

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
SUPERINTENDÊNCIA DE RECURSOS HUMANOS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO  
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**ANTONIO LÚCIO DA CUNHA CARNEIRO**

**A EVASÃO NO ENSINO SEMIPRESENCIAL: ESTUDO  
DE CASO EM UM POLO DE APOIO DA UAB/UFC.**

**FORTALEZA  
2010**

ANTONIO LÚCIO DA CUNHA CARNEIRO

A EVASÃO NO ENSINO SEMIPRESENCIAL:  
ESTUDO DE CASO EM UM POLO DE APOIO DA UAB/UFC.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará.

Área de concentração: Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Maria Elias Soares

FORTALEZA  
2010

## Ficha Catalográfica

C287 Carneiro, Antônio Lúcio da Cunha  
A evasão no ensino semipresencial [manuscrito]: estudo de caso em um polo de apoio da UAB/UFC / por Antônio Lúcio da Cunha Carneiro. – 2010.  
124 f.: il. ; 30 cm.  
Cópia de computador (printout(s)).  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Superintendência de Recursos Humanos, Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2010.  
Orientação: Prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Maria Elias Soares.  
Inclui bibliografia.

1- ENSINO A DISTÂNCIA – AVALIAÇÃO – FORTALEZA(CE). 2-EVASÃO UNIVERSITÁRIA – FORTAELZA (CE). 3-UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. 4-INSTITUTO UFC VIRTUAL. I – Soares, Maria Elias, orientador. II - Universidade Federal do Ceará. Superintendência de Recursos Humanos. III – Título.

CDD (22 ed.)378.175098131

ANTONIO LÚCIO DA CUNHA CARNEIRO

A EVASÃO NO ENSINO SEMIPRESENCIAL:  
ESTUDO DE CASO EM UM POLO DE APOIO DA UAB/UFC.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre pelo programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará.

Área de concentração: Políticas Públicas.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Maria Elias Soares (Presidente)  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. dr. Francisco José da Costa  
Universidade Federal da Paraíba

---

Prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro de Sousa Rodrigues  
Universidade Federal do Ceará

Aos meus pais Almeida (*in memoriam*) e Raimunda,  
À minha esposa, Kécia, e filha, Ana Tércia,  
minhas fortalezas.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar e acima de tudo a Deus, pelo seu imenso amor, pois ele é o alfa e o omega o início e o fim. Ele nos deu a vida e nele devemos confiar.

À minha esposa, com quem divido minha vida e reparto meu ser; nela encontrei a parcela que me complementa e com ela sou feliz.

À minha filha amada, pessoa pequena, que veio transbordar minha casa de felicidade e alegria. Em seus sorriso e inteligência, Deus me deu o presente mais valioso.

Aos meus pais Almeida (*in memoriam*) e Raimunda, primeiros professores. A eles devo tudo o que sou. Eles sempre impulsionaram minha vida.

À minha orientadora Professora doutora Maria Elias, por sua responsabilidade e competência em realizar com excelência tantas atividades frente à UFC e mesmo assim se dedicar com tanto afincamento para realização deste trabalho. Obrigado, Professora.

Aos meus colegas de turma de mestrado, pelos bons momentos que vivemos juntos.

A todos os entrevistados - professores, alunos e tutores - pelo tempo concedido nas entrevistas realizadas e pelas valiosas sugestões para a realização deste ensaio.

Ao colega Aécio Paiva, que muito contribuiu para meu ingresso no mestrado.

Ao Instituto UFC Virtual, lugar onde encontrei ajuda para realização deste relatório de pesquisa.

À colega Patrícia Paula, do Instituto UFC Virtual, que sempre se dispõem a contribuir.

À Professora Doutora Socorro Sousa, companheira e solidária, sempre atuante para o engrandecimento do mestrado.

À Fernanda e a Delmiro, bem como à Edilda, que fez parte dessa da casa, obrigado pela ajuda sempre presente.

*Ainda que eu andasse pelo vale da sombra da  
morte não temerei mal algum tua vara e teu  
cajado me consolam  
(Salmo 23:4)*

## RESUMO

Diversos estudos demonstram que a evasão discente na modalidade semipresencial se apresenta como problema mundial de erradicação difícil. O combate a essa dificuldade é uma proposta desafiadora de caráter permanente. Com efeito, o presente estudo aborda a temática da evasão em um polo de apoio presencial atendido pela Universidade Aberta da Brasil (UAB), em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), por intermédio do Instituto UFC Virtual. No local, funcionam três cursos de graduação sob a gerência deste Instituto: Bacharelado em Administração e as Licenciaturas em Letras, com habilitação em Inglês e Português. Objetiva-se revelar o motivo da evasão discente nos cursos daquele polo (Colégio Rubens Vaz). A iniciativa justifica-se pelo número crescente de alunos evadidos nessa modalidade de ensino e pelas dificuldades vividas em cada momento da história dessa ascendente proposta educacional. O estudo revela a evasão como um problema complexo, em que políticas públicas formuladas com base em estudos das causas motivadoras dessa mazela social, educacional e econômica, mostram-se como instrumento viável e motivador de investimentos no seu combate. A coleta de dados ocorreu tendo por instrumento o questionário aplicado via *email*. A amostra da pesquisa é formada pelos discentes e tutores presenciais que desenvolvem atividades naquele polo. Foi utilizado o modelo de Vicent Tinto(1975) como instrumento verificador das causas que motivaram a permanência dos alunos remanescentes e a desistência dos evadidos. Os dados revelaram que fatores como segurança, resistência à metodologia, gerência e estrutura do polo representam, na visão de alunos e tutores, elementos causadores da evasão. Em contrapartida, o ambiente virtual de aprendizagem e a boa relação entre alunos e tutores destacam-se positivamente na continuidade dos alunos no curso. O estudo revelou uma taxa de evasão de 11,11% harmonizada à e média nacional.

**Palavras-chave:** Evasão. Educação a Distância. Tecnologia. Políticas Públicas. Avaliação.

## ABSTRACT

Several studies have shown that the dropout rate of students in a blended mode of education presents itself as a worldwide problem. Addressing this problem is a permanent challenging proposition. In this sense, this study addresses the issue of evasion in a supporting pole serviced by the Universidade Aberta (Open University of Brazil (UAB)), in partnership with Universidade Federal do Ceará (Federal University of Ceará (UFC)), through the Virtual Institute of UFC. At this pole, three undergraduate courses work under the management of the Institute: Bachelor in Business Administration, Bachelor of Arts in English, and Bachelor of Arts in Portuguese. Our objective is to reveal the reason for the dropout rate at the Rubens Vaz pole (Rubens Vaz school). This initiative is justified by the increasing number of students dropping out in this type of education and the difficulties experienced in every moment of history of this upward educational proposal. This study reveals that public policies, based on social studies about the causes of this social, educational, and economic low motivation towards semi-presential education, act as a viable tool of investments as a motivator to avoid dropouts which are faced as a complex problem. The data was collected through a questionnaire applied via email. The survey sample was formed by students and tutors who develop classroom activities at that pole. We used the model of Vincent Tinto (1975) as a tool tester for the causes that led to the permanence of the remaining students and the dropout of the other students. The conclusion reveals that the investigated causes permeate the reasons that have taken students to relinquish their courses. Factors such as safety, resistance to semi-face methodology, management, and structure of the pole represents, according to students and tutors, topics that can IEaD students to quit. In return, the AVA and the good relationship between students and tutors stand out positively in the continuity of the students in the course. The study found a dropout rate of 11.11% and a compatible national average.

**Keywords:** Evasion. Distance Education. Technology. Public Policy. Evaluation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> Distribuição dos Polos numa região .....	37
<b>Figura 2</b> Tela Inicial SOLAR .....	41
<b>Figura 3</b> Modelo de Tinto Revisado .....	54
<b>Gráfico 1</b> Relação da evasão com os temas abordados .....	86
<b>Tabela 1</b> - Matrículas e vagas 2006 a 2008 .....	44
<b>Tabela 2</b> - Números dos participantes dos cursos .....	67
<b>Tabela 3</b> - Situação dos alunos no curso. ....	68
<b>Tabela 4</b> - Tópico 1 (Características Pessoais) .....	69
<b>Tabela 5</b> - Formação Acadêmica .....	70
<b>Tabela 6</b> - Utilização do polo .....	71
<b>Tabela 7</b> - Tecnologia da informação utilizada pelos alunos .....	71
<b>Tabela 8</b> - Pontos convergentes entre os alunos regulares e aprovados em todas as disciplinas .....	72
<b>Tabela 9</b> - Estrutura do polo .....	75
<b>Tabela 10</b> - Segurança .....	77
<b>Tabela 11</b> - Interação sob o aspecto gerencial .....	79
<b>Tabela 12</b> - Ambiente Virtual de Aprendizagem .....	82
<b>Tabela 13</b> - Aulas Ministradas no Curso .....	84
<b>Tabela 14</b> - Características pessoais do tutores .....	91
<b>Quadro 1</b> - Gerações da EaD .....	18
<b>Quadro 2</b> - Histórico da EaD no Brasil .....	21
<b>Quadro 3</b> - Portaria n ° 4.059/04 .....	28
<b>Quadro 4</b> - Infra-Estrutura de Polo .....	34
<b>Quadro 5</b> - Infraestrutura tecnológica do polo .....	35
<b>Quadro 6</b> - Recursos humanos presentes na UAB .....	36
<b>Quadro 7</b> - Cursos UFC Virtual .....	38

<b>Quadro 8</b> - Localidades dos Polos .....	39
<b>Quadro 9</b> - AVA Utilizados no Mundo .....	41
<b>Quadro 10</b> - Relacionamento com os alunos.....	43
<b>Quadro 11</b> - Interação Aluno-Professor.....	49
<b>Quadro 12</b> - Taxas de Evasão.....	50
<b>Quadro 13</b> - Definições de Evasão .....	51
<b>Quadro 14</b> - Cursos oferecidos no polo Rubens Vaz.....	62

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABRAEAD	Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem.
BB	Banco do Brasil.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior.
CEFET	Centros federais de educação tecnológica.
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais.
DVD	Digital versatile digital.
EaD	Educação a distância.
EAM	Evasão anual média
EDUCACENTRO	Censo da Educação Superior do Ministério da Educação
EJA	Educação de jovens e adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ET	Evasão total
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPS	Global positioning system.
IES	Instituições de ensino superior.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
IPAE	Instituto de Pesquisa Avançadas em Educação
IPES	Instituições públicas de ensino superior.
IUB	Instituto Universal Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MOODLE	Modular object-oriented dynamic learning environment,
NTIC	Novas tecnologias da informação e comunicação.
PCN	Planos curriculares nacionais.
PNE	Plano Nacional de Educação
POLEDUC	Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação (UFC)
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SRI	Sistema de recuperação de informação.
TIC	Tecnologias da informação e comunicação.
UAB	Universidade Aberta do Brasil.
UFC	Universidade Federal do Ceará.
UFC Virtual	Instituto Universidade Virtual
UFPRE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
VoIP	Voice over internet protocol.
Web	Internet
WWW	World Wide Web

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b> .....	17
2.1 A Evolução do Ensino a Distância .....	17
2.2 A EAD no Brasil .....	19
2.3 A EAD e as suas Consequências para a Cultura Educacional .....	22
2.4 a Regulamentação da EAD .....	25
2.5 A Universidade Aberta do Brasil .....	29
2.6 A UFC Virtual.....	37
<b>3 EVASÃO</b> .....	45
3.1 A Evasão no Ensino Presencial .....	45
3.2 A Evasão no Ensino Superior à Distância .....	47
3.3 Modelo Utilizado para Analisar da Evasão (TINTO, 1997).....	53
3.4 Críticas ao Modelo de Tinto.....	58
<b>4 ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	60
4.1 Caracterização da Pesquisa .....	60
4.3 Procedimentos de Coleta de Dados .....	62
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS</b> .....	67
5.1 Caracterização dos Discentes .....	67
5.2 As Causas da Evasão Segundo os Discentes.....	73
5.3 Caracterização dos Tutores .....	90
5.4 Análise das Respostas dos Tutores Presenciais.....	92
5.5 Relações entre as Respostas dos Tutores e dos Alunos.....	94
5.6 Verificação dos Objetivos.....	95
<b>6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</b> .....	98
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	101
<b>APÊNDICES</b> .....	109

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD), ao longo dos anos, remodelou-se em seus diversos formatos e evoluindo em função das tecnologias de cada época (escrita, rádio, televisão e informática). Os recursos tecnológicos desenvolvidos desde os anos 1990, empregados em EaD, foram suporte de novas ações e discussões sobre essa modalidade de ensino. Hoje, duas décadas depois, há no ensino semipresencial<sup>1</sup> uma proposta economicamente viável, de qualidade reconhecida e amplamente utilizada na oferta de vagas no ensino superior, principalmente na graduação.

A escassez de recursos para construir salas de aula e tempo hábil para formar docentes tornam clara a necessidade da utilização da Educação a Distância para atender grupos, até agora, “excluídos educacionalmente” no interior dos estados, principalmente onde há carência de instituições de ensino superior. Como efeito, a Universidade Federal do Ceará (UFC) iniciou, em 1994, suas atividades com ensino a distância. Em 2005, na modalidade semipresencial, dá início às primeiras turmas pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), e em 2010, já atende a 26 municípios do Estado do Ceará, com dez cursos de graduação.

O sistema educacional está sentindo nos últimos anos os reflexos da inovação causada pela transformação das redes de computadores em ambientes virtuais de aprendizagem. Esta nova *sala de aula, todavia*, ainda passa por um período de “aculturação”, provocando uma mudança cultural, que encontra, naturalmente, resistência à sua implantação, resultando muitas vezes na evasão estudantil.

Para as universidades públicas, a evasão dos estudantes representa lamentável insucesso no processo educacional e significativa retração no retorno social dessas instituições. Destacam-se as características e as dimensões do fenômeno com relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, mesmo havendo diferenças entre as instituições de ensino e as peculiaridades sociais, econômicas e culturais de cada região. Com a evasão, a sociedade perde com os investimentos mal aproveitados, pois os alunos ocupam as vagas nas instituições públicas e não concluem seus cursos, enquanto as instituições particulares sofrem com a perda de prestígio e com o risco de manutenção das condições de sobrevivência financeira. Para o aluno, há perdas de natureza econômica, uma

---

<sup>1</sup> A modalidade semipresencial é caracterizada pelas atividades presenciais e a distância. É estabelecida em 20% da carga horária total de cursos de graduação para as atividades presenciais.

vez que as recompensas sociais relacionam-se à obtenção do título. De acordo com levantamento feito pelo Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD) (2008), os motivos mais frequentes entre os apontados para a evasão pelos alunos no ensino a distância são o financeiro (35%) e a falta de tempo (22,9%).

No Brasil, o crescimento vertiginoso da educação semipresencial atrai cada vez mais instituições de ensino superior (IES) a adotarem essa modalidade de ensino em sua conjuntura acadêmica, porém observa-se que muitas dessas instituições não priorizam a sustentabilidade de seus cursos com vistas à permanência do alunado, que, por diversos motivos, se evade. Segundo o ABRAEAD (2008), 40% das instituições que utilizam EaD não realizam pesquisas sobre o tema evasão.

O Instituto LOBO<sup>2</sup> realizou, em 2007, estudo sobre o tratamento que cada Instituição de Ensino Superior (pesquisada) dá à evasão, independentemente da modalidade de ensino (presencial ou semipresencial). Nesse estudo, verificou-se que são raríssimas as IES brasileiras que possuem um *programa institucional profissionalizado* de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas que visassem a revelar as causas que motivam a evasão.

Segundo Tinto<sup>3</sup> (1975) os fatores que motivam a evasão podem ser diferentes em situações que apresentam características muito próximas. O autor considera que os diferentes tipos de evasão (temporária, voluntária ou ocorrida pelas normas da instituição), se tratados da mesma forma, podem ensejar dados contraditórios ou implicações errôneas, resultando em procedimentos equivocados no seu combate.

A institucionalização, nas instituições públicas de ensino superior, de um mecanismo que acompanhe a evasão, registrando os diversos casos, agrupando e analisando subgrupos ou diferentes situações como cancelamento, trancamento, transferência e desistência mostra-se como uma política viável no combate à evasão, mas que requer recursos humanos e materiais direcionados para esse fim. No exposto, reside um dos entraves do combate à evasão: a criação e a gestão de um setor<sup>4</sup> responsável pelos estudos que ensejam os procedimentos e as ações cabíveis.

---

<sup>2</sup> O Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia é uma associação sem fins lucrativos, cujo objetivo principal é contribuir para a solução dos problemas brasileiros nas áreas de educação, ciência e tecnologia.

<sup>3</sup> Para Tinto (1975), as instituições de ensino superior são vistas como um sistema social, com seus valores e estrutura social, onde a falta de integração no sistema social da IES levará a um baixo comprometimento com este sistema e aumentará as probabilidades de as pessoas deixarem a instituição.

<sup>4</sup> Programa institucional profissionalizado

Para ingressar na seara da evasão em EaD, é preciso desmembrar as características e as peculiaridades dessa modalidade de ensino. Deve-se levar em conta toda a evolução histórica, as dificuldades de sua implementação, os preconceitos enfrentados, a metodologia diferenciada e as propostas para o futuro dessa nova forma de ensino.

É importante reconhecer e admitir que as mudanças de ensino e aprendizagem oral para um sistema mediado por tecnologias digitais representam um rompimento com a tradição acadêmica. Isto provoca inquietude e certa insegurança tanto nos professores quanto nos alunos e, portanto, exige novos comportamentos de ensino e aprendizagem.

Pode-se dizer que a sociedade atual se caracteriza, sobretudo, pela mutabilidade e pelo movimento acelerado de produção e divulgação de conhecimentos e das técnicas. Essas mudanças atingem a maneira de pensar, interpretar o mundo, conviver, estabelecer objetivos e padrões de vida, uma vez que há estreita relação entre a história das tecnologias e a sua inserção na cultura contemporânea.

O assunto evasão na educação semipresencial nas instituições públicas de ensino superior é alvo de pesquisas por diversos motivos, dentre eles, por se tratar de um assunto emergente<sup>5</sup> e ainda pouco explorado. A EaD possui uma legislação vasta e específica, mas que ainda passa por ajustamentos. Destacam-se nessa modalidade as prescrições da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de que se tratará, posteriormente, neste trabalho.

Esta pesquisa tem como **objetivo geral**: verificar as causas da evasão discente em um polo de apoio presencial em Caucaia (Economista Rubens Vaz), onde ocorrem as aulas presenciais dos cursos de Bacharelado em Administração e de Licenciatura em Letras nas habilitações Português e Inglês, na modalidade semipresencial, mantidos pela UFC. A motivação para a pesquisa decorre do fato de o presente autor cursar o Bacharelado em Administração, no polo em estudo, e constatar significativa desistência dos discentes.

Serão observadas as questões de ordem pessoal e profissional por parte do aluno e de ordem organizacional e educacional por parte da Instituição, além de pontos que envolvem fatores externos à instituição, como: deslocamento, segurança e acessibilidade.

Para se atingir o objetivo geral, faz-se necessário partir de objetivos específicos, conforme a seguir delineados.

---

<sup>5</sup> Vale destacar o fato de que a EaD não é um movimento embrionário que está no início de sua implantação. Essa modalidade de ensino é um movimento de vasta expansão, com dimensões ainda imensuráveis e que surgiu formalmente há décadas e encontrou nos anos 1990 um divisor entre o aspecto experimental e efetivo na educação.

- Verificar as causas pessoais de abandono dos egressos e permanência dos remanescentes.
- Indicar os pontos fortes e fracos da EaD na visão dos alunos egressos e remanescentes e tutores.
- Analisar a logística para funcionamento do polo sob o ponto de vista da segurança, acessibilidade, estrutura física e computacional.
- Examinar sob o prisma dos tutores presenciais, as possíveis falhas que culminam em evasão.

O trabalho é dividido a partir da introdução em seis capítulos. O segundo aborda a Educação a Distância sob seu aspecto histórico no Brasil e no mundo e mostra o desenvolvimento dessa modalidade pelo Instituto UFC Virtual.

O terceiro explora os diversos estudos sobre evasão nas modalidades presencial e a distância, além de apresentar o modelo de Tinto (1997) adotado para este estudo.

O quarto segmento trata dos aspectos metodológicos, caracterizando a pesquisa, delimitando o universo e apresentando o procedimento de coleta de dados.

O quinto módulo traz a análise dos resultados, caracterizando os entrevistados e mostrando as causas da evasão, segundo os discentes e tutores.

O sexto apresenta as conclusões obtidas e as recomendações para futuros trabalhos sobre o tema.

Em síntese, a formulação desta pesquisa visa a contribuir para a elaboração do conhecimento acerca do tema evasão, na modalidade semipresencial. O aspecto qualitativo utilizado aqui não se choca aos diversos trabalhos que abordam o assunto sob a ótica quantitativa. Depois de concluído, observa-se que as opiniões manifestadas por alunos e tutores (principais elementos para promoção e funcionamento das atividades acadêmicas) podem contribuir significativamente na tomadas de decisões que abordem mudanças estruturais e de caráter educacional no polo em estudo. Notou-se também que políticas públicas que adotem as opiniões e respeitem os limites individuais e coletivos da população interessada mostram-se instrumentos inovadores e modernos na busca de equacionar e dirimir problemas, como no caso em estudo.

## 2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste capítulo, analisam-se as produções científicas que tratam das diversas questões envolvendo a Educação a Distância, destacando-se: o aspecto histórico, a abordagem legal da EaD no Brasil, a sua disseminação e o funcionamento da EaD na Universidade Federal do Ceará.

### 2.1 A Evolução do Ensino a Distância

Para se compreender melhor os fatos motivadores da evasão na Educação a Distância, deve-se inicialmente mergulhar na sua origem e no seu desenvolvimento ao longo dos anos, verificando como ocorreu sua evolução no tempo e no espaço e apresentar sua conotação atual no Brasil e no mundo.

Os processos de implantação da Educação a Distância são bem mais dinâmicos hoje, quando comparados aos de sua origem. No atual momento, há uma sociedade mais organizada, um sistema de informação globalizado e veloz, um número significativo de organizações trabalhando em prol da evolução das telecomunicações, além do respaldo legal que regulamenta o ensino a distancia. É nesse âmbito que está inserida a atual geração da EaD. “O processo de mudança na educação a distância não é uniforme nem fácil. As mudanças acontecem aos poucos, em todos os níveis e modalidades educacionais, pois há uma grande desigualdade econômica no acesso, na maturidade e na motivação das pessoas”. (MORAN, 2002).

É natural que alguns estejam preparados para mudanças, outros muitos não. A dinâmica do processo de instauração da EaD ocorreu a passos lentos, mesmo por que dependia da própria evolução tecnológica, que a princípio, não era direcionada para fins educacionais. As novas tecnologias (anos 1990) surgiram e foram adaptadas à educação e assim vem acontecendo a disseminação do conhecimento. Para Belloni (2003, p. 03), “[...] nas sociedades *radicalmente modernas* as mudanças sociais ocorrem em ritmo acelerado, sendo especialmente visíveis no espantoso avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)”, provocando senão mudanças profundas, pelo menos desequilíbrios estruturais no campo da educação. A primeira tecnologia que permitiu a EaD foi a escrita. Os relatos mais antigos surgiram na Grécia.

[...] antigamente na Grécia e, depois em Roma, existia uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência. Às cartas que comunicavam informações sobre o cotidiano pessoal e coletivo juntam-se as que transmitiam informações científicas e aquelas que, intencional e deliberadamente, se destinavam à instrução. (FIORENTINI, 2000)

O livro foi a primeira forma de EaD em massa, mas vale destacar um momento considerado ímpar na Educação a Distância: o fato ocorrido em Boston no dia 20 de março de 1728, quando:

O professor de taquigrafia Cauleb Phillips, anuncia na Gazeta de Boston um artigo que se consolida em um dos marcos da Educação a Distância, “*Toda pessoa da região, desejosa em aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston*”. (FIORENTINI, 2000).

Considerado um marco histórico na EaD, naquele momento, caracterizava a primeira geração de EaD. Segundo Moore e Kearsley (2007, p. 32), “cinco são as gerações da Educação a Distância, e em cada uma delas se destaca os meios de comunicação de sua época”.

TECNOLOGIA DA ÉPOCA		
GERAÇÕES	I	Estudo por correspondência: caracterizava a educação individualizada a distância.
	II	Pelo uso de rádio e televisão, com baixa ou quase nenhuma interação entre professores e alunos, exceto quando relacionada a um curso por correspondência; agregou o áudio e áudio-visual à apresentação de informações aos alunos a distância.
	III	As universidades abertas através de experiências norte-americanas que integram áudio e vídeo e correspondência com orientação face a face.
	IV	A teleconferência pelo uso de áudio, vídeo e computador, a primeira interação em tempo real de alunos com outros alunos, seus instrutores a distância. Método adotado para treinamento corporativo.
	V	A de classes virtuais on-line com base na Internet, com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração, convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de Educação a Distância.

**Quadro 1** - Gerações da EaD

Fonte: (MOORE, KEARSLEY, 2007, p.32)

Nas últimas décadas, a evolução tecnológica em diferentes ramos da atividade humana, bem como sua integração aos recursos computacionais multimídia, ensejou a possibilidade de ampliar o acesso à formação continuada e o desenvolvimento colaborativo de pesquisas científicas. Mais importante do que a ampliação de possibilidades, a EaD se apresenta como estratégia para democratizar e elevar o padrão de qualidade e da formação de profissionais, além da melhoria do acesso à educação. Segundo Oliveira,

A pertinência da EaD na formação continuada de professores apóia-se em duas razões principais. Por um lado, visa atenuar as dificuldades que os formadores enfrentam para participar de programas de formação, em decorrência de extensão territorial e da densidade populacional do país, e, por outro lado, atende ao direito de professores e alunos ao acesso e domínio dos processos tecnológicos que marcam o mundo contemporâneo, oferecendo possibilidades e impondo novas exigências à formação do cidadão. ( 2008, p. 40).

Para Floes *et al.* (2008, p .6), “o objetivo da Educação a Distância é de promover a junção da teoria com a prática, principalmente aos alunos que já têm experiência consolidada no magistério” e que podem refletir sobre a própria experiência, aplicando-a com novas informações e relações. trazendo aos estudantes algumas exigências à conduta e comportamento autônomo para realização das atividades, visto que o professor e o aluno estão interligados pelos recursos telemáticos, cabendo a ambos desenvolver um forte caráter de autogestão.

Com a popularização da Internet, o desenvolvimento de vários formatos de comunicação (texto, gráficos, sons, vídeos e hipertexto), a evolução das telecomunicações e a convergência de todas essas tecnologias em um só megameio de comunicação, centrado no computador, possibilitam a interatividade, permitindo, por exemplo, a realização de webconferências, dando origem à expressão educação online. Na perspectiva de Campos *et al.*, (2002 ). O mundo experimentava uma nova realidade: a inserção dos meios telemáticos na vida de cada um. As formas de interação se intensificavam e as facilidades na operação de computadores aumentavam diariamente, favorecendo definitivamente a implantação da EaD como modalidade de ensino. Vale ressaltar, que a integração iminente do homem à máquina não é objetivo da EaD nem tampouco de provocar isolamento de pessoas, mas a integração pois, isoladas educacionalmente estão impedidas de realizações na vida social, educacional e humana. A EaD busca o social e o educacional, levando o ensino ao aluno e trazendo para a sociedade o cidadão qualificado - proposta da Universidade Aberta do Brasil<sup>6</sup>.

## 2.2 A EaD no Brasil

No Brasil, como no mundo, a evolução histórica da Educação a Distância é marcada pelo aparecimento e disseminação dos meios de comunicação. Passou-se pela etapa

---

<sup>6</sup> A **Universidade Aberta** geralmente é uma universidade com uma política acadêmica de portas abertas, ou seja, sem requisitos de entrada. Existem várias universidades com essa política em todo o mundo.

do ensino por correspondência; viveu-se a transmissão radiofônica e, depois, televisiva; utilizou-se a informática até os atuais processos de utilização conjugada de meios, a telemática e a multimídia.

Considera-se como marco inicial da utilização da EaD, no Brasil, a criação por Edgard Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação. “[...] em 1939, surge em São Paulo o Instituto Rádio Técnico Monitor. Em 1941, surge o Instituto Universal Brasileiro (IUB), com o objetivo de oferecer formação profissional em nível elementar e médio”. (GOGARTTI, BARION, 2007, p.84)

De acordo com Vianney, Torres e Silva (2003, p.18), “Nas décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciam a oferta de cursos supletivos a distância, no modelo de teleducação, com aulas via satélite complementadas por kits de materiais impressos”, demarcando a chegada da 2ª Geração de EaD ao País. No Estado do Ceará, “em 1974 ocorre a implantação do telensino pela TV educativa visando atingir cerca de 300.00 alunos em 1999”. (BODIÃO, 2000). Em 1994, tem início a expansão da Internet no ambiente universitário e em 1996, surge a primeira legislação específica para Educação a Distância no ensino superior.

Sob o ponto de vista legal, têm-se em 1996 a consolidação da reforma educacional brasileira, com a instauração da Lei nº. 9.394/96, que oficializava a Educação a Distância no País como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino. O Quadro-2 mostra como, ao longo de décadas, se processou a implantação do ensino a distância no País, até a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

<b>BREVE HISTÓRICO DA EaD NO BRASIL</b>	
<b>1923</b>	Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.
<b>1936</b>	Doação da Radio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação e Saúde.
<b>1937</b>	Criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação.
<b>1959</b>	Início das escolas radiofônicas em Natal (RN).
<b>1960</b>	Início da ação sistematizada do Governo Federal em EaD; contrato entre o MEC e a CNBB: expansão do sistema de escolas radiofônicas aos estados nordestinos, que faz surgir o MEB – Movimento de Educação de Base –, sistema de ensino a distância não-formal.
<b>1965</b>	Início dos trabalhos da Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa.
<b>1966 a 1974</b>	Instalação de oito emissoras de televisão educativa: TV Universitária de Pernambuco, TV Educativa do Rio de Janeiro, TV Cultura de São Paulo, TV Educativa do Amazonas, TV Educativa do Maranhão, TV Universitária do Rio Grande do Norte, TV Educativa do Espírito Santo e TV Educativa do Rio Grande do Sul.
<b>1967</b>	Criada a Fundação Padre Anchieta, mantida pelo Estado de São Paulo com o objetivo de promover atividades educativas e culturais através do rádio e da televisão (iniciou suas transmissões em 1969); constituída a Feplam (Fundação) Educacional Padre Landell de Moura), instituição privada sem fins lucrativos, que promove a educação de adultos através de. teleducação por multimeios.

