

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

A Evasão na Educação à Distância no Brasil:

O curso de administração da UFC

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Orientador: Joaquim José Jacinto Escola

Aluno: Maurício Feijó Benevides de Magalhães Filho



Vila Real, 2019

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**A Evasão na Educação à Distância no Brasil:
O curso de administração da UFC**

Curso de 3º Ciclo em Ciências da Educação

Orientador: Joaquim José Jacinto Escola

Aluno: Maurício Feijó Benevides de Magalhães Filho



Vila Real, 2019

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

A evasão na Educação à Distância no Brasil

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Maurício Feijó Benevides de Magalhães Filho

Tese apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro para atendimento aos requisitos necessários à obtenção de grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação do Professor Doutor Joaquim José Jacinto Escola, professor da Escola de Ciências Humanas e Sociais.

Composição do Júri:

Presidente:

Professor Doutor Manuel Luís Tibério

Vogais:

Professor Doutor Francisco Paulo Brandão Aragão

Professora Doutora Maria Esther Martinez Figueira

Professor Doutor Joaquim José Jacinto Escola

Professora Doutora Ana Maria de Matos Ferreira Bastos

Professor Doutor José António Marques Moreira

Agradecimentos

Gostaria de aqui registrar meu mais profundo agradecimento a todos aqueles que de algum modo me incentivaram, alentaram e apoiaram durante esses últimos três anos de trabalho duro.

À Universidade Federal do Ceará, minha instituição de origem, por ter-me liberado de minhas atividades docentes para que fosse possível a realização dessa pesquisa, na pessoa do seu Magnífico Reitor Henry Campos.

À Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, na pessoa do Professor Doutor Levi Leonildo Fernandes da Silva, pelo acolhimento e disponibilidade de sempre ajudar no que fosse preciso.

Em especial ao meu orientador, Professor Doutor Joaquim José Jacinto Escola, detentor do saber, gentileza e humildade dos grandes Homens, por seu tempo, lições e prazeroso convívio.

Aos meus pais, por terem desde cedo cultivado em mim, mediante seu exemplo maior, a solidez de caráter, espírito de responsabilidade, amor ao trabalho e honestidade.

Aos meus filhos Piero, Vinnie e Isadora, e à minha esposa Patrícia, cujo o presente doutoramento tantos momentos nos roubaram, minha gratidão pelo incentivo, apoio e compreensão.

RESUMO

A evasão na educação à distância no Brasil constitui-se atualmente no principal desafio a ser enfrentado, uma vez que tem causado grandes prejuízos que vão desde a ociosidade de recursos, desperdício de verbas até o fechamento de cursos. O problema é agravado pela existência de poucas pesquisas sobre o assunto e pela inexistência de uma política nacional de combate à evasão. Esta pesquisa investiga os fatores que influenciaram a evasão de alunos do Curso de Administração, ministrado na modalidade à distância pelo Instituto UFC Virtual, da Universidade Federal do Ceará. Utilizou-se a metodologia de pesquisa de campo qualitativa-quantitativa, do tipo estudo de caso, tendo sido efetuadas pesquisas bibliográficas, documental, webgráficas e de campo. Traçou-se o perfil sócio-econômico do aluno evadido, constatando-se como principais motivos para a evasão a falta de tempo para estudar, desconhecimento do modelo de educação à distância e problemas pessoais. Surgiu, contudo, um novo fator, ainda não considerado pela literatura: dificuldade dos alunos em comparecer a atividades e exames presenciais.

Keywords : Evasão; Educação a Distância; Universidade Federal do Ceará.

ABSTRACT

Dropping out in distance education courses has caused losses ranging from idle personal and material resources of the institutions until the closure of these courses with many students. In addition, the problem is aggravated due to the work of combating the dropping out of students in this mode of teaching. There is an effective policy to combat dropout in distance education courses which has been increasing significantly in recent years. This study was to investigate the factors that influenced the dropout of students of the Instituto UFC Virtual's Administration Distance Education Course. The data collection method used was quantitative and qualitative research; also, documentary and bibliographic researches were made, web graphics research and field research. Results show that the main cause why students drop out is related to Higher Education institution. Problems such as behavior linked directly to dissatisfaction with the face-to-face meetings.

Keywords : Dropout; Distance Education; Federal University of Ceará

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

Paulo Freire

SUMÁRIO

Introdução	pg. 21
Capítulo 1: Contexto Histórico da Educação à Distância	pg. 32
1.1 Considerações preliminares	pg. 33
1.2 Breve Histórico da Educação no mundo	pg. 35
1.3 Evolução da Educação à Distância no Mundo	pg. 47
1.3.a Primeira onda: correspondência	pg. 47
1.3.a.1 Perfil do aluno por correspondência	pg. 49
1.3.a.2 Planejamento dos cursos	pg. 49
1.3.a.3 Administração do curso	pg. 51
1.3.a.4 Instrutores, ensino e verificação de aprendizagem	pg. 55
1.3.a.5 Material didático prático específico – Kits	pg. 57
1.3.a.6 O processo de elaboração dos	pg. 58

materiais didáticos	
1.3.a.7 A mediação pedagógica	pg. 63
1.3.b. Segunda onda: transmissões de rádio e TV	pg. 65
1.3.b.1 O rádio	pg. 65
1.3.b.2 Características do rádio	pg. 68
1.3.b.3 Sistema de radiodifusão brasileiro	pg. 71
1.3.b.4 Abordagens e métodos de utilização do rádio na educação à distância	pg. 74
1.3.b.5 As experiências de aprendizagem por rádio no Brasil	pg. 77
1.3.b.6 Avaliando as experiências de aprendizagem por rádio	pg. 80
1.3.b.7 mudança de paradigma	pg. 84
1.3.b.8 Abordagem atual da aprendizagem por rádio no Brasil	pg. 88
1.3.b.9 Aprendizagem pela Televisão	pg. 97
1.3.c Terceira onda: Universidade aberta	pg. 99
1.3.d. Quarta onda: teleconferências	pg. 102
1.3.d.1 A experiência brasileira	pg. 109
1.3.e Quinta onda: internet e web	pg. 114

1.3.e.1 Aprendizagem por e-learning	pg. 116
1.3.e.2 Aprendizagem por m-learning	pg. 122
1.3.e.3 Aprendizagem por b-learning	pg. 126
1.3.e.4 Novos cenários e metodologias de aprendizagem online: AVAs e MOOCs	pg. 127
Capítulo 2: A Educação à Distância no Brasil	pg. 137
2.1 Breve histórico	pg. 138
2.2 O marco regulatório da Educação à Distância no Brasil	pg. 147
Capítulo 3: Referencial teórico	pg. 155
3.1 Avaliação de aprendizagem	pg. 156
3.2 O modelo de avaliação na educação à distância no Brasil	pg. 161
3.3 A evasão na Educação à Distância	pg. 167
Capítulo 4: Metodologia e métodos de pesquisa	pg. 186
4.1 Metodologia	pg. 187
4.2 Método de pesquisa	pg. 190
4.3 Fases da pesquisa	pg. 200

4.4 População e amostra	pg. 205
Capítulo 5: Apresentação, análise e discussão de resultados	pg. 210
Capítulo 6: Conclusões	pg. 230
Bibliografia	pg. 239
Anexos	pg. 251

ÍNDICE DE FIGURAS

Organograma funcional/ensino por correspondência	pg. 49
Experiências de aprendizagem por rádio no Brasil	pg. 83
Limitações e recursos da linguagem radiofônica	pg. 87
Matrículas em EAD	pg. 171
Causas endógenas da evasão na educação à distância	pg. 182
Causas exógenas da evasão na educação à distância	pg. 184
Gênero	pg. 212
Faixa Etária	pg. 213
Nível de renda familiar	pg. 214
Estado Civil	pg. 215
Em sua formação acadêmica você já cursou outro curso na modalidade à distância ?	pg. 216
O que o motivou a fazer um curso em EAD ?	pg. 218
Quanto ao material didático disponibilizado pelo curso à distância, como você o avalia ?	pg. 219

Quanto à plataforma do curso, como você a avalia ?	pg. 219
Em qual semestre você abandonou seu curso ?	pg. 220
Qual o principal motivo de sua desistência ?	pg. 221
Quanto tempo você disponibiliza para seus estudos ?	pg. 223
No caso de ter trabalhado durante o curso a carga horária dedicada ao trabalho foi de:	pg. 224
Como você avalia os encontros presenciais ?	pg. 225
Os deslocamentos aos polos para os encontros presenciais e avaliações/provas foram uma dificuldade para você ?	pg. 226
Na sua opinião seria melhor a realização das avaliações/provas à distância, sem ter que comparecer aos polos ?	pg. 227
Em quais desses locais você tem acesso à internet ?	pg. 228
Qual dos dispositivos abaixo você mais usa para acessar a internet ?	pg. 229
Você recebeu algum contato da coordenação do curso para saber o motivo de sua desistência ?	pg. 233

ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Teleducação
ABERT	Associação Brasileira de Empresas de rádio e Televisão
AIM	Articulated Instructional Media Project
AM	Amplitude Modulada
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ARPA	Advanced Research Projects Agency
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselhos Estaduais de Educação

CFE	Conselho Federal de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CES	Centros de Ensino Supletivo
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEC	codificador de sinais digitais
DESU	Departamento de Ensino Supletivo
DECOM	Departamento de Educação Especial e Complementar
EAD ou EaD	Educação à distância
EJA	Educação de Jovens e Adulto
FEPLAN	Fundação Padre Landell de Moura
FM	Frequência Modulada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e

	Estatística
ICDE	International Council of Open and Distance Learning
IPAE	Instituto de Pesquisas e Administração da Educação
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBA	Liga Brasileira contra o Analfabetismo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PLATO	Programmed Logic for Automatic Teaching
PRONTEL	Programa Nacional de Tele-educação
RPTV	Rede Pública de Televisão

SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SERTE	Serviço de Rádio e Televisão Educativa
SER	Serviço de Radiodifusão Educativa
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIRENA	Sistema Rádio-Educativo Nacional
SOLAR	Sistema On Line de Aprendizagem da Universidade Federal do Ceará
TV	Televisão
UA	Universidade Aberta
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFC	Universidade Federal do Ceará

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Apresentação

A presente pesquisa resulta da experiência discente do investigador no exercício do magistério desde 1994.

Como professor do curso regular de Direito, da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará, desde os primeiros anos o expoente percebeu que a maior concentração de abandonos em disciplinas por si ministradas ocorria justamente quando da realização da “semana de provas”, datas pré-fixadas no calendário acadêmico da Universidade Federal do Ceará.

À época o expoente ministrava disciplinas no período noturno, onde as turmas eram constituídas, em sua maioria, por alunos maduros, geralmente buscando sua segunda formação, ou por policiais civis, policiais militares, policiais federais, militares, bombeiros e outros servidores públicos de nível médio que buscavam na formação universitária uma possibilidade de ascensão profissional ou funcional.

Esse perfil de aluno, por coincidência, muito se aproxima da população objeto da presente investigação, como se verá.

O fato concreto é que a fixação em calendário, de uma semana única e determinada para a realização de exames, sem possibilidade de flexibilização por parte dos professores, por muitas vezes prejudicava os ótimos alunos do período noturno unicamente por coincidirem com alguma tarefa profissional

inarredável que aluno deveria realizar em seu emprego, geralmente envolvendo viagens, esforços concentrados e missões.

Esses prejuízos eram tantos e tão recorrentes que iniciou-se um movimento para modificar a política de avaliação da Universidade Federal do Ceará e atualmente a chamada “semana de provas” não mais existe no calendário acadêmico, cabendo a cada professor combinar com seus alunos o melhor dia e hora para a aplicação da avaliação.

Um fenômeno similar o expoente encontrou quando participou como discente da primeira experiência de educação à distância na Universidade Federal do Ceará, percebendo que os alunos tinham grande dificuldade em participar de seus encontros presenciais e se fazerem presentes quando da aplicação dos exames sumativos, que eram designados aleatoriamente para uma data fixa.

Muitas e várias foram as reclamações recebidas, mas, infelizmente, como mero discente, nunca lhe foi possibilitado flexibilizar tais atividades, muito menos a aplicação de provas, uma vez que obrigatoriamente presenciais por força do marco regulatório que rege a educação à distância no Brasil.

Ficou, contudo, cristalizado na retina do investigador que aquele talvez pudesse ser um fator que influenciasse o aluno a se evadir. O presente estudo, modestamente, busca jogar alguma luz sobre o assunto.

Introdução

“A dificuldade não está nas idéias novas, mas em escapar às antigas.”

J. M. Keynes

Embora gestado em Atenas, Alexandria e Roma, o conceito de Universidade firmou-se no final do século XII em Paris, Bolonha e Oxford.

