados e o número de alunos evadidos nos cursos de graduação do Instituto UFC-Virtual no período de 2008 a 2012.

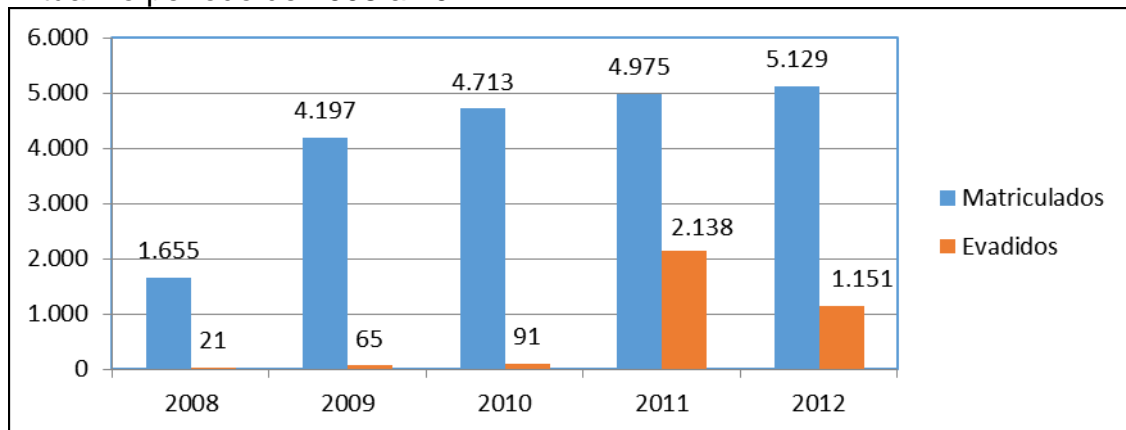
Tabela 5 – Situação das Vagas de alunos matriculados e evadidos no Instituto UFC-Virtual de 2008 a 2012

Instituto UFC Virtual										
CURSOS	2008		2009		2010		2011		2012	
	Matrículas	Evadidos	Matrículas	Evadidos	Matrículas	Evadidos	Matrículas	Evadidos	Matrículas	Evadidos
Administração em Gestão Pública	-	-	-	-	399	13	629	159	746	155
Administração Bacharelado	130	4	417	18	489	17	462	238	308	84
Física Licenciatura	125	4	391	9	351	11	298	233	300	91
Letras Licenciatura Espanhol	169	-	407	1	409	2	442	173	512	98
Letras Licenciatura Inglês	324	5	681	11	697	13	689	338	718	199
Letras Licenciatura Português	413	5	1.132	6	1.178	12	1.180	408	1.274	234
Matemática Licenciatura	250	2	590	4	599	10	661	270	746	148
Química Licenciatura	244	1	579	15	591	13	437	292	394	111
Pedagogia Licenciatura	-	-	-	-	-	-	177	27	131	31
TOTAL	1.655	21	4.197	65	4.713	91	4.975	2.138	5.129	1.151

Fonte: Arquivo do Instituto UFC-Virtual (UFC, 2013).

Pela tabela 5, percebe-se que em 2011 constam como matriculados no Instituto UFC-Virtual 4.975 estudantes, destes, 2.138 evadiram-se, ou seja, houve uma evasão discente no ensino a distância da UFC-Virtual em 2011 superior a 42% do total de alunos matriculados; já em 2012, houve um total de 5.129 matriculados e 1.151 de alunos evadidos, atingindo um percentual superior a 22% de alunos evadidos.

Gráfico 2 – Evolução dos alunos matriculados e evadidos no Instituto UFC-Virtual no período de 2008 a 2012



Fonte: Arquivo do Instituto UFC-Virtual (UFC, 2013).

Pelo gráfico 2, percebe-se a evolução dos alunos matriculados e evadidos no período de 2008 a 2012 nos cursos do Instituto UFC Virtual. Conforme os dados no gráfico 2, houve crescimento superior a 200% nas matrículas de alunos na graduação (modalidade semipresencial ou EAD) entre os anos de 2008 a 2012. Da mesma forma, a evasão de alunos nos cursos do Instituto UFC Virtual, houve um crescimento significativo entre os anos de 2010 e 2012, passando de 91 alunos evadidos em 2010 para 1.151 em 2012, o que representa um aumento na taxa de evasão superior a 1100%.

O capítulo a seguir tratará dos procedimentos metodológicos a serem adotados nesta pesquisa. Para Acevedo e Nohara (2009, p. 45), essa seção é a mais importante do estudo científico, “[...] pois é na seção do método que se explica à comunidade científica como o trabalho foi empreendido, permitindo assim que seja replicado ou avaliado.” Neste contexto, os procedimentos metodológicos descreverão qual abordagem e método serão utilizados no estudo, bem como descreverá o instrumento a ser utilizado para a coleta de dados e como será efetuada a análise dos mesmos.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve o conjunto dos métodos e técnicas de coleta e análise dos dados que serão executados ao longo da pesquisa para se atingir os objetivos propostos e, ao mesmo tempo, atender aos critérios de menor custo, maior eficácia e maior confiabilidade de informação.

5.1 Definição da estratégia metodológica

Para atender os objetivos do presente estudo, optou-se por realizar uma pesquisa exploratória e descritiva. É uma pesquisa exploratória, pois visa proporcionar uma maior familiaridade com o problema da evasão discente em EAD, explicitando-o e buscando hipóteses para a ocorrência deste fenômeno.

Essa pesquisa é um estudo de caso do Instituto UFC Virtual, pois explora uma situação real que não possui seus limites claramente definidos, “descreve a situação do contexto em que está sendo determinada a investigação”, busca o desenvolvimento de hipóteses e teorias e procura “explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situação muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos” (GIL, 2002, p. 54).

É também uma pesquisa Descritiva, pois busca descrever o fenômeno da evasão, identificando e estabelecendo relações entre variáveis que influenciam para que ela ocorra. A pesquisa descritiva utilizada para delinear o tema abordado quanto aos aspectos da: investigação, registro, análise e interpretação dos fatos ocorridos no passado e, por meio de generalizações, compreender o presente e prever o futuro. É o tipo de estudo que permite ao pesquisador o entendimento do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam o fenômeno estudado.

Quanto aos seus procedimentos técnicos, esta pesquisa é classificada como bibliográfica, documental e de levantamento de dados. É uma pesquisa bibliográfica, pois para atender o seu primeiro objetivo específico, que é identificar e definir as variáveis que influenciam na evasão discente em EAD, serão utilizados como base materiais já elaborados, constituídos por livros e trabalhos científicos (livros, artigos, teses e dissertações).

Foram também utilizados relatórios e tabelas da instituição, do MEC e do INEP, e assim caracterizando esta pesquisa como documental. A pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas etc.

Esta pesquisa teve início com o levantamento da literatura existente, abordando a visão sistêmica da EAD, com ênfase ao modelo brasileiro. Posteriormente foi levantada a literatura existente sobre evasão nos cursos do ensino superior brasileiro presencial e no ensino superior a distância no cenário nacional e internacional.

Esta pesquisa também é um levantamento de dados, pois serão solicitadas informações diretamente a um grupo significativo de pessoas acerca do problema da evasão (estudantes e tutores) para, em seguida, mediante análise quantitativa e qualitativa, fazer a análise dos dados coletados. Com isso, busca-se atender aos demais objetivos específicos desta pesquisa: a) identificar as causas da evasão discente relatadas pelos estudantes, por meio de um questionário eletrônico com 18 questões fechadas, enviados a **475** estudantes evadidos; b) verificar a percepção dos tutores sobre a evasão, por meio de questionário com 16 questões, enviado por e-mail a **215** tutores de apoio presencial; c) analisar os fatores que influenciam na evasão discente em cursos de nível superior na modalidade a distância nos cursos da Universidade Aberta do Brasil.

Para a realização desta pesquisa, foram definidos dois instrumentos de coleta de dados. O primeiro instrumento é um questionário para os estudantes evadidos, visando atender o objetivo desta pesquisa, que é identificar as variáveis da evasão discente na EAD. O segundo instrumento de coleta de dados é um questionário com questões fechadas aplicado aos tutores dos polos, para atender ao segundo objetivo específico desta pesquisa, que é levantar a percepção dos tutores sobre a evasão discente na EAD e as medidas que estão sendo tomadas para prevenir que os estudantes abandonem os cursos.

O tratamento dos dados do questionário aplicado aos estudantes evadidos foi realizado utilizando a análise descritiva, com representações gráficas, que geralmente fornecem uma visualização mais sugestiva do que as tabelas.

5.2 Delimitação da população e da amostra

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o estudo de caso foram três cursos do Instituto UFC-Virtual: Administração Bacharelado, Administração em Gestão Pública e Licenciatura em Química. Os cursos de graduação a distância ofertados pelo Instituto UFC-Virtual são geridos em parceria com outras unidades acadêmicas da UFC e com os governos do Estado e dos Municípios cearenses, através de projeto nacional Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A população alvo é o conjunto de elementos, a qual se pretende abranger no estudo, composta por entes portadores de pelo menos uma característica em comum. Nesse caso, os estudantes evadidos constituem uma população com uma característica em comum: são os estudantes que deixaram de frequentar os seus cursos. Assim, essa pesquisa abrangerá duas populações alvo distintas: os tutores de apoio presencial e os estudantes, sendo que cada grupo receberá um tratamento diferente, segundo suas características: os estudantes evadidos e os tutores de apoio presencial.

A população de estudantes evadidos está composta por **475** alunos desistentes dos cursos de graduação semipresencial do Instituto UFC-Virtual. E a eles foi solicitado que respondessem a um questionário composto por 18 questões fechadas, sobre os motivos que podem ter contribuído para que o estudante abandonasse o curso. Esse questionário oferece subsídios para alcançar o primeiro objetivo específico desta pesquisa: identificar as variáveis que influenciam na evasão discente em EAD relatadas pelos estudantes.

Em relação aos elementos da população alvo de tutores de apoio presencial do Instituto UFC-Virtual, um questionário com 16 questões foi aplicado a uma amostra de **215** tutores. Esse questionário foi composto por 16 questões fechadas, baseadas nos seguintes temas: a) os motivos que levaram os estudantes do polo a deixar de participar do curso; b) quais ações foram ou estão sendo realizadas para combater a evasão no seu curso e polo. Ele será utilizado para responder aos objetivos específicos desta pesquisa: a) identificar as variáveis que influenciam na evasão; b) verificar a percepção do tutor sobre a evasão discente em EAD; e c) identificar as medidas tomadas pelos tutores para amenizar a evasão.