<b>1969</b>	TVE Maranhão/CEMA – Centro Educativo do Maranhão: programas educativos para a 5ª série, inicialmente em circuito fechado e a partir de 1970 em circuito aberto, também para a 6ª série.
<b>1970</b>	Portaria 408 – emissoras comerciais de rádio e televisão: obrigatoriedade da transmissão gratuita de cinco horas semanais de 30 minutos diários, de segunda a sexta-feira, ou com 75 minutos aos sábados e domingos. É iniciada em cadeia nacional a série de cursos do Projeto Minerva, irradiando os cursos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial, produzidos pela Feplam e pela Fundação Padre Anchieta.
<b>1971</b>	Nasce a ABT – inicialmente como Associação Brasileira de Tele-Educação, que já organizava desde 1969 os Seminários Brasileiros de Teleducação atualmente denominados Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional. Foi pioneira em cursos a distância, capacitando os professores através de correspondência.
<b>1972</b>	Criação do Prontel – Programa Nacional de Teleducação – que fortaleceu o Sinred – Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa.
<b>1973</b>	Projeto Minerva passa a produzir o Curso Supletivo de 1º Grau, II fase, envolvendo o MEC, Prontel, Cenafor e secretarias de Educação.
<b>1973 e 1974</b>	Projeto SACI conclusão dos estudos para o Curso Supletivo "João da Silva", sob o formato de telenovela, para o ensino das quatro primeiras séries do 1º grau; o curso introduziu uma inovação pioneira no mundo, um projeto – piloto de tele – didática da TVE, que conquistou o prêmio especial do Júri Internacional do Prêmio Japão.
<b>1974</b>	TVE Ceará começa a gerar tele-aulas; o Ceteb – Centro de Ensino Técnico de Brasília – inicia o planejamento de cursos em convênio com a Petrobras para capacitação dos empregados desta empresa e do projeto Logus II, em convênio com o MEC, para habilitar professores leigos sem afastá-los do exercício docente.
<b>1978</b>	Lançado o Telecurso de 2º Grau, pela Fundação Padre Anchieta (TV Cultura/SP) e Fundação Roberto Marinho, com programas televisivos apoiados por fascículos impressos, para preparar o tele-aluno para os exames supletivos.
<b>1979</b>	Criação da FCBTVE – Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/MEC; dando continuidade ao Curso "João da Silva", surge o Projeto Conquista também como telenovela, para as últimas séries do primeiro grau; começa a utilização dos programas de alfabetização por TV – (MOBRAL), em recepção organizada, controlada ou livre, abrangendo todas as capitais dos estados do Brasil.
<b>1979 a 1983</b>	É implantado, em caráter experimental, o Posgrad – pós-graduação Tutorial a distância – pela Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior – do MEC, administrado pela ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – com o objetivo de capacitar docentes universitários do interior do país.
<b>1981</b>	FCBTVE trocou sua sigla para FUNTEVE: Coordenação das atividades da TV Educativa do Rio de Janeiro, da Radio MEC-Rio, da Radio MEC-Brasília, do Centro de Cinema Educativo e do Centro de Informática Educativa.
<b>1983 e 1984</b>	Criação da TV Educativa do Mato Grosso do Sul. Início do "Projeto Ipê", da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e da Fundação Padre Anchieta, com cursos para atualização e aperfeiçoamento do magistério de 1º e 2º Graus, utilizando-se de multimeios.
<b>1988</b>	"Verso e Reverso – Educando o Educador": curso por correspondência para capacitação de professores de Educação Básica de Jovens e Adultos/ MEC Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), com apoio de programas televisivos através da Rede Manchete. Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), com apoio de programas televisivos através da Rede Manchete.
<b>1991</b>	O "Projeto Ipê" passa a enfatizar os conteúdos curriculares.
<b>1991</b>	A Fundação Roquete Pinto, a Secretaria Nacional de Educação Básica e secretarias estaduais de Educação implantam o Programa de Atualização de Docentes, abrangendo as quatro séries iniciais do ensino fundamental e alunos dos cursos de formação de professores. Na segunda fase, o projeto ganha o título de "Um salto para o futuro".
<b>1992</b>	O Núcleo de Educação a Distância do Instituto de Educação da UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso), em parceria com a Unemat (Universidade do Estado do Mato Grosso) e a Secretaria de Estado de Educação e com apoio da Tele-Universite du Quebec (Canadá), criam o projeto de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1º a 4º série do 1º grau, utilizando o EaD. O curso é iniciado em 1995.
<b>1996</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Regulamenta a EaD no Brasil.

**Quadro 2 - Histórico da EaD no Brasil**Fonte: [www.telebrasil.org.br/EaD.pdf](http://www.telebrasil.org.br/EaD.pdf)

As experiências brasileiras, públicas e privadas, foram muitas e representaram nas últimas décadas a mobilização de grandes contingentes de recursos. Os investimentos do passado não foram suficientes para ensejar a aceitação governamental e social da modalidade de Ensino a Distância no Brasil, mas com a inovação que se deu na década de 1990, com a LDB, a realidade brasileira vem mudando. “A formação educacional não deve acontecer somente para as pessoas que estão iniciando no contexto do universo do trabalho, mas também para todos aqueles que desejam passar por um processo educativo”. (GOGARTTI e BARION, 2007, p. 81).

### **2.3 A EaD e as suas Consequências para a Cultura Educacional**

A massificação das tecnologias da informação e comunicação fora do contexto educacional pode influenciar questionamentos a sua aplicação. Não adiantam novas tecnologias se não forem funcionais e aplicáveis na educação. Novas tecnologias devem representar acréscimo àqueles em curso, caso contrário, não devem ser implementadas. Para Belloni (2003, p. 60), “a introdução de uma técnica na educação deve ser orientada para uma melhoria da qualidade e da eficácia do sistema e priorizar os objetivos educacionais, e não as características técnicas”.

As mudanças culturais e sociais na humanidade são representadas por verdadeiras migrações. Essas migrações, sejam geográficas ou culturais, sempre marcaram a evolução da vida na terra. Um paralelo feito por Pignatari (2004, p. 85) esclarece que “[...] em sua primeira fase a Revolução Industrial foi uma verdadeira explosão que começou no fim do século XVII e em sua segunda fase desponta com a Revolução Eletroeletrônica ou da Automação na qual estamos imersos”. Na Inglaterra, na metade do século XVIII, momento em que ocorreu o êxodo desenfreado do homem para as cidades, abdicando de uma sociedade agrária e partindo para as metrópoles em busca de recolocação, a indústria estava em plena revolução industrial. Da mesma forma, logo mais tarde, a sociedade industrial perde força e se rende à da informação que hoje desponta como aliada indispensável para a conquista de qualidade na produção e na geração de informação, destacando-se como objeto funcional para a conquista de lucratividade nos diversos setores de produção, seja na área industrial ou de serviço

Para Ramos (2007), “a utilização do computador tende a oferecer vantagens e possibilidades à educação, o que está intrinsecamente relacionado ao modo como é utilizado,

ou seja, o computador não é a solução para os problemas educacionais, mas configura-se como um meio para iniciativas e propostas para tal fim”. Com efeito, a utilização criativa do computador é que permite avançar e promover a elaboração de conhecimentos.

As áreas tecnológicas, econômicas, sociais, culturais e educacionais detêm o poder de transformação da sociedade, mostrando que se está em constante mutação. Muitas vezes, dada a velocidade em que elas ocorrem, sequer se percebeu que se está diferente e, de repente, as pessoas se encontram já inseridos num novo contexto de convivência social, humana e tecnológica. Em sua análise Demo (2005) acentua que a educação tem relação direta com o futuro, porque, em parte, o futuro depende da educação. Educação nunca “é tudo”, como consta do *marketing* neoliberal de muitas empresas, não só por que, para elas, o mercado “é tudo”, mas principalmente porque a complexidade não linear da realidade humana não pode ser reduzida a única dimensão. É muito interessante que o mercado neoliberal valorize a educação, mas vale ressaltar que essa valorização tem como parâmetro a competitividade e a produtividade, não a cidadania.

As tecnologias de informação e comunicação (computadores, TV digital, DVD, *data-show*, impressora, *pen-drive* etc.) trouxeram significativas facilidades para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem em todos os níveis de educação (da educação infantil até a pós-graduação), tornando-se objetos indispensáveis para atingir metas e conquistar objetivos nesta área. Em uma observação mais futurista das possibilidades da EaD, as autoras Nova e Alves (2006) vislumbram um futuro bem mais interativo e *online*, referindo-se ao crescimento das possibilidades de simulação de realidade, que resultam em novas formas de sociabilidade, criando laços de afinidade social, unindo diferentes pessoas em distantes pontos geográficos.

Os processos internos das instituições de ensino superior devem passar por adaptações para se enquadrarem a nova conotação da EaD. Para isso, instrui Belloni (2003, p.18), “é preciso lembrar que o crescimento e a diversificação da demanda de educação e formação fazem parte das mudanças gerais e pressionam as instituições educacionais, gerando dificuldades de atendimento eficiente através dos meios tradicionais”, o que leva os sistemas a adotarem forma mais flexível da gestão em sua organização interna e nas estratégias de produção e distribuição das atividades.

Vale ressaltar, que em educação, as mudanças devem acontecer a passos lentos para que se consiga o equilíbrio entre o tecnológico e o pedagógico, e, desta forma, proporcionar verdadeiramente uma revolução no ensino aprendido. De acordo com (Medeiros e Madeiros, 2003, p. 43), “Um desafio nos move para a construção dos cenários

que estão se constituindo na educação superior brasileira, relacionando menos à condição tecnológica e mais à condição humana e socioeducativa” que se instaura na universidade como parte de um paradigma reconstrutivista.

Na visão de Andrade e Vicari (2006, p. 257), “todo processo de aprendizagem deve ser estudado em sintonia com o desenvolvimento do ser humano e que é preciso estar atento à influência que alguns elementos exerçam sobre a interação”. Dentre estes elementos destacam-se: afetividade e motivação. As autoras complementam:

A afetividade é considerada pelo construtivismo interacionista como a energia subjacente à ação, regulando as trocas entre os sujeitos e o objeto do conhecimento. Para Piaget, a afetividade exerce profunda influência no desenvolvimento intelectual. Com base nessa ideia, o ambiente de aprendizagem deveria propiciar algum grau de afetividade e motivação ao interagir com aluno.

A interação social também influencia a afetividade, a interatividade e a aprendizagem como um todo. No momento em que os alunos adquirem confiança e consideração por seus pares (colegas e professores – reais ou artificiais), as relações interpessoais começam a se formar. Inicia-se um processo de motivação intrínseca, e os alunos vão interagir nas salas de aulas virtuais, participar de fóruns, *chats*, socializar seus textos e seus conhecimentos. (ANDRADE e VICARI, 2006, p.257).

Seguindo o mesmo paradigma, as TIC passam pelas mesmas transformações que outros segmentos da sociedade são submetidos, funcionando como resposta a um contexto mundial inovador e interativo, em que a comunicação é foco de maciço investimento, trazendo inovações tecnológicas às quais as pessoas são compelidas a usar.

É notória a imposição às novas tecnologias. Observa-se facilmente a dependência de cada um ao mergulhar na realidade da telefonia celular, na facilidade do GPS em automóveis, na fidelidade da identificação biométrica, na interatividade da televisão digital. A indagação de Belloni (2003) ainda nos conduz a se questionar o porquê de utilizar novas tecnologias se aqueles em funcionamento são levados a uma abordagem reflexiva das questões econômica e social sobre as tecnologias, pois a utilização de novas técnicas não deve ser apenas resultado de uma adesão às modas da informação e da comunicação, e sim das facilidades que elas podem proporcionar.

Para Kenski (2008), as tecnologias devem ser utilizadas como auxiliares no processo educativo, mas não são o objeto, nem a sua substância, tampouco a sua finalidade da educação. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, da elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso. O autor enfatiza que a presença de determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino.

Para que a Educação a Distância funcione dentro do respaldo técnico, o conceito de modismo das TIC não deve ser ponto fundamental para esta modalidade de ensino, pois a EaD na era digital conquistou seu verdadeiro espaço como uma proposta social e democrática desde 1996.

Na perspectiva de, Versuti (2007), no ensino a distância, é possível por tecnologias educacionais<sup>7</sup>, -sejam elas digitais (internet, videoconferências, webconferências, fóruns eletrônicos, listas de discussão entre outras) ou as analógicas (transparências e retroprojektor, vídeo, entre outras) e, portanto, na sua essência-, remeter a uma modalidade, de ensino na qual o aprendizado ocorre quando e onde o estudante está. Para Ramos (2007), valorizar a colaboração entre professores e alunos resulta na ação social, na qual pessoas compartilham objetivos e aprendem juntas, visando a superar desafios e elaborar conhecimentos. As transformações em educação não ocorrem em passos largos, mas sim necessitam de profunda análise, além de fundamentação técnica e científica, para que não se seja apenas induzido por modismos que possam resultar em insegurança em educadores e educandos.

## 2.4 A Regulamentação da EaD

Observam-se tentativas mais incisivas<sup>8</sup> no Brasil de implementação da EaD desde os anos 1970, sem que viesse a se consolidar a implantação desta modalidade de ensino. Estas experiências tiveram em seu início uma intervenção governamental acentuada, enraizada em componentes ideológicos necessários à manutenção do regimento militar brasileiro que ocupava naquele momento o poder em todas as esferas do governo.

Argumentos como da manutenção da economia e do desenvolvimento foram utilizados como entraves para a reforma educacional de 1972, principalmente para a

---

<sup>7</sup> Modo segundo o qual se combinam os fatores de produção da Educação para obter os seguintes produtos finais: alcance, pelo aluno, de mudanças comportamentais esperadas, medido em função de objetivos específicos previamente estabelecidos. disponível em : <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=39232&te3=38929>

<sup>8</sup> **ABT** / Associação Brasileira de Teleducção (1971)  
**Prontel** / Programa Nacional de Teleducção (1972)  
**Projeto Minerva** / passa a produzir o Curso Supletivo de 1º Grau (1973)  
**Projeto SACI** / conclusão dos estudos para o Curso Supletivo (1973 e 1974)  
**TVE Ceará** / começa a gerar teleaulas (1974)  
**Telecurso de 2º Grau** / pela Fundação Padre Anchieta (1978)

ampliação das ofertas educacionais, que tinham por base uma formação mínima para o mundo do trabalho, entendido como o mundo da rápida industrialização.

Segundo Moraes *et al.*, (2000, p. 108), “a EaD nos anos 80 (no Brasil) ficou no esquecimento devido as questões políticas<sup>9</sup> que marcaram o país naquele momento”. Já a década de 1990 que foi uma época de aberturas econômicas, formou-se intensiva pressão pela educação continuada e permanente, trazendo consigo todas as discussões em torno do uso das novas tecnologias que fizeram com que a EaD fosse, novamente, considerada como possibilidade real de ampliação de oportunidades educacionais para a população.

Após a promulgação da LBD, a Educação a Distância passou a ser considerada alternativa regular – e regulamentada – de prestação educacional aos brasileiros, pois “hoje, é uma estratégia de acesso à educação de qualidade, direito do cidadão e dever do Estado e da sociedade que os textos legais e as normas oficiais passam a tratar” (LOBO, 2006, p. 402). A normatização da educação semipresencial representa o princípio norteador e gerencial da EaD e por consequência, a razão de seu funcionamento no Brasil.

O artigo 80<sup>10</sup> da Lei n° 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que formaliza a Educação a Distância (EaD) no país, ressalta os pilares legais do ensino na modalidade semipresencial.

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

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

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

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

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

**I** - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

**II** - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

**III** - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

---

<sup>9</sup> Passou-se da ditadura militar à democracia. / Os exilados chegavam do exterior. / Campanha das Diretas / Morte do presidente eleito Tancredo Neves.

<sup>10</sup> Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>

A LDB, em seu art. 80, Título VIII: - Das Disposições Gerais -, traz algumas determinações sobre a Educação a Distância, mas as remetia a futuras regulamentações. Em síntese, estas são as determinações:

- O poder público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de Ensino a Distância.
- O Ensino a Distância desenvolve-se em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.
- A Educação a Distância organiza-se com abertura e regime especiais.
- A Educação a Distância será oferecida por instituições específicas credenciadas pela União.
- Caberá à União regulamentar requisitos para realização de exames para registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.
- Caberá aos sistemas de ensino normalizar a produção, controle e avaliação dos programas e autorizar sua implementação.
- Poderá haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
- A Educação a Distância terá tratamento diferenciado, que incluirá: custos reduzidos na transmissão por rádio e televisão; concessão e canais exclusivamente educativos; tempo mínimo gratuito para o poder público, em canais comerciais. (NETO; 2006 p. 399):

Consoante Farias (2006, p. 441). “A legislação que regulamenta a Educação a Distância no país está em constante processo de transformação desde 1996”. Desse momento em diante, aconteceram sucessivas publicações feitas para regulamentar a EaD. O autor enfatiza como de maior relevância a Lei 9.394/96, as Portarias 4.059/04 e 4.361/04 e o Decreto 5.622/05.

A Portaria nº 4.361/04 foca seu teor na burocracia necessária ao credenciamento institucional junto aos órgãos responsáveis pela educação no país. O Art. 81 que não emprega a extensão Educação a Distância autoriza a organização de cursos e instituição de ensino experimental; posteriormente, concedeu base legal para a portaria 4.059/04. “Essa portaria regulamenta a introdução de disciplina na modalidade semipresencial em até 20% (vinte por cento) da carga horária dos cursos de graduação presenciais reconhecidos” (FARIAS, 2006, p. 443).

Para um crescimento sustentável da EaD são necessárias iniciativas centradas no planejamento, organização e controle, resultando em decisões prudentes que busquem prevenção e cautela em pontos estratégicos do seu funcionamento como na evasão discente. Há modelos exclusivos de instituições de Educação a Distância que só oferecem programas nessa modalidade, como a Open University, da Inglaterra, ou a Universidade Nacional a Distância, da Espanha. A maior parte das instituições que oferecem cursos a distância também

o faz na educação presencial. Esse é o modelo atual predominante no Brasil. “Atualmente estão sendo criados consórcios de universidades públicas e particulares para conseguir maior presença no mercado educacional”. (MORAN, 2006, p.06).

A Portaria nº 4.059/04 proporciona a introdução de disciplinas no modo semipresencial desde que atenda às exigências legais e adequado planejamento pedagógico de tais disciplinas no contexto da cada curso. O quadro seguinte traz um resumo sintético da interpretação da portaria.

RESUMO PORTARIA 4.059/04	
<b>Regras de Distribuição:</b>	Determina que somente os cursos superiores reconhecidos possam ofertar disciplinas no modo semipresencial, e em até 20% da carga horária total prevista para todo o programa de curso, não importando como seja feita a distribuição das atividades não presenciais nas disciplinas. Os exames de avaliação do aluno devem ser realizados presencialmente.
<b>Tecnologia e atividade presencial</b>	É exigido que nas disciplinas em que sejam desenvolvidas atividades semipresenciais, seja feito o uso de métodos e práticas de ensino-aprendizado baseado em tecnologias da informação e comunicação. Geralmente são utilizados sistemas de gerenciamento de software livres como: Teleduc <sup>11</sup> , Aulanet <sup>12</sup> , MOODLE <sup>13</sup> .
<b>Adequação da tutoria</b>	Determina que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial, para ser considerada adequada, necessita de docentes capacitados para realizar tarefa, com carga horária definida tanto para a tutoria nos encontros presenciais quanto nas atividades realizadas a distância.
<b>Formalização de processo</b>	O Art. 3º da portaria determina que as instituições de ensino superior comuniquem à Secretaria da educação Superior do MEC as modificações realizadas nos projetos pedagógicos dos cursos reconhecidos, motivadas pela introdução de disciplinas com uso do método de ensino semipresencial. O Art. 4º prevê a avaliação da oferta dessas disciplinas semipresenciais no processo de renovação e reconhecimento dos cursos da instituição.

**Quadro 3** - Portaria nº 4.059/04  
**Fonte:** (FARIAS, 2006, p. 443)

No Decreto 5.622/05, ficou estabelecida a política de garantia de qualidade, no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de Educação a Distância, notadamente ao

<sup>11</sup> **O TelEduc** é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web. Ele foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp. Disponível em: < <http://www.teleduc.org.br/>>

<sup>12</sup> **O AulaNet** é um *software* LMS (Learning Management System), que possui eficiente plataforma de ensino. A ferramenta foi desenvolvida no Laboratório de Engenharia de Software - LES - do Departamento de Informática da PUC-Rio, em 1997. Disponível em: < [http://www.eduweb.com.br/elearning\\_tecnologia.asp](http://www.eduweb.com.br/elearning_tecnologia.asp)>

<sup>13</sup> **MOODLE**: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, considerado um dos melhores sistemas de gerenciamento de cursos encontrados no mercado. é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *on-line*, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem. Disponível em: < <http://aprender.rosana.unesp.br/mod/resource/view.php?id=254>>

credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação.

Nota-se que a “modernização legal” da EaD se faz necessária para o crescimento proposto da modalidade de ensino. Cosoante Alves (2006, p. 418), “no momento, o mercado é excelente para a EaD no Brasil, e grandes resultados sociais e econômicos advirão para as organizações que investirem em projetos de qualidade”. Mesmo com vasta legislação do assunto, não há modelo único de Educação a Distância. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que definirão a melhor tecnologia e a melhor metodologia a serem utilizadas, bem como garantir os momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, “estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias”. (BRASIL, 2007, p. 07). Apesar da possibilidade de modos diferentes de organização, um ponto deve ser comum a todos que desenvolvem projetos nessa modalidade: é entendimento de educação como fundamento maior, antes de se pensar no modo de organização: a distância.

## **2.5 A Universidade Aberta do Brasil**

O Decreto presidencial nº 5.800 de 08 de junho de 2006, instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil, que representa o órgão responsável pelo universo da Educação a Distância no Brasil. “O projeto UAB foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação”. (ABREU et al, 2007, p. 02). A criação da UAB visa à articulação e a integração de um sistema nacional de educação superior a distância, almejando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil. “O Fórum das Estatais pela Educação propõe-se ao desenvolvimento de ações que buscam potencializar as políticas públicas educacionais promovidas pelo governo federal, especialmente pelo estabelecimento de metas e planos de ação”. (MOTA; CHAVES FILHO, 2006). Os autores ainda complementam:

O fórum das estatais pela educação foi constituído para ser o espaço de dialogo e interlocução entre Ministério da Educação, Governo Federal, estatais brasileiras, sociedade civil brasileira, empresários, trabalhadores, organizações não-

governamentais e organismos internacionais em torno de questões estratégicas para o desenvolvimento sustentável do país, com destaque especial para a busca de soluções para o problema detectado na educação.

O Fórum constituiu espaço para o diálogo a fim de estimular a discussão referente aos desafios, dificuldades, oportunidades e, ainda, a articulação de ações conjuntas na área da educação. Após o consenso em torno de um plano de trabalho, os debates são dirigidos para a definição de um conjunto de ações que levem à solução dos problemas e ao aproveitamento das oportunidades. Então, o Fórum das Estatais participou da criação do Projeto Universidade Aberta do Brasil. O objetivo fundamental da UAB é oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Não constitui formalmente unidade de ensino, pois a UAB é um órgão do MEC articulador das instituições públicas, responsável pela oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

Quatro missões básicas definem o modo de operar da UAB: o financiamento a avaliação institucional a articulação institucional e a indução de modelos de Educação a Distância.

O Projeto-Piloto foi a primeira ação voltada para oferta educacional no âmbito da UAB na conjectura nacional. O objetivo de longo prazo do projeto é atender as metas do Plano Nacional de Educação (PNE). A princípio foram firmadas parcerias com o Banco do Brasil e demais bancos estatais e as universidades federais de sete unidades da Federação (Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rio Grande do Sul e Santa Catarina) que já contavam com infraestrutura adequada. Iniciaram os trabalhos para o desenho do projeto pedagógico, edital para o processo seletivo, bem como os devidos encaminhamentos para aprovação interna dos cursos no âmbito dos conselhos superiores das universidades.

O curso oferecido inicialmente seria o de Bacharelado em Administração. O projeto pedagógico para o curso foi unificado, observadas as particularidades de cada universidade, com oferta de 3.500 vagas nacionais, sendo 500 vagas por unidade da Federação.

A seleção foi constituída de provas de Português, Matemática, Conhecimentos Gerais e Análise de Títulos (currículo e formação). Na análise dos títulos, segundo Mota, Chaves Filho (2006 p. 468), foram conferidos pontos ao efetivo exercício na área objeto do curso e para aprovação anterior em concurso”. Neste momento, dá-se início do aspecto educacional da UAB.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil é uma parceria entre os entes públicos nos quatro níveis governamentais (federal, estadual, distrital e municipal), além da

participação das universidades públicas e demais organizações interessadas. Para a execução do Projeto UAB, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), lançou o Edital N° 1, em 20 de dezembro de 2005. “O Edital tinha como Chamada Pública a seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na Modalidade de Educação a Distância para a UAB”. (ABREU, 2007, p. 03). Momento inicial serviu para fomentar uma discussão acadêmica mais ampla e aprofundada sobre as concepções e estratégias implicadas na criação e implementação deste sistema de ensino, haja em vista que o projeto pedagógico institucional e o modelo gerador desse sistema deverão ser constituídos no âmbito de cada Universidade parceira.

No princípio, foram sendo adaptadas as medidas cabíveis para a oferta dos cursos superiores na modalidade a distância como modelos básicos para programas pedagógicos, validação de diplomas, credenciamento de instituições, autorização dos cursos, capacitações de profissionais especiais, níveis de cooperação entre instituições e polos, dentre outros aspectos.

Vale lembrar que o propósito da UAB não é criar outra instituição de ensino, mas sim a articulação das existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados são insuficientes para atender a todos os cidadãos.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil prioriza a formação de professores para a Educação Básica e, para atingir este objetivo central, a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, pela metodologia da Educação a Distância, acesso ao ensino superior para camadas da população excluídas do processo educacional.

É objetivo, também, oferecer cursos superiores para capacitação dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e apoiar a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação.

Articulada a essas estratégias/competências ora citadas acima, cabe destacar cinco eixos expressos, pelo MEC, como fundamentais para o sistema UAB, que sinalizam, claramente, para o importante papel da UAB na expansão e consolidação de uma “nova” política de formação de professores no País. Segundo Dourado (2008), os eixos proposto são mencionados abaixo:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso.
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- A avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
- As contribuições para a investigação em educação superior a distância no país.
- O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. (DOURADO, 2008, p. 906)

Desde 2007, com as novas atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa UAB passou a integrar as atividades da Diretoria de Educação a Distância, com a missão fundamental de colaborar com a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

A CAPES, ademais, coordenou as ações que culminaram no lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, que prevê um regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e Municípios para a elaboração de uma estratégia de formação inicial e continuada de professores. O plano estabeleceu os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que identificaram a demanda por educação a distância em licenciaturas de todas as áreas, e em Pedagogia e orientam a oferta, pelas instituições públicas de ensino superior (IPES) de cursos em polos de apoio presencial.

As concepções oficiais para a Universidade Aberta do Brasil vinculam-se inicialmente ao paradigma inglês de Educação a Distância. “O projeto de criação da primeira Universidade Aberta no Brasil, do então Ministério da Educação e Cultura, foi elaborado a partir de relatório técnico daquele Ministério sobre o Open University”. (MOTA; CHAVES FILHO, 2006, p. 461). Os autores complementam dizendo que a iniciativa integra importantes políticas públicas para a área de educação e terá ênfase em programas voltados para a expansão da educação superior com qualidade e promoção de inclusão social. Em sua essência, o projeto é caracterizado pela reafirmação do caráter estratégico desse nível educacional, do desenvolvimento científico e da inovação tecnológica para o crescimento sustentável do País, além de estabelecer metas e ações para a promoção da educação inclusiva e cidadã.

Para o funcionamento do sistema, a Universidade Aberta articula parcerias entre instituições públicas de ensino superior presentes nos estados, municípios e no Distrito Federal e o regime de cooperação técnica composto pela CAPES, IPES e os entes da

federação, promovendo por meio da metodologia da Educação a Distância, acesso ao ensino superior. Logo na sequência o regime de cooperação técnica para a UAB.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa instituído pelo MEC, por meio do Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, executado em Regime de Cooperação Técnica, celebrado em acordo assinado, conta com três participantes no processo:

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que é o órgão financiador, coordenador e fiscalizador do sistema; Instituição pública de ensino superior (IPES), que figura como ofertante dos cursos a distância; e Governo do Distrito Federal, Estado ou Município, que figura como proponente de Polos de apoio presencial à educação a distância.

As instituições públicas de ensino superior e o Distrito Federal, Estados ou Municípios assinam conjuntamente com a CAPES o Acordo de Cooperação Técnica. As duas primeiras instituições foram selecionadas em processos de concorrência mediante Editais de chamada pública lançados pelo MEC.

O Acordo de Cooperação Técnica é o instrumento de regulação das ações entre os três partícipes. Para tanto, define os compromissos e responsabilidades da implantação e manutenção do programa UAB, em conformidade com a legislação correlata e com as propostas encaminhadas ao MEC. Disponível em <[www.uab.unb.br](http://www.uab.unb.br)>.

Para ofertar cursos a distância, cada município deve montar um polo presencial, com laboratórios de Informática, de Biologia, de Química e de Física, além de biblioteca. Essa infraestrutura, que inclui ainda o apoio de tutores presenciais e não presenciais, fica à disposição dos alunos. Já a “elaboração” dos cursos é de responsabilidade das instituições públicas de ensino superior que mantêm a EaD nas localidades atendidas e respondem ainda pelo processo didático e pedagógico.

Acrescenta-se o fato de que cada disciplina deverá ter “um professor coordenador do quadro efetivo da instituição de ensino que será o responsável pelo controle da efetividade dos processos de ensino e aprendizagem da disciplina além de um sistema de biblioteca como unidade de informática<sup>14</sup>.” (MOTA; CHAVES FILHO, 2006, p. 469). Os autores ainda citam a necessidade de uma unidade de informação. A estrutura de uma unidade de informação é composta por: informação-base<sup>15</sup> (biblioteca-sede) e demais unidades de informação-polo<sup>16</sup>

<sup>14</sup> Como unidade de informática entende-se um sistema de recuperação de informação (SRI) informatizado que visa à gestão e organização dos documentos produzidos e recebidos pela instituição, durante suas funções ou atividades, bem como ao planejamento, aquisição, processamento, armazenamento e disseminação/transfência da informação contida em documentos de naturezas diversas.

<sup>15</sup> A unidade de informação-base será responsável pelas políticas e diretrizes gerais do sistema, além de prestar apoio informacional à produção de material didático, organização dos acervos convencionais (livros, periódicos e demais materiais impressos) e não convencionais (audiovisual e virtual)

<sup>16</sup> São responsáveis pelo suporte informacional ao ensino, disponibilizando aos professores e alunos o acesso aos conteúdos pedagógicos e às tecnologias de informação pertinentes. Terão como objetivo também apoiar os sistemas de tutoria presencial e a distância.

(bibliotecas nos centros regionais de desenvolvimento). A escolha/seleção dos polos presenciais será realizada conforme os seguintes critérios: adequação e conformidade do projeto com os cursos superiores a serem oferecidos, considerando-se especialmente, para esse fim:

- a carência de oferta de ensino superior público na região de abrangência do polo;
- a demanda local ou regional por ensino público conforme o quantitativo de concludentes e egressos do ensino médio e da educação de jovens e adultos;
- a permanência dos cursos demandados; e
- a capacidade de oferta por instituições federais de ensino na região.

Serão considerados para efeito de seleção do polo, especialmente, a análise da infraestrutura física do polo proposto e os recursos humanos disponíveis. O Polo de Apoio Presencial precisa ser bem projetado para garantir efetivamente o pleno desenvolvimento das atividades dos cursos a distância e oferecer condições, serviços adequados e suficientes para atender professores e estudantes em suas expectativas, demandas e necessidades. Assim, as instalações físicas e a infraestrutura tecnológica e de recursos humanos são essenciais para contribuir na qualidade do ensino. A infraestrutura física é dividida em Sede do Polo e Dependências do Polo. No quadro 4 são discriminadas algumas das exigências para o funcionamento dos polos.

SEDE DO POLO	DEPENDÊNCIAS DO POLO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edificação com boas condições físicas</li> <li>• Espaços compatíveis e adequados</li> <li>• Mobiliário necessário,</li> <li>• Rede elétrica adequada para suporte dos equipamentos,</li> <li>• Acessibilidade,</li> <li>• Segurança,</li> <li>• Ambientes compatíveis ao bom andamento das atividades educativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala para Coordenação do Polo</li> <li>• Sala para Secretaria Acadêmica</li> <li>• Sala para Tutores Presenciais</li> <li>• Sala de aula típica</li> <li>• Sala para Professores</li> <li>• Sala de videoconferência</li> <li>• Auditório ou espaço adequado para reunião</li> <li>• Laboratório de informática</li> <li>• Biblioteca</li> <li>• Banheiros e outras dependências</li> </ul>

Quadro 4 - Infra-Estrutura de Polo  
Fonte: <http://www.uab.capes.gov.br/>

A infraestrutura tecnológica é composta basicamente por equipamentos, laboratório de informática, conexão com a internet, laboratório pedagógico de ensaio, recursos que tornam o polo apto à proposta da EaD.

INFRA-ESTRUTURA TECNOLÓGICA DE POLO	
<b>Equipamentos</b>	Telefone, aparelho de fax, computador com gravador de CD e Kit multimídia, impressora a laser, no-break, scanner, webcam equipamento de videoconferência, etc.
<b>Laboratório de Informática:</b>	Com um número mínimo de computadores às diferentes atividades a serem executadas no Polo.
<b>Conexão a internet:</b>	Acesso a internet com banda larga ou outro tipo de acesso.
<b>Laboratórios Pedagógicos de Ensino:</b>	Para demonstração e/ou experimentos, para os cursos pretendidos. Ex: Biologia, Física, Matemática Química e outros.