A universidade medieval caracteriza-se por um programa de estudos que objetiva abarcar todo o saber e institui-se como um conjunto de professores e alunos reunidos em classes, contando com autonomia diante do Poder Político e a proteção da Igreja. (Walden, 1962)

O modelo unitário das Universidades Europeias sofreu uma cisão em 1548, em face do Concílio de Trento. Assim, enquanto nos países reformados a Universidade segue a doutrina do livre exame, nos países católicos a Universidade liga-se de forma estreita à Igreja e passa a professar sua doutrina. Desta forma, nos países católicos, a ciência moderna foi feita à margem da Universidade, nas chamadas Academias. (Pombo, 2017)

O conceito moderno de Universidade somente se consolida em 1810, na Universidade de Berlim, pelas mãos e idéias de Humboldt, Fichte, Schelling, Schleiermacher e Hegel, que podem ser sintetizados de forma aligeirada em seis tópicos:

- manutenção modelo medieval, a universidade permanece como universalidade e unidade dos saberes e dos estudos;
- A investigação e o ensino remanescem como tarefas inseparáveis;

- Apesar de se manter estruturação hierárquica dos saberes, a filosofia passa ao topo da hierarquia, desbancando a teologia;
- a universalidade corporativa dos professores e dos alunos característica da universidade medieval é transmutada na afirmação da natureza comunitária da relação professores alunos enquanto colaboradores na procura da verdade;
- A Universidade passa a ter de total autonomia e independência, quer face às exigências da produção econômica, quer face ao Estado;
- A Universidade se afasta completamente da Igreja. Todos os assuntos podem ser investigados livremente na Universidade, inclusive as questões religiosas, estando, contudo, a Universidade submetida unicamente à lei da razão, dotada de absoluta liberdade crítica, sem qualquer subordinação ou compromisso, sendo livre na escolha dos métodos e prioridades de investigação, orientada unicamente pelo respeito pela ciência e pela procura da verdade. (Ferry & Renault, 1979)

Esse modelo de Universidade autocentrada perdurou pacífico até o pós-guerra, quando nossa sociedade ocidental passou por uma transformação, maximizando conceitos e necessidades diferentes daqueles até então vigorantes: a

democratização do acesso ao saber e a massificação do ensino restaram elevadas ao patamar de normas programáticas em muitas constituições (como no Brasil a partir da nova constituição de 1988) ou se inseriram em leis e programas de governo (como em outros países da América do Sul); a necessidade de aproximação entre o mundo do trabalho e do saber; a maior qualificação dos trabalhadores se apresenta como exigência e tarefa a ser atendida pela Universidade para auxiliar no desenvolvimento econômico e tecnológico, passando a ter que exercer funções profissionalizantes; a ideia de que o acesso à educação é fundamental à redução da pobreza e diminuição das desigualdades regionais e nacionais; a disponibilidade e acesso à novas tecnologias e dispositivos eletrônicos.

Assim, sob os nossos olhos, a Universidade está sofrendo e ainda sofrerá profundas transformações, sob o impacto das novas tecnologias da informação que poderão vir a ser incorporadas no fazer universitário.

Para Parker Rossman, uma “universidade eletrônica” emergiu da mesma forma como a universidade medieval surgiu no final do século XII. Tal qual a universidade medieval emergiu antes de ser instituída, hoje temos inúmeras experiências de universidades eletrônicas (como a Global Electronic University – GEU - e a University of the World - UW), embora não haja nenhum organismo internacional de controle, nenhuma agência mundial de articulação dessas experiências. (Rossman, 1992)

Basta uma rápida e perfunctória pesquisa na internet hoje para se constatar e encontrar centenas de universidades *on line*, universidades virtuais, *home-pages* com catálogos, exemplos e descrições de todo o tipo de cursos, módulos, programas universitários, *campus* universitários virtuais, listas de *links* que, na sua interligação e abrangência, parecem já configurar uma imensa Universidade eletrônica mundial. (Pombo, 2017)

Registre-se, também, o recente surgimento da itunes Universidade ou iTunesU, ferramenta disponível em todos os gadgets da Apple através da qual se disponibilizam inúmeros cursos, pagos e gratuito. Outra novidade que igualmente merece registro é o início de funcionamento do MECFLIX, patrocinado pelo Ministério da Educação do Governo Federal brasileiro, e que consiste em veiculação de aulas através da tecnologia de streaming.

É neste contexto de mudança de paradigmas e transformação da forma de ensinar e aprender que a presente tese se insere, com o modesto objetivo de lançar alguma luz sobre os motivos que levam os alunos a se evadir no ensino à distância e quais medidas poderiam ser adotadas para tentar reduzir as altas taxas de evasão encontradas.

A importância deste estudo reside em possibilitar o melhor e maior conhecimento da evasão de alunos na Educação à distância, fenômeno que acarreta grandes e variados prejuízos como o desperdício dos recursos públicos investidos nas instituições federais e o prejuízo financeiro, no caso das universidades particulares, além de, para ambas, gerar

ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.

Deste modo, definiu-se como objetivo central deste projecto de investigação compreender de que forma a obrigatoriedade da avaliação sumativa presencial incrementa a taxa de evasão dos alunos matriculados no Curso de Administração à distância no Instituto UFC Virtual.

Os objetivos de investigação mais específicos apresentam-se como sendo:

- Conhecer o problema da evasão na educação à distância no Brasil;
- Compreender o modelo de avaliação na educação à distância no Brasil;
- Identificar as várias etapas de evolução da educação à distância no Brasil;
- Identificar a política educacional que visam prevenir o fenómeno da evasão nos cursos de ensino à distância no Brasil;
- Estabelecer o perfil de alunos que frequentam cursos de ensino à distância;
- Identificar obstáculos organizacionais e pedagógicos que afetam a retenção de alunos no curso de administração à distância do Instituto UFC Virtual;
- Compreender se os recursos de ensino e as condições de acesso à internet são adequadas às necessidades dos estudantes no curso de administração à distância do Instituto UFC Virtual;

- Elaborar propostas que possam auxiliar no combate à evasão nos cursos de educação à distância no Brasil.

Considerando-se que a questão de partida da presente pesquisa, ou seja, a possível influência e imbricações da avaliação sumativa na grande taxa de evasão verificada no Ensino à distância, tema até o momento muito pouco pesquisado, inicialmente adotou-se uma abordagem qualitativa do problema por ser mais ampla e flexível, podendo ser utilizada para estudar uma grande quantidade de fenômenos, indivíduos e situações, uma vez que a evasão e seus motivos ainda são um problema vagamente identificado e estudado, precisando-se elevar o conhecimento e compreensão desse problema e se ampliar a percepção das variáveis que incidem sobre o tema e sua significância.

Entretanto, diante das informações recolhidas e comparadas nas fases de observação, levantamento de dados secundários e de entrevistas, restou evidente a necessidade de um ajustamento da metodologia previamente pensada, incluindo-se no estudo uma fase quantitativa por meio de aplicação de inquéritos aos alunos evadidos.

Com efeito, aplicou-se na presente pesquisa os seguintes métodos:

- Observação: manteve-se direto contato com o ambiente estudado, processos e pessoas envolvidas, registrando dados não usuais que poderiam passar despercebidos caso se empregasse outra técnica.

- Destaque-se que a evasão é um tema que diretores, coordenadores e professores se sentem desconfortáveis em conversar e que pesquisador poderia ser visto com um crítico ou invasor, pelo que se buscou aplicar o máximo de habilidade observacional para se conduzir a coleta de informações, evitando-se qualquer comportamento que pudesse ser interpretado como intrusivo.
- Levantamento e análise de fontes secundárias: para obtenção das informações previamente disponíveis realizou-se um levantamento bibliográfico de livros, trabalhos acadêmicos e revistas da área de estudo, com o objetivo de aprofundar o conhecimento necessário para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa; efetuou-se um levantamento documental junto à instituição pesquisada, obtendo-se programas, relatórios e dados disponíveis; fez-se um levantamento das estatísticas publicadas pelas mais variadas instituições governamentais e particulares que produziram estatísticas sobre o tema; bem como igualmente se realizou um levantamento das pesquisas científicas prévias, identificando-se apenas a existência de um único estudo anterior.

- Entrevistas preliminares: apesar das informações conseguidas com as fontes acima relacionadas, o pesquisador estava ciente da existência de outros dados ainda não estão registrados. Assim, entendeu válida a realização de entrevista com um grande especialista da área (*Key-informant technique*), adiante apresentado como respondente 1 e a obtenção de opinião de dois especialistas diretamente ligado ao ambiente estudado (*Expert-opinion survey*), identificados apenas como respondentes 2 e 3. A maior vantagem da entrevista é a possibilidade respostas mais detalhadas sobre o assunto (Weiers, 1998). Contudo, a entrevista tem suas limitações, uma vez que as informações dadas são indiretas, isto é, filtradas e repassadas conforme o ponto de vista do entrevistado. No caso em tablado se constatou a existência de conflito entre as informações estatísticas e documentais colhidas e as opiniões dos respondentes qualificados. Assim, considerando-se também a grande dificuldade logística, de deslocamento, insuficiência de tempo e recursos financeiros para se estender as entrevistas aos alunos evadidos, limitou-se a seu número e sua realização à fase preliminar da pesquisa.

- aplicação de inquérito a uma população previamente identificada pela instituição pesquisada, mediante o envio de e-mail com link do sítio onde o questionário encontrava-se hospedado, garantindo-se total anonimato dos respondentes.

Como a evasão na Educação à Distância mediada pela Internet é um evento novo e pouco estudado, a adoção de um design bi-fásico na pesquisa, aliando-se uma fase qualitativa com outra posterior quantitativa, como acima descrito, apresentou-se, na opinião do pesquisador, como o melhor método de estudo.

O presente trabalho está organizado em três partes: a primeira parte é composta pelos capítulos 1, 2 e 3, onde se busca fazer a apresentação e o enquadramento histórico do fenômeno a ser estudado; na segunda parte, constituída pelos capítulos 4 e 5, dá-se a explicação da metodologia empregada e os motivos de sua escolha, fazendo-se, em pós, a apresentação dos resultados e sua discussão; na terceira e última parte, lançada no sexto capítulo, segue a exposição das evidências colhidas, dados e suas articulações, com as finais conclusões e sugestões.

No primeiro capítulo se discorre sobre o contexto histórico da educação à distância no mundo, apresentando-se todas suas modalidades em uso (correspondência, rádio, televisão, teleconferência e web), evolução e subtipos.

No segundo capítulo se descreve detidamente a história e evolução da educação à distância no Brasil, modalidades em uso, modelo oficial adotado e o marco regulatório que rege o setor atualmente.

No terceiro capítulo se apresentam os temas da avaliação de aprendizagem, o modelo de avaliação adotado no Brasil na educação à distância e o fenômeno da evasão e suas repercussões.

No quarto capítulo se passa em revista a metodologia a ser aplicada, se explicam os motivos de sua escolha, apresentam-se as fases da pesquisa, população, amostra e local da investigação.

Finalmente, no sexto e último capítulo, onde se procura articular e sintetizar todas as evidências e dados recolhidos, concluindo com a construção de algumas recomendações para a redução das taxas de evasão no ensino à distância no Brasil.

Sublinhe-se, ao encerro, que as mais recentes pesquisas na área, notadamente o Mapa do Ensino Superior de 2018 elaborado pelo Ministério da Educação, corroboram integralmente as conclusões encontradas na presente pesquisa, principalmente no tocante à agudização da evasão na EAD no Brasil, elevando-se ao patamar de 30,4%.

Na oportunidade da divulgação do Mapa da Educação no Brasil, em setembro de 2018, o Ministério da Educação reafirmou que a evasão é o principal problema a ser enfrentado

na EAD no Brasil, deixando mais que evidente a atualidade e relevância da presente pesquisa.

Capítulo 1.

Contexto Histórico da Educação à Distância

1.1 Considerações Preliminares

1.2 Breve histórico sobre a Educação à distância no mundo

1.3 A evolução da Educação à Distância no mundo

1.1 Considerações Preliminares

Embora a maioria das pessoas considere que a Educação à Distância seja um fenômeno moderno, encetado pelo surgimento da internet, essa percepção não corresponde à realidade.

Somente se pode ter a real compreensão da origem, métodos, vantagens, problemas e desafios envolvidos na experiência da Educação à Distância na atualidade se fazendo, inicialmente, um estudo histórico.

Essa é a finalidade da primeira parte do presente trabalho.

Sabido e ressabido que a mais recente inovação ocorrida na área da educação foi o surgimento e desenvolvimento da Educação a Distância ensejando a criação de novas oportunidades de inclusão educacional para grandes contingentes populacionais, não mais tão-somente de acordo com critérios quantitativos, mas, principalmente, com base em noções de qualidade, flexibilidade, liberdade e crítica. (Juste, 1998)

De certa forma pode-se afirmar que vários modelos de Educação à Distância se desenvolveram simultaneamente em muitos países, mas de forma mais exitosa na Inglaterra, na segunda metade do século XX, passando a ser referência mundial. Mais de dois milhões de pessoas já estudaram na Open University, sendo que atualmente estão matriculados cerca de 160 mil alunos regulares, com 40 mil alunos em

cursos de pós-graduação e 60 mil em cursos extracurriculares. Êxito similar alcançaram também as universidades abertas da Espanha e da Venezuela que oferecem igual número de cursos e atendem a maior número de alunos (Casto & Nunes, 1996).

Além de ensejar maior democratização do acesso à educação, a Educação à Distância apresenta notáveis vantagens sob o ponto de vista de eficiência e qualidade, mesmo quando há um grande volume de alunos.

A Educação à Distância é voltada especialmente para adultos que já concluíram o ensino médio, tem uma colocação no mercado de trabalho, buscam continuar sua formação e dispõem de tempo para dedicar aos estudos.

Um aluno com esse perfil, tendo acesso a material didático de qualidade, tem plena capacidade para estudar de forma autônoma toda a matéria de cada programa, realizando sucessivas auto-avaliações até entender-se apto a se submeter aos exames de proficiência.

Para potencializar as vantagens da Educação à Distância há necessidade de utilizar todas as tecnologias disponíveis para a inserção e acolhimento do aluno, uma vez que o corpo discente tende a ter perfil diferente do discente presencial, incluindo adultos que trabalham, pessoas com limitação de deslocamentos, pessoas com deficiências físicas e populações de áreas de povoamento muito disperso ou que encontram longe de instituições de ensino.

Essa, em especial, é uma vantagem do uso da Educação à Distância que merece destaque dada a dimensão continental do Brasil e sua grande massa populacional residente em áreas dispersas e de difícil acesso, como a floresta amazônica, o cerrado, a caatinga e o pantanal.

Em conclusão, cumpre destacar que a Educação à Distância hodiernamente não pode mais se cingir a ser simplesmente um curso unidirecional em que se despacham material impresso, apostilhas e outros materiais através do correio e se confia que o indivíduo tenha condições de estudar e aprender sozinho. É necessário cercar-se de toda uma multiplicidade de recursos pedagógicos para se alcançar êxito, garantindo-se a indispensável interatividade.