A amostra da população de tutores de apoio presencial foi composta pelo número de elementos nos cursos pesquisados, aos quais foi aplicado um

questionário com questões fechadas. O universo de estudantes evadidos será composto por uma amostra de elementos evadidos nos cursos pesquisados, aos quais será enviado um questionário com questões fechadas.

5.3 Coleta de dados

Os dados coletados nesta pesquisa serão originados das fontes primárias e secundárias. Os dados primários caracterizam-se por serem coletados pelo próprio pesquisador, através de questionários aplicados aos estudantes e tutores, enquanto os secundários estão relacionados com dados coletados em pesquisas já existentes.

O levantamento de dados desta pesquisa foi dividido em 4 diferentes etapas:

- a) levantamento da situação dos estudantes (dados coletados do Instituto UFC-Virtual);
- b) levantamento dos tutores de apoio presencial (dados coletados do Instituto UFC-Virtual);
- c) aplicação do questionário aos tutores de apoio presencial;
- d) aplicação do questionário aos estudantes evadidos.

Inicialmente, foi feito o levantamento dos estudantes evadidos no Instituto UFC Virtual, com o intuito de saber quais os alunos que efetivamente haviam abandonado os seus cursos, bem como obter os dados dos alunos e dos tutores para entrar em contato futuramente com os evadidos e os tutores para solicitar a participação nesta pesquisa

O levantamento dos dados primários ocorreu com a aplicação de questionários via e-mail aos tutores e alunos dos cursos pesquisados, utilizando-se como instrumento de pesquisa o aplicativo *GoogleDocs*. Essa ferramenta possibilita a elaboração de questionários com vários formatos para questões, como texto, múltipla escolha e escalas. A utilização desse instrumento é viável, pois é um dispositivo disponível e de uso gratuito, dispensando a utilização de *software* mais avançado para manipulação dos dados.

Os endereços eletrônicos dos alunos e dos tutores foram fornecidos pelo Instituto UFC Virtual, viabilizando assim a aplicação dos questionários via *e-mails*, os questionários foram enviados a um banco de dados com apresentação tabulada (planilha) no *Google*.

No presente estudo, foi elaborado um instrumento de mensuração baseado em uma escala do tipo Likert, criada em 1932 pelo educador e psicólogo social americano Rensis Likert (1903-1981). O instrumento contempla um elenco de sentenças para as quais o respondente manifesta seu grau de concordância, assinalando valores numa escala do tipo: (1) discordo inteiramente, (2) discordo, (3) nem concordo nem discordo, (4) concordo, (5) concordo inteiramente.

A escala Likert apresenta diversas vantagens: a) é de fácil elaboração e aplicação; b) é mais objetiva e; c) é mais homogênea e aumenta a probabilidade de mensuração de atitudes unitárias. Como desvantagem, salienta-se que a escala acaba por quantificar e padronizar respostas, o que impossibilita a detecção de nuances e sutilezas de atitudes, que por sua vez são percebidas nas entrevistas e questionários abertos.

Para Mattar (2001), as principais vantagens da escala de Likert, em relação às outras, são: a simplicidade de construção; o uso de afirmações não explicitamente ligadas à atitude estudada, permitindo a inclusão de qualquer item que se verifique, empiricamente, ser coerente com o resultado final; e ainda, a amplitude de respostas permitidas apresenta informação mais precisa da opinião do respondente em relação a cada afirmação. Como desvantagem, por ser uma escala essencialmente ordinal, não permite dizer quanto um respondente é mais favorável a outro. Para o questionário aplicado nesta pesquisa, foram utilizadas as seguintes afirmativas: 1) discordo totalmente (**DT**); 2) discordo parcialmente (**DP**); 3) Indeciso (**IN**); 4) concordo parcialmente (**CP**); 5) concordo totalmente (**CT**).

5.4 Análise dos dados

Nas 18 questões fechadas do questionário respondido pelos estudantes evadidos, em busca de se obter uma interpretação precisa do que ocorre, é necessária a utilização de métodos que levam em consideração a ação conjunta das variáveis que atuam simultaneamente. Pois evasão é um problema em que vários fatores estão atuando, sendo que alguns desses fatores podem influenciar simultaneamente a variável de resposta, enquanto outros podem atuar simplesmente como fatores de confusão.

A análise dos questionários aplicados aos tutores de apoio presencial, bem como as questões dos questionários aplicados aos estudantes, foi realizada por

meio da análise de conteúdo, que é um conjunto de técnicas de análise de informações que visa obter por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições das variáveis inferidas (BARDIN, 2004).

Segundo Chizzotti (1991, p. 98), a análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento.

A análise de conteúdo busca descobrir as características, o contexto ou o significado de conceitos sociológicos nas mensagens, bem como caracterizar a influência social das mesmas. Executadas em três etapas, segundo Bardin (2004), análise prévia, análise exploratória e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A análise prévia consiste na organização do material, na operacionalização e na sistematização, na escolha dos documentos, na formulação de hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores e leitura flutuante. A fase de codificações e classificações é chamada de análise exploratória e tratamento dos resultados obtidos; e interpretação consiste na tabulação e aplicação de técnicas descritivas de análise.

5.5 Limitações do trabalho

De acordo com o problema da pesquisa, o estudo limita-se aos cursos na modalidade a distância do sistema Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal do Ceará, ou seja, apenas uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Também está limitado aos tipos de curso que essa instituição oferece: licenciaturas e bacharelados.

Apresenta também limitações quanto à população acessível da pesquisa, ressaltando que os telefones e e-mails dos estudantes evadidos utilizados foram os fornecidos na inscrição para o vestibular, podendo em alguns casos terem mudado, impossibilitando a comunicação com esses estudantes.

O tempo também se mostrou como um fator limitador, pois está restrito a pesquisa apenas aos estudantes que evadiram-se no período de 2008 a 2012 de oferta do curso.

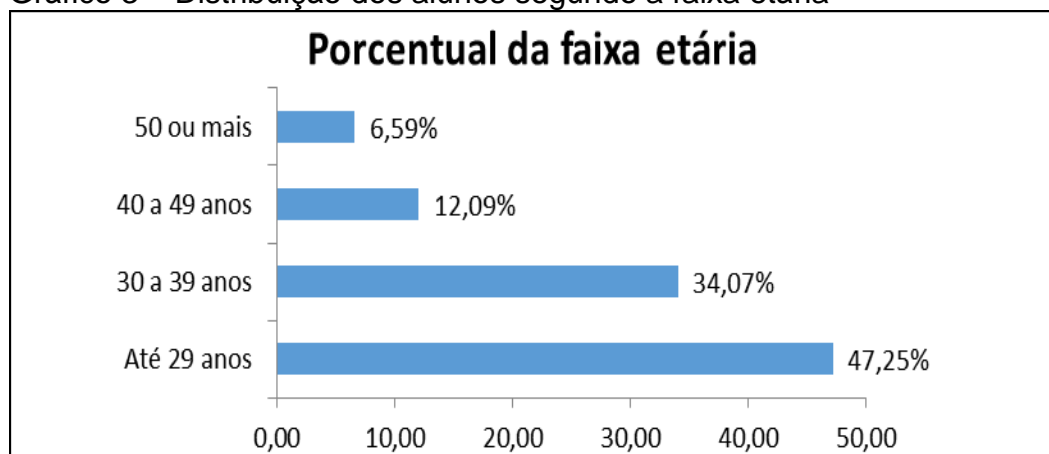
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, são apresentados os resultados desta pesquisa em resposta aos seus objetivos. Primeiramente, com objetivo de identificar os motivos da evasão relatados pelos estudantes, são apresentados os fatores da evasão por meio de um questionário (Apêndice A); na sequência, com objetivo de verificar a percepção dos tutores sobre a evasão, são apresentados os fatores mencionados por eles, utilizando um questionário aplicado (Apêndice B).

6.1 Perfil dos estudantes

A pesquisa buscou contato com os alunos evadidos dos cursos de Administração Bacharelado, Administração em Gestão Pública e Licenciatura em Química, sendo possível constituir uma amostra de 215 alunos vinculados aos polos de apoio presencial do Instituto UFC Virtual. Considerou-se evadido o aluno que deixou de efetuar matrícula ou trancamento em algum dos semestres e não retornou ao curso no período compreendido entre o primeiro semestre de 2008 e o segundo semestre de 2012.

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos segundo a faixa etária

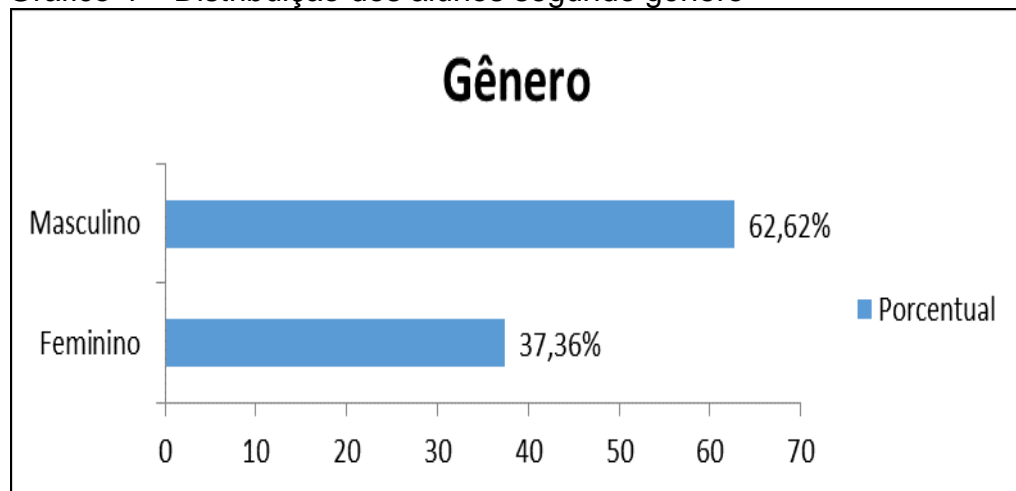


Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Na análise do gráfico 3, quanto ao perfil dos participantes, os dados coletados indicam que existe uma predominância de estudantes evadidos com idade até 29 anos (47,25%), seguida por alunos com a faixa etária de 30 a 39 anos (34,07%). Em seguida, aparece a faixa de 40 a 49 anos (12,09%) e com 50 ou mais anos apenas

(6,59%). O que confirma a predominância de estudantes jovens. Entretanto, é importante observar que se tratando de estudantes jovens evadidos, a possibilidade de estarem trabalhando é menor, portanto, foi surpresa o resultado da pesquisa no item faixa etária que apresenta um elevado índice de evasão de alunos jovens.