Quadro 5 - Infraestrutura tecnológica do polo

Fonte: <http://www.uab.capes.gov.br/>

A estrutura proposta configura-se como balizador geral. A aquisição de alguns equipamentos depende dos cursos a serem oferecidos e de orientações das IES que oferecem esses cursos no polo. Programas como Biologia, Física, Química e Matemática, por exemplo, exigem um investimento adicional em laboratórios.

As IPES que possibilitam a oferta e andamento dos cursos semipresenciais distância são as universidades mantidas pelo poder público e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A articulação com os entes da federação determina quais instituições, cursos e polos serão utilizados para ministrar as aulas presenciais.

O polo deve oferecer espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região além de responder pela manutenção das instalações físicas, infraestrutura tecnológica e de recursos humanos, disponibilizando o acesso com vista à qualidade do ensino.

Ao Ministério da Educação cabe a responsabilidade pela avaliação e seleção da proposta do polo, o apoio financeiro às instituições de ensino superior para a implementação dos cursos e o acompanhamento das atividades.

Já os municípios e/ou os estados são responsáveis por criar, estruturar, organizar e manter o Polo de Apoio Presencial, de acordo com as normas prescritas no Edital de Seleção e as orientações do MEC, tendo em vista a sua plena operacionalização. Às Universidades cabe a competência acadêmica pela gestão dos cursos ofertados. A infraestrutura ainda inclui o apoio de tutores que ficam à disposição dos alunos.

No quadro 6 está a descrição das atividades das pessoas envolvidas no funcionamento de um polo.

ATUAÇÃO	ATORES / ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
ENVOLVIDOS NA UAB:	<b>Coordenador UAB na IES e Coordenador suplente:</b>
	Desenvolvem atividades administrativas, coordenam os cursos ofertados pela IES e gerenciam contatos entre MEC e Polos associados.
	<b>Tutor a distância</b>
	Estabelece contato com alunos para apoio aos estudos.
	<b>Professores</b>
POLOS DE APOIO PRESENCIAL	<b>Coordenador de polo</b>
	Coordena a oferta do curso superior em seu polo, a manutenção das instalações para atender seus alunos e estabelece contato entre coordenadores UAB nas IES e MEC.
	<b>Alunos</b>
	Recebem os cursos a distância por meio de tecnologia informatizadas e utilizam o polo de apoio presencial para realizarem seus estudos, pesquisas e assistirem as aulas presenciais previstas no currículo.
	<b>Tutor a presencial</b>
OUTROS ENVOLVIDOS NA UAB:	<b>Professor Pesquisador</b>
	Realiza pesquisas voltadas às prática de educação a distância com o enfoque da Universidade Aberta do Brasil.
	<b>Professor Conteudista</b>
	Realizam atividade de apoio ao professor na criação de conteúdos. Coordenador do Curso Realiza atividades administrativas de administração do curso.

Quadro 6 - Recursos humanos presentes na UAB

Fonte: <http://www.uab.capes.gov.br/>

Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º, “o polo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”. Desse modo, nessas unidades serão realizadas atividades presenciais previstas em Lei, “tais como avaliações dos estudantes, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico para cada curso existente no polo, quando for o caso, estágio obrigatório” (ABRAEAD, 2008, p. 163).

Essa unidade (polo), portanto, desempenha papel de grande importância para o sistema de educação a distância. Sua instalação auxilia o desenvolvimento do curso e funciona como um ponto de referência fundamental para o estudante. É onde ocorre a orientação aos estudantes pelos tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de informática e da biblioteca. Os polos devem possuir horários de atendimento diversificados, principalmente para incluir estudantes trabalhadores, com horário disponível reduzido e devem, se possível, funcionar durante todos os dias úteis da semana, incluindo sábado, nos três turnos.

Na ilustração lê-se a representação de um estado em que os polos são distribuídos pelos municípios. Observa-se que no mesmo polo mais de uma instituição podem ofertar seus cursos.

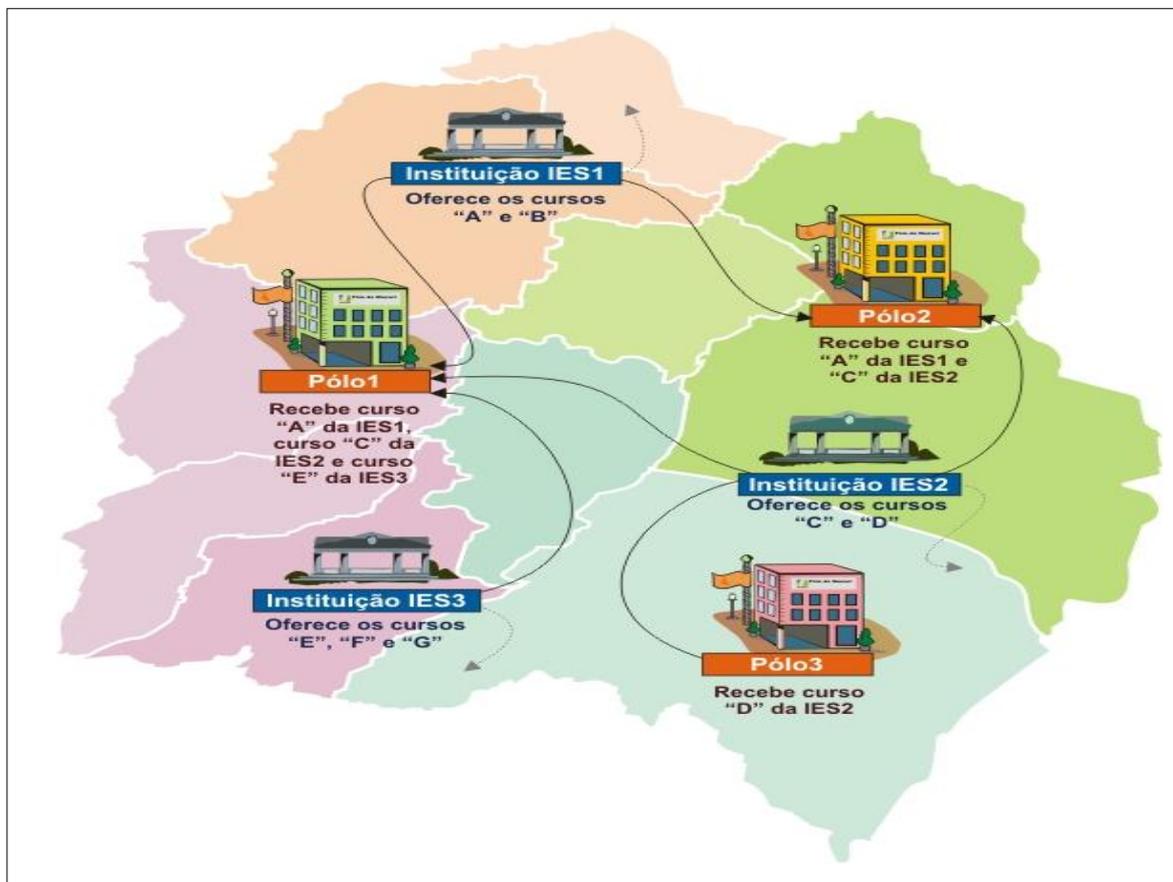


Figura 1 - Distribuição dos Polos numa região  
Fonte: <http://www.uab.capes.gov.br/>

Até 2010, o Sistema UAB prevê o estabelecimento de mil polos estrategicamente distribuídos no Território nacional. Até 2013, o sistema ampliará sua rede de cooperação para alcançar a totalidade das IPES brasileiras e atender a 800 mil alunos/ano.

## 2.6 A UFC Virtual

Em sintonia com as mudanças trazidas pela LDB, a Universidade Federal do Ceará (UFC) materializa a ideia de levar uma educação moldada nas características do novo contexto da educação nacional da EaD, criando, em 2003, o Instituto UFC Virtual.

No dia 30 de abril de 2010, foi aprovada pelo Conselho Universitário da UFC (CONSUNI), a mudança de regime do Instituto UFC Virtual, que se torna a 16ª unidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará.

A UFC Virtual iniciou a implantação da modalidade de ensino semipresencial em 2005, mediante de um projeto-piloto, financiado pelo Banco do Brasil (BB), fruto do fórum das estatais pela educação. Foram oferecidas, inicialmente, vagas aos funcionários dessa instituição financeira. O primeiro curso unificado para todo o Brasil foi o de Bacharelado em Administração.

Em 2010, o Instituto disponibilizou oito cursos de graduação em 26 municípios no Estado do Ceará. A realização desse trabalho pela UFC Virtual ocorre em parceria com a Universidade Aberta do Brasil que faz a mediação entre a UFC e os entes da Federação, estado e/ou município interessado na implantação do polo.

O quadro 7 traz a descrição dos cursos segundo a UAB ofertados pelo Instituto UFC Virtual.

<b>NOMES</b>	<b>TIPOS</b>	<b>CHAMADA UAB</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>Administração – Piloto</b>	Bacharelado	PILOTO	3200
<b>Administração em Gestão Pública</b>	Bacharelado	PNAP <sup>17</sup>	3000
<b>Física</b>	Licenciatura	UAB II	2944
<b>Letras Espanhol</b>	Licenciatura	UAB II	3064
<b>Letras Inglês</b>	Licenciatura	UAB II	3072
<b>Letras Portuguesa</b>	Licenciatura	UAB II	3040
<b>Mídias na Educação</b>	Especialização	MÍDIAS	360
<b>Pedagogia</b>	Licenciatura	PAR <sup>18</sup>	3136
<b>Matemática</b>	Licenciatura	UAB II	2608
<b>Química</b>	Licenciatura	UAB II	2912

Quadro 7 - Cursos UFC Virtual

Fonte: [www.uab.capes.gov.br](http://www.uab.capes.gov.br)

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

Para a implementação do programa Universidade Aberta (em 2005), o MEC buscou, nos estados, instituições que possuíssem estrutura física adequada e boas condições tecnológicas para as primeiras iniciativas da graduação na modalidade semipresencial. No quadro 14 estão os polos e os cursos de graduação oferecidos pelo instituto UFC Virtual

<sup>17</sup> Programa Nacional de Formação em Administração

<sup>18</sup> Plano de Ações Articuladas

MUNICÍPIOS	POLO	CURSOS
<b>ARACATI</b>	Polo Piloto	Administração - Piloto
	Polo UAB - Aracati	Física, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Química
<b>ARACOIABA</b>	Polo Piloto	Administração - Piloto
	Polo UAB - Aracoiaba	Letras Português, Matemática. Química
<b>BARBALHA</b>	Polo UAB - Barbalha	Física, Letras Português, Química.
<b>BEBERIBE</b>	POLO - PILOTO	Administração
	POLO UAB - Beberibe	Física, Letras Inglês, Matemática, Adm. Pública
<b>BREJO SANTO</b>	Polo de Brejo Santo - Ceará	Letras Inglês, Matemática, Química.
<b>CAMOCIM</b>	Polo UAB - Camocim	Física, Letras Português, Química, Adm. Pública
<b>CAMPOS SALES</b>	Campos Sales-Ce	Química
<b>CAUCAIA</b>	Sede - Escola Flávio Marcílio	Administração – Piloto, Letras Inglês, Letras Português, Matemática.
	Polo UAB - Jurema - Escola Rubens Vaz	Administração – Piloto, Letras Inglês, Letras Português.
	Fundação Educacional Tecnológica de Caucaia - FECET	Física, Letras Inglês, Química.
	Maria Dolores Menezes de Almeida (Provisório)	Física, Letras Inglês, Química
<b>FORTALEZA</b>	Polo Piloto	Administração - Piloto
	Universidade Popular de Fortaleza	Administração Pública
<b>IPUEIRAS</b>	Centro Multifuncional Francisco Cazuza Sampaio	Letras Espanhol, Letras Português, Matemática.
<b>ITAPIOCA</b>	Itapipoca	Letras Inglês, Letras Português, Química.
<b>JAGUARIBE</b>	Polo UAB Jaguaribe/ Escola Alice Diogenes	Física, Letras Espanhol, Química.
<b>JUAZEIRO DO NORTE</b>	Polo Piloto	Administração - Piloto
<b>MARANGUAPE</b>	CVT de Maranguape - Polo UAB de Maranguape	Letras Inglês, Matemática, Letras Português, Administração Pública
<b>MERUOCA</b>	Polo UAB em Meruoca	Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português.
<b>MISSÃO VELHA</b>	CVT de Missão Velha	Física, Letras Espanhol.
<b>ORÓS</b>	Polo UAB PE. Djalvo Bezerra de Alencar	Letras Espanhol.
<b>PIQUET CARNEIRO</b>	Piquet Carneiro	Física, Letras Inglês.
<b>QUITERIANÓPOLIS</b>	Polo de Educação semipresencial João Lopes Cavalcante – UAB/Quiterianopolis	Letras Espanhol, Matemática, Química.
<b>QUIXADÁ</b>	Polo municipal de Apoio Presencial da UAB de Quixadá - Ce	Administração – Piloto, Letras Inglês, Matemática.
<b>QUIXERAMOBIM</b>	Polo Estadual de Quixeramobim - CENTEC	Física, Letras Português, Química.
	Polo Universitário Dr. Andrade Furtado - Quixeramobim (Município) - UAB	Física, Letras Espanhol, Química.
<b>RUSSAS</b>	Polo Estadual de Russas – UAB	Física Letras Português, Matemática, Química, Administração Pública
<b>SÃO GONÇALO DO AMARANTE</b>	Polo Piloto	Administração - Piloto
	Polo UAB - São Gonçalo do Amarante	Física, Letras Português, Química, Administração Pública
<b>SOBRAL</b>	Polo Piloto	Administração – Piloto
<b>TAUÁ</b>	Polo de Educação Semipresencial de Tauá/Ceará	Letras Espanhol. Letras Português, Administração Pública
<b>UBAJARA</b>	Polo UAB - Ubajara	Letras Português
<b>VITÓRIA DA CONQUISTA – BA</b>	Polo Piloto	Administração

Quadro 8 - Localidades dos Polos

Fonte: www.uab.capes.gov.br

A UFC, atendendo às condições solicitadas, disponibilizou no Estado do Ceará, em parceria com o Banco do Brasil, o projeto-piloto. “Outros cinco estados também abraçaram essa iniciativa Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rio Grande do Sul e Santa Catarina e mais o Distrito Federal”. (MOTA e CHAVES FILHO, 2006).

As turmas foram formadas por funcionários do Banco do Brasil (instituição financiadora do projeto), com base nos critérios de seleção<sup>19</sup> constituídos para o Projeto. Naquele momento foi oferecido apenas o curso de Bacharelado em Administração, sugerido pela administração do BB.

No ano seguinte, já com a experiência vivida no projeto-piloto foram criados mais polos e inseridos os cursos de licenciatura. Segundo Mota, Chaves Filho (2006, p. 470), “a partir da implantação do Projeto Piloto foram realizadas as atividades de adequação (análise e seleção) dos polos, preparação dos tutores (presenciais e a distancia), produção do material didático e demais ajustes”.

Deste momento em diante, as prioridades da Universidade Aberta do Brasil são postas em prática. A de formação de professores traria a qualificação dos habitantes dos municípios (polos) e circunvizinhas. A finalidade é suprir a carência desses profissionais (professores) e produzir um efeito multiplicador do saber e, por conseqüência, ensejar o desenvolvimento humano, social e econômico da região. Embora haja intenções oficiais da elevação da oferta de cursos a distância, a sua expansão, com qualidade, encontra na falta de profissionais qualificados nessa modalidade um entrave, pois ainda é reduzido o número de professores que conheçam e estão preparados a participar deste processo.

O SOLAR (Ambiente *On-line* de Aprendizado) é um ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido pelo Instituto UFC Virtual, da Universidade Federal do Ceará. Ele é orientado ao professor e ao aluno, possibilitando a publicação de cursos e a interação com eles.

A página de acesso está no endereço <[www.solar.virtual.ufc.br](http://www.solar.virtual.ufc.br)>. Logo na sequência abaixo a tela de apresentação/login do ambiente virtual.

---

<sup>19</sup> Justifica-se a inexistência de processo seletivo para o acesso ao projeto-piloto, em razão do seu caráter experimental e do investimento inicial pela citada instituição financeira.



Figura 2 - Tela Inicial SOLAR  
Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

Muitos são os ambientes virtuais utilizados no ciberespaço. Essa diversificação possibilita a existência de um modelo adequado a cada necessidade, podendo as instituições de ensino, com suporte nos AVA, desenvolver a própria plataforma de ensino via WEB.

Os ambientes devem agregar interfaces que permitam a produção de conteúdo e canais variados de comunicação; deve também permitir o gerenciamento de bancos de dados e o controle das informações circuladas por intermédio do ambiente. Na sequência, eis alguns AVA usados no Brasil e no mundo e as instituições que os desenvolveram

AVA's DISPONÍVEIS PARA EaD		
AVA	ORGANIZAÇÃO AUTORA	ENDEREÇO NA INTERNET
AulaNet	PUC-RJ – Brasil	http://guiaaulanet.eduweb.com.br
Blackboard	Blackboard – EUA	http://www.Blackboard.com.br
CoSe	Staffordshire University - UK	http://www.staffs.ac.uk/case
Learning Space	Lotus Education – IBM - EUA	http://www.lotus.com/
Moodle	Open Source	http://moodle.org/
Teleduc	Unicamp NIEED - Brasil	http://www.hera.nied.unicamp.br/teleduc/
WebCT	WebCT, Univ. British Columbia - Canadá	http://www.webct.com.br

Quadro 9 - AVA Utilizados no Mundo  
Fonte: (SANTOS, 2003, p. 225)

Quando se reporta a ambientes virtuais, há de se lembrar que é fundamental vislumbrar os limites tanto tecnológicos quanto às questões de suporte técnico, pois a educação *online* busca as facilidades para sua gestão educacional atreladas a eficientes recursos tecnológicos.

Na perspectiva de Moran (2006), o professor *online* precisa aprender a trabalhar com tecnologias que exigem maior e/ou menor conhecimento técnico para sua utilização. Seja com Internet de banda larga e com conexão lenta, seja com videoconferência multiponto e teleconferência, seja com *softwares* de gerenciamento de cursos comerciais e com softwares livres. Ele deve estar sempre disposto a aprender, porque a todo o momento surgem soluções que podem facilitar o trabalho pedagógico com os alunos. No ensino a distância os papéis dos professores se multiplicam, diferenciam-se e complementam-se, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade ante novas situações, propostas e atividades. O ritmo do presencial-virtual depende de muitos fatores. “Não se pode estabelecer a priori um padrão rígido. Cada professor encontrará o seu ponto ideal de equilíbrio o que dependerá também do grau de maturidade e cooperação da classe”. (MORAN, 2006, p. 51).

Em razão do exposto, nota-se a necessidade de uma regulamentação específica das condições de trabalho do “docente virtual”, tendo em vista as peculiaridades do sistema da EaD por meio de tecnologia virtual. Para Barros (2008), alguns aspectos devem ser considerados:

[...] tempo à disposição; repouso semanal; número de alunos por tutor virtual; quantidade, extensão e tempo de avaliação das atividades desenvolvidas; forma de remuneração; local de trabalho; as despesas com os equipamentos tecnológicos necessários (computador, internet); e direitos autorais quantos aos conteúdos desenvolvidos. Logo, o professor deve estar integrado ao processo de ensino à distância nos aspectos que permeiam a modalidade. BARROS (2008, p.14)

O sucesso do ensino a distância está atrelado às diversas questões que formam todo o ambiente de ensino. O professor (tutor) diretamente ligado ao aluno tem várias funções neste processo, como: gerar a motivação no aluno. Atividades mal desenvolvidas, por esse profissional, podem representar prejuízo na formação, como a ocorrência de evasão. Sua atuação está ligada a uma adequada elaboração do conteúdo, responsabilidade do professor conteudista, e do gerenciamento da equipe pelo coordenador da disciplina.

A seguir, apresenta-se, quadro-resumo das funções e atribuições desses profissionais.

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS DIRETAMENTE AO ALUNO	
<b>PROFESSOR CONTEUDISTA</b>	
<b>Função</b>	Autor de disciplinas ministradas a distancia, responsável pelo planejamento da disciplina, elaboração do material didático e acompanhamento da execução da disciplina. O professor conteudista pode elaborar o curso e o material com participação dos tutores
<b>Principais Atribuições</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar os aspectos didáticos do curso, incluindo as aulas, acompanhamento, atividades e avaliação;</li> <li>• Elaborar material didático, incluindo a escrita das aulas e seleção dos materiais complementares (vídeos, textos, sites etc.) para consecução da disciplina com qualidade</li> <li>• Atualizar conteúdos, exercícios, provas e outras atividades em reedições das disciplinas;</li> <li>• Acompanhar as atividades dos tutores durante a realização da disciplina no ambiente SOLAR</li> <li>• Avaliar, junto ao grupo de tutores, a disciplina de modo propor modificações para as próximas edições;</li> </ul>
<b>TUTOR A DISTANCIA</b>	
<b>Função</b>	Orientador acadêmico com formação superior adequada a sua área de atuação, responsável pelo atendimento pedagógico aos estudantes por meio de encontros presenciais e de ferramentas de comunicação, disponíveis no Ambiente Virtual de aprendizagem SOLAR (correio eletrônico, fóruns, chat, web conferencia etc.)
<b>Principais Atribuições</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar, junto com o professor conteudista, das reuniões para planejamento e acompanhamento do curso;</li> <li>• Comparecer aos encontros presenciais para ministrar aulas e conduzir atividades junto aos alunos;</li> <li>• Informação aos discentes sobre a metodologia do curso/disciplina;;</li> <li>• Participar das discussões conduzidas no ambiente virtual de aprendizagem, propondo questões e respondendo dúvidas, quando pertinentes;</li> <li>• Estimular e avaliar a participação dos alunos nos fóruns, chats e videoconferências, quando houver;</li> <li>• Avaliar a atuação dos alunos ao longo do curso;</li> <li>• Intermediar as relações entre alunos professores conteudistas e coordenação do curso acerca de assuntos relacionados à disciplina;</li> <li>• Divulgar resultados de notas aos alunos dentro do Ambiente SOLAR e junto aos coordenadores de polo e secretaria UAB</li> </ul>

Quadro 10 - Relacionamento com os alunos

Fonte: [www.vitual.ufc.br](http://www.vitual.ufc.br) (Disciplina Introdução a EaD / aula-4)

Além desses profissionais citados no quadro 10 existe a figura do coordenador do polo responsável pela sua gestão operacional, do tutor presencial, responsável pelo atendimento aos estudantes no polo, da Secretaria Acadêmica dos cursos, que é o órgão de execução/operacionalização diretamente vinculada à coordenação do curso da UAB/UFC e da Ouvidoria, responsável pelo recebimento e encaminhamento de críticas, denúncias, elogios, sugestões etc. Estes são os principais elementos que atuam para o funcionamento dos cursos.

Na página seguinte, é apresentada a evolução do número de vagas ofertadas e dos matriculados nos cursos das UFC-Virtual em todo o Estado do Ceará no período de 2006 a 2008, segundo o Anuário Estático de 2009 da UFC.

## Vagas Ofertadas e Matriculados nos Cursos por Polos – 2006 a 2008 ( Ensino a Distância)

Cursos	Polos	2006		2007		2008	
		Ofertas	Matriculas	Ofertas	Matriculas	Ofertas	Matriculas
Bacharelado Administração	Aracati	35	35	-	-	-	-
	Aracoiaba	35	34	-	-	-	-
	Baberibe	35	34	-	-	-	-
	Caucaia - Flávio Marcílio	-	-	25	25	30	33
	Caucaia - Rubens Vaz	-	-	25	25	30	37
	Caucaia - FECET	-	-	25	25	-	-
	Fortaleza	40	40	-	-	-	-
	Juazeiro do Norte	35	35	-	-	-	-
	São Gonçalo	35	35	-	-	-	-
	Sobral	35	35	-	-	-	-
	Quixadá	-	-	50	50	60	60
<b>Subtotal</b>		<b>250</b>	<b>248</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>120</b>	<b>130</b>
Licenciatura Matemática	Aracati	-	-	-	-	30	23
	Aracoiaba	-	-	-	-	30	30
	Baberibe	-	-	-	-	30	30
	Brejo Santo	-	-	-	-	30	18
	Caucaia - Flávio Marcílio	-	-	-	-	30	30
	Caucaia - CECET	-	-	50	50	-	-
	Ipuéiras	-	-	-	-	30	30
	Maranguape	-	-	-	-	30	30
	Quiterianópolis	-	-	-	-	30	27
	Quixadá	-	-	-	-	30	8
	Russas	-	-	-	-	30	24
<b>Subtotal</b>				<b>50</b>	<b>50</b>	<b>300</b>	<b>250</b>
Licenciatura Química	Aracati	-	-	30	21	30	14
	Aracoiaba	-	-	30	30	30	29
	Barbalha	-	-	30	23	30	24
	Brejo Santo	-	-	-	-	30	12
	Camocim	-	-	-	-	30	30
	Campos Sales	-	-	-	-	30	21
	Caucaia - FECET	-	-	50	47	30	30
	Jaguaribe	-	-	-	-	30	12
	Quiterianópolis	-	-	-	-	30	17
	Quixeramobim - FATEC	-	-	30	16	30	16
	Russas	-	-	30	30	30	13
São Gonçalo do Amarante	-	-	30	26	30	26	
<b>Subtotal</b>			<b>322</b>	<b>322</b>	<b>420</b>	<b>413</b>	
Licenciatura Letras Espanhol	Ipuéiras	-	-	-	-	30	27
	Jaguaribe	-	-	-	-	30	30
	Meruoca	-	-	-	-	30	10
	Missão Velha	-	-	-	-	30	9
	Orós	-	-	-	-	30	30
	Quiterianópolis	-	-	-	-	30	18
	Quixeramobim	-	-	-	-	30	30
	Tauá	-	-	-	-	30	15
	<b>Subtotal</b>					<b>240</b>	<b>169</b>
	<b>TOTAL</b>		<b>250</b>	<b>248</b>	<b>998</b>	<b>920</b>	<b>2100</b>

Cursos	Polos	2006		2007		2008		
		Ofertas	Matriculas	Ofertas	Matriculas	Ofertas	Matriculas	
Licenciatura Letras / Inglês	Aracati	-	-	30	23	30	30	
	Barbalha	-	-	30	19	-	-	
	Beberibe	-	-	-	-	30	30	
	Brejo Santo	-	-	-	-	30	30	
	Caucaia – FECET	-	-	-	-	30	30	
	Caucaia – Flávio Marcílio	-	-	-	-	30	30	
	Caucaia – Rubens Vaz	-	-	-	-	30	30	
	Itapipoca	-	-	-	-	30	30	
	Maranguape	-	-	-	-	30	30	
	Meruoca	-	-	36	36	30	30	
	Piquet Carneiro	-	-	-	-	30	30	
Quixadá	-	-	50	50	30	24		
<b>Subtotal</b>				<b>146</b>	<b>128</b>	<b>330</b>	<b>324</b>	
Licenciatura Física	Aracati	-	-	30	23	30	8	
	Barbalha	-	-	30	19	30	5	
	Beberibe	-	-	-	-	30	10	
	Camocim	-	-	-	-	30	24	
	Caucaia – FECET	-	-	-	-	30	19	
	Jaguaribe	-	-	-	-	30	9	
	Missão Velha	-	-	-	-	30	5	
	Piquet Carneiro	-	-	-	-	30	10	
	Quixeramobim - UAB	-	-	30	27	30	13	
	Russas	-	-	30	30	30	8	
	São Gonçalo de Amarante	-	-	30	28	30	14	
	<b>Subtotal</b>				<b>150</b>	<b>127</b>	<b>330</b>	<b>125</b>
	Licenciatura Letras / Português	Aracati	-	-	30	30	30	30
Aracoiaba		-	-	30	30	30	30	
Barbalha		-	-	30	30	30	30	
Camocim		-	-	-	-	30	30	
Caucaia – Rubens Vaz		-	-	26	26	30	30	
Caucaia – FECET		-	-	50	50	-	-	
Caucaia – Flávio Marcílio		-	-	-	-	30	30	
Ipuéiras		-	-	-	-	30	30	
Itapipoca		-	-	-	-	30	30	
Meruoca		-	-	36	36	30	23	
Quixeramobim – FATEC		-	-	30	30	30	30	
Russas	-	-	30	30	30	30		
São Gonçalo do Amarante	-	-	30	30	30	30		
Tauá	-	-	-	-	30	30		
Ubajara	-	-	30	30	30	30		
<b>Subtotal</b>				<b>322</b>	<b>322</b>	<b>420</b>	<b>413</b>	

Tabela 1 - Matriculas e vagas 2006 a 2008

Fonte: anuário estatístico UFC/2009

### **3 EVASÃO**

Neste capítulo há uma rápida explanação a cerca da evasão no ensino básico, educação de jovens e adultos e ensino superior na modalidade presencial. São comentados vários estudos sobre a evasão no ensino semipresencial. É discutido o modelo de Vicente Tinto sobre evasão.

#### **3.1 A Evasão no Ensino Presencial**

A evasão mostra-se presente em todas as modalidades e níveis de ensino, seja no ensino fundamental, médio, superior, cursos técnicos, educação de jovens e adultos (EJA) ou mesmo na educação continuada.

A evasão escolar está entre os temas que historicamente fazem parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira, e que ainda ocupa, até os dias atuais, espaço de relevância no cenário das políticas públicas e da avaliação educacional.

Em rápida observação, nota-se que os motivos conducentes dos alunos do ensino básico abdicarem dos estudos refletem uma realidade, em geral, diferente da encontrada no ensino superior seja presencial ou a distância.

Durante a busca por estudo do abandono, observou-se que a fuga discente atinge significativamente todos os estados brasileiros em todas as modalidades educacionais integrantes da educação básica e da educação continuada. Um claro exemplo dessa realidade é o da educação de jovens e adultos (EJA).

O sistema do ensino brasileiro ao longo de sua história passar por decursos de de transição. Buscavam-se novas opções pedagógicas que passassem a amenizar ou mesmo erradicar o analfabetismo no País. Criaram-se programas para incentivar jovens e adultos a buscar o saber formal, mas, mesmo assim, os resultados não se apresentam satisfatórios de acordo com o MEC. Para Azevedo (2006, p. 02), “a evasão escolar ao longo da implantação dos programas (EJA) tem apresentado resultados negativos, tornando-se desafiador para o professor manter o aluno na escola”.

A EJA é uma modalidade de ensino, amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada, porém, são pessoas que têm cultura própria. De acordo com Lopes e Sousa (2005, p. 07), “o sistema aplicado à EJA não requeria frequência obrigatória e a avaliação era feita em dois módulos”.

O fato de não exigirem frequência, nos cursos voltados para jovens e adultos, faz com que os índices de evasão sejam elevados. O atendimento individual impede a socialização do aluno com os demais colegas, a busca por uma formação rápida, a fim de ingressar no mercado de trabalho, restringe o aluno a obter apenas o diploma sem conscientização da necessidade do aprendizado; caracteriza-se uma das causas do Pró-Jovem Urbano<sup>20</sup>, embora este não seja a distância.

Nesse panorama sociocultural, existem vários fatores preponderantes que interferem na permanência escolar: a sobrecarga de trabalho extensivo, professores sem uma qualificação adequada ao programa para jovens e adultos que contribui mais para a exclusão social do que para a formação educacional. Moreira (2007, p. 35) “destaca a importância em considerar o maior número de repetência e evasão entre os alunos das camadas populares como uma tendência natural, sendo isso resultante das condições de desigualdade social efetuada pelo sistema escolar”. Processo parecido acontece no ensino básico.

