

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL**

MARLEY MARIA TEDESCO RADIN

**LIMITES DA EAD PARA A MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO:
ESTUDO SOBRE A EVASÃO EM UM POLO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
MATEMÁTICA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**

**Pelotas
2015**

MARLEY MARIA TEDESCO RADIN

**LIMITES DA EAD PARA A MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO:
ESTUDO SOBRE A EVASÃO EM UM POLO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
MATEMÁTICA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social, da Universidade Católica de Pelotas, para obtenção do título de Mestre em Política Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Myriam Siqueira da Cunha

**Pelotas
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R1291 Radin, Marley Maria Tedesco

Limites da EAD para a materialização do direito à educação: estudo sobre a evasão em um polo do Curso de Licenciatura em Matemática a distância da Universidade Federal de Pelotas . / Marley Maria Tedesco Radin. – Pelotas: UCPEL, 2015.

111f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Pelotas, BR-RS, 2015. Orientadora: Myriam Siqueira da Cunha.

1. política social. 2.educação superior. 3. Educação a distancia. 4.evasão. I. Cunha, Myriam Siqueira da , or. II. Título.

CDD 378

**LIMITES DA EAD PARA A MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO:
ESTUDO SOBRE A EVASÃO EM UM POLO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
MATEMÁTICA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a. Dr^a. Myriam Siqueira da Cunha

Universidade Católica de Pelotas

Prof^a. Dr^a. Magda Floriana Damiani

Universidade Federal de Pelotas

Prof^a. Dr^a. Mara Rosange Acosta de Medeiros

Universidade Católica de Pelotas

DEDICATÓRIA

Dedico esta minha dissertação aos meus pais, Genoveva e Girânio (*In Memoriam*), por todo amor e carinho a mim dedicado.

E às minhas filhas Jaqueline e Vanessa, por sempre estarem ao meu lado em todos os momentos da vida.

AGRADECIMENTOS

Esforço hoje, êxito amanhã. E assim eu tenho galgado os degraus do sucesso. É com todo carinho que agradeço especialmente...

A Deus, por me amparar sempre e me iluminar durante mais esta caminhada da minha vida.

Às minhas filhas, Jaqueline e Vanessa, pelo amor, apoio, confiança e motivação.

Aos meus pais, Genoveva e Girânio (*In Memoriam*), que apesar das dificuldades impostas pela vida, souberam, através de suas sabedorias, transmitir a educação necessária aos seus filhos. Por tudo, minha eterna gratidão.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Myriam Siqueira da Cunha, pela dedicação, pela disponibilidade e pelo profissionalismo com que sempre me conduziu ao longo do curso.

À equipe do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas, pelo o apoio recebido durante este estudo.

Aos participantes da pesquisa, que se dispuseram a fornecer dados necessários à realização deste estudo, relatando suas percepções acerca do fenômeno pesquisado.

Quero agradecer a todos que me ajudaram nesta caminhada: a de tornar este Mestrado uma realidade.

Aprendemos realmente quando conseguimos transformar nossa vida em um processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem. Processo permanente, porque nunca acaba. Paciente, porque os resultados nem sempre aparecem imediatamente e sempre se modificam. Confiante, porque aprendemos mais se temos uma atitude confiante, positiva, diante da vida, do mundo e de nós mesmos. Processo afetuoso, impregnado de carinho, de ternura, de compreensão, porque nos faz avançar muito mais.

Caminhos que facilitam a aprendizagem

José Moran

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a evasão de alunos na educação a distância (EaD). Diante das demandas da sociedade, a educação a distância vem surgindo como importante meio de difusão do conhecimento e de democratização do acesso à educação. Por essa razão, a evasão ocupa espaço de relevância no cenário das políticas públicas educacionais e tem sido um dos maiores obstáculos para a EaD. Pela importância que o tema assume nesse contexto, esta investigação buscou responder à seguinte questão: quais os fatores que influenciaram a evasão de alunos no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – Polo de Apoio ao Ensino a Distância (PAED)? O objetivo central foi investigar os fatores que contribuíram para a evasão de alunos na modalidade de EaD do CLMD. Para isso, foram delineados os seguintes objetivos específicos: contextualizar a EaD como política pública de educação; caracterizar o fenômeno evasão; conhecer a percepção dos coordenadores, professores, tutores e alunos sobre as causas da evasão. A unidade de análise é o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância, ofertado pela UFPel, vinculado à Universidade Aberta do Brasil. Foi realizado um estudo de caso, fazendo-se uso de várias fontes de evidências, tais como: entrevista semiestruturada com coordenadores, professores, tutores e alunos evadidos, além da análise de documentos. Conforme dados obtidos em agosto de 2015 junto à coordenação do CLMD, em 2011/1, foram oferecidas 1100 vagas, matriculados 960 alunos, formados 259 alunos, permanecendo, ainda, 50 alunos no curso, distribuídos em 22 polos da região sul. Houve 651 evasões, o que representa 67,81% do total de matriculados. No caso específico do Polo de Apoio ao Ensino a Distância, foram ofertadas 50 vagas, matriculados 50 alunos, formados 23 alunos, permanecendo três alunos no curso em recuperação e 24 alunos evadidos. Esses números significativos são sintomas importantes que não podem passar despercebidos, ainda mais quando a democratização do acesso à educação superior é considerada tema emergente, complexo e de fundamental importância para a redução das desigualdades sociais no Brasil. Os resultados obtidos indicam que a evasão ocorreu porque os matriculados não conheciam a Educação a Distância, não se adequaram a sua metodologia e não consideravam que fosse necessária dedicação aos estudos. Outros fatores que levaram à evasão foram: demora de *feedback* por parte dos tutores; dificuldades no ambiente virtual de aprendizagem; dificuldade na leitura e interpretação dos textos; dificuldade de adaptação a EaD; sentimento de isolamento; frustração das expectativas com relação ao curso; dificuldades no acompanhamento do curso, sendo as principais relacionadas à grande quantidade de conteúdo e de tarefas propostas; dificuldades em frequentar o Polo de Apoio ao Ensino a Distância; custos financeiros com viagens e estadias; e as demandas simultâneas durante o curso, relativas a trabalho e família, que impossibilitaram alguns alunos dar seguimento aos estudos. Esses resultados indicam que a evasão do curso está ligada a uma multiplicidade de fatores, o que torna sua superação mais complexa e desafiadora.

Palavras-chave: Política social. Educação superior. Educação a distância. Evasão.

ABSTRACT

This research has as its theme dropout rates in distance education (DE). Faced with the demands of society, distance education is emerging as an important means of disseminating knowledge and democratization of access to education. Dropout therefore occupies an important space in the scenario of public educational policy, and has been a major obstacle to DE. In this context, the research seeks to answer the question: What were the factors that influenced dropout rates in the Mathematics Degree Distance Course (MDDC) of the Federal University of Pelotas (UFPel)? The main objective was to investigate the factors contributing to the dropouts in DE at the MDDC. For this, the following specific objectives were outlined: to contextualize distance education as a public education policy; to characterize the dropout phenomenon; to understand the perceptions of coordinators, teachers, tutors, and students concerning the dropout causes, and to analyze the factors that influence the dropout rates. The unit of analysis is the Mathematics Degree Distance Course, offered by UFPel, linked to the Open University of Brazil. For this we conducted a qualitative case study, making use of various sources of evidence, to understand the dropout phenomenon, such as semi-structured interviews with coordinators, teachers, tutors, and dropouts, in addition to document analysis and observations. According to data obtained in August 2015 with the MDDC coordination, in the first semester of 2011, 1,100 vacancies were offered, 960 students were enrolled, 259 students completed, 50 students were in progress, distributed in 22 poles in the South. There were 651 dropouts, representing 67.81% of the total enrollment. In the specific case of this course, 50 vacancies were offered, 50 students were enrolled, 23 students graduated, 3 students were in progress, and 24 students dropped out. These significant results are important symptoms that cannot go unnoticed, especially since democratization of access to higher education is considered an emerging, complex, and extremely important theme towards reducing social inequalities in Brazil. The results indicate as causes that: most of those enrolled did not know Distance Education well enough, did not fit into its methodology, and did not consider the commitment needed to study. Besides, there were the following factors: delay of feedback from tutors; difficulties with the virtual learning environment; difficulty in reading and interpreting texts; difficulties in adapting to distance learning; the sense of isolation; frustration of course expectations, difficulties during the course, being the main ones related to the amount of content and tasks proposed; difficulties visiting the Support Center for Distance Learning; financial costs of travel and accommodation expenses, and simultaneous demands of travel, work and family, which made it difficult for students to pursue their studies. The results indicate that the dropout rates in distance education are connected to a multiplicity of factors, making it more complex and challenging to overcome.

Keywords: Social policy. Higher education. Distance education. Dropout.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i> (Corporação Britânica de Radiodifusão)
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCL	Centro de Comunicação e Letras
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CF	Constituição Federal
CLEC	Curso de Licenciatura em Educação do Campo
CLMD	Curso de Licenciatura em Matemática a Distância
CLPD	Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância CONSUN Conselho Universitário
CPED	Coordenação de Programas de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
FaE	Faculdade de Educação
FPELE	Formação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
FUNTEVE	Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
ICH	Instituto de Ciências Humanas
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFM	Instituto de Física e Matemática
IUB	Instituto Universal Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LV	<i>Learning Vectors</i>
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
PAED	Polo de Apoio ao Ensino a Distância

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROLIC I	Programa Pró-Licenciatura - Fase I
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
SACI	Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SAPIEnS	Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação
SESU	Secretaria de Educação Superior
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TVE	TV Educativa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniRede	Universidade Virtual Pública do Brasil
UNIRIO	Universidade do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNIVIMA	Universidade Virtual do Estado do Maranhão
UP	Universidade Pedagógica

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de instituições participantes e matrículas em EaD de 2009 a 2013 no Brasil.....	34
Tabela 2 -	Índices de evasão registrados no período 2010-2013.....	34
Tabela 3 -	Situação geral dos alunos no curso.....	40
Tabela 4-	Matrícula de alunos em relação a sua situação.....	41
Tabela 5-	Percentual de evasão por polo.....	42
Tabela 6 -	Pouco envolvimento dos alunos com o curso.....	71
Tabela 7 -	Carga horária referente a atividades laborativas.....	72

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	POLÍTICA PÚBLICA, POLÍTICA SOCIAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	18
2.1	POLÍTICA PÚBLICA	18
2.2	POLÍTICA SOCIAL	18
2.3	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	22
2.4	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	27
2.4.1	A EaD a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	31
2.5	EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	32
3	CENÁRIO DA PESQUISA	43
3.1	UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	43
3.2	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS E A EAD	45
3.3	O POLO DE APOIO AO ENSINO A DISTÂNCIA	48
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	50
4.1	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	50
4.1.1	Participantes da pesquisa e procedimentos de coleta de dados	51
4.1.2	Procedimentos de análise dos dados	51
5	O PROCESSO DE EVASÃO NO CLMD DO POLO PAED-UFPEL	56
5.1	OLHAR DE COORDENADORES, PROFESSORES, TUTORES E ALUNOS EVADIDOS	56
5.1.1	A visão dos coordenadores	56
5.1.2	A visão dos professores	58
5.1.3	A visão dos tutores	59
5.1.4	A visão dos alunos	61
5.2	FATORES PROPULSORES DA EVASÃO	63
5.2.1	Aspectos relacionados ao curso	63
5.2.1.1	Falta de suporte e <i>feedback</i>	63

5.2.1.2	Ensino de baixa qualidade	65
5.2.1.3	Incompatibilidade entre realização dos <i>chats</i> e disponibilidade dos alunos	65
5.2.2	Aspectos relacionados ao Polo	68
5.2.2.1	Infraestrutura	68
5.2.3	Aspectos relacionados aos estudantes evadidos	70
5.2.3.1	Características dos alunos associadas à evasão	70
5.2.4	Aspectos metodológicos	72
5.2.5	A EaD como política de educação	77
5.2.5.1	Possibilidade de inclusão	77
5.2.5.2	“Mas não ensina como o presencial”	79
5.2.5.3	Percepção de ser um “curso fácil”	81
5.3	ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DA EVASÃO	82
5.3.1	Estabelecimento de contato com os evadidos	82
5.3.2	Práticas preventivas	84
5.3.3	Atividades extracurriculares	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICES	104

1 INTRODUÇÃO

A democratização do acesso à educação superior é uma questão complexa e de muita relevância para a sociedade brasileira, principalmente no cenário contemporâneo, em tempos de globalização, revolução tecnológica e mudanças nas relações de trabalho.

Para Johann (2012), a educação não tem sido plena no que se refere ao alcance de todos os cidadãos, assim como no que se refere à conclusão de todos os níveis de escolaridade. A evasão escolar é ainda um desafio a ser superado em todo o país. No entanto, falar sobre evasão não é tarefa fácil, embora as altas taxas sejam denunciadas, as respostas têm sido lentas e difíceis.

No Brasil, nos últimos anos, a produção científica sobre a evasão esteve centralizada em congressos, seminários e congêneres, conforme análise de trabalhos encontrados na revisão de literatura. Isso é uma indicação de que a questão permanece em debate. Ainda são poucas as publicações em periódicos científicos, teses e dissertações, formas de comunicação regularmente utilizadas para pesquisas rigorosas e conclusivas, o que também sugere a necessidade de mais estudos que aprofundem a compreensão desse fenômeno (MARTINS et al., 2013b).

A evasão dos alunos tem sido um dos maiores obstáculos para a Educação a Distância (EaD), segundo instituições que ofertam cursos nessa modalidade, conforme resultado obtido pelo Censo EAD.BR 2013, divulgado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Foram considerados alunos evadidos os que não iniciaram os cursos ou os que abandonaram por alguma motivação.

O levantamento de 2013 consultou 309 instituições de todo o país, entre formadoras em vários níveis (cursos credenciados, livres não corporativos e livres corporativos) e fornecedores de produtos e serviços para EaD. O número de matrículas nos cursos em 2013 foi de 4.044.315 (ABED, 2013).

O Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil informa que, em 2013, o índice de evasão, segundo o Censo EAD.BR 2013, aumentou em todas as modalidades de cursos e disciplinas. Em relação às principais causas da evasão apontadas pelas instituições, estão: a falta de tempo dos alunos para estudar e participar dos cursos, o acúmulo de atividade de trabalho e a falta de adaptação à metodologia da EaD.

No Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em 2011/1, foram oferecidas 1100 vagas, matriculados 960 alunos, formados 259 alunos, permanecendo, ainda, 50 alunos no curso, distribuídos em 22 polos da região sul. Desse total de 960 matriculados, 651 alunos evadiram, o que representa 67,81% do total de matriculados. No caso específico do Polo de Apoio ao Ensino a Distância pesquisado, foram ofertadas 50 vagas, matriculados 50, formados 23, permanecendo três alunos no curso em recuperação e 24 alunos evadidos. O curso apresenta índice de evasão de 67,81%, sendo superior à média geral de todos os cursos autorizados pelo MEC, registrada pelo Censo EAD.BR 2013, que foi de 16,94%.

Esses números significativos são sintomas importantes que não podem passar despercebidos, ainda mais quando a democratização do acesso à educação superior é considerada tema emergente, complexo e de fundamental importância para a redução das desigualdades sociais da sociedade brasileira.

Sabe-se que as economias mais avançadas fundamentam-se no conhecimento acessível a todos. Para isso, é necessário encontrar alternativas de produção e disseminação democráticas do conhecimento aos cidadãos (BERNHEIM e CHAUI, 2008).

No Brasil, existe, em andamento, um processo de universalização do acesso à educação básica, que promove crescimento na educação superior, além das demandas crescentes por educação continuada. Essa ampliação de ingresso causa a exigência de qualidade nas atividades acadêmicas, o que tem sido um grande desafio para as Instituições de Ensino Superior (IES), considerando as lacunas de aprendizado deixadas nos ensinos fundamental e médio. Tudo isso, projetado num país com as dimensões do Brasil, potencializa a complexidade inerente à educação superior.

Nesse contexto, a EaD aparece como possibilidade e alternativa para atender à missão educacional de maneira mais ampliada, tendo papel central para a democratização do acesso à informação, à cultura e à educação superior.

Nesse cenário, a EaD tem se mostrado como modalidade adequada para a promoção da inclusão social, permitindo integrar um grande número de pessoas que estão distantes de centros educacionais e/ou impossibilitadas de frequentar os cursos presenciais. A EaD, assim, é uma modalidade que se adapta ao atendimento das necessidades de um contingente da população do país já em idade adulta, em

atividade profissional, oportunizando a capacitação, permitindo a contextualização e o compartilhamento de conhecimentos com a participação e a colaboração do educando (PEREIRA, 2010).

Considerando a importância que o tema evasão assume no cenário da EaD, esta pesquisa buscou responder à seguinte questão: quais os fatores que influenciaram na evasão de alunos no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas – Polo de Apoio ao Ensino a Distância?

Para responder a esse problema, teve-se como propósito investigar os fatores que influenciaram a evasão de alunos na modalidade de EaD do CLMD no Polo de Apoio ao Ensino a Distância. Para isso, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) contextualizar a EaD como política pública de educação; b) caracterizar o fenômeno evasão; c) conhecer a percepção dos coordenadores, professores, tutores e alunos evadidos sobre as causas da evasão.

Em um estudo quantitativo, o pesquisador conduz seu trabalho a partir de hipóteses a priori e de variáveis operacionalmente definidas, com finalidade de medição objetiva e quantificação dos resultados. De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não busca medir os eventos estudados. É mobilizada por questões ou focos de interesses amplos, que se vão definindo a medida que o estudo avança. Prioriza a coleta de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos, pelo contato direto do pesquisador com o contexto investigado, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da situação em estudo (GODOI, 1995).

Segundo Souza (1999), a evasão é apontada por vários pesquisadores como uma das maiores deficiências do sistema educacional brasileiro. Nos últimos anos, as pesquisas sobre evasão na EaD tornaram-se fundamentais no mapeamento das principais causas e na busca de alternativas de solução, para esse problema, visando elevar o número de alunos que concluíam os cursos a distância.

Esse fenômeno, para Souza (1999), preocupa as instituições universitárias do Brasil e do exterior, fazendo com que sua complexidade e abrangência sejam objeto de estudos e análises por pesquisadores do mundo inteiro. A evasão é um dos problemas mais significativos e indesejáveis em EaD, gerando vagas ociosas, prejuízos às instituições de ensino e, mais gravemente, frustrando todo o projeto de ampliação do acesso à educação superior, pois coloca em cheque toda política de

educação, que anuncia o papel potencializador da EaD nessa democratização a curto e médio prazos. Assim compreendido o problema, apesar dos estudos existentes, é notável que a evasão carece, ainda, de diferentes olhares na busca de soluções. Ao trazer dados da realidade da EaD, a pesquisa pretende contribuir para o conhecimento desse processo que se continua reproduzindo na atualidade.

Além disso, esta dissertação pretendeu contribuir com essa questão a medida que uma melhor compreensão dos fatores que levam à evasão pode proporcionar subsídios para o estabelecimento de novas estratégias e políticas para essa modalidade.

2 POLÍTICA PÚBLICA, POLÍTICA SOCIAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Com o propósito de responder à questão proposta e de alcançar os objetivos estabelecidos, tornou-se fundamental compreender a EaD como integrada às políticas públicas de educação no Brasil. A evasão escolar faz parte dos debates e reflexões da educação brasileira, ocupando um espaço de destaque no cenário das políticas públicas educacionais (JOHANN, 2012). Diante disso, é indispensável adentrar no processo e sentido históricos das políticas públicas e políticas sociais.

2.1 POLÍTICA PÚBLICA

No sentido clássico, a política tem origem na palavra grega “*pólis*” e se refere a tudo que se relaciona com a sociedade, bem como com o que é urbano, público, civil e social. Na contemporaneidade, a política faz referência ao Estado e está diretamente ligada ao poder. Já “a política pública é entendida como um conjunto de procedimentos que expressam relações de poder e que se orienta à resolução de conflito, ao que se refere aos bens públicos” (RODRIGUES, 2011, p.13). Em outras palavras, a política pública busca sanar um problema entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2010).

As políticas públicas:

são resultantes da atividade política, requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar os objetivos desejados e, por isso, envolvem mais de uma decisão política. Uma de suas características principais é que as políticas públicas constituem-se de decisões e ações que estão revestidas da autoridade soberana do poder público (RODRIGUES, 2011, p.14).

A função que o Estado exerce na sociedade passou por várias modificações ao longo do tempo. Seu principal objetivo, nos séculos XVIII e XIX, era a segurança pública e a defesa em caso de ofensiva do inimigo. Porém, em um processo democrático, o Estado precisou desenvolver ações e atuar diretamente em diferentes áreas, tais como saúde, educação, meio ambiente. Os governos se utilizam das políticas públicas para alcançar resultados nessas áreas e promover o bem-estar social. As políticas públicas podem ser definidas como ações, metas e planos que os governos, nas diferentes esferas (federais, estaduais e municipais), esboçam para conseguir o bem-estar social e o interesse público. Assim, podem ser definidas como um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a

solução (ou não) de problemas da sociedade” (LOPES; AMARAL; CALDAS, 2008, p. 5).

Segundo Secchi (2010, p. 33), “o ciclo de Políticas Públicas é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma Política Pública em fases sequenciais e interdependentes”. O processo de formulação passa então por etapas: Formação da Agenda (Seleção das Prioridades), Formulação de Políticas (Apresentação de Soluções ou Alternativas), Processo de Tomada de Decisão (Escolha das Ações), Implementação (ou Execução das Ações) e Avaliação. Todas essas etapas mesclam-se, de maneira que essa separação serve apenas para facilitar a compreensão do processo (LOPES; AMARAL; CALDAS, 2008).

Pereira (2009) acredita que a política pública deve ser discutida como estratégia de ação pensada, planejada e avaliada, norteadas por uma racionalidade coletiva, na qual tanto a sociedade como o Estado exercem funções ativas. A autora afirma que a política pública

visa concretizar direitos sociais conquistados pela sociedade e incorporados nas leis. Ou melhor, os direitos sociais declarados e garantidos nas leis são, de regra, conquistas da sociedade e só têm aplicabilidade por meio de políticas públicas, as quais, por sua vez, operacionalizam-se por meio de programas, projetos e serviços (PEREIRA, 2009, p.95).

Nesse sentido Souza (2006) acrescenta que, após sua formulação, as políticas públicas desdobram-se em programas, projetos e planos, tendo por base informações e pesquisas. Compete ao formulador perceber, compreender e selecionar as diferentes demandas da sociedade. Assim que implementadas, são submetidas ao acompanhamento e à avaliação. Pereira (2009) corrobora com Souza (2006), afirmando que

quando se fala de política pública, está se falando de uma política cuja principal marca definidora é o fato de ser pública, isto é, de todos, e não porque seja estatal (do Estado) ou coletiva (de grupos particulares da sociedade) e muito menos individual (PEREIRA, 2009, p. 95).

Desse modo, é de responsabilidade do Estado garantir e implementar as políticas públicas na orientação de que os direitos humanos fundamentais sejam assegurados, com igualdade e dignidade para toda a sociedade (ONOFRE; JULIÃO, 2013). Nessa direção, as políticas públicas sociais funcionam, pela ação governamental, como mediadoras entre o homem e suas necessidades, sendo de grande importância para a redução da desigualdade.

2.2 POLÍTICA SOCIAL

A abrangência da ação do poder público federal, no que diz respeito à segurança de proteção social e à geração de oportunidades para os brasileiros, ganha concretude através de um conjunto de políticas e programas que, fornecendo bens, serviços e benefícios à população, tem a distribuição e a redistribuição de recursos, saúde, educação, cultura, assistência social, assistência à criança e ao adolescente, trabalho e renda, turismo, meio ambiente, dentre outros. Dessa forma, há contribuição para o desenvolvimento da sociedade como um todo, ou seja, para a melhora da qualidade de vida da população (IPEA, 2009). Nessa direção, Demo (1994) complementa que, para ser social, a política precisa atingir a condição efetiva de redução da desigualdade e que

política social não é ajuda, piedade ou voluntariado. Mas o processo social, por meio do qual o necessitado gesta consciência política de sua necessidade, e, emerge como sujeito de seu próprio destino, aparecendo como condição essencial de enfrentamento da desigualdade sua própria atuação organizada (DEMO, 1994, p.25).