1.2 Breve histórico sobre a Educação à distância no mundo

O primeiro registro encontrado desse novo método de ensinar foi o anúncio de aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips, estampado em 20 de março de 1728, na *Gazette* de Boston, EUA. Esse professor enviava semanalmente as suas lições aos alunos inscritos. Quase um século após, em 1840, na Inglaterra, Isaac Pitman ministrou um curso, por correspondência, de taquigrafia. Em 1880, o Skerry's College ministrou cursos preparatórios para concursos públicos. Em 1884, o Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service ofereceu cursos de contabilidade. Em 1891, nos Estados

Unidos, ofertou-se curso sobre segurança de minas, sob a batuta de Thomas J. Foster.

No início do século XX, as universidades de Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha, começaram a disponibilizar cursos de extensão na modalidade à distância. Após, vieram a Universidade de Chicago e de Wisconsin, nos EUA. Em 1924, Fritz Reinhardt cria a Escola Alemã por Correspondência de Negócios. E, em 1928, a BBC começa a promover cursos para a educação de adultos usando o rádio. Essa tecnologia de comunicação foi usada em vários países com os mesmos propósitos, até mesmo, desde a década de 1930, no Brasil. (Byrne, 1989)

Do início do século passado até a Segunda Guerra Mundial foram adotadas várias experiências, o que tornou possível o desenvolvimento das metodologias aplicadas ao ensino por correspondência. Depois, as metodologias foram fortemente modificadas a partir do surgimento de novos meios de comunicação de massa.

A urgência em se treinar os recrutas norte-americanos durante a Segunda Guerra Mundial fez surgir inovadores métodos de ensino, posteriormente aplicadas no pós-guerra para a integração dos atingidos pela guerra e para a formação de novas capacidades e oportunidades de trabalho para as populações que migraram do campo para as cidades na Europa em reconstrução.

Mas o verdadeiro impulso se deu a partir de meados dos anos 1960, com a institucionalização de várias ações nos

campos da educação secundária e superior, começando pela Europa, notadamente França e Inglaterra e se expandindo aos demais continentes. (Perry, 1987)

Em nível de ensino secundário, destacam-se:

- Hermods-NKI Skolen, na Suécia;
- Rádio ECCA, na Ilhas Canárias;
- Air Correspondence High School, na Coreia do Sul;
- School of the Air, na Austrália;
- Tele secundária, no México; e
- National Extension College, no Reino Unido.
- Em nível universitário, cita-se:
 - Open University, no Reino Unido;
 - FernUniversiUit, na Alemanha;
 - Indira Gandhi National Open University, na Índia; e
 - Universidade Estatal a Distância, na Costa Rica.

A essas podemos acrescentar a Universidade de Athabasca, no Canadá; a Universidade Nacional de Educação a

Distância, da Espanha; a Universidade Nacional Aberta, da Venezuela; a Universidade para Todos os Homens e as 28 universidades locais por televisão na China Popular; o Sistema de Educação a Distância, da Colômbia, dentre muitas outras.

Atualmente mais de 80 países em todos os continentes adotam a educação à distância em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino, atendendo a milhões de estudantes.

Programas não-formais de ensino têm sido utilizados em larga escala para adultos nas áreas de saúde, agricultura e previdência social, tanto pela iniciativa privada como pela governamental. Hoje, é crescente o número de instituições e empresas que desenvolvem programas de treinamento de recursos humanos pela modalidade da educação a distância. Na Europa, se investe de maneira acelerada em Educação à Distância para o treinamento de pessoal na área financeira e demais áreas do setor de serviços, o que significa maior produtividade e redução de custos na ponta (Nunes I. B., 1992).

Na ilha Cubana a Educação à Distância iniciou suas atividades em 1979 mediante a criação da Facultad Enseñanza Dirigida, vinculada à Universidade de Havana, que funciona como centralizador da oferta dos cursos à distância, oferecidos em toda ilha, contando com o apoio de outras 15 universidades. Os cursos à distância replicam, à igualdade, a estrutura e conteúdo dos cursos presenciais.

Nos Estados Unidos existe mais de uma centena de importantes universidades e instituições de nível superior e médio, programas de capacitação profissional de alta qualificação e cursos de formação geral. Destacam-se a Pennsylvania State University, cujos cursos por correspondência são oferecidos desde 1892; a Stanford University, cujos cursos a distância são oferecidos desde 1969; a University of Utah, desde 1916; a Ohio University, desde 1924; entre outras várias universidades e faculdades que mantêm cursos de graduação, pós-graduação e educação continuada. Além das universidades isoladas, há nos Estados Unidos escolas e universidades também formam grupos que disponibilizam cursos à distância aliando o que cada uma tem de melhor. (Peterson's, 1997)

No Canadá, a Athabasca University iniciou suas atividades à distância em 1973 com o intuito de criar um *campus* integrado por rede de telecomunicações. Naquela época nem de longe se pensava nos avanços tecnológicos de hoje, com internet e fibra ótica, mas sim no uso intensivo de telefone, articulado com um eficiente sistema de tutoria. Mantinha-se contato permanente entre os tutores e os alunos por meio do uso do telefone e conferências telefônicas, sendo essa a principal tecnologia empregada, evoluindo e agregando as tecnologias que surgiram posteriormente. (Byrne, 1989)

Na Austrália há uma enorme quantidade de programas de Educação à Distância, desde aqueles dedicados à educação fundamental até cursos de graduação e pós-graduação de excelente qualidade, tratados com igualdade de condição de

validade do diploma obtido e apoio institucional quando comparado com a educação presencial.

Entre os inúmeros programas existentes, destacam-se as seguintes instituições enumeradas a seguir, citando-se, também, as datas de criação de seus programas de Educação à Distância: (Unesco, 1992)

- Universidade de Queensland, St. Lucia - Centre for University Extension, 1910;
- University of Western, 1911;
- School of the Air, 1956;
- Open College Network, criado em 1910 e integrava o Sydney Technical College, mas em 1970 tornou-se autônomo sendo rebatizado de College of External Studies e, em 1985, novamente trocou de nome para External Studies College of Tafe e em 1990 sofreu nova mudança de nome, adotando a atual nomenclatura de Open College Network;
- Victorian Tafe off-Campus Network, 1975;
- Universidade do Sul da Austrália ou Distance Education Centre, surgiu em 1968 como departamento de extensão universitária e 1989 tornou-se Departamento de Educação à Distância;

- Centro de Educação a Distância da University of Central Queensland, 1968;
- Centro de Educação a Distância da University of Southern Queensland, 1967;
- Divisão de Educação a Distância da Australian Catholic University, 1957/1991;
- Open Learning Institute (Charles Sturt University), 1971;
- Curtin University of Technology (Perth), 1972;
- Edith Cowan University, 1975/1981;
- Queensland University of Technology, 1974;
- University of Newcastle, 1970;
- Macquarie University (Centre for Evening and External Studies), 1967; e
- Murdoch University, 1975 (Unesco, 1992)

A República Popular da China iniciou em 1950 seus programas de educação a distância. Em 1951 criou-se o Centro de Educação por Correspondência da Universidade do Povo. Em 1955, já estavam organizados cursos por rádio e material impresso (Pequim e Tianjing), e, no início da década de 1960 foram implantadas as televisões universitárias em cidades como Pequim, Tianjing, Xangai, Sheyang, Harbing e várias

outras. Essa rede de televisões foi o principal instrumento de educação à distância até a ocorrência da Revolução Cultural, que ensejou seu fechamento até a década de 1980. No início da década de 1990, as televisões universitárias contabilizavam 1,83 milhão de estudantes em cursos oferecidos em mais de 290 áreas temáticas diferentes. (Daniel, 1998)

Hoje na China funciona o Dianda (Sistema Chinês de Universidade pela Televisão), formado por 575 departamentos regionais de ensino universitário via televisão e 1.500 departamentos locais de educação, responsáveis pela coordenação de mais de 30 mil grupos de tutoria distribuídos por toda China. O Dianda já formou quase 2 milhões de chineses e anualmente matriculam-se 300 mil novos alunos. Estatísticas oficiais chinesas registram que aproximadamente 77 por cento dos egressos conseguiram emprego nas especialidades em que se graduaram pela educação à distância. (Daniel, 1998)

Em Hong Kong, funciona, desde 1956, vinculada a Universidade de Hong Kong, a School of Professional and Continuing Education e desde 1975, funciona a School of Continuing Education vinculado ao Hong Kong Baptist College, com cursos de graduação, pós-graduação e cursos técnicos. O Open Learning Institute of Hong Kong foi criado em 1989, mantendo cursos nas áreas de administração, computação, eletrônica, engenharia mecânica e meio ambiente. O mais antigo programa nessa região, hoje novamente parte da China, é o Department of Extra-Mural Studies, da Universidade Chinesa de Hong Kong, instituído em 1965, com

cursos técnicos, de extensão, de graduação e de pós-graduação. Em Macau, com filial em Hong Kong, desde 1982, funciona o East Asia Open Institute. (Daniel, 1998)

No Japão, há registros de cursos por correspondência a partir do século XIX. Na década de 1930, uma grande quantidade de cursos por correspondência foi ofertada, todos cursos não formais. Em 1938, foi criada a Escola Kawasaki para Profissionais da Saúde, uma das primeiras experiências de qualificação e formação de corpo de apoio médico mediando à distância.

Em 1947, as leis sobre educação fundamental e educação escolar incentivaram a criação de programas de educação a distância. Logo em seguida, em 1948, a Universidade Chuo criou um Departamento de Educação por Correspondência, educação comunitária e desenvolvimento vocacional. Também em 1948, Universidade de Tóquio e a Universidade Hosei criaram um departamento idêntico, e, em 1950, a Universidade Feminina do Japão ofertou cursos com ênfase em economia doméstica. A iniciativa mais difundida foi inaugurada em 1983, com a fundação da Universidade do Ar através de um decreto lei especial, e que, no princípio da década seguinte, já atendia a aproximadamente 30 mil estudantes por meio de cursos veiculados principalmente pela televisão e rádio, elaborados pelo NIME (Instituto Nacional de Educação por Múltiplos Meios) e por materiais impressos.

Na Nova Zelândia, o primeiro curso por correspondência surgiu em 1922 sob o nome de The New Zealand

Correspondence School, tendo por escopo a disseminação de cursos para crianças (ensino básico e fundamental) sem acesso a escolas, por dificuldade física ou geográfica, como também para crianças neozelandesas que residiam fora no país. Os materiais impressos são remetidos por correio, constando de livros, quebra-cabeças, jogos e brinquedos, disponibiliza-se, também, tutoria presencial, aconselhamento por professores e se utiliza eventualmente materiais audiovisuais.

Em 1946, foi criada a New Zealand Technical Correspondence Institute, nome posteriormente alterado para The Open Polytechnic of New Zealand, com a missão de desenvolver cursos profissionalizantes, de educação continuada, e promover a ampliar a oferta de oportunidades ensino em nível médio. Há ainda cursos superiores à distância naquele país, na Palmerston North College of Education, dedicado à formação e desenvolvimento de professores, na Massey University, especializado nas ciências agrônomas e na University of Otago, que oferece programas de graduação e pós-graduação em várias áreas do saber. (Unesco, 1992)

Há registro igualmente de relevantes universidades e escolas com cursos a distância no Paquistão, em Papua Nova Guiné, em Cingapura, no Sri Lanka, na Tailândia, desde 1933, na Turquia e no Vietnã, entre outros.

Na antiga União Soviética, a educação a distância foi um instrumento de uso massivo pelo Estado para a oferta de educação para milhares de pessoas a partir de 1930. Cursos nas mais variadas áreas de conhecimento foram ofertados,

mormente aqueles que podiam treinar e habilitar os proletários e criar novas oportunidades para o trabalhador do campo. Diversos líderes políticos e administradores estatais se formaram ou concluíram seu segundo curso por intermédio da Educação à distância.

Na Segunda Conferência Internacional de Educação à Distância da Rússia, ocorrida em julho de 1996, foi fortemente destacada a relevância que a educação à distância teria no processo de reestruturação do país e na transição da sociedade para os novos tempos, especialmente pelas características desse modelo de educação e sua capacidade de tratar grandes contingentes populacionais ao mesmo tempo.

Passando-se à península Ibérica, registra-se que a Espanha criou sua universidade a distância por um Ato do Parlamento em 1972. A Universidade Nacional de Ensino à Distância faz parte do sistema espanhol de ensino superior. Um aluno da Universidade Nacional de Ensino à Distância tem os mesmos direitos e deveres de um aluno de qualquer universidade presencial. Com mais de 150 mil alunos, cada aluno da Universidade Nacional de Ensino à Distância custa para a instituição 41 por cento do que custa um aluno de uma universidade convencional. Como há a possibilidade de combinar o estudo com o trabalho, na Universidade Nacional de Ensino à Distância 83 por cento dos alunos são também trabalhadores.

O elemento pedagógico central do processo de ensino-aprendizagem dessa universidade é o que chamam de unidade

didática, em geral um guia de estudos, com textos e materiais de apoio, atividades e exercícios. O material impresso ainda é o recurso mais empregado no processo de ensino, mas também se usa a radiodifusão, a televisão e de outros meios audiovisuais.

Mais recentemente, a Universidade Nacional de Ensino à Distância tem se valido de videoconferências nos seus quinze centros de estudos e iniciado investimentos na implantação de comunicação por Internet.

Em Portugal, criou-se em 1988 a Universidade Aberta de Portugal, tendo sua autonomia reconhecida em 1994. Ela conta com *campus* central em Lisboa e dispõe de centros de atuação na cidade de Coimbra e Porto. Atualmente, oferece uma série de programas de graduação e pós-graduação em várias áreas acadêmicas. Mantém uma grande rede de pólos de apoio aos alunos distribuídos pelo país e conta com um Instituto de Comunicação Multimídia que tem por finalidade elaborar os materiais didáticos utilizados bem como dar suporte necessário à comunicação dos cursos.

A Universidade Aberta de Portugal disponibiliza aos interessados uma vasta gama de cursos de bacharelado, como, por exemplo, em língua portuguesa, literatura, gestão, história, ciências sociais, matemática, estudos europeus e muitos outros. Além disso, oferta licenciaturas nas áreas acima referidas e em informática bem como outros cursos não formais voltados à qualificação do trabalhador.