É consensual, na literatura internacional, o fato de que a falta de acesso à escola, a evasão e a repetência constituem três grandes problemas enfrentados pelos sistemas educacionais contemporâneos. Em um estudo realizado em São Paulo, foram identificados e analisados os determinantes da ocorrência da evasão, entre a 4ª e a 8ª série. Os pesquisadores Gonçalves, Rios-Neto e César (2008) expressam que em diversos países, principalmente naqueles menos desenvolvidos, o problema de acesso à sala de aula é muito grave. Já no Brasil, o problema do acesso à escola, no ensino fundamental, apresenta números animadores. De acordo com os autores, em 2006, a taxa de escolarização para as crianças de 7 a 14 anos correspondeu a aproximadamente 98%. O País, contudo, ainda exhibe elevadas taxas de repetência e evasão. Os alunos com baixo nível socioeconômico possuem maior probabilidade de se evadir do sistema escolar, uma vez que, geralmente, esses alunos precisam entrar na força de trabalho mais precocemente para complementar a renda domiciliar. Já no ensino a distância os motivos que culminam em evasão apresentam características próprias.

---

<sup>20</sup> O **ProJovem Urbano** tem como finalidade primeira proporcionar formação integral aos jovens, por meio de uma efetiva associação entre:

- formação básica, para elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental;
- qualificação profissional, com certificação de formação inicial;
- participação cidadã, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade.

Nessa perspectiva, o Programa tem como finalidades específicas:

- a reinserção dos jovens no processo de escolarização;
- a identificação de oportunidades potenciais de trabalho e a capacitação dos jovens para o mundo do trabalho;
- a participação dos jovens em ações coletivas de interesse público;
- a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação;
- a ampliação do acesso dos jovens à cultura. Disponível em < <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=14>> acesso em 08/04/2010 às 21:20h

### 3.2 A Evasão no Ensino Superior a Distância

Há diversos estudos sobre o tema evasão no ensino a distância no Brasil, mostrando que essa temática ocupa espaço de destaque na avaliação educacional brasileira. Para Almeida (2008, p. 02), “é grande a importância que o tema *evasão* assume atualmente no cenário da Educação a Distância, tanto no Brasil quanto no exterior”. As discussões acerca da evasão nas instituições de ensino superior tomam como ponto central de debate o papel das questões pertinentes ao aluno, porém as questões que envolvem as instituições de ensino superior não podem ser deixadas de lado ou mesmo tratadas como de menor relevância.

Das pesquisas realizadas no País sobre abandono discente, nota-se que há um número significativo de trabalhos tratando da questão da evasão do ensino superior. Esta literatura, em geral, constitui-se de análises localizadas de alguns cursos ou instituições de ensino. No contexto internacional, também, encontrar-se uma quantidade literária significativa em termos de pesquisas científicas do tema. Os índices de evasão no ensino superior a distância comprovam a resistência ao modelo de ensino a distância. “Fatores como isolamento e dificuldades na utilização da tecnologia podem influenciar esta resistência, e nesse caso, um estudo abrangente ainda se faz necessário”. (TOCZER et. al, 2007, p.07). Os autores ainda observaram uma quantidade de evadidos similar ao dos cursos presenciais, indicando que alguns cursos são mais compatíveis com o modelo de ensino a distância, o que foi evidenciado para os cursos da área de educação e gestão.

Os cursos que envolvem Matemática e raciocínio lógico possuem as maiores taxas de evasão, porém, é preciso salientar que o elevado índice de evasão nestes cursos ocorre também no ensino superior em geral. Também foi possível evidenciar que existe uma relação entre os índices de evasão e a proporção de alunos por professor. Esta relação, no entanto, depende da metodologia adotada na instituição, isto é, concluem os autores: para que uma instituição possa manter um índice de evasão baixo, é necessário que todos os alunos tenham um atendimento eficiente<sup>21</sup>.

Foram observados os seguintes fatores que contribuíram para a evasão:

- os cursos que envolvem Matemática e raciocínio lógico são mais propícios à evasão (isso também ocorre nos cursos presenciais);
- os alunos que fazem um curso a distância, como primeiro curso superior, sentem dificuldades maiores de se adaptar, do que um aluno que já possui alguma formação superior;

---

<sup>21</sup> Eficiente na suas atividade por parte da coordenação do polo, da secretaria do curso, bem como dos tutores.

- foi evidenciado que existe uma relação entre os índices de evasão e a proporção de alunos por professor. Esta relação, porém, depende da metodologia adotada na instituição, isto é, para que uma instituição possa manter um índice de evasão baixo, é necessário que todos os alunos tenham um atendimento eficiente; e
- são outros fatores que podem afetar os índices de evasão a qualidade do curso, o prestígio da instituição, o conceito da escola e a metodologia de ensino.

Já em pesquisa realizada por Neves e Mercado (2007), é relatada a relação entre a evasão e a falta de tempo, infraestrutura e suporte pedagógico, sendo a falta de tempo por excesso de atividades o fator preponderante para ocorrência do fenômeno.

Em sua dissertação sobre evasão, Estite (2005) reforça a noção de que a evasão escolar é um tema importante na história da educação e faz parte dos debates e reflexões do ambiente acadêmico do mundo globalizado. Mesmo nos dias de hoje, as discussões acerca da evasão no ensino superior tomam como ponto central de debate o papel tanto da pessoa quanto das instituições de ensino superior em relação à vida acadêmica do discente.

A autora ainda relata que, no Brasil, os trabalhos baseados nesta temática decorrem principalmente de levantamentos e estudos de caso desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) e das universidades públicas brasileiras, no caso da Educação a Distância, o *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância* (ABRAEAD) representa significativa referência na abordagem da evasão e do acompanhamento da EaD no Brasil.

Em pesquisa realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), buscou-se conhecer os riscos da evasão em virtude das características socioeconômicas dos alunos do Ensino a Distância. Nessa pesquisa, Nassar *et al.*, (2008, p. 03) afirmam que “a evasão possui diferentes interpretações, mas destaca aquela considerada como um fenômeno no qual um estudante ingressa num determinado curso, não integraliza o currículo e, conseqüentemente, não é diplomado”, caracterizando um insucesso tanto pessoal quanto institucional. A pesquisa enfatiza que o problema da evasão de estudantes universitários representa grave insucesso no ensino, resultando em perdas de recursos pessoais, institucionais e sociais. Nessa pesquisa, os autores tinham por objetivo identificar os riscos de evasão baseados no perfil socioeconômico de admitidos a cursos de graduação na modalidade a distância, tendo caráter quantitativo, descritivo e exploratório.

Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado a 2.329 estudantes classificados no exame vestibular 2007/UFSC/UAB. Eles estão distribuídos em sete cursos de graduação, ofertados em 31 polos situados em oito estados de cinco regiões brasileiras.

O estudo constatou grande variabilidade de perfil no polo e entre polos de um mesmo curso referente às características sócioeconômicas dos discentes, à seletividade no concurso, às atividades acadêmicas e às tecnologias de informação e comunicação (TIC) utilizadas em cada polo.

Nassar *et al.* (2008, p. 06) também garante que “há distintos grupos de estudantes num mesmo polo e até no mesmo curso e que esta variedade de perfil dos ingressantes em um curso constitui-se um fato totalmente novo para a gestão de um curso de graduação na instituição”. Entre os desafios a superar na gestão desses cursos, destacam-se as questões referentes: à adequada infraestrutura do curso, à necessidade de suporte e acompanhamento dos admitidos e à premência de mediações pedagógicas diferenciadas em uma mesma turma (polo) de estudantes.

A pesquisa considera que o risco de evasão é maior em grupos heterogêneos de estudantes. Destaca também que, na medida em que esta diversidade pode dificultar a interação colaborativa entre colegas na aprendizagem, o apoio mútuo entre os estudantes favorece a obtenção de melhores resultados e, em decorrência, maior motivação para a permanência discente (NASSAR *et al.*, 2008).

A pesquisa reforça, ainda, o fato de que as mediações pedagógicas devam ser repensadas, pois precisam estimular mais a interação do professor com o aluno. O quadro 11 traz sugestões dos autores.

MEDIDAS DE INTERAÇÃO SUGERIDAS	
<b>Aluno</b>	A cooperação entre estudantes, favorecendo a criação de um espírito colaborativo que resulte em alternativas de apoio para as atividades de ensino aprendizagem e o fortalecimento na agilidade de um contínuo feedback.
<b>Professor</b>	Com o feedback dado aos estudantes, os professores também poderão dispor de subsídios para avaliar os procedimentos didático-pedagógicos adotados e socializar o conhecimento obtido entre seus colegas.

Quadro 11- Interação Aluno-Professor  
Fonte: (NASSAR *et al.*, 2008, p. 09)

A percepção, por parte do estudante, de que ele faz parte de um processo colaborativo de aprendizagem, de que ocorrem progressos na sua formação e existe um compromisso com a qualidade do ensino é muito importante e favorece o seu envolvimento crescente com o ambiente educacional e maior motivação para persistir estudando. É o processo inverso que conduz o estudante à evasão. “Um educador deve promover o afeto (relações de companheirismo, amizade) entre os educandos e dele para os educandos, através

dos textos utilizados para se comunicar”. (FÁVERO e FRANCO 2006, p.04). A mediação pedagógica na modalidade a distância requer uma reorganização didática que supere a linearidade, a disciplinaridade, por uma abordagem pedagógica que pressupõe situações de aprendizagem organizadas, antecipadamente, de modo dinâmico e reflexivo. A ação pedagógica se estende e se multiplica em materiais didáticos que tomam maior relevância nessa modalidade.

O conceito de evasão, usado por Toczek *et al.*, (2008, p. 02), “é colocado como o desligamento ou abandono do aluno da instituição de ensino, caracterizado por um processo individual, mas que pode constituir-se um fenômeno coletivo”, sendo este último alvo das principais pesquisas do assunto. No trabalho, a evasão no ensino superior a distância no Brasil é estudada com base em dados oficiais fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Os índices utilizados foram a Evasão Anual Média (EAM) e a Evasão Total (ET), já o período do estudo foi o ano de 2006. A apresentação dos resultados mostrou diversos formatos da realidade da evasão no ensino superior a distância no Brasil. O elevado índice de abandono nos cursos superiores a distância é confirmado e, quando comparado com o ensino presencial se percebe o impacto da resistência a este modelo de ensino, destacando-se as seguintes causas motivadoras da evasão:

- a repetência;
- a não-vocação para a profissão;
- desprestígio da profissão;
- trabalho; e
- desmotivação.

No quadro 12, é apresentada a definição dos índices utilizados pelos autores para realização do trabalho.

TAXAS DE EVASÃO	
<b>Evasão Anual Média (EAT)</b>	A quantidade de alunos matriculados em um ano é comparada com a quantidade de alunos matriculados do ano anterior. Dessa forma, se um aluno não se formou e não se matriculou no ano seguinte, ele representa uma evasão.
<b>Evasão total (ET)</b>	Compara a quantidade de alunos ingressantes e que não obtiveram o diploma ao final do período de integralização do curso.

Quadro 12 - Taxas de Evasão  
Fonte: (TOCZEK, 2008, p .03)

Os dois conceitos se completam, pois os números da evasão anual média em cada ano de integralização de um curso são refletidos na taxa de evasão total. Apesar do aumento do número de instituições e cursos a distância no Brasil, a quantidade de concluintes nestes cursos ainda é muito reduzida (Sistema UAB/2005) para que se tenha dados estatisticamente satisfatórios de modo a calcular a taxa de evasão total. A resistência ao modelo de ensino a distância ainda é fato relevante na análise da evasão.

Ao se analisarem as taxas de evasão discutidas na literatura, é preciso levar-se em consideração o critério de evasão adotado e o critério de persistência dos alunos em um curso a distância. Almeida (2007, p. 51) mostra três definições para evasão no quadro 1, analisando a amplitude dos conceitos e citando os autores de cada conceito.

AUTOR DATA	DEFINIÇÃO	AMPLITUDE DO CONCEITO
<b>Utiyama e Borba (2003)</b>	Evasão é entendida como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo.	Ampla. Não foi estabelecido nenhum critério de tempo no curso para a saída do aluno.
<b>Maia e Meireles (2005)</b>	Evasão consiste em alunos que não completam cursos ou programas de estudo, podendo ser considerado como evasão aqueles alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso.	Especifica que mesmo os alunos que nunca começaram o curso devem ser considerados no cálculo das taxas de evasão.
<b>Abbad, Carvalho e Zerbini (2005)</b>	Evasão refere-se à desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso.	Não deixa claro se evasão se aplicaria apenas aos alunos que chegaram a iniciar o curso ou se abrangeria também aqueles que apenas se matricularam e nunca iniciaram o curso.

Quadro 13 - Definições de Evasão  
Fonte: (ALMEIDA, 2007, p. 51)

A autora expõe os objetivos de seu trabalho de mestrado com a investigação dos fatores que influenciaram a evasão dos alunos em cursos a distância, desenvolvendo cinco objetivos específicos. Esses fatores serão utilizados *parcialmente* (segundo os objetivos específicos) para o desenvolvimento de trabalho. Em sua dissertação (ALMEIDA, 2007, p. 20), ela utilizou os seguintes estudos:

**Estudo 1** - Revalidar o instrumento "Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação aos Cursos a Distância".

**Estudo 2** - Investigar o relacionamento entre:

- a) as características demográficas dos alunos e o perfil de estudo;
- b) as características demográficas dos alunos e os fatores do instrumento "Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância".

**Estudo 3** - Investigar o relacionamento entre as características demográficas dos alunos e o desempenho acadêmico.

**Estudo 4** - Analisar os motivos de desistência relatados por alunos que estudaram em cursos a distância.

**Estudo 5** - Analisar a cronologia da evasão em um curso a distância. (ALMEIDA, 2007, p. 20)

Sobre o Estudo 1, foi revelado que o instrumento "Comportamentos e Atitudes do Aluno em Relação a Cursos a Distância", constituído e validado originalmente por Walter (2006), possui boa estrutura empírica e constitui ferramenta bastante útil para pesquisar as variáveis comportamentais e atitudinais dos alunos que estudam a distância. Usado em outro contexto de pesquisa e com outro tipo de clientela, a estrutura empírica do instrumento mostrou-se estável, confirmando sua validade estatística.

No Estudo 2, foi encontrada associação significativa entre a variável "gênero" e a realização de cursos simultâneos. No Estudo 3, somente foi possível usar o banco de dados referente à 1ª oferta de um curso de especialização, inviabilizando a análise. No Estudo 4, a autora buscou analisar os motivos de desistência relatados pelos alunos na questão aberta opcional expressa no instrumento de pesquisa. A análise de conteúdo do discurso dos alunos, registrado nos comentários, apontou que os motivos da desistência dos cursos poderiam ser agrupados em cinco categorias:

- fatores situacionais;
- falta de apoio acadêmico;
- problemas com a tecnologia;
- falta de apoio administrativo; e
- sobrecarga de trabalho.

O Estudo 5 fez uma análise parcial da cronologia da desistência, identificando em quais momentos os alunos começavam a desistir de um dos cursos em análise.

A literatura assume que muitos desistem do curso a distância porque deixam de procurar (ou de receber) ajuda nos momentos de dificuldades. Relata Almeida (2007 p.154) que a desistência acontece, principalmente, se as dificuldades vierem logo no início da ação educacional (início do curso). Foi observado um grande percentual de alunos desistentes nos três primeiros módulos do curso, alvo de seu estudo. Esse resultado consolida os comentários de vários pesquisadores sobre a importância de um monitoramento contínuo dos alunos que

estudam em cursos a distância. Na UFC o Anuário 2009 ainda não traz dados que quantificam a evasão no ensino semipresencial, até mesmo porque as primeiras turmas concluíram seus cursos em 2010.

A análise da literatura, as altas taxas de evasão, a escassez de estudos investigando este fenômeno, bem como a necessidade de modelos que investigassem variáveis preditoras de evasão foram os motivos que levaram Walter (2006) a desenvolver seu trabalho sobre o abandono discente. Sua pesquisa (de que se trata) é uma avaliação de treinamentos a distância, cujo principal objetivo é propor e testar um modelo teórico de investigação do poder preditivo de variáveis individuais (idade, gênero, participação anterior em curso a distância, pagamento do curso pelo aluno e valor instrumental do treinamento), características do curso (totalmente a distância e semipresencial) e comportamentos e atitudes do aluno em relação a cursos a distância, sobre a evasão em cursos oferecidos nesta modalidade.

A autora pretende que essas variáveis expliquem uma porção significativa da variabilidade de evasão em cursos a distância. A pesquisa foi desenvolvida em três fases e, por isso, o método e os resultados estão apresentados em termos de três estudos:

- o primeiro estudo objetiva construir e validar a escala de comportamentos e atitudes do aluno em relação a cursos a distância;
- o objetivo do segundo estudo é revalidar a escala de valor instrumental do treinamento, no âmbito da Educação a Distância;
- o terceiro estudo objetiva analisar o relacionamento entre características da clientela (idade, gênero, participação anterior em curso a distância, pagamento do curso pelo aluno e valor instrumental do treinamento), características do curso (semipresencial ou totalmente a distância) e comportamentos e atitudes do aluno em relação a cursos a distância com a variável critério evasão.

### **3.3 Modelo Utilizado para Analisar da Evasão (TINTO, 1997)**

Dentre os estudos abordados sobre o abandono discente na educação superior, destaca-se o modelo de Vincent Tinto como um dos mais citados que tratam da evasão no ensino superior na modalidade presencial. Trata-se de um modelo teórico descritivo e explicativo para o estudo do fenômeno da persistência e desistência em cursos de graduação.

Para Almeida (2007), o modelo de Tinto analisa de que forma o compromisso do aluno com os seus objetivos de concluir o curso, o comprometimento com as suas obrigações fora do ambiente acadêmico, a sua formação escolar anterior, a integração acadêmica

(intelectual) e como a integração social do aluno (pessoal) se relacionam à evasão. As duas últimas dimensões caracterizam-se com foco do modelo e são consideradas essenciais para a persistência do aluno.

Na figura 3, está representado o funcionamento do modelo de Tinto(1993).

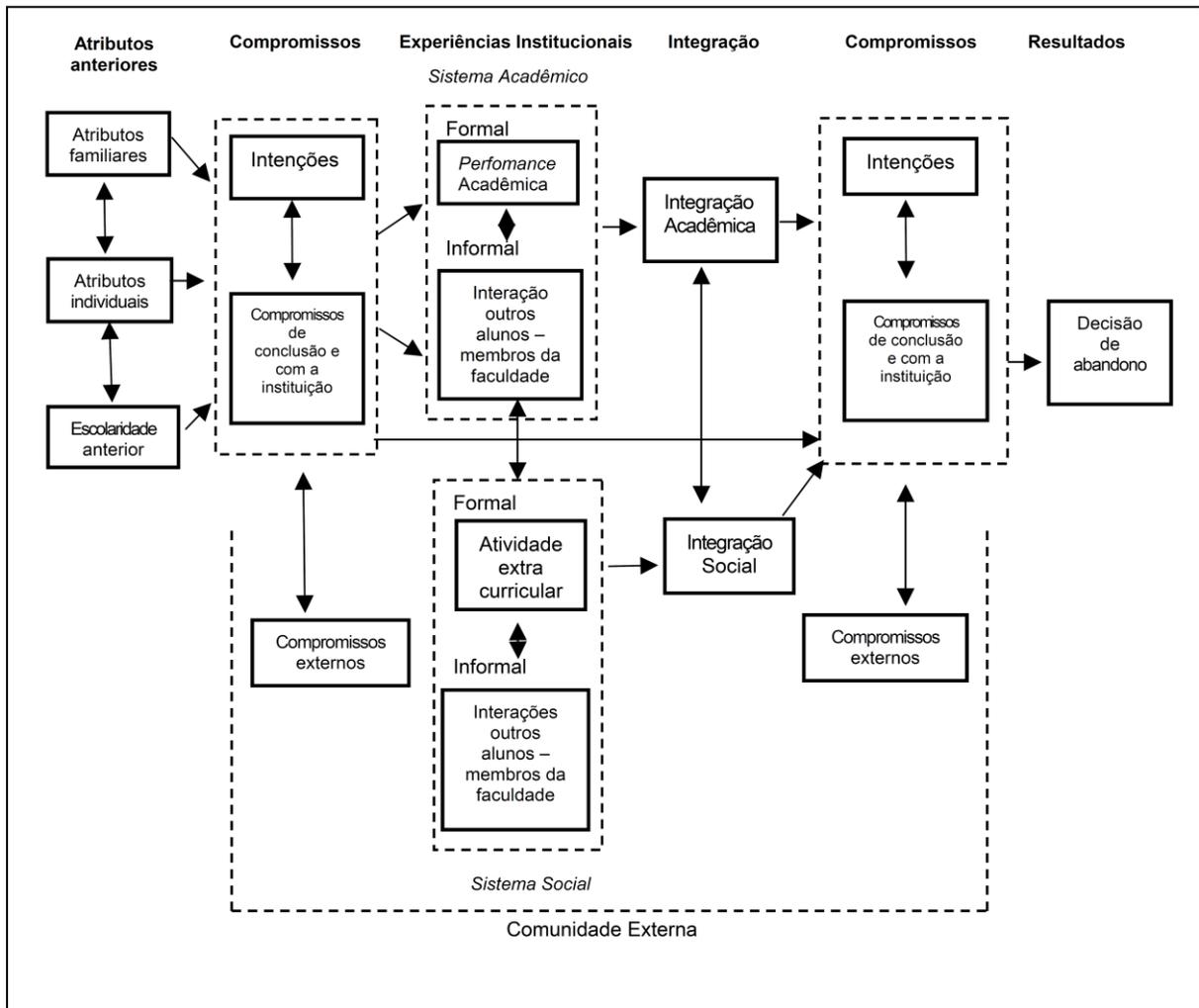


Figura 3 - Modelo de Tinto (1993) Revisado

Fonte: AMIDANI (2004, p.31 )

De acordo com Andriola, Andriola e Moura, (2006, p. 366) “o modelo de Tinto (1975, 1987) indaga se o estudante deixa a universidade por problemas causados pela falta de integração com o ambiente acadêmico e/ou social da instituição”, condição ainda presente nas instituições de ensino superior.

Relatam, ainda, que essa integração é influenciada, direta ou indiretamente, por características demográficas do discente, tais como:

- nível socioeconômico da família;
- expectativa dos pais a respeito do futuro do filho;

- habilidades acadêmicas do aprendiz;
- conhecimentos adquiridos por meio da educação formal e/ou informal; e
- características individuais como gênero e raça.

Enfatiza Estite (2005, p.21), “que o trabalho do norte-americano Tinto (1975) que impulsionou significativamente a literatura sobre a teoria da evasão, basEaDa na marginalização do aluno desistente, apresenta um modelo de avaliação institucional apoiado numa noção de integração entre o aluno e a instituição”. Na mesma orientação, Luzzi (2007, p. 392) afirma que “na maior parte das vezes o estudante deixa a faculdade por falta de comunicação com os professores e os outros alunos”.

Em sua análise, Walter (2006. p. 51) enfatiza que “o modelo de Tinto (1975) pode ser aplicado para explicar a evasão em cursos de graduação a distância, o mesmo não ocorrendo para outros tipos de educação, como a educação de adultos<sup>22</sup> em outros contextos”. Ao se considerar, porém, se considerarmos as diferenças relacionadas ao método instrucional, como as necessidades do aluno a distância e as diferenças no nível de envolvimento social e intelectual, fica evidente a impossibilidade de aplicação *direta* do modelo de Tinto para a EaD devendo passar por pequenos reajustamento, não comprometendo sua aplicabilidade .

Amidani (2004) usou como base o modelo de Vincent Tinto em sua dissertação. A autora supõe que a formação escolar anterior do aluno, o compromisso com os seus objetivos de concluir a graduação, o comprometimento com suas obrigações extracurso e a integração acadêmica (intelectual) e social (pessoal) influenciavam a evasão. Seu trabalho objetivava analisar a evasão em um curso de graduação com suporte da abordagem analítica do estudo do modelo de Vincent Tinto utilizado no estudo da evasão no nível superior, principalmente no contexto dos Estados Unidos. Tinto apresentou o modelo em 1975, passando modificações, em 1982 e 1986, chegando à sua atual formulação em 1993.

Consoante Mendes (2002) o modelo de Tinto avança no aspecto descritivo da evasão, propondo-se a explicar como as interações de pessoas diferentes, dentro dos sistemas acadêmicos e sociais da instituição e comunidades externas a essa instituição, que os abrangem, levam pessoas de características diferentes a sair da instituição antes de terminar seu curso.

---

<sup>22</sup> No EJA há um atendimento individualizado, como não há interação consolidada como os outros membros do processos de ensino, o modelo de Tinto sobre limitações na sua aplicação.

A pesquisa de Amidani (2004) está resumida (logo abaixo) em seus pontos principais. A autora orienta no sentido de que ante a complexidade do fenômeno da evasão, o educador e sociólogo Vincent Tinto aprimorou seu modelo teórico, baseado no estudo da comunidade e do suicídio, de Emile Durkheim<sup>23</sup> (1951), e na Teoria dos Ritos de Passagem, de Arnold van Gennep<sup>24</sup> (1960).

O estudo do antropólogo van Gennep (1960), sobre os ritos de passagem em sociedades tribais, enfoca a dinâmica das pessoas e das sociedades no decorrer do tempo. Para o autor, a vida é composta de uma série de passagens que levam a pessoa ou o grupo de uma situação a outra, havendo estágios nos rituais de passagem para a vida adulta que apresentam alterações nos padrões de interação entre o indivíduo e os demais integrantes de uma pessoa da sociedade.

Os três estágios dos rituais de passagens de van Gennep (1960), citados por Amidani (2004), são o da separação<sup>25</sup>, o da transição<sup>26</sup> e o da incorporação<sup>27</sup>. Complementa a autora: mesmo que as pessoas voltem a interagir com os integrantes dos antigos grupos, elas se comportarão como membros de um novo grupo. Esses deslocamentos, inicialmente, fazem as pessoas sentirem-se fracas e isoladas, por terem se afastado das normas e padrões de comportamento da comunidade anterior e encontrarem-se presente novas normas e crenças da atual comunidade, ainda estranha. Fica, assim, temporariamente, sem normas, até a sua incorporação à nova associação.

Na sua teoria, van Gennep (1960) não deixa claro o modo como a incorporação ocorre, não orienta quanto aos vários processos informais de interação dos indivíduos (no campus) que os levam à se incorporarem. Em razão disso, Tinto (1975) utiliza a Teoria do Suicídio de Durkheim (1951), que desenvolveu um estudo sociológico sobre os motivos do

---

<sup>23</sup> **Émile Durkheim** formou-se em Filosofia, porém sua obra inteira é dedicada à Sociologia. Seu principal trabalho é na reflexão e no reconhecimento da existência de uma "Consciência Coletiva". Ele parte do princípio que o homem é apenas um animal selvagem que só se tornou humano porque se tornou sociável, ou seja, foi capaz de aprender hábitos e costumes característicos de seu grupo social para poder conviver no meio deste.

<sup>24</sup> **Arnold van Gennep** fez um estudo sistemático dos cerimoniais que em diversas sociedades marcam a transição dos indivíduos de um *status* para outro. Assim, ele concluiu que a maioria dos ritos analisados observava uma sequência que incluía "separação", "transição" e "incorporação". A representação simbólica da morte e da reencarnação presente em tais ritos ilustrava os princípios de renovação, indispensáveis a qualquer sociedade humana.

<sup>25</sup> A pessoa sai de uma antiga comunidade, onde houve "um certo" declínio nas relações com os seus membros

<sup>26</sup> Cruza fronteiras rumo a um novo ambiente, onde começa a ter novas formas de interação com os integrantes do novo grupo a que se associa

<sup>27</sup> Fixa em um novo local, onde se apropria de novas formas de interação com os componentes do novo grupo e cria uma associação ao grupo como integrante que dele participa.

suicídio. Em seu trabalho Amidani (2004) cita os três tipos elementares de suicídio estudados por Durkheim (1951): o altruísta<sup>28</sup>, o anômico<sup>29</sup> e o egoístico<sup>30</sup>.

A Teoria do Suicídio Egoístico fornece elementos que proporcionam certa analogia com a evasão do ensino superior, pois tanto o suicídio quanto a evasão podem ser vistos sob a óptica da saída voluntária da pessoa da comunidade em que estava inserida. Para Amadini (2004, p. 28), “ambos também podem ser entendidos como uma rejeição às normas estabelecidas para se viver nas comunidades”.

Essa analogia ressalta, ainda, a forma como as comunidades intelectuais e sociais que constituem uma instituição de ensino superior influenciam o desejo dos alunos em permanecerem, ou não, no ambiente acadêmico. Tinto(1975) reconhece que a integração na instituição é um processo de interações, pois os indivíduos não são seres passivos e sim participativos, em diferentes graus, agindo para reformar seu ambiente.

Considerando o conjunto de todos estes elementos, o modelo argumenta que, ante as características individuais, experiência anterior e compromisso pessoal com a formação educacional e com a instituição, o que mais se relaciona, diretamente, com a sua continuidade na universidade é a integração acadêmica e social do aluno na universidade.

O modelo de Tinto(1987) aponta que a instituição e as comunidades social e acadêmica que nela se inserem são compreendidas como comunidades com seus próprios conjuntos de valores e requisitos comportamentais. É preciso esclarecer que as estruturas das instituições de ensino superior não são similares às estruturas das comunidades apresentadas por van Gennep e Durkheim.

No Brasil, as culturas institucionais dos estabelecimentos de ensino superior são heterogêneas em relação aos diferentes objetivos e valores buscados pelas organizações que compõem o sistema.

A maioria das instituições é composta por muitas comunidades ou “subculturas”, com normas e valores próprios, não sendo, portanto, formadas por uma só comunidade dominante. Ainda que muitas instituições apresentem uma cultura dominante, não significa que o aluno se adapte ou se conforme a tal cultura para não evadir. Ele precisará, no entanto, incluir-se em uma comunidade, ou “subcultura”, para ter apoio, havendo a necessidade de um determinado grau de compartilhamento de valores como condição para a não-evasão.

---

<sup>28</sup> É tolerado pela sociedade porque é visto como moralmente desejável em determinadas situações.

<sup>29</sup> Ocorre em situações de ruptura temporária das condições normais da sociedade, trazendo a quebra dos vínculos sociais e intelectuais que integram as pessoas.

<sup>30</sup> Ocorre quando a pessoa não consegue se integrar e se afiliar a qualquer comunidade da sociedade.

Além destes fatores essenciais ao modelo, Tinto também considera que as pessoas entram nas instituições de ensino superior com inúmeras e diferentes experiências familiares e sociais (*status* social, a educação dada pelos pais e o tamanho e formato da comunidade), trazendo características pessoais variadas (sexo, raça e condições intelectuais), habilidades, recursos financeiros, disposições (motivações, preferências intelectuais, sociais e políticas) e diversificadas vivências educacionais anteriores ao seu ingresso no curso.

Cada característica tem impacto sobre a evasão, pois tem efeito sobre os comprometimentos individuais relativos a atividades educacionais. Esse *background* e os atributos individuais também influenciam o desenvolvimento de expectativas e compromissos educacionais que o aluno traz para o ambiente universitário, reconhecendo-se que a ida do aluno para uma instituição é apenas um dentre os vários compromissos que ele tem.

### 3.4 Críticas ao Modelo de Tinto

Kipnis (2000), citado por Amidani (2004, p. 32), considera o modelo como quantitativo e voltado para medir variáveis. Esse aspecto quantitativo é observado no trabalho de Walter (2006, p. 65).

[...] quanto maior o compromisso do aluno com os seus objetivos de concluir o curso, menor a evasão; quanto maior o comprometimento do aluno com suas obrigações externas ao ambiente acadêmico, maior a evasão; quanto maior a integração acadêmica, menor a evasão e quanto maior a integração social, menor a evasão. Foi realizada abordagem quantitativa, por meio de envio de questionário a 600 alunos dos quais 174 responderam. Foi realizada também análise qualitativa, por meio de entrevistas com 12 pessoas (tutores, alunos não-evadidos e evadidos, Direção-Adjunta de Polo e Direção de Produção de Material do CEDERJ) e pela internet com outros oito alunos, evadidos e não-evadidos.

Na autocrítica, Tinto (1975) reconhece a necessidade da pesquisa qualitativa como instrumento complementar ao seu modelo. Amidani ainda cita os estudos de Attinasi (1989) e Tierney (1992), onde são suscitados pontos sobre a validade do modelo.