Gráfico 4 – Distribuição dos alunos segundo gênero

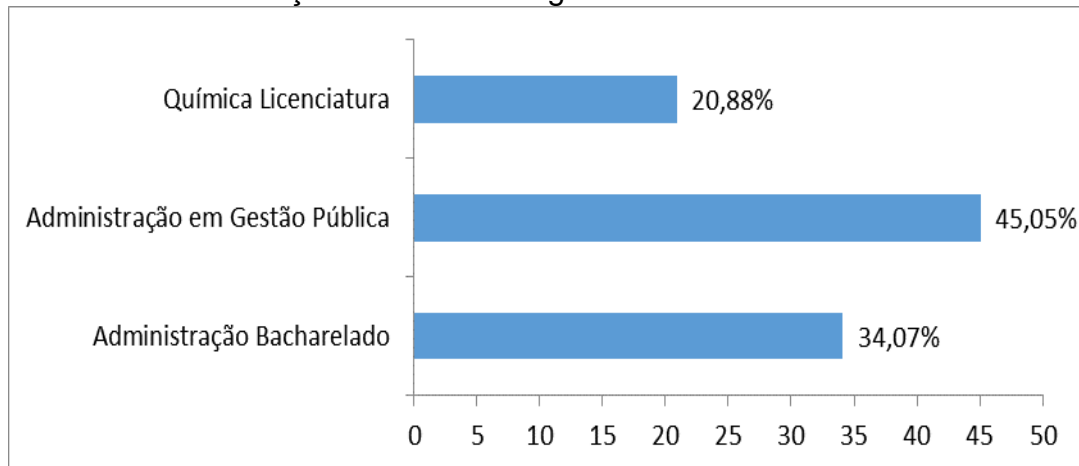


Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Pelo gráfico 4, percebe-se uma acentuada predominância masculina na população pesquisada, em que (62,64%) dos respondentes são homens e (37,36%) são mulheres, mas é importante salientar que a variável gênero ainda não apresenta um consenso em relação a sua influência no fenômeno da evasão dos alunos que estudam a distância.

O que se constata na literatura em pesquisas realizadas sobre as questões envolvendo variável gênero e cursos a distância, tendo descoberto que, na maioria dos estudos, as mulheres apresentam um desempenho melhor em relação aos homens. As pesquisadoras destacam, que, ao se avaliar a variável gênero, não se pode desconsiderar outros aspectos importantes dos alunos, como, por exemplo: habilidades, nível de educacional, estilos de aprendizagem entre outros (MCSPORRAM; MACLEOD; FRENCH, 2003).

Gráfico 5 – Distribuição dos alunos segundo o seu Curso



Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Pelo gráfico 5, percebe-se uma predominância de alunos evadidos no curso de administração e gestão pública com (45,05%), seguida pelo curso de administração bacharelado com (34,07%) e por último no curso de química licenciatura com (20,88%).

6.2 Os fatores da evasão segundo a opinião dos estudantes

Com o objetivo de compreender os fatores motivadores da evasão por meio dos relatos dos estudantes, foi aplicado o questionário que se encontra no apêndice A. Conforme descrito na metodologia, para dar início ao trabalho, foi elaborado um questionário, enviado por e-mail a uma amostra de 475 estudantes evadidos de seus cursos, sendo que 91 estudantes responderam.

A partir da análise descritiva, tratou-se de identificar fatores que interferem na evasão dos alunos em cursos de nível superior na modalidade a distância nos cursos do Instituto UFC Virtual. Para o questionário aplicado aos alunos, utilizou-se a escala tipo Likert de pontos para mensurar o grau de discordância ou concordância dos sujeitos que responderam aos questionários. Foram utilizadas as seguintes afirmativas: **(DT)** Discordo totalmente; **(DP)** Discordo parcialmente; **(In)** Indecisos; **(CP)** Concordo parcialmente; **(CT)** Concordo totalmente.

Quadro 13 – Fatores da evasão citados pelos estudantes

Item	Fatores da evasão no EAD	DT	DP	IN	CP	CT
QA1	Quanto ao tempo para estudar, você acredita que teve pouco tempo para estudar?	26,37%	28,57%	2,2%	19,78%	23,08%
QA2	Você teve dificuldades para participar das atividades presenciais no polo?	27,47%	24,18%	2,2%	21,97%	24,18%
QA3	Você sentiu falta de base no ensino médio para acompanhar as disciplinas no EAD?	65,94%	12,08%	4,4%	12,08%	5,5%
QA4	Você teve dificuldades com os recursos utilizados no curso do EAD?	54,95%	17,58%	5,49%	16,48%	5,5%
QA5	Você teve dificuldades para utilizar naturalmente o computador?	81,32%	10,98%	1,1%	3,3%	3,3%
QA6	Você teve dificuldades de acesso a um computador com conexão a Internet para usar fora do polo?	63,74%	16,48%	2,2%	9,89%	7,69%
QA7	Você considera o sistema de avaliação no EAD inadequado?	38,46%	27,47%	13,19%	16,48%	4,4%
QA8	Você subestimou o esforço necessário para fazer o curso no EAD?	27,47%	30,77%	6,59%	25,27%	9,9%
QA9	O curso que você escolheu não correspondeu às suas expectativas (pensava que seria diferente)?	49,45%	19,78%	4,4%	18,68%	7,69%
QA10	Você acredita que foi um equívoco a escolha deste curso (deveria ter escolhido outro curso)?	68,13%	10,99%	3,3%	7,69%	9,89%
QA11	Você teve problemas com sua saúde que impediram a continuidade dos estudos?	71,42%	2,2%	2,2%	10,99%	13,19%
QA12	Você enfrentou problemas financeiros que prejudicaram os estudos?	47,25%	13,19%	6,59%	19,79%	13,18%
QA13	Você enfrentou problemas de ordem pessoal que prejudicaram os estudos?	20,88%	12,09%	4,4%	17,58%	45,05%
QA14	De forma geral, você acredita que a atuação do tutor (a) atende às necessidades dos cursos na EAD?	13,19%	19,78%	9,89%	37,36%	19,78%
QA15	Você acredita que a má atuação do tutor (a) pode levar o aluno a desistir do curso na EAD?	5,49%	11%	7,69%	29,67%	46,15%

Fonte: Questionário sobre evasão, respondidos pelos estudantes pesquisados.

Pelos dados do item **QA1**, percebe-se a proporção das respostas dos 91 discentes pesquisados a respeito da questão em relação ao **tempo para estudar**. Observa-se que não existe uma diferença significativa das opiniões dos alunos respondentes, pois as proporções de concordância e discordância são bem próximas, ou seja, (54,94%) de concordância e (42,86%) de discordância e indecisos (2,20%), o que se leva a entender que o tempo de estudo não foi um forte motivo para a evasão dos discentes.

No item **QA2**, verifica-se que a proporção das respostas da questão **dificuldade de participação nas atividades presenciais no polo**, mais uma vez nota-se que as opiniões dos 91 alunos respondentes não há uma diferença significativa, pois as proporções de discordâncias com (52,27%) e concordâncias

(46,15) são muito próximas e indecisos (2,20%), portanto, é possível afirmar que essa variável não influencia fortemente na evasão discente.

Percebe-se no item **QA3** na proporção das respostas obtidas na questão que avalia se os **discentes sentiram falta de base no ensino médio para acompanhar as disciplinas no EAD** que existe uma grande concentração da proporção das respostas dos 91 alunos pesquisados, discordantes (77,94%), concordando (17,58%) e indecisos (4,40%), conclui-se, portanto, que a base do ensino médio não influenciou na evasão dos alunos.

O item **QA4** mostra as proporções das respostas em relação à questão que avalia a **dificuldade de utilizar os recursos no curso do EAD**. Dos 91 estudantes que responderam ao questionário, (72,53%) afirmaram não ter dificuldade com os recursos educacionais utilizados no curso, sendo que (21,98%) dos respondentes disseram que tiveram dificuldade em utilizar os recursos no curso do EAD e indecisos (5,49%). Portanto, nota-se uma grande concentração de respostas em discordâncias, o que nos leva a entender que essa variável não tem muita significância na influência da evasão discente.

Pelos dados do item **QA5**, percebem-se as proporções das respostas dos 91 alunos pesquisados em relação à questão que avalia a **dificuldade de utilizar naturalmente o computador**. Pelo quadro acima, nota-se que a maioria (92,30%) dos pesquisados discordam com a dificuldade de utilizar o computador, (6,60%) concordam e indecisos (1,10%), levando a entender que essa variável também não influencia na evasão dos discentes.

No item **QA6**, percebe-se que a proporção das respostas dos discentes respondentes sobre a questão que avalia a **dificuldade de acesso a um computador com conexão à internet para utilizar fora do polo**. Os dados mostram que (80,22%) dos estudantes responderam não ter tal dificuldade, já (17,58%) confirmam ter dificuldade e indecisos (2,20%), portanto, conclui-se que essa variável não apresenta significância na influência da evasão discente no EAD.

Os dados do item **QA7** mostram as proporções das respostas obtidas da questão que avalia **o sistema de avaliação do EAD inadequado**. Observa-se que (65,93%) dos alunos pesquisados não acham o sistema de avaliação do EAD inadequado, (20,88%) dos pesquisados acreditam que o sistema de avaliação do EAD é inadequado e indecisos (13,19%), conclui-se que essa variável não tem influência significativa na evasão dos discentes no EAD.

No item **QA8**, as respostas obtidas dos 91 estudantes que participaram desta pesquisa na questão que avalia se o discente **subestimou o esforço necessário para fazer o curso no EAD**, pode-se perceber que uma boa parte dos pesquisados (58,24%) discordou com a subestimação do esforço necessário para fazer o curso no EAD e de boa parte desses estudantes (35,17%) afirmaram ter subestimado o esforço necessário para realizar o curso e indecisos (6,59%). Portanto, essa variável não tem influência na evasão discente no ensino a distância.