Assim, a política social possui identidade própria e deve estar fundada em princípios de justiça social:

apesar de o termo política social estar relacionado a todos os outros conteúdos políticos, ele possui identidade própria. Refere-se à política de ação que visa, mediante esforço organizado e pactuado, atender necessidades sociais cuja resolução ultrapassa a iniciativa privada, individual e espontânea, e requer deliberada decisão coletiva regida por princípios de justiça social que, por sua vez, devem ser amparados por leis impessoais e objetivas, garantidoras de direitos (PEREIRA, 2011, p. 171).

Desta forma, com uma visão dinâmica e multifacetada, realiza intervenções, distribuindo recursos e oportunidades e promovendo mais igualdade e cidadania (FLEURY; OUVRENEY, 2008).

Na sua finalidade, as políticas sociais têm ampliado o número de beneficiários e a multiplicidade de benefícios, sendo, de acordo com as exigências constitucionais (IPEA, 2009), um dos marcos das conquistas dos direitos sociais. Anteriormente, existiam apenas medidas de proteção aos trabalhadores do mercado formal; para os demais, eram realizadas ações de caráter paternalista e assistencial (OLIVEIRA, 2008). Com a Constituição Federal de 1988, a ação social passou a estar sob responsabilidade do Estado, estabelecendo inúmeras garantias sociais necessárias entre os direitos que gozam de proteção legal (IPEA, 2009). As políticas sociais mais

tradicionais abrangem a área da saúde, assistência social, previdência, educação e habitação. Áreas básicas do bem-estar social, assim, estão instituídas pela própria Constituição para assegurá-las e promovê-las (FLEURY; OUVREY, 2008).

Diante das responsabilidades adotadas pelo poder público, para prover proteção para a sociedade, combater desigualdades sociais e gerar oportunidades mais equitativas de inclusão, o país observa, desde o início dos anos 1990, a organização normativa e institucional das políticas sociais, com diversificação e respectivo aumento de serviços públicos em diferentes áreas (IPEA, 2009). No entanto, a política social apresenta-se fragilizada e fragmentada por consequência das políticas neoliberais que promovem redução da responsabilidade do Estado e priorizam privatizações, publicizações e terceirizações.

Por outro lado, Bastos (2012) afirma que é preciso não só romper e superar a tradição assistencialista, mas também adotar uma política em que todo o cidadão tenha direitos iguais, com ações adotadas para o bem-estar social como:

direitos socioeconômicos corporificados em um conjunto de medidas e instituições que devem, obrigatoriamente, estar voltadas para a produção do bem-estar social e para viabilização de serviços sociais (MIOTO; LIMA, 2009, p. 35).

Entretanto, existem críticas que se voltam desde aos problemas de gestão até a suposta ineficiência e baixa capacidade redistributiva. Esses argumentos, ligados aos problemas enfrentados durante a década de 1990, no campo macroeconômico, determinaram várias reformas e ajustes na área social, que visam restringir a alocação de recursos para as políticas sociais, afetando uma série de benefícios disponíveis. Apesar das dificuldades e desafios a serem enfrentados,

não se pode desconhecer, por sua vez, que esforços importantes no âmbito da gestão das políticas são conduzidos na busca de garantir maior efetividade às ações implementadas na área social. Desenhos originais são aplicados às diversas áreas, práticas gerenciais inovadoras são empregadas, critérios de repartição de recursos passam por reformulações e novas formas de articulação entre a União, os estados e os municípios e destes com o setor privado são testadas. A introdução de mecanismos de monitoramento e a avaliação das políticas sociais também se intensificam com vista a garantir o controle da atuação pública e, com isso, permitir o seu aprimoramento e acompanhamento por parte da sociedade (IPEA, 2009, p. 524).

É importante destacar que, em paralelo aos esforços citados, novas questões evidenciam a pauta política, cobrando encaminhamentos por parte dos agentes públicos. Argumentos importantes, como inclusão previdenciária, melhora da

qualidade dos serviços na área educacional e de saúde, reforma urbana, garantia de segurança com cidadania, combate às desigualdades de raça e gênero na implementação das políticas públicas, como também o combate à pobreza, estão relacionados na agenda pública. São novos desafios a um projeto de desenvolvimento do país (IPEA, 2009). Em suma:

da capacidade do Estado (pelos diversos governos) para executar políticas públicas sociais mais eficazes, abrangentes e universais depende do aprimoramento do bem-estar e da cidadania, com a diminuição das desigualdades e a consolidação da democracia de cidadãos e cidadãs (RODRIGUES, 2011, p. 78).

A transformação na ação social do Estado no pós-1988 pode ser verificada na afirmação da educação

como direito de todos e obrigação do Estado, das famílias e da sociedade e a fixação do ensino fundamental como etapa de frequência obrigatória são aspectos essenciais na delimitação da atuação pública no que concerne à promoção social e à geração de oportunidades aos cidadãos (IPEA, 2009, p. 522).

A partir dessa compreensão, a educação se reafirma como pública, sendo função e dever do Estado, para que cada cidadão possa partilhar, de forma consciente e crítica, de uma sociedade mais digna. A fim de que a educação cumpra seu dever de chegar a todos, com igualdade de condições e acesso, iniciativas de políticas específicas de inserção educacional daqueles que, até hoje, foram excluídos do processo educacional vêm sendo criadas. A educação a distância é uma dessas iniciativas.

2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A realidade tem demonstrado que a política educacional está alicerçada em conceitos, procedimentos e projetos daqueles que estão no poder em cada período histórico. Toda vez que é empossado um novo Secretário ou Ministro de Educação, suas ideias e intenções tornam-se o viés da política educacional; dessa forma, pouco se trabalha com política educacional de longo prazo (SOUZA, 1997). A partir dessa visão particular, individual e quase pessoal, uma diversidade de políticas é praticada, muitas vezes sem contribuir de forma efetiva para as mudanças necessárias. O século XX foi palco de várias reformas educacionais no Brasil e,

apesar de serem travadas muitas discussões, poucas mudanças se refletiram em sala de aula.

A Constituição Federal (CF) de 1988 estabeleceu que o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho são as metas da educação. As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dadas pela Lei nº 9.394 de 1996, no entanto, não esclarecem pontos importantes no campo educacional. Conforme Souza (1997), nem a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nem a Constituição mostraram caminhos seguros para aplicação de uma política educacional adequada.

Em 2001, para dar cumprimento ao disposto na Constituição, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2010, com um conjunto de metas e diretrizes que visavam balizar e orientar a educação no país. O PNE foi construído sobre três eixos: a educação como direito da pessoa, a educação como fator de desenvolvimento econômico e social e, por fim, a educação como meio de combate à pobreza.

Desse modo, entre 2002 e 2010, a educação brasileira passou por reformas, entre elas, a universalização dos primeiros anos do ensino fundamental, a implantação da Rede Federal de Educação Tecnológica, oferecendo ensino médio para jovens, a expansão da rede municipal para a educação infantil, bem como o estímulo de ações voltadas ao atendimento especial e à educação para jovens e adultos. Também foi dada atenção especial, e reconhecida como identidade específica, à educação indígena (de quilombolas e das populações ribeirinhas). No entanto, continua sendo um dos maiores desafios da educação brasileira a superação da desigualdade e da exclusão.

Nesse contexto, em 25 de junho de 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, que aprovou um novo Plano Nacional de Educação, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da sua publicação. Cada uma das metas desse plano vem acompanhada das respectivas estratégias, que buscam atingir os objetivos propostos. A importância do PNE se expressa no seu conteúdo e nas suas diretrizes, a saber:

erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos (as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Tanto as metas quanto as estratégias apresentam iniciativas para todos os níveis, as modalidades e as etapas educacionais. Além disso, há estratégias específicas para a inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida (MEC, 2013).

São metas a universalização e ampliação do acesso e atendimento, em todos os níveis educacionais, bem como o estímulo à formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação em geral, a avaliação e o acompanhamento periódico e individualizado de todos os envolvidos no processo, como estudantes, professores, gestores e demais profissionais, e o incentivo e a expansão do estágio. O projeto determina, ainda, estratégias para atingir a universalização do ensino para crianças e adolescentes de quatro a dezessete anos, prevista na Emenda Constitucional nº 59 de 2009. Contempla, também, a expansão da oferta de matrículas gratuitas em entidades particulares de ensino e do financiamento estudantil, bem como o investimento na expansão e na reestruturação das redes físicas e em equipamentos educacionais, como transporte, livros, laboratórios de informática, redes de internet de alta velocidade e novas tecnologias.

O novo plano dá destaque à elaboração de currículos básicos e avançados em todos os níveis de ensino e à diversificação de conteúdos curriculares. Prevê a correção de fluxo e o combate à defasagem idade-série. São instituídas metas para o aumento da taxa de alfabetização e da escolaridade média da população (MEC, 2013).

Apesar dos avanços, muitas questões permanecem em discussão e dizem respeito à tensão entre centralização x descentralização, qualidade x quantidade e a relação entre o público e o privado na educação. Como já mencionado, muitos são os desafios educacionais e, nesse contexto, a Educação a Distância pode ser um meio da superação desses desafios ou apenas mais uma de suas expressões.

Nos discursos oficiais, a EaD passou de uma ação eventual para uma articulada e planejada política nacional de formação inicial superior para docentes,

tornando-se uma alternativa para a qualificação da formação de professores e, conseqüentemente, para a formação básica. Com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a EaD vem animando as políticas de formação de docentes com anúncio de modificações e expansão nesse campo (CASTRO, 2004).

Por outro lado, no Brasil, as atuais inovações no contexto tecnológico, a globalização da economia e a reestruturação produtiva vêm promovendo transformações nos campos social, econômico e cultural e definindo novas formas de intervenção do Estado. Essas modificações, como já destacado, pautadas pela concepção neoliberal, trazem como diretrizes a redução da ação do Estado em todos os âmbitos sociais, entre eles o educacional. No cenário mundial, nas últimas décadas, as transformações socioeconômicas têm determinado os andamentos e os nortes da educação. A informação e a comunicação têm papel fundamental nessas transformações, pois ganham destaque as habilidades de interpretar e decodificar informações e de saber analisar e avaliar processos complicados. Essas capacidades dependem do domínio cultural de saberes de diferentes áreas, o que remete diretamente à educação. Segundo Castro (2004), as exigências do mercado de trabalho e as atuais demandas sociais estabelecem uma reorganização do sistema capitalista, que tem provocado mudanças em todos os âmbitos da sociedade e, por conseqüência, no setor educacional. A autora enfatiza que

a reforma educacional, no contexto mais amplo da reforma do Estado, tem priorizado eixos como a focalização de programas, que possibilita a substituição do acesso universal pelo acesso seletivo, descentralização como forma de repassar parcela dos investimentos em educação a outros níveis de governo ou mesmo para a sociedade civil e a privatização como transferências das responsabilidades públicas para organizações ou entidades privadas (CASTRO, 2004, p. 97).

Em resposta aos ajustes estruturais estabelecidos pelos organismos internacionais de investimentos e financiamentos, o governo federal vem lançando mão dessas estratégias e racionalizando recursos humanos e financeiros. A Educação a Distância manifesta-se como importante plano para a contenção de investimentos na educação, função proporcionada pelo desenvolvimento e pela utilização das modernas tecnologias de informação e comunicação, que propiciam suporte necessário para que essa modalidade assumira ação de destaque no cenário mundial (CASTRO, 2004). Nesse sentido, Castro (2004) esclarece que

essa estratégia foi fortemente orientada pelos organismos internacionais, entre eles a Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que defende a tese da educação e do conhecimento como condições fundamentais para que a América Latina busque a transformação produtiva com equidade e evidencie um novo paradigma do conhecimento exigido pela revolução tecnológica e pela globalização, no qual é ressaltada a aprendizagem pela prática, o uso de sistemas complexos e o aprender a fazer (CASTRO, 2004, p. 98).

Consolida-se, assim, a Educação a Distância, que possibilita a utilização de estratégias que permitam empreender todo o potencial educativo das Tecnologias de Informação e Comunicação, redefinindo, dessa maneira, os tempos e espaços destinados à aprendizagem. No Brasil, a partir da década de 1990, essas diretrizes estão vinculadas a planos e programas para a área educacional, entre os quais pode-se nomear: O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003); o Planejamento Político Estratégico (1995-1998); a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, os Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024. Essas iniciativas justificam o destaque para o uso da Educação a Distância em todos os níveis de ensino, principalmente na formação inicial ou continuada do docente (CASTRO, 2004).

As políticas de governo destacam a Educação a Distância como meio de acesso ao conhecimento e de democratização do ensino com baixos custos (CASTRO, 2004). Vive-se a abertura de fronteiras econômicas e financeiras corroborada pelas TIC. No entanto, verifica-se a crescente desigualdade entre os países, que se torna um agravante para a vida em sociedade. A globalização traz a promessa de desenvolvimento econômico, científico, tecnológico e informacional. Porém, convivemos com a fome, a miséria, a falta de acesso à informação, à tecnologia, à comunicação, e a perda de identidade (ZORZAN; ECCO, 2004).

Apesar de todo o investimento e avanço da EaD, nos últimos anos, ela não é modalidade recente. Assumindo características distintas, sua trajetória é de longa data.

2.4 A TRAJETÓRIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O início do século XXI foi marcado por muitas descobertas, inovações científicas e tecnológicas, mudando definitivamente a vida humana. Concebida como uma dimensão da vida humana, a educação não poderia ficar indiferente a este momento, surgindo, a cada instante, novas propostas de aprendizados. Isso também ocorreu porque as demandas econômicas, que nos últimos anos cresceram em ritmo cada vez mais acelerado, têm exigido que novos modelos de educação sejam pensados para atender suas necessidades (BAPTISTA, 2012). Nesse cenário, novas modalidades pedagógicas se fazem presentes para atender às novas demandas sociais e, talvez, seja esse um dos motivos pelos quais a Educação a Distância cresceu tanto nos últimos anos (ZAMLUTTI, 2006). Haddad aponta que:

“no processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral” e que prevê, no item relativo a objetivos e metas da educação superior: “Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (HADDAD, 2009, p. XI).

Ainda segundo Haddad, o Brasil é um país de dimensões continentais com desigualdades regionais, cujos desafios educacionais exigem soluções práticas e inovadoras em relação à democratização da oferta de educação. Nesse caso, a Educação a Distância apresenta características específicas que podem, quando implementadas com critérios de qualidade, colaborar com o aumento e com a interiorização da oferta de educação no país.

Nesse cenário, a Educação a Distância, além da democratização, proporciona benefícios, refletindo-se no crescimento da demanda por matrícula num curto prazo. Ela se apropria de ferramentas para ensinar e aprender, tais como os meios de comunicação, as metodologias de aprendizagem, as técnicas de ensino, os processos de tutoria, entre outros. No entanto, para obter avanços pedagógicos, é necessário cercar-se de uma multiplicidade de recursos. A EaD já não é mais um curso por correspondência unidirecional, no qual são enviados textos e livros através dos correios e se espera que o aluno consiga estudar e aprender a distância. É preciso desenvolver material específico para se estudar sozinho, combinando textos,

vídeos, áudio, programas transmitidos pelo rádio e pela televisão e com auxílio de tutores em centros de apoio, para assessorar os alunos. Incluí, também, recursos como computador, vídeo conferência, telefone e fax, que podem auxiliar a interatividade. Hoje, assistimos um fenômeno que é a convergência entre Educação a Distância e o ensino presencial (NUNES, 2009).

Porém, nem sempre foi assim: a modalidade a distância é muito mais antiga do que se pode imaginar, embora, como ensino sistematizado, só tenha surgido em 1728. Isso mostra que há muito mais tempo do que se acredita, já se fazia o que atualmente é considerado, por muitos, como uma inovação na área da educação.

A história e o desenvolvimento da Educação a Distância estão intrinsicamente relacionados ao desenvolvimento dos meios de comunicação. A experiência mais referenciada como precursora do uso das tecnologias mecânicas aconteceu em 1728, quando foi introduzido o método de ensinar a distância através do curso por correspondência, ministrado por Caleb Philips na *Gazzete* de Boston, EUA. Esse curso tinha como missão enviar lições semanalmente aos leitores que desejassem aprender, mesmo que morassem distante do centro de ensino (NUNES, 2009).

Anos depois, em 1884, o *Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service* ofertou cursos de contabilidade. Em 1891, nos Estados Unidos, foram oferecidos cursos sobre segurança de minas, preparados por Thomas J. Foster. Foram disponibilizados cursos de extensão em meados do século passado nas Universidades de Oxford e de Cambridge, na Grã-Bretanha. Em seguida, surgiram nos EUA nas Universidades de Chicago e de Wisconsin. No ano 1919, começaram os programas de ensino por correspondência na Universidade de Queensland, na Austrália (NUNES, 2009). A partir da década de 1990:

a correspondência foi substituída em sua quase totalidade pelo e-mail ou outros mensageiros instantâneos, fazendo com que o ensino por correspondência definitivamente se transformasse em apenas uma lembrança como modalidade alternativa de EaD (PALHARES, 2009, p.55).

Educadores à distância sempre foram muito rápidos para adotar e explorar novas tecnologias. Com o passar do tempo, em 1928, a BBC, através do rádio, começou a agenciar cursos para adultos, vistos como uma possibilidade para os indivíduos melhorarem suas vidas por meio do conhecimento. Esse meio de comunicação foi usado em diversos países com os mesmos objetivos, inclusive no Brasil, desde a década de 1930 (NUNES, 2009).

Considerando o período compreendido entre o início do século XX e a Segunda Guerra Mundial, novas experiências foram realizadas para aperfeiçoar o desenvolvimento de metodologias aplicadas ao ensino a distância. O interesse urgente em instruir os recrutas norte-americanos no período da guerra fez com que surgissem novas tecnologias para o ensino da recepção do Código Morse, as quais, posteriormente, foram utilizadas em tempos de paz com a finalidade de integrar socialmente as pessoas atingidas pela guerra e de capacitar a população para novos trabalhos. A partir dos anos 60, houve o *boom* da Educação a Distância com o começo da sua institucionalização na educação secundária e superior inicialmente na França e na Inglaterra e, mais tarde, nos demais países (NUNES, 2009).

Hoje, mais de 80 países, nos cinco continentes, utilizam a Educação a Distância em todos os níveis educacionais, atendendo milhões de estudantes. Cada nação, com sua própria história e com novos conhecimentos, acrescentam benefícios ao desenvolvimento mundial da EaD por meio de novas tecnologias ou como resultado de novas formas de implementar a Educação a Distância. Essa modalidade tem um longo e diversificado percurso no mundo e se desenvolve cada dia mais (NUNES, 2009).

No Brasil, as primeiras atuações ocorreram por meio de cursos por correspondência, rádio e televisão, até chegar a outros meios de comunicação, entre eles a internet. Possivelmente, as experiências iniciais brasileiras em Educação a Distância não foram registradas, visto que as primeiras informações conhecidas são do século XX. Segundo Alves (2009), a Educação a Distância, no decorrer de sua história, traçou uma trajetória de avanços e retrocessos, bem como de alguns períodos de estagnação, gerados por ausência de iniciativas governamentais.

Antes de 1900, já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro, como o Jornal do Brasil, que ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência. Eram cursos de datilografia ministrados por professoras particulares, que não possuíam vínculo com instituições.

Em 1904, houve a instalação de escolas, filiais de uma organização norte-americana, que ofereciam cursos voltados para pessoas que procuravam empregos, principalmente nos setores de serviços e comércio. A mediação era feita por correspondência e os materiais didáticos eram enviados pelas empresas de correios, o que permitia levar novos conhecimentos para alunos dispersos em áreas

e isolados dos centros de educação, os quais utilizavam as ferrovias como meio de transporte.

Nos últimos anos da década de 30, surgiram as primeiras instituições privadas brasileiras de Ensino a Distância, que se difundiram através do método de curso por correspondência. A organização pioneira, que implantou o ensino a distância no Brasil, foi o Instituto Radiotécnico Monitor. O Instituto ainda existe e, atualmente, oferece cursos técnicos e de educação de jovens e adultos (INSTITUTO MONITOR, s.d.).

Outra instituição precursora do Ensino a Distância no Brasil, o Instituto Universal Brasileiro (IUB), surgiu no cenário nacional em 1941, em São Paulo, tornando-se a maior escola de ensino a distância no país entre as décadas de 1960 e 1980. No IUB, a mediação entre aluno e tutor era realizada por meio de material impresso e a remessa de lições, trabalhos e provas e até os pagamentos eram distribuídos por meio de empresas de correios, de forma que a correspondência era mediadora do processo de construção do conhecimento. O IUB oferecia cursos profissionalizantes voltados para o acesso ao mercado de trabalho, tanto para estudantes quanto para profissionais que procuravam aumentar seus conhecimentos. Oferecia também o Supletivo Oficial, atendendo jovens e adultos com o objetivo de suprir períodos não concluídos durante a idade considerada apropriada. Na década de 1980, aproximadamente 200 mil alunos estavam vinculados à instituição.

Atualmente, com o aperfeiçoamento e a adaptação de novas tecnologias, o IUB oferece cursos profissionalizantes, cursos técnicos e educação de jovens e adultos para ensino médio e fundamental. Os alunos podem receber os materiais impressos ou digitais e estudar *on-line* através do Ambiente Virtual de Aprendizagem *IUBNet*, todos eles na modalidade a distância (IUB, s.d.).

Palhares (2009) indica que o perfil do aluno na fase inicial da Educação a Distância no Brasil era representado, na maioria, por homens (90%), com idades entre 25 a 28 anos, casados, em sua maioria empregados e com situação financeira estável. A principal razão para buscar um curso profissional era a vontade de progredir e alcançar situação financeira melhor.

2.4.1 A EaD a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

Em 1996, a EaD foi inserida na legislação educacional, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que reconhece a Educação a Distância como uma modalidade de educação no seu artigo 80 (BRASIL, 1996).

Em fevereiro de 1998, as iniciativas de Educação a Distância foram normatizadas pelo artigo 2º do Decreto nº 2494/98, que diz:

os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim [...] (BRASIL, 1998).

Mesmo com inúmeros projetos da EaD, criados pelo governo e por instituições privadas, essa modalidade de ensino foi oficializada somente a partir da metade da década de 1990 (TORRES; VIANNEY, 2003), conforme relatado:

até este período, a modalidade da Educação a Distância (EAD) era utilizada principalmente para ofertar cursos livres de iniciação profissionalizante, dentro do conceito de educação aberta e com os recursos do ensino por correspondência; e para ofertar cursos supletivos, focados na complementação de estudos nos níveis de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, utilizando materiais impressos e aulas transmitidas por televisão, em programas de telecurso. Somente a partir de 1994, com a expansão da Internet junto às Instituições de Ensino Superior (IES), e com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, que oficializa a EAD como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino, é que a universidade brasileira dedica-se à pesquisa e oferta de cursos a distância com o uso de novas tecnologias (TORRES; VIANNEY, 2003, p.2).

Nesse caminho, foi instituída, pelo Ministério da Educação (MEC), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como um sistema formado por universidades públicas, que oferece cursos superiores na modalidade a distância a fim de democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino público e gratuito no Brasil (MILL, 2012).

Com o surgimento do Sistema UAB, o Brasil inicia uma nova fase da EaD. Um dos temas de maior preocupação dos gestores da UAB, nas Instituições de Ensino Superior, são os altos índices de evasão. É um desafio aos gestores da UAB manter os alunos nos cursos, o que tem incentivado a pesquisa sobre os motivos

dessa evasão e a busca de novas estratégias para solucionar essa dificuldade (MILL, 2012).

As instituições participantes do sistema UAB são federais, estaduais e municipais. Além de universidades, fazem parte da UAB os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A UAB foi instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, e implantada no segundo semestre de 2007, disponibilizando cursos para o público em geral e priorizando os professores e demais segmentos que trabalham na educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (MILL, 2012).