Attinasi (1989) apresenta sua principal crítica diante da forma de formulação do modelo, pois o significado que os alunos atribuem ao contexto e à sua decisão de deixar ou não a instituição corresponde ao ponto de partida para a elaboração de uma teoria. Associada a esta crítica, Attinasi argumenta que a ideia de van Gennep (os ritos de passagem oriundos do estudo de tribos primitivas) não se aplica ao estudo da evasão porque este fenômeno traz consigo questões psicológicas e culturais que devem advir diretamente da população estudada e não de teorias que ensejam analogias com dinâmica tribal ou suicídio.

Na compreensão de Tierney (1992), se o modelo tomasse por base a evasão na perspectiva de grupos, e não sob a óptica individual, poderia ser muito mais representativo. Por isso, enfatiza que nenhum estudo sobre as origens da evasão é completo sem fazer referências às percepções do aluno e aos contextos culturais que os moldam. Segundo o autor, Tinto, ao apresentar a integração pelos ritos de passagem, remete à submissão de pessoa à cultura dominante para integrar-se à cultura existente, por isso não leva em conta a identificação com uma diversidade de culturas. Um estudante negro, por exemplo, que não aceite este rito de passagem, pode ser considerado sem maturidade o suficiente para entrar na cultura mais valorizada.

A crítica de Tierney merece muita reflexão, porque a existência de uma cultura geral forte não necessariamente elimina as culturas particulares dos diversos grupos internos, que se apoiam na cultura geral. A cultura dominante expressa as normas, valores e crenças essenciais a toda a instituição, mas que podem ser partilhados por um número maior ou menor de membros. Para Amidani (2004, p.33), “em que pese as críticas feitas por Attinasi (1989) e Tierney (1992), seus aspectos qualitativos ainda não passaram pelo crivo de uma pesquisa empírica suficiente para se tornarem opções ao modelo de Tinto (1993)”. Desta forma, o modelo Tinto (1987) ainda se mostra com opção viável para pesquisas sob evasão.

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é formado por quatro tópicos. Inicialmente, são apresentadas as características da pesquisa, a seguir, a delimitação do universo, os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise de dados. Mostra, ainda, os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa, o contexto da instigação, os tipos de busca, o instrumento utilizado e o procedimento de coleta de dados.

### 4.1 Caracterização da Pesquisa

O tipo de pesquisa a ser adotado mostra-se como uma das principais preocupações dos pesquisadores. Segundo Vieira (2007, p. 19), é com base na metodologia que os tópicos gerais de cientificidade (validade, confiabilidade e aplicação) poderão ser devidamente validados.

Toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é a de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade. Pádua (2007, p. 31) complementa, assinalando que “pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividades de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade”. Para Kourganoff (1990, p.11), “Ainda pode ser caracterizada com o conjunto de investigações, operações e trabalhos intelectuais ou práticos que tenham como objetivo a descoberta de novos conhecimentos, a criação de novas técnicas e a exploração ou a criação de novas realidades”.

Por conseguinte, pesquisa é a atividade que vai permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão de determinada realidade e oriente nas ações do pesquisador. “As técnicas de investigação são procedimentos utilizados por uma ciência determinada, o conjunto dessas técnicas constitui o método”. (RAMPAZZO, 2005, p. 50). Cada ciência tem sua forma de pesquisar e seu tipo de pesquisa. Ensina Demo (1981) que nenhuma abordagem metodológica é, de antemão, absolutamente aceitável ou desprezível; todas são uma forma de tentativa de se aproximar do real que traz em si pontos fortes e fracos.

A feitura desta investigação é classificada em relação a dois aspectos: um relativo aos fins que a busca tenciona alcançar e o outro em relação aos meios pelos quais será realizada. Desta forma, tem por objetivo explorar, descrever e explicar as percepções acerca do fenômeno evasão e determinar quais fatores contribuíram para a sua ocorrência.

Quanto à forma de abordagem, a pesquisa denomina-se quali-quantitativa. A pesquisa quantitativa tem seus procedimentos baseados na coleta de dados de uma amostra, que é o subconjunto da população. Machado; Maia e Labegalini (2007) citam como pontos irrefutáveis para a validade da pesquisa quantitativa: a objetividade, o rigor no método e nas regras dos procedimentos, o emprego de mecanismos de controle, no decurso investigativo, a representatividade da amostra pesquisada, a qual amplia a credibilidade das conclusões alcançadas, a possibilidade de se generalizarem os resultados obtidos com a amostra para a população investigada e o fato de que os resultados alcançados suportam a formulação de leis em função da regularidade do fenômeno investigado.

Quanto à modalidade, a pesquisa caracteriza-se como de campo. Esta modalidade baseia-se na observação dos fatos como ocorrem na realidade. Nesse tipo de procura científica os dados podem ser obtidos de formas diferentes. Consiste, portanto, na recolha de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes, diretamente da realidade, para uma análise posterior. Dentre as diversas formas de captar os dados, foi utilizada a aplicação de questionário (Apêndices 1 e 2).

A amostra da pesquisa foi composta por dois grupos - alunos e tutores presenciais atuantes na modalidade semipresencial no polo Rubens Vaz, em Caucaia-Ceará. Esses grupos estão caracterizados como grupo1 e grupo2.

**Grupo1:** os discentes que formaram as turmas de 2007 e 2008 na UFC, na modalidade semipresencial dos cursos de Bacharelado em Administração e Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Inglês, que têm como polo de apoio o Colégio Rubens Vaz localizado no bairro Jurema, Município de Caucaia-Ce (153 alunos).

**Grupo2:** os tutores presenciais que desenvolvem atividades no polo de apoio do Colégio Rubens Vaz, dos cursos de Bacharelado em Administração e Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Inglês, nas turmas de 2007 e 2008 (três tutores presenciais).

Desse modo a amostra foi composta por 156 entrevistados entre alunos e tutores. Vale destacar que as turmas são formadas anualmente, de tal forma que existem, hoje, para cada curso, três turmas em atividade: as duas já citadas (2007 e 2008) e a turma (2009), que começou suas atividades em 2010.

O polo Rubens Vaz abriga três instituições que utilizam a modalidade semipresencial como forma de ensino. O quadro 14 resume a utilização do polo.

CURSOS OFERTADOS NO POLO RUBENS VAZ		
Instituições	Curso	Chamada UAB
IFCE	Educação para a Diversidade	SECAD II
IFCE	Tecnologia em Hotelaria	UAB I
UFC	Administração	UAB I <sup>31</sup>
UFC	Letras Inglês	UAB II <sup>32</sup>
UFC	Letras Português	UAB II
UFRPE	Educação Ambiental	SECAD I

Quadro 14 - Cursos oferecidos no polo Rubens Vaz

Fonte: www.mec.uab.br

O quadro mostra que, além da UFC, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) oferece os cursos de Educação para a Diversidade, Tecnologia em Hotelaria, e outra instituição instalada temporariamente no polo, a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), disponibiliza um curso de pós-graduação (Especialização) em Educação Ambiental, formando a primeira turma no mês de maio de 2010. Ainda são ministradas aulas, no período noturno, da Educação de Jovens a Adultos (EJA).

### 4.3 Procedimentos de Coleta de Dados

O levantamento de dados ocorreu com a aplicação de questionários via *email* aos tutores e alunos do polo, utilizando-se como instrumento de pesquisa o aplicativo *GoogleDocs* da empresa estadunidense *Google Inc*<sup>33</sup>. Essa ferramenta possibilita a elaboração de questionários com vários formatos para questões como texto, múltipla escolha e escalas. O uso deste instrumento é viável, pois é um dispositivo de uso gratuito, não gerando, assim, ônus e evitando a utilização de *softwares* mais avançados que requeiram conhecimento mais aprofundado para a manipulação dos dados. O recurso está disponível na *web*, sendo necessária, para o seu uso, a criação de uma conta de *email* no site [www.mail.google.com/mail](http://www.mail.google.com/mail).

Inicialmente, foi feito um pré-teste com um grupo de alunos do próprio Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) da UFC dispostos a contribuir. Esse procedimento representou a validação da coleta de dados via

<sup>31</sup> Corresponde à primeira oferta de cursos no plano nacional (projeto-piloto).

<sup>32</sup> Corresponde a segunda oferta de cursos em nível nacional.

<sup>33</sup> Google Inc. é uma empresa que desenvolve de serviços *online*, sediada nos Estados Unidos. Seu primeiro serviço foi o Google Search, hoje o serviço de busca mais usado no mundo.

*email* (Apêndice 3). A aplicação dos questionários ocorreu durante uma semana tendo havido significativa contribuição dos colegas de mestrado com sugestões, críticas e elogios à proposta lançada.

Uma vez preenchidos (respondidos) e enviados pelos respondentes, os questionários foram armazenados nos bancos de dados da *Google Inc.* O acesso ao material coletado acontece acessando a página do *GoogleDocs*<sup>34</sup>. Ao término da recolha, os dados foram importados para uma planilha eletrônica de onde se finalizou a análise dos dados.

O Instituto UFC Virtual forneceu os *emails* dos alunos do polo, viabilizando assim a aplicação dos questionários via meio eletrônico. O primeiro contato ocorreu com a apresentação (Apêndice 4), em um texto explicativo que contém as informações fundamentais sobre a proposta investigativa, dos procedimentos de coleta de dados, e o universo da pesquisa.

No segundo momento, os entrevistados receberam, via *email*, um *link* que os direcionou ao ambiente de aplicação do instrumento de coleta de dados (questionário). Após o preenchimento dos campos (questões), o questionário foi, então, enviado a um banco de dados com apresentação tabulada (planilha) no *Google*. Concluídos esses passos, os dados ficaram prontos para análise.

Como instrumento de coleta de dados, o questionário facilita a estimativa de grandezas "absolutas", tais como: quantidades, tempo, porcentagens e o levantamento de grandezas "relativas", tais como: proporções de determinados tipos, numa população. O alcance de tais objetivos do questionário exige sua clareza e operacionalidade, ou seja, que as respostas às perguntas correspondam ao que se pretende saber e, portanto, permita classificar e quantificar as pessoas nas diversas categorias em função de suas respostas.

A criação e a redação do questionário foram totalmente determinadas pelas formas de exploração estatística previstas para ele. Isto exigiu, então, que as respostas para cada questão seja objeto de fácil análise gráfica e numérica, pois o mesmo questionário foi utilizado para todos os entrevistados do Grupo1, o mesmo acontecendo para o questionário elaborado para o Grupo2. Observa-se então que a feitura do questionário e a elaboração das questões constituem uma fase de enorme relevância para o desenvolvimento do método investigativo.

Outro aspecto relativo às condições de aplicação diz respeito à inviabilidade de o aplicador enviar explicações adicionais aos entrevistados. A concepção das questões deve ser

---

<sup>34</sup> [www.docs.google.com.br](http://www.docs.google.com.br)

de tal forma que não necessite detalhes extraordinários para que possam ser respondidas. A ocorrência de imprecisões, erros ou ambiguidades pode exercer impacto decisivo na apuração dos dados, influenciando diretamente nas conclusões.

O questionário do Grupo1 foi dividido em nove temas citados a seguir:

1. Informações Pessoais;
2. Formação Acadêmica;
3. Estrutura Funcional do Polo;
4. Gerência Administrativa do Polo;
5. Utilização do Polo pelos Alunos;
6. Segurança Interna e Externa ao Polo;
7. Funcionalidade do Ambiente Virtual de Aprendizado;
8. Aulas Presenciais; e
9. Acesso ao AVA no Ambiente Interno e Externo ao Polo.

A análise dos temas foi verificada conjuntamente para todas as turmas. O questionário do Grupo2 é dividido em dois tópicos o primeiro enfatiza as características pessoais e o segundo aborda os fatores motivadores da evasão discente.

O questionário elaborado adotou a escala de Likert como instrumento de medida de satisfação ou insatisfação. Essa escala, amplamente utilizada, “exige que os entrevistados indiquem um grau de concordância ou discordância com cada item de uma série de afirmações sobre objetos de estímulo”. (MALHOTRA, 2004, p. 266).

O procedimento geral da escala de Likert é caracterizado pela reunião de cinco opções sobre determinado item (questionamento) apresentado ao entrevistado que opta por um deles.

Nesta escala, a pontuação individual pode ser comparada com a pontuação máxima, indicando a atitude em relação ao problema apresentado, possibilitando que o entrevistador faça diversas análises para formular as conclusões, seja sobre a pessoa, seja sobre grupos específicos.

As principais vantagens da Escala de Likert em relação às outras, segundo Mattar (2001), são a simplicidade de construção; o uso de afirmações não explicitamente ligadas à atitude estudada, permitindo a inclusão de qualquer item que se verifique, empiricamente, ser coerente com o resultado final; e ainda, a amplitude de respostas permitidas apresenta informação mais precisa da opinião do respondente em relação a cada afirmação. Como desvantagem, por ser uma escala essencialmente ordinal, não permite dizer quanto um respondente é mais favorável a outro. Para o questionário aplicado, foram utilizadas as seguintes afirmativas:

- (1) **Discordo Totalmente** (DT);
- (2) **Discordo Parcialmente** (DP);
- (3) **Indeciso** (In);
- (4) **Concordo Parcialmente** (CP);
- (5) **Concordo Totalmente** (CT).

O resultado é discutido com base na **média** das respostas (medida de tendência central) e do **desvio-padrão** (medida de dispersão). A análise conjunta dessas duas variáveis quantifica o modo de pensar dos entrevistados em relação às perguntas apresentadas.

Nota-se, desta forma, que a média para cada item do questionário terá seu valor em um intervalo fechado  $1 \leq \text{Média} \leq 5$ .

O cálculo da média é realizado pela fórmula:

$$\text{Média} = \frac{\sum DT * 1 + \sum DP * 2 + \sum In * 3 + \sum CP * 4 + \sum CT * 5}{\text{Número de respondentes}}$$

Desta maneira, a média é obtida pelo somatório das respostas de cada item da escala (DT, DP, In, CP, CT) multiplicada pelo valor adotado a cada opção (1, 2, 3, 4, 5), respectivamente, e dividido pela quantidade de entrevistados que responderam ao questionário.

O cálculo do desvio-padrão é realizado pela fórmula.

$$\text{Desvio - padrão} = \sqrt{\frac{\sum (X_i - \text{Média})^2}{(\text{Número de respondente}) - 1}}$$

O desvio-padrão representa o grau da dispersão dos dados de uma amostra. Neste estudo,  $X_i$  representa cada uma das respostas utilizadas pela escala de Likert. O desvio-padrão obtido para cada resposta mostra o quanto as respostas estão dispersas em relação à média.

As análises aconteceram após a apresentação dos dados em tabelas. Os tópicos 1, 2, 3 e 4 mostram as características pessoais dos entrevistados. Nestes tópicos, os dados são expostos em valores absolutos e percentuais, seguidos de comentários.

Os temas 5, 6, 7, 8 e 9 apresentam as respostas dos alunos sobre as cinco possíveis causas que motivaram a evasão naquele polo. A apresentação é feita em tabelas, expondo-se dados em seu quantitativo, sua média e seu desvio-padrão. Em seguida, os dados são comentados.

Para chegar às conclusões relativas à evasão no polo em estudo, a pesquisa buscou verificar, por meio dos dados obtidos, as questões que formam os objetivos específicos (citados na Introdução deste trabalho).

## 5 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados os dados que possibilitaram verificar as causas motivadoras da evasão na óptica de alunos e tutores. Foram levantadas considerações acerca do perfil dos estudantes evadidos, conforme os objetivos específicos do estudo. A análise dos dados foi caracterizada pela classificação dos alunos em cinco classes formuladas pela regularidade no curso, as quais formam o Grupo1 (discentes) descrito no Capítulo 4. O Grupo 2, também descrito no capítulo anterior (tutores presenciais), tem suas respostas analisadas e confrontadas com as dos discentes na busca de pontos convergentes.

### 5.1 Caracterização dos Discentes

Inicialmente, foi entrevistado o **Grupo1** (Discentes do Polo). A entrevista foi realizada no período de 20/04 a 06/05 de 2010, mediante o envio de *email* com o *link* do questionário para os 156 alunos das cinco turmas em estudo. Desse quantitativo, 54 questionários foram preenchidos pelos entrevistados, representando 34,62% dos exemplares enviados. Dos emails enviados, nove retornaram com falha de envio, caracterizando 5,77% da amostra.

A tabela 2 mostra que o curso de Administração 2007 (40%) e 2008 (50%) apresentou maior percentual de respostas, representando 47,17% dos questionários respondidos. São apresentadas também as relações dos participantes de todas as turmas com a amostra, sendo a turma de Letras/Português (2007) a de menor representatividade - (3,85%) do total de *email* enviados.

**Tabela 2** - Números dos participantes dos cursos

1.1 CURSOS	Administração		Letras Português		Letras Inglês	Total
	2007	2008	2007	2008	2008	
Participante da entrevista	10	15	6	12	11	<b>54</b>
Total de alunos da turma	25	30	27	33	41	<b>156</b>
Relação de participantes pelo quantitativo (%)	40	50	22,22	36,36	26,83	-
Relação de participantes pelo total de alunos (%)	6,41	9,62	3,85	7,69	7,05	<b>34,62</b>

Fonte: dados da pesquisa

Na tabela abaixo são apresentadas as cinco situações dos discentes caracterizadas pela realização regular de matrícula em cada semestre, aprovação em todas as disciplinas e desistência semestral ou integral dos cursos.

**Tabela 3** - Situação dos alunos no curso.

1.2 SITUAÇÃO DOS ALUNOS NO CURSO	Nº Alunos	(%)
Matriculado e aprovado em todas as cadeiras ofertadas.	19	35,19
Matriculado, mas não aprovado em todas as cadeiras.	21	38,89
Matriculado, mas já desistente por um semestre.	2	3,70
Matriculado mas já desistente por mais de um semestre.	6	11,11
Não estou matriculado e não voltarei ao curso	6	11,11
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	<b>100</b>

Fonte: dados da pesquisa

Os estudantes com maior incidência de abandono, segundo Tinto (1975, 1993), são aqueles que associam a falta de integração com o ambiente acadêmico a fatores pessoais, institucionais e externos ao aluno e à instituição. Assim, aquele estudante que não se integra ao ambiente apresenta maior tendência a se evadir. Na tabela 3, há seis alunos desistentes por um ou mais semestres. Eles ingressam em turmas diferentes das que foram constituídas ao entrar na instituição, tendo que buscar uma nova integração em sala de aula.

A tabela 3 também apresenta 21 alunos matriculados e não aprovados em todas as disciplinas ofertadas, levando esses alunos a ingressar em mais de uma turma. Essa característica também é comum na modalidade presencial. Chama-se, porém, a atenção para a oferta anual de disciplinas na modalidade semipresencial, tendo o aluno que buscar, no semestre seguinte ao da reprovação ou abandono, disciplina diferente daquela não cursada, pois será ofertada após dois semestres.

Os alunos matriculados regularmente em todos os semestres e aprovados em todas as disciplinas tendem a concluir juntos seus cursos. A integração com o ambiente interno e externo à instituição e o compromisso assumido e mantido até o momento caracterizam a adequação da pessoa ao contexto social inserido desde o início das atividades de sua turma. Os não matriculados em todos os semestres ou não aprovados em todas as disciplinas apresentam maior tendência ao abandono.

Essa tendência é abordada no questionário que é dividido em temas. Os quatro primeiros relacionam-se a características pessoais (Tema 1), à formação acadêmica (Tema 2), à utilização do polo (Tema 3) e aos recursos de tecnologia da informação utilizados pelos alunos (Tema 4).

Na tabela 4 (Tema 1), os dados são apresentados em seu quantitativo e percentual. As respostas confirmam o que foi revelado nos estudos de Amidani (2004); Almeida (2007); Walter (2006) e Fávero (2006) sobre o perfil do estudante mais adaptável à EaD, como a faixa etária, predominância do sexo feminino e atividade laboral há vários anos.

**Tabela 4 - Tópico 1 (Características Pessoais)**

QUESTÕES RELACIONADAS ÀS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DOS ENTREVISTADOS						
TEMA 1	Respostas					
	Número de Escolhas (Percentual %)					
<b>1.3 Faixa Etária</b>	<b>18 a 22 anos</b> 8 (14,81%)	<b>23 a 28 anos</b> 9 (16,67%)	<b>28 a 33 anos</b> 11 (20,37%)	<b>33 a 38 anos</b> 7 (12,96%)	<b>Acima de 38</b> 19 (35,19%)	
<b>1.4 Sexo</b>	<b>Feminino</b> 32(59,26%)	<b>Masculino</b> 22 (40,74%)				
<b>1.5 Estado Cível</b>	<b>Casado</b> 28 (51,85%)	<b>Solteiro</b> 21 (38,89%)	<b>Divorciado</b> 4 (7,41%)	<b>Viúvo</b> 1 (1,85%)		
<b>1.6 Filhos</b>	<b>1 Filho</b> 12 (22,22%)	<b>2 Filhos</b> 13 (24,07%)	<b>3 Filhos</b> 6 (11,11%)	<b>Nenhum</b> 23 (42,59%)		
<b>1.7 Atividade Remunerada</b>	<b>Não</b> 8 (14,81%)	<b>Sim 1 ano</b> 5 (9,26%)	<b>Sim 2 anos</b> 2 (3,70%)	<b>Sim 3 anos mais</b> 39 (72,22%)		
<b>1.8 Renda Fam em sal. Min.</b>	<b>Entre 1 e 3</b> 17 (31,48%)	<b>Entre 3 e 5</b> 18 (33,33%)	<b>Entre 5 e 7</b> 12 (22,22%)	<b>Acima de 7</b> 7 (12,96%)		
<b>1.9 Município onde reside</b>	<b>Paracuru</b> 1 (1,85%)	<b>Canindé</b> 2 (3,70%)	<b>Caucaia</b> 16 (29,63%)	<b>Aracati e Tianguá</b> 1 por cidade (1,85%)	<b>Maracanaú</b> 1 (1,85%)	<b>Fortaleza</b> 32 (59,26%)
<b>1.10 Condução ao polo</b>	<b>A pé</b> 5 (9,26%)	<b>Carona</b> 2 (3,70%)	<b>Ônibus</b> 24 (44,44%)	<b>Táxi/Moto-táxi etc</b> 3 (1,85%)	<b>Trem</b> 1 (1,85%)	<b>Veículo próprio</b> 19 (35,18%)

Fonte: dados da pesquisa

O item **1.3 Faixa Etária** teve maior ocorrência para os alunos acima de 38 anos (35,19%), mostrando maior adaptação dos alunos de maior idade. No item **1.4 Sexo**, o número de mulheres (59,26%) supera o número de homens (40,74%), porém é importante ressaltar que a variável gênero ainda não apresenta um consenso com relação à sua influência no fenômeno da evasão dos alunos que estudam a distância, o que se constata em McSporran, Macleod e French (2003), que fizeram uma revisão da literatura sobre questões envolvendo variável gênero e cursos à distância, tendo descoberto que, na maioria dos estudos, as mulheres apresentavam um desempenho melhor do que o dos homens. As autoras destacam, entretanto, que, ao se avaliar a variável gênero, não se pode desconsiderar outros aspectos importantes dos alunos, como, por exemplo, habilidades, nível educacional, estilos de aprendizagem etc.

No item **1.5 Estado Civil**, o número de casados (51,85%) é justificado pela faixa etária dos entrevistados. Os entrevistados que são pais ou mães (item **1.6 Filhos**) representam (57,41%). No item **1.7 Tempo de Trabalho**, os alunos que trabalham há mais de três anos representam a maioria (72,22%). Este número se amplia quando se computam todos os que

trabalham, independentemente do tempo em atividade (85,19%), consolidando uma das propostas da educação semipresencial: a flexibilidade de horário.

No item **1.8 Renda Familiar**, a maioria (64,81%) informou que a composição da renda é igual ou inferior a cinco salários mínimos; desse percentual, 33,33% possuem renda familiar entre três e cinco salários. Esse item associado ao item **1.7 (Atividade Remunerada)** mostra que esses alunos desenvolvem atividades laborais em paralelo à atividade discente para ajudar na renda familiar.

O item **1.9 (Municípios onde reside)** caracteriza outra funcionalidade apresentada no ensino semipresencial, isto é, que alunos venham a se deslocar de grandes distâncias para conquistar uma formação superior (não é comum na modalidade presencial).

Desta forma, alunos que residem a 100km do polo têm desenvolvido naturalmente suas atividades. Eles moram em Paracuru, Canindé, Aracati e Tianguá, porém destacam-se Fortaleza (59,26%) e Caucaia (29,63%), que juntas totalizam 88,89% dos alunos.

O item **1.10** referente ao **Deslocamento** ao polo revela que (35,18%) dos alunos usam veículo próprio, mas é o ônibus o mais recorrente (44,44%). As demais formas de deslocamento (a pé, carona, táxi/moto táxi, trem) representam juntas (20,38%).

A tabela 5, (Tema 2) revela a formação dos alunos, preparação para o exame vestibular e graduação simultânea ao semipresencial.

**Tabela 5** - Formação Acadêmica

QUESTÕES RELACIONADAS À FORMAÇÃO ACADÊMICA				
TEMA 2	Respostas			
	Número de Escolhas (Percentual %)			
<b>2.1 O ensino médio foi concluído em</b>	<b>Escola Pública</b> 34 (62,96%)	<b>Escola Privada</b> 20 (37,04%)		
<b>2.2 Há quanto anos foi concluído o ensino médio</b>	<b>Entre 1 e 3</b> 2 (3,70%)	<b>Entre 3 e 5</b> 8 (14,81%)	<b>Entre 5 e 8</b> 3 (5,56%)	<b>Mais de 8 anos</b> 41 (75,93%)
<b>2.3 Fez curso Preparatório</b>	<b>Sim</b> 14 (25,93%)	<b>Não</b> 40 (74,10%)		
<b>2.4 Concluiu alguma graduação</b>	<b>Sim</b> 25 (46,30%)	<b>Não</b> 29 (53,70%)		
<b>2.5 Cursam outra Graduação</b>	<b>Sim</b> 13 (24,07%)	<b>Não</b> 41 (75,93%)		

Fonte: dados da pesquisa

A escola pública (**item 2.1**) foi a instituição em que a maioria de estudantes obteve formação no ensino médio (62,96%). O **item 2.2** mostra que 75,98% terminaram o ensino médio há mais de oito anos, revelando alunos mais maduros. O **item 2.3** mostra que 74,10% não fizeram curso preparatório para conquistar uma vaga no ensino semipresencial. O **item 2.4** mostra que 46,30% já são graduados e 24,07% deles cursam outra graduação, além

da oferecida no polo Rubens Vaz (**item 2.5**). Esses números mostram alunos que buscam ampliar seus conhecimentos e encontram no ensino semipresencial uma opção viável para desenvolver outra graduação ou mesmo conciliar duas formações superiores simultâneas.

A tabela 6 mostra a logística de utilização do polo sob o ponto de vista dos alunos.

**Tabela 6** - Utilização do polo

QUESTÕES RELACIONADAS À UTILIZAÇÃO DO POLO						
TEMA 3	Respostas					
	Número de Escolhas (Percentual %)					
<b>3.1 Ida ao polo (por semanas)</b>	Nos encontros 52 (96,30%)	Duas vezes por 1 (1,85%)	Mais de 3 vezes 1 (1,85%)			
<b>3.2 Tempo que passa no polo em horas</b>	Entre 1 e 2 2 (3,70%)	Entre 2 e 3 1 (1,85%)	Mais de 3 2 (3,70%)	Nos encontros 49 (90,74%)		
<b>3.3 Dias em que frequenta o polo</b>	Nas presenciais 41	Sábado e Sexta 10	Segunda 7	Terça 4	Quarta 3	Quinta 1
<b>3.4 Horário em que frequenta o polo</b>	Manhã 15	Tarde 4	Noite 50			
<b>3.5 Cronograma de funcionamento</b>	Desconheço 32 (59,26%)	Sim não respeitado 2 (3,70%)	Sim respeitado 9 (16,67%)	Sim, não 11 (20,37%)		

Fonte: dados da pesquisa

O **item 3.1** mostra que os encontros presenciais representam 96,30% das Idas ao polo pelos alunos. Essa informação mostra a subutilização do polo nos demais dias em que não há encontro. Dos respondentes (**item 3.2**), 9,26% disseram frequentar o polo entre uma e três horas para atividades curriculares, caracterizando uma baixa utilização da estrutura fornecida no polo. Os dias de sexta, sábado e segunda-feira são os mais frequentados (**item 3.3**), não se levando em consideração os encontros presenciais. O **item 3.4** mostra que o horário mais frequentado pelos alunos é o noturno. O **item 3.5** questionava a existência de cronograma de funcionamento das atividades do polo, tendo a maioria declarado desconhecer (59,26%) essa iniciativa.

A **tabela 7** relaciona as TIC à utilização pelo aluno.

**Tabela 7** - Tecnologia da informação utilizada pelos alunos

QUESTÕES RELACIONADA À TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO UTILIZADAS PELOS ALUNOS				
TEMA 4	Respostas			
	Número de Escolha (Percentual %)			
<b>4.1 Acesso a Internet</b>	Não 3 (5,56%)	Sim, em casa 47 (87,04%)	Lan house 1 (1,85%)	Trabalho 3 (5,56%)
<b>4.2 Tempo no SOLAR (horas)</b>	Entre 1 e 2 29 (53,70%)	Entre 2 e 3 12 (22,22%)	Mais de 3 13 (24,07%)	
<b>4.3 Período no SOLAR (horas)</b>	Manhã 10	Tarde 15	Noite 43	

Fonte: dados da pesquisa

Dos alunos que responderam ao **item 4.1**, 5,56% não conseguem acesso à WEB, salvo no polo, enquanto 87,04% têm acesso à internet em suas casas. Esse alto percentual mostra um diferencial para realização das atividades e revela introdução dos computadores em famílias com renda média entre um e cinco salários mínimos, comentado no Tópico 1. O **item 4.2** verificou que o tempo durante o qual os alunos permanecem no ambiente SOLAR (53,70%) está compreendido entre uma e duas horas, mostrando baixa utilização do ambiente. A maioria acessa o Solar mais frequentemente no período noturno (**item 4.3**), o que é justificado pelo número de alunos que trabalham (85,19%) analisado no Tópico 1.

Na tabela 8 são apresentadas as características predominantes dos alunos com melhor adaptação e aproveitamento no processo semipresencial no polo em estudo.

**Tabela 8** - Pontos convergentes entre os alunos regulares e aprovados em todas as disciplinas

MATRICULADOS E APROVADOS EM TODAS AS DISCIPLINAS	Nº Alunos 19	Representatividade (%)
Idade superior a 28 anos	14	73,68
Casado (11) e Divorciados (2)	13	68,42
Com Filhos	13	68,42
Atividade remunerada há mais de 3 anos	16	84,21
Término do ensino médio em escola pública	13	68,42
Término do ensino médio há mais de oito anos	15	78,95
Não fez curso preparatório	15	78,95
Não cursam outra graduação	16	84,21
Só utilizam o polo nos encontros presenciais	17	78,95
Acessam internet de casa	18	94,74

Fonte: dados da pesquisa

Os alunos aprovados em todas as disciplinas do seu curso apresentam características comuns, dentre as quais as mais expressivas são: faixa etária<sup>35</sup> superior a 28 anos foram ou estão casados, têm filhos, trabalham, estudaram no ensino médio em escolas públicas há mais de oito anos, não fizeram curso preparatório, utilizam o polo apenas nos encontros presenciais e acessam a internet de casa.

Em seu trabalho, Amidani (2004, p.78) computou entre os alunos de melhor adaptação que 58,8% destes viviam em regime de união estável, 53,8% estavam na faixa etária entre 31 e 50 anos, 45% fizeram ensino médio totalmente em escola pública; os demais 32,5%, predominantemente, em escola pública. 88,8% São pessoas que trabalhavam com remuneração. A renda familiar de 42,5% estava entre dois e cinco salários-mínimos. A maioria dos alunos (88,3%) não tinha qualquer outra experiência com curso a distância e 68,8% não

<sup>35</sup> Ratificando o fato de que alunos de maior idade se adequam melhor ao ensino semipresencial

fizeram curso paralelo à graduação. Os dados levantados nesses trabalhos confirmam os de Amidani (2004), mostrando homogeneidade entre os grupos analisados, demonstrando que esse estudo pode ser estendido a outros polos com características comuns.