O item **QA9** mostra a proporção das respostas da questão que **avalia se o curso escolhido corresponde às expectativas dos pesquisados**. Percebe-se que (69,23%) dos 91 alunos pesquisados discordam e (26,37%) concordam e indecisos (4,40%), conclui-se, portanto, que a variável não tem influência significativa na evasão discente na educação a distância.

O item **QA10**, na opinião dos 91 alunos evadidos que responderam o questionário, mostra as proporções das respostas obtidas da questão que **avalia se foi um equívoco a escolha do curso**. Nesse item, percebe-se que (79,12%) dos respondentes discordaram totalmente, concordam (17,58%) e indecisos (3,30%), portanto, conclui-se que esta variável não influencia significativamente na evasão dos alunos na educação a distância.

Pelo item **QA11**, percebe-se que a grande parte dos 91 alunos que participaram desta pesquisa discorda (73,63%) e afirma não ter **problemas de saúde que impedissem de continuar o curso**, (24,18%) concordam e indecisos (2,20%), pelos dados deste item, conclui-se que problemas de saúde não foi um fator que influenciou na decisão da evasão do curso na educação a distância.

No item **QA12**, em que são avaliados se os discentes evadidos **enfrentaram problemas financeiros que prejudicassem os seus estudos**, pelos dados deste item, pode-se perceber que uma grande parte dos pesquisados (60,44%) não teve problemas financeiros que tenham prejudicado os estudos, (32,97%) afirmam que tiveram problemas financeiros e indecisos (6,59%). Conclui-se, portanto, que problemas financeiros não teve grande influência na evasão dos discentes.

No item **QA13**, percebe-se que grande proporção das respostas dos 91 discentes pesquisados (62,63%) enfrentou **problemas pessoais que prejudicaram os estudos**, (32,97%) discordam e indecisos (4,40%), conclui-se que, de acordo com os dados da pesquisa, essa variável apresenta forte influência na evasão dos alunos no EAD.

No item **QA14**, percebe-se que na avaliação dos 91 estudantes que participaram desta pesquisa, quando questionados se **a atuação dos tutores atende às necessidades dos cursos no EAD**, pelos dados desse item, observa-se que mais da metade dos discentes evadidos (57,14%) concordam que os tutores atende as reais necessidades do curso no EAD, (32,97%) discordam e indecisos (9,89%).

Pelo item **QA15**, nota-se a proporção das respostas obtidas na questão que avalia a opinião dos discentes quando questionados, se você acredita que **a má atuação do tutor (a) pode levar o aluno a desistir do curso no EAD**. Pelos dados neste item, nota-se que grande proporção dos pesquisados (75,82%) acredita que a má atuação do tutor leva o aluno a desistir do curso na EAD, (16,49%) discordam e indecisos (7,69%), então conclui-se que esta variável possui influência forte na evasão dos discentes no EAD.

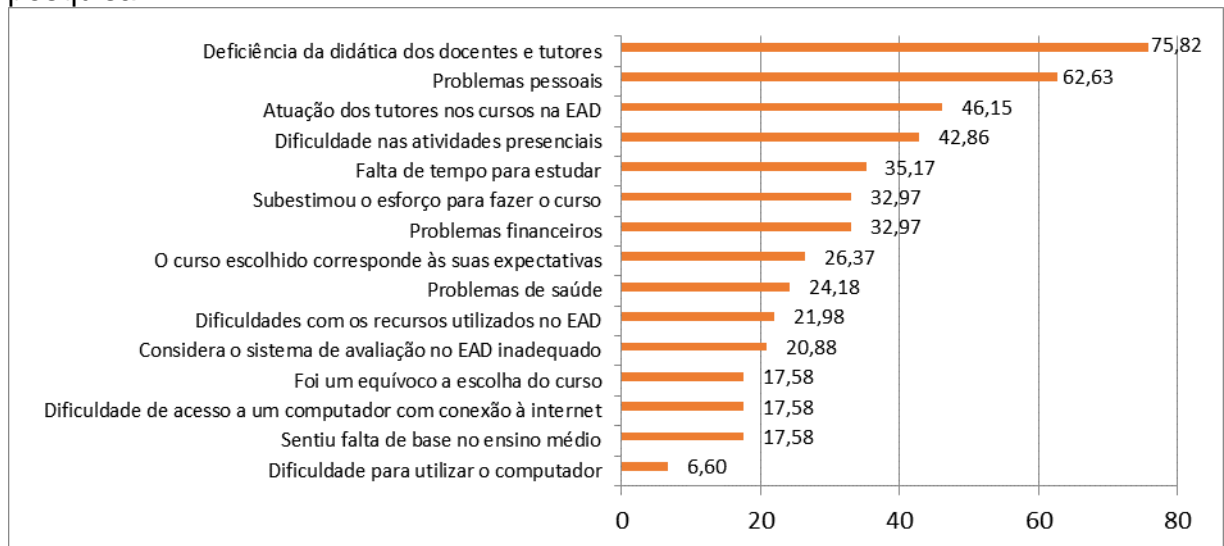
Quadro 14 – Incidência dos fatores da evasão segundo a opinião dos estudantes

Incidência dos fatores da evasão no EAD	Frequência	Índice de concordância
QA15 - A má atuação do tutor (a) pode levar o aluno a desistir do curso na EAD?	69	75,82%
QA13 - Problemas pessoais	57	62,63%
QA2 – Dificuldade nas atividades presenciais	42	46,15%
QA1 - Falta de tempo para estudar	39	42,86%
QA8 - Subestimou o esforço necessário para fazer o curso	32	35,17%
QA12 - Problemas financeiros	30	32,97%
QA14 - Atuação dos tutores nos cursos na EAD	30	32,97%
QA9 - O curso escolhido corresponde às suas expectativas	24	26,37%
QA11 - Problemas de saúde	22	24,18%
QA4 - Dificuldades com os recursos utilizados na EAD	20	21,98%
QA7 - Considera o sistema de avaliação no EAD inadequado?	19	20,88%
QA10 - Foi um equívoco a escolha do curso	16	17,58%
QA6 - Dificuldade de acesso a um computador com conexão à internet	16	17,58%
QA3 - Sentiu falta de base no ensino médio	16	17,58%
QA5 - Dificuldade para utilizar o computador	6	6,60%

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Pelo quadro 13, percebe-se que nas questões do questionário (A), dos quais o mais mencionado pelos estudantes que participaram desta pesquisa foi o relacionamento com os professores presenciais e com os tutores, que teve uma incidência de 69 vezes, correspondendo a (75,82%) dos fatores analisados. O segundo fator mais recorrente foi relacionado aos problemas pessoais, que teve uma incidência de (62,63%). As questões relacionadas às dificuldades com as atividades presenciais e falta de tempo para estudar representam respectivamente 46,15% e 42,86%.

Gráfico 6 – Incidência dos fatores da evasão mencionados pelos estudantes na pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Analisando o gráfico 6 percebe-se que os fatores mais recorrentes, como motivador para a decisão de abandonar o curso segundo os estudantes foi a deficiência da didática dos docentes e tutores de apoio presencial, problemas pessoais, dificuldades nas atividades presenciais etc., que está associada a diversos fatores que envolvem o cotidiano dos estudantes com a quantidade de tarefas e leituras do curso.

As afirmativas dos estudantes corroboram com Yukselturk e Inan (2006), que afirmam que a motivação também está entre os fatores de evasão. Levy (2007) acrescenta que estudantes satisfeitos com a aprendizagem a distância estão menos suscetíveis a evasão.

Analisando as respostas dos estudantes, confirma-se que a decisão de abandonar o curso está relacionada a mais de um fator. Como exemplo disto, os

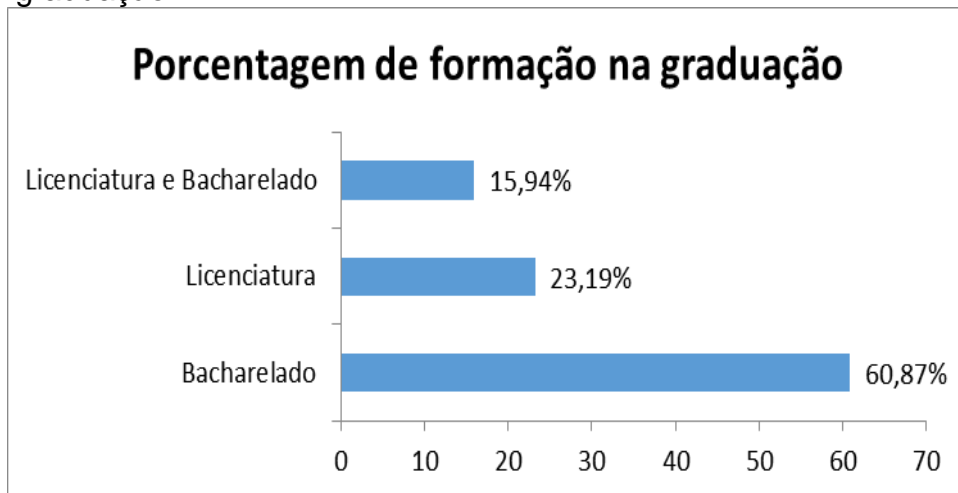
estudantes pesquisados mencionam: “problema de saúde, segurança, infraestrutura, financeira, dificuldade de acesso a computador com conexão à internet” etc.

6.3 Perfil dos tutores

Foi aplicado um questionário junto aos tutores presenciais dos polos de apoio presencial dos cursos pesquisados, para obtenção de informações sobre o perfil acadêmico desses profissionais.

Os dados foram coletados por um questionário enviado por e-mail e constituído por questões objetivas, as questões abordaram aspectos sobre a formação acadêmica dos tutores. A coleta, organização e análise dos dados ocorreram no período de junho a agosto de 2013, e a população da pesquisa constitui-se de 69 tutores presenciais que responderam ao questionário.