2.5 EVASÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A capacidade de resposta da EaD aos desafios e propósitos colocados tem sido enfraquecida pelos números da evasão. A evasão, nas instituições de ensino em geral, sejam públicas ou privadas, é um fenômeno social complexo, que tem alertado gestores e pesquisadores. As perdas de alunos que começam e interrompem o ciclo de estudos provocam consequências sociais, acadêmicas e econômicas. No setor público, a atenção com a evasão está associada ao que o Estado investe na formação dos alunos. O abandono de uma vaga gera perda significativa de investimento (SILVA FILHO et al., 2007). Segundo Pacheco e Ristoff (2004), nas instituições privadas, a evasão está associada às dificuldades de pagamento do curso pelos alunos. Para Castro (2012), a evasão traz consequências negativas às instituições e aos próprios alunos, podendo ocasionar perda financeira e de tempo. A evasão é um dos principais problemas nas instituições de ensino e, sob a ótica econômica, o custo social advindo da evasão é muito elevado, conforme apontam Silva Filho et al.(2007):

no setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. 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).

Silva Filho et al. (2007) afirmam que são poucas as instituições que apresentam um programa institucional de enfrentamento à evasão, com

planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências realizadas com sucesso.

A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, constituída em 1997 pelo Ministério da Educação, com o objetivo de reunir dados sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras, relativos aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de seus cursos de graduação, destacou que a evasão de alunos é fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo. Pela sua complexidade, nos últimos anos vem sendo objeto de pesquisas e análises, principalmente nos países de Primeiro Mundo. Quando se fala em evasão, devem-se considerar três tipos:

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;

evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;

evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (MEC, 1997, p. 20).

Aqui, nosso foco está voltado para a evasão de curso por iniciativa do aluno, por isso será entendida como “[...] o ato da desistência, incluindo os que nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento” (FAVERO, 2006, p. 50).

O levantamento de dados, realizado no Censo EAD.BR 2013, organizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), que deu origem ao Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil, tem como objetivo disponibilizar informações quantitativas e análises qualitativas a respeito das ações desenvolvidas no Brasil na modalidade EaD. De acordo com o censo de 2013, a Base de Dados computou 309 participantes de instituições de todo o país, entre formadoras em vários níveis (cursos credenciados, livres não corporativos e livres corporativos) e fornecedoras de produtos e serviços para a EaD (ABED, 2013).

Com referência ao número de cursos, houve aumento de matrículas em EaD em quase todos os tipos de cursos. Em relação a 2012, o número total de matrículas diminuiu 29,9% em 2013, de acordo com a Tabela 1, apresentada abaixo:

Tabela 1 – Número de instituições participantes e matrículas em EaD de 2009 a 2013 no Brasil

Ano	Intituições participantes	Matrículas em EAD
2009	128	528.320
2010	198	2.961.921
2011	181	3.589.373
2012	252	5.772.466
2013	309	4.044.315

Fonte: Censo EAD.BR 2013.

Segundo o Censo EAD.BR 2013, em 2013, houve aumento do percentual de evasão em relação a 2012, em todas as modalidades de cursos e disciplinas. Mas, se compararmos 2013 com 2011, nota-se queda nos índices de evasão em todos os tipos de cursos, conforme a Tabela 2. Em relação às principais causas da evasão apontadas pelas instituições, estão a falta de tempo dos alunos para estudar e participar dos cursos, o acúmulo de atividade de trabalho e a falta de adaptação com a metodologia.

Tabela 2 – Índices de evasão registrados no período 2010-2013

Tipo de Cursos	2010	2011	2012	2013
Autorizados pelo MEC	18,6%	20,5%	11,74%	16,94%
Livres não corporativos	22,3%	23,6%	10,05%	17,08%
Livres corporativos	7,6%	20%	3%	14,62%
Disciplinas EAD	-	17,6%	3,10%	10,49%

Fonte: Censo EAD.BR 2013.

Coelho (2002) publicou o artigo “A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet”, no qual analisou o curso de Tecnologia de Ensino a Distância Via Internet, na modalidade EaD, oferecido pela Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse curso de formação continuada para docentes universitários, independentemente de ter sido criado "de um dia para o outro", foi concluído apenas por cerca de 50% dos participantes. Um dos fatores que colaboraram para a desistência, ao longo do curso, foi a falta de motivação e de disciplina para gerenciar o tempo de estudo com autonomia.

Tema importante é tratado no artigo “Expansão da educação superior a distância em Moçambique: perfis, expectativas e percepções dos estudantes de um programa de cooperação internacional”, elaborado pelos autores Preti e Barbieri

(2013). O texto discorre sobre a oferta de quatro cursos de graduação a distância, instituídos em 2010, em um Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior na República de Moçambique. Os cursos do Programa visam qualificar professores do Ensino Básico e do Secundário de escolas públicas (Pedagogia, Biologia, Matemática) e de gestores públicos (Administração Pública).

No início, foram abertos três Polos de Apoio ao Ensino a Distância: na cidade de Maputo, de Beira e de Lichinga. Para o curso de Administração Pública, foram ofertadas 90 vagas e para os outros três cursos de licenciatura, 180 vagas para cada, totalizando 630 participantes.

Foi aplicado um questionário sócio-econômico-cultural para um total de 591 alunos, isto é, para 85% dos alunos matriculados. Conforme Preti e Barbieri (2013), no curso de Administração, segundo os colegas, as desistências foram de oito alunos (9%), ocasionadas por questões de transferências para outras províncias ou por residirem muito distante do polo. No curso de Biologia, de acordo com os alunos que continuaram, o abandono dos colegas foi por questões financeiras (31%), por dificuldade de acesso à plataforma (19%) e pela distância do polo, que causava dificuldades de locomoção gerada pela necessidade de visitas frequentes para os encontros presenciais (19%). No Ensino Básico, dos 118 respondentes, 21% permaneceram no curso. No relato dos alunos que continuaram no curso, três fatores foram determinantes para a evasão: dificuldades financeiras, distância do polo e duração do curso. No curso de Matemática, foi registrado número maior de desistência, num total de 29 alunos (16%). Os alunos que se mantiveram no curso relataram alguns fatores para justificar a evasão, dentre eles: questões financeiras (35%) e dificuldade de acesso à plataforma do curso (17%).

O índice de evasão na EaD é elevado, chegando, em alguns casos, próximo de 65%. Conforme Longo (2009), a evasão é uma questão complexa, resultante de diferentes elementos, tais como: falta de tempo; estranhamento pela mudança de modalidade do presencial para a distância; questões profissionais; insatisfação com o conteúdo; falta de prática no uso das ferramentas; problemas pessoais; opção inapropriada do curso; insatisfação com a tutoria e/ou ausência de tutoria; falta de suporte e problemas técnicos. Colaborando com esse pensamento, Coelho (2002, s.p.) também cita possíveis indicadores das causas e situações mais frequentes em que ocorrem a evasão:

- A falta da tradicional relação face-a-face entre professor e alunos, pois neste tipo de relacionamento julga-se haver maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos no processo educacional;
- Insuficiente domínio técnico do uso do computador, principalmente da Internet, ou seja, a incapacidade 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 e fazer *links* sugeridos;
- Ausência de reciprocidade da comunicação, ou seja, dificuldades em expor ideias numa comunicação escrita a distância, inviabilizando a interatividade;
- A falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física, construída socialmente e destinada muitas vezes, à transmissão de saberes, assim como ocorre no ensino presencial tradicional, faz com que o aluno de EAD não se sinta incluído num sistema educacional.

Maia, Meirelles e Pela (2004) analisaram se existe relação entre o índice de evasão nos cursos superiores a distância e a tecnologia utilizada nas Instituições de Ensino Superior (IES). De acordo com a pesquisa, foram analisadas 22 IES (15 não foram consideradas válidas para o estudo, pois não apresentaram dados sobre o índice de evasão na sua análise). As 22 IES que forneceram dados referentes aos seus índice de evasão conseguiram uma amostra de 55% de Instituições de Ensino Superior públicas e 45% de privadas. Em relação aos cursos pesquisados nas diferentes IES, 36% eram cursos de extensão, 27%, de especialização e 27%, de graduação (MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004).

Considerando as instituições públicas e privadas e a média do índice de evasão, constata-se que há mais abandono em IES privadas e que o índice de evasão não está relacionado somente ao custo do curso. Nas instituições públicas e privadas, foram os cursos de extensão e de especialização que apresentaram índices mais altos de evasão. Os cursos que apresentam certificação própria apresentam média de índice de evasão de 62% e aqueles que são certificados pelo MEC apresentam a média de índice de evasão mais baixo, 21% (MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004).

A partir do estudo sobre evasão nas 22 IES, o índice de evasão observado foi de 60,17% pelas seguintes razões: a tecnologia utilizada, a metodologia, os custos do curso para o aluno, a forma da interação entre professor e aluno, a estrutura do curso (ex: semipresencial, totalmente a distância). Na amostra, os cursos semipresenciais apresentaram média de evasão de 8%, enquanto os cursos totalmente a distância apresentaram média de evasão de 30%. Os resultados encontrados evidenciaram que existe relação entre o índice de evasão e a tecnologia de informação e comunicação (*e-mail*, *chat*, fórum, videoconferência,

teleconferência) aplicada nos cursos a distância. Dessa forma, para os estudantes de cursos a distância, a Tecnologia de Informação e Comunicação utilizada é de fundamental importância para que eles se sintam pertencentes a um grupo e participantes do curso (MAIA MEIRELLES; PELA, 2004).

Silveira (2012) investigou os índices e os motivos da evasão na Educação a Distância no Polo UAB de Franca. Foram oferecidas 953 vagas, concentradas em 15 cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamento. Desse total, 240 alunos concluíram, 48 desistiram, 137 abandonaram o curso e 534 ainda estão ativos.

As categorias mais incidentes para análise das causas da evasão foram em primeiro lugar: limite pessoal, como dificuldade de expor as ideias numa comunicação escrita a distância, falta de suporte à aprendizagem, fatores do contexto familiar (como o ambiente de estudo), situação financeira, dedicação insuficiente aos estudos, falta de habilidade para conciliar as atividades concorrentes com as tarefas exigidas pelo curso, falta de experiência como aluno em cursos a distância, dificuldade para redigir textos e mensagens e problemas de saúde.

Em segundo lugar, limites profissionais relacionados às restrições situacionais do ambiente de trabalho, como tarefas incompatíveis com o estudo, ruídos, interferências e interrupções, pressões de tempo, conflito de papéis, falta de apoio de chefes a empregados e servidores públicos em treinamentos corporativos e excesso e sobrecarga de trabalho, dificultando a administração do tempo para o curso, e aspectos referentes ao não atendimento de expectativas pelo curso, como: percepções equivocadas sobre a natureza e a complexidade do curso, falta de informações sobre a importância do curso, duração e a dificuldade do curso e quantidade de trabalhos escritos exigidos. Todos esses fatores ocorreram em oito cursos.

Em terceiro lugar, relação interpessoal, como falta da tradicional relação face a face entre professores e acadêmicos, falta de um agrupamento de pessoas numa instituição física, falta de interação com outros alunos e falta de suporte de outros alunos para atingir bons resultados de aprendizagem. Todos esses fatores aconteceram em dois cursos.

Em quarto lugar, os aspectos tecnológicos, como insuficiente domínio técnico do uso do computador e internet (falta de habilidade para realizar *downloads* de documentos, recursos de áudio e vídeo, além dos recursos da internet), baixa frequência de uso das ferramentas da *web*, modo de entrega do curso (dificuldade

para entender o formato em que o curso foi apresentado) e falta de adaptação ao sistema do curso e da tutoria (baixa frequência de participação do aluno em atividades de interação com o tutor e colegas, insatisfação com o desempenho do tutor, absenteísmo dos tutores, falta de assistência do tutor ao aluno, e atraso no envio de *feedbacks* ou fornecimento de poucos informativos aos alunos). Todos os fatores citados ocorreram em dois cursos.

A categoria relacionada ao polo não foi motivo de evasão nos cursos. No entanto, para Silveira (2012), existem aspectos da evasão que precisam ser analisados e tratados nas diferentes instâncias da Educação a Distância: universidade, polo, curso, coordenação e tutoria.

O artigo “Gerenciamento da aprendizagem, evasão em EaD online e possíveis soluções: um estudo de caso no Instituto Federal do Ceará (IFCE)”, escrito por Sales, Leite e Joyeem (2012), versa sobre possíveis impactos no gerenciamento da aprendizagem que podem causar evasão em EaD *on-line*. O artigo relata um estudo de caso com um grupo de controle e um grupo experimental, constituídos por turmas que pertenciam a diferentes cidades polos do estado do Ceará, matriculadas no 1º e 2º semestres dos cursos de Hotelaria e Licenciatura em Matemática, sob a coordenação da UAB/IFCE, na modalidade EaD. A mesma proposta pedagógica foi aplicada em ambos os grupos de cada curso, com os mesmos professores e materiais didáticos.

Para o acompanhamento das atividades do grupo de controle, foi utilizada a planilha eletrônica com registro manual de notas, as quais eram disponibilizadas para os alunos apenas ao final da disciplina. Ao grupo experimental, foi vinculado um controle acadêmico automatizado com recurso da ferramenta de avaliação formativa nomeada *Learning Vectors* (LV). Os resultados apontaram que, com o acompanhamento regulador e constante das atividades de aprendizagem, através de LV, foi possível perceber mudanças na taxa de evasão do IFCE, considerando esta a única mudança significativa no processo.

A análise dos dados indicou que a introdução de um modelo LV de avaliação, que apresenta mediação contínua e avaliação formativa, pode influenciar nos índices de evasão. Há outros fatores influenciadores que podem levar à evasão em EaD, mas, no caso específico da pesquisa de Sales, Leite e Joyeem (2012), aplicada no IFCE, o fato de sua diminuição pode estar relacionado à introdução do sistema LV no grupo experimental. Esse sistema apresentou aos alunos uma

orientação nas aprendizagens e, em relação aos professores/tutores, houve dedicação maior nas atividades de mediações e *feedbacks* aos alunos.

Os autores concluem que a pesquisa indicou que a introdução de um modelo de avaliação formativa, modelo LV, contribuiu para a redução da evasão nos cursos de graduação na modalidade semipresencial do IFCE. O resultado serviu de alerta em relação à evasão, colaborando nas tomadas de decisões.

Na dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, escrita por Favero (2006), intitulada “Dialogar ou evadir: eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância”, a autora analisou o curso de Capacitação em Ambiente Virtual para EaD, oferecido pela Escola Técnica da UFRGS – Núcleo de Educação a Distância do CEFET de Pelotas e pelo Núcleo de Multimídia e Ensino a Distância da Escola de Engenharia da UFRGS.

O curso foi proporcionado aos professores da Educação Profissional das escolas técnicas do Rio Grande do Sul, com a finalidade de atender à necessidade de capacitação para o uso e a implantação de um ambiente virtual de apoio à aprendizagem e, dessa forma, difundir a Educação a Distância. As atividades a distância foram realizadas no ambiente virtual *TelEduc*, por meio de fóruns de discussão, bate-papos (*chats*), grupos de trabalho, diários de bordo, *portfólios* e entrega de trabalhos. Dentre as dificuldades apresentadas pelos alunos, em relação ao curso, apareceu a falta de interação entre alunos e formadores e entre os próprios alunos. Além disso, trabalhar em grupo a distância não é uma tarefa fácil, pois há fatores que influenciaram a decisão dos alunos de deixar o curso, como: falta de participação dos componentes do grupo; dificuldade para realizar as tarefas; dificuldade de compreensão do que é colocado no ambiente do curso, quanto ao que deveria ser feito. De acordo com Diniz (2007), a presença do professor constitui-se, portanto, papel importante porque

contribui para evitar o sentimento de isolamento, incerteza e apatia por parte dos alunos que estudam a distância é o retorno das dúvidas em tempo hábil e o sentimento constante “fazer-se presente online” por parte dos professores (DINIZ, 2007, p. 34).

Verifica-se, na Tabela 3, que dos 48 alunos matriculados, 43,8% tiveram participação contínua na realização das atividades e, destes, 76% foram aprovados.

Dos 16 que possibilitaram a ocorrência de diálogo, 81% foram aprovados. A autora afirma que a ocorrência de diálogo e a participação contínua foram um diferencial entre os alunos que concluíram o curso.

Tabela 3 – Situação geral dos alunos no curso

Qtde de alunos...	QTDE	%
Inscritos	53	
Matriculados	48	100,0%
Que tiveram uma participação efetiva	36	75,0%
Que não tiveram nenhum acesso	4	8,3%
Que acessaram, mas não participaram	8	16,7%
Que tiveram participação contínua	21	43,8%
Que foram aprovados/concluintes	19	39,6%
Que possibilitaram a ocorrência de diálogo	16	33,3%
Que evadiram	26	60,4%

Fonte: Favero (2006).

Ainda para Favero (2006), enquanto os alunos se sentirem parte deste processo, poderão colaborar para que haja sucesso e para que o aprendizado seja uma constante nesta relação:

ao se desenvolver um curso, é importante que o diálogo seja levado em conta, pois evita um índice maior de evasão dos educandos. Pretende-se, acima de tudo, chamar a atenção para o maior interessado nesta modalidade de educação - o aluno -, como ele sempre deveria ter sido visto: o centro disto tudo, o maior motivo pelo qual se está trabalhando na melhoria da educação, para que se possa, realmente, ter uma educação com a qualidade que esse sujeito merece. Um sujeito pensante e afetivo, que busca crescer e SER (FAVERO, 2006, p.155).

Diniz (2007) completa que, ao estar inserido no processo, o aluno percebe que não está sozinho, motiva-se e prossegue no curso:

a existência de altas taxas de evasão e de projetos pedagógicos de cursos muitas vezes baseados somente na transmissão de conteúdo ao aluno indicam que é preciso se voltar a atenção às diferenças na forma de aprender dos alunos, a fim de que elas possam indicar caminhos mais seguros para minimizar a insatisfação e desmotivação (DINIZ, 2007, p. 17).

A dissertação defendida por Bittencourt (2011), apresentada ao curso de graduação em Administração, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, teve o intuito de investigar os principais fatores que influenciaram a evasão nesse curso a distância, realizado pela UFRGS, em consórcio com a UAB e em parceria com

outras instituições federais (UNB, UFSC, UFC, UFPA, UFMT) e estaduais (UEMA, UNIVIMA, UECE), e com contribuição do Banco Brasil.

No ingresso ao curso de Administração, 70% das vagas foram destinadas aos funcionários do Banco do Brasil e 30% das vagas, ao público em geral, num total de 630 alunos. Ao final, foi outorgada a titulação de bacharel em Administração a 247 discentes aprovados: 189 alunos evadiram nos três primeiros semestres. Dos 630 matriculados, 348 (55,24%) eram de colaboradores do Banco do Brasil, enquanto que 282 (44,76%) alunos correspondiam ao público em geral. Nesse caso, o índice de evasão ficou em torno de 30%.

Embora o curso tenha chegado ao fim de seus nove semestres curriculares, 88 (13,97%) alunos ainda encontravam-se em recuperação de alguma disciplina e com a possibilidade de aprovação.

Tabela 4 – Matrícula de alunos em relação a sua situação

Situação	Quantidade	Percentual
Aprovado	247	39,21%
Cursando	88	13,97%
Evadido	189	30,00%
Falecido	2	0,32%
Reprovado	91	14,44%
Transferido	13	2,06%
Total	630	100%

Fonte: Bittencourt (2011, p. 38).

Para analisar os motivos de evasão dos alunos do curso, foram entrevistados 11 alunos, de um total de 189 alunos evadidos, sendo todos do polo de Porto Alegre, constituído pelo maior número de turmas e alunos em relação aos demais polos.

O polo de maior incidência de evasão foi o de Pelotas, pois 42,31% dos alunos evadiram, seguido dos polos de Santa Maria, com 35,85%; Caxias do Sul, com 34,78; Porto Alegre, com 33,50% e Bagé, com 33,33%. Os principais motivos apontados, que influenciaram os alunos a não concluir o curso, foram: falta de adaptação, falta de organização e falta de tempo. Possivelmente, esses fatores estariam relacionados com a desorganização e a falta de planejamento dos alunos.

Tabela 5 – Percentual de evasão por polo

Polo	Alunos matriculados	Alunos evadidos	Percentual
Bagé	30	10	33,33%
Caxias do Sul	46	16	34,78%
Ijuí	35	10	28,57%
Lajeado	40	6	15,00%
Osório	44	8	18,18%
Passo Fundo	53	12	22,64%
Pelotas	52	22	42,31%
Porto Alegre	197	66	33,50%
Santa Maria	53	19	35,85%
São Leopoldo	80	20	25,00%
Total	630	189	30,00%

Fonte: Bittencourt (2011, p. 41).

Os percentuais apresentados frustraram as expectativas dos gestores e da própria política, pois eles não viram seus objetivos alcançados completamente. É justificável que haja reprovação e evasão nas instituições de ensino superior; porém, os índices são elevados e críticos para as entidades envolvidas.

3 CENÁRIO DA PESQUISA

3.1 UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Conforme (MILL, 2012), as iniciativas de EaD e a demanda por formação são motivações e consequências de um conjunto de políticas educacionais, tanto na esfera pública quanto na privada. O autor acentua que houve mudanças na estrutura governamental, principalmente no Ministério da Educação e em organizações interessadas na formação de EaD, como a Secretaria de Educação (SEED) (atualmente extinta), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede). Tais instituições aprovam o acesso à Educação a Distância para atender à crescente demanda por cursos de nível superior.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB nº 9.394/96), oportunizou a abertura, do ponto de vista legislativo, para que a modalidade pudesse conquistar a confiabilidade social (MOTA; CHAVES FILHO, 2005).

a gradativa evolução dos meios tecnológicos acabou por relativizar os conceitos de espaço geográfico e tempo, reduzindo virtualmente as distâncias globais e otimizando o tempo gasto para acessar o vasto acervo cultural da humanidade, que ora tem sido disponibilizado na rede internacional de computadores. Semelhantemente ao impacto ocorrido com o advento da imprensa na Idade Média, a emergência das chamadas sociedades da informação cristalizou profunda revolução no campo da divulgação do conhecimento. Aliada a esse fato, a expansão das tecnologias da informação e comunicação para as mais diversas áreas sociais, incluindo a educação, potencializou a modalidade de educação a distância, permitindo uma forma de educar cada vez mais perto e personalizada. Nela, os sujeitos envolvidos têm o relativo privilégio de escolher a melhor forma de ensinar (ou de aprender), além de privilegiar a permuta de conhecimentos em rede e, com isso, tornar fecundo o campo para o surgimento de comunidades de aprendizagem (MOTA; CHAVES FILHO, 2005, p. 49).

A Educação a Distância, na sua evolução, sofreu grande preconceito, no entanto, iniciativas foram realizadas nas últimas décadas que estimularam um conjunto de ações em prol da EaD: políticas públicas de formação dessa modalidade, evolução da legislação a partir da EaD na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e maior atenção à cultura/mentalidade com a modalidade de EaD, considerada educação de categoria inferior à presencial. É nesse contexto de

ampliação e mudanças de mentalidade sobre a modalidade que, em 2005, o Ministério da Educação constituiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

o Estado tem a obrigação de desempenhar papel fundamental no sentido de garantir equidade e qualidade a partir de suas políticas, por meio de programas e ações estratégicas robustas. Não parece haver dúvidas de que as novas tecnologias de informação e comunicação são requisitos imprescindíveis para a educação transformadora e inclusiva. No entanto, viabilizar projetos educativos democráticos e criativos é permanentemente o nosso maior desafio como servidores públicos, rumo à construção de um projeto nacional sustentável e inclusivo (MOTA; CHAVES FILHO, 2005, p. 49).