Ressalta-se que esta pesquisa não tem pretensão de tratar igualmente todos os polos atendidos pela UFC, mesmo porque cada localidade apresenta sua cultura e peculiaridade que devem ser observadas.

## 5.2 As Causas da Evasão Segundo os Discentes

Durante os encontros presenciais, foram observados, junto aos alunos (*in loco*), os motivos que dificultam o melhor funcionamento do polo Rubens Vaz. As questões apontadas naqueles momentos, ao longo de três anos, têm sido recorrentes. Houve oportunidades em que essas questões também foram abordadas pelos tutores e os demais funcionários que desenvolvem atividades naquele ambiente. Partindo-se do que foi ali discutido, elaboraram-se os temas que compõem o questionário aplicado neste trabalho. Os temas mais citados e tratados como mais relevantes foram: Estrutura do Polo; Segurança; Interação sob o Aspecto Gerencial; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Aulas Ministradas no Curso.

O tema 1 – **Estrutura** – relaciona-se à condição de funcionamento. Tratando de questões como: laboratório de informática, bibliotecas, acesso à internet a afins.

O tema 2 – **Segurança** – trata do aspecto de segurança pública, externa e interna ao polo, tendo em vista que se trata de uma escola pública mantida pelo governo municipal de Caucaia com atividades didático-pedagógicas ofertadas por instituição federal.

O tema 3 – **Interação sobre o aspecto gerencial** – lida com questões de comunicação para resoluções de problemas dos mais diversos assuntos entre aluno-coordenação do polo, aluno-coordenação da UFC Virtual, aluno-tutor.

O tema 4 – **Ambiente Virtual de Aprendizagem** – aborda o funcionamento do SOLAR.

O tema 5 – **Aulas ministradas** – no curso refere-se às aulas presenciais e no ambiente virtual.

As condições estruturais do polo representam aspecto relevante para o seu funcionamento. A estrutura deve ser constituída por equipamentos e estrutura física

previamente estabelecidos pela UAB, pois são essenciais para o devido funcionamento das atividades do polo.

No portal da UAB, encontra-se a informação de que a estrutura física se configura como um balizador geral. A aquisição de alguns equipamentos depende dos cursos a serem oferecidos e de orientações das IES que oferecem esses cursos no polo. Cursos como Biologia, Física, Química e Matemática, por exemplo, exigem um investimento adicional em laboratórios.

O quantitativo para a aquisição de alguns equipamentos e mobiliário dependerá do número de cursos e alunos que o polo pretende abrigar. Mais cursos e mais alunos demandam mais espaço físico e mais equipamentos.

Com base no contexto relatado e levando-se em conta a depreciação do mobiliário e dos equipamentos em geral, fatores somados ao crescente número de turmas semipresenciais (UFC e IFES), que atingirão em 2011 o quantitativo de 18, questionam-se as condições de funcionamento do polo, relacionando sua estrutura física a possível fato motivador da evasão.

Os dados obtidos são apresentados em tabelas, elaboradas com suporte nas respostas dos alunos que desenvolvem atividade no polo (remanescentes) e ao final de cada tabela, onde se pergunta a relação com a evasão e o tema abordado (última pergunta de cada tema). As respostas do evadidos é situada em confronto com as respostas dos alunos remanescentes.

A tabela 9 mostra os resultados sobre as condições estruturais do polo.

Tabela 9 - Estrutura do polo

TEMA 05 – ESTRUTURA DO POLO	Alunos (54)	Percentual (100%)	Resultado
<b>5.1 Os recursos estruturais oferecidos no polo atendem às necessidades básicas para funcionamento do curso?</b>			
Discordo Totalmente	10	20,83	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	14	29,17	2,83
Indeciso	5	10,42	
Concordo Parcialmente	12	25,00	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	7	14,53	1,40
<b>5.2 As salas de aulas atendem às necessidades básicas para funcionamento do curso?</b>			
Discordo Totalmente	8	16,67	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	12	25,00	3,00
Indeciso	7	14,53	
Concordo Parcialmente	14	29,17	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	7	14,53	1,35
<b>5.3 Os Laboratórios de Informática atendem às necessidades básicas para funcionamento do curso?</b>			
Discordo Totalmente	7	14,53	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	13	27,08	3,04
Indeciso	4	8,33	
Concordo Parcialmente	19	39,58	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	5	10,42	1,30
<b>5.4 A quantidade de computadores atende às necessidades básicas para funcionamento do curso?</b>			
Discordo Totalmente	9	18,75	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	15	31,25	2,83
Indeciso	3	6,25	
Concordo Parcialmente	17	35,472	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	4	8,33	1,33
<b>5.5 Você acredita que problemas relacionados a questões estruturais do polo podem resultar em evasão?</b>			
Discordo Totalmente	6	12,50	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	6	12,50	3,60
Indeciso	7	14,53	
Concordo Parcialmente	11	22,92	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	18	37,50	1,43
<b>5.5 Na opinião apenas dos desistentes (Evadidos)</b>			
Discordo Totalmente	0	0,00	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	3	50,00	2,83
Indeciso	1	10,00	
Concordo Parcialmente	2	40,00	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	0	0,00	0,98

Fonte: dados da pesquisa

O item 5.1 mostra que 24 alunos (50,00%) discordam da idade de que os recursos estruturais oferecidos atualmente no polo não atendem às necessidades mínimas para o funcionamento deste; dos entrevistados, 19 alunos (39,58%) concordam.

O **item 5.2**, em que são verificadas as condições de funcionamento das salas de aula, apresenta 21 alunos (43,75%) que optaram por concordar favoravelmente com as condições de funcionamento. 20 alunos (41,67%) discordaram, manifestando insatisfação pelas condições das salas de aula do polo. O número de alunos indecisos (14,53%) soma 7. Neste item, predomina a indecisão e este equilíbrio acontece em virtude da baixa utilização das salas de aulas, pois os tutores optam pelos laboratórios que são refrigerados e dispõem de aparato tecnológico.

O **item 5.3** aborda a funcionalidade dos laboratórios de informática. Nesse quesito, 24 alunos (50,00%), dos 48, concordam com a noção de que há condições mínimas de funcionamento que possibilitam o desenvolvimento das atividades. 20 alunos discordam (41,67%). Chama-se atenção para o número de indecisos (4), demonstrando haver alunos que ainda não observaram o laboratório ao ponto de avaliá-lo, ou mesmo não quiseram se expressar, ou ainda não assumiram o compromisso com a proposta da entrevista, optando pela indecisão (tendência de respostas centralizadas).

A quantidade de computadores é objeto do **item 5.4**. Neste, o número de 24 alunos (50,00%) discordantes supera o de concordantes em três alunos, mostrando que a maioria entende ser insuficiente a quantidade de computadores.

O **item 5.5** busca sintetizar as questões do tema 5, pois relaciona-se à atual condição da estrutura física do polo com a ocorrência da evasão. Como resposta, obteve-se significativa convergência da estrutura do polo à ocorrência do fenômeno da evasão. Neste quesito, 29 alunos ou 60,42% dos entrevistados concordam (média 3,60 e desvio-padrão 1,43) com a existência da relação “evasão-condição estrutural”, contra 12 alunos (27,78%) que discordam dessa condição. sete alunos manifestaram indecisão.

O **Item 5.5**, na visão dos **alunos evadidos**, traz uma divisão de opiniões (média 2,83 e desvio-padrão 0,98), predominando a indecisão. Confrontando-se os dois grupos, observa-se que remanescentes e evadidos discordam quanto à evasão ser motivada pelas condições estruturais do polo. Os primeiros acreditam que o aspecto físico deficitário pode desencadear evasão, enquanto os evadidos manifestaram indecisão.

A tabela 10 mostra os resultados sobre segurança.

Tabela 10 - Segurança

<b>TEMA 06 – SEGURANÇA</b>	<b>Alunos (54)</b>	<b>Percentual (100%)</b>	<b>Resultado</b>
<b>6.1 Você se sente seguro ao se deslocar para o polo?</b>			
Discordo Totalmente	18	37,50	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	10	20,83	2,42
Indeciso	6	12,50	
Concordo Parcialmente	10	20,83	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	4	8,33	1,40
<b>6.2 Você se sente seguro ao sair do polo?</b>			
Discordo Totalmente	24	50	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	12	25,00	1,94
Indeciso	5	10,42	
Concordo Parcialmente	5	10,42	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	2	4,17	1,19
<b>6.3 Você se sente seguro nas dependências do polo?</b>			
Discordo Totalmente	16	33,33	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	8	16,66	2,56
Indeciso	8	16,66	
Concordo Parcialmente	13	27,08	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	3	6,25	1,37
<b>6.4 Fatos já ocorrido na ida ao polo, na saída ou mesmo nas dependências geram insegurança para o desenvolvimento natural do curso?</b>			
Discordo Totalmente	10	20,83	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	6	12,50	3,21
Indeciso	11	22,92	
Concordo Parcialmente	6	12,50	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	15	31,25	1,53
<b>6.5 Você acredita que o fator segurança pode gerar evasão em seu curso?</b>			
Discordo Totalmente	6	12,50	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	2	4,17	3,75
Indeciso	10	20,83	
Concordo Parcialmente	10	20,83	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	20	41,67	1,38
<b>6.5 Na opinião apenas dos desistentes (Evadidos)</b>			
Discordo Totalmente	1	16,67	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	1	16,67	3,50
Indeciso	1	16,67	
Concordo Parcialmente	1	16,67	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	2	33,33	1,64

Fonte: dados da pesquisa

Inicialmente, vale enfatizar que as questões relacionadas à segurança pública competem ao Estado, diferentemente da segurança patrimonial<sup>36</sup>, que é de competência comum aos entes da Federação. As circunstâncias citadas há pouco têm causado repercussão, motivando certa instabilidade em professores e alunos quanto a sua integridade física, o que ocasiona, por exemplo, o término precoce das atividades noturnas. Nela é caracterizada a relação segurança-evasão.

No **item 6.1**, é questionada a sensação de segurança dos alunos no deslocamento ao polo. As respostas mostram que 28 (58,33%) dos entrevistados discordam total ou parcialmente, ou seja, se sentem inseguros na sua chegada. Do total de entrevistados 14 alunos ou 29,17% concordam que se sentem seguros ao chegar ao polo.

O **item 6.2** questiona a saída do polo após as atividades. A sensação de insegurança foi expressa por 36 alunos (75,00%) entrevistados. Esse percentual foi obtido pela soma dos que discordam total ou parcialmente. O horário mais tardio de saída justifica o acréscimo de oito alunos quando comparado à entrada no polo (item 6.1).

Quando questionados sobre o **item 6.3**, segurança nas dependências do polo, os entrevistados manifestaram tendência à insegurança. Dos 48 alunos que retornaram os questionários, 24 deles (50,00%) manifestaram insegurança e 33,33% ou 16 alunos discordaram da existência dessa sensação.

O **item 6.4** que levantava questão sobre os fatos (roubo, assalto etc.) já vividos nos encontros presenciais, relacionados à segurança, trouxe número significativo de indecisos 11 alunos (22,92%). Mesmo assim, o número de alunos que concordam com a insegurança (21 alunos ou 43,75%) supera dos que discordam (18 alunos ou 33,33%), mostrando que circunstâncias vividas nos encontros manifestam insegurança.

O **item 6.5** busca relacionar a evasão a questões de segurança. Nesse item, 30 alunos (62,50%) concordam com a noção de que a insegurança pode desencadear a desistência dos alunos que frequentam o polo. O **Item 6.5** na visão dos **alunos evadidos**, revela tendência à indecisão. Mesmo com média 3,50 o desvio-padrão de 1,64 caracteriza uma dispersão que deve ser considerada como alta. Quando confrontados, remanescentes e evadidos discordam quanto à evasão ser motivada por questões de segurança. Os remanescentes mostraram que a insegurança pode motivar evasão, enquanto evadidos apresentaram resultado de indecisão.

A tabela 11 mostra os resultados sobre interação sob o aspecto gerencial

---

<sup>36</sup> A segurança patrimonial é o conjunto de atividades do ramo da segurança que tem como objetivo prevenir e reduzir perdas patrimoniais em determinada organização.

Tabela 11 - Interação sob o aspecto gerencial

<b>TEMA 07 – INTERAÇÃO SOB O ASPECTO GERENCIAL</b>	Alunos (54)	Percentual (100%)	Resultado Aproximado
<b>7.1 Tutor(a) presencial e coordenador(a) do polo têm um bom relacionamento com os alunos de seu curso?</b>			
Discordo Totalmente	1	2,08	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	6	12,50	4,06
Indeciso	5	10,42	
Concordo Parcialmente	13	27,08	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	23	47,92	1,14
<b>7.2 Quando houve necessidade de acionar tutor(a) presencial e/ou coordenador(a) do polo, você obteve uma resposta adequada quanto aos procedimentos solicitados?</b>			
Discordo Totalmente	6	12,50	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	7	14,58	3,58
Indeciso	4	8,33	
Concordo Parcialmente	15	31,25	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	16	33,33	1,41
<b>7.3 De forma geral, a atuação do tutor(a) presencial atende às necessidades do seu curso?</b>			
Discordo Totalmente	7	14,58	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	4	8,33	3,65
Indeciso	5	10,42	
Concordo Parcialmente	15	31,25	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	17	35,42	1,42
<b>7.4 De forma geral, a atuação da Coordenadora do polo atende às necessidades do seu curso?</b>			
Discordo Totalmente	4	8,33	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	7	14,58	3,60
Indeciso	7	14,58	
Concordo Parcialmente	16	33,33	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	14	29,17	1,28
<b>7.5 Quando houve necessidade, a coordenação da UFC Virtual atuou adequadamente para solucionar o problema?</b>			
Discordo Totalmente	7	14,58	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	8	16,67	3,10
Indeciso	12	25,00	
Concordo Parcialmente	15	31,25	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	6	12,50	1,26
<b>7.6 Você acredita que a má atuação do tutor presencial, do(a) coordenador(a) do polo ou da Coordenação da UFC-Virtual podem fazê-lo desistir do curso?</b>			
Discordo Totalmente	10	20,83	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	4	8,33	3,48
Indeciso	8	16,67	
Concordo Parcialmente	9	18,75	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	18	37,50	1,53
<b>7.6 Na opinião apenas dos desistentes (Evadidos)</b>			
Discordo Totalmente	2	33,33	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	2	33,33	2,50
Indeciso	0	0,00	
Concordo Parcialmente	1	16,67	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	1	16,67	1,64

Fonte: dados da pesquisa

O questionário, em seu sétimo tópico, traduz a forma como o corpo discente do polo interage (relaciona-se) com os agentes presenciais (tutor presencial, coordenador e o Instituto UFC-Virtual).

O diálogo é um processo coletivo, significando que é necessária a presença de duas ou mais pessoas para que este possa se estabelecer. Não se há de esquecer de que “o ser humano é constitutivamente social. Não existe o humano fora do social”. (MATURANA e VARELA, 2001, p.205). Para se estabelecer um diálogo, é necessário que as pessoas envolvidas, os interlocutores, estejam interessadas no que vão dizer e no que vão ouvir. Se não houver interesse por parte dos interlocutores, não haverá diálogo, pois, mesmo ouvindo, as pessoas não percebem uns aos outros.

O contexto ora abordado traduz uma relação bilateral, assíncrona, conflitante e indesejada nas relações humanas. Essa temática é abordada em Fávero (2006) “*Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação à Distância*”. Os autores mostram a necessidade permanente, profissional e humana das relações, enfatizando que o ambiente frio dos AVA não pode ser estendido para o presencial, enfatizando que a relevância do diálogo na educação cria outra dimensão no ensino semipresencial. A leitura desse trabalho motivou o tópico 7.

O **item 7.1** aborda as relações com os tutores e o coordenador do polo Os concordantes, 36 alunos (75,00%), demonstraram estabelecer boa relação com os administradores locais (média 4,06). Vale destacar o número de alunos discordantes (sete alunos) que representam 14,58% dos entrevistados e os indecisos em número de seis alunos (10,42%) que não apresentam opinião formada sobre o questionamento.

O tema tratado no **item 7.2** relaciona-se à dissolução de problema e “feedback” dos gestores locais. Dos que responderam, 62,50% disseram que as respostas foram adequadas ao que foi solicitado (30 alunos). O número dos discordantes (27,08%) representa também número significativo (13 alunos). O número de indecisos foi o menos representativo neste item, 4 alunos, correspondendo a 8,33% dos entrevistados.

Os tutores presenciais (**item 7.3**) foram avaliados positivamente por 32 alunos (66,66%) dos que responderam ao questionário (media 3,65). Os discordantes (11 alunos) representam 22,92%. Esses números mostram a boa representatividade dos tutores ante as atividades desempenhadas por estes, considerada satisfatória pelos alunos.

A coordenadora foi avaliada no **item 7.4**. Um número significativo de 30 alunos (62,50%) qualificou positivamente seu trabalho à frente da Coordenação do polo. Hoje, o polo tem novo coordenador, que tomou posse após a aplicação deste questionário. O número de

indecisos (sete alunos) mostra houve alunos que ainda não procuraram a Coordenação ou mesmo não se comprometeram com o questionamento desse item.

O **item 7.5** aborda a relação aluno-UFC Virtual, Neste quesito, 12 alunos manifestaram indecisão (25,00%). Quando comparados os discordantes (31,25%) aos concordantes (43,75%), obtém-se tendência à indecisão. Essa resposta é justificada, pois inicialmente os alunos procuram os tutores presenciais e o coordenador do polo para solução de problemas. Conclui-se, pois, que muitos alunos conseguem solucioná-los sem acionar o atendimento dos serviços da UFC-Virtual.

O **item 7.6** engloba as relações gerenciais entre os gestores do polo e da UFC Virtual com os alunos. O quantitativo de 27 alunos (56,25%) demonstrou uma possível desistência em virtude da má atuação dos gestores do polo ou da UFC-Virtual. Os discordantes somaram 14 alunos (29,17%), os quais alegaram que permaneceriam no curso mesmo tendo este passado por problemas administrativos.

O **Item 7.6**, na análise dos **alunos evadidos**, mostra que as relações com Tutoria, Coordenação e UFC Virtual não levam à evasão. Dos alunos que responderam, 66,66% disseram que não é fato motivador da evasão a relação com os gestores do curso. Confrontando-se os dois grupos, observa-se que remanescentes e evadidos discordam quanto à evasão ser motivada pela relação interação sob o aspecto gerencial, em que remanescentes concordam com a possibilidade de ocorrer a evasão e evadidos discordam.

O tópico 8 trata de questões relacionadas ao ambiente virtual. O SOLAR é avaliado sob o ponto de vista dos alunos. O ambiente virtual é o local onde são desenvolvidas as atividades acadêmicas do curso, caracterizando peça fundamental para a manutenção dos alunos no curso.

Na sequência, a tabela 12 mostra como os alunos relacionam o SOLAR a possíveis desistências.

Tabela 12 - Ambiente Virtual de Aprendizagem

<b>TEMA 08 – AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM</b>	Alunos (54)	Percentual (100%)	Resultado Aproximado
<b>8.1 A plataforma SOLAR utilizada pela UFC-Virtual atende a todas as necessidades para a realização de um bom curso a distancia?</b>			
Discordo Totalmente	0	0,00	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	5	10,42	4,15
Indeciso	3	6,25	
Concordo Parcialmente	21	43,75	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	20	41,67	0,95
<b>8.2 O material didático utilizado no SOLAR (on-line) atende a todas as necessidades do curso?</b>			
Discordo Totalmente	4	8,33	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	5	10,42	3,71
Indeciso	4	8,33	
Concordo Parcialmente	23	47,92	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	12	25,00	1,20
<b>8.3 Os recursos do ambiente virtual atendem a todas as necessidades do curso?</b>			
Discordo Totalmente	1	2,08	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	6	12,50	3,69
Indeciso	9	18,75	
Concordo Parcialmente	24	50,00	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	9	18,75	0,99
<b>8.4 Você acredita que uma má adaptação do aluno ao Ambiente Virtual pode resultar em evasão?</b>			
Discordo Totalmente	2	4,17	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	1	2,08	4,27
Indeciso	4	8,33	
Concordo Parcialmente	16	33,33	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	25	52,08	1,01
<b>8.4 Na opinião apenas dos desistentes (Evadidos)</b>			
Discordo Totalmente	0	0	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	0	0	4,50
Indeciso	0	0	
Concordo Parcialmente	3	50,00	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	3	50,00	0,55

Fonte: dados da pesquisa

O **item 8.1** questiona se a plataforma atende a todas as necessidades do curso. Dos alunos entrevistados, 45 deles (85,42%) concordaram que o ambiente virtual atende às necessidades de funcionamento do curso. Destaca-se a média igual a 4,15 e desvio-padrão 0,95, mostrando a concordância dos entrevistados.

O material didático utilizado foi avaliado no **item 8.2**. Como resposta, 35 alunos (72,92%) concordam parcial ou totalmente com a ideia de que o material didático atende às

necessidades do curso. Dos 48 entrevistados, nove discordaram (18,75%) e quatro alunos (8,33%) não se expressaram (indecisos) quanto à questão.

O **item 8.3** questionava se recursos do ambiente (fórum, portfólio, mensagem etc) atendem a todas as necessidades do curso. 33 alunos (68,75%) concordam, sete alunos (14,58%) discordam e nove alunos (18,75%) manifestaram indecisão.

O **item 8.4** busca relacionar o grau de relevância do ambiente a possíveis desistências no curso. O resultado obtido foi expressivo: 41 alunos (85,42%) concordaram com a ideia de que o ambiente virtual pode levar alunos a desistir do curso (média 4,27). O número dos que discordam soma três alunos (6,25%). Esse item apresentou a maior disparidade entre concordantes e discordantes

O **Item 8.4** traz, segundo os **alunos evadidos**, a relevância do AVA para o desenvolvimento de um curso semipresencial. Todos os alunos evadidos (100%) manifestaram concordância quanto à relação evasão e o AVA. Quando confrontados, remanescentes e evadidos concordam quanto à evasão ser motivada pela existência de um ambiente virtual incapaz de atender às necessidades do curso. Observam-se nesse tópico concordância expressiva na avaliação do SOLAR, bem como a necessidade de um AVA funcional para a manutenção dos alunos no curso.

O tema 9 questiona as aulas presenciais e a distância. Os alunos, assim como os professores, passam por uma adaptação ao se inserir no ensino semipresencial; muitos não se adaptam e de ambas as partes há desistências. Os momentos presenciais são caracterizados, na maioria das vezes, pelas atividades tradicionais de sala de aula. Já nas aulas no ambiente virtual, o tutor recebe material préelaborado, que deve seguir diversas etapas do cronograma de atividades determinado em agenda.

As aulas a distância (no ambiente virtual) representam os momentos mais “frios” do processo de ensino, nos quais a integração, a persistência e a adaptação do aluno à proposta da EaD, muitas vezes, determinam sua permanência ou sua saída do curso.

A tabela 13 avalia as aulas presenciais e à distância. Busca-se verificar a implicação dessas aulas a possíveis causas da evasão.

Tabela 13 - Aulas Ministradas no Curso

<b>TEMA 09 – AULAS MINISTRADAS NO CURSO</b>	<b>Alunos (54)</b>	<b>Percentual (100%)</b>	<b>Resultado Aproximado</b>
<b>9.1 As aulas presenciais atendem as necessidades do curso?</b>			
Discordo Totalmente	1	2,08	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	5	10,42	3,77
Indeciso	12	25,00	
Concordo Parcialmente	16	33,33	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	14	29,17	1,06
<b>9.2 As aulas no ambientes SOLAR atendem as necessidades do curso?</b>			
Discordo Totalmente	0	0,00	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	4	8,33	4,00
Indeciso	9	18,75	
Concordo Parcialmente	18	37,50	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	17	35,42	0,95
<b>9.3 Os tutores a distancia atendem as necessidades do curso?</b>			
Discordo Totalmente	1	2,08	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	3	6,25	3,85
Indeciso	10	20,83	
Concordo Parcialmente	22	45,83	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	12	25,00	0,95
<b>9.4 A matriz curricular do seu curso atende as expectativas na sua formação acadêmica?</b>			
Discordo Totalmente	1	2,08	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	5	10,42	4,06
Indeciso	5	10,42	
Concordo Parcialmente	12	25,00	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	24	50,00	1,19
<b>9.5 A ocorrência de duas ou mais disciplinas simultaneamente compromete o aprendizado?</b>			
Discordo Totalmente	6	12,50	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	4	8,33	3,83
Indeciso	4	8,33	
Concordo Parcialmente	12	25,00	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	22	45,83	1,42
<b>9.6 Você acredita que a ocorrência de uma má ministração das atividades presenciais e a distância podem motivar à evasão?</b>			
Discordo Totalmente	3	6,25	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	0	0,00	4,33
Indeciso	5	10,42	
Concordo Parcialmente	10	20,83	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	30	62,50	1,10
<b>9.6 Na opinião apenas dos desistentes (Evadidos)</b>			
Discordo Totalmente	0	0,00	<b>Média</b>
Discordo Parcialmente	1	16,67	4,17
Indeciso	0		
Concordo Parcialmente	2	33,33	<b>Desvio-padrão</b>
Concordo Totalmente	3	50,00	1,17

Fonte: dados da pesquisa

No **item 9.1**, é questionado se as aulas presenciais podem influenciar na desistência do curso. Nesse quesito, 30 alunos (62,50%) concordam que as aulas presenciais atendem às necessidades do curso; os discordante (seis alunos) representam 12,50%. Obteve-se expressivo número de indecisos: 12 alunos (25,00%) não se colocaram ante a pergunta, pois eles, provavelmente, ficaram em dúvida quanto à possível má interpretação da pergunta, relacionando o questionamento a uma carga horária presencial maior.

Sobre as aulas no ambiente virtual, foi elaborado o **item 9.2**. Nele, 35 alunos (72,92% dos entrevistados) concordaram com a noção de que as aulas no ambiente atendem às necessidades dos cursos (média 4,00 e desvio-padrão 0,95). Houve quatro alunos discordantes (8,33%)

O **item 9.3** verifica se os tutores estão desenvolvendo suas atividades adequadamente. 33 alunos (67,75%) acham que as atividades dos tutores a distancia têm atendido às necessidades do curso. Há quatro alunos discordantes (8,33%) e dez alunos indecisos (20,83%) quanto à pergunta.

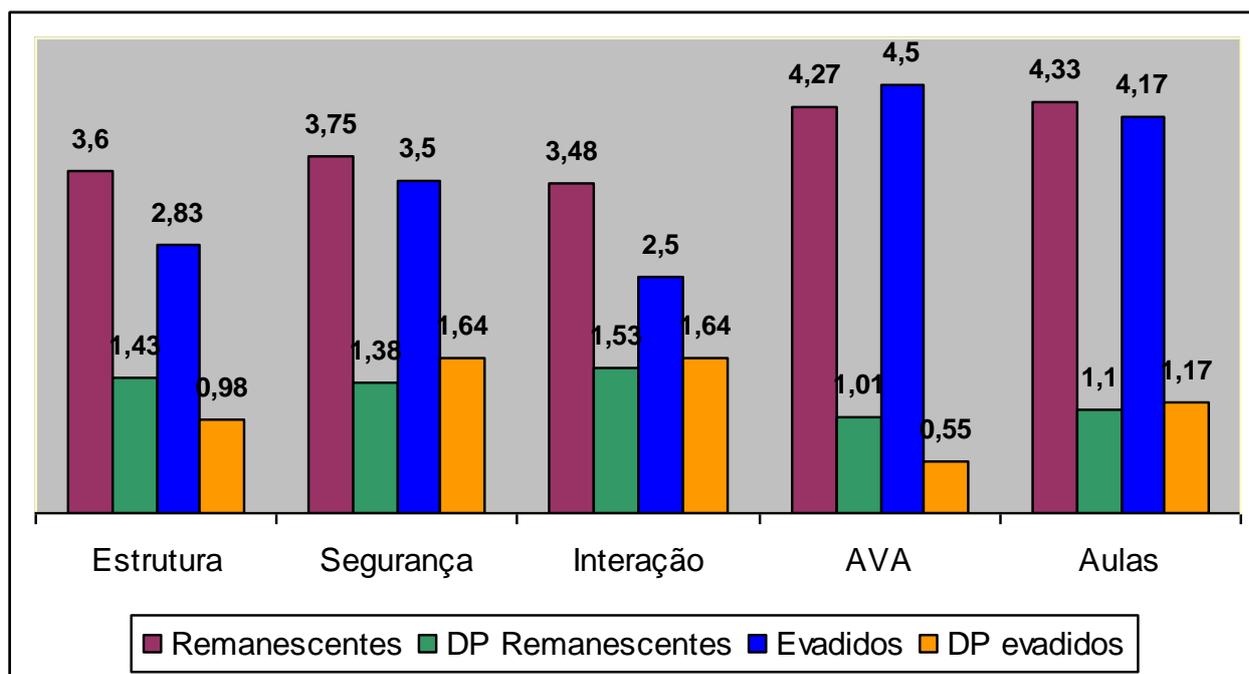
As disciplinas dos cursos são questionadas no **item 9.4**. Verifica-se a expectativa do aluno em relação às disciplinas ofertadas (matriz curricular). 36 alunos (75,00%) concordam com a composição da matriz do curso, enquanto seis alunos (12,50%) discordam.

Dos 48 alunos que enviaram suas respostas, 33 (68,75%) concordam com a noção de que duas disciplinas ofertadas concomitantemente podem comprometer o aprendizado (**item 9.5**). Os discordantes são dez alunos (20,83%).

O **item 9.6** questiona se aulas mal ministradas (presenciais e à distância) podem influenciar na evasão. Os concordantes somam 40 alunos (83,33%) dos entrevistados, ou seja, na opinião dos alunos, há uma relação significativa entre a atividade docente e a evasão. Dos 48 alunos entrevistados, três deles discordaram (6,25%).

O **Item 9.6** mostra que os **alunos evadidos** consideram fundamentais as aulas de boa qualidade para a manutenção dos discentes no curso. Desses alunos, 83,33% concordam com a relação entre as aulas e o abandono (media 4,17). Confrontando-se os dois grupos, observa-se que remanescentes e evadidos concordam quanto à evasão ser motivada pela qualidade das aulas, tanto presenciais quanto a distância

O gráfico 1 apresenta os dados levantados no estudo, em que podem ser observadas e comparadas as opiniões de alunos evadidos e remanescentes sobre os temas abordados.



**Gráfico 1** - Relação da evasão com os temas abordados

Fonte: dados da pesquisa

Ao observar o gráfico, nota-se a sensibilidade da média e do desvio-padrão para os alunos evadidos, comparada com a dos remanescentes. Esse fato ocorre pela quantidade expressivamente superior dos alunos não evadidos quando comparados aos evadidos.

No questionário, foi disponibilizada uma questão aberta, na qual os entrevistados poderiam expressar livremente seu pensamento sobre o assunto evasão. 18 alunos (33,33%) apresentaram seu pensamento. Muitos demonstraram indignação, outros satisfação pela metodologia semipresencial. Os relatos desses alunos estão disponíveis logo a seguir. As queixas estão em **negrito**, bem como os pontos relevantes à pesquisa. Os nomes são mantidos em sigilo.