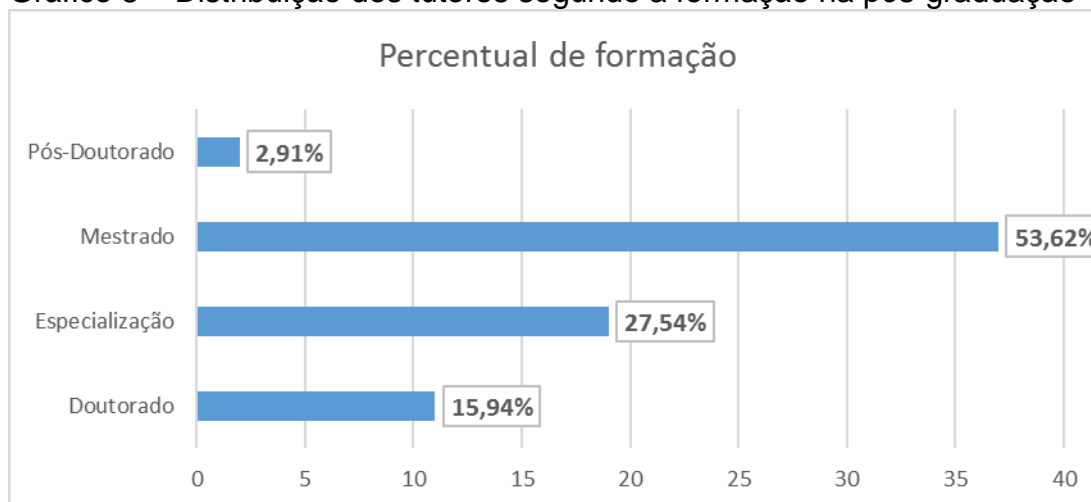
Gráfico 7 – Distribuição dos tutores segundo a formação na graduação



Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Pelo gráfico 7, apresentam-se os percentuais equivalentes aos dados da formação na graduação dos tutores pesquisados no Instituto UFC Virtual, sendo que do total de 69 tutores, (60,87%) possuem formação em bacharelado, (23,19%) possuem formação na graduação em licenciatura e com formação em licenciatura e bacharelado apenas (15,94%).

Gráfico 8 – Distribuição dos tutores segundo a formação na pós-graduação



Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Pelo gráfico 8, apresentam-se dados sobre a formação acadêmica na pós-graduação dos tutores pesquisados no Instituto UFC Virtual, através dos quais podemos verificar que o grupo pesquisado é composto de (100%) de tutores pós-graduados, sendo que (53,62%) possuem titulação de mestre e (27,53%) possuem título de especialista, com doutorado (15,94%) e com pós-doutorado apenas (2,91%). Portanto, atendendo, uma das recomendações do referencial de qualidade para a EAD.

Os referenciais de qualidade para cursos a distância e os referenciais de qualidade para educação superior a distância foram concebidos com o objetivo de “apresentar referenciais que orientem alunos, professores, técnicos e gestores na busca por maior qualidade dessa forma de educação ainda pouco explorada no Brasil.” (BRASIL, 2005, p. 2).

6.4 A evasão segundo a opinião dos tutores

Com o objetivo de compreender os fatores motivadores da evasão através da percepção dos tutores de apoio presencial, foi aplicado um questionário que se encontra no Apêndice B. O questionário foi enviado por e-mail a uma amostra de 215 tutores ligados aos cursos pesquisados, que foi respondido por apenas 69 tutores.

A partir da análise descritiva, tratou-se de identificar fatores que interferem na evasão dos alunos em cursos de nível superior na modalidade a distância nos cursos do Instituto UFC Virtual. Para o questionário aplicado aos tutores, utilizou-se a escala tipo Likert de pontos para mensurar o grau de discordância ou concordância dos sujeitos que responderam aos questionários. Foram utilizadas as seguintes afirmativas: **(DT)** Discordo totalmente; **(DP)** Discordo parcialmente; **(In)** Indecisos; **(CP)** Concordo parcialmente; **(CT)** Concordo totalmente.

Quadro 15 – Fatores da evasão citados pelos tutores

Item	Fatores da evasão no EAD	DT	DP	IN	CP	CT
QT1	De uma forma geral, as instalações dos polos atendem as necessidades mínimas de funcionamento?	13,04%	37,68%	1,45%	34,79%	13,04%
QT2	Os laboratórios e as salas de aulas atendem as necessidades mínimas de funcionamento?	17,39%	36,23%	1,45%	31,89%	13,04%
QT3	A conservação e a higiene nas instalações nos polos atendem as necessidades mínimas de funcionamento?	13,04%	28,99%	11,6%	33,33%	13,04%
QT4	Você acredita que as instalações dos polos e sua manutenção podem influenciar na evasão discente?	4,35%	21,74%	4,35%	28,98%	40,58%
QT5	Você acredita que uma má atuação dos tutores a distância pode influenciar na evasão discente?	4,35%	11,6%	2,89%	39,13%	42,03%
QT6	Você acredita que uma infraestrutura deficiente nos polos podem influenciar na evasão discente?	2,95%	14,49%	0%	39,13%	43,48%
QT7	Você acredita que a localização e o deslocamento aos polos podem contribuir para a evasão discente?	5,8%	15,94%	2,89%	49,28%	26,09%
QT8	Você acredita que "O SOLAR" atende as necessidades mínimas para desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem no EAD?	0%	14,49%	1,45%	34,78%	49,28%
QT9	Na sua opinião um Ambiente Virtual deficiente pode influenciar na evasão discente?	1,45%	8,7%	0%	31,88%	57,97%
QT10	Na sua opinião as atividades frente a tutoria precisam ser reformuladas e atualizadas para uma melhor adequação a realidade vividas no EAD?	4,35%	11,59%	11,59%	40,58%	31,89%
QT11	Você acredita que problemas relacionados às questões estruturais dos polos podem resultar na evasão discente?	2,9%	15,94%	1,45%	47,83%	31,88%
QT12	Na sua opinião o fator segurança pode ocasionar evasão discente nos cursos do EAD?	7,25%	15,94%	7,25%	34,78%	34,78%
QT13	Na sua opinião a má atuação do tutor(a), do coordenador(a) do polo ou da coordenação da UFC-Virtual podem resultar na evasão discente?	0%	11,59%	2,9%	37,68%	47,83%

Fonte: Questionário sobre evasão, respondidos pelos tutores pesquisados.

No item **QT1**, é questionado se as instalações dos polos atendem as necessidades mínimas de funcionamento. Nesse item, dos 69 tutores que responderam o questionário, (50,72%) discordam que **as instalações atendem as necessidades mínimas de funcionamento nos cursos do Instituto UFC Virtual**, concordam que as instalações dos polos atendem as necessidades representam (47,83%) e indecisos (1,45%). Portanto, entende-se que essa variável não possui uma influência significativa na decisão dos alunos em abandonarem seus cursos.

Quando questionados se **os laboratórios e as salas de aulas atendem as necessidades mínimas de funcionamento**, elaborado no item **QT2**, nele, dos 69 tutores, (53,62%) discordaram que esse quesito atenda às necessidades mínimas de funcionamento e (44,93%) dos participantes da pesquisa concordam com essa afirmação e indecisos (1,45%). Também, pode-se concluir que essa variável não possui uma influência significativa na decisão dos alunos em evadir-se de seus cursos.

No item **QT3**, verifica-se que (42,03%) dos respondentes afirmam discordar total e parcialmente da **conservação, higiene e se atendem as necessidades mínimas de funcionamento nos polos**, já (46,37%) dos pesquisados concordam que a conservação e a higiene nos polos atendem as necessidades mínimas de funcionamento e indecisos (11,60%). Levando a crer que essa variável não possui uma forte influência na evasão discente.

No item **QT4**, foi perguntado aos tutores se **as instalações ruins e sua manutenção podem influenciar na evasão discente**, observa-se que (69,56%) dos questionados afirmam que as instalações e suas manutenções ruins influenciam na evasão dos discentes, (26,09%) discorda e (4,35%) indecisos. Dessa forma, conclui-se que essa variável influencia na evasão discente.

Da mesma forma, quando perguntado aos tutores se **a má atuação dos tutores na educação a distância pode influenciar na evasão discente**, foi elaborado no item **QT5**, nele, (81,16%) dos respondentes concordam que a má atuação dos tutores na educação a distância influencia na evasão dos discentes, discordam (15,95%) e indecisos (2,89%).

No item **QT6**, segundo os tutores pesquisados (82,61%) concordam que uma **infraestrutura deficiente influencia na evasão dos discentes na educação a distância**, (17,39%) discordam.

O item **QT7**, de acordo com a opinião dos respondentes, cerca de (75,37%) concordam que **a localização e o deslocamento aos polos contribuem para a evasão discente na EAD**, (21,74%) discordam e (2,89%) indecisos.

O item **QT8** mostra, segundo os tutores, a importância do AVA para o desenvolvimento de um curso semipresencial, (84,06%) dos pesquisados concordam que **“O SOLAR” atende as necessidades para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem**, (14,49%) discordam e (1,45%) indecisos. Portanto, nesse tópico “O SOLAR” não influencia na evasão dos alunos.

No item **QT9**, cerca de (89,85%) concordam que **a deficiência do ambiente virtual influencia na evasão dos discentes no curso a distância**, (10,15%).

No item **QT10**, segundo a opinião dos participantes da pesquisa, (72,47%) concordam que **as atividades frente à tutoria necessitam ser reformuladas e atualizadas para uma melhor adequação à realidade na EAD**, (15,94%) discordam e (11,59%) indecisos.

No Item **QT11**, cerca de (79,71%) dos respondentes concordam que **problemas relacionados a estrutura dos polos podem resultar evasão dos discentes**, (18,84%) discordam e (1,45%) indecisos.

O item **QT12** busca relacionar a evasão às questões de segurança, dos 69 tutores respondentes, (69,56%) concordam que **o fator segurança pode ocasionar evasão dos discentes nos cursos EAD**. Conclui-se que essa variável possui uma influência significativa na evasão discente, (23,19%) discordam e indecisos (7,25%).

No item **QT13**, segundo a opinião dos tutores, (85,51%) dos respondentes concordam que **a má atuação do tutor, da coordenação dos polos da UFC Virtual pode resultar na evasão dos discentes**, (11,59%) discordam e indecisos (2,90%). Observa-se, portanto, que a evasão discente está motivada pela relação sob o aspecto gerencial.