A UAB iniciou como um projeto e tornou-se um potente sistema de formação em nível superior do governo federal (especialmente aquela formação dos professores da rede pública da educação básica), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), instituições de ensino superior (IES) e governos locais (municípios e estados mantenedores de polos de apoio presencial). O Sistema UAB busca associar-se às instituições públicas, possibilitando o ensino superior público a residentes em locais que não possuem curso superior ou cujos cursos oferecidos não atendem de forma adequada a todos os envolvidos das regiões do país. Portanto, a UAB, como política pública de educação, oferece oportunidade aos cidadãos impossibilitados de seguir uma formação gratuita, principalmente por razões de exclusão sociocultural e de segregação financeira ou geopolítica (MILL, 2012).

A UAB tem como princípio o atendimento do público em geral, mas professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Dessa maneira, a EaD contribui para atender a demanda de formação e capacitação de milhares de docentes para a educação básica, bem como a formação continuada (MOTA, 2009).

A UAB foi instituída pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, cujo artigo primeiro apresenta os objetivos propostos pelo Sistema:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos

Municípios;
III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (MEC, 2006, p.1).

Por meio dos objetivos estabelecidos, a UAB, busca articulação, interação e efetivação de iniciativas e projetos que estimulam a parceria entre os níveis de governo federal, estadual e municipal, em conjunto com instituições públicas de ensino superior e outras organizações motivadas. Além disso, propicia meios alternativos para incentivo, implantação e execução de cursos de graduação e pós-graduação de maneira consorciada.

3.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS E A EAD

O objetivo deste subcapítulo é apresentar a evolução da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) no universo da Educação a Distância, em especial, relatar o processo de construção e estruturação do curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD).

A UFPel, instituída pelo Decreto-Lei nº 750, de 08 de agosto de 1969, estruturada pelo Decreto nº 65.881, de 16 de dezembro de 1969, é uma Fundação de Direito Público, com autonomia administrativa, financeira, didático-científica e disciplinar. Tem como objetivos elementares a educação, o ensino, a pesquisa e a formação profissional e pós-graduação, assim como o desenvolvimento científico, tecnológico, filosófico e artístico, estruturando-se de modo a manter e aprimorar a sua natureza orgânica, social e comunitária. Sua missão é cumprida mediante o desenvolvimento simultâneo e associado das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Conforme inicialmente previsto, a ação docente, de ensino, pesquisa e extensão se desenvolve nas áreas de Ciências Exatas e Tecnologia, Ciências Biológicas, Filosofia e Ciências Humanas e Letras e Artes (BRASIL, 1977).

Brito (2008) enfatiza que a UFPel é pioneira, dentre as instituições federais de ensino superior, em ações que envolvem aprendizagens em EaD. A instituição, de certa forma, acompanhou o próprio percurso da EaD no Brasil. Seguindo o método

do ensino por correspondência, há 20 anos, a Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel (UFPEL) ofertava curso de pós-graduação, em nível de especialização, no campo de Tecnologia de sementes. O curso utilizava materiais impressos, elaborados por docentes responsáveis pelas disciplinas, enviados mensalmente aos alunos, com a obrigação de, ao final da leitura do conteúdo, responderem às questões pré-estabelecidas e devolvê-las à coordenação. O aluno que completava o curso e obtinha a média prevista pelo colegiado, era aprovado, obtendo, assim, o título de Especialista em C&T Sementes. Esse curso foi fundador da EaD na UFPEL, porém, não conseguiu transcender a territorialidade da Faculdade de Agronomia e muito pouco contribuiu para difundir a EaD na cultura da UFPEL (BRITO, 2008).

No ano 2000, a UFPEL, numa iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação, ofertou um curso chamado “UFPEL Virtual”, que reuniu professores e alunos com o intuito de abordar diversos temas em uma aprendizagem mediada pela tecnologia a distância (SOUZA et al., 2007). Nesse ano, a EaD passa, então, a desvelar-se como objeto de discussão no âmbito da UFPEL. Apesar da resistência em debater assuntos em EaD, para além dos grupos diretamente envolvidos na questão, estudos e experiência prévia dos professores fizeram com que a UFPEL prosseguisse no debate. O ano de 2002 foi referência tanto para a história da EaD no Brasil quanto para a história da EaD na UFPEL. Nesse ano, a universidade concorreu à chamada pública, feita pelo Ministério da Educação, para credenciamento de instituições de ensino superior com objetivo de atuar em cursos a distância (BRITO, 2008).

Em 2006, inicia a graduação EaD na UFPEL, com a oferta de 120 vagas para o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD), pelo Programa Pró-Licenciatura - Fase I (PROLIC I). Esse programa foi a grande motivação para o credenciamento da UFPEL na modalidade a distância. Em 2008, com a UAB, foram ofertados mais três cursos de graduação (Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância – CLPD, Formação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira – FPELE e Curso de Licenciatura em Educação do Campo – CLEC), além de de extensão (cursos de aperfeiçoamento promovidos junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI) e de pós-graduação (Gestão de Polos e Mídias na Educação). Os cursos eram todos gerenciados pelo Centro de Educação a Distância (CEAD), que, além desses cursos, oferece suporte a ações semipresenciais e de EaD dentro da própria UFPEL (SALAZAR et al., 2013).

A administração central da UFPel, em 5 de setembro de 2013, encaminhou ao CONSUN a proposta de reestruturação da EaD, considerando fundamental a extinção do atual Centro de Educação a Distância (CEAD), como unidade acadêmica, a transferência de seus cursos e respectivos docentes para as Unidades Acadêmicas com afinidade, ou seja, a Faculdade de Educação (FaE), o Instituto de Ciências Humanas (ICH), o Instituto de Física e Matemática (IFM) e o Centro de Letras e Comunicação (CLC), e a criação de uma Coordenação de Programas de Educação a Distância (CPED), com o propósito de dar suporte técnico e administrativo para as atividades pertinentes a EaD, bem como às disciplinas presenciais que se interessarem no uso das ferramentas próprias da Educação a Distância (UFPel, 2014).

Em 2002, a UFPel, em fase de expansão do número de vagas em cursos de graduação e devido à carência de docentes com formação especializada em Matemática nos níveis fundamentais e médio, incentivou professores da instituição a criar o curso de Licenciatura em Matemática a Distância, com incentivos do governo para conceber cursos na modalidade a distância. O objetivo dessa criação era atender à demanda local e de cidades próximas à sede da instituição. Nesse cenário, foi solicitado o credenciamento da Universidade Federal de Pelotas ao MEC para a oferta de curso de graduação a distância, a partir da elaboração do projeto de curso de graduação em Matemática, licenciatura a distância (GRUTZMANN, 2013).

A Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC), em 17 de setembro de 2003, nomeou uma comissão de verificação, mediante despacho DEPES nº 419/2003, com a finalidade de visitar as instalações da instituição e avaliar o projeto apresentado para o curso de graduação proposto.

Em 28 de abril de 2004, em sessão do Conselho Universitário da UFPel, após deliberação, conforme ata nº 01/2004, a proposta do curso foi sancionada. A UFPel instituiu o curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD), vinculado ao Instituto de Física e Matemática (IFM), com professores participantes nas áreas de Matemática, Física e Educação. Estes últimos estão vinculados à Faculdade de Educação (FaE) e são provenientes dos departamentos de Ensino e de Fundamentos da Educação (UFPel, 2014).

3.3 O POLO DE APOIO AO ENSINO A DISTÂNCIA

O Polo de Apoio ao Ensino a Distância (PAED) investigado pertence à UFPel e oferta o curso de Licenciatura em Matemática a Distância. Está localizado no Rio Grande do Sul, nas dependências de uma escola municipal. Foi instituído em 28 de maio de 2007 no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que integra instituições de ensino superior, estados e municípios por meio de uma unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas a cursos e programas ofertados.

O PAED é o espaço acadêmico no município privilegiado com recursos de infraestrutura e de tecnologia de informação e comunicação, dedicados ao apoio à educação, para realização de seminários, avaliações, estágios, defesas de trabalhos, videoconferências e prática de laboratórios didáticos e de informática. Esse local conta com orientadores acadêmicos presenciais, tutores, pesquisa científica, acesso à biblioteca, dentre outros (PAED, s.d.).

Apesar de todo o aparato político, legal e de infraestrutura que lhe dá sustentação, a UFPel convive com percentuais significativos de evasão nos seus diferentes polos. Conforme dados obtidos junto à coordenação do curso, em agosto de 2015, em 2011/1 foram oferecidas 1100 vagas e matriculados 960 alunos. Ao final de 2014, foi outorgada a titulação de Licenciados em Matemática a Distância a 259 alunos (26,97%). Dos 960 matriculados, 651 alunos evadiram durante o curso, ficando o índice de evasão em torno de 67,81%. Embora o curso tenha chegado ao fim de seus oito semestres curriculares, 50 alunos (5,20%) ainda encontravam-se em recuperação de alguns eixos e com a possibilidade de aprovação.

No PAED, em 2011, foram matriculados 50 alunos. Em 2014, formaram-se 23 alunos (46%). Até 2015, permaneciam no curso três alunos (6%) e 24 evadiram, o que representa 48% do total de matriculados. O índice de evasão é superior às médias registradas por duas edições de Censo.BR (2010 a 2013). A análise permite afirmar que há uma expressiva evasão no CLMD, como um todo, sendo que mais da metade dos alunos que ingressaram na instituição desistiram antes de concluir o curso.

Nesse contexto, para responder às questões colocadas e alcançar os objetivos propostos para esta investigação, explicita-se abaixo a trajetória metodológica percorrida.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Neste capítulo, estão descritos os procedimentos metodológicos que foram utilizados como forma de garantir a cientificidade dos resultados do estudo, cujo objetivo foi o de investigar quais foram os motivos da evasão discente no curso de Licenciatura em Matemática a Distância, durante o período de 2011/1 a 2014/2.

Na tentativa de aclarar as várias faces da evasão na EaD, foi realizado um estudo de caso qualitativo. Optou-se pela abordagem qualitativa, pois trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2010).

Na pesquisa qualitativa, preocupa-se menos com a generalização e mais com o aprofundamento e a abrangência da compreensão do objeto estudado (MINAYO, 2004). Além disso, a pesquisa qualitativa procura descrever e explicar os fenômenos sociais em seu contexto, à medida que ocorrem na vida real (YIN, 2010).

O estudo de caso é amplamente utilizado em pesquisas da área das Ciências Sociais, como estratégia que permite contribuir para a compreensão de fenômenos complexos, sejam eles em níveis individuais, coletivos, organizacionais, sociais ou políticos, dentre outros (YIN, 2010). A escolha pelo estudo de caso fundou-se no fato de que esse formato de estudo tem aplicabilidade reconhecida quando se quer estudar empiricamente um fenômeno contemporâneo em seu contexto de vida real. É adequado quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos, e podem ser utilizadas várias fontes de evidência (YIN, 2010).

Nesta proposta, a escolha justificou-se por possibilitar a análise do objeto de investigação em suas diversas interfaces, além de permitir a apreensão do fenômeno em seu contexto real, a partir do ponto de vista dos próprios sujeitos envolvidos, mostrando as contradições que se revelam e se ocultam. Além disso, o fenômeno da evasão é tipicamente contemporâneo, ainda não suficientemente desvendado.

No contexto da pesquisa qualitativa, não há preocupação com a generalização dos resultados, que são válidos para a realidade em estudo. O maior valor desse tipo de pesquisa está na possibilidade de elaboração de um

conhecimento profundo sobre uma realidade delimitada, o que oportuniza o conhecimento e a análise das possibilidades de redimensionamento dessa realidade (TRIVIÑOS, 2013).

Foram seguidas as etapas da pesquisa propostas por Lüdke e André (1986). A primeira fase foi exploratória, quando se buscou os aspectos relevantes envolvidos na situação em foco, incluindo uma definição mais precisa do objeto de estudo, com a identificação de questões ou pontos críticos e estabelecendo-se os contatos iniciais para entrada em campo e a localização dos participantes e das fontes de dados necessárias para o estudo. A fase seguinte correspondeu à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, escolhidos de acordo com as características do objeto estudado. As fases da análise sistemática e da elaboração do relatório decorreram da necessidade de sistematização e análise das informações, que foram repassadas aos informantes para que pudessem manifestar suas reações sobre a relevância e a acuidade do que havia sido relatado. Nessa fase, foi necessário um constante movimento entre a teoria e os dados empíricos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

4.1.1 Participantes da pesquisa e procedimentos de coleta de dados

Considerando a natureza qualitativa deste estudo, a seleção dos entrevistados não se ajusta aos critérios de amostragem segundo a lógica da proporcionalidade e representatividade estatística, como ocorre nas técnicas quantitativas (SIERRA, 1998). Na visão qualitativa, o investigador não estabelece previamente o número de participantes e entrevistas necessários à investigação. Em relação às amostras nos estudos qualitativos, Valles (1997, p. 93) destaca que “não estão geralmente pré-especificadas, senão que podem evoluir uma vez começado o trabalho de campo”.

Nessa perspectiva, os sujeitos da pesquisa foram, inicialmente, um coordenador de curso, o coordenador de polo, o coordenador de tutoria, o coordenador de estágios, seis docentes, de um total de 31, um tutor presencial, de um total de 26, um tutor a distância, de um total de 37, e oito alunos, de um total de 24 evadidos. No caso dos docentes, tutores e alunos evadidos, foram selecionados por sorteio, dentro do grupo ao qual pertencem.

A unidade de análise foi o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância

da UFPel, no Polo PAED. A pesquisa utilizou diferentes fontes de evidências, visando compreender o fenômeno da evasão, tais como estatísticas, falas dos sujeitos e documentos. Para chegar aos motivos da evasão, as principais técnicas de coleta de dados a serem usadas foram a entrevista semiestruturada e a utilização de dados documentais.

A opção pela entrevista semiestruturada se releva pela perspectiva de fornecer informações que não foram obtidas em registros e em documentos. É importante ressaltar que não encontramos pesquisas a respeito da evasão de alunos do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância com todos os sujeitos envolvidos no processo. Desse modo, analisar os quatro segmentos (coordenadores, professores, tutores e alunos evadidos) proporcionou maior compreensão com referência da questão em estudo.

A sequência das entrevistas foi definida respeitando a disponibilidade dos sujeitos do estudo. Por questões éticas, a todos foi garantido sigilo de nome e identidade. Optou-se por utilizar entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista tem sua condução norteada por uma estrutura flexível, que consiste em questões abertas que definem, inicialmente, o que se quer explorar.

Os roteiros de entrevista foram adaptados de Almeida (2007; 2013). Todos entrevistados foram informados e assinaram voluntariamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, recebendo uma cópia do documento. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, na íntegra, para análise e interpretação dos discursos constituídos a partir das falas dos atores, de forma a garantir a totalidade e fidedignidade das informações.

4.1.2 Procedimentos de análise dos dados

Para estudo e interpretação dos dados, foi realizada uma primeira apreciação de documentos pré-existentes e do material de análise produzido a partir das entrevistas e de outros registros, que foram convertidos em texto. Tais registros foram reunidos desde o início da coleta de dados, pelo processo de leitura exaustiva de todo o material recolhido.

Após essa etapa inicial, o processo analítico passou por três momentos interligados, que envolveram: 1) a desmontagem dos textos em unidades de

significado; 2) o estabelecimento de relações entre essas unidades, para promover a categorização; e 3) a emergência de um entendimento renovado do todo, ou seja, produção de um novo texto representativo das compreensões do pesquisador acerca do objeto de estudo (MORAES; GALIAZZI, 2007). Para os autores, esse processo é capaz de sintetizar os principais elementos, dimensões ou categorias que podem ser lidos e interpretados nos textos analisados.

O terceiro momento é considerado um movimento de reconstrução em que a produção de um metatexto avança à medida que se passa de um processo mais descritivo à interpretação e argumentação, num movimento cíclico, dinâmico e contínuo (MORAES; GALIAZZI, 2007). Os resultados foram apresentados, discutidos e comparados a outros alcançados em pesquisas anteriores, assim como a posicionamento dos autores de referência na área. Como suporte informacional para essas análises, foi utilizado o *software* de apoio à análise de dados qualitativos, NVIVO10.

Para a realização da pesquisa, os métodos aplicados pela pesquisadora na coleta de dados visavam a obtenção de resultados de acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa. Assim, optou-se por realizar a coleta de dados no contexto do CLMD, tanto no que se refere à pesquisa documental quanto à realização de entrevistas.

A primeira etapa, da análise documental, colaborou para o estudo de caso referente ao período de 2011/1 a 2014/2 e forneceu informações sobre o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância. Foram utilizados dados a partir dos seguintes documentos:

- Relação dos alunos evadidos,
- Relação de formandos em comparação com a lista de alunos matriculados;
- Relação de candidatos por vaga no processo seletivo, a partir do estabelecimento do número de alunos no Polo de Apoio ao Ensino a Distância e de graduados e em recuperação;
- Projetos Políticos-Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância.

O Curso de Licenciatura em Matemática a Distância teve três Projetos Políticos-Pedagógicos elaborados em um curto espaço de tempo. O primeiro que deu início ao CLMD, era muito similar ao curso presencial de Matemática da UFPel: o currículo era disciplinar e sequencial, em sistema de créditos, os professores ainda estavam vinculados ao Instituto de Física e Matemática e atuavam também no curso presencial. De acordo com Salazar et al. (2013), o segundo PPP foi instituído a partir da transição do CLMD para o CEAD. Após essa transferência houve também uma reestruturação curricular, sendo o novo currículo aprovado pelo Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão (COCEPE) da UFPel em 30 de junho de 2011. Esse novo documento trazia uma nova abordagem curricular, sendo o PPP estruturado em oito eixos temáticos, formato que ainda está em vigor na UFPel. O terceiro PPP foi construído mediante uma discussão do primeiro PPP, ambos disciplinares, buscando valorizar especificidades da Educação a Distância. Esse novo PPP será implementado para novas turmas.

Na segunda etapa, as entrevistas com os coordenadores de curso, tutoria e estágio, tutor a distância e professores foram realizadas nas dependências do CLMD. No caso do coordenador de polo e do tutor presencial, as entrevistas foram realizadas no próprio Polo de Apoio ao Ensino a Distância. Os alunos evadidos foram entrevistados em seus ambientes de trabalho. As entrevistas foram realizadas no período de 30 de maio de 2015 a 29 de junho de 2015.

Esta pesquisa foi organizada dentro dos princípios éticos que apoiam as pesquisas na área da Educação. Primeiramente, o projeto de pesquisa foi apresentado à Coordenação do CLMD e solicitada autorização para a realização da pesquisa.

Após a qualificação do projeto de dissertação, a proposta foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pelotas, que autorizou o projeto e os instrumentos de coleta de dados por estarem em concordância com as orientações éticas adotadas nas pesquisas com indivíduos.

Assim que o grupo para a entrevista foi selecionado, a pesquisadora realizou contato com os participantes por telefone, a fim de apresentar a proposta de pesquisa e fazer o convite para participação no estudo. Foi permitida a cada um a decisão de aceitar ou não, bem como de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum ônus ou prejuízo. Foi indicado também que todas as informações prestadas seriam utilizadas somente para fins da pesquisa.

Foram fornecidas, aos envolvidos, todas as informações referentes à pesquisa, como objetivos, finalidade e detalhes quanto à participação. Depois de aceitar o convite, foi agendado dia, horário e local, conforme disponibilidade de cada participante para a realização da entrevista. A seguir, foi solicitada a autorização para gravar a entrevista e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que uma via do termo ficou com o entrevistado e a outra, com a pesquisadora.

Como não houve oposição, todas as entrevistas foram gravadas. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram identificados, ao longo da análise dos dados, com nomes fictícios, a fim de resguardar suas identidades. A realização das entrevistas deu-se de acordo com os roteiros incluídos nos Apêndices A, B e C.

Para entrevistar os professores e tutores presencial e a distância, solicitamos à Coordenação do CLMD a relação do grupo com os referidos contatos. De posse da relação dos seis professores do curso, de um tutor presencial e de um tutor a distância, entramos em contato com eles, que aceitaram em conceder-nos a entrevista.

Para realizar as entrevistas com os alunos evadidos, recorreremos à Coordenação do Curso para contagem do número de alunos que evadiram, sua identificação e registro dos contatos. Essa contagem foi realizada por meio da “relação de alunos cancelados e desistentes”, referente à Turma 2011/1 até a Turma 2014/2.

Com base nesse documento, entramos em contato, por telefone, com oito dos 24 evadidos. Dos oito alunos evadidos entrevistados, seis residem na cidade do PAED e dois residem na cidade de Pelotas. Todas as entrevistas foram realizadas no local de trabalho de cada participante.

Nesta pesquisa, foram transcritos os dados das entrevistas no formato texto (*Microsoft Office Word 2010*). Depois, foi realizada a leitura, selecionando, em cada questão, os aspectos considerados relevantes para responder ao problema e atender aos objetivos propostos, gerando um banco de dados para análise.

5 O PROCESSO DE EVASÃO NO CLMD DO POLO PAED - UFPEL

5.1 O OLHAR DE COORDENADORES, PROFESSORES, TUTORES E ALUNOS EVADIDOS

5.1.1 A visão dos coordenadores

Sabe-se que o processo de escolha de um curso superior carrega consigo inúmeras expectativas, por parte dos estudantes. Entre as principais aspirações dos vestibulandos, destacam-se a possibilidade de ascensão social, bem como a melhoria de suas condições financeiras. Nessa direção, Violin (2012) aponta que uma parcela significativa dos alunos prioriza o ingresso em universidades públicas, em um curso com mercado de trabalho promissor, em detrimento da afinidade com as disciplinas.

Quando o aluno se defronta com uma carreira – neste caso, o magistério – pouco valorizada na sociedade, é possível que haja dificuldades de adaptação, como também frustração em relação ao curso escolhido (VIOLIN, 2012). Não obstante, cabe ressaltar que a escolha por um curso de licenciatura não implica necessariamente na opção pelo magistério, podendo ser também uma maneira de dar continuidade à vida acadêmica (GOMES, 1998).

Embora as razões que influenciam na opção por determinada carreira sejam diversas, a incongruência entre as expectativas do aluno e a realidade do curso constitui-se como importante fator que contribui para a desistência dos estudantes. Devido a isso, os coordenadores do CLMD apontam como uma das principais causas da evasão dos acadêmicos o fato de a Licenciatura em Matemática a Distância não ser o curso desejado por certos alunos. As manifestações abaixo expressam essa afirmativa:

Tem vários fatores de evasão que eu fui acompanhando. Um deles é: 'eu entrei no curso, achei que era uma coisa e era outra (Carolina, Coordenadora).

O principal é a desmotivação, ele não encontra no curso uma resposta às suas expectativas. Tem muita gente que entra na EaD porque é o curso que tem, tem gente que entra na Matemática porque não gosta de ler, não sabe o que é uma licenciatura, tem muita leitura, desiste (Rochele, Coordenadora).

Sendo assim, percebe-se, a partir da ótica dos coordenadores, que alunos evadem por não encontrar no CLMD um curso que corresponda às suas expectativas iniciais, o que, conseqüentemente, provoca significativa desmotivação nos estudantes e impulsiona o processo de evasão.

Outro ponto destacado pelos coordenadores do CLMD é a percepção prévia ao ingresso no curso que os alunos têm de que a EaD possui baixo nível de exigência acadêmica. Nessa perspectiva, Souza (2009) alude à “dificuldade de assimilação da cultura EAD” – que diz respeito ao não conhecimento do processo de aprendizagem e da metodologia empregada no curso; à “falha na elaboração do curso” – ou seja, a maneira como o curso está estruturado pode não atender as necessidades de determinado grupo de alunos; assim como a “expectativas erradas por parte dos alunos” – isto é, quando os estudantes possuem uma imagem errada do curso que é oferecido. Esses são aspectos significativos no processo de evasão dos alunos matriculados nessa modalidade de ensino. O depoimento dos coordenadores corrobora essas ideias:

Eles dizem: ‘eu esperava que eu não precisasse estudar tanto no EaD, e aí descobrem que tem que estudar muito’ (Carolina, Coordenadora).

Muitos evadem por achar que iriam ganhar um diploma simples e, percebem que, na educação distância, eles precisam estudar e precisam estudar muito, porque eles são forçados a ter uma autonomia maior de estudo (Thalita, Coordenadora).