Em seu programa de pós-graduação, a Universidade Aberta de Portugal oferece cursos de mestrado de administração e gestão educacional, de comunicação em saúde, de comunicação educacional e multimídia, de contabilidade e finanças empresariais, de contabilidade e auditoria, ensino de ciências, estudos ingleses, estudos sobre as mulheres, gestão de projetos, gestão da qualidade, relações interculturais e também um mestrado interdisciplinar em estudos portugueses.

1.3 A evolução da Educação à Distância no mundo

Alguns autores organizam a evolução da Educação à Distância em etapas ou fases. Talvez a melhor classificação seja a por ondas, uma vez que as modalidades da Educação à Distância não têm um caráter estanque. Ainda hoje se utilizam formatos de Educação à Distância pertencentes a todas as ondas. Desta forma, assim como quando se observa o mar e não se vê a exata separação entre as ondas, também na Educação à Distância, a onda seguinte não tem início no exato final da anterior.

1.3.a Primeira onda: correspondência

A onda do estudo por correspondência é a primeira e talvez a mais longa de todas. Apesar de atualmente em quase desuso, sua importância e pioneirismo merecem destaque. Os primeiros registros de seu surgimento datam de meados do século 19 e seu declínio iniciou na década de 1990 com a revolução provocada pelo aparecimento da internet e das mídias sociais.

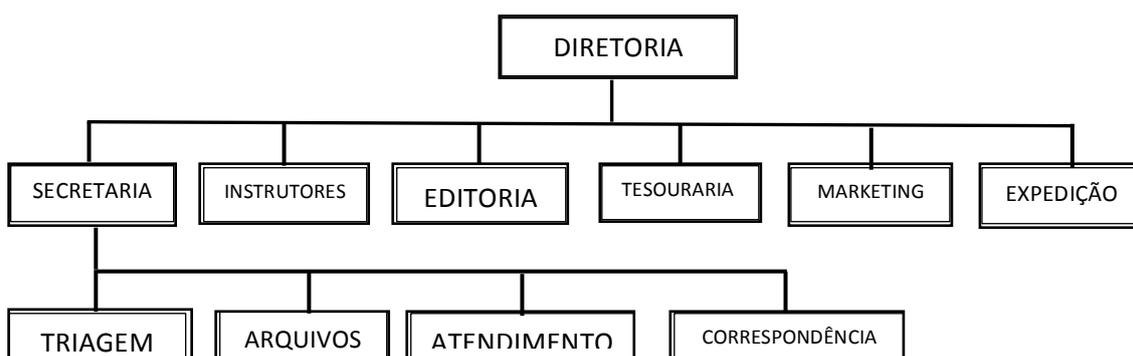
Afirma-se que hodiernamente ela caminha para o desaparecimento porque o conceito de aprendizagem por correspondência está limitado ligado aos procedimentos de tutoria mediada pelo correio, forma de comunicação cada menos utilizada.

Outrossim, cabe reopntar que não é apenas por causa do tipo de material didático usado, mais comumente material impresso e kits enviados pelo correio, que se nomina essa modalidade de ensino como sendo por correspondência.

O que embasa essa denominação é a natureza do processo de mediação estabelecido entre aluno/tutor, aluno/professor ou aluno/instrutor ocorrer por intermédio de correspondências. Envio de lições, trabalhos e provas, da instituição de ensino ao aluno e ou vice-versa, tudo mediado pelo correio. Até a atendimentos administrativos e ajustes entre aluno e escola, como matrícula e pagamentos, por exemplo, são efetuados integralmente por meio de serviços postais.

Neste tópico far-se-á a descrição das operações desenvolvidas por uma instituição-modelo no atendimento de seu alunado, mediados pelo correio.

Organograma funcional: (Monitor, 2016)



1.3.a.1 Perfil do aluno de ensino por correspondência

O corpo discente de um curso por correspondência é eminentemente masculino, cerca de 90% (noventa por cento), com idade média entre de 25 e 30 anos. A grande maioria, em torno de 70% (setenta por cento) já tem família constituída, possuindo dois filhos em média e 65% (sessenta e cinco por cento) dos alunos estão empregados ou possuem uma situação financeira estável. O principal motivo para buscar um curso por correspondência é o desejo de ampliar conhecimentos, adquirir novas habilidades, progredir no trabalho e conquistar uma situação financeira ainda melhor. O curso mais popular ainda é o de eletrônica para formação de técnico em rádio e televisão, seguido pelos cursos técnicos em eletricidade. (Monitor, 2016)

1.3.a.2 Planejamento dos cursos

A decisão de se oferecer um novo curso por correspondência é de competência da diretoria, mas a elaboração do projeto pedagógico e a análise de pertinência e relevância mercadológica do curso são de competência do departamento de marketing, editoria, secretaria e instrutores.

O marketing participa analisando o mercado, avaliando suas tendências e possibilidades de divulgação, além do potencial econômico do público-alvo dos títulos dos cursos propostos.

A secretaria registra e transmite o interesse manifestado

pelos alunos por novos cursos.

A editoria contribuía com pesquisas no mercado, avaliação de tendências da profissão, ofício ou especialização objeto das propostas de desenvolvimento.

A contribuição dos instrutores é, talvez, a mais importante desse processo, ao traduzirem os desejos de alunos. O relacionamento mantido com o corpo discente, em decorrência do atendimento a consultas formuladas a distância ou pessoalmente, correção de exames, oferta de soluções para as dificuldades dos alunos, quando aliadas à sua própria vivência profissional, dotam os Instrutores de visão clara sobre as necessidades de formação no mercado.

Uma vez obtido consenso sobre o título e aprovado o orçamento, a editoria assumia todos os procedimentos para seu desenvolvimento: programa detalhado do curso com abordagem acadêmica e de mercado, contratação dos profissionais de autoria, elaboração de cronograma de execução e pagamentos e a coordenação de todas as etapas.

O marketing, com base no planejamento e nas pesquisas efetuadas, estabelece o preço de venda do futuro curso, dando início imediato à criação de interesse no mercado e, principalmente, junto aos alunos da instituição que concluíram cursos semelhantes. (Monitor, 2016)

1.3.a.3 Administração do curso

A diretoria é o órgão responsável por todas as decisões,

participando e intervindo diretamente em todos os departamentos.

A secretaria atua como mediadora nos procedimentos de tutoria, abrangendo todas as atividades de relacionamento com alunos, inclusive recebimentos e cobranças de mensalidade, recebendo, encaminhando, controlando e devolvendo aos alunos às suas demandas.

As cartas são retiradas dos correios diariamente e, às vezes, até duas vezes por dia, em sacos ou malas postais, tal o volume de correspondências recebidas. Elas são numeradas sequencialmente, datadas e abertas. Seu conteúdo é grampeado ao envelope que, em momento algum, é descartado; passa-se, então, à triagem ou separação das correspondências conforme a solicitação que elas contem, as quais poderiam ser: pedido de informações sobre cursos, pedido de matrícula, pagamento, consulta sobre dúvidas encontradas na lição, exames para serem avaliados, documentos, solicitações de providências ou reclamações e outros assuntos.

Uma boa ação de marketing direto via correio, nos anos 1990, normalmente oferecia três por cento de resultados. Os catálogos enviados, em resposta a uma solicitação de informações, por uma instituição de ensino por correspondência, alcançavam taxas de sucesso da ordem de 30% (trinta por cento), o que demonstra de forma irrefutável o acerto na comunicação utilizada.

Esses procedimentos normalmente admitiam três etapas, que consistiam no seguinte: (Monitor, 2016)

- etapa 1: remessa de catálogo informativo sobre a instituição e programa dos cursos;
- etapa 2: que poderia acontecer ou não dependendo do sucesso da etapa 1, composta por abordagens sobre temas vinculados ao curso de interesse do solicitante e depoimentos de alunos egressos, enviada quarenta dias após a remessa da primeira;
- etapa 3: enviada quarenta dias após a remessa da segunda etapa àqueles interessados que ainda não haviam efetuado matrícula e, geralmente, contendo uma vantagem financeira ou um benefício evidente.

As maiores instituições do setor tinham um sistema automatizado de impressão das etiquetas de endereçamento do cadastro. As menores instituições utilizavam artifícios como datilografar os endereços em uma página fazendo reproduções posteriores ou, ainda, datilografavam um original com várias cópias carbonadas. Essas etiquetas, além de nome e endereço, levavam em seu topo o código identificador do aluno e data de cadastramento. (Palhares, 2014)

Quando a correspondência continha um pedido de matrícula, era destinada ao setor específico, dentro da secretaria, que providenciava a abertura de pasta para o registro da vida estudantil e a guarda dos documentos recebidos. Essa pasta, depois de preenchidos os campos com os dados do aluno, seguia para o setor de arquivos, que aguardava

o pagamento (caso ainda não tivesse sido realizado ou estivesse separado do impresso de matrícula). Enquanto isso, era remetido ao aluno um informativo com previsão de datas para as remessas das lições, envio dos exames e das mensalidades devidas, e o número de matrícula que constaria em todos os documentos. Esse número estaria na pasta, de forma destacada para fácil localização. Além dos registros na pasta, os dados dos alunos também eram inseridos em uma ficha de pequeno porte destinada a um arquivo de segurança, organizado alfabeticamente para ser utilizado no caso de o aluno esquecer seu número de matrícula.

Como é fácil perceber, tratava-se de um controle totalmente manual, mas que, além de atender muito bem as necessidades da instituição, ainda era capaz de administrar uma quantidade enorme de alunos, demandando, para sua ampliação, apenas espaço físico, muitos arquivos e funcionários.

Esses arquivos eram manuseados por diversos funcionários, com diferentes objetivos. Em seu trabalho, cada um administrava um aspecto diferente do relacionamento instituição/aluno. Em função da demanda e do período dentro do mês, algumas tarefas eram realizadas por equipes inteiras para conseguir sua finalização dentro de prazos previstos.

Uma das razões de o termo correspondência estar presente nesse formato era o fato de que, além das ações de cunho pedagógico, também as administrativas e as financeiras eram realizadas pelos correios, inclusive os pagamentos da

mensalidade escolar.

A Empresa de Correios disponibiliza, até hoje, entre outras opções para remessa de valores, o vale postal, o qual foi muito usado na segunda metade do século passado em razão, talvez, da existência de mais agências de correio do que bancárias. Era fácil para o aluno adquirir um vale postal no valor da mensalidade e encaminhá-la para a escola. Esse vale, ao chegar à tesouraria da instituição, depois de submetido a uma pequena burocracia, era recebido nos caixas da Empresa de Correios.

O único problema era o extravio desse documento, o que não ocorria em proporções significativas, mas é fácil imaginar a confusão gerada por essa circunstância, uma vez que um documento desses, quando extraviado, era igual a uma mensalidade paga pelo aluno e não recebida pela escola.

Outra opção, utilizada em escala menor, era o reembolso postal e apenas para a remessa dos materiais correspondentes à matrícula ou primeira mensalidade. Como, nesses casos, o pagamento era realizado pelo aluno na agência da Empresa de Correios mediante entrega dos materiais, estabelecia-se uma relação de confiança mais forte, o que estimulava a quantidade de matrículas. (Palhares, 2014)

1.3.a.4 Instrutores, ensino e verificação da aprendizagem

Os profissionais que atuavam no setor instrucional – instrutores - eram os responsáveis pelo atendimento do aluno e

suas demandas, pela elaboração das questões de avaliação constantes dos cursos e suas atualizações, bem como pelos trabalhos de autoria.

A razão de receberem a denominação de instrutores, em substituição a tutores ou professores, é justificada pelo fato de, geralmente, não terem formação pedagógica. Na avaliação de seu currículo era fundamental sua experiência profissional e inserção no mercado de trabalho. Alguns possuíam graduação superior, outros apenas o curso fundamental. O importante era o conhecimento empírico.

Os instrutores trabalhavam em regime de plantão. A quantidade de horas disponibilizadas no plantão era determinada pelas demandas dos alunos e pela garantia de bom atendimento. Nesses momentos dedicavam-se a atendimento eventual de algum aluno, correção de exames, troca de informações com a secretaria e editoria, setor responsável pela avaliação, atualização e correção das informações constantes dos cursos. Discutia-se também, em oportunidades destinadas exclusivamente para essa finalidade, as tendências do ofício ou profissão, a necessidade de novos títulos ou complementos para aperfeiçoamento do trabalho de ensino. (Monitor, 2016)

Outro detalhe merecedor de atenção da editoria e dos instrutores eram os resultados obtidos pelos alunos nos exames de conclusão de curso e, também, nas provas durante o processo, que tinham sua eficiência constantemente questionada.

É importante frisar que as provas ou exames eram todos

realizados à distância. As provas sempre eram acompanhadas de uma carta onde se destacava a responsabilidade do aluno nesse ato avaliativo, sendo o objetivo dessa advertência aumentar o grau de formalidade do ato avaliativo, mas que não teria nenhum efeito sem a colaboração do aluno.

Entretanto, sabe-se o comportamento do aluno, naquela situação, era de extrema ética e responsabilidade. Essa conclusão pode parecer inocente aos mais céticos, mas o contato com alunos demonstrou esse fato várias vezes. Talvez por se tratar majoritariamente de adultos de origem simples, cujo desiderato era adquirir o conhecimento necessário ao exercício de uma nova profissão, seu comportamento não segue uma rotina leviana de fraudar o processo de avaliação, uma vez que isso não agregaria nenhum valor aos conhecimentos e, por conseguinte, ao seu sucesso pessoal. (Palhares, 2014)

As consultas, ao chegar à escola, recebiam tratamento preferencial e tinham prazos muito reduzidos para trânsito interno. O instrutor respondia às dúvidas e perguntas dos alunos no mesmo documento remetido e que lhe havia sido entregue, mediante protocolo, por um funcionário da secretaria. Uma vez respondida, a consulta era entregue à secretaria que realizava a baixa no protocolo, os necessários registros e a enviava ao setor de expedição com a etiqueta de endereçamento para o aluno.