**Condição no Curso:** Matriculado, aprovado em todas as cadeiras

(1) O **sistema semi-presencial necessita ter tutores presenciais qualificados** e dispostos a ajudar aos alunos. Na teoria, eles têm bastante trabalho, pois conforme os regulamentos, precisam ser bem ativos. Na prática a história é outra. Os polos ficam abertos para alunos que não são da UFC, crianças; **os alunos se sentem desamparados**, principalmente quando ocorrem problemas na matrícula. Além disso, **os laboratórios são abandonados**. (Aluno(a): Letras Inglês; 2008)

(2) Os dados sobre tutores virtuais depende, **há tutores que entende nossas necessidades** e há outros que fazem questão de **nos punir ferozmente**.(Aluno(a): Letras Português; 2007)

(3) O **polo passa por problemas e Gestão**, falta de compromisso entre os envolvidos (apoio logístico); Horário: Não foi divulgado e às vezes que precisei ir ao polo não tinha ninguém (tutora, coordenadora etc); Compromisso: Não há um empenho efetivo da tutoria e coordenação Como toda instituição pública, o polo

deve receber recursos administrativos (custeio, expediente, etc), quando precisamos de uma XEROX o polo não tem, ou seja, configura mais uma vez como problema de má administração. (Aluno(a): Administração ;2007)

(4) No caso específico de letras inglês o que mais gostaria de ter como complemento a meu curso seria **a presença do tutor do polo nas nossas aulas presenciais** e o interesse dele(a) em **reunir os alunos que tem dificuldade** em algum ponto da aprendizagem e participar dando um reforço para incentivar e integrar a turma , não com festinhas ,**mas reunindo os alunos com dificuldades e detectando o problema para ajudar.**(Aluno(a): Letras Inglês; 2008)

Dentre os alunos que se declararam matriculados e aprovados em todas as disciplinas, é natural se encontra melhor adaptação à metodologia semipresencial, porém, ao se examinar os comentários dos quatro alunos [(1), (2), (3), (4)] respondentes dessa questão aberta, deparam-se com situações (problema) de ordem gerencial. A característica mais presente em suas indagações reflete a ideia de que a atuação do tutor presencial e a distância deveria ser revista; horário, má administração (organização) dos recursos do polo bem como inércia na resolução de solicitações representam as reivindicações desses alunos. No questionário (Tema 07), os entrevistados (amostra) adotaram posicionamento diferente, demonstrando satisfação com os tutores.

**Condição no Curso:** Matriculado, mas não aprovado em todas as disciplinas.

(5) Acredito que uma série de fatores pode contribuir para a evasão dos alunos da EAD, **as falhas de comunicação** são as principais, já que nessa modalidade da educação, a comunicação eficaz é extremamente importante. Quando temos uma dúvida, se torna difícil sanar, pois muitas vezes, quem está na coordenação não tem a resposta, e até desistimos de perguntar novamente, emails também pouco são respondidos. O fato também de **não ter um material impresso** dificulta muito, já que como a grande maioria trabalha, e não tem condições de ir ao polo constantemente, fica menor o contato do aluno com o solar. (Aluno(a): Letras Inglês; 2008)

(6) Gostaria de indicar a necessidade de mais **atenção para com os alunos** por parte de toda a equipe: secretária Sandra, coordenadores de disciplinas, coordenadores de p45 olos e tutores presenciais e virtuais. Vale ressaltar que por se tratar de um curso semi-presencial, as pessoas que o cursam, em sua maioria, são pessoas que trabalham, e por este motivo também, não tem muito tempo disponível para frequentar outro ambiente de aprendizado, e por este motivo gostariam de ser mais ouvidas e compreendidas. Esta na verdade é uma proposta desta nova modalidade de ensino: EaD. A construção do conhecimento deve acontecer, e com certeza ocorrerá, desde que o aluno receba estímulos para se sentir motivado. Infelizmente isso nem sempre acontece! Grata pela oportunidade! Sucesso em sua pesquisa! (Aluno(a): Administração; 2008)

(7)Esse é o primeiro curso de graduação a distância que faço, gosto muito do meu curso e **parabenizo a UFC pelas aulas que são ótimas**. Já tive alguns professores que deixaram a desejar na ministração das aulas, mas avaliando o geral, **os bons professores foram bem mais**. Estou satisfeita!!!! (Aluno(a): Letras Português; 2007)

(8) Queria também demonstrar a minha opinião no seguinte requisito: resultado das provas, **as notas, elas tendem a demorar a ser mostradas** pelos professores em nosso ambiente, no Solar. E quando nos mostram estas notas muitas vezes eles nos mostram um ou dois dias antes da realização da prova, ou avaliação, final. Quero saber o motivo de muitos professores demorarem tanto para nos dizer quanto tiramos, nas provas. A demora da entrega da nota são em poucos casos ,mas quando se torna a repetir fica uma situação complicada para o aluno. (**Aluno(a):** Administração; 2008)

(9) Gostaria de registrar aqui não só a minha insatisfação, mas da maioria dos alunos do curso de Letras Inglês **com o descaso**, não da coordenadora do Polo nem dos tutores, mas **da administração da Secretaria de Ciências e Tecnologia** que deveria dar um suporte satisfatório ao Polo e não o faz. **Os laboratórios de informática estão sucateados** com mais da metade dos computadores **sem acessar a internet**; não existem mais os fones de ouvido; Faltam materiais como pinceis para os tutores, falta até papel para imprimir uma relação de alunos. Nós estamos sendo prejudicados a partir do momento que **não dispomos da infraestrutura mínima** necessária para podermos desenvolver nossas atividades. Alguma providência precisa ser tomada, pois do contrário logo teremos uma evasão em massa. ( **Aluno(a):** Letras Inglês; 2008)

(10) O curso **depende exclusivamente do aluno**, a estrutura física e conteudista são satisfatórias ao curso. ( **Aluno(a):** Administração; 2008)

(11) Gostaria que a UAB mantivesse o curso no polo Rubens Vaz. (**Aluno(a):** Letras Português; 2008)

(12) O que ainda não está totalmente adequado as **nossas reais necessidades** no polo, é a biblioteca, o sistema ainda não está adequado para o empréstimo de livros; mas acredito que em breve será solucionado. Desculpe-me a demora, espero ter ajudado. Boa sorte! (**Aluno(a):** Administração; 2008)

Os alunos matriculados e não aprovados em todas as disciplinas comentaram alguns pontos que estão prejudicando o desenvolvimento das atividades acadêmicas, entre eles: deficiência na comunicação com a Coordenação do polo (5); falta de material impresso (5); demora na divulgação das notas das provas (8); problema na gestão (na UFC Virtual, no polo, e nos cursos) (6); biblioteca com funcionamento precário (12); além de críticas a Secretaria de Ciências e Tecnologia de Caucaia (9) quanto a sua atuação na manutenção do polo. Houve também elogios à modalidade semipresencial (7), sendo os tutores a distância parabenizados por sua atuação. Foi ressaltada a necessidade de uma participação mais ativa dos alunos (10) para o funcionamento do curso foi também solicitada a continuação do polo no Colégio Rubens Vaz (11).

As indagações refletem uma realidade observada no questionário no tema 5 (estrutura do polo), no tema 7 (interação sob o aspecto gerencial) e tema 9 (aulas ministradas no curso). Nesses temas, os entrevistados concordam com as colocações expressa há pouco, onde os problemas citados podem ocasionar evasão. Vale ressaltar que o polo está sendo reformado e que deve melhorar; vai permanecer no Colégio Rubens Vaz.

**Condição no Curso:** Matriculado, mas já desisti por mais de um semestre.

(13) Gostaria de enfatizar que desisti do curso **por não ter condições de acompanhar todas as aulas** e fazer as atividades, pois são muitas, já que na maioria das vezes **estudamos duas disciplinas ao mesmo tempo** e tudo fica muito difícil, pois sou professora. Mas, quero ressaltar que **o curso é de excelente qualidade**, a maioria dos **professores são excelentes**, mas realmente do jeito que o curso vem sendo ministrado a grande maioria dos alunos desistirá por vários motivos; **é preciso que a UFC faça uma avaliação** e procure mudar algo para que os cursos não deixem de existir. ( **Aluno(a):** Letras Português; 2008)

(14) Os cursos têm que melhorar em diversos aspectos para que **este meio de ensino não fracasse**. A coordenação do curso tem que ser **aliada dos alunos e não ser um empecilho para estes.**( **Aluno(a):** Letras Português; 2008)

(15) Vejo este novo método de formação acadêmica como um meio bastante **motivador para a ascensão da educação neste País** e, principalmente, por ser ministrada por esta Instituição a qual sempre atribuí competência e seriedade. Ingressei em Letras-Português e Letras-Inglês. Gosto por demais de Letras-Português, mas, **tive muitas interferências pessoais** que me levaram a afastar-me do curso (mudanças sistemáticas da cidade para o Interior) e, sendo **mãe de duas crianças**, tornou-se impossível a **conciliação de horários** (a mente precisa estar muito presente no sistema virtual)! Quanto ao conteúdo acadêmico do curso, sinceramente, estando em mudanças a sociedade e o método (do tradicional ao progressista), **creio que deveríamos estudar menos as Literaturas arcaicas e mais as Literaturas modernas** (há de se valorizar mais os vivos e menos os mortos), risos, até mesmo para que a sociedade que ingressará no mercado possa tornar-se capaz de viver e contribuir melhor no e com o seu tempo! Quanto ao ambiente SOLAR, **sugiro uma ferramenta para o aluno, na qual ele possa postar e organizar seus links, sites, conteúdos** enfim, tudo que possa auxiliá-lo dentro do sistema. No mais, gostaria de voltar ao curso de Letras-Português, mas, ainda estou brigando com o tempo e o espaço... (!) Abraços e espero ter contribuído de forma positiva com o que pode vir a tornar-se um novo Sistema mundial afinal, pequenas mudanças na Educação se traduzem como grandes mudanças na administração pública do País e no restante deste oscilante velho/novo mundo!( **Aluno(a):** Letras Português; 2008)

Os alunos que já se afastaram por mais de um semestre expressaram suas opiniões (logo acima). Nos comentários, destaca-se a ocorrência de aulas de duas disciplinas concomitantes (13). Foi recomendada uma avaliação no processo de ensino aprendido utilizado na metodologia semipresencial (13 e 14), justificando essa indagação para manutenção (existência) do curso. A atuação deficiente da Coordenação do curso também foi citada (14). Foi sugerida a criação de uma ferramenta (espaço) no AVA, onde o aluno possa postar e organizar *links, site* e conteúdos (15), de tal forma que esse material possa contribuir para realização de disciplinas. Houve manifestações de elogio ao curso, sendo exaltada sua qualidade e a excelência dos professores (13). A EaD como meio motivador para a ascensão da educação no País também foi lembrada.

Há uma recomendação ao Instituto UFC Virtual, de que não ofereça duas ou mais disciplinas simultaneamente, insinuando que essa oferta representa falha na administração dos

cursos citados pelo aluno (13). A avaliação dos cursos, dos polos, tutores e demais integrantes do sistema de ensino semipresencial é objeto estratégico para a qualidade e manutenção dos cursos. A ferramenta sugerida no SOLAR pode funcionar pelos recursos existentes (portfólio em sua área livre, fórum livre, material de apoio, além do portfólio do professor).

**Condição no Curso:** Não matriculado, não voltarei ao curso.

(16) Eu saí do curso porque o considerei de péssima qualidade. **A metodologia utilizada era péssima.**

**Aluno(a):** Administração (2007)

(17) O motivo do fechamento de matrícula no Curso de Letras Semi-Presencial se deve ao fato de que a partir de 2008 passei a ser aluna do Mestrado em Educação, na UFC, **e não foi possível manter as duas matrículas ativas.** Porém, tenho planos de reativar a matrícula num futuro próximo.

**Aluno(a):** Letras Português (2007)

(18) O vestibular que passei foi de 2007.1 **no polo Quixadá.** Na ocasião, apenas iniciei o curso, pois **passei num concurso** e tive que morar em Fortaleza. Quase um ano após minha desistência, recebi um email da UFC Virtual, disponibilizando vários polos para eu me matricular. Assim fiz. Matriculei-me no polo de Caucaia, pela proximidade com Fortaleza. Contudo, **a demanda de tempo no meu trabalho** fez-me desistir mais uma vez. Ainda sinto vontade de cursar uma outra graduação, mas acho que não seria mais Letras. No mais, estou à disposição

**Aluno(a):** Letras Inglês (2008)

Entre os três comentários dos desistentes (evadidos) do curso, apenas um se refere à metodologia e à qualidade do curso (16). Os demais entrevistados justificaram sua desistência por impossibilidade em manter duas matrículas na instituição (17) e pela dificuldade de conciliar o curso com outras atividades (18).

No primeiro comentário, o aluno não teve oportunidade de cursar sequer o primeiro semestre ou mesmo a maioria das disciplinas daquele período, tomando sua decisão de abandonar o curso no início das atividades. O modelo de Tinto (1975) esclarece que, nesse caso (16), não houve a concretização do compromisso com a conclusão do curso e com a instituição, resultando na decisão de abandono. No caso (17 e 18), os compromissos externos e as atividades extracurriculares, pontos também comentados por Tinto (1975), motivaram a desistência desses alunos

### 5.3 Caracterização dos Tutores

O polo Rubens Vaz possui três tutores presenciais, um para cada curso, selecionados pela análise de curriculum. É dada preferência aos professores do Município de

Caucaia-Ce que possuam curso de formação de tutores, mas, caso não seja preenchido esse último pré-requisito, é oferecido o curso de formação pelo Instituto Universidade Virtual. Uma vez selecionado, o tutor fará jus a uma bolsa no valor de R\$ 600,00, do FNDE, tendo de cumprir carga horária de 20 horas semanais.

Foi criada uma escala de trabalho na qual deve sempre haver dois tutores por turno. Segundo o novo Coordenador do polo, professor Hélio, esse horário está fixado em lugar de fácil acesso na coordenação do polo. Esta informação foi confirmada *in loco*.

Há uma relação entre o número de tutores do polo e o quantitativo de alunos. Cada tutor deve atender a 25 estudantes. Esse número já é superior para todos os tutores.

Hoje, o polo é mantido pelo Governo municipal de Caucaia, por meio da Secretaria da Educação, mas está em decurso de migração para a Secretaria de Ciência e Tecnologia.

Na tabela 13 são apresentadas as características dos tutores presenciais.

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DOS TUTORES			
QUESTÕES	CURSOS		
	Administração	Letras Português	Letras Inglês
1. Idade (faixa)	41 a 48	34 a 41	41 a 48
2. Sexo	Feminino	Masculino	Masculino
3. Exerce atividade remunerada além da tutoria?	Sim	Sim	Sim
4. É estudante? Que nível?	Sim, Especialização	Não	Sim, Graduação
5. Fez curso de formação de tutores	Sim	Sim	Não
6. Atua no magistério há quanto tempo	Sim, entre 5 e 10 anos	Sim, há mais de 10 anos	Sim, há mais de 10 anos
7. Buscou informação sobre as atribuições de um tutor presencial antes de ingressar nessa atividade?	Sim	Sim	Sim
8. Seu deslocamento ao polo acontece, normalmente, por qual meio de transporte?	Ônibus	Veículo Próprio	Ônibus

Tabela 14 - Características pessoais do tutores  
Fonte: dados da pesquisa

Os três tutores do polo apresentam as seguintes características em comum. Possuem outra atividade remunerada, atuam no magistério há mais de cinco anos, buscaram conhecer as atribuições do tutor antes de assumir a função. Esses profissionais foram avaliados positivamente pela maioria dos alunos do polo, demonstrando bom desenvolvimento de suas atividades.

#### 5.4 Análise das Respostas dos Tutores Presenciais

A tabela14 (abaixo) mostra as respostas do tutores. O questionário utilizou a escala de Likert. As perguntas tratavam de questões relacionadas às atividades locais e buscava verificar as possíveis causas que têm levado os alunos à desistência.

A EVASÃO SOB O PONTO DE VISTA DOS TUTORES						
QUESTÕES		DT	DP	IN	CP	CT
9	De uma forma geral, as instalações do polo atendem às necessidades mínimas de funcionamento?	1	1			1
10	Os laboratórios atendem às necessidades mínimas de funcionamento?	1			1	1
11	As salas de aula atendem às necessidades mínimas de funcionamento?		2	1		
12	A higiene e a conservação nas instalações do polo atendem às necessidades mínimas de funcionamento		2			1
13	Você acredita que as instalações do polo e sua manutenção podem influenciar no abandono discente?		3			
14	Os tutores à distancia têm desempenhado suas atividades atendendo às necessidades e características do ensino semipresencial?	1	2			
15	Quando necessário, os tutores à distância atenderam as suas solicitações?	1	1	1		
16	Você acredita que uma má atuação do tutor à distância pode influenciar no abandono discente?		2	1		
17	A utilização dos computadores do laboratório de informática pelos alunos, pelos tutores à distancia, quanto por você é prejudicada pelo mal funcionamento dos equipamentos?		2	1		
18	Os recursos necessários ao funcionamento das atividades presenciais no laboratório de informática são todos disponibilizados durante as aulas?				1	2
19	Você acredita que uma infra-estrutura deficiente no polo pode influenciar no abandono discente?		1			2
20	A localização do polo (na Jurema) dificulta a realização das atividades presenciais?		2			1
21	O deslocamento ao polo gera certa insegurança devida à sua localização?	1			1	1
22	Você acredita que a localização e o deslocamento ao polo podem gerar o abandono discente?		1	1		1
23	Durante as atividades da tutoria no polo você enfrentou ou enfrenta dificuldade com a coordenação da UFC Virtual?		1		2	
24	Em algum momento das atividades na tutoria no polo você enfrentou ou enfrenta dificuldades com a secretaria da UFC Virtual?				3	
25	Durante as atividades na tutoria no polo você enfrentou ou enfrenta dificuldade com o tutor à distância?	1	1	1		
26	Você acredita que a existência de dificuldades entre o tutor e as demais pessoas com quem ele se relaciona (coordenação / secretaria / tutor a distancia) pode influenciar no desenvolvimento natural das atividades do tutor presencial?		2	1		
27	O SOLAR atende às necessidades mínimas para desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem?		1		1	1
28	Você acredita que um Ambiente Virtual deficiente pode influenciar no abandono discente?		1	1		1
29	O material didático que o polo possui (biblioteca) atende às necessidades mínimas do curso?	1	1	1		
30	Você acredita que suas atividades frente à tutoria precisam ser reformuladas e atualizadas para uma melhor adequação a realidade vividas no ensino semipresencial?		1	1		1

Tabela 14 - A evasão sob o ponto de vista dos tutores

Fonte: dados da pesquisa

Os tutores manifestaram sua opinião quanto à atualização e reformulação de suas atividades ante à tutoria (**item 30**). As respostas manifestaram indecisão, pois não houve consenso entre os três representantes da tutoria do polo Rubens Vaz.

Além dos questionamentos que confrontavam as resposta dos alunos à dos tutores, foram acrescidos itens que atendem às peculiaridades da atividade da tutoria do polo (**itens 14; 15; 18; 23; 24; 25**).

Os tutores foram questionados quanto aos possíveis prejuízos das atividades acadêmicas pelo mau funcionamento dos equipamentos do laboratório de informática (**item 17**). Nesse quesito, os tutores manifestaram discordância quanto aos prejuízos das atividades pelo mau funcionamento dos equipamentos dos laboratórios.

Foi questionado se todos os recursos disponíveis no laboratório de informática são disponibilizados para a realização das atividades presenciais (**item 18**). Segundo os tutores presenciais, não há restrição quanto à disponibilização, sendo necessária a prévia solicitação por questões organizacionais.

Aos tutores presenciais não se pediu autoavaliação, optando-se por avaliar suas relações com o tutor a distância e com a coordenação da UFC Virtual. Os tutores discordaram da existência de dificuldade com o tutor a distância (**item 25**), mas, quanto à relação com a UFC Virtual, foi caracterizada a existência de dificuldades no relacionamento entre a tutoria presencial e a Coordenação da UFC Virtual (**itens 23 e 24**).

Já quanto à atuação dos tutores a distância, os tutores presenciais garantem que estes não desenvolvem suas atividades atendendo às necessidades e características da modalidade semipresencial (**item 14**).

A falta de interação (**item 15**) da tutoria presencial com a tutoria a distancia é demonstrada pelo tutores presenciais, pois, segundo eles, os tutores a distância não atendem as solicitações que lhes são feitas; no entanto, os tutores presenciais manifestaram não haver relação (**item 26**) entre as dificuldades enfrentadas com a UFC Virtual e os tutores a distância na realização de suas atividades no polo.

Os tutores foram questionados quanto ao material didático (**item 29**) disponível na biblioteca e entendem que o acervo não atende às necessidades mínimas dos cursos.

Foi disponibilizada uma questão aberta aos tutores. Houve apenas um respondente que indagou a possibilidade de acesso ao módulo acadêmico (16) para facilitar o acompanhamento dos alunos, atividade comum, segundo este, nas coordenações presenciais.

*(16) Gostaria, que os Tutores Presenciais, tivesse acesso o Modulo Acadêmico, facilitaria o nosso acompanhamento para com os alunos. Está precisando melhorar o Solar.*

## 5.5 Relações entre as respostas dos tutores e dos alunos

O tema **Ambiente Virtual** destaca-se pela média de **4,27**, pois **85,42%** dos alunos que responderam (grupo não evadido) concordam com a noção de que a não-adaptação ao AVA pode resultar em evasão; o desvio-padrão foi de **1,01**. Na análise dos alunos evadidos, foram encontradas encontramos dados que confirmam a importância do tema. A média obtida foi **4,50** com desvio-padrão de **0,55** e a relevância não foi confirmada pelo tutores que manifestaram indecisão (itens 27, 28). Em razão da grande representatividade dos demais entrevistados, a indecisão dos tutores pode ser caracterizada como falta de envolvimento com o tema.

O tema **Aulas** do curso apresenta também números expressivos: a média obtida foi **4,33** que representa **83,33%** dos entrevistados (40 alunos) e desvio-padrão **1,10**, caracterizando maior dispersão das respostas quando comparadas ao tema Ambiente Virtual. Entre os alunos evadidos, obteveram-se média de **4,17** e desvio-padrão **1,17**, demonstrando a importância do tema para a ocorrência da evasão. Os tutores têm posição contrária aos demais entrevistados (itens 14, 15, 16), apresentado posição de discordância ante à relação da evasão e as aulas do curso.

O tema **Segurança** foi caracterizado como elemento motivador da evasão, segundo a opinião dos alunos não evadidos. A média foi de **3,75** representando **62,50%** dos entrevistados, e desvio-padrão de **1,38**. Os evadidos manifestaram tendência à indecisão. A média desse grupo foi **3,50** e desvio-padrão **1,64**. Entre os tutores, também foi manifestada a indecisão (itens 20, 21, 22).

O tema **Estrutura do Polo** apresentou tendência à indecisão. No questionário aplicado aos alunos remanescentes, a média foi de **3,60** e o desvio-padrão de **1,43**, revelando essa conclusão. Na análise dos alunos desistentes, a indecisão preponderou, com média de **2,83** e desvio-padrão de **0,98**. Os tutores analisaram o tema e mostraram-se também indecisos quanto à relação da infraestrutura deficiente e evasão (itens 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19). Nesse tema, houve consenso entre os avaliados que se posicionaram como indecisos.

A **Interação Gerencial** foi o tema que apresentou maior divergência. Os alunos remanescentes geraram média de **3,48** e desvio-padrão de **1,53**. Os alunos desistentes

apresentaram média de **2,50** e desvio-padrão de **1,64**. Os tutores também tenderam à indecisão (itens 23, 24, 25, 26).

## 5.6 Verificação dos Objetivos

As causas pessoais que levam à desistência foram manifestadas na questão aberta que o questionário expressava. As causas citadas foram:

- falta de condições de acompanhar as aulas, por serem oferecidas duas disciplinas concomitantes;
- dificuldade de interação com a Coordenação do curso;
- problemas pessoais (filhos, trabalhos, gravidez etc);
- dificuldade em conciliar os horários com as demais atividades diárias;
- críticas à metodologia utilizada no ensino semipresencial; e
- impossibilidade de manter duas matriculas na UFC (graduação e pós-graduação).

Vale destacar que os alunos desistentes que não voltarão ao curso e desistentes por mais de um semestre formaram o rol de causas/motivos acima.

Entre os alunos remanescentes, predominam fortes críticas, principalmente quanto à organização, à estrutura e à gestão do curso e do polo. Foram citadas também críticas à comunicação ineficiente, solicitação de material impresso, críticas ao abandono e descaso do aluno e do polo pela UFC Virtual, falta de iniciativa pelo Instituto em visualizar o perfil dos alunos que optaram pela EaD na busca da diminuição da evasão, demora na entrega de notas pelo tutores, além de descaso em suas atividades ante a tutoria e falta de biblioteca no polo.

Os pontos positivos citados foram elogio aos tutores presenciais e a distancia (condição verificada no questionário) e a sugestão de que o curso não pode ser responsabilidade apenas dos organizadores, dependendo também da contribuição dos alunos para o desenvolvimento das atividades.

Ao verificar as causas pessoais de abandono dos egressos e os motivos da permanência dos remanescentes, constatou-se, inicialmente, que os desistentes manifestaram causas já encontradas nos trabalhos sobre evasão, de Almeida (2007), Fávero (2006), Amidani (2004) e Walter (2006), verificando homogeneidade entre os alunos dessa modalidade. Vale destacar a diversidade de unidades federativas onde foram realizadas as pesquisas (Brasília, Rio Grande do Sul) e de regiões do País, o que fortalece a conclusão aqui expedida.

Os alunos remanescentes apresentaram elogios aos tutores e ao Ambiente Virtual – SOLAR, caracterizando-os como ponto estratégico para a continuidade das atividades. Verifica-se que as diversas afirmações negativas levantadas pelos estudantes não resultaram em desistência do curso, mostrando segundo Tinto (1975), que houve compromisso e envolvimento desses elementos, adaptando-se às novas condições impostas no curso.

Em outro objetivo, foram levantados os pontos vistos como estratégicos (fortes e fracos) para a manutenção dos cursos. O questionário revelou que o AVA e as aulas (presenciais e à distância) são os principais elementos avaliados pelos alunos. Os elementos negativos foram caracterizados no questionário como segurança e infraestrutura, porém diversas foram as críticas, sendo que as mais recorrentes estão no aspecto organizacional (gerencial) do polo e da UFC Virtual, além da falta de engajamento dos tutores a distância à modalidade.

A logística de funcionamento do polo ocorre em função de vários elementos estruturais, gerenciais (organização), de acessibilidade e de segurança. Estes aspectos foram avaliados pelo tutores como indiferentes, predominando a indecisão. Acredita-se que faltou envolvimento desses entrevistados, pois se esperava convergência em suas respostas, isso por conviverem e apreciarem as mesmas situações e problemas no polo, sendo natural que se reúnam para decidir sobre questões importantes. Os alunos desistentes se colocaram como indecisos na análise desse objetivo, característica esperada, haja vista a menor permanência no curso por parte desses alunos. Entre os demais alunos, constataram-se diversas deficiências, - computadores com defeito, sem acesso à internet, falta de copiadora no polo, banheiros sujos e inadequados para o uso, falta de segurança ao chegar e ao sair do polo - , questão relevante levando-se em conta o número de alunos que chegam ao polo a pé, de ônibus e de trem (55,55%).

Na análise do questionário respondido pelos tutores presenciais, foram observadas discordâncias entre as respostas desses profissionais. Aqui se enfatiza mais uma vez a característica de indecisão presente na metade das questões aplicadas (verificar itens 9, 10, 12, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 30), ou seja, 50,00% das questões ficaram comprometidas em razão de provável falta de envolvimento. Desta forma, o objetivo de verificar as possíveis falhas que culminam em evasão na visão dos tutores não foi atingido.

A taxa de evasão encontrada neste estudo foi de 11,11%, ou seja, dos 54 alunos que responderam ao questionário, seis deles se declararam evadido dos cursos que tinham como polo de apoio presencial o Colégio Rubens Vaz, em Caucaia. Em outros estudos, a taxa de evasão mostra-se bem mais elástica. No estudo realizado por Fávero (2006), encontraram-

se taxas de evasão de 12,50%; 11,64% e 11,57%, para os anos de 1997, 1998 e 1999, respectivamente. Amidani (2004, p.76) encontrou taxa de 45,70% entre os alunos do curso de licenciatura em Matemática. Almeida (2007, p. 95) obteve taxa de 47,00%, enquanto Walter (2006, p.80) encontrou taxas de 36,63% e 51,54%. Segundo o ABRAEAD (2008, p.70), a média de evasão conforme a região no Brasil apresenta os seguintes números: Centro Oeste 21,49%, Norte 27,71%, Sudeste 15,16%, Sul 13,67% e Nordeste 12,60%, de modo que os dados encontrados nesta pesquisa ficam bem próximos desses percentuais.

## 6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O modelo de Tinto (1975) destaca o compromisso e as experiências institucionais como resultado ou não da integração ao ambiente acadêmico. Os casos citados podem ser caracterizados com a resistência de atributos educacionais anteriores ao curso, compromisso de conclusão não consolidado e a imaturidade aos processos e experiência institucional.

A permanência dos alunos contrasta com a desistência. Ocorrem manifestações de elogio à metodologia, bem como à qualidade do ensino empregado no modelo semipresencial pelos alunos aprovados em todas as disciplinas de seus cursos. Foi ressaltada também a boa atuação dos tutores, tanto presenciais quanto a distância. Um ponto convergente entre evadidos e remanescentes está na adaptação dos alunos ao processo de ensino aprendizagem semipresencial.

Os resultados encontrados por Almeida (2007) destacam os problemas pessoais como o principal motivo da evasão, seguidos da falta de apoio acadêmico, problema com a tecnologia, falta de apoio administrativo e sobrecarga no trabalho. Os aspectos pessoais tangenciam as relações abordadas no polo, não sendo pesquisados diretamente. O apoio acadêmico foi relacionado às aulas do curso, tema avaliado pelos alunos como significativo fator de risco do abandono. Problema com tecnologia e ambiente virtual relaciona-se, sendo caracterizado também como fator significativo de risco. Nota-se, então, convergência entre os resultados dos estudos nos fatores citados.

O questionário foi elaborado com questões que exploram a relevância ou não das possíveis causas da desistência dos alunos daquele polo. Os cinco temas elaborados tratam inicialmente de questões que envolvem o cotidiano dos alunos. As questões finais julgam, sob o ponto de vista de cada estudante, a relevância ou não de cada tema para a ocorrência da evasão.

No questionário respondido pelos alunos, verifica-se que os temas abordados podem desencadear a evasão. O tema relacionado ao AVA apresentou maior relevância para a ocorrência do fenômeno do abandono. Dentre as causas que culminaram com a desistência dos discentes do polo em estudo, foram encontradas críticas à metodologia e à qualidade dos cursos, conciliação de horários e problemas gerenciais (relacionados à matrícula).

Pelo que foi abordado até aqui, tutores e alunos possuem formas diferentes de analisar os temas propostos. A presença constante dos tutores, vivenciando o dia a dia do polo com outro agente do ensino semipresencial e a proximidade dos problemas, faz com que seja fácil lidar com os conflitos.

Os alunos, por sua vez, em razão de baixa frequência no dia a dia do polo, passam por novas situações com maior frequência, tendo de se adaptar repentinamente à situação imposta, fato que ocorre na maioria das vezes nos encontros presenciais (frequência mensal), facilitando, segundo Tinto (1975; 1987), dificuldades no engajamento socioeducacional e levando a dificuldades de integração, o que pode ocasionar a evasão.

O estudo de um polo não possibilita a generalização dos resultados, no entanto, estes se constituíram pistas significativas para o entendimento de fenômenos que surgem no processo da EaD e da ocorrência da evasão nessa modalidade. Constatou-se que a EaD se apresenta como metodologia emergente e universalizadora que conduz a educação a locais onde há carência de vagas na educação superior, porém, para se obter qualidade do ensino, os polos devem funcionar em locais estratégicos nas cidades dos estados. As dependências dos polos devem seguir os padrões adotados pelo MEC, além de atender às recomendações da UAB, para realização das atividades acadêmicas com laboratório, biblioteca, acessibilidade a alunos especiais e segurança para manutenção do corpo discente. As condições de trabalho dos tutores presenciais representam também questão estratégica para a ocorrência natural das atividades locais, no entanto, as condições inadequadas podem levar ao processo de abandono.

Ressalta-se que o crescimento expansionista e desordenado dessa modalidade de ensino, em curto espaço de tempo, faz com que problemas organizacionais venham a surgir. Observaram-se alterações constantes na legislação para dissolução das divergências, bem como criação de parâmetros para funcionamento da modalidade semipresencial. O modelo da EaD no Brasil deve seguir as necessidades da população, adequado investimento e controle no seu funcionamento. Observa-se a necessidade de criação, nas IES, de setor capacitado e também responsável pela análise e tomada de decisões para redução do número de evadidos.

Os resultados apontaram que o fenômeno da evasão depende do ambiente acadêmico anterior do aluno e da forma como este interage com o novo ambiente. As ações a serem desenvolvidas ou aprimoradas pela Instituição estudada devem levar em conta os aspectos dos alunos que melhor se adaptam à modalidade, a seleção criteriosa de tutores, a verificação periódica das instalações, a busca de melhoria permanente no AVA, além de desenvolver estratégias de segurança em todo o ambiente universitário.