Desse modo, observa-se a partir das falas dos coordenadores pesquisados que as exigências de um curso EaD, tais como bons hábitos de estudo e disponibilidade de horários, frustram boa parcela dos alunos evadidos, haja vista que eles ingressam na Educação a Distância vislumbrando a possibilidade de adquirir um diploma de curso superior sem a necessidade de despender grandes esforços para que esse fim seja alcançado.

5.1.2 A visão dos professores

As dificuldades que englobam a conciliação do curso com outras atividades, tais como trabalho e compromissos familiares, são apontadas pela literatura como um dos principais fatores associados à evasão de alunos, seja na modalidade EaD, seja na presencial (BRUNS, 1987; GOMES, 2011; SCHLICKMAANN, 2008).

De acordo com a visão dos professores que participaram desta pesquisa, essas dificuldades também são vivenciadas pelos alunos evadidos do CLMD, sendo elas preditoras do processo de evasão:

[...] verificar que um curso a distância demanda tempo e, às vezes, o aluno não tem esse tempo disponível ou tem outras prioridades na vida. Também, verificar que não é possível fazer aquele curso por questões familiares ou questões de trabalho (Cristina, Professora).

[...] e conciliar trabalho e estudo, que é pesado. A pessoa tem que ter uma persistência, uma resiliência muito grande (Nelize, Professora).

Segundo os docentes, outra causa que motiva a evasão dos alunos é o distanciamento entre eles e a instituição em que estão matriculados. Para os professores do CLMD, os alunos evadidos sentem-se abandonados e não buscam o contato presencial com o polo. As falas abaixo retratam o exposto:

Eu acho que os alunos se sentem um pouco sozinhos e isso desestimula, não motiva, eles não conseguem ter uma disciplina de estudos e isso é bastante difícil (Fernando, Professor).

Acho que um ponto é essa questão do aluno não buscar esse contato com o polo, do tutor muitas vezes ou o orientador se distanciar do aluno, não buscar ter esse contato *feedback* semanal (Renata, Professora).

[...] uma das principais causas é não se sentir pertencente ao grupo, ir deixando passar as disciplinas e as tarefas (Cristina, Professora).

Nesse contexto, Martins (2013a) observou em sua pesquisa que uma parcela significativa dos tutores avaliados concordava que o atendimento do tutor presencial influencia diretamente na decisão do aluno de desistir ou permanecer no curso. Para essa autora, cabe ao tutor responder às questões dos alunos sobre a instituição, servir de intermediário entre ela e os estudantes [...] “de modo que a falta de preparo, impacta no índice de evasão dos alunos” (MARTINS, 2013a).

Nessa direção, Souza (2009) destaca que a insatisfação com o tutor influencia negativamente na decisão do aluno quanto à sua permanência no curso:

“fica evidente que o aluno precisa se sentir assessorado, orientado e ajudado, sendo essa a função do tutor na EaD” (MARTINS, 2013a, p.73).

Portanto, ressalta-se a importância da atuação do tutor no enfrentamento da evasão, sobretudo quando esta se dá devido ao distanciamento entre aluno e IES, uma vez que cabe a ele realizar a aproximação do aluno com o contexto escolar, de modo que o aluno possa integrar-se no meio acadêmico.

Além disso, o corpo docente do CLMD destaca, nos relatos destacados abaixo, que a Licenciatura em Matemática não era o curso desejado pelos alunos evadidos, fato que implica no abandono ao curso:

Eu ouvi pessoas que disseram assim: ‘olha eu estou fazendo esse curso porque é o que disponibilizou aqui na cidade’. Então, a gente via que haviam motivos diversificados para fazerem o curso, e aí começavam a perceber que não é exatamente aquilo que eles imaginavam e acabavam desistindo (Nelize, Professora).

O primeiro é essa da pessoa não perceber que tem diferença entre ser um estudioso de Matemática e ser um professor de Matemática. Tem uma grande diferença entre ser um bacharel e um licenciado (Pâmela, Professora).

Ao pesquisar alunos que evadiram do curso de Licenciatura em Física do IFRN, Gomes (2011) verificou que, para 10% de sua amostra, o principal motivo era a falta de identificação com cursos dessa tipologia. Os resultados desse estudo citado, bem como o discurso de um dos professores desta investigação, denotam que a opção por uma licenciatura não é necessariamente uma escolha, visto que, por vezes, esses alunos “escolhem” o que lhes é possível “escolher”, isto é, não há um conjunto de opções disponíveis para eles. Por conseguinte, esses alunos são inseridos em cursos com os quais não possuem identificação e/ou não correspondem às expectativas dos alunos, sendo a evasão consequência do desencontro entre as aspirações dos alunos e a realidade do curso.

5.1.3 A visão dos tutores

Ao investigar a percepção de discentes acerca das causas da evasão escolar na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFP), Violin (2012) observou que, em geral, a desistência relaciona-se com as dificuldades acadêmicas decorrentes do curso. Nesse cenário, os resultados da sua pesquisa mostram que

10% dos alunos evadiram por terem reprovado em todas as disciplinas do 1º semestre.

Por sua vez, Napoleão Filho (2013) entrevistou coordenadores do Curso de Ciências Econômicas a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os dados desse estudo mostram que, para 33,81% dos coordenadores, a dificuldade com provas e exercícios é o principal motivo que acarreta a desistência dos alunos. Ainda, para 31% dos coordenadores, a falta de compreensão das matérias é outra importante causa da evasão escolar. Nessa direção, Souza (2009) destaca a complexidade das tarefas, assim como a dificuldade do aluno em desenvolvê-las, como fatores que impactam na decisão do aluno de desistir do curso.

De acordo com Violin, o desempenho acadêmico dos alunos evadidos deve ser considerado, pois,

embora não se possa definir se isso é causa ou efeito do processo de evasão, é possível observar que em geral a desistência está relacionada com uma dificuldade que decorre do curso ou nele se reflete. Isso fica evidente particularmente quando se atenta para as disciplinas com maior número de retenção (VIOLIN, 2012, p. 85).

Nessa perspectiva, os tutores participantes desta pesquisa apontam as dificuldades acadêmicas como causa fundamental da evasão no CLMD:

Eu acho que é a dificuldade na matéria. A matemática já é difícil, e algumas pessoas têm muita dificuldade, então eles têm aquele monte de matéria, um monte de cálculo. Quando eu estudava no presencial, eu já achava difícil fazer cálculo de limites, derivados, imagina a distância. Então, alguns se desmotivam por causa disso, não conseguem fazer, não entendem (Caren, Tutora).

A dificuldade em matemática! (Fabrício, Tutor).

Percebe-se, dessa forma, que a complexidade de alguns conteúdos e exercícios, bem como a falta de entendimento acerca deles, provoca no aluno desmotivação para continuar no curso. Em vista disso, Gomes (2011) postula que muitos alunos, ao reprovarem nas disciplinas, sentem-se desestimulados e acabam desistindo do curso.

5.1.4 A visão dos alunos

Quando tratamos das causas que influenciam o processo de evasão escolar, a falta de tempo para conciliar atividades profissionais e pessoais com as do curso aparece como um dos fatores mais prevalentes. Neves (2006), Pacheco (2007) e Biazus (2004) apontam esse aspecto como o que mais atinge os alunos da modalidade a distância no Brasil.

Nessa direção, 56% dos alunos evadidos que compuseram a amostra de um estudo de Bittencourt e Mercado (2014) responderam que disponibilizavam até cinco horas semanais para as atividades do curso. Os autores observaram, por meio dos dados qualitativos, que esses alunos empregavam muito tempo no trabalho e, assim, chegavam em casa cansados e com pouca energia para dedicar-se às tarefas da graduação.

Resultados de outra investigação (ALMEIDA, 2007) também salientam a sobrecarga no trabalho, bem como a falta de tempo para dedicar-se ao curso e a dificuldade em conciliar estudo, trabalho e família como fatores propulsores da evasão.

Concordante com o exposto acima, os resultados desta pesquisa sugerem significativa dificuldade no que diz respeito ao fato de conciliar as práticas do curso com atividades profissionais e/ou familiares. Além disso, observou-se que a falta de tempo decorre de fatores como a alta carga horária dedicada a atividades laborais e as obrigações familiares. As falas abaixo reforçam essa afirmativa:

Principalmente o tempo, porque na época que eu fiz tinha muito trabalho e eu não conseguia desenvolver, devido ao fato de que eu já era casada, tinha filha, outros afazeres, e não conseguia acompanhar um grupo (Micaela, Aluna).

Por causa do trabalho, filho pequeno, e foi muito corrido, não consegui conciliar com a escola. Eu fiz até o quarto semestre. Ai começava o estágio, e eu não ia conseguir conciliar, ai parei (Verônica, Aluna).

Os alunos também destacaram as dificuldades acadêmicas como determinantes para o abandono da graduação. Nesse cenário, resultados de outras pesquisas (SOUZA, 2009; VIOLIN, 2012; NAPOLEÃO FILHO, 2013) nos auxiliam a pensar que existe relação entre o desempenho acadêmico de discentes com as taxas de evasão, uma vez que destacam a dificuldade que os estudantes evadidos

têm na compreensão e elaboração dos exercícios propostos, bem como o fato de não apresentarem bom desempenho acadêmico.

Neste estudo, os alunos destacam a distância entre os conteúdos aprendidos no ensino médio e os temas abordados na graduação e, por conseguinte, a complexidade das atividades propostas no CLMD:

E por causa desse bicho de sete cabeças que eu criei na matemática, porque eu entrei e comecei a ver coisas que eu nunca tinha visto na minha vida (Micaela, Aluna).

O principal era a distância entre o que eu tinha aprendido no ensino médio e o que era apresentado lá (Lúcia, Aluna).

Nessa perspectiva, alunos evadidos de outro estudo (VIOLIN, 2012) também atribuem sua decisão à insuficiência dos conhecimentos adquiridos no ensino médio e à sua própria desorganização nos estudos. Desse modo, a autora postula que a baixa qualidade do ensino médio interfere negativamente na integração do aluno à educação superior (VIOLIN, 2012).

Ressalta-se que cabe ao tutor a distância auxiliar os alunos na superação de tais dificuldades. Contudo, Almeida (2007) aponta a falta de apoio acadêmico como um dos determinantes do processo de evasão na EaD. Nesse sentido, a amostra deste estudo destaca que os contatos estabelecidos com tutores foram insuficientes, de modo que recebiam, mas com atraso, os *feedbacks*, seja dos exercícios, seja das avaliações. Dessa forma, nota-se ainda mais a importância do tutor a distância nesses casos, pois as dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos alunos, em conjunto com a falta de apoio, podem impulsionar significativamente a evasão.

Por fim, os alunos também mencionaram, nos excertos apresentados abaixo, o fato de a Licenciatura em Matemática a Distância não ser o curso desejado por eles, visto que não planejavam lecionar após a conclusão da graduação, indo ao encontro da visão dos coordenadores. Conforme já fora discutido, existem muitos fatores que influenciam na opção por determinado curso e, nem sempre, os alunos escolhem cursos com os quais possuem maior afinidade. Além disso, a oportunidade de escolha de muitos alunos encontra-se cerceada e, dessa forma, os alunos ingressam no que está ao seu alcance:

Foi mais pelo motivo do curso te levar a ser professor, e não é a minha área, eu não gostaria de ser professor (André, Aluno).

A desistência foi por ter me dado conta que uma licenciatura seria para lecionar, e eu não estava a fim de lecionar, dar aula não era o meu objetivo. Eu não tinha nenhuma intenção de lecionar e eu não queria um curso que estava me massacrando só para me formar e não ter nenhuma utilidade (Joaquim, Aluno).

Salienta-se que o fenômeno descrito é comum em outros estudos com a mesma temática. Gomes (2011), por exemplo, postula que a falta de interesse pela licenciatura, assim como a decepção com a universidade têm sido razões consideráveis para o abandono do curso superior. Desta forma, para 33% dos coordenadores que participaram de uma pesquisa, a desistência ocorreu em virtude da mudança de interesse pessoal ou profissional (NAPOLEÃO FILHO, 2013). Isso reforça a necessidade de práticas preventivas, que forneçam informações aos estudantes antes da matrícula, de modo que seja possível minimizar o desencontro entre as expectativas dos alunos e a realidade do curso.

5.2 FATORES PROPULSORES DA EVASÃO

5.2.1 Aspectos relacionados ao curso

5.2.1.1 Falta de suporte e *feedback*

Conforme já mencionado, a evasão é um dos principais problemas enfrentados pela EaD. Nesse sentido, Umekawa (2014) aponta a eficiência das respostas fornecidas pelo tutor às dúvidas dos alunos e a qualidade das interações de aprendizagem que o aluno desenvolve ao longo da sua formação como elementos determinantes para a permanência no curso. Para esse autor, o suporte tecnológico e de tutoria é o principal fator associado à evasão ou à continuidade do discente matriculado nessa modalidade de ensino.

Nessa direção, Souza (2009) alude a insatisfação do aluno com tutores e professores como fator que influencia negativamente na decisão do estudante de evadir. Por outro lado, sabe-se que um dos principais aspectos responsáveis pelo baixo índice de evasão dos cursos a distância da Fundação Getúlio Vargas (FGV) é a qualidade da interação entre professores e alunos promovida pela tutoria (SOUZA, 2009).

Concordante com o exposto acima, o MEC, por meio da proposição de Referenciais de Qualidade para a EaD (2007), aponta a interatividade entre docentes, tutores e alunos como um dos pilares para garantia da qualidade dos cursos a distância, sendo o tutor fundamental para que o processo de interação, diálogo e *feedback* ocorra.

A partir das diretrizes do MEC e do referencial teórico fornecido por Umekawa (2014) e Souza (2009), percebe-se a relevância do apoio assistencial aos alunos, seja para o esclarecimento de dúvidas, seja para a promoção da interatividade entre aluno, professores, tutores, e colegas.

Em visita ao Polo de Apoio ao Ensino a Distância, um dos tutores pesquisados relatou, no trecho destacado abaixo, que os alunos criticavam o pouco contato com os professores e a demora nos *feedbacks*. Afirmou também que essa condição afetava o rendimento, uma vez que a distância em relação aos professores e a demora no esclarecimento das dúvidas eram fatores complicadores para a realização das atividades dentro dos prazos estabelecidos:

[...] eles reclamaram que às vezes ficavam muito tempo sem resposta, que no fórum eles se sentiam abandonados, que o professor não ia visitá-los (Caren, Tutora).

Observou-se que a falta de suporte acarreta, para os alunos, sentimentos de abandono e de desmotivação, os quais, por sua vez, podem contribuir consideravelmente para a evasão. As manifestações abaixo expressam tais sentimentos:

Eu me decepcionei um pouco com algumas coisas, como a falta de auxílio. Às vezes tinha um trabalho e a gente não conseguia fazer, aí demorava a resposta dos tutores. Sentia falta de esclarecer mais as dúvidas, porque no computador a gente mandava a mensagem e tinha que esperar (Verônica, Aluna).

Um pouco abandonado no EaD, como aluno me senti um pouco abandonado (Joaquim, Aluno).

Sendo assim, percebe-se que os alunos participantes desta pesquisa possuíam expectativas que não foram supridas no decorrer do curso, destacando-se a falta de suporte e a demora no esclarecimento de dúvidas. Ademais, considerando que a interação do aluno com professores e tutores é concebida como fator indispensável para qualidade dos cursos EaD, o CLMD da UFPel, ao apresentar

lacunas, tais como o distanciamento entre alunos e IES, contribui para a evasão dos seus estudantes, que atingiu a marca de 67,81% em 2014.

5.2.1.2. Ensino de baixa qualidade

Segundo Souza (2009), o crescimento da Educação a Distância, no decorrer da década de 2000, superou as expectativas, ocasionando significativo grau de preocupação no que concerne à qualidade dos cursos ofertados. De acordo com o Diretor de Regulação e Supervisão em EaD da SEED, é de suma importância apresentar rigor no credenciamento dos cursos, bem como acompanhar constantemente as IES que oferecem vagas para que a qualidade dos cursos seja assegurada (SOUZA, 2009). Nessa direção, a SEED criou referenciais de qualidade para a Educação a Distância a fim de nortear os projetos pedagógicos de cursos EaD. Entre os principais pontos abordados no documento, destacam-se os seguintes tópicos: **organização institucional para EaD**, que engloba condições para implementação do planejamento de programas, projetos e cursos na modalidade a distância, condições de cumprimento do Plano de Gestão em caráter administrativo e acadêmico, existência de uma unidade específica, responsável pela gestão acadêmica operacional da modalidade EaD, comprovação da existência de processo adequado e periódico de avaliação institucional; **corpo social**, que se refere à existência de programas para formação e capacitação permanente dos docentes, tutores, corpo técnico e administrativo, políticas de incentivo à produção acadêmica; **instalações físicas**, que tece a respeito das instalações administrativas envolvidas nas atividades EaD, as quais devem atender aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessários à atividade proposta, além da comprovação da existência de recursos audiovisuais, incluindo multimídia.

Todavia, Pino (2012) acredita que as diretrizes propostas pelo MEC não são suficientes para assegurar a qualificação de um curso, sendo necessários estudos aprofundados sobre quais seriam os modelos pedagógicos mais adequados à EaD. Consonante com o exposto acima, os resultados desta pesquisa indicam que, embora algumas referências de qualidade estejam sendo cumpridas pelo CLMD da UFPel, isso não garante a qualidade do ensino ofertado, uma vez que os alunos

estudados expressam descontentamento com a baixa qualidade da educação encontrada, conforme os relatos abaixo:

Tinha medo, quando chegou na época de entrar para fazer o estágio, porque eu não me sentia preparada, eu achava o ensino muito fraco para mim entrar em uma sala de aula e ensinar os outros. Na questão do material mesmo, eu acho que era muito fraco para a gente entrar em uma sala de aula. Eu acho que fica meio vago, em algumas coisas, não se consegue aprender (Verônica, Aluna).

Eu achei ele muito aquém de um curso de graduação, muito fraco, bastante complicado de se fazer, era um atropelo muito grande de conteúdo (Joaquim, Aluno).

Entre os possíveis fatores que motivam essa situação, destaca-se a falta de clareza no que diz respeito à metodologia de ensino empregada como a questão da interatividade, tendo em vista que, por meio da análise discursiva, percebe-se que os aspectos metodológicos parecem limitar-se à utilização de recursos tecnológicos, colaborando para uma relativa precariedade do ensino ministrado no CLMD da UFPel:

Eu acho que na questão da metodologia, tem os fóruns, os *chats*, a questão deles participarem das vídeos conferências, enfim (Luciana, Professora).

Nós fizemos um curso pensando na educação a distância, então a gente sempre pensou em utilizar todos os mecanismos e recursos que fossem possíveis para que o aluno aprendesse matemática a partir das tecnologias de informação e comunicação. Então, nos utilizamos de *Web Conferências*, *Chats*, fóruns, *blogs* (Pamela, Professora).

Constatou-se, pelo discurso dos alunos evadidos que a baixa qualidade de ensino contribui significativamente para a evasão, visto que relatam não se sentirem preparados, assim como o fato de não possuírem domínio teórico dos conteúdos estudados. Portanto, indaga-se até que ponto essa forma de expansão do acesso à educação superior alcança seus objetivos, pois além de apresentar altas taxas de evasão, não garante, na maioria das vezes, ensino de qualidade para os estudantes.

5.2.1.3 Incompatibilidade entre realização dos *chats* e disponibilidade dos alunos

De acordo com Nascimento (2009), a utilização de *chats* na EaD garante o diálogo entre alunos e professores, tendo em vista que oportuniza espaços dialógicos para que a ação comunicativa se realize entre os interlocutores.

Nesse contexto, Palange (2009) nos auxilia a pensar que os *chats* são ferramentas importantes na Educação a Distância, uma vez que contribuem para a resolução de dúvidas em tempo real, assim como permitem que o professor perceba as principais dificuldades dos alunos.

Nascimento (2009) observou, em seu estudo, que a discussão virtual mostrou-se mais produtiva em relação aos diálogos se realizadas após apresentações presenciais de seminários. Reforçando essa ideia, o autor aponta para o fato de que a adoção de *chats* na EaD proporciona

[...] a realização de interações mais elaboradas que dificilmente seriam verificadas em diálogos convencionais. Percebe-se que o aluno vai refletindo e construindo sua argumentação por meio da interação com os colegas. Em meio às observações realizadas nos encontros presenciais, defendemos que o educando, geralmente, esperaria um pouco mais para formular sua argumentação e expô-la (NASCIMENTO, 2009, p. 87).

Dessa forma, percebe-se a relevância dessa ferramenta no funcionamento de um curso EaD, pois proporciona maior interação entre alunos e professores e, por conseguinte, contribui para o esclarecimento das dúvidas dos alunos de maneira dinâmica, favorecendo a troca de conhecimento entre os interlocutores.

Considerando a relevância dos *chats* no processo de ensino a distância, pode-se inferir que a não participação dos alunos nesse recurso virtual colabora significativamente para sua evasão, visto que o *chat* poderia constituir-se em importante elemento na superação de dificuldades acadêmicas.

Nesse cenário, Palange (2009) destaca a necessidade de os sujeitos estarem *on-line* ao mesmo tempo como a principal limitação dessa ferramenta virtual. Nesta pesquisa, os participantes relatam, nos trechos apresentados a seguir, que nunca acessaram os espaços virtuais de conversação:

Eu nunca entrei (Verônica, Aluna).

Não, isso foi outra coisa também, quando eu poderia, meus colegas trabalhavam e as vezes ficavam de madrugada, e eu não conseguia entrar (Marcela, Aluna).

Os alunos pesquisados afirmam que não participavam dos *chats* em virtude do horário em que ocorriam, o que, por sua vez, evidencia a necessidade de promover *chats* em horários diversos. Deste modo, essa atividade se tornaria acessível a todos os alunos matriculados no curso, dada a magnitude da impotência desse recurso tecnológico para o bom andamento de um curso EaD.

5.2.2 Aspectos relacionados ao Polo

5.2.2.1 Infraestrutura

Independentemente do modelo pedagógico adotado, a infraestrutura constitui-se na base da Educação a Distância. Dessa forma, as instituições devem oferecer aos estudantes todos os recursos necessários a um sistema de ensino tradicional, tais como bibliotecas e laboratórios de informática, a fim de permitir a plena utilização das TIC no processo educacional (CUNHA, 2006). Nesse cenário, Rodrigues e Peres (2008, p. 303) postulam que

é necessário que as IES adotem políticas de investimento [...] na implementação de infraestrutura para o desenvolvimento de projetos de EaD, estruturados em propostas pedagógicas que viabilizem a construção de competências, habilidades e conhecimento nas áreas de tecnologia da informação e de educação.

De acordo com Andrade (2010, p.17), a “Educação a Distância não se refere apenas ao distanciamento físico entre aluno e professor, mas à infraestrutura e dos processos interativos que os coloquem pedagogicamente próximos”. Nessa direção, Litwin (2001) alude ao fato de que a autonomia do estudante na gestão de sua aprendizagem não deve levar à crença de que ele não requer apoio infraestrutural adequado.

Alonso (2010) aponta para o fato de que a EaD concorre para uma formação frágil do estudante, sendo a incipiência da infraestrutura disponível para os alunos uma das principais causas. Nesse sentido, 54,8% dos alunos de um estudo discordaram que a estrutura física do polo atendia às suas necessidades. Os resultados dessa pesquisa também denotam desnível em termos de infraestrutura

da própria universidade, em relação aos polos de apoio presencial (ANDRADE, 2010).

Por sua vez, Grossi e Kobayashi (2013) investigaram aspectos facilitadores e dificultadores do processo de aprendizagem no ensino a distância. Entre as principais causas que interferem negativamente no aprendizado do aluno, destacam-se a falta de infraestrutura e as limitações para interação e comunicação, como, por exemplo, a dificuldade para acessar a internet.