A triagem encaminhava todos os exames recebidos à secretaria, que os separava por modalidade e curso. Se necessário, as questões dissertativas ou avaliativas, como

desenhos, eram encaminhadas ao instrutor para avaliação. Os exames compostos por questões de múltipla escolha eram corrigidos por funcionários da própria secretaria, que dispunham de gabaritos para confrontar as respostas. Após aplicação da nota, era providenciado o lançamento na ficha do aluno e encaminhadas recomendações nos casos em que o aluno não tivesse obtido nota suficiente. Da secretaria o documento seguia para a expedição.

Os cursos ministrados no âmbito da modalidade por correspondência eram de cunho livre e, por essa razão, dispensavam qualquer trâmite diferenciado para tratar de documentação que se constituía, geralmente, em fotos para identificação estudantil ou certificados de conclusão.

Nenhum documento era exigido para a inscrição. O preenchimento do formulário de matrícula servia como prova de que o aluno era alfabetizado. O resto era complementado pela dedicação do aluno ao curso e pelo material didático que era construído levando em consideração esse aspecto. (Monitor, 2016)

1.3.a.5 Material didático prático específico - Kits

Na época, a quase totalidade dos cursos possuía kits para possibilitar ao aluno a oportunidade de experimentar pelo menos uma atividade prática do ofício que estava aprendendo. Essas remessas representavam investimento muito alto, daí a necessidade de controles e cuidados adequados para evitar perdas. Os kits, obviamente, integravam as fases mais

adiantadas dos cursos, quando o aluno já deveria ter condições de poder manusear com segurança peças e ferramentas, além de já ter realizado os pagamentos suficientes para cobertura dessa despesa.

O fato gerador dessa remessa era o pagamento de determinada mensalidade do curso que, quando confrontada com o plano de curso registrado na pasta do aluno, liberava o envio correspondente.

1.3.a.6 O processo de elaboração dos materiais didáticos

Para a elaboração da redação inicial, o autor seguia os conteúdos curriculares constantes do projeto pedagógico.

A redação inicial passava por revisões técnicas e de linguagem para adequá-las ao modelo de ensino, o que, geralmente, resultava em um texto final bastante diferente do inicialmente apresentado pelo autor.

O material didático desenvolvido tinha conteúdo consistente e atualizado. Cada material didático, que depois de finalizado era chamado de fascículo ou apostila, deveria conter: (Monitor, 2016)

- índice: servia para oferecer logo de início uma visão geral fascículo com todas as suas subdivisões (lições, títulos, subtítulos, entre outros).
- Apresentação: deveria ser motivadora e

atraente ao aluno, propiciando um panorama completo dos temas que seriam tratados em cada lição que compunha o fascículo. É importante salientar que o autor devia fazer a relação entre os assuntos e o cotidiano do aluno, ou seja, destacar a utilidade prática do que ele iria aprender. Enfim, o objetivo da apresentação era fornecer ao aluno uma visão geral dos temas que seriam trabalhados, além de gerar interesse pela leitura e pelo aprendizado.

- Lição: as lições que continham:
- ✓ Introdução: representava para a lição o que a apresentação representava para o fascículo, e deveria abordar os assuntos tratados, a estratégia de estudo para os assuntos abordados, além de outros aspectos relevantes para que o aluno pudesse se familiarizar com o tema. Se os assuntos tratados na lição dependessem de conceitos e/ou conhecimentos adquiridos em outro fascículo ou lição, deveria ser inserida na introdução uma chamada para recapitulação. A introdução deveria conter, ainda, os objetivos específicos a serem alcançados ao término de cada lição.
- ✓ Conteúdo: o conteúdo programático era apresentado de forma integrada, entre autor e

aluno, simulando uma aula individual presencial. O ensino tinha caráter dogmático, ou seja, de certeza absoluta. Ao desenvolver o conteúdo, o autor partia sempre do pressuposto de que o aluno era leigo no assunto. Eram utilizadas comparações e exemplos concretos do dia-a-dia e de fácil compreensão para o aluno. O texto continha curiosidades em relação aos conceitos apresentados, objetivando o interesse pela leitura e a facilidade de entendimento. A interdisciplinaridade entre as matérias era fundamental, sendo importante que fossem relacionados os conhecimentos das diversas disciplinas, produzindo-se conexões entre todos os domínios. O material didático precisava ser motivador, destacando o que era mais empolgante para o aluno. Para isso, todos os valores conhecidos poderiam ser utilizados, desde que tivessem identificação com o aluno: esporte, saúde, alimentação, vestuário, habitação, transportes, tecnologia, relações humanas, conhecimentos prévios, fatos impressionantes, entre outros. A linguagem deveria ser clara e objetiva, sem sofisticação, com frases curtas e sem complexidade sintática, pois era difícil para o aluno seguir o fio da exposição e encontrar os elementos essenciais quando se deparava com

frases longas, com períodos coordenados e subordinados. Eram evitados termos capazes de dificultar a leitura ou compreensão, como conceitos abstratos, palavras longas ou raras, que significam idéias com diversos sentidos, frases longas e pouco estruturadas, verbos transformados em nomes abstratos, voz passiva e pretéritos, sujeitos e verbos distantes entre si. Eram adotados aspectos positivos como palavras curtas, concretas, familiares, que significam ações e com sentido único, frases curtas e bem estruturadas, verbos de ação, ativos e no tempo presente, sujeitos e verbos próximos. Termos técnicos e desconhecidos eram inseridos e esclarecidos gradativamente, utilizando-se o sinônimo entre parênteses, notas de rodapé ou em um resumo no final do fascículo.

- ✓ As ilustrações, fotos e diagramas completavam a lição esclarecendo detalhes. A indicação para inserção de ilustrações pelo autor acontecia por meio de reprodução xerográfica com a indicação do local onde deveria entrar ou simplesmente sugestão para que os técnicos pudessem criá-las. Tabelas e gráficos também eram incluídos no material. Ao final de cada lição eram, ainda, inseridas

propostas de experiências para consolidar os conteúdos abordados.

- ✓ Exercícios propostos: ao final de cada lição havia uma série de exercícios sobre todo o conteúdo estudado. A elaboração das perguntas era ser clara e objetiva, de preferência com exercícios concretos e fechados, de modo que não permitissem respostas diferentes e opiniões pessoais por parte do aluno. Quando se tratava de matemática, os exercícios apresentavam resolução, que eram colocadas em seguida à série de exercícios propostos.
- ✓ Bibliografia: todo acervo bibliográfico utilizado para a confecção do material didático, bem como o que poderia ser consultado, era indicado para que o aluno pudesse aprofundar seus estudos se assim o desejasse.

Havia grande preocupação com plágios, cópias ou reproduções de trabalhos de terceiros já publicados e por isso o autor era orientado sobre a proibição dessas práticas. Os direitos autorais sobre o material elaborado eram cedidos pelo autor à instituição, por prazo indeterminado, ficando autorizada a exploração comercial, sem restrições. A escola tinha exclusividade sobre a obra, ficando vetado ao autor o direito de reproduzi-la ou divulgá-la por qualquer meio.

(Palhares, 2014)

1.3.a.7 A mediação pedagógica

A palavra mediação, como o próprio nome informa, refere-se a um tipo de ação que se situa entre duas outras em um processo qualquer. Em se tratando de ensino e aprendizagem, a mediação deve ser entendida como uma atividade que se interpõe entre o aluno, a quem se destina o ensino, e o conhecimento. (Palhares, 2014)

O material didático fazia a ligação entre quem tinha o dever de ensinar e quem desejava aprender, ou seja, como mediador no processo ensino aprendizagem.

O mediador era responsável por possibilitar ao aluno um material didático adequado às suas necessidades, consideradas as especificidades do ensino por correspondência. A mediação pedagógica era inserida, justamente, entre a etapa inicial do trabalho e a revisão final e tinha como pilares o tema de estudo, a auto-aprendizagem e a forma de estudo.

O tema de estudo definia o tratamento a ser dado ao conteúdo de ensino e às estratégias de linguagem, que deviam ser ajustadas para a metodologia de aprendizagem, dando ao aluno motivação para aprender a conhecer.

O estímulo para que o aluno aprendesse a aprender era gerado pela sua curiosidade em relacionar o assunto estudado à própria experiência, à autonomia para fazer perguntas e à criatividade no jogo pedagógico.

A auto-aprendizagem era a base do aprendizado. Para que acontecesse, os exercícios e problemas do material didático não podiam escapar às experiências e ao contexto socioeconômico e cultural do aluno. A auto-aprendizagem constituía-se, fundamentalmente, em uma pedagogia ativa. Aprendia-se fazendo. O esforço para o aprendizado vinha sempre acompanhado da prática. Aprender a fazer era uma necessidade para que o aluno pudesse, entre outros, saber comunicar-se e lidar com conflitos. (Palhares, 2014)

Com isso, ela devia funcionar principalmente como desafio para que o aluno se sentisse exigido a produzir resultados, a aprender, a ser e, como consequência, a perceber-se num mundo competitivo que demanda dele responsabilidade, pensamento autônomo, imaginação e criatividade para lidar com as mais diversas situações.

Uma vez que o tema de estudo, a auto-aprendizagem e a forma de estudo deviam atender aos conceitos de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a ser, em cada curso se buscava a interatividade para um aprendizado ativo e, para tanto, os conteúdos e as estratégias pedagógicas eram projetados a fim de prover um alto grau de interação entre o aluno e o material didático à disposição. Nos fascículos de cada curso, o aluno encontrava diversas atividades que propiciavam simulações, jogos, quebra-cabeças, estudos de casos, ou seja, tudo o que pudesse levá-lo a aprender a aprender.

Cabia ao mediador dotar o conteúdo do material didático

de linguagem, comunicação/identificação com o público-alvo e por despertar o interesse do aluno pelo estudo. Uma linguagem fácil, com termos correntes, facilitava o aprendizado, tornando o estudo agradável e motivador.

Todas as lições tinham exercícios propostos, com questões claras e objetivas (de preferência exercícios concretos e fechados), de modo que não eram permitidas respostas diferentes.

Por fim, cumpre registrar que as informações acima narradas foram extraídas de documentos, registros e pesquisas realizadas junto ao Instituto Monitor, instituição de ensino à distância pioneira por correspondência no Brasil, fundada em 1939 e ainda em pleno funcionamento no Brasil nos dias atuais. (Monitor, 2016)

1.3.b Segunda onda: transmissões de rádio e Televisão

1.3.b.1 O Rádio

O surgimento do rádio como uma nova e empolgante tecnologia no início do século XX fez muitos educadores reagirem com otimismo e entusiasmo, considerando que este novo meio de comunicação poderia revolucionar a forma de se transmitir conhecimentos.

O rádio alcançava diferentes segmentos sociais, possuía grande cobertura nacional e o aparelho de recepção tinha preço acessível a boa parte da população. A atratividade estava em

sua linguagem simples, intimista, direta e agradável.

As experiências de educação à distância mediadas pelo rádio no Brasil desenvolveram-se a partir de 1960, tendo caráter maciçamente instrucional, com cursos voltados à alfabetização de adultos, treinamentos, combate ao analfabetismo, educação supletiva e capacitação de jovens e adultos para o mercado de trabalho. Contudo, pesquisas de avaliação conduzidas na área mostraram seu insucesso em razão da elevada taxa de evasão. A pouca eficácia dessa modalidade de ensino foi creditada à tentativa frustrada de reproduzir, no rádio, o ambiente de sala de aula. Pouco se utilizou dos recursos da linguagem radiofônica e conteúdo abordado estava além das possibilidades de acompanhamento dos alunos. Verificou-se, além de tudo, a ausência de personalidade na relação aluno-professor.

A partir de 1990, instituições públicas de ensino e fundações particulares desenvolveram projetos fundados na doutrina de Mario Kaplún para o emprego rádio na educação à distância. O pedagogo uruguaio pregava a superação da divisão entre educação e entretenimento para utilizar de forma lúdica os diversos recursos e formatos radiofônicos, objetivando gerar programas atraentes e em sintonia com as necessidades do público-alvo.

O objetivo já não é mais produzir cursos regulares que se espelham na educação formal. Em lugar disso criam-se novas experiências de aprendizagem aberta por rádio que visam a construção de conhecimento significativo sobre cidadania,

saúde, educação, meio ambiente, cultura e empreendedorismo. (Kaplún, 1978)

O rádio, por sua massiva presença nos mais variados ambientes, pode ser um grande instrumento de disseminação de idéias e práticas, aproveitando-se dessa característica para a construção de sistemas educacionais mediante a produção de programas instigantes e significativos. Para tanto, fundamental é se dominar a linguagem do meio, utilizar em toda sua extensão seus recursos expressivos e tentar sobrepujar as limitações tecnológicas.

Instantâneo e onipresente, o rádio mudou mentalidades provincianas, democratizou a informação, ligou vilas afastadas aos que acontecia ao redor do mundo. Por suas ondas voaram as notícias sobre guerra, revoluções, crises e golpes de estado, atingindo a todos em todo o mundo. A forma instantânea de difusão das informações imediata fez do rádio um pioneiro do tempo real na era eletrônica. Uma espécie de sistema nervoso de informação, como definiu Marshall McLuhan na década de 1960. (McLuhan, 1995)

A chegada da Televisão representou uma sensível diminuição de seu prestígio, deixando de monopolizar a centralidade midiática. Contudo, mantêm ainda uma audiência fiel, por ser meio informativo descentralizado e pluralista. Por sustentar essas características, conserva seu forte apelo popular.

A atratividade do rádio está na oralidade. A fala direta estabelece uma relação de intimidade entre o locutor e o

ouvinte, gerando uma identificação mútua e passando a fazer parte da rotina de vida do ouvinte. Quem gosta de ouvir rádio acompanha fielmente seus programas de notícias, humor, sobre o tempo e outros que podem conter elementos de drama, afeto, amizade e demais sentimentos humanos, como as rádio-novelas. É por causa dessa variedade de formatos que o rádio se acomoda tão bem na existência cotidiana de seus ouvintes, atendendo às demandas simbólicas por diversão, entretenimento, formação de opinião, informação e companhia.

Por alcançar todos os segmentos sociais, ter um baixo custo e ampla geográfica continental, o rádio oferece muitas possibilidades para a Educação à Distância.