Os pontos críticos apontados neste estudo mostram a necessidade de se estudar a evasão e as dificuldades de manutenção da UAB. Os próprios desafios enfrentados pela modalidade a distância já traduzem novas perspectivas de investigação. Verificando as diversas linhas de estudos que podem ser desenvolvidas a partir deste, destacam-se:

- 1 utilizar o modelo de Tinto em uma amostra mais representativa com polos de vários municípios;
- 2 de buscar maneiras de identificar com precisão os fatores que culminam em evasão na modalidade semipresencial;
- 3 investigar apenas os alunos evadidos com uma abordagem mais personalística;
- 4 estudar o comportamento do tutor a distância, em sua preparação para atuar na modalidade;  
e
- 5 estudar opções institucionais que se proponham a ações de retenção de alunos em cursos de EaD.

Este trabalho não visou a apontar responsáveis pela ocorrência do fenômeno da evasão, pois se limitou apenas a analisar, sob o ponto de vista dos alunos e tutores presenciais, cinco pontos traçados como fatores mais iminentes para o abandono discente no polo Rubens Vaz. Espera-se que este estudo faça emergir a ideia de que é possível combater essa mazela socioeconômica na busca de fortalecer a educação superior no País.

## REFERÊNCIAS

ABRAEAD, **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**, coord. Sanchez, Fábio, 4. Ed. – São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

ABREU, Maria Rosa Ravelli **To blog or not to blog**. Brasília: UnB, 2007.

ALMEIDA, Onilia Cristina de Sousa. **Evasão em cursos a distância**: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia de desistência. 2007. 177f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciências da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Evasão em cursos a distância**: análise dos motivos de desistência. Relatório de Pesquisa. Brasília: UNB, 2008.

ALVES, João Roberto Moreira. A nova regulamentação da EaD no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Educação online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. parte 2.

AMIDANI, Cassandra. **Evasão no ensino superior a distância**: o curso de licenciatura em matemática a distância da Universidade Federal Fluminense/CEDERJ – RJ. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

ANDRADE, Adja Ferreira de; VICARI, Maria Rosa. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: \_\_\_\_\_. **Educação online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. parte 2.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 365-382 , 2006.

ATTINASI Jr., L. C. Getting in: Mexican Americans' perceptions of university attendance and the implications for freshman year persistence. **Journal of Higher Education**, Columbus, Ohio, v.60, n.3, p. 247-277 , 1989.

AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. Causas e conseqüências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na Escola Municipal “Espedito Alves”. **FAL- Rio Grande do Norte**, Angicos (RN), v.02, n.13, p.38, 2006.

BARROS, Verônica Altesf. **O trabalho do docente virtual**: análise jurídica das condições de trabalho decorrentes do sistema de educação a distância. Belo Horizonte: UBC, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

BODIÃO, Idevaldo da Silva. **O telensino**: que didática é essa. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 58 de 23 de setembro de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 01 nov. 2009.

BRASIL. Decreto Nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2005. Seção 01, p.01.

BRASIL. Decreto Nº 5.800, de 8 de Junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2006. Seção 01, p.04.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da EaD no Brasil**. Disponível em: <<http://www.telebrasil.org.br/EaD.pdf>>. Acesso em 21 nov 2009.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www6.senado.gov.br/legislacao/Lis\\_taTextoIntegral.action?id=75723](http://www6.senado.gov.br/legislacao/Lis_taTextoIntegral.action?id=75723)>. Acesso em: 01 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação (PDE)**. Mariângela Graciano (Coord). São Paulo: Ação Educativa, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências de qualidade**: para educação superior à Distância. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Reunião de Trabalho**: utilização pedagógica intensiva das TIC nas escolas. São Paulo, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Reunião de trabalho: Utilização Pedagógica Intensiva das TIC nas Escolas (Projeto Um Computador por Aluno)**. FICHEMAN, Irene Karaguilla *et al.* (coord.). São Paulo: EPUSP-LSI, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. SINAES. **Avaliação externa de instituições de ensino superior**: instrumento. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. **Infraestrutura de polo**. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=68&Itemid=85](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=85)>. Acesso em: 16 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. **Fórum das estatais pela educação**. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://uab.mec.gov.br/conteudo.php?co\\_pagina=29&tipo\\_pagina=1](http://uab.mec.gov.br/conteudo.php?co_pagina=29&tipo_pagina=1)>. Acesso em: 16 out.2009

BRASIL. Portaria Nº 4.059, de 10 de Dezembro de 2004. Regulamenta o art. 81 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 1º do Decreto o 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Brasília-DF. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 2004. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Portaria Nº 4.361, de 29 de Dezembro de 2004. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 30 dez. 2004. Seção 1.

CAMPOS, Neide Pelaez *et al.* **Formação da sociedade do espetáculo**. São Paulo. Loyola, 2002.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

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

\_\_\_\_\_. **A educação do futuro e o futuro da educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ESTITE, Mônica Barreto de Sá. **Evasão de uma universidade particular**: um estudo de caso utilizando o método de regressão logística. 2005. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

FARIAS, Giovanni. O tripé regulamentador da EaD no Brasil: LDB, Portaria dos 20% e o Decreto 5.622/2005. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FÁVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a Distância**. Dissertação (Mestrado em psicopedagogia) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, Programa de pós-graduação em educação, 2006

FÁVERO, Rute Vera Maria; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância**. Porto Alegre: Escola Técnica – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2006.

FIORENTINI, Leda Maria, MORAES, Raquel de Almeida (Coords.). Curso UniREDE de Formação em EAD – Módulo 1. NEAD / UFPR / UniRede, 2000.

FLOES, Sandra Cristina de Souza *et al.* **Educação a distância no Brasil: leitura da transformação dos princípios paradigmáticos conservadores e inovadores**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008.

GORGATTI, Eliana Cristina de Alvarenga Saraiva; BARION, Eliana Cristina Nogueira. **Educação a distância: uma ferramenta possível para capacitação docente**. Jun. 2007.

GOIÁS. Procuradoria da República. **Inquérito Civil Público PR/GO nº. 1.18.000.088340/200692**. Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.prgo.mpf.gov.br/imprensa/not4601.pdf>>. Acesso em: nov. 2009.

GONÇALVES, Maria Elizete; RIOS-NETO, Eduardo L.G.; CÉSAR, Cibele Comini. A evasão escolar no ensino fundamental e sua associação com a pobreza. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL (DES) ENVOLVIMENTOS CONTRA A POBREZA - MEDIAÇÕES TEÓRICAS, TÉCNICAS E POLÍTICAS, 1. 2008, Montes Claros. **Anais do...** Montes Claros, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. Tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1990.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia? Revista **Alfabetização Solidária** (Alfasol), Volume V, setembro, 2005. Disponível no site: [http://www.cereja.org.br/pdf/revista\\_v/Revista\\_SelvaPLopes.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf)

LUZZI, Daniel Angel. **O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo**: da visão dicotômica ao continuum Educativo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACHADO, Luordes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian; LABEGALINI, Andréa Cristina Fregate Baraldi. **Pesquisa em Educação**: passo a passo. Marília: M3T Tecnologia em Educação, 2007

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas de compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2003.

MCSPORRAN, M.; MACLEOD, H.; FRENCH, S. **Dominant or Different?** Gender Issues in Computer Supported Learning. JALN, v.7, n.1, p.17 , 2003.

MEDEIROS, Marilu Fontoura de; MADEIROS, Gilberto Mucilo de. O cenário da educação à distância: compromisso da universidade brasileira. In: MEDEIROS, Marilu de; FARIA, Eliane Turk, (Org.). **Educação a distância**: cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MENDES, Aroldo Ferreira. **Evasão e integração acadêmica em universidades**: um estudo sobre os cursos de Pedagogia da Universidade de Brasília e Universidade Católica de Brasília. Brasília: UNB, 2002.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância uma visão integrada**. São Paulo, Thompson, 2007.

MORAES, A. R. et al. Historia da Educação à distância. In: \_\_\_\_\_. **Curso de Formação em Educação a Distância**. Curitiba: Unirede, 2000. p.95-182.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 41-52

MOREIRA, Dayse Aline. **Migração, escolarização e os Alunos de educação de Jovens e Adultos**. São Paulo – SP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação Inovadora na Sociedade da Informação**. São Paulo: ANPED, 2006.

\_\_\_\_\_. **O que é um bom curso a distância**. 2002. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=8056>>. Acesso em: 29 maio 2009.

MOTA, Ronaldo; CHAVES FILHO, Hélio. Universidade aberta e perspectivas para a educação a distância no Brasil. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 459-471

NASSAR, Silvia M. *et al.* **Do modelo presencial para o modelo a distância: variáveis endógenas e os riscos de evasão nos cursos de graduação**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

LOBO NETO, Francisco da Silveira. Regulamentação da Educação a distância: Caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 399-415.

NEVES, Yara Pereira da Costa e Silva; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Evasão nos cursos à distância: relato de caso**. Alagoas, 2007. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2006/ponencias/art107.pdf>.

NOVA, Cristiane, ALVES, Lynn. Estação *online*: a ciberescrita, as imagens e a EaD. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 107-136.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a Distância na transição paradigmática – Campinas – SP, 2008**. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 3.ed.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 13.ed. Campinas: Papirus, 2007.

PERRY, Gabriela Trindade *et al.* **Desafios da gestão de EaD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico**. Porto Alegre: CINTED-UFRGS, 2006.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & literatura**. 6. Ed.. Cotia, SP: Ateliê Educacional, 2004.

RAMOS, Daniela Karine. **Reflexões sobre os processos colaborativos e o uso da tecnologia na educação**. Campinas: EDT : Educação Temática Digital, 2007.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos da graduação e pós-graduação. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005

SANCHEZ, Fábio. (Coord.). **ABRAEAD Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, Plurais e Gratuitas. **Revista FAEBA**, v.12, n.18 , 2003.

TIERNEY, W. An anthropological analysis of student participation in college. **Journal of Higher Education**, v. 60, p.60-618, 1992.

TINTO, V. Droupt from higher education: a theoretical synthesis of research. **Review of Educational Research**, v. 45, p. 89-125, 1975.

TINTO, V. **Leaving college**: rethinking the causes of student attrition. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

TOCZEK, Jonathan *et al.* **Uma visão macroscópica da evasão no ensino superior a distância do Brasil**. Cachoeira do Itapemirim, ES: CEFET, 2008.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Compromissos e Responsabilidades na Implantação da UAB**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.uab.unb.br/index.php/institucional/compromissos-na-uab>>. Acesso em: 16 out. 2009.

VERSUTI, Andrea C. **Uma discussão sobre os referenciais de qualidade para cursos a distância**: resultados acerca da percepção de coordenadores do curso Gestores. Ribeirão Preto: UNICOC, 2007.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elizabeth. A Universidade Virtual do Brasil. Os números do ensino superior a distância no país em 2002. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE UNIVERSIDADES VIRTUAIS NA AMERICA LATINA E CARIBE, 1., 2003, Quito. **Anais...** Quito, 2003.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em Administração. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

WALTER, Amanda Moura. **Variáveis preditoras de evasão em dois cursos a distância**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2006.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

### QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO POLO ECONOMISTA RUBENS VAZ - JUREMA

---

\*Obrigatório

1.0 Qual seu Email? \* Favor preencher para validar o questionário

1.1 Qual seu Curso? \*

- Administração (primeira turma - ingresso em 2007)
- Administração (segunda turma - ingresso em 2008)
- Letras Português (primeira turma - ingresso em 2007)
- Letras Português (segunda turma - ingresso em 2008)
- Letras Inglês (primeira turma - ingresso em 2008)

1.2 Qual sua atual situação no curso \*

- Sou aluno matriculado ( aprovado em todas as cadeiras ofertadas)
- Sou aluno matriculado (mas não aprovado em todas as cadeiras)
- Sou aluno matriculado (mas já desisti por um semestre)
- Sou aluno matriculado (mas já desisti por mais de um semestre)
- Não estou matriculado (mas voltarei ao curso)
- Não estou matriculado (não voltarei ao curso)

1.3 Qual sua Idades? \* Em anos

- 18 a 22
- 23 a 28
- 28 a 33
- 33 a 38
- 39 ou mais

1.4 Sexo? \*

- Masculino
- Feminino

1.5 Estado Cível? \*

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Viuvo(a)
- Divorciado(a)

1.6 Filhos? \* Quantidade de Filhos

- Nenhum

- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais

1.7 Atividade Remunerada? \* Tempo de atividade remunerada

- Não
- Sim, há 1 ano
- Sim, há 2 anos
- Sim, há 3 anos ou mais

1.8 Renda Familiar? \* Em salários mínimos (aproximadamente)

- Entre 1 e 3
- Entre 3 e 5
- Entre 5 e 7
- Mais de 7

1.9 Município de sua residência? \*

- Caucaia
- Fortaleza
- Outro:

1.10 Como ocorre seu deslocamento ao polo? \* Utilizado com maior frequência atualmente

- Ônibus
- Veículo Próprio
- Carona
- Taxi, moto taxi etc
- A pé
- Outro:

TEMA 2 -Tópico Relacionado à Formação Acadêmica

2.1 Término do ensino médio \* Tipo de instituição

- Pública
- Privada

2.2 Há quanto tempo terminou o ensino médio \* Em anos

- Entre 1 e 3

- Entre 3 e 5
- Entre 5 e 8
- Mais de 8 anos

2.3 Fez curso preparatório? \* Cursinho

- Sim
- Não

2.4 Você é graduado? \*

- Não
- Sim

2.5 Você cursa outra graduação? \*

- Não
- Sim

### TEMA 3 - Tópico Relacionado à Utilização do Polo

3.1 Com que frequência utiliza o polo? \* Escolha item mais aproximado

- Apenas nos encontros presenciais
- Uma vez por semana
- Duas vezes por semana
- Três vezes por semana
- Mais de três vezes por semana

3.2 Não levando em conta os encontros presenciais, quanto tempo passa no polo nas atividades de estudos? \*  
Permanência no interior do polo

- Somente frequento o polo nos encontros presenciais
- Entre 1 e 2 horas
- Entre 2 e 3 horas
- Mais de 3 horas

3.3 Em quais dias você mais frequenta o polo? \* Melhores dias para ir ao polo. Você pode optar por mais de uma opção

- Segunda
- Terça
- Quarta
- Quinta
- Sexta
- Sábado
- Nos dias de encontros presenciais

3.4 Em quais horários você mais frequenta o polo? \* Melhores horário para ir ao polo.

- Manhã  
 Tarde  
 Noite

3.5 Há um cronograma dos dias e horários de funcionamento do polo? \* planejamento de utilização do polo

- Não, desconheço  
 Sim, mas não é amplamente divulgado  
 Sim, mas não são obedecidos os horários  
 Sim, e é plenamente respeitado

TEMA 4 - Tópico Relacionado aos Recursos de Tecnologia da Informação Utilizados pelos Alunos.

4.1 Excluindo os recursos do polo, você tem acesso fácil a computadores conectados a internet? \*

- Não  
 Sim, em minha casa.  
 Sim, no trabalho  
 Sim, na lan house  
 Outro:

4.2 Quando acessa o ambiente SOLAR, quanto tempo em média passa diante do computador fazendo as atividades? \* Resposta em horas (aproximadamente)

- Entre 1 e 2  
 Entre 2 e 3  
 Mais de 3

4.3 Geralmente, em que horário acessa o ambiente SOLAR? \*

- Manhã  
 Tarde  
 Noite

TEMA 5 -Tópico Relacionado a Estrutura do Polo.

Para as questões que se seguem você utilizará a escala de Likert, ou seja, você utilizará as respostas padronizadas que estão logo abaixo na forma de uma escala que avalia cada item desde a maior discordância (1) até a maior concordância (5).

( Discordo Totalmente: 1); (Discordo Parcialmente: 2) ; (Indeciso: 3); (Concordo Parcialmente: 4); (Concordo Totalmente: 5)

.\*

1      2      3      4      5

5.1 Os recursos estruturais oferecidos no polo atendem às necessidades básicas para funcionamento do curso?

-

	1	2	3	4	5
5.2 As salas de aulas atendem às necessidades básicas para funcionamento do curso?	<input type="radio"/>				
5.3 Os Laboratórios de Informática atendem às necessidades básicas para funcionamento do curso?	<input type="radio"/>				
5.4 A quantidades de computadores atendem às necessidades básicas para funcionamento do curso?	<input type="radio"/>				
5.5 Você acredita que problema relacionados à questões estruturais do polo podem resultar em evasão?	<input type="radio"/>				

#### TEMA 6 - Tópico Relacionado à Segurança

Segurança relaciona-se à manutenção de sua integridade física \* ( Discordo Totalmente: 1); (Discordo Parcialmente: 2) ; (Indeciso: 3); (Concordo Parcialmente: 4); (Concordo Totalmente: 5)

	1	2	3	4	5
6.1 Você se sente seguro ao se deslocar para o polo?	<input type="radio"/>				
6.2 Você se sente seguro ao sair do polo?	<input type="radio"/>				
6.3 Você se sente seguro nas dependências do polo?	<input type="radio"/>				
6.4 Fatos já ocorridos na ida ao polo, na saída ou mesmo nas dependências geram insegurança para o desenvolvimento natural do curso?	<input type="radio"/>				
6.5 Você acredita que o fator segurança pode gerar evasão em seu curso?	<input type="radio"/>				

#### TEMA 7 - Tópico Relacionado a Interação no Curso sob o Aspecto Gerencial

. \* ( Discordo Totalmente: 1); (Discordo Parcialmente: 2) ; (Indeciso: 3); (Concordo Parcialmente: 4); (Concordo Totalmente: 5)

	1	2	3	4	5
7.1 Tutor(a) presencial e Coordenador(a) do polo têm um bom relacionamento com os alunos de seu curso?	<input type="radio"/>				
7.2 Quando houve necessidade de acionar tutor(a) presencial e/ou Coordenador(a) do polo, você obteve uma resposta adequada quanto aos procedimentos solicitados?	<input type="radio"/>				
7.3 De forma geral, a atuação do tutor (a) presencial atende às necessidades do seu curso?	<input type="radio"/>				
7.4 De forma geral, a atuação da coordenadora do polo atende às necessidades do seu curso?	<input type="radio"/>				
7.5 Quando houve necessidade, a coordenação da UFC-Virtual atuou adequadamente para solucionar o problema?	<input type="radio"/>				
7.6 Você acredita que a má atuação do tutor presencial, do (a) coordenador (a) do polo ou da coordenação da UFC-virtual podem fazê-lo desistir do curso?	<input type="radio"/>				

#### TEMA 8 -Tópico relacionado ao Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA)

. \* ( Discordo Totalmente: 1); (Discordo Parcialmente: 2) ; (Indeciso: 3); (Concordo Parcialmente: 4); (Concordo Totalmente: 5)

	1	2	3	4	5
8.1 A plataforma SOLAR utilizada pela UFC-Virtual atende todas as necessidades para realização de um bom cursos à distancia?	<input type="radio"/>				
8.2 O material didático utilizado no SOLAR (on-line) atende todas as necessidades do curso?	<input type="radio"/>				
8.3 Os recursos do ambiente virtual atendem todas as necessidades do curso?	<input type="radio"/>				
8.4 Você acredita que uma má adaptação do aluno ao Ambiente Virtual pode resultar em evasão?	<input type="radio"/>				

#### TEMA 9 -Tópico relacionado às Aulas Ministradas no Curso

. \* ( Discordo Totalmente: 1); (Discordo Parcialmente: 2) ; (Indeciso: 3); (Concordo Parcialmente: 4); (Concordo Totalmente: 5)

	1	2	3	4	5
9.1 As aulas presenciais atendem as necessidades do curso?	<input type="radio"/>				
9.2 As aulas no ambientes SOLAR atendem as necessidades do curso?	<input type="radio"/>				
9.3 Os tutores à distancia atendem às necessidades do curso?	<input type="radio"/>				
9.4 A matriz curricular do seu curso atende às expectativas na sua formação acadêmica?	<input type="radio"/>				
9.5 A ocorrência de duas ou mais disciplinas simultaneamente compromete o aprendizado?	<input type="radio"/>				
9.6 Você acredita que a ocorrência de uma má ministração das atividades presenciais e a distância podem motivar a evasão?	<input type="radio"/>				

Aqui finalizamos este questionário. Gostaria mais uma vez de agradecer sua dedicação a esse processo. Obrigado! Caso queira fazer algum comentário use o espaço abaixo. Favor clicar no botão abaixo para enviar suas respostas Não é obrigatório o preenchimento deste campo

Enviar

QUESTIONÁRIO EVASÃO POLO - JUREMA TUTORES PRESENCIAIS

---

\*Obrigatório

Favor confirmar email? \*

1. Sua idade está entre? \*

2. Sexo? \*

- Masculino  
 Feminino

3. Exerce alguma atividade remunerada que não seja no ensino semipresencial? \*

- Não  
 Sim

4. É estudante? Que nível? \*

- Não  
 Sim de graduação  
 Sim de Especialização  
 Sim de Mestrado  
 Sim de Doutorado

5. Você fez curso de formação de tutores? \*

- Não  
 Sim

6. Atua no magistério? Há quanto tempo? \*

- Não  
 Sim a menos de 2 anos  
 Sim a mais de 2 e menos de 5 anos  
 Sim a mais de 5 e menos de 10  
 Sim a mais de 10 anos

7. Buscou informação sobre as atribuições de um tutor presencial antes de ingressar nessa atividade? \*

- Não  
 Sim

8. Seu deslocamento ao polo acontece, normalmente, por qual meio de transporte? \*

- Ônibus  
 Carona

- Veículo Próprio
- A pé
- Outro:

#### TOPICO RELATIVO AS CAUSAS MOTIVADORAS DA EVASÃO

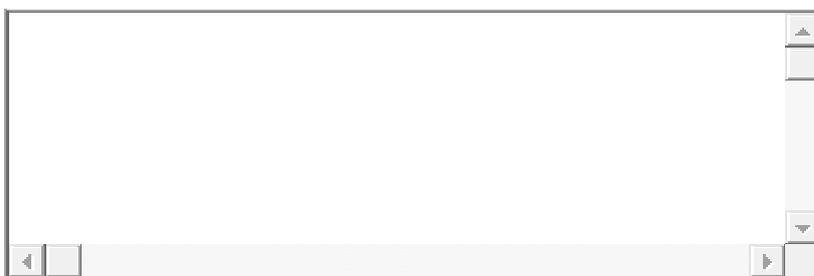
A partir deste ponto as questões solicitarão respostas na forma de escala, onde, cada item possui uma representação: 1. Discordo Totalmente 2. Discordo Parcialmente 3. Indeciso 4. Concordo Parcialmente 5. Concordo Totalmente

(1) Discordo Totalmente; (2) Discordo Parcialmente; (3) Indeciso; (4) Concordo Parcialmente; (5) Concordo Totalmente \*

	1	2	3	4	5
9. De uma forma geral, as instalações do polo atendem as necessidades mínimas de funcionamento?	<input type="radio"/>				
10. Os laboratórios atendem as necessidades mínimas de funcionamento?	<input type="radio"/>				
11. As salas de aula atendem as necessidades mínimas de funcionamento?	<input type="radio"/>				
12. A higiene e a conservação nas instalações do polo atendem as necessidades mínimas de funcionamento?	<input type="radio"/>				
13. Você acredita que as instalações do polo e sua manutenção podem influenciar no abandono discente?	<input type="radio"/>				
14. Os tutores a distancia têm desempenhado suas atividades atendendo as necessidades e características do ensino semipresencial?	<input type="radio"/>				
15. Quando necessário os tutores a distância atenderam sua solicitações ?	<input type="radio"/>				
16. Você acredita que uma má atuação do tutor a distância pode influenciar no abandono discente?	<input type="radio"/>				
17. A utilização dos computadores do laboratório de informática tanto pelos alunos, quanto pelos tutores a distancia, quanto por você é prejudicada pelo má funcionamento dos equipamentos?	<input type="radio"/>				
18. Os recursos necessários ao funcionamento das atividades presenciais no laboratório de informática são todos disponibilizados durante as aulas?	<input type="radio"/>				
19. Você acredita que uma infra-estrutura deficiente no polo pode influenciar no abandono discente?	<input type="radio"/>				
20. A localização do polo (na Jurema) dificulta a realização das atividades presenciais	<input type="radio"/>				
21. O deslocamento ao polo gera certa insegurança devido sua localização	<input type="radio"/>				
22. Você acredita que a localização e o deslocamento ao polo podem gerar o abandono discente?	<input type="radio"/>				
23. Durante as atividades na tutoria no polo você enfrentou ou enfrenta dificuldade com a coordenação da UFC Virtual?	<input type="radio"/>				
24. Em algum momento das atividades na tutoria no polo você enfrentou ou enfrenta dificuldades com a secretaria da UFC Virtual?	<input type="radio"/>				
25. Durante as atividades na tutoria no polo você enfrentou ou enfrenta dificuldade com o tutor a distância?	<input type="radio"/>				

- |  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 26. Você acredita que a existência de dificuldades entre o tutor e as demais pessoas que o mesmo se relaciona (coordenação / secretaria / tutor a distancia) pode influenciar no desenvolvimento natural das atividades do tutor presencial? | <input type="radio"/> |
| 27. O SOLAR atende as necessidades mínimas para desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem?   | <input type="radio"/> |
| 28. Você acredita que um Ambiente Virtual deficiente pode influenciar no abandono discente?  | <input type="radio"/> |
| 29. O material didático que o polo possui (biblioteca) atende as necessidades mínimas do curso?  | <input type="radio"/> |
| 30. Você acredita que suas atividades frente a tutoria precisam ser reformuladas e atualizadas para uma melhor adequação a realidade vividas no ensino semipresencial?   | <input type="radio"/> |

31. Neste espaço você poderá colocar questões que ache relevante citar para o engrandecimento deste trabalho, bem como enviar sugestões e críticas a essa iniciativa.



Enviar

### APÊNDICE 3

#### QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DO METODO DE COLETA DE DADOS

Caríssimo colega do POLEDUC,

Estou enviando um questionário mencionado. Você deverá levar em média 10 minutos para seu preenchimento, aborda-se questões pessoais e relativas ao mestrado. Reafirmo a proposta de validação do processo de levantamento de dados. Peço que não se identifique.

Reafirmo que será usada a escala de Likert na aplicação do questionário. O procedimento geral desenvolvido por Likert é a aplicação de um questionário com itens que mostram a grau de CONCORDÂNCIA com o ponto (questão) abordado . A escala será composta por cinco itens.

- (5) concordo totalmente,
- (4) concordo parcialmente,
- (3) indeciso,
- (2) discordo parcialmente e
- (1) discordo totalmente.

Certo de sua compreensão, agradeço pela atenção e pela contribuição a proposta lançada.

Antonio Lúcio da Cunha Carneiro

Mestrado Profissional em Política Pública e Gestão da Educação Superior - POLEDUC

Universidade Federal do Ceará

---

\*Obrigatório

#### TÓPICO REALCIONADO AS QUESTÕES PESSOAIS

1. Sua idade está entre? \*

2. Sexo? \*

- Masculino
- Feminino

3. Qual sua linha de pesquisa no POLEDUC? \*

- Políticas Públicas
- Gestão

4. Trabalha na UFC? \*

- Sim
- Não

5. Qual sua Formação? \*

- Graduado
- Especialista
- Mestre

- Doutor

6. Exerce atividade no magistério \*

- Não
- Sim

7. Qual motivo levou você a ingressar no mestrado? \*

- Ingressar no Magistério
- Qualificação
- Inserção no mercado de trabalho
- Maior chance em Concursos Públicos
- Caminho para doutorado

#### TÓPICO RELATIVO AS QUESTÕES INTERNAS AO MESTRADO E DA UFC

A partir deste ponto as questões solicitarão respostas na forma de escala, onde, cada item possui uma representação: 1. Discordo Totalmente 2. Discordo Parcialmente 3. Indeciso 4. Concordo Parcialmente 5. Concordo

8. O POLEDUC apresenta disciplinas que atendem completamente as necessidades para a formação de mestres qualificados? \*

- 1      2      3      4      5
- 

9. O quadro de professores atende satisfatoriamente as necessidades do curso? \*

- 1      2      3      4      5
- 

10. O local onde é desenvolvida as aulas atende as necessidades dos professores e alunos? \*

- 1      2      3      4      5
- 

11. Para você o coordenador tem desenvolvido suas atividades de forma adequada e satisfatória? \* Aqui levar em conta o coordenador de sua época como alunos do mestrado

- 1      2      3      4      5
- 

12. A secretaria tem sido atuante quando requisitada? \*

- 1      2      3      4      5
-

13. A metodologia de aula utilizada no mestrado (uma semana de aula outra de estudos) tem alcançado os objetivos propostos? \*

- 1      2      3      4      5
- 

14. O site do mestrado atende as exigências de um curso de mestrado? \* [www.poleduc.ufc.br](http://www.poleduc.ufc.br)

- 1      2      3      4      5
- 

15. As disciplinas optativas necessitam de uma reformulação para possibilitar mais opções as diversas dissertações desenvolvidas? \*

- 1      2      3      4      5
- 

16. A inserção de disciplinas à distância é uma das possibilidades que poderiam ser utilizadas pelo mestrado? \*

- 1      2      3      4      5
- 

17. O critério de seleção deve passar por um novo e moderno planejamento, em que o critério de seleção dependa mais dos pretendentes a uma vaga no mestrado? \*

- 1      2      3      4      5
- 

18. Você acredita de o trabalho que você desenvolveu ou vai desenvolver (dissertação) pode ser aproveitado pela universidade para alguma aplicação real? \*

- 1      2      3      4      5
- 

19. Você acredita de o trabalho que você desenvolveu ou vai desenvolver pode ser aproveitado pela Universidade Federal do Ceará para alguma aplicação na suas atividades ? \*

- 1      2      3      4      5
- 

20. O mestrado, de uma forma geral, apresenta as características de um curso de boa qualidade? \*

- 1      2      3      4      5
-

21. Caso queira fazer algum questionamento para o engrandecimento deste trabalho ou levantar sugestões ou críticas favor usar o espaço a baixo \* Favor não se identificar



Enviar

#### APÊNDICE 4

##### APRESENTAÇÃO E PROPOSTA DA PESQUISA

Ola,

Inicialmente gostaria de manifestar a alegria em tê-lo(a) com integrante do corpo discente desta Universidade em uma modalidade de ensino que trás novas perspectivas para a educação nacional.

Sou aluno do bacharelado em Administração do polo Rubens Vaz e do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior - POLEDUC da UFC e estou desenvolvendo uma dissertação na Seara da EVASÃO no campo do ensino semi-presencial.

Venho através desta comunicação, solicitar sua participação em um processo de levantamento de dados sobre o tema evasão no Polo - Rubens Vaz na Jurema.

O levantamento de dados será realizado por um questionário que você receberá em breve via internet. através de um "link" que irá direciona-lo para o questionário.

Na oportunidade solicito sua contribuição no intuito de verificar as possíveis deficiências no desenvolvimento das atividades do seu curso que comuninam em evasão.

Desde já agradeço sua contribuição e sensibilidade no envolvimento com a proposta lançada.

Antonio Lúcio da Cunha Carneiro

Mestrando Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior - POLEDUC

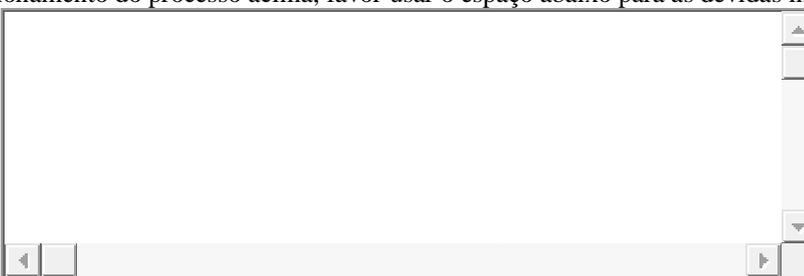
site: [www.poleduc.ufc.br](http://www.poleduc.ufc.br)

Universidade Federal do Ceará

---

Caro haja dúvidas ou questionamento do processo acima, favor usar o espaço abaixo para as devidas indagações

que em breve responderei..



Enviar