Nesta pesquisa, os professores do CLMD mencionam a infraestrutura do polo como fator que influencia na evasão dos discentes. Porém, também destacam limitações da própria universidade nas áreas técnica e administrativa:

Eu acho que um dos elementos dificultadores para avançar nas atividades do Polo, muitas vezes, são questões ligadas à infraestrutura mesmo (Fernando, Professor).

A universidade, hoje, está deixando muito a desejar na parte técnica. Administrativa e técnica. A gente não tem quem edite os vídeos, a gente, às vezes, tem que fazer os vídeos e colocar no youtube! (Luciana, Professora).

Os coordenadores do curso também advertem, nos exertos abaixo, para a infraestrutura do CLMD, salientando a falta de apoio da Prefeitura Municipal, principalmente no que diz respeito à situação financeira:

Ah, eu acho que muito a internet, a velocidade dela (Rozaura, Coordenadora).

Dificuldade é quando falta o apoio da Prefeitura Municipal, tanto de estrutura quanto de pessoal, e também financeiro. Essas questões dificultam um pouco o funcionamento do Polo (Thalita – Coordenadora).

Ademais, a precariedade na conexão com a internet também é apontada por um dos tutores pesquisados:

Eu acho que a internet. Nós temos os dois laboratórios, a sala três, a dois e a sete... a sete e a oito que pegam internet. As outras salas não pegam. (Fabrício, Tutor).

Dessa maneira, percebe-se a partir da fala dos sujeitos que a infraestrutura do CLMD pode ser um importante fator no processo de evasão dos seus alunos, considerando que professores, coordenadores e tutores relatam relativa insuficiência

das instalações físicas do polo, ressaltando problemas de conexão com internet, além de dificuldades técnicas e administrativas no CLMD. Assim, impõe-se a reflexão acerca das atuais políticas educacionais que visam à ampliação do acesso a educação superior, de forma que novas ações sejam criadas a fim de contribuir não só para a expansão de matrículas, mas que também assegurem melhores condições de oferta. Em outras palavras, “é preciso expandir as matrículas e, ao mesmo tempo, otimizar a capacidade instalada, contratar novos professores, melhorar a infraestrutura das instituições” (DOURADO, 2008, p. 911).

5.2.3 Aspectos relacionados aos estudantes evadidos

5.2.3.1 Características dos alunos associadas à evasão

De acordo com Almeida (2007), a literatura indica que bons hábitos de estudo favorecem o bom desempenho acadêmico de estudantes em cursos a distância, uma vez que, na maioria das vezes, os alunos não possuem um ambiente apropriado para o estudo. Observou-se, nesta pesquisa, que os alunos evadidos não possuíam boas condições de estudo. Os sujeitos relataram, conforme trechos apresentados abaixo, que não dispunham de local específico para esse tipo de atividade, bem como não apresentavam estratégias de aprendizagem e uma rotina diária de estudo estabelecida. Ainda, costumavam realizar as atividades do curso no trabalho ou na presença de familiares:

Tinhas boas condições de estudo? Não tinha muito, porque a sala em que eu trabalhava na época tinha mais dois colegas. Aí não era muito bom (André, Aluno).

Tinhas boas condições de estudo? Não, era com o meu filho na volta (Verônica, Aluna).

Também se percebeu, a partir das falas de tutores e professores destacadas a seguir, que os alunos evadidos apresentavam pouco envolvimento com as atividades do curso:

A gente tenta os fóruns, só que eles não participam. A gente diz ‘pessoal vocês têm dúvida, alguma coisa?’ e eles não participam. (Caren, Tutora).

A questão dos fóruns, dos *chats*, a questão deles participarem pouco das videoconferências, enfim. A gente tem que entender que às vezes um curso à distância exige mais tempo que um curso presencial e as pessoas têm a ideia inversa, eles acham que vão levar no 'oba-oba', mas pelo contrário (Luciana, Professora).

Almeida (2007) postula que a interação com colegas facilita o aprendizado, contribuindo para a redução dos índices de evasão. Na aprendizagem cooperativa, os alunos são submetidos a uma extensa variedade de pontos de vista, o que favorece a cooperação e a troca de conhecimentos entre os acadêmicos, oportunizando situações estimuladoras para o aprendizado e, conseqüentemente, maior envolvimento no curso. Não obstante, essa autora menciona que a pouca presença física de alunos nos polos pode estar associada à evasão.

Por meio do discurso dos discentes, também foi possível identificar aspectos que denotam o pouco envolvimento com o curso. Nesse sentido, destaca-se o fato de a maioria dos evadidos não terem procurado informações acerca do CLMD, não terem lido o manual tutorial do estudante, não terem acessado a biblioteca em nenhum momento, além de não conhecerem o Projeto Político-Pedagógico do curso. O exposto é elucidado abaixo:

Tabela 6 – Pouco envolvimento dos alunos com o curso

Aluno	Não procurou informações sobre o curso	Não leu o material tutorial do estudante	Não conhecia o projeto político-pedagógico do curso	Não acessou a biblioteca
André	X	x	x	x
Andrea	X	x	x	x
Joaquim	X	x	x	x
Lúcia	X	x	x	x
Marcela			x	x
Micaela	X	x	x	x
Sandra	X	x	x	x
Verônica	X		x	x

Fonte: Elaborado pela autora.

Outra característica que parece marcar os alunos evadidos é a alta carga-horária referente a atividades laborativas. Nessa direção, Biazus (2004), Neves

(2006), Pacheco (2007) e Almeida (2007) destacam que a dificuldade em conciliar as atividades do curso com as demandas oriundas dos âmbitos familiar e profissional é a principal causa da evasão nos cursos de graduação a distância. Neste estudo, seis dos oito alunos pesquisados apresentavam carga horária semanal destinada ao trabalho superior a 30 horas, conforme ilustrado na Tabela 7 a seguir:

Tabela 7 – Carga horária referente a atividades laborativas

Alunos evadidos	Carga horária semanal
André	32 horas
Andrea	60 horas
Joaquim	60 horas
Lúcia	40 horas
Marcela	40 horas
Sandra	44 horas

Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, cabe ressaltar que, em relação aos aspectos relacionados aos próprios estudantes, as adversidades envolvendo a conciliação de atividades pessoais com as do curso constituem-se como fortes fatores associados à desistência dos discentes. Ainda, existem características como a falta de envolvimento com a graduação e hábitos de estudo insuficientes, que podem ser elementos preditores do processo de evasão no ensino a distância. Nesse cenário, reforça-se a necessidade do estabelecimento de novas práticas que visem envolver o aluno, de modo que ele sinta-se participante do processo de aprendizagem, além de prestar orientação na criação de melhores hábitos de estudo.

5.2.4 Aspectos metodológicos

As metodologias se instituem com ênfase nas TIC, conforme consta no PPP (2010) do curso. Este aponta que as Tecnologias de Informação e Comunicação proporcionam, cada vez mais, a criação de ferramentas para os ambientes de editoração de cursos de Matemática de qualidade, motivadores, atrativos, interativos, cooperativos, de comunicação síncrona e assíncrona rápida e de baixo custo. Favero (2006) acrescenta que é possível existir diálogo ao fazer uso das ferramentas oferecidas pelo AVA, desde que o aluno seja motivado e passe a

participar, cooperando com o grupo e, conseqüentemente, sendo incentivado e desenvolvendo-se intelectualmente. Diniz (2007) completa que, ao estar inserido no processo, o aluno percebe que não está sozinho, motiva-se e prossegue no curso. Por esta razão, a sociedade do conhecimento vem requerendo, cada vez mais, a melhoria dos padrões de qualidade na educação:

a existência de altas taxas de evasão e de projetos pedagógicos de cursos muitas vezes baseados somente na transmissão de conteúdo ao aluno indicam que é preciso se voltar a atenção às diferenças na forma de aprender dos alunos, a fim de que elas possam indicar caminhos mais seguros para minimizar a insatisfação e desmotivação (DINIZ, 2007, p. 17).

Diante dos aspectos metodológicos, cabe destacar as verbalizações referentes ao tema. Nelas, pode-se observar como ocorreu o relacionamento professor-tutor-aluno-atividades no AVA.

Um importante recurso citado foi o esclarecimento, para o aluno, sobre as etapas a serem desenvolvidas ao longo do curso, como destaca o professor:

Acho que para ter uma metodologia onde os alunos se envolvam e participem, tem que mostrar onde eles estão e onde é que eles tem que chegar. Isso é importante, jogar claro com eles. O que vai ser desenvolvido ao longo do curso e mostrar a questão dos pontos que precisam ser atingidos e os prazos para isso (Fernando, Professor).

Silva e Mercado (2010) destacam os critérios indicadores de metodologias de ensino com interação no meio virtual:

os seguintes critérios que identificam as metodologias de ensino baseadas na interação on-line: estratégias utilizadas nas disciplinas como fator de mediação e garantia de interatividade; métodos possibilitadores de interação entre os sujeitos envolvidos. Essas categorias podem ser tomadas como variáveis sistematizadas na investigação de como as metodologias de ensino podem contribuir para interação entre alunos, professores e tutores (p.185).

A Educação a Distância permeada pelo ambiente virtual de aprendizagem é uma forma para facilitar a interação social, como destaca a professora. Nesse cenário ela destaca a importância da interatividade:

Eu acho que a questão da metodologia, tem a questão dos fóruns, dos chats, a questão deles participarem das videoconferências, enfim (Luciana, Professora).

Rodrigues et al. (2011) enfatizam que os ambientes virtuais de aprendizagem e as demais tecnologias interativas proporcionam ampla diversidade e flexibilidade de formatos e oportunizam a elaboração de ambientes de aprendizagem variados e personalizados. Quando se descobre o potencial desses ambientes, é possível criar diversas situações de aprendizagem, capazes de atender às características e escolhas de cada aluno. Favero (2006) contribui destacando que:

ao se desenvolver um curso, é importante que o diálogo seja levado em conta, pois evita um índice maior de evasão dos educandos. Pretende-se, acima de tudo, chamar a atenção para o maior interessado nesta modalidade de educação - o aluno -, como ele sempre deveria ter sido visto: o centro disto tudo, o maior motivo pelo qual se está trabalhando na melhoria da educação, para que se possa, realmente, ter uma educação com a qualidade que esse sujeito merece. Um sujeito pensante e afetivo, que busca crescer e SER (FAVERO, 2006, p.155).

Nessa modalidade de ensino, cada aluno pode interagir com o professor e com os outros colegas que se encontram em espaços-tempos distintos, como afirma o professor:

A gente fazia uma vez por semana uma aula presencial sempre com algum tipo de atividade para que os alunos desenvolvessem em sala de aula como um fato gerador do conhecimento que a gente ia trabalhar. Então, eles começavam com um trabalho prático, depois nós desenvolvíamos um trabalho teórico em cima disso, servia como um gatilho disparador do conteúdo. Em um segundo momento, por meio da Web, os professores responsáveis por aquele conteúdo ou aquela atividade apareciam, no sentido de tirar dúvidas, esclarecer melhor, então, depois de feito esse trabalho, ficava um material escrito para que eles pudessem levar para casa, trabalhar melhor, desenvolver as atividades que eram previstas (Nélson, Professor).

De acordo com Silva e Mercado (2010), no processo de EaD, compete ao professor desenvolver estratégias que estimulem os alunos à participação e ao tutor, a partir dessas estratégias, nortear e motivar os alunos nas atividades apresentadas. Em conjunto, num trabalho colaborativo, professores e tutores podem lançar um desafio, buscando ampliar e desenvolver uma aprendizagem expressiva para os alunos:

considerando a evasão como um fator frequente em cursos a distância, a prática tem apontado que o êxito depende de programas bem definidos, material didático adequado, professores capacitados e conjugação de meios apropriados a facilitar a interatividade, em conformidade com a realidade dos alunos a serem atendidos. Além destes elementos, somam-se o diagnóstico das necessidades individuais e regionais e a avaliação do curso durante e após a sua realização. A análise destes fatores torna-se necessária para a diminuição dos desperdícios de recursos, podendo ser preventivo para a redução do índice de evasão que tem contribuído para o descrédito da EAD (COELHO, 2002, s.p.).

Nesta pesquisa, pode-se perceber que existe espaço para que sejam estabelecidas diferentes formas de interação entre alunos, tutores e professores. Ao convivendo no meio acadêmico e testemunhar práticas na EaD, a professora relata:

Nós fizemos um curso pensando na Educação a Distância, então a gente sempre pensou em utilizar todos os mecanismos e recursos que fossem possíveis para facilitar, para que o aluno aprendesse matemática a partir das tecnologias de informação e comunicação. Então a gente se utilizou de tudo que foi possível, Web Conferência, Chat, uso dos fóruns, uso de blogs, então a gente tentou trabalhar sempre que possível, trazendo este aluno mais próximo (Pamela, Professora).

Existe, nesse aspecto, uma aproximação com as ideias de Silva e Mercado (2010), pelas quais, na EaD, é preciso ter um planejamento precedente por parte do professor com a objetivo de organizar as propostas metodológicas. Em vista disso, existe a necessidade de as atividades serem dimensionadas, respeitando as especificidades essenciais à realidade de acesso ao público-alvo a esta modalidade de educação.

Alves (2014) contribui quando destaca que:

nesse contexto, o conhecimento é construído por professores e alunos que, juntos, pesquisam, dialogam e aprendem. Então podemos constatar que, uma vez estabelecido o processo comunicativo, as tecnologias têm espaço para serem inseridas. Dessa forma, o aluno e professor auxiliam-se mutuamente no domínio da ferramenta e na reflexão, para um ensino crítico e relevante (ALVES, 2014, p. 65).

Outros mecanismos utilizados foram a webconferência, videoaulas, fóruns de discussões, *chats*, além de visitas ao polo para maior interação com os alunos, conforme relato da professora a seguir. Esses recursos facilitam o entendimento por parte dos alunos:

Basicamente são essas ferramentas que eu já citei, as Webconferências. A gente também oferece várias videoaulas com professores aqui do CLMD. Então, eu acho que, para eles, fica mais fácil o entendimento quando o professor está ali, explicando, e aí, depois que eles assistiram à videoaula eles podem ir no chat ou fórum para tirar dúvidas (Roberta, Professora).

Nessa perspectiva, Silva e Mercado (2010, p. 193) explicam que:

o sucesso de cursos na modalidade on-line é a interação e motivação entre professor-aluno, aluno-tutor, aluno-professor-tutor, aluno-tutor-professor-atividades e entre alunos, instigando aos alunos a capacidade de pensar e agir criticamente. Essa motivação não sobrevive num paradigma unidirecional.

Os diferentes meios de interação e contato citados pelos participantes tentam superar a unidirecionalidade e linearidade. De acordo com o relato da professora, apresentado abaixo, foi disponibilizada a ferramenta “Ouvidoria” devido às dificuldades organizacionais enfrentadas: em função da equipe ser reduzida, o aluno não estava sendo atendido de forma satisfatória. Criou-se esse canal de atendimento com o objetivo de representar os interesses dos alunos, que reclamavam, principalmente, do excesso de conteúdo e de atividades e que avaliavam os conteúdos apresentados por meio de críticas, elogios, reclamações e sugestões:

Em função dos alunos não se sentirem à vontade, se sentirem negligenciados, nós fizemos esse fórum de Ouvidoria no qual nós podemos comunicar com esses alunos e dar uma resposta para eles. Não deixá-los no vazio, como a gente chama, de vez em quando. Porque eu escutei isso de uma de nossas colegas, que quando a Universidade não responde ao aluno à distância, parece que ela desaparece (Rochele, Professora).

Assim, considerando tal contexto o MEC orienta que:

as instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. Esta avaliação deve configurar-se em um processo permanente e conseqüente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Para ter sucesso, essa avaliação precisa envolver os diversos atores: estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo (MEC, 2007, p. 17).

As ideias de Silva e Mercado (2010) corroboram os aspectos metodológicos do curso EaD, ao explicarem que, em um curso EaD, por mais que as ferramentas proporcionem a interação, a interatividade dependerá também de metodologias de ensino adaptadas para tal contexto. Essas, portanto, devem estar voltadas ao perfil do aluno *on-line*, buscando sempre a motivação, a participação e a intervenção dos sujeitos no ambiente virtual de forma interativa. A partir das posturas assumidas pelos sujeitos envolvidos, de sua disposição para tirarem o máximo de proveito do curso, a interatividade estará presente na relação professor-aluno-tutor-conteúdos-atividades-conhecimento como requisito para a construção deste último, implicando numa modificação dos papéis desempenhados por professores e alunos. Para que essas metodologias de ensino assegurem uma interação e viabilizem o aprendizado em curso na modalidade de EaD, é preciso competência profissional de uma equipe básica para desenvolver materiais e atividades direcionadas para essa realidade. Cabe destacar que essa modalidade de ensino exige a inclusão e o trabalho conjunto e interligado de professor-autor, tutores, alunos e demais envolvidos no processo de autoria dos materiais, que é constituído por uma equipe multidisciplinar.

5.2.5 A EaD como política de educação

A EaD como política de educação tem como um de seus objetivos a ampliação do acesso à educação superior. Nesse sentido, toda a evasão, de certa forma, vai de encontro com essa política.

5.2.5.1 Possibilidade de inclusão

Vários motivos levam os alunos a optarem pelo curso na modalidade EaD. Dentre eles, destacam-se, segundo Santos et al. (2014), a oportunidade, a necessidade ou a possibilidade de fazer uma graduação, seguida pela comodidade de conciliar trabalho e horário de estudo com falta tempo e condições financeiras para fazer um curso presencial.

o Estado tem a obrigação de desempenhar papel fundamental no sentido de garantir equidade e qualidade a partir de suas políticas, por meio de programas e ações estratégicas robustas. Não parece haver dúvidas de que as novas tecnologias de informação e comunicação são requisitos imprescindíveis para a educação transformadora e inclusiva. No entanto, viabilizar projetos educativos democráticos e criativos é permanentemente o nosso maior desafio como servidores públicos, rumo à construção de um projeto nacional sustentável e inclusivo (MOTA; CHAVES FILHO, 2005, p. 49).

Com base na verbalização da coordenadora da Educação a Distância, verifica-se que essa modalidade se constituiu na oportunidade de realização de um curso superior, principalmente para aqueles que residem em cidades distantes dos centros universitários:

EaD é uma possibilidade para algumas pessoas que tem essa dificuldade de locomoção, de organização do seu tempo de trabalho. Então, isso é muito importante, eu noto que para eles faz a diferença (Carolina, Coordenadora).

Os alunos destacam, nos depoimentos abaixo, que o curso oferece condições para estudar e realizar as tarefas sem sair de casa e sem a necessidade de deslocamento de cidades, de afastamento da família e do emprego:

Acho que para quem trabalha fica mais fácil, não precisa sair de casa todo o dia. Mesmo que acesse em casa, mas aí tu estás em casa, não precisa ir até lá (Verônica, Aluna).

Ah, de bom é poder estudar nos horários que ficam mais fáceis para ti, é mais por isso (André, Aluno).

Positivo é isso de tu estares em casa e fazer os trabalhos, a comodidade (Micaela, Aluna).

Elementos como comodidade, economia e desgaste de deslocamento são apontados como ponto alto pelos alunos da educação a distância pelo fato de não precisarem se deslocar quilômetros para assistir às aulas, diferentemente do que demandam os cursos presenciais. Terra (2014, p. 2) salienta que “a educação a distância tem se destacado no cenário nacional e aparece como uma oportunidade para as pessoas dentro do contexto das realidades sociais atuais”. Essa visão é verbalizada pelos alunos:

É muito difícil fazer uma faculdade em uma cidade que fica a 70km de distância. Eu acho tudo de positivo, tudo. Não envolve um desgaste de deslocamento, desobriga de ter que ir todos os dias na aula, e isso favorece muito para estudar para as pessoas que trabalham (Joaquim, Aluno).

Eu acho ótimo, porque quantas pessoas não têm condições de sair da sua cidade para estudar (Andréia, Aluna).

Outro fator mencionado como ponto alto é a questão da presença. Os alunos podem realizar atividades em qualquer local e horário, pois nem todas as atividades são presenciais, como relatado:

Permite quem trabalha fazer o seu horário, tu não tens a obrigatoriedade de ir a uma aula por ir, tu vais estudar no horário em que estás menos cansada e mais motivada, eu, por exemplo, tinha oportunidade estar acessando dentro do ônibus (Micaela, Aluna).

Na manifestação da aluna, a seguir, a modalidade EaD se apresenta como opção de ensino, porém escolheria frequentar um curso presencial.

O ponto positivo para gente que trabalha o dia inteiro é a facilidade. É melhor presencial, não tem dúvidas, mas com as condições de hoje em dia se torna um pouco mais complicado o presencial. Trabalhar todo dia e estudar se torna um pouco cansativo (Sandra, Aluna).

Na percepção de Borges (2007), para os estudantes da EaD, essa modalidade oferece uma oportunidade de ensino que tende a colaborar para que alunos com dificuldade de tempo e de acesso ao ensino presencial possam realizar a graduação, proporcionando aos alunos residentes em cidades distantes das universidades continuarem os estudos e finalizarem a graduação. Para os alunos, os cursos de graduação a distância são, antes de tudo, uma opção para quem não têm condições de realizar um curso presencial.

5.2.5.2 “Mas não ensina como o presencial”

Segundo Machado e Teruya (2009), no ensino presencial, o aluno encontra-se inserido em sala de aula e em contato com os mais variados recursos didáticos, como materiais impressos ou tecnológicos. Além disso, a interação face a face com colegas da turma e docentes acontece ao mesmo tempo. Diante do exposto, ao

questionar os alunos pesquisados sobre preferência do ensino presencial e a distância, todos foram unânimes em afirmar suas opções pelo ensino presencial:

Presencial, se eu pudesse, eu faria presencial (Verônica, Aluna).

Ainda, de acordo com Machado e Teruya (2009, p. 1736), “o grande desafio é adaptar os alunos que vêm do ensino presencial a uma modalidade a distância de educação, já que esses tendem a comparar os dois processos de ensino”. Os alunos, nas suas declarações, corroboram com essa afirmação:

É maravilhoso um curso a distância, mas não ensina como o presencial (André, Aluno).

Presencial. A distância não tem o professor ali toda hora (Andréia, Aluna).

É melhor presencial, não tem dúvidas (Sandra, Aluna).

Para Moran, que trata especificamente da comparação entre as educações presencial e a distância, destaca que

muitos alunos encontram dificuldades maiores de adaptar-se à EaD do que eles imaginavam. A falta de contato físico os perturba, pouco autônomos, com deficiências na formação básica. Para muitos falta disciplina, gestão do tempo: se perdem nos prazos, na capacidade de entender e acompanhar cada etapa prevista. Muitos demoram para adaptar-se aos ambientes virtuais cheios de materiais, atividades, informações. Sentem falta do contato físico, da turma, quando o curso é todo pela WEB. O ambiente digital para quem não está acostumado é confuso, distante, pouco intuitivo e agradável (2011, p. 45).

Os alunos do curso a distância relatam dificuldades para sua participação no curso por causa de sua metodologia e da demanda da EaD. Para os alunos, a Educação a Distância é muito “complicada”, não foi uma opção, mas um recurso e, se pudessem, escolheriam cursos presenciais. Nessa perspectiva, observa-se que mesmo que os alunos a distância tenham convicção da oportunidade que a EaD lhes proporcionou para a realização de um curso superior, esta parece ser única alternativa de formação.

5.2.5.3 Percepção de ser um “curso fácil”

Há entendimento de que os alunos não estão preparados para entrar em um curso tendo de se empenhar para a organização dos seus estudos e tudo o que um curso na modalidade a distância demanda. Os alunos devem comparecer ao Polo de Apoio ao Ensino a Distância para atender às exigências do MEC, pois, nesse ambiente, entrarão em contato com os tutores presenciais e colegas, frequentarão bibliotecas, laboratórios, seminários, assistirão webconferências e vídeos, farão avaliações e provas. De acordo com Alves (2014, p. 187), “no ensino a distância, percebemos que são disponibilizadas diversas tecnologias para a comunicação e a apresentação dos conteúdos aos alunos e professores dessa modalidade de ensino”. Assim, alguns alunos entram e percebem que a modalidade EaD não é adequada ao que eles esperavam, conforme relato abaixo:

Falando especificamente da EaD, imaginam que vão entrar em um curso de Matemática à distância ou qualquer outro curso, imaginando que seja mais fácil que trabalhar em curso presencial (Luciana, Professora).