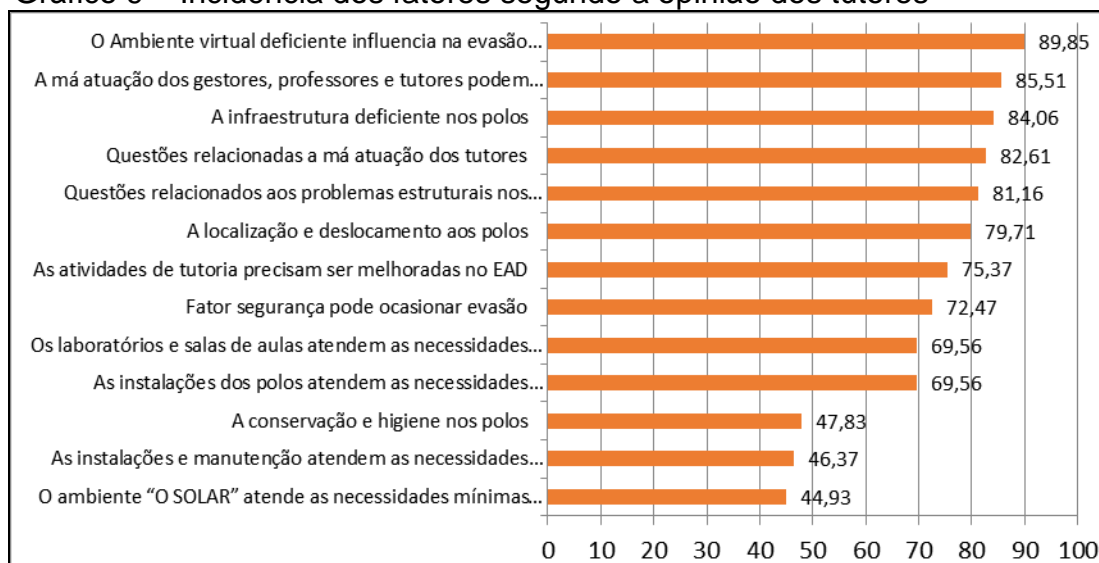
Quadro 16 – Incidência dos fatores da evasão segundo a opinião dos tutores

Incidência dos fatores da evasão na EAD	Frequência	Índice de concordância
QT9 - O Ambiente virtual deficiente influencia na evasão discente	62	89,85%
QT13 - A má atuação dos gestores, professores e tutores podem resultar na evasão?	59	85,51%
QT8 - O ambiente "O SOLAR" atende as necessidades mínimas	58	84,06%
QT6 – A infraestrutura deficiente influencia na evasão discente na educação a distância?	57	82,61%
QT5 - Questões relacionadas a má atuação dos tutores	56	81,16%
QT11 - Questões relacionados a problemas estruturais nos polos	55	79,71%
QT7 - A localização e deslocamento aos polos	52	75,37%
QT10 - As atividades de tutoria precisam ser melhoradas no EAD?	50	72,47%
QT12 - Fator segurança pode ocasionar evasão?	48	69,56%
QT4 - Instalações e manutenção atendem as necessidades mínimas nos polos	48	69,56%
QT1 - As instalações dos polos atendem as necessidades mínimas dos cursos	33	47,83%
QT3 - A conservação e higiene nos polos	32	46,37%
QT2 - Os laboratórios e salas de aulas atendem as necessidades mínimas dos polos	31	44,93%

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Percebe-se no quadro acima que dos fatores das questões fechadas, aplicadas aos tutores que participaram desta pesquisa foram enquadradas nas categorias definidas, o mais mencionado por eles foi que o ambiente virtual deficiente influencia na evasão discente, que teve uma incidência de 62 vezes, correspondendo a 89,85% dos termos analisados. O segundo fator mais recorrente está relacionado a má atuação dos professores presenciais e dos tutores (85,51%). Em seguida estão as questões relacionadas à infraestrutura deficiente nos polos, que teve uma incidência de 82,61%; e 79,71% dos tutores mencionam as questões relacionados a problemas estruturais nos polos. Entre os fatores menos recorrentes, estão: As instalações dos polos (47,83%), a conservação e higiene nos polos (46,37%), os laboratórios e salas de aulas (44,93%) etc.

Gráfico 9 – Incidência dos fatores segundo a opinião dos tutores



Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Analisando os dados do gráfico acima, percebe-se que segundo a opinião dos tutores de apoio presencial, os fatores mais recorrentes são: a) ambiente virtual deficiente (89,85%); b) a má atuação dos gestores, docentes e tutores (85,51%); c) a infraestrutura deficiente (84,06%); e) questões relacionadas aos problemas estruturais (81,16%); A localização e deslocamento aos polos (79,71%).

Tanto os estudantes como os tutores mencionam vários fatores que estão relacionados à evasão na educação superior a distância, como: deficiência pedagógica dos professores e dos tutores, infraestrutura, tempo, instalações, localização, condições pessoais, desempenho acadêmico etc., corroborando com o perfil do estudante de EAD: adulto que trabalha e com responsabilidades familiares.

As iniciativas tomadas pelos gestores, coordenadores, professores e tutores são muito importantes, pois um ambiente agradável motiva o estudante a dedicar-se ao curso. A organização de grupos de estudo propicia o momento para que os estudantes troquem conhecimentos e integrem-se com os colegas, facilitando a adaptação à educação a distância.

7 CONCLUSÃO E SUGESTÕES

A educação é considerada o elemento-chave na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado para o desenvolvimento econômico e social de um país. No Brasil, a taxa de escolarização bruta na educação superior ainda é uma das mais baixas da América Latina, muito embora desde a década de 1960, a política do governo federal para o setor tem sido a ampliação de vagas via privatização e mais recentemente com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) teve sua criação no ano de 2005, para dar acesso a parte da população que trabalha e não tem como frequentar o ensino presencial e tem como prioridade a formação de educadores, por meio do estímulo à articulação e integração de um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas de ensino superior, em parceria com estados e municípios brasileiros, utilizando a Educação a Distância para a veiculação dos conteúdos dos diversos cursos.

Analisando o censo da Educação Superior Brasileira realizado pelo INEP, constatou-se que a oferta de vagas no ensino superior no Brasil atingiu, no ano passado, 7.037.688 de matrículas na graduação, o que representa crescimento de 4,4% em relação a 2011. Desse total, o número de matrículas nas instituições públicas chegou a 1.087.413 e, nas privadas, a 5.140.312. Nas escolas privadas, houve crescimento de 3,5% e, nas públicas, de 7%. Os dados são do Censo da Educação Superior de 2012.

O ritmo de crescimento no número de matrículas de ensino superior a distância foi mais forte do que o de cursos presenciais. Em 2012, as matrículas em cursos a distância aumentaram 12,2%, enquanto nos presenciais, 3,1%. Contudo, 84,2% dos alunos matriculados no ensino superior continuam nas salas de aula presenciais. Apenas 15,8% estão matriculados em cursos a distância. As universidades privadas ainda são maioria no ensino a distância. 83,7% dos alunos estão no ensino pago. Dos cursos na EAD, 72,1% estão dentro de universidades públicas.

Na revisão da literatura, percebeu-se a dificuldade em encontrar estudos mais aprofundados sobre a evasão que possam ser comparados, pois há uma variação na coleta e na apresentação dos dados. Os autores pesquisados mencionam uma

série de motivos que levam o estudante a abandonar o curso, podendo ser agrupados em diferentes categorias, tais como: condições pessoais; desempenho acadêmico; interesses pessoais; ambiente socioacadêmico; dificuldades tecnológicas; (Fatores didáticos e pedagógicos) deficiência da didática dos professores e tutores; (questões relacionadas ao curso) necessidade de muito tempo de dedicação.

Com a intenção de identificar as razões da evasão, relatadas pelos estudantes, foram analisadas as respostas de 91 alunos que responderam a um questionário com 15 questões sobre os motivos que levaram os alunos a abandonar seus cursos, sendo que os motivos mais recorrentes são: a) dificuldade relacionada aos professores e tutores (75,82%); b) problemas pessoais (62,63%); c) atuação dos tutores nos cursos na EAD (46,15%); e) dificuldade de participação nas atividades presenciais (42,86%) e falta de tempo para estudar (35,17%).

Para verificar a percepção dos tutores sobre a evasão foram analisadas as respostas de 69 tutores que responderam a um questionário com 13 questões sobre os possíveis motivos que levaram os alunos a abandonarem seus cursos, os quais mencionaram que os fatores mais recorrentes são: a) o Ambiente virtual deficiente influencia na evasão discente (89,85%); b) a má atuação dos gestores, professores e tutores (85,51%); c) a infraestrutura deficiente nos polos (84,06%); d) questões relacionadas a má atuação dos tutores (82,61%); e) questões relacionados a problemas estruturais nos polos.(81,16%).

O fato dos motivos da evasão estar associado a dificuldade do estudante de gerenciar seu próprio tempo, não isenta a instituição de responsabilidade pela evasão, pois os cursos oferecidos pela UAB/UFC são dirigidos justamente ao perfil do estudante já inserido no mercado de trabalho e com obrigações sociais e familiares (MOORE; KEARLEY, 2007).

Pela análise dos dados, percebe-se que o modelo de EAD adotado pelas universidades públicas brasileiras não oferece ao estudante a flexibilidade que ele esperava. Os currículos dos cursos são equivalentes ao dos cursos presenciais oferecidos a estudantes mais jovens, e na maioria das com dedicação exclusiva, no entanto o perfil do aluno da EAD é diferente, ele é adulto e tem que atender compromissos familiares e profissionais.

E como proposta de estratégias para minimizar a evasão na EAD sugere-se realizar ações preventivas, principalmente a divulgação de informações presenciais

sobre o curso antes do processo de ingresso, especialmente em relação ao esforço necessário para acompanhar os cursos a distância. Outra ação é dar uma atenção especial aos estudantes no início do curso, criando situações que facilitem a adaptação a esta modalidade de ensino. Para melhorar a qualidade do ensino nos cursos a distância, todo o sistema de EAD deve ser avaliado periodicamente, fornecendo subsídios para o aperfeiçoamento de cada componente e indicando correções necessárias com rapidez.

Sugere-se também como proposta de estratégias para as causas intrínsecas aos cursos: capacitação do professor/tutor de forma a privilegiar ações que promovam e favoreçam o estar junto virtual, propiciando ao estudante o senso de comunidade; dispor de um tutor presencial e em período integral nos polos; ofertar curso de nivelamento/letramento em EAD, de forma que o estudante se sinta familiarizado e à vontade no ambiente de aprendizagem.

E como proposta de estratégias para as causas extrínsecas aos cursos, sugere-se estimular e motivar o estudante, ofertando um curso de letramento e/ou nivelamento sobre as tecnologias que serão utilizadas durante o curso; apresentar logo no período de matrícula, manual do aluno contendo os requisitos necessários para a EAD, a fim de evitar frustrações quanto às expectativas iniciais; planejar principalmente o primeiro semestre do curso de forma flexível que atenda ao perfil da turma; e por fim, executar o curso, respeitando as preferências de aprendizagem dos estudantes, haja vista que a maior concentração de desistentes está no primeiro semestre.