1.3.b.2 Características do rádio

Como meio de comunicação social de amplo alcance, o uso do rádio no sistema de aprendizagem a distância possui vantagens e desvantagens decorrentes de sua natureza tecnológica. A mais importante característica é a unissensorialidade. Rádio é som, o que inclui a fala, a música, o texto, notícias, ruídos e efeitos sonoros. O som tem o poder de personificar materialmente o espaço físico, transmitindo sensações, conceitos ou representações. Remete a um referencial de tempo, modo, espaço ou ambiência. No rádio, a ausência de imagens não é uma inferioridade, ao contrário, segundo Bachelard é uma superioridade porque na unissensorialidade reside o eixo da intimidade. Por meio da imagem que se forma na imaginação, constrói-se uma relação de proximidade e interação informal entre emissor e receptor.

Ao contrário da televisão, em que as imagens são limitadas pelo tamanho da tela, as imagens do rádio são do tamanho da imaginação do ouvinte. Com os sons pode-se criar um mundo visual-acústico. (Bachelard, 1986)

Ao mesmo tempo em que estimula a imaginação, o código sonoro cria diferentes níveis de percepção e interpretação da mensagem. As ondas sonoras transportam os sons através do espaço e são recebidas na mesma sequência temporal em que são transmitidas. A linearidade e a temporalidade da transmissão tornam a mensagem radiofônica essencialmente efêmera, fugaz e sucessiva, o que exige contar com a audiência no momento da veiculação (uso em tempo real). O ouvinte não tem condições de mudar a ordem das informações, nem estabelecer prioridades, diferentemente do material impresso ou eletrônico, que possibilita selecionar a ordem do que se lê. Por exigir a captação da mensagem apenas pela audição, o meio é inadequado para transmissão de mensagens que necessitam de visualização simultânea espacial (quadros, mapas, tabelas) ou para a abordagem de conteúdos abstratos. (Bachelard, 1986)

Outro aspecto a ser considerado é a unidirecionalidade da mensagem no rádio. O ouvinte não vê quem fala, não o conhece, nem pode manter com o interlocutor uma relação interpessoal no momento da transmissão. As possibilidades de participação ou interação na transmissão são mínimas, apenas com eventuais interferências associadas a outros meios, como telefone, carta, fax e, raramente, ao vivo, nos estúdios de gravação. Essa limitação é superada, em parte, pelo fato de o

ouvinte acrescentar ao conteúdo do que escuta suas emoções, identificando-se afetivamente e estabelecendo uma sensação de intimidade. É o princípio da interioridade, como dizia Bachelard, que garante a permanência do rádio, viabilizando sua utilização como canal de interação em projetos de educação formal e informal. (Bachelard, 1986)

Em função de características tecnológicas, a linguagem radiofônica tende a ser intimista, sugestiva, simples, objetiva, direta e agradável. Quando explorada de forma criativa e consistente, pode favorecer a captação direta e compreensível de conteúdos educativos.

Pode-se, em síntese, elencar como características tecnológicas do rádio as seguintes:

- Instantâneo e simultâneo
- Transmissão efêmera, fugaz e sucessiva
- Unidirecionalidade da mensagem
- Recepção passageira e condicionado a horários específicos
- Interação condicionada à utilização de outros meios
- Ampla cobertura do sinal
- Baixo custo do aparelho
- Baixo custo de produção de programas

1.3.b.3. Sistema de radiodifusão brasileiro

É fundamental se compreender e considerar a natureza tecnológica do rádio para que se possa fazer um planejamento eficiente na construção de processos de aprendizagem. Some-se a isso ter-se conhecimento sobre o funcionamento do sistema de radiodifusão no qual se insere a ação educativa.

O sistema brasileiro de radiodifusão tem natureza mista, sendo constituído por emissoras públicas, privadas e comunitárias. Compete unicamente ao Estado conceder licenças para o funcionamento de uma rádio. Por Lei, todas as rádios têm por finalidade promover a educação, informação e a cultura. Mesmo as emissoras privadas têm a obrigação de reservar 5 (cinco) horas semanais para a difusão de programas educacionais. Até o final da década de 1980, todas as emissoras, públicas ou comerciais, eram obrigadas a transmitir programa educativo no horário de 20h às 20h30.

No início dos anos 90 esse horário foi flexibilizado, mantendo-se, contudo, a obrigação de veiculação do conteúdo educacional. Desde então, o espaço tem sido garantido por meio de convênios assinados entre a ABERT (Associação Brasileira de Empresas de rádio e Televisão) e o Ministério da Educação para divulgação de produções institucionais e campanhas voltadas à melhoria da qualidade de ensino e para incentivar os pais a se fazerem presentes acompanhamento escolar dos filhos.

A grande maioria das rádios que integram o serviço brasileiro de radiodifusão são pertencem a empresas privadas,

com objetivo comercial, essencialmente voltado a conteúdos de entretenimento e informação jornalística, com reduzido espaço para a educação e a cultura. De um quase 6.000 (seis) mil rádios instaladas no país apenas 8% (oito por cento), pouco mais de 400, são de caráter exclusivamente educativo e cultural.

O rádio comercial oferece mídia seletiva através da programação e faixa horária. Sua programação pode ser segmentada ou eclética. Eclética é aquela que toca música popular e oferece diversos programas de entretenimento. A programação segmentada destina sua programação para temas específicos de interesse do seu público-alvo, como esportes, jornalismo, música instrumental, flashbacks, programação evangélica, jovem, adulta, urbana e rural.

As emissoras exclusivamente educativas estão sob a direção de instituições públicas, universidades e fundações de direito privado sem fins lucrativos. Por lei, integram os sistemas de ensino de qualquer nível ou modalidade, podendo oferecer educação básica, formação técnica ou profissional e educação superior, além de abranger as atividades de divulgação cultural, pedagógica e de orientação profissional.

As emissoras diferenciam-se no tocante à modalidade de frequência e alcance de seu sinal. A FM (frequência modulada) tem alcance municipal, num raio de 200 km, e se destaca pela alta qualidade sonora e baixa incidência de ruídos. A AM (amplitude modulada) tem alcance regional ou até nacional, dependendo da potência de sua antena e dos transmissores. A

qualidade de som da FM é notadamente superior à da AM, estando sujeita à interferência de ruídos pelo longo alcance das ondas eletromagnéticas. As emissoras por AM e FM passaram a ter maior ao se integrarem rede de transmissão via satélite, atingindo quase todo o país.

A última novidade no sistema brasileiro de radiodifusão foi a criação das rádios comunitárias em 1998. São rádios em frequência modulada (FM), com potência reduzida (25 watts) e pequena cobertura geográfica, raio de 1 km de serviço a partir da base transmissora. Essas rádios comunitárias organizam-se em associações e fundações comunitárias sem objetivo de auferir lucros ou ganhos financeiros, estando sediadas no local da prestação do serviço. Sua programação diária comunitária contempla informação, avisos, diversão, manifestações culturais, artísticas, folclóricas e tudo mais que contribua para o desenvolvimento da comunidade.

Além das características tecnológicas relacionadas ao tipo de frequência, deve-se considerar, na criação de projetos de aprendizagem por rádio, a variedade das rádios no tocante ao conteúdo de sua programação, segmentação do público, índices de audiência, abrangência geográfica, qualidade do som que é recebido pelo ouvinte e disponibilidade de tempo na estrutura de programação para programas educativos, especialmente nas rádios privadas.

1.3.b.4 Abordagens e métodos de utilização do rádio na Educação à Distância

Nas primeiras transmissões de rádio no Brasil e na América Latina, ainda na década de 1920, logo se percebeu o potencial do meio para superar obstáculos ao progresso. Pela abrangência e penetração social, o rádio oferecia a possibilidade de reduzir índices de analfabetismo, alcançar públicos não atendidos pelo sistema escolar formal, oferecer escolarização suplementar, além de colaborar para vencer longas distâncias e superar os problemas de comunicação em regiões de difícil deslocamento.

Roquette-Pinto, pai da radiodifusão brasileira, ressaltava o potencial educativo do meio:

"O rádio é a escola dos que não têm escola. É o jornal de quem não sabe ler. É o mestre de quem não pode ir à escola. É o divertimento gratuito do pobre. É o animador de novas esperanças, o consolador dos enfermos e o guia dos sãos - desde que o realizem com espírito altruísta e elevado". (Castro, 2017)

Essa ligação intrínseca da rádio com a ideia de superação do subdesenvolvimento é uma espécie de mito gerado em torno do rádio educativo que terminou por nortear a muito dos programas de Educação à Distância desenvolvidos na América Latina ao longo dos anos 1950, especialmente no Brasil, Venezuela, Colômbia, Bolívia e México. Pensava-se que a diminuição da desigualdade e erradicação da pobreza ocorreria por meio da modernização dessa região do planeta mediante

adoção das tecnologias e métodos vindos dos países desenvolvidos.

E para acelerar esse objetivo e conseguir um rápido incremento nos índices de produtividade era absolutamente necessário alfabetizar, elevar o nível educacional para introduzir novas tecnologias. O rádio era visto como um instrumento capaz de ampliar o alcance da educação que poderia complementar o sistema de ensino formal. Além de desenvolver a capacidade de escrita e a oralidade, oferecia instrumentos para promover a integração da comunidade, contribuindo para a formação de consciência cidadã e a superação dos obstáculos ao progresso.

Derivadas desse mito transformador, as experiências de ensino/aprendizagem pelo rádio surgidas na América Latina transitam entre três enfoques, conforme terminologia utilizada por Mario Kaplún:

- Educação com foco no conteúdo: construir projetos ou sistemas de educação que utilizam o rádio para transmitir conhecimentos e valores. Aqui o rádio é usado como escola, disponibilizando cursos regulares do ensino formal. O aprendizado se dá por meio de aulas radiofônicas (transmissão em tempo real), tendo como apoio o material impresso (apostilas) e o acompanhamento do professor itinerante ou do monitor. Resulta numa estrutura vertical de ensino de natureza

tradicional, baseada à Distância na transmissão de conhecimentos para um sujeito que aprende. (Kaplún, 1998)

- Educação com foco nos resultados (efeitos): por esse viés, os projetos e sistemas de educação pelo rádio tem sua ênfase em conteúdo que serão instrumentos para a modernização. Visando aumentar a produção e obter maiores índices de produtividade, o rádio é um instrumento de persuasão importante e capaz de influenciar segmentos da sociedade, fazendo-os adotar, por exemplo, novas técnicas de cultivo agrícola, hábitos de higiene, entre outros. O propósito dessa abordagem é direcionar o comportamento dos indivíduos com objetivos previamente determinados por meio de cursos voltados à disseminação de técnicas e comportamentos. (Kaplún, 1998)
- Educação com foco no processo: a ênfase dessa abordagem é o processo de transformação dos indivíduos e da sociedade. O rádio é usado não somente para transmitir informações, mas para educar as pessoas para que elas transformem sua realidade. Trata-se de um processo educativo em que os sujeitos, a partir de sua experiência e prática social, vão construindo o conhecimento juntamente

com os demais. É uma educação essencialmente problematizadora, que estimula o aluno a desmistificar sua realidade. A partir dessa abordagem, o rádio é empregado como meio de comunicação que colabora para promover o diálogo, o partilhamento de ideias e a interação entre pessoas. (Kaplún, 1998)

1.3.b.5 As experiências de aprendizagem por rádio no Brasil

Entre 1960 até 1980 surgiram no Brasil diversos sistemas radiofônicos de aprendizagem construídos em torno de uma das três modalidades de enfoques educativos identificados por Mario Kaplún. Desenvolvidos sob o comando de secretarias estaduais de ensino, fundações de caráter técnico-educativo ou da Igreja Católica, esses sistemas ofereciam cursos regulares destinados à alfabetização de adultos e à educação supletiva (primário e madureza ginasial), com aulas de português, matemática, história, geografia, estudos sociais, ciências, saúde, higiene e moral e civismo. Havia ainda cursos de capacitação para o trabalho como técnicas agrícolas, organização sindical e cooperação.

Nesse modelo predominantemente instrucional, os alunos se inscreviam nos cursos por meio das secretarias de ensino, acompanhavam as aulas pelo rádio e recebiam apostilas ou livros com texto e exercícios.

Havia 3 (três) modelos de acompanhamento dos cursos:

- recepção organizada;
- recepção controlada;
- recepção isolada ou individual.

Na recepção organizada, grupos de alunos se reuniam regularmente para ouvir as aulas e desenvolver atividades complementares sob a coordenação de tutores ou professores. Os encontros podiam acontecer em centros comunitários, escolas, residências e salão paroquial.

Na recepção controlada, o aluno ouvia individualmente as aulas, desenvolvia atividades propostas no material de apoio e, posteriormente, em conjunto com o monitor, em horário e local preestabelecidos, complementava as atividades das aulas.

Na última modalidade, o aluno ouvia as aulas e fazia exercícios individualmente, depois prestava os exames de avaliação juntamente com os demais que participavam das outras duas formas de recepção. (Santos B. C., 1977)

Entre as experiências brasileiras desse período, dois sistemas merecem destaque por terem sido paradigmáticos: o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Projeto Minerva.

Idealizado pela Igreja Católica em 1961, o Movimento de Educação de Base (MEB) representou um avanço na concepção de aprendizagem por rádio naquele momento ao criar um sistema que combinava cursos formais instrucionais com conscientização, politização, educação sindicalista,

especialmente voltado para a população rural.

O Movimento de Educação de Base (MEB) adotou a concepção pedagógica humanista baseada nos princípios filosóficos da ação libertadora do educador Paulo Freire. Os cursos eram formatados em harmonia com as necessidades das comunidades a serem atendidas. A intenção era observar valores, recursos e problemas da comunidade e tomá-los como ponto inicial para ensinar habilidades de cálculo, linguística, assim como conhecimento sobre saúde, cooperação e trabalho agrícola. (Santos B. C., 1977)

Em direção oposta à filosofia da abordagem humanista, o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura cria, em 1970, o Projeto Minerva. Para emissão de seus cursos, o projeto utilizava o tempo gratuito que as emissoras comerciais têm obrigação de destinar aos programas educativos: cinco horas semanais, sendo 30 minutos diários, de segunda a sexta-feira. A transmissão era obrigatória para as emissoras de rádio de todo o país até o final dos anos 80.