Um curso na modalidade de EaD tende a ter as mesmas dificuldades de um curso presencial. O conteúdo é o mesmo, na modalidade EaD e na presencial, porém o aluno terá de se dedicar mais aos estudos em EaD, de maneira autônoma, como destacado a seguir:

Tem vários fatores de evasão que eu fui acompanhando. Um deles é: eu esperava que eu não precisasse estudar tanto na EaD, e aí descobre que tem que estudar muito (Carolina, Coordenadora).

Segundo a pesquisa realizada no CLMD, o primeiro semestre é o principal período de evasão de alunos na EaD. Os alunos não se adaptam à rotina de estudos individuais, que a modalidade demanda, e acabam desistindo. Isso acontece porque ainda há o imaginário de que é possível aprender sem empenho na EaD, o que não é verdade:

As pessoas pensam que vão fazer curso à distância e não vão estudar e é o contrário, o curso à distância é mais difícil, tem que estudar, no mínimo, quatro, cinco horas por dia, senão não consegue fazer (Fabrício, Tutor).

O êxito dos estudos em EaD depende de muita disciplina, organização, motivação e de condições de estudo, vencendo obstáculos de espaço e tempo. Para conseguir uma formação na EaD, o aluno deve dedicar-se aos estudos e, sem organização, pode acabar acumulando trabalho e perdendo prazos, o que desmotiva e favorece a evasão:

Muitos evadem por achar que iriam ganhar um diploma simples e, percebem que na educação à distância eles precisam estudar e precisam estudar muito (Thalita - Coordenadora).

A maioria dos alunos que optam por fazer um curso a distância quando terminou o ensino médio e quer fazer um curso superior mora em uma cidade distante dos centros onde existem instituições de ensino superior e a família não tem condições de manter as despesas em outra cidade. Ou eles são casados, têm família, e trabalham. Essas e outras situações semelhantes são fortes incentivos para que o aluno opte por um curso a distância, que têm como características principais a possibilidade de estudo em qualquer lugar e a flexibilidade no horário de estudo.

5.3 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DA EVASÃO

5.3.1 Estabelecimento de contato com os evadidos

Segundo Terra (2014), o acompanhamento dos períodos críticos que aumentam o índice de evasão deve estar em contínua realização, sempre em busca de melhores ações para propiciar a permanência, o conforto e a autonomia para o aluno e todos os outros profissionais envolvidos no processo. A tutora relata, abaixo, que os alunos reclamavam do acúmulo de atividades, dos prazos de entrega curtos, da falta de interatividade tutor-alunos, da falta de comunicação, de questões relacionadas à metodologia de ensino, das atividades muito solitárias e da ausência do professor no Polo de Apoio ao Ensino a Distância, o que contribuiria muito para que os alunos sanassem dúvidas:

Teve uma Ouvidoria, ali alguns alunos reclamavam, outros desabafavam que estavam cheios de atividade para fazer, que tinham casa, filhos para cuidar, trabalho e mais o curso. Ali eu tentava dar suporte emocional para eles não desistirem (Caren, Tutora).

Bizarria et al. (2014) ressaltam que, entre as atribuições do tutor, estão o acompanhamento constante do aluno e a busca de alunos que se estão afastando do curso. Parte-se do princípio de que suas atribuições vão além do acompanhamento pedagógico e alinham-se ao estabelecimento de uma relação que supera a correção de atividades e o *feedback* sobre a aprendizagem.

Jansem e Almeida (2009) ratificam a ideia de Bizarria et al. (2014), dizendo que o monitoramento constante de um curso a distância pela equipe de planejadores poderia apontar as lacunas deixadas e as dificuldades dos alunos. Assim, a revisão do curso possibilita a minimização desses problemas. Além disso, este tipo de ação pode identificar com antecedência as razões que poderiam levar o participante a desistir e não apenas deixar essa função nas mãos de professores e tutores.

Silveira (2012) evidenciou que existem aspectos específicos da evasão e que precisam ser analisados e tratados nas diversas instâncias da Educação a Distância: universidade, polo, curso, coordenação e tutoria. No entanto, a intervenção precisa ser orientada a partir de uma atuação conjunta dessas esferas institucionais, com objetivo de reduzir a evasão e possibilitar que um maior número de estudantes que ingressam na EaD possam completar seus cursos.

Algumas iniciativas, embora sem significar uma atuação conjunta, são apontadas para isso:

A gente fez algumas atividades pontuais em que nós pedíamos ao tutor presencial, que aqueles alunos que estavam se afastando ou não tinham participado do AVA há algum tempo, ou não estavam participando de atividades do polo, que a tutora entrasse em contato direto, falasse pessoalmente com ele e verificasse a razão pela qual estava havendo aquela interrupção do trabalho (Nelize, Professora).

Outro recurso que nós usamos é a constante conversa, constante diálogo com a equipe no polo, tanto a equipe de orientação quanto de coorientação. O que nós fizemos a respeito foi dar apoio mais próximo a esse aluno (Cristina, Professora).

Quando um aluno começa a não frequentar ou não enviar as suas atividades, a nossa equipe dentro do polo se comunica com esse aluno através das diversas mídias (Renata, Coordenadora).

Muitos alunos poderão retornar aos estudos em outro momento, mas eles enfrentarão uma situação de defasagem em relação aos demais colegas que permaneceram no curso. A situação pode gerar constrangimento e mobilizar a evasão de maneira definitiva.

Como pode ser observado nas falas, o tutor é quem está mais próximo do aluno e tem uma função importante no combate à evasão. Isso ocorre em virtude da sua posição no sistema de EaD, a qual assegura maior contato direto com o aluno, como relatado a seguir:

Antes de desligar qualquer aluno, a gente procura sempre fazer contato com os tutores presenciais, que são os sujeitos que estão mais próximos dos alunos. Então esse tutor é o nosso caminho, é o nosso mediador entre a coordenação do curso e o aluno (Thalita, Coordenadora).

Segundo Terra (2014), como estratégia para identificar os possíveis candidatos à evasão, sugere-se um processo de acompanhamento contínuo e permanente dos alunos. É preciso um monitoramento constante de sua satisfação, bem-estar, adaptação, interação. Esse processo busca criar uma base para planejar e desencadear ações que, de um lado, assegurem que o aluno ajuste suas expectativas e o esforço que precisa dedicar às condições do curso e, de outro, façam com que os professores, tutores e demais membros da equipe docente, atuantes no curso, busquem qualificar a mediação.

5.3.2 Práticas preventivas

Conforme relato dos coordenadores e professores, no CLMD, não existem mecanismos planejados para retenção de alunos visando minimizar a evasão: utilizam-se *e-mails*, contatos pelo AVA, contato com a pessoa, por meio do tutor presencial, mas não há um plano próprio para esse enfrentamento. O Projeto Político-Pedagógico deveria ser revisto de acordo com as particularidades dos alunos evadidos, considerando os motivos da evasão. É importante que gestores e profissionais da área fiquem atentos às reivindicações dos alunos para que juntos possam reorganizar o CLMD nesse sentido. Portanto, o CLMD deve estar a favor dos alunos, a fim de criar oportunidades que colaborem para a sua permanência no curso. Para Jansen e Almeida (2009, p. 8), “é imprescindível dar informações ao aluno do significado de estudar a distância e em que consiste o conteúdo dos cursos

com maior clareza e precisão possíveis”.

Uma das professoras destaca a iniciativa adotada na tentativa de esclarecer diferentes pontos sobre EaD:

[...] a gente adotou foi ir em todos os polos e fazer uma propaganda do curso, para mostrar que era um curso de licenciatura, qual era o nosso objetivo, para que esse grupo de alunos que tinham interesse em fazer o vestibular conhecesse o curso (Pamela, Professora).

Ao se matricular em um curso na modalidade EaD, o aluno deve estar consciente que demanda dedicação e, para isso, são necessárias renúncias e escolhas. Assim, caso o aluno não consiga lidar com isso, está propenso a desistir do curso.

Para Jensen e Almeida (2009), dar informações aos alunos, antes que resolvam participar de um curso na modalidade EaD, é essencial. Também se deve mostrar a importância de desenvolver as habilidades no uso das TIC, ter acesso aos recursos do computador e da internet, saber utilizar fóruns de discussão, *chats* e outros meios usados pelo curso. Dessa forma, talvez, se possa diminuir o índice de evasão, evitando que o aluno tenha contato com algo desconhecido, como, em determinados casos, o uso da internet, e que isso venha a dificultar a participação e a conclusão do curso, como relata a coordenadora:

Há um esclarecimento antes do curso, quando a pessoa vai fazer vestibular, de explicar no que consiste esse curso em que a pessoa está ingressando, para que ela entre esclarecida e não se decepcione, não se sinta frustrada em um curso que ela não gostaria de fazer (Renata, Coordenadora).

Oferecer apoio no início do curso e utilizar um processo de acompanhamento contínuo e permanente são métodos preventivos. Por outro lado, é necessário tornar o curso mais atraente, promovendo grupos de estudo, oficinas, seminários, projetos, pesquisa e atividades de extensão que envolvam os alunos. Vale destacar que é preciso estar sempre em busca de melhores atuações de todos no sistema UAB, para garantir permanência, comodidade e autonomia ao aluno.

5.3.3 Atividades extracurriculares

No CLMD, não existe suporte informacional às intervenções para promover a permanência, mas existem várias ações que auxiliam o aluno. As atividades extracurriculares desenvolvidas no Polo de Apoio ao Ensino a Distância que envolvem aluno são um exemplo. Também pode-se destacar o contato e a disposição de equipes presenciais e no AVA para sanar dúvidas.

Para Baptistella (2014), as atividades extracurriculares proporcionam ao aluno oportunidades de aprimorar-se cultural e tecnicamente, por meio da participação em congressos, semanas acadêmicas, oficinas, projetos de extensão, seminários, pesquisas, visitas técnicas, dentre outras ações que contribuem no crescimento pessoal e profissional, alargando o currículo com experiências e vivências acadêmicas internas ou externas ao curso. Por essa razão, as atividades devem abranger a prática de estudos e atividades independentes, interdisciplinares, de permanente contextualização e atualização. Elas dependem da iniciativa e da dinamicidade de cada aluno, que pode buscar as atividades em que mais lhe interessam participar.

A utilização da proposta da aprendizagem colaborativa na EaD pode também apresentar alguns problemas, como em qualquer outra proposta, caso não tenha sido bem projetada. Segundo Leite et al. (2005), as atividades em grupo nem sempre evidenciam a aprendizagem colaborativa e compartilhada. O trabalho em grupo, tanto no ensino presencial como na EaD, na maioria das vezes, torna-se uma distribuição de tarefas fragmentadas entre os participantes, cabendo a cada um fazer apenas sua parte.

Leite et al. (2005) ressaltam que o AVA poderá ser um recurso para a criação de ambientes motivadores, interativos e colaborativos, mas apenas disponibilizar alguns instrumentos, como os *chats* ou fóruns, não significará que os alunos irão compartilhar e estarão trabalhando com base na aprendizagem colaborativa. Tudo depende do projeto organizado, da metodologia e do direcionamento pedagógico adotado com auxílio da tecnologia, pois a tecnologia isoladamente não garante inovação e qualidade de ensino.

Segundo Bittencourt (2013, p. 9), essas estratégias visam

a proporcionar ao aluno a importância de um estudo autônomo, mas com orientação, e a possibilitar maior interesse pelo curso com materiais que tenham uma boa apresentação gráfica, com algumas características, tais como: usabilidade, logicidade, comunicação, autoexplicativo, acessibilidade, dialogicidade etc. Isso para viabilizar ao tutor e/ou ao professor da disciplina um canal direto com o aluno, além de suporte técnico para orientar a utilização da plataforma, fazendo que os alunos passem a ter uma maior interação entre eles através de várias mídias que convergem para o aprendizado (BITTENCOURT, 2013, p. 9.)

Segundo Garcia et al. (2010), após a participação dos alunos em grupos de estudos, os resultados melhoraram, pois há mais envolvimento e compromisso com o curso e melhoram os hábitos de estudo, com desenvolvimento da oralidade matemática, passando a usar os termos matemáticos com maior facilidade.

Alves (2014, p. 64) acrescenta que: “quando se estabelecem relações entre professor/alunos e alunos/alunos, essas criam um ambiente de confiança para que as informações possam transitar sem bloqueios”.

Nessa direção, uma professora e uma coordenadora apontam:

Um dos recursos é o grupo de estudos (Cristina, professora).

A gente busca fazer os seminários, envolvê-los, a gente busca fazer grupos de estudo. Os alunos da Matemática vinham toda semana aqui pra fazer grupos de estudo, a gente procura sempre envolvê-los em atividades aqui no polo (Carolina, coordenadora).

Um curso EaD deve visar a qualidade do atendimento que proporciona aos alunos e professores. O monitor é, nessa estrutura, o responsável pelo contato direto com os alunos e professores. Sua principal função é manter a comunicação entre os sujeitos e o envolvimento dos alunos no curso, como destaca a professora:

A gente tem um projeto aqui na universidade de monitorias. Então, o aluno que se destaca ele se torna monitor. Ele ganha uma bolsa da universidade para auxiliar os colegas. Então, isso é uma tentativa que eu acho bastante viável e que estimula os alunos a estudarem em grupo e também tenta amenizar a questão da evasão (Roberta, professora).

Foram realizadas ações pontuais para os alunos que estavam se afastando ou não acessavam o AVA há algum tempo, ou mesmo não estavam participando das atividades no Polo de Apoio ao Ensino a Distância: o contato direto com o tutor presencial resgatou alguns alunos, incentivando-os a prosseguir no curso. Contudo, nem sempre isso foi possível, pois há o entendimento, por parte dos sujeitos, que o Curso de Matemática é mais difícil se comparado com as demais licenciaturas, pois

demanda mais esforço e, muitas vezes, o aluno não tem perfil para a EaD. Sem desmerecer os esforços empreendidos e as estratégias utilizadas para o enfrentamento da evasão, eles têm se mostrado pouco eficazes, considerando os altos índices que ainda alcançados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A turma de 2011/1 a 2014/2 contou com a oferta de 50 vagas no Polo de Apoio ao Ensino a Distância. Fizeram matrícula 50 alunos e 24, evadiram, atingindo um percentual de 48% de evasão. Esses números significativos não podem ser desconsiderados, visto que a evasão é fator que obstaculiza a democratização do acesso à educação superior, tema relevante e chave para a redução das desigualdades sociais no Brasil. Após sistematização e análise dos dados obtidos, foi possível verificar que, na visão de coordenadores, professores, tutores e alunos, a evasão ocorreu por diferentes fatores, todos relacionados, de alguma forma, ao curso escolhido, ao Polo de Apoio ao Ensino a Distância ou às próprias características dos alunos evadidos.

Na visão dos coordenadores, uma das principais causas da evasão dos acadêmicos é o fato de a Licenciatura em Matemática a Distância não ser o curso desejado por parte dos alunos. Os alunos evadem pela não correspondência do curso às expectativas iniciais, o que provoca desmotivação e favorece a evasão. Outro ponto destacado pelos coordenadores é a percepção que os alunos têm de que a EaD tem baixa exigência acadêmica, o que não se verifica, pois o curso demanda hábitos de estudo e disponibilidade de horários.

Para os professores, o distanciamento entre estudantes e instituição em que estão matriculados é um fator que motiva a evasão. Os alunos sentem-se abandonados e não buscam o contato presencial com o polo. Além disso, o corpo docente destacou que, muitas vezes, a Licenciatura em Matemática não é o curso desejado pelos alunos, fato que favorece o abandono do curso. Para eles, os alunos são inseridos em cursos com os quais não possuem identificação e/ou não correspondem às suas expectativas, sendo a evasão consequência do desencontro entre as aspirações dos alunos e a realidade vivida.

Já os tutores apontaram as dificuldades acadêmicas como causa fundamental da evasão no CLMD. A natureza do curso, com conteúdos e exercícios próprios da formação matemática, nem sempre são de fácil entendimento.

Quando tratamos das causas que influenciam o processo de evasão escolar, a falta de tempo para conciliar atividades profissionais e pessoais com as do curso aparece como um dos fatores mais prevalentes para os alunos evadidos. Essa falta

de tempo decorre de fatores como a alta carga horária dedicada a atividades laborais e as obrigações familiares. Os alunos também destacaram as dificuldades acadêmicas como determinantes para o abandono, citando a distância entre os conteúdos aprendidos no ensino médio e os temas abordados no curso.

Nesse sentido, salienta-se a importância que tem o tutor na superação de tais dificuldades. Os alunos afirmaram que os contatos estabelecidos com tutores foram insuficientes, de modo que recebiam, mas com atraso, os *feedbacks*, seja dos exercícios, seja das avaliações. Assim, as dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos alunos, em conjunto com a falta de apoio, podem ter impulsionado significativamente a evasão.

Por fim, os alunos também mencionaram o fato de a Licenciatura em Matemática a Distância não ser o curso por eles desejado porque não planejavam lecionar após a conclusão da graduação, indo, assim, ao encontro da visão dos coordenadores. Existem diferentes fatores que influenciam na opção por determinado curso e, nem sempre, os alunos escolhem aqueles que possuem maior afinidade, pois a opção é feita por aquilo que está ao seu alcance.

Focalizando nos aspectos relacionados ao curso, percebeu-se a demora nos *feedbacks*. Essa condição afeta o rendimento, uma vez que a distância física em relação aos professores e a demora no esclarecimento das dúvidas são fatores complicadores para a realização das atividades dentro dos prazos estabelecidos. A falta de suporte acarreta sentimentos de abandono e de desmotivação, contribuindo para a evasão.

Considerando-se que a interação do aluno com professores e tutores é concebida como fator indispensável para qualidade dos cursos EaD, a falta dessa interação contribui para a evasão, que atingiu a marca de 67,81% em 2014. Embora referenciais de qualidade estejam sendo cumpridos, isso não tem garantido a qualidade do ensino, visto que os alunos estudados expressam descontentamento em relação a essa qualidade.

Os *chats* são ferramentas importantes na EaD, pois proporcionam maior interação entre alunos e professores e, por conseguinte, contribuem para o esclarecimento de dúvidas de maneira dinâmica, favorecendo a troca de conhecimentos e constituindo-se em um importante meio para a superação de dificuldades acadêmicas. No entanto, os alunos entrevistados afirmaram que não participavam dos *chats* em virtude do horário em que ocorriam. Esses horários eram

incompatíveis com a disponibilidade dos estudantes. Com mais alternativas de horários, essa atividade poderia de tornar acessível a todos, o que contribuiria para o bom andamento do curso EaD.

Quanto ao polo, entre as principais causas que interferem negativamente no aprendizado do aluno, destacaram-se a falta de infraestrutura e as limitações para interação e comunicação, como, por exemplo, a dificuldade de acesso à internet. A infraestrutura do CLMD pode ser um importante fator no processo de evasão devido à insuficiência das instalações físicas do polo, aos problemas de conexão com internet e às dificuldades técnicas e administrativas no CLMD. Impõe-se, com isso, a reflexão acerca das políticas educacionais que visam ampliação do acesso à educação superior, de forma que novas ações sejam criadas a fim de contribuir não só para a expansão de matrículas, mas também para melhores condições de oferta.

Para além desses fatores apontados por coordenadores, professores, tutores e alunos, relacionados ao curso e ao polo, é necessário atentar para as características e limites dos alunos evadidos. Foi possível verificar, por exemplo, que deixavam a desejar no que diz respeito às condições de estudo. Os estudantes não dispunham de local específico para esse tipo de atividade, bem como não apresentavam estratégias de aprendizagem e uma rotina diária de estudo estabelecida. Ainda, costumavam realizar as atividades do curso no trabalho ou na presença de familiares.

Também se percebeu que os alunos evadidos apresentavam pouco envolvimento com as atividades do curso. Nesse sentido, pode-se destacar o fato de a maioria não ter procurado informações acerca do CLMD, não ter lido o manual tutorial do estudante, não ter acessado a biblioteca em nenhum momento, além de não conhecer o Projeto Político-Pedagógico do curso. Outra característica que parece marcar os alunos evadidos é a alta carga-horária referente a atividades laborativas. Neste estudo, seis dos oito alunos pesquisados apresentavam carga horária semanal destinada ao trabalho superior a 30 horas.

Desse modo, cabe ressaltar que, em relação aos aspectos relacionados aos próprios estudantes, as adversidades envolvendo a conciliação de atividades pessoais com as do curso constituem-se como fortes fatores associados à desistência. Além disso, existem características, como falta de envolvimento com a graduação e hábitos de estudo insuficientes, que podem ser elementos preditores do processo de evasão no ensino a distância. Nesse cenário, reforça-se a necessidade

do estabelecimento de novas práticas que visem envolver o aluno, de modo que ele sintasse participante do processo de aprendizagem, e da prestação de orientação para criação de melhores hábitos de estudo.

Algumas estratégias de enfrentamento da evasão, mesmo que insuficientes, foram estabelecidas. Uma delas foi a criação de uma ouvidoria, com o objetivo de acolher os interesses dos alunos, assim como receber críticas, elogios, reclamações e sugestões.

Foi possível compreender que a evasão é um processo influenciado por um conjunto de elementos interrelacionados que se multiplicam. Esse fenômeno está permeado por fatores de ordem acadêmica, relacionado às expectativas dos alunos em relação ao curso, às questões pessoais, aos aspectos ligados à vida profissional e a problemas que envolvem a gestão das Instituições de Educação Superior (IES).

Devido ao alto índice de evasão nas instituições públicas, o Governo, as Instituições de Educação Superior e a sociedade sofrem com perdas financeiras, políticas e sociais. Muitas IES planejam e tentam organizar estratégias de diminuição ou resolução da evasão, porém essas ações ainda são insuficientes.

Como se pode verificar, a evasão é um fenômeno multifacetado, ligado a uma multiplicidade de fatores, o que torna sua superação complexa e desafiadora. Sem a pretensão de encerrar a discussão da evasão na EaD, este estudo aponta para a necessidade de realização de outros estudos que incluam alunos evadidos de outros cursos nessa modalidade, buscando desvelar dificuldades e pretensões e, quem sabe, abrangendo as demais licenciaturas da UFPel/UAB, dado os relevantes índices de evasão que alcançam.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil**, 2013. Curitiba: Ibpex, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2015.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de. **Evasão em cursos a distância: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência**. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social e Trabalho) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de. **Gestão das Organizações Complexas: O Caso do Sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília**. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1319-1335, dez. 2010.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M., FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.9-13.

ALVES, Rozane da Silveira. **Práticas dos professores universitários na UFPel: utilização das TIC no ensino**. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

ANDRADE, Amanda Ferreira Aboud de. **Análise da evasão no curso de administração a distância: projeto-piloto UAB: um enfoque sobre a gestão**. 2010. 137 f., il. Dissertação (Mestrado em Administração) Programa de Pós-Graduação em Administração – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BAPTISTA, Isabel. Ética e Educação Social Interpelações de contemporaneidade. **Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria**, n. 19, p. 37-49, 2012, Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilha, España. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1350/135025474003.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2014.

BAPTISTELLA, Patrícia. **Regulamento das Atividades Complementares do Curso: Pedagogia**, Faculdade de Ciências Humanas de Cruzeiro – FACIC, CRUZEIRO – SP, 2014. <<http://www.faciccruzeiro.com.br/images/documentos/201482893340a.pdf>>. Acesso em 19 nov. 2015.

BASTOS, Flúvia Ribeiro. **Política de educação inclusiva: percepções e interpretações dos responsáveis pelos alunos com deficiência incluídos nas**

escolas regulares municipais. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAÚÍ, Marilena Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento:** cinco anos depois da Conferência sobre Ensino Superior. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422POR.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2014.

BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC:** um estudo no curso de Ciências Contábeis. 2004 152 f. Tese (Doutorado)–Programa em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

BITTENCOURT, Geraldo Passos. **Evasão na Educação a Distância do Ensino Superior: estudo de caso no 1º curso de administração Ead da UFRGS.** 2011, 67 f. Trabalho de conclusão de curso. Escola de Administração, Curso de Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <[http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36710/000791474.pdf?...>. Acesso em 12 abr. 2014.](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36710/000791474.pdf?...)

BITTENCOURT, Ibsen Mateus. **Implicações pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem como principal da Evasão em um Curso de Administração na Modalidade Distância,** IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ221.pdf>. Acesso em 15 out. 2015.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** [s.l.], v. 22, n. 83, p. 465-504, 2014.

BIZARRIA, Fabiana Pinto de Almeida, SILVA, Maria Aparecida da, CARNEIRO, Teresa Cristina Janes. Evasão Discente na Ead: Percepções do Papel do Tutor em uma Instituição de Ensino Superior **Esud 2014 – Xi Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância.** Florianópolis – Unirede, 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128168.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

BORGES, Martha Kaschny. Educação a Distância: O que Pensam os Estudantes dos Cursos de Pedagogia? **30ª Reunião Anual da ANPED.** GT: Educação e Comunicação / n.16, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT16-3134--Int.pdf>>. Acesso em 16 nov. 2015.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 14 de jun. 2013.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>. Acesso em: 13 de jun. 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CES n.º 357, de 08 de dezembro de 2004. Credenciamento da Universidade Federal de Pelotas para a oferta de curso de graduação a distância, a partir do projeto de curso de graduação em Matemática, licenciatura a distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces357_04.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Legislação Federal do Brasil. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 de junho de 2014. p.1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

BRASIL. Secretaria dos Conselhos Superiores. **Regimento Geral da Universidade Federal de Pelotas**. Diário Oficial da União de 22.04.77, p. 4.648, 1977. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/scs/regimento/>>. Acesso em: 30 maio 2014.

BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. **A EaD na cultura universitária: um estudo de caso**. 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/510200820813PM.pdf>>. Acesso em: 29 de maio 2014.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. **Evasão escolar: causas e efeitos psicológicos e sociais**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1987.

CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de. **Evasão no Ensino Superior**: um estudo no curso de psicologia da UFRGS. 2012, 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – , Instituto de Psicologia, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/55077>>. Acesso em: 5 abr. 2014.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Educação a distância e formação de professores: limites e possibilidades**. In: Neto, Antônio Cabral (Org.): Política educacional: desafio e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004 p. 97-124.

COELHO, Maria de Lourdes. **A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a Distância Via Internet**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/626/2004/12/a_evasao_nos_cursos_de_formacao_continuada_de_professores_universitarios_na_modalidade_de_educacao_a_distancia_via_internet>. Acesso em 30 mar. 2014.

CUNHA, Silvio Luiz Souza. Reflexões sobre o EAD no Ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 28, n. 2, p.151-153, 2006.

DEMO, Pedro. **Política Social, educação e cidadania**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 4. Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

DINIZ, Danielle Dornellas. **A interação no ensino a distância sob a ótica dos estilos de aprendizagem**. 2007, 108 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia de Produção, Programa de Pós-Graduação e Área de Concentração em Engenharia de Produção, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p.891-917, out. 2008.

FAVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância**. 2006, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FLEURY, Sonia; OUVÉNEY, Assis Mafort. Política de saúde: uma política social. In: Giovanella, Lígia; Escorel, Sarah; Lobato, Lenaura de Vasconcelos Costa; Noronha, José Carvalho de; Carvalho, Antonio Ivo de (Org.). **Políticas e sistema de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2008, p.23-64.

GARCIA, Eduardo Granado, GARCIA, Leonardo Granado, SILVEIRA, Cláudia Alexandra Bolela. Grupos de estudo como uma prática fundamental na tutoria presencial em EAD: uma iniciativa dos tutores do curso de Especialização em Matemática da UFSJ no Polo Franca. **Revista Alcance - revista eletrônica de EAD da UNIRIO**, 1ª ed., 2010. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/alcance/article/view/675>>. Acesso em 18 nov. 2015.

GODOI, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura**. 1998. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

GOMES, Fernando Costa Fernandes. **A Desistência de Alunos na Licenciatura em Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN): Causas e Sugestões para o Combate**. 2011, 617 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

GROSSI, Manoela Gomes; KOBAYASHI, Rika Miyahara. A construção de um ambiente virtual de aprendizagem para educação a distância: uma estratégia educativa em serviço. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, Campinas, v. 47, n. 3, p. 756-760, out. 2013.

GRUTZMANN, Thaís Philipsen. **Os saberes docentes na tutoria em Educação a Distância**. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

HADDAD, Fernando. Prefácio. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.) **O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. XI.

INSTITUTO MONITOR. **Nossa História**. Disponível em: <<http://www.institutomonitor.com.br/Quem-somos.aspx>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Brasil em desenvolvimento: estado, planejamento e políticas públicas**. Brasília, DF, v. 3, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/bd/pdf/Livro_BrasilDesenvEN_Vol03.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

IUB. Instituto Universal Brasileiro. **História**. Disponível em: <<http://www.institutouniversal.com.br/historia.asp?IUB>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

JENSEN, Lauren Fontes, ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de. **A Correlação entre Falta de Interatividade e Evasão em Cursos a Distância, 15º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Fortaleza-CE, 2009**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/452009151730.pdf>>. Acesso em 23 nov. 2015.

JOHANN, Cristiane Cabral. **Evasão escolar no Instituto Federal SulRio-Grandense: Um estudo de caso no Campus Passo Fundo**. 2012, 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

LEITE, Cristiane Luiza Köb, PASSOS, Marileni Ortencio de Abreu, TORRES, Patrícia Lupion ALCÂNTARA, Paulo Roberto Alcântara. A APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO ENSINO VIRTUAL. **V EDUCERE - PUCPR - III Congresso Nacional da Área de Educação**, 2005. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI167.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2015.

LITWIN, Edith. **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LONGO, Carlos Roberto Juliano. Educação a Distância. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.) **Educação a Distância. O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 219-222.

LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney; CALDAS, Ricardo Wahrendorff. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Sebrae/MG, 48 p. v. 7. Série Políticas Públicas. Belo Horizonte, MG, 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Suelen Fernanda, TERUYA, Teresa Kazuko. **Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: A Perspectiva dos Alunos. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Nacional de Psicopedagogia**, 2009.

MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza; PELA, Silvia Krueger. **Análise dos Índices de Evasão nos Cursos Superiores a Distância do Brasil**, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/073-TC-C2.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

MARTINS, Carolina Zavadzki. **Evasão no curso de Administração na modalidade a distância: um estudo de caso**. 2013a. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013.

MARTINS, Ronei Ximenes. et al. Por Que Eles Desistem? Estudo Sobre a Evasão em Cursos de Licenciatura a Distância. **ESUD 2013, X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, Belém, PA, 2013b.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras**, 1997. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf> Acesso em: 10 mar. 2014.

MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, Brasília, 2007.

MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria N° 432, de 27 de Abril de 2010. Criar o Centro de Educação A Distância. Disponível em: <http://reitoria.ufpel.edu.br/portarias/arquivos/0432_2010.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-lei nº 5.800, de 8 de Junho de 2006. Dispõe Sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm> Acesso em: 27 abr. 2014.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação-PNE. Projeto de Lei aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>, 2013. Acesso em: 01 mar. 2014.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais. Termo de Referência para Contratação de Pessoa Física Consultor por Produto, 2013.

MILL, Daniel. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.) **Educação a Distância: o estado da arte**. v. 2, 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012, p. 280-291.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIOTO, Regina Célia Tamasso; LIMA, Telma Cristiane Sasso de. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social em foco: sistematização de um processo investigativo. **Textos e Contextos**. Porto Alegre, v. 8, n. 1, jan./jun.2009, p. 22-48.

MORAES, Roque ; GALIAZZI, Maria do Carmo . **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAN, José. A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança. In: Moran, Jose Manuel; Valente, José Armando. **Educação a Distância: pontos e contrapontos**. Summus Editorial, São Paulo, 2011, p. 45-88.

MOTA, Ronaldo; CHAVES FILHO, Hélio. **Educação transformadora e inclusiva**. Inclusão Social, v. 1, N. 1, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/3/5#>>. Acesso em: 25 maio 2014.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.297-303.

NAPOLEÃO FILHO, Jair. **Causas para a evasão dos alunos de graduação a distância em Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

NASCIMENTO, Weldson Luiz. **Perspectivas comunicacional e hipertextual à luz das tecnologias em educação em meio ao uso de Fóruns e chats na didática da Matemática**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

NEVES, Yára Pereira da Costa e Silva. **Evasão nos cursos a distância curso de extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje**. 2006, 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2006.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 2-8.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/30703/24323>> Acesso em: 17 fev. 2014.

OLIVEIRA, Íris Maria de. Cultura política, direitos e política social. In: BOSCHETTI, Ivanete.;BEHRING, Elaine Rosseti.; SANTOS, Silvana Mara de Moraes.; MIOTO, Regina Célia Tamaso. (Orgs.) **Política Social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 109-129.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. **Evasão: análise da realidade do curso de graduação em Administração a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2007, 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2007.

PACHECO, Elizier; RISTOFF, Dilvo I. Educação superior: democratizando o acesso. **Série textos para Discussão**, n. 12. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em: <http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/ed_sup_democratizando_o_acesso.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2014.

PALHARES, Roberto. Aprendizagem por correspondência In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 48-55.

PAED - O Polo de Apoio ao Ensino a Distância. Disponível em: <<http://paedsul.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>> Acesso em 19 nov. 2015.

PALANGE, Ivete. Os Métodos de Preparação de Material para Cursos on-line Educação a distancia In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 379- 385.

PEREIRA, Jose Matias. Educação Superior a Distância, Tecnologias de Informação e Comunicação e Inclusão Social no Brasil. **Revista de Economia Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**. WWW.eptic.com.br,vol.xii,n.2,Mayo – Ago. / 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/eptic/article/download/67/40>>Acesso em: 29 mar. 2014.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política e direito de cidadania. In: **Política Social no Capitalismo – Tendências contemporâneas**. São Paulo: Editora Cortez, 2ª Ed., 2009, p. 87-108.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política social: temas & questões**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRETI, Oreste; BARBIERI, Maria Angélica. Expansão da educação superior a distância em Moçambique: perfis, expectativas e percepções dos estudantes de um programa de cooperação internacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, ABED**, v. 12, Artigo 5, 2013. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Brazilian/2013/5A_Artigo_Rbaad_Portugues_2ed.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2014.

PINO, Adriana Soeiro. **Curso de Pedagogia online: os referenciais de qualidade da EAD**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação –, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2011.

RODRIGUES, Rita de Cassia Vieira; PERES, Heloisa Helena Ciqueto. Panorama brasileiro do ensino de Enfermagem On-line. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 298-304, 2008.

SANTOS, Adilson Gomes dos, CARDOSO, Ariston de Lima, BORGES, Luzineide Miranda. Educação a Distância: Motivações, Expectativas e Aprendizagem. **ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de ensino superior a distância**. Florianópolis – SC. 2014.

SCHLICKMANN, Raphael. **Fatores Determinantes na Opção do Aluno pela Modalidade a Distância: Um Estudo nos Cursos de Graduação em Administração das Universidades Catarinenses**. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SALAZAR, Sabrina Bobsin et al. A História em Construção do Cimd/Cead/Ufpel a partir do Núcleo Docente Efetivo. **ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, Belém/PA, jun. 2013 – UNIREDE. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/114404.pdf>>. Acesso em 27 maio 2014.

SALES, Gilvandenys Leite; LEITE, Eliana Alves Moreira; JOYE, Cassandra Ribeiro. **Gerenciamento da Aprendizagem, Evasão em Ead Online e Possíveis Soluções: Um Estudo de Caso no IFCE**. **Revista Renote-Novas Tecnologias de Informação**. CINTED-UFRGS. v. 10 n. 3, Porto Alegre, RS, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36382>>. Acesso em: 3 abr. 2014.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquema de análise, casos práticos**. São Paulo. Cenpage Learning, 2010.

SIERRA, F. Función y sentido de La entrevist cualitativa em investigación social. In: CÁCERES, L. J. G. (Coord). **Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación**. México: Prentice Hall, 1998.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo E et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, 2007, Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2014.

SILVA, Maria Luzia Rocha da.; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. A Interação Professor-Aluno-Tutor na Educação On-Line. **Revista Eletrônica de Educação**, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 4, n. 2, nov. 2010. ISSN 1982-7199.

SILVEIRA, Cláudia Alexandra Bolela. Educação a distância e a evasão: estudo de caso da realidade no Polo UAB de Franca. Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância da UnB. **Simpósio Internacional de Educação a Distância, Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2012.

SOUZA, Conceição Aparecida Nascimento de. **Um estudo sobre as principais causas da evasão na educação a distância**. 2009. 66 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2009.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n.16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SOUZA, Irineu Manoel de. **Causas da Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 1999,137 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SOUZA, João Artur de et al. Curso de Licenciatura em Matemática a Distância: relato de Experiência. **Acta Sci. Technol.** Maringá, v. 29, n. 1, p. 69-76, 2007.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e ensino superior: estrutura e funcionamento**. São Paulo: Pioneira, 1997.

TERRA, Jonas Defante. Expectativa de Evasão como Ação Estratégica Aplicada ao Ensino Técnico na Modalidade de Educação a Distância. **20º CIAED-Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. Curitiba-PR, 2014.

TERRA, Jonas Defante. **Expectativa de Evasão como Ação Estratégica Aplicada ao Ensino Técnico na Modalidade de Educação a Distância**. Instituto Federal Fluminense. Campos dos Goytacazes – RJ, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

TORRES, P.; VIANNEY, J. **Os paradoxos do ensino superior a distância no Brasil**. Tubarão: Editora Unisul. 2003.

UMEKAWA, Elienay Eiko Rodrigues. **Preditores de fatores relacionados à evasão e à persistência discente em ações educacionais a distância**. 2014. 256 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Psicologia -, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

UFPEL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Por uma nova política de Educação a Distância na UFPel**, 2014. Disponível em: <<http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2014/01/Por-uma-nova-politica-de-educacao-a-distancia-na-UFPel.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2014.

UFPEL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Centro de Educação a Distância**. Institucional, 2010. Disponível em: <http://cead.ufpel.edu.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=125&Itemid=225>. Acesso em: 26 mai. 2014.

VALLES, M. S. **Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional**. Madrid: Síntesis, 1997.

VIOLIN, Lilian Aparecida Berwanger. **Evasão Escolar na Educação Superior: Percepções de Discentes**. 2012. 94 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAMLUTTI, Maria Esmeralda Mineu. **Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40**. 2006, 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – , Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000383638&fd=y>>. Acesso em: 13 de jan. 2014.

ZORZAN, Adriana Loss; ECCO, Idanir. Educação: um tesouro a descobrir. **Revista de Ciências Humanas**, v. 5, n. 5, 2004. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/issue/view/43>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

APÊNDICES

Apêndice A

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL
ROTEIRO DE ENTREVISTA

Coordenadores do Curso, Polo e Tutoria

Formação:

Tempo no cargo:

1) Quanto à organização do trabalho:

- a) Fale sobre seu trabalho no polo, desde o começo.
- b) Como são definidas as ações a serem implantadas no polo?
- c) Quais os principais elementos facilitadores do funcionamento do polo?
- d) Quais os principais elementos dificultadores para o funcionamento do polo?

2) Quanto às responsabilidades do coordenador:

- a) Quais são suas responsabilidades no polo?
- b) Qual sua participação nas definições das ações no polo?
- c) Você tem autonomia na tomada de decisão?

3) Quanto à articulação entre as diferentes instâncias:

- a) Como você percebe a cooperação entre a UAB/UFPel e o município?
- b) Como você percebe a cooperação entre a UAB/UFPel e o polo?
- c) Como você percebe a cooperação entre a UAB/UFPel e o CLMD?
- d) Como se dá a comunicação entre o CLMD e o polo?
- e) Como se dá a cooperação/articulação entre os atores do polo? Como você percebe essa cooperação?
- f) Como são as relações entre os coordenadores dos polos?
- g) Quais as melhores experiências vivenciadas no polo? Como são compartilhadas?
- h) Há incentivo pela coordenação do CLMD para que sejam implementadas novas formas de trabalho no polo? Comente a respeito.

4) Quanto ao Projeto Político-Pedagógico do curso:

- a) Como foi construído o Projeto Político-Pedagógico do curso?
- b) Como é implementado o Projeto Político-Pedagógico do curso?
- c) Como ele é vivenciado no dia a dia do curso?

5) Quanto à evasão:

- a) Existe monitoramento de evasão no Polo CLMD? Quais os meios utilizados?
- b) Como o CLMD se posiciona diante do fenômeno de evasão dos alunos e com quais recursos ele conta para apoiar suas mediações?
- c) Quais as políticas do CLMD para lidar com a evasão dos alunos?
- d) Qual o suporte informacional às intervenções para a promoção da permanência?
- e) Há troca de experiências e compartilhamento de ações e iniciativas entre as coordenações?
- f) Na tua visão, quais os fatores que mais influenciam a evasão dos alunos?

Apêndice B

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Professores/Tutores do PAED

Formação:

Tempo de trabalho:

1) Quanto à organização:

- a) Fale sobre sua trajetória no polo, desde o começo.
- b) Quais os principais elementos facilitadores para o funcionamento do polo?
- c) Quais os principais elementos dificultadores para o funcionamento do polo?

2) Quanto às responsabilidades:

- a) Quais são suas responsabilidades no curso?
- b) Qual a sua participação nas definições das ações no curso?

3) Quanto à metodologia:

- a) Quais os mecanismos utilizados para que os alunos se sintam participantes no processo de ensino e aprendizagem? Explique.
- b) Quando são disponibilizados os materiais no AVA?
- c) Como são disponibilizados? Quais os procedimentos?
- d) Como é estimulada a autonomia dos alunos? Dê exemplos.
- e) Como é realizado o feedback entre alunos/alunos e entre alunos/tutores?
- f) Quando há descumprimento do cronograma por parte dos alunos, quais as possibilidades de solução para o retorno às atividades?
- g) Quais as estratégias adotadas na Comunidade Virtual de Aprendizagem para que haja diálogo entre os pares e trabalho em equipe? Como isso ocorre?
- h) Como é o processo de avaliação e auto-avaliação dos alunos?
- i) Como é planejado o tempo para que o aluno realize as atividades disponibilizadas?

4) Quanto à evasão:

- a) Que estratégias poderiam ser utilizadas com vistas à redução do índice de evasão, fora do seu âmbito de atuação?
- b) São adotadas ações preventivas no intuito de evitar a evasão? Quais?
- c) Na tua visão, quais os fatores que mais influenciam na evasão dos alunos?

5) Quanto à articulação entre as diferentes instâncias:

- a) Como ocorrem as relações entre tutor e o coordenador do CLMD e com o polo?
- b) Como são definidas as ações no polo?
- c) Como se dá a articulação entre os participantes do sistema no polo?
- d) Como ocorre a cooperação entre os participantes no polo? Como você avalia essa cooperação?
- e) Você tem autonomia na tomada de decisão?
- f) As boas práticas iniciadas no polo são compartilhadas? De que forma? Dê exemplo.
- g) O CLMD investe no material pedagógico, no Ambiente Virtual de Aprendizagem e em suas ferramentas, no que se refere à interação e à formação de tutores/professores?
- h) O CLMD possui equipe de apoio dedicada à animação e ao acompanhamento acadêmico? Como ela funciona?

6) Quanto ao Projeto Político-Pedagógico:

- a) Como foi construído o Projeto Pedagógico do curso?
- b) Você conhece o Projeto Político-Pedagógico do curso?
- c) Como ele é vivenciado no dia a dia?

Apêndice C

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Alunos evadidos do Curso de Matemática a Distância do PAED

Idade:

Estado civil:

Atividade profissional:

1) Escolha do curso:

- a) Quais os motivos que o levou a desistir do curso?
- b) Por que escolheu o curso de Matemática a Distância?
- c) Procurou informações sobre ele antes de fazer a matrícula? De que forma?
- d) Quais eram suas expectativas em relação ao curso?
- e) O curso estava de acordo com suas expectativas e condições?
- f) Qual o tempo de permanência no curso (1º Semestre, 2º, etc.)?
- g) Recebeu incentivo da família e/ou organização na qual trabalha para realizar o curso?

2) Condições de estudo:

- a) Você leu o manual do estudante e tutorial antes de iniciar o curso?
- b) Teve dificuldades para utilizar os recursos tecnológicos (Ambiente Virtual de aprendizagem, internet, *e-mail*, *chat*, fórum, entre outros recursos)? Qual a maior dificuldade?
- c) Em relação à disponibilidade de computador, qual era o local de acesso à internet? Que horas costumava acessar?
- d) Quanto à qualidade do computador, apresentava problemas técnicos, atendia os requisitos do curso?
- e) Como era a disponibilidade de acesso e a qualidade de conexão da internet? Tinha custo para acesso a provedores de banda larga?

- f) Como eram suas condições gerais de estudo? Tinha ambiente adequado para isso?
- g) Qual a distância do polo da sua residência?
- h) Qual o meio de transporte utilizado?

3) Apoio acadêmico e administrativo:

- a) Como eram disponibilizadas as atividades no AVA?
- b) Como funcionava a logística de distribuição de material?
- c) Enfrentou problemas no recebimento de módulos?
- d) A distribuição de material didático era disponibilizado no prazo previsto?
- e) Após a solicitação ou manifestação do aluno a respeito das atividades, havia feedback do tutor/professor?
- f) Havia interação entre alunos e tutores/professores e entre os próprios alunos?
- g) Os prazos estabelecidos para envio das tarefas eram adequados às suas necessidades/condições?
- h) Encontrou dificuldade para acompanhar as tarefas?
- i) Como se sentia em relação às avaliações?
- j) Em caso de dúvidas, havia apoio do tutor/professor?
- k) Quando você procurava apoio presencial ou à distância, tinha quem o orientasse? Obtinha solução?
- l) Como eram os encontros presenciais? Esclareciam as dúvidas?
- m) Havia formação de grupos de estudos?
- n) Quanto às atividades em grupo, de que forma eram realizadas?
- o) Sentia-se estimulado a participar das atividades em grupo? Todos participavam?
- p) A realização de *chats* eram compatíveis com os seus horários de acesso do aluno?
- q) Os tutores/professores costumavam enviavam mensagens de incentivo?
- r) O horário de atendimento do polo era adequado às suas necessidades e expectativas?
- s) As visitas ao polo eram frequentes para encontros presenciais?
- t) Como é a infraestrutura do polo em relação à biblioteca, ao laboratório de informática, ao espaço físico e à equipe?
- u) Como era o suporte técnico para esclarecimento de dúvidas ou solução de problemas da tecnologia utilizada?

- v) Como se sentia estudando nessa modalidade?
- w) Como você avalia a universidade, o polo, o curso, a coordenação, os professores, a tutoria e a equipe técnica?

4) Percepção sobre a realidade EaD:

- a) Você já participou de algum outro curso a distância?
- b) Quais são os fatores positivos e negativos dessa forma de estudo?
- c) Houve estranhamento a distância em relação ao estudo presencial?
- d) Do que sentia falta ao estudar a distância?

5) Organização de trabalho e estudo:

- a) Como conciliava a sua participação no curso com atividades de estudo, de trabalho e com seus compromissos familiares?
- b) Quais os momentos em que você estudava?
- c) Qual o número de horas de trabalho semanal?
- d) Exerce atividades extras para complementação da renda familiar?
- e) Leva trabalho profissional para casa?

6) Quanto ao Projeto Político-Pedagógico:

- a) Você conhecia o Projeto Político-Pedagógico?
- b) Como ele era vivenciado no dia a dia do curso?

7) Decisão de deixar o curso:

- a) Após a evasão, houve tentativa por parte do coordenador/professor/tutor para que retornasse?
- b) Perguntaram-lhe sobre as razões da evasão?
- c) Qual o motivo determinante para o abandono do curso?