Conhecer os principais fatores de evasão nos cursos da UAB/UFC Virtual permite aos gestores priorizar medidas preventivas junto aos estudantes, dessa forma, é inquestionável que o levantamento desses fatores, bem como a análise apresentada, necessitam ser complementados por uma série de estudos, cuja continuidade deve ser assegurada através de outros grupos de trabalho estruturados por universidades, polos e a UAB/UFC.

Sobre as investigações futuras em relação à evasão em cursos a distância, sugere-se desenvolver estudos, institucionais e com padronização de coleta e tratamento dos dados, de forma que os dados possam ser comparados entre instituições, entre polos e entre cursos da mesma área de conhecimento.

Sugere-se também estudar os fatores que levam os estudantes a continuar no curso, e assim, desenvolver uma metodologia de previsão da demanda dos

estudantes matriculados no ensino superior, tanto presencial como a distância, permitindo dimensionar os recursos financeiros, tecnológicos e pedagógicos, maximizando o orçamento disponível para a oferta dos cursos.

A partir desta pesquisa, propõe-se também desenvolver um estudo verificando as implicações que a estrutura dos polos de apoio presencial tem na motivação dos estudantes em permanecer no curso. E estudar a influência da tutoria do polo de apoio presencial na evasão, sistematizando ações para os tutores realizarem um trabalho preventivo com os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S. Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 58, p. 100-110, 2007.
- ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2008**. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.
- ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana Jordan. **Monografia no curso de administração**: guia completo de conteúdo e forma. 3. ed. Sao Paulo: Atlas, 2009.
- ANDRIOLA, B. A.; RIBEIRO, E. S.; MOURA, C. P. Evasão discente nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): busca das suas causas. *In*: ANDRIOLA, W. B. (Org.). **Avaliação**: múltiplos olhares em educação. Fortaleza: Ed. da Universidade Federal do Ceará, 2005. p. 373.
- ANOHINA, A. Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. **Educational Technology & Society**, Athenas, v. 8, n. 3. p. 91-102. jul. 2005. Disponível em: <www.ifets.info/journals/8_3/9.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.
- ARETIO, L. G. Educación a distancia hoy. Universidad Nacional de Educacion a Distancia. Madri, 1996. Disponível em: <www.anped11.uerj.br/31/poster3.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004. Disponível em: <www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.
- BEHAR, Patrícia Alejandra; BASSANI, P. Scherer. Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais. *In*: BEHAR, P. *et al.* **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Cap. 4, p. 93-113.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid>. Acesso em: 15 set. 2012.
- BILLINGS, D. M. A conceptual model of correspondence course completion. **American Journal of Distance Education**, v. 2, p. 25-35, 1988.
- BORGES, Marana; WEINBERG, Monica. Diploma sem sair de casa. **Revista Veja**, São Paulo, ano 42, n. 34, p.122-123, ago. 2009.
- BRASIL. **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 20 jul. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/96. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 20 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Assessora para Educação Superior a Distância. **Portaria MEC nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002**: relatório. 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/EAD.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sobre a UAB | A rede UAB**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=74>. Acesso em: 15 jul. 2012.

CARLINI, A. M.; RAMOS, M. P. A avaliação do curso. *In*: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **EaD**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2011/cd/155.pdf>. Acesso em: 15 set. 2012.

CASTILHO, Ricardo. **Ensino a distância**: EAD: Interatividade e método. São Paulo: Atlas, 2011.

CATAPAN, A. H.; MALLMANN, E. M. Materiais didáticos em EaD: gestão e mediação pedagógica. **Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 63-75, jul./dez. 2007.

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO. **Educación Superior en Iberoamérica**: Informe 2007. Santiago, 2007. Disponível em: <www.fundacionuniversia.net/programas/informacion/informes/detalleProgramas-1515.html>. Acesso em 15 jul. 2012.

CHAVES, E. Conceitos básicos: educação à distância. **EduTecnet**: Rede de Tecnologia na Educação, 1999. Disponível em: <<http://www.edutecnet.com.br>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CISLAGHI, R. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em:

<www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/karinstrobel.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2012.

CISLAGHI, R.; NASSAR, S. M. **Relatório técnico: perfil do estudante UAB/UFSC**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/karinstrobel.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2012.

COELHO, M. L. **A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet**. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

COMARELLA, R. L. **Educação superior a distância: evasão discente**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

COSTAS, R. Já vale a pena fazer pós a distância. **Revista Veja**, São Paulo, n. 1943, abr. 2006.

DE CARVALHO, Macelo Savio Revoredo Menezes. **A trajetória da internet no Brasil: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências de Engenharia de Sistemas e computação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.nethistory.info/Resources/Internet-BR>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

DINIZ, Danielle Dornellas. **A interação no ensino a distância sob a ótica dos estilos de aprendizagem**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Escola de engenharia de Produção, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <[HTTP://www.teses.usp.br/](http://www.teses.usp.br/)>. Acesso em: 25 abr. 2013.

ESTUDO revela novo perfil dos alunos de EAD. **RES – Revista Ensino Superior**, n. 128, maio 2009. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.com.br/textos.asp?Código=12375>>. Acesso em: 21 maio 2013.

FREEMAN, R. **Planejamento de sistemas para EaD: um manual para decisores**. Commonwealth of learning, 2003. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200885458PM.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

GAIOSO, Natalícia Pacheco de Lacerda. **O Fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org/ve/programas_C3_B3n/Informe_20Deserci_C3_B3n_20Brasil_20-20D_C3_A9_bora_20Niquini.pdf>. Acesso em: 3 maio 2013.

GALUSHA, J.M. Barriers to Learning in Distance Education. Interpersonal Computing and Technology. **Electronic Journal for the 21st Century**, 1997. Disponível em:

<<http://www.emoderators.com/ipctj/1997/n4/galusha.html>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior de 2002**: Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior de 2007**: Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação. 2007a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **EaD cresce mais ainda entre os cursos superiores**. 19 dez. 2007b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news07_01.htm>. Acesso em: 20 jul. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação recebeu R\$ 117 bilhões em 2007**. 15 abr. 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news09_08.htm?>. Acesso em: 17 jul. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Investimentos por aluno por nível de ensino**: valores reais. Investimentos Públicos em Educação. 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducacao/despesas_publicas/P.A._paridade.htm>. Acesso em: 3 ago. 2012.

JUN, J. **Understanding dropout of adult learners in e-learning**. 2005. 158 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade da Geórgia, Athens, 2005. Disponível em: <http://www.coe.uga.edu/leap/adulted/pdf/%20Jusung_Jun.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2013.

KEEGAN, D. The impact of new technologies on distance learning students. **e-learning & education**, v. 4, Jul. 2008. Disponível em: <<http://eleed.campussource.de/archive/4/1422>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

KEMBER, D. **Open Learning for adults**: a model of student progress. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1995.

LANZER, Cristina scharlau. **Relacionando dedicação ao aprendizado no ensino à distância através da internet**. Porto Alegre: Lume. 2007.

LENZI, G. K. S. **Diretrizes para a gestão de projetos de cursos de capacitação na modalidade de educação a distância**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LEVY, Y. Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. **Computers & Education**, v. 48, p. 185-204, 2007.

LITTO, Fredric M; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. Rio de Janeiro: Ed *Person Education*, 2008.

LOBO E SILVA FILHO, Roberto Leal; MONTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPOLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <[HTTP://www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 25 abr. 2013.

LUZZI, Daniele Angel. **O papel da educação a distância na mudança de paradigm educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo**. 2007. 400 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <[HTTP://www.teses.usp.br/](http://www.teses.usp.br/)>. Acesso em: 8 mar. 2012.

MARQUES, Camila. Ensino à distância tem mais vantagens que desvantagens, dizem especialistas. **E-learning - Brasil**, 2004. Disponível em: <<http://portal.webaula.com.br/noticia>>. Acesso em: 5 mar. 2013.

MARTINEZ, M. High attrition rates in e-learning: challenges, predictors, and solutions, **The Elearning Developers' Journal**, v. 17, n. 11, p. 1-9, 2003. Disponível em: <<http://www.elearningguid.com/pdf/2/071403MGT-I.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2013.

MASON, R. Institutional models for virtual universities. *In*: TSCHANG, F. T.; DELLA SENTA, T. **Access to knowledge: new Information technologies and the emergence of the virtual university**. Amsterdam: Pergamon Press, 2001. Disponível em: <www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=12047>. Acesso em: 16 set. 2012.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. São Paulo: Atlas, 2001. v. 1. 336 p.

MCISAAC, M.; GUNAWARDENA, C. Distance education. *In*: JONASSEN, Ed. **Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology**. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996. p. 403-407.

MCSPORRAN, M.; MACLEOD H.; FRENCH, S. Dominat or different? Gender issues in computer supported leanning. **JALN**, v. 7, n. 1, p. 17, 2003.

MICHAELIS: moderno dicionário inglês-português, português-inglês. 2. ed. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2006.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **EaD: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010213642.pdf>. Acesso em: 16 set. 2012.

MORAN, José Manuel. Avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **Revista Educação Temática Digital da Unicamp – ETD**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 1-4, 2009. Disponível em: <[HTTP://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos1.htm](http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos1.htm)>. Acesso em: 8 abr. 2013.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **EaD: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Disponível em: <www.eadeducar.com.br/ead/artigos.html>. Acesso em: 16 set. 2012.

NASCIMENTO, Tarcilena Polisseni Cottia; ESPER, Aniely Kaukab. Evasão em cursos de educação continuada a distância: um estudo na Escola Nacional de Administração Pública. **Revista do Serviço Público – RSP**, Brasília, v. 60, n. 2, p. 159-173, abr./jun. 2009.

NASH, R. D. Course completion rates among distance learners: identifying possible methods to improve retention. **Online Journal of Distance Learning Administration**, v. 8, n. 4, p. 20-40, 2005. Disponível em: <<http://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter84/nash84.htm>>. Acesso em: 16 set. 2012.