O Projeto Minerva oferecia ensino supletivo para adolescentes e adultos, além de orientação profissional e programação cultural de interesse geral. A produção das aulas radiofônicas para os cursos madureza ginásial, capacitação ao ginásial e primário dinâmico era regionalizada, ficava a cargo das fundações Padre Anchieta (SP) e Padre Landell de Moura (Feplam-RS). No entanto, a regionalização, que poderia ter sido a marca de sucesso, não obteve êxito porque ficou concentrada no eixo sul-sudeste. Com tais características, o

Projeto Minerva não respondia à diversidade cultural (costumes, sotaques, modo de vida) nem às necessidades e interesses de cada região do país. A experiência promoveu a centralização da programação regional e a descaracterização do público. (Piovesan, 1986)

1.3.b.6 Avaliando as experiências de aprendizagem por rádio

A eficácia das experiências com uso do rádio para educação predominantemente instrucional começou a ser questionada nos anos 70, quando surgiram as primeiras pesquisas de avaliação. A mais importante delas foi realizada pelo Ministério do Planejamento do Governo Federal, através do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada).

O estudo foi baseado na análise de cinco sistemas de rádio educativa sob os aspectos de institucionalização, gerenciamento, financiamento, processo de produção, transmissão, recepção, treinamento de pessoal e avaliação.

A pesquisa desenvolveu-se na forma de estudos exploratórios e descritivos do processo de elaboração dos cursos e uma pesquisa avaliativa do tipo de formação, constando ainda como o registro do índice de frequência aos radiopostos e o resultado das provas aplicadas no final do curso. Os resultados fizeram surgir muitas dúvidas sobre a efetividade do sistema de educação pelo rádio. (Ipea, 1976)

Conforme relata a pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, o principal problema estava no modelo

utilizado no processo de produção dos programas. Na sua grande maioria eram aulas de natureza expositiva ou diálogos com participação de duas ou três pessoas. Pouco se utilizavam de recursos radiofônicos, como o radioteatro, tornando a aula repetitiva e monótona. Ademais, a velocidade de locução e os conteúdos estavam acima da capacidade de acompanhamento e compreensão por parte dos alunos. Em outros casos, partia-se da premissa de conhecimentos prévios que os alunos não tinham. Outro ponto negativo foi a falta da intimidade inerente à comunicação pelo rádio, uma vez que os locutores pareciam não falar aos alunos.

O modelo de transmissão em horário unificado (20h às 20h30), adotado por lei na década de 1970, igualmente foi considerada não adequada, uma vez que não possibilitava que os alunos tivessem a opção de conciliar seus horários de trabalho e ritmo de estudo. Notou-se que os ouvintes preferiam aulas no período da manhã.

A pesquisa também diagnosticou que inexistia real controle e supervisão sobre a audiência das aulas pelos alunos, nem mesmo em projetos que contavam com salas de recepção organizada. A evasão era enorme. Segundo constatou a pesquisa, os alunos matriculados no início do ano raramente concluíam o curso. Isso acontecia também com os alunos do Movimento de Educação de Base (MEB), sistema que contava com uma metodologia educacional diferenciada em relação aos demais pela abordagem crítica da realidade social e por entender que o conhecimento deveria constituir-se numa ferramenta essencial de intervenção no mundo.

Diante dos resultados obtidos na pesquisa concluiu-se como sendo fatores responsáveis pelo resultado negativo desses projetos a:

- inadequação dos materiais didáticos utilizados;
- ausência de atendimento sistematizado aos alunos;
- falta de um sistema de avaliação da formação oferecida;
- desconsideração das diferenças regionais no caso de transmissão obrigatória de caráter nacional.

Por fim, tabulou-se as principais experiências de aprendizagem por rádio no Brasil (Ipea, 1976):

Projetos Instituição	Áreas de atuação	Ação	Recursos pedagógicos	Acompanhame nto
Movimento de Educação de Base - MEB, 1961.	Região - norte, nordeste e Mato Grosso	Escolas Radiofônicas: alfabetização de adultos, primário e supletivo, capacitação para o trabalho e mobilização	Programa de rádio e apostilas.	Recepção organizada (coordenador, supervisor e monitores).

		social.		
Fundação Padre Landell de Moura - Feplam, 1967.	Rio Grande do Sul e Santa Catarina	Cursos regulares: alfabetização de adultos, primário e supletivo, madureza ginásial, capacitação para o trabalho.	Programa de rádio e apostilas.	Recepção organizada (coordenador, supervisor e monitores).
Fundação Padre Anchieta, 1967.	São Paulo	Cursos regulares: madureza ginásial, línguas; programas culturais, capacitação para o trabalho.	Programa de rádio e apostilas.	Recepção controlada.

Instituto de Radiodifusão Educativa - IRDEB, 1969.	Bahia	Cursos regulares: madureza ginasial, programas culturais, capacitação de professores e para o trabalho.	Programa de rádio e apostilas.	Recepção organizada (coordenador, supervisor e monitores) e recepção controlada.
Serviço de Radiodifusão Educativa - Projeto Minerva - MEC, 1970/1990.	Brasil	Cursos regulares: primário e supletivo, madureza ginasial, programas culturais, moral e civismo.	Programa de rádio e apostilas.	Recepção organizada (coordenador, supervisor e monitores), recepção controlada e recepção isolada.

Fonte: (Ipea, 1976)

1.3.b.7 Mudança de paradigma

Por todo o exposto acima, formou-se uma ideia, ao longo da década de 1970, que o ensino por meio do rádio seria monótono, cansativo, ineficaz, uma vez que divorciado do universo cultural dos alunos.

Esse estigma se aprofundou porque na cultura brasileira o rádio é um instrumento de lazer e diversão em intervalos de trabalho ou entre um e outro afazer doméstico. A aprendizagem por rádio ficou rotulada como um curso inferior ou de segunda categoria.

O rádio educativo adquiriu um novo sentido no Brasil quando, nos anos 80, organizações populares e não governamentais passaram a manejar e controlar meios tecnológicos para transmitir suas mensagens nas denominadas rádios livres ou rádios populares por serviços de alto-falantes. Além do caráter 'libertador' de suas mensagens, esses setores mostraram novas e criativas formas de expressão e intercomunicação social, como a história oral e a dramatização de situações do cotidiano para produzir programas de conteúdo educativo.

Na base de experiências contemporâneas está o magistério de Mario Kaplún conforme o qual um programa educacional por radiodifusão não deve ser monótono ou cansativo, como se fosse algo desligado da obrigação de ser ameno, atrativo e conectado com a vida. Ele entendia a educação pelo rádio em um sentido amplo, não apenas como canal para difusão de conhecimentos elementares - português, história, ciências - mas, essencialmente, como um espaço para a transmissão de valores, promoção humana, desenvolvimento integral do homem e da comunidade. Kaplún defendia a educação com ênfase no processo, como instrumento de dialética entre as pessoas e suas realidades, e de promoção do desenvolvimento da capacidade intelectual e da consciência social. (Kaplún,

1998)

Para o educador uruguaio, a comunicação não é dada por um emissor que fala e um receptor que escuta, mas sim por dois ou mais seres ou comunidades humanas que trocam e compartilham experiências, conhecimentos e sentimentos, ainda que a distância. A autêntica comunicação é aquela que se dá pelo diálogo, numa relação horizontal.

O principal desiderato da educação por rádio está muito além de transmitir conteúdo ou modelar condutas, o ensino por rádio deve desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aprender. Para alcançar isso, o professor uruguaio sugeria que fosse abandonada a clássica divisão entre educação e entretenimento na produção de programas.

Assim, deve-se explorar de forma lúdica os diferentes recursos de linguagem e os formatos radiofônicos para criar um produto radiofônico educativo atraente para os alunos. (Kaplún, 1998)

Partindo do pressuposto de que o meio influencia a mensagem e condiciona, Mario Kaplún asseverava a necessidade de se abandonar definitivamente o modelo de rádio-aula que simulava uma sala de aula. Em seu lugar sugeriu explorar qualidades e limitações do rádio como instrumento de educação. Por exemplo, para suplantar o perigo do cansaço e da descontração, inerentes à natureza unissensorial do rádio, Kaplún recomendava criar imagens auditivas por meio de texto, ruídos, efeitos sonoros e música. Significa despertar a imaginação do ouvinte por meio de uma comunicação

sugestiva, instigante. A unidirecionalidade pode ser compensada pela abordagem dialogada do conteúdo, pela comunicação afetiva e emocional. O caráter efêmero da linguagem radiofônica, que leva à fugacidade, pode ser equilibrado pelo uso da redundância. A atenção superficial e a inconstância da audição podem ser minimizadas se forem explorados elementos de identificação com as experiências cotidianas do público. (Kaplún, 1998)

Como a audição do rádio é comumente individual, Kaplún sugeria o uso de uma linguagem intimista com o propósito de falar diretamente ao ouvinte. Considerando que a recepção é passageira e o ouvinte nem sempre está concentrado no conteúdo da transmissão, torna-se essencial que o programa educativo capte de forma instantânea a atenção por meio de linguagem sugestiva, objetiva, direta e agradável.

A tabela a seguir é um resumo adaptado da proposta de Mario Kaplún para se conseguir maior eficácia pedagógica na produção de programas rádio-educativos.

Tabela: limitações e recursos da linguagem radiofônica.

Limitações	Recursos
Unissensorialidade	Comunicação afetiva
Cansaço	Estímulo à imaginação
Descontração	Imagens auditivos
Distração	Comunicação afetiva

	Poder de gestão
Ausência do interlocutor	Estético da voz
Desconhecimento do reação do ouvinte	Emoção
	Diálogo com o ouvinte
	Abordagem intimista
Receptor condicionado	Elementos de identificação
Atenção superficial	Vínculo com o cotidiano
Inconstância	Referências no cultura local
Capacidade de apreensão limitado	
Fugacidade da mensagem	Técnicas criativas
Capacidade de informação limitado	Diversidade de formatos - revista, radiodrama, documentários.
Monotonia	Diversidade de recursos de linguagem / dramatização, enquete, entrevista, reportagem

Fonte: (Bianco, 2014)

1.3.b.8 Abordagem atual da aprendizagem por rádio no Brasil

As sugestões de Mario Kaplún inspiraram diversos projetos rádio-educativos elaborados a partir da década de

1990 por instituições oficiais e não governamentais no Brasil. Esses novos cursos abandonam a tradição da predominância instrucional e o modelo de simulação de sala de aula, passando a ofertar conteúdos educativos que motivam o ouvinte a refletir sobre sua condição de cidadão com direitos e deveres, de sujeito ativo no espaço social e possuidor de instrumentos e condições para interferir na realidade.

Entre os vários projetos desenvolvidos sob essa perspectiva destacam-se:

- Saúde no ar (1994-2000): programa semanal do Ministério da Saúde veiculado em mais de 1.500 emissoras (comerciais, educativas e comunitárias) voltado a promover e ensinar medidas preventivas de saúde básica para a população de baixa renda das regiões norte, nordeste e centro-oeste.
- A caminho da escola (1997-2000): programa do Ministério da Educação e Cultura destinado a estimular a participação da família e da comunidade na vida escolar e na fiscalização dos recursos para o ensino público.
- Rede de comunicadores pela saúde: projeto iniciado em 1998 pela Oboré Produções, no Estado de São Paulo, com a finalidade de divulgar políticas públicas de saúde e fortalecimento do SUS.

- Escola Brasil: programa de rádio produzido pela ONG Escola Brasil (BsB) desde 1998, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura, que por objetivo de colaborar para a melhoria da qualidade da educação brasileira usando a transmissão radiofônica como instrumento de mobilização social. O programa é transmitido pelas rádios Nacional de Brasília AM e Nacional da Amazônia OC, além de outras duas mil retransmissoras espalhadas por todo o Brasil. São trinta minutos diariamente promovendo educação e cidadania para populações rurais e periféricas nos pontos mais distantes do país, em regiões que possuem dificuldades de acesso à informação, com altos índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar. Divulga campanhas de utilidade pública e iniciativas de sucesso no combate ao analfabetismo, à desnutrição, à exploração infantil e promove a reinserção e inclusão de crianças e adolescentes.

Além das experiências citadas, o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), em parceria com a ABED (*Associação Brasileira de Educação a Distância*), tem desenvolvido um consistente projeto de educação pelo rádio com o objetivo de disseminar a cultura empreendedora junto à população de baixa renda e

escolaridade: A gente sabe, a gente faz. No período de 2001 a 2007, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas produziu nove séries, totalizando 290 programas, veiculados em cerca de 500 emissoras de todo o país, alcançando uma média 20 milhões de ouvintes por ano.

O projeto de rádio A gente sabe, a gente faz é uma modalidade de aprendizagem aberta que envolve a produção e disseminação de cursos por rádio orientados por objetivos e desenvolvimento de competências. A experiência baseia-se em princípios de abertura em termos de critérios tradicionais de certificação, envolvendo inscrição, provas, de aprovação, abertura quanto a métodos de aprendizagem e flexibilidade quanto ao uso de materiais didáticos e sistemas de Educação à Distância. O programa dispõe de canais de interação com a audiência fora do ar - central de chamadas com secretaria eletrônica, caixa postal, formulários distribuídos em emissoras de rádio e e-mail. Os ouvintes são incentivados a participar do programa respondendo à seguinte pergunta: "O que você aprendeu com o programa e o que pretende aplicar no seu negócio?". As respostas são avaliadas por consultores para verificar se está ocorrendo a aprendizagem significativa." Os participantes recebem em casa material impresso de apoio - revistas em quadrinhos sobre o tema da série - e um certificado de participação no programa. (Bianco, 2014)

Os programas abordam aspectos fundamentais ao bom funcionamento de um pequeno empreendimento, como a importância do planejamento e da persistência, orienta sobre a formação do preço de venda, crédito e associativismo. Em

termos gerais, os programas colaboram para que as pessoas possam encontrar, por seus próprios meios e habilidades, alternativas de emprego e renda.