NUNES, E. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Rev. Adm. Pública [online]**, v. 41, p. 103-147, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v41nspe/a08v41sp.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

NUNES, I. Noções de EaD. **Revista EaD**, n. 4/5, p. 7-25, 1994. Disponível em: <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nourau/ead/document/?view=3>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

OSTMAN, R.; WAGNER, G. New Zealand management students' perceptions of communication technologies in correspondence education. **Distance Education**, v. 8, n.1, p. 47-63, 1987

PEREIRA, F. C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior**: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense. 2003. 173 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/6936.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

PETERS, O. **A EaD em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>. Acesso em: 9 ago. 2012.

RODRIGUES, R. S. **Modelo de avaliação para cursos através de ensino a distância**. 1998. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

RODRIGUES, R. S. **Modelo de Planejamento para Cursos de Pós-Graduação a Distância em Cooperação Universidade-Empresa**. 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: UnB: UNESCO, 2003.

SANCHEZ, F. (Coord.). **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância, 2005**. 3. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

SANCHEZ, F. (Coord.). **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância, 2007**. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

SANTOS, Elaine Maria dos; OLIVEIRA NETO, José Dutra de. Evasão na Educação a Distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. **Revista Paidéi@**, v. 2, n. 2, p. 1-28, dez. 2009. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>. Acesso em: 16 set. 2012.

SCHELEMMER, E. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): uma proposta para a sociedade em rede de cultura de aprendizagem. *In*: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana M. S. **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2005. Cap. 9. p.135-159.

SHIM, N.; KIM, J. An exploration of learner progress and dropout in Korea National Open University. **Distance Education**, v. 20, n. 1, 1999.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. de C. M. 2007. Evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2003.

SOARES, M. S. A.(Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Caracas: Unesco: IESALC, 2002.

THE COMMONWEALTH OF LEARNING. **Apoio ao aluno no ensino a distância**. Vancouver, 2003a. Disponível em: <www.abed.org.br/col/planejamentosistemas.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2012.

THE COMMONWEALTH OF LEARNING. **Tutoria no EaD: um manual para tutores**. Vancouver, 2003b. Disponível em: <www.abed.org.br/col/planejamentosistemas.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2012.

TRESMAN, S. Towards a strategy for improved student retention in programmes of open, distance education: a case study from the Open University UK. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 3, n. 1, Apr. 2002. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/75/145>>. Acesso em: 16 set. 2012.

TUCKER, Shelia Y. A Portrait of Distance Learners in Higher Education. **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, v. 4, n. 3, 2003. Disponível em: <<http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde11/articles/tucker.htm>>. Acesso em: 15 set. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Cead**. Viçosa, MG, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário Estatístico da UFC (2011)**. Fortaleza, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 13/CONSUNI**, de 27 de maio de 2010. Fortaleza, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Processos seletivos específico para ingresso em curso de graduação na modalidade a distância**: editorial de 2 de junho de 2006. Porto Alegre, 2006b. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/coperse/ead/2006>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

VIANNEY, J.; TORRES, P.; SILVA, E. **A universidade superior no Brasil**: o ensino superior a distância no país. Tubarão: UNISUL, 2003.

WILLIS, B. **Strategies for teaching at a distance**. 1992. (Documento da Base de Dados ERIC Digest EDO-IR-92-8). Disponível em: <www.uiweb.uidaho.edu/eo/dist2.html>. Acesso em: 16 set. 2012.

YUKSELTURK, E.; INAN, F. A. Examining the factors affecting student dropout in an online learning environment. **Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 7, n. 2, p. 76-88, 2006. Disponível em: <<http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde23/index.htm>>. Acesso em: 2 jul. 2013.

ZIMMER, Marco Vinícios. **A criação do conhecimento em equipes virtuais**: um estudo de caso em empresa do setor de alta tecnologia. 2001. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Grande do Sul, Escola de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/3368>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE EVASÃO DISCENTE

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

QUESTIONÁRIO SOBRE EVASÃO DISCENTE

O presente questionário faz parte de um estudo acadêmico que visa investigar quais são os fatores determinantes para a decisão do estudante em desistir dos cursos de graduação na modalidade à distância, ofertados pelo Instituto UFC-Virtual, portanto sua participação é muito importante para a pesquisa.

Caro aluno(a),

Apesar de você continuar constando no cadastro de estudantes do Instituto UFC-Virtual, as suas ausências no polo e a falta de acessos ao Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem nos indicam que, por algum(ns) motivo(s), você interrompeu ou abandonou o curso.

Assim, gostaria de contar com sua colaboração no esforço que tem feito para levantar as causas e assim tentar reduzir a evasão dos estudantes. Nesse sentido, solicitamos que você responda este questionário sobre como foi sua experiência neste curso a distância e o que o afastou de seu objetivo de obter a formação inicialmente pretendida. Suas respostas são muito importantes e agradecemos desde já por sua colaboração.

1. Qual a sua idade? Marque, clicando nas caixas na frente das questões.

- Até 29 anos
- 30 a 39 anos
- 40 a 49 anos
- 50 ou mais

2. Sexo?

- Masculino
- Feminino

3. Qual o seu curso?

- Administração Bacharelado
- Administração em Gestão Pública
- Química Licenciatura

Para as questões seguintes você utilizará a escala de múltiplas escolha de Likert, ou seja, você utilizará as respostas padronizadas que estão na forma de uma escala

que avalia cada item desde a menor discordância (1) até a maior concordância (5).
Discordo totalmente: 1; Discordo parcialmente: 2; Indeciso: 3; Concordo parcialmente: 4; Concordo totalmente: 5.

● Marque, clicando nas caixas na frente das questões, as razões que contribuíram para que você deixasse de frequentar o seu Curso.

4. Quanto ao tempo para estudar, você acredita que teve pouco tempo para estudar?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

5. Você teve dificuldades para participar das atividades presenciais no polo?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

6. Você sentiu falta de base no ensino médio para acompanhar as disciplinas no EAD?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

7. Você teve dificuldades com os recursos utilizados no curso do EAD?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

8. Você teve dificuldades para utilizar naturalmente o computador?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso

4 - Concordo parcialmente

5 - Concordo totalmente

9. Você teve dificuldades de acesso a um computador com conexão a Internet para usar fora do polo?

1 - Discordo totalmente

2 - Discordo parcialmente

3 - Indeciso

4 - Concordo parcialmente

5 - Concordo totalmente

10. Você considera o sistema de avaliação no EAD inadequado?

1 - Discordo totalmente

2 - Discordo parcialmente

3 - Indeciso

4 - Concordo parcialmente

5 - Concordo totalmente

11. Você subestimou o esforço necessário para fazer o curso no EAD?

1 - Discordo totalmente

2 - Discordo parcialmente

3 - Indeciso

4 - Concordo parcialmente

5 - Concordo totalmente

12. O curso que você escolheu não correspondeu às suas expectativas (pensava que seria diferente)?

1 - Discordo totalmente

2 - Discordo parcialmente

3 - Indeciso

4 - Concordo parcialmente

5 - Concordo totalmente

13. Você acredita que foi um equívoco a escolha deste curso (Deveria ter escolhido outro curso)?

1 - Discordo totalmente

2 - Discordo parcialmente

3 - Indeciso

4 - Concordo parcialmente

- 5 - Concordo totalmente

14. Você teve problemas com sua saúde que impediram a continuidade dos estudos?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

15. Você enfrentou problemas financeiros que prejudicaram os estudos?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

16. Você enfrentou problemas de ordem pessoal que prejudicaram os estudos?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

17. De forma geral, você acredita que a atuação do tutor (a) atende às necessidades dos cursos na EAD?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

18. Você acredita que a má atuação do tutor (a) pode levar o aluno a desistir do curso na EAD?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente

- 5 - Concordo totalmente

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE EVASÃO DISCENTE

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

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE EVASÃO DISCENTE

O presente questionário faz parte de um estudo acadêmico que visa investigar quais são os fatores determinantes para a decisão do estudante em desistir dos cursos de graduação na modalidade à distância, ofertados pelo Instituto UFC-Virtual, portanto sua participação é muito importante para a pesquisa.

Caro tutor(a),

Gostaríamos de contar com sua colaboração para identificar as causas da evasão nos Cursos de graduação na modalidade à distância, oferecidos pelo Instituto UFC-Virtual. Abaixo, segue uma lista de questões que possivelmente levaram estes estudantes a abandonarem seus Cursos. A sua ajuda e a sua opinião é fundamental para que possamos melhorar o nosso trabalho.

1. Qual a sua formação na Graduação?

- Licenciatura e Bacharelado
- Licenciatura
- Bacharelado

2. Você tem Pós-Graduação?

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

3. Sexo?

- Masculino
- Feminino

Para as questões seguintes você utilizará a escala de múltipla escolha de Likert, você utilizará as respostas padronizadas que estão logo abaixo na forma de uma escala que avalia cada item desde a maior Discordância (1) até a maior Concordância (5). Discordo totalmente: 1; Discordo parcialmente: 2; Indeciso: 3; Concordo parcialmente: 4; Concordo totalmente: 5.

- Marque, clicando nas caixas na frente das questões, as razões que contribuíram para que os alunos deixasse de frequentar o seus Cursos.

4. De uma forma geral, as instalações dos polos atendem as necessidades mínimas de funcionamento?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

5. Os laboratórios e as salas de aulas atendem as necessidades mínimas de funcionamento?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

6. A conservação e a higiene nas instalações dos polos atendem as necessidades mínimas de funcionamento?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

7. Você acredita que as instalações dos polos e sua manutenção podem influenciar na evasão discente?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

8. Você acredita que uma má atuação dos tutores a distância pode influenciar na evasão discente?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente

- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

9. Você acredita que uma infraestrutura deficiente nos polos podem influenciar na evasão discente?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

10. Você acredita que a localização e o deslocamento aos polos podem contribuir para a evasão discente?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

11. Você acredita que "O SOLAR" atende as necessidades mínimas para desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem no EAD?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

12. Na sua opinião um Ambiente Virtual deficiente pode influenciar na evasão discente?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

15. Na sua opinião o fator segurança pode ocasionar evasão discente nos cursos do EAD?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente

- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

13. Na sua opinião as atividades frente a tutoria precisam ser reformuladas e atualizadas para uma melhor adequação a realidade vividas no EAD?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

14. Você acredita que problemas relacionados às questões estruturais dos polos podem resultar na evasão discente?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente

15. Na sua opinião a má atuação do tutor(a), do coordenador(a) do polo ou da coordenação da UFC-Virtual podem resultar na evasão discente?

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Indeciso
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo totalmente