A decisão do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de promover educação empreendedora por rádio colocou a instituição frente a dois desafios. O primeiro foi o de produzir programas educativos atraentes, capazes de sensibilizar e despertar o interesse para o empreendedorismo junto a um segmento social que sempre esteve fortemente vinculado à cultura do entretenimento e que incorporou o rádio em seu cotidiano como instrumento de lazer nos intervalos entre o trabalho e os afazeres domésticos. O segundo desafio consistia em inserir programas educativos na grade de programação de emissoras comerciais de grande abrangência e penetração popular que privilegiam conteúdo de entretenimento. Enfrentar esses desafios na construção e execução do projeto *A gente sabe, a gente faz* permitiu ao Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas desenvolver uma estratégia própria de transposição de conteúdos para o rádio e de mecanismos de interação com a audiência.

O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas desenvolveu uma concepção educacional integrada inspirada na abordagem da comissão sobre educação para o século XXI, apresentada no relatório da Unesco pelo presidente da comissão, Jacques Delors, que propõe quatro pilares-base: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Para explicar e integrar essas várias dimensões, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas buscou fundamentos em princípios das teorias de aprendizagem cognitivista, humanista e sociocrítica e em propostas de educadores para o século XXI:

Essa decisão foi motivada pelo reconhecimento das limitações que cada teoria apresenta para abranger o âmbito, em contínua expansão, da experiência e do potencial humano. Por outro lado, há a constatação das contribuições valiosas e enriquecedoras que a soma de suas proposições oferece para o desenvolvimento do ser humano integral. A concepção integrada, portanto, defende uma pluralidade de enfoques dinamicamente relacionados. Em vez de uma unidade monolítica de uma só teoria, elegeu-se uma unidade na pluralidade. A apreensão de alguns construtos de cada teoria e entendimento dos seus pressupostos, de sua base de interpretação do ser humano e dos valores que prioriza, possibilita transportar esses princípios para outro contexto, aplicando-os à prática educacional. (Wickert, 2006, p. 45)

A concepção educacional integrada do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas está focada no desenvolvimento de competências. Entende-se que competência não se limita à capacidade de saber fazer algo ou a representação de um somatório de conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizadas para uma prática. Competência refere-se a uma construção mental, envolvendo componente atitudinal e conhecimento tácito, além do explícito, que são incorporados ao conjunto de elementos que compõem a natureza da competência. O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas desenvolve suas ações de Educação à Distância a partir do entendimento de que competência envolve um processo que compreende as dimensões saber conhecer,

ser/conviver e saber fazer. É a abordagem que considera ideal para formação e capacitação de adultos orientada para finalidades.

O adulto constrói um conhecimento se estiver motivado, por estar de alguma forma relacionado a uma necessidade ou desafio, ou se ele perceber a importância daquela aprendizagem para sua vida, seja no plano pessoal, profissional ou social, o que conduz para a compreensão de que a contextualização e a significância são as bases da aprendizagem para o desenvolvimento de competências. (...) o adulto, que ele constata e valorize suas próprias competências, dentro de sua profissão ou de outras práticas sociais e que descubra as que ainda necessita desenvolver. (Wickert, 2006, p. 46)

A partir dessa perspectiva, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas e a *Associação Brasileira de Educação a Distância* construíram um modelo de transposição de conteúdo educativo para o rádio que observa a seguinte estratégia na formatação de programas:

- Apresenta conteúdos que estimulam a reflexão e a construção do conhecimento a partir da vivência coletiva, do saber popular e das vivências comunitárias.
- Faz uso de uma linguagem popular, simples e direta, destacando o falar local e o modo de vida da população como elementos básicos para estabelecer a empatia necessária com o público-alvo.
- Utiliza variedade de recursos de linguagem radiofônica, como dramatização de situações do cotidiano, histórias de vida, entrevistas,

enquetes, reportagens, casos de sucesso. As combinações de recursos de linguagem e formatos podem ser variadas e dinâmicas, desde que garantam o caráter lúdico e informativo numa perspectiva formativa e educativa.

- Combina educação e entretenimento na abordagem do conteúdo.
- Aborda o conteúdo de forma ordenada numa progressão ou sequência clara e lógica, sempre passo a passo, na qual cada tópico possa ser tratado de forma que o ouvinte compreenda cada novo item antes de prosseguir na audição do próximo.
- Faz uso de exemplificação, analogias e comparações com a vivência e o cotidiano do público como estratégia para favorecer a compreensão dos conceitos abordados.
- Entende que o público não é uma 'caixa vazia' na qual são jogadas informações, conceitos, ideias, nem ele reage automaticamente ao conteúdo sem reflexão ou contestação. Ao contrário, as pessoas atribuem significados à mensagem de maneiras diferentes. No processo de comunicação há polissemia de sentidos. Cada pessoa constrói o sentido da mensagem a partir de sua realidade ou

experiência.

- Valoriza as habilidades e competências já adquiridas. As pessoas, em geral, mesmo aquelas que vivem em condições desfavoráveis, possuem conhecimentos diversos, frutos da experiência de vida. Sempre que possível é importante valorizar e integrar esse conhecimento na concepção de estratégias e metodologias de aprendizagem e nas ações de capacitação e disseminação da cultura do empreendedorismo e da cooperação.
- Estabelece canal de interação e comunicação com a audiência, fazendo uso de diferentes meios (telefone, caixa postal, formulários e e-mail).

A aplicação dessas diretrizes resultou na produção de programas atraentes, simples, criativos e com conteúdo significativo para o público-alvo. As pesquisas de avaliação do projeto têm revelado a eficácia dessa proposta. No período de 2001 a 2005, cerca de trezentos mil ouvintes participaram dos programas pelos canais de interação, sendo quase mil deles por meio de cartas com comentários sobre o que aprenderam durante a audição dos programas. Em muitas manifestações, ouvintes disseram ter iniciado um pequeno negócio familiar dentro de casa com base nas orientações sobre empreendedorismo disseminadas por rádio. Para os que já

tinham um negócio, os programas possibilitaram a revisão de métodos de gerenciamento. Foram manifestações que indicam certo grau de satisfação da audiência com o programa, bem como a apreensão dos conteúdos, o uso das informações e, conseqüentemente, a melhoria de negócios, geração de mais trabalho e renda. (Bianco, 2014)

A experiência do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas prova que é possível cultivar valores e atitudes empreendedoras em um processo educativo junto à população de baixa renda. Mais do que isso, o programa colaborou para fortalecer a auto-estima de um segmento social com oportunidades mínimas de emprego e gerar renda suficiente, que busca, muitas vezes, um meio de sobrevivência num pequeno negócio.

1.3.b.9 Aprendizagem pela Televisão

A primeira experiência a empregar a nova tecnologia da transmissão de som e imagem de forma simultânea que se tem registro ocorreu em 1934 na State University of Iowa. Naquele ano foram produzidos e transmitidos programas com temas vinculados à astronomia e higiene oral. Em 1939 essa estação universitária teria transmitido mais de 400 horas de programas educacionais. (Unwin, 1988)

Após a segunda grande guerra a televisão se disseminou por todos os estados americanos, surgindo mais de dois mil canais de televisão para uso comercial e não comercial.

A novata NBC lançou, em parceria com a Johns Hopkins

University, o Continental Classroom, aquele que seria o primeiro programa educativo transmitido por uma rede de televisão. Logo após a CBS lançaria seu Sunset Semester.

A partir de 1950 a Fundação Ford incentivou vigorosamente o desenvolvimento das Televisões Educativas, doando várias centenas de milhões de dólares para sua instalação, funcionamento e desenvolvimento.

E em 1967 o congresso americano cria o ato da “Corporation for Public Broadcasting”, dando origem a rede americana de televisões educativas. (Moore M. G., 2014)

No Brasil a televisão educativa foi implantada sem seguir um planejamento específico. Somente em 1967 surge a primeira emissora educativa no Brasil, com o nome de Televisão Universitária de Pernambuco. A novidade frutificou e nos anos seguintes outros nove estados lançaram suas Televisões Educativas.

Em 1972 o Ministério da Educação criou o PRONTEL (Programa Nacional de Teleducação) visando de coordenar as atividades de teleducação no Brasil.

Nos dias atuais a teleducação no Brasil é administrada pela Rede Pública de Televisão (RPTV) criada com o desiderato de uniformizar a grade de programação para todas as emissoras associadas, deixando de ter um carácter estritamente educativo e passando a veicular também programas de escopo geral, como jornais, shows, partidas esportivas.

Os programas estritamente didáticos passaram a ser transmitidos em “circuito fechado” ou por satélite diretamente às escolas. Hodiernamente somente a TV Ceará e a Televisão Educativa do Estado do Maranhão transmitem programas didáticos para alunos de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental.

No momento em que se elabora o presente trabalho, o Ministério da Educação anuncia a criação do MECFLIX, com a clara proposta de copiar o modelo do NETFLIX com uso dedicado à educação.

Pelo que se entende da proposta, que deverá entrar em operação no próximo mês, serão disponibilizados em streaming aulas de conteúdos variados para serem assistidos em Televisão ou computador.

1.3.c Terceira Onda: Universidade Aberta

A década de 70 foi fértil no desenvolvimento da Educação à Distância. Muitas experiências foram feitas, misturando-se as mais diversas formas de aprendizagem à distância e tecnologias disponíveis. As duas experiências mais representativas da época foram: o Projeto AIM da University of Wisconsin e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha.

O objetivo do Projeto AIM (articulated Instructional Media Project), dirigido por Charles Wendemeyer e financiado pela Carnegie Corporation, tinha por objetivo articular várias tecnologias de comunicação e aplicá-las ao ensino à distância, resultando em um ensino de alta qualidade e baixo custo.

A metodologia reunia tudo que estava disponível até então:

- material didático impresso;
- orientação por correspondência;
- transmissão de conteúdo por rádio e televisão;
- fitas cassete com aulas gravadas;
- kits de experiências;
- grupos de estudo;
- tutoria local;
- uso de biblioteca e laboratórios das universidades apoiadoras.

A ideia fundante desse projeto era otimizar a apresentação do conteúdo mediante o uso das novas tecnologias disponíveis e flexibilizar ao aluno a escolha da metodologia mais adequada às suas necessidades. Para tanto, formou-se um corpo docente específico para a produção de novos programas e conteúdos, com a participação de professores, peritos em tecnologia e especialistas em conteúdo. (Wedemeyer, 1969)

O AIM (articulated Instructional Media Project) é considerado um marco histórico na Educação à Distância por ser o primeiro sistema concebido livre dos pré-conceitos da educação presencial.

O AIM (articulated Instructional Media Project) testou a viabilidade das novas tecnologias, a divisão das funções do professor, a ideia de auto-orientação e auto-aprendizagem do aluno.

Na visão dos críticos, esse sistema tinha três grandes falhas:

- falta de controle do processo de ensino-aprendizagem;
- ausência de controle sobre os recursos financeiro;
- falta de uniformidade quanto aos resultados obtidos pelos alunos.

O AIM (articulated Instructional Media Project), contudo, serviu como base para o surgimento, em 1971, da Universidade Aberta (UA) da Grã-Bretanha. Tratava-se da primeira Universidade Nacional de Educação à Distância, valendo-se da economia de escala rapidamente tornou-se a maior do mundo em número de alunos, empregando todas as tecnologias disponíveis à época. (Moore M. G., 2014)

Visando aplacar os críticos, os britânicos tomaram a decisão corajosa de criar uma instituição totalmente nova, completamente autônoma, autorizada a gerir seus próprios recursos, selecionar e organizar o trabalho de seu corpo docente, controlar a vida acadêmica de seus alunos e emitir os próprios diplomas.

A Universidade Aberta (UA) ou United Kingdom Open University (UKOU) atualmente conta com mais de 250 mil alunos, onde três quartos deles estudam na graduação e 67 mil residem fora do Reino Unido.

Durante toda sua existência possibilitou que mais de 2 milhões de pessoas, em todo o mundo, tivessem acesso à educação superior de qualidade por um baixíssimo custo.

1.3.d Quarta Onda: Aprendizagem por Teleconferências

Criada para funcionar como um instrumento de comunicação empresarial e desenhada para viabilizar a realização de reuniões de negócios sem o deslocamento de executivos, a videoconferência se tornou também um instrumento usado na transmissão de conhecimento em ambiente escolar e universitário.

De todas as tecnologias empregadas na Educação à Distância, certamente é a que mais se aproxima da experiência de sala de aula, por possibilitar que professor e alunos, embora separados por grandes distâncias possam interagir sincronicamente por meio de imagem e som, valendo-se, para tanto, de câmeras e microfones. Possibilita, também, o acréscimo de outras tecnologias, como apresentações eletrônicas, uso de CD-ROM, vídeos, apresentações de slides, filmes, emprego da internet e outros mais.

A empresa americana AT&T foi a responsável pelo desenvolvimento do videofone, apresentado ao público em

1964. Seu uso, contudo, só ocorreria em 1967, com uma transmissão de áudio e vídeo entre Nova Iorque e Los Angeles. O alto custo da transmissão e a falta de infraestrutura não permitiram sua comercialização na época.

Somente após a invenção da compressão algorítmica, em meados de 1980, conseguiu-se superar os problemas de transmissão, uma vez que agora era possível se comprimir dados e se quebrar as imagens em blocos menores.

Um sistema de videoconferência é formado por numa câmera de vídeo, um codificador e decodificador de sinais digitais (Codec), uma Televisão e um processador de áudio. O Codec e o processador de áudio transformam o sinal analógico de áudio e vídeo em um sinal digital. Esse bloco de dados digitais então sofre um processo de compressão para que possam ser transmitidos por um link até a outra máquina de teleconferência que reverterá o processo no seu destino, passando a disponibilizar som e imagem sincrônicos. (Mason, 1994)

Desta forma, é fundamental para o funcionamento de um sistema de videoconferência a estabilidade e qualidade de conexão entre os equipamentos que realizam o processo de codificação/decodificação dos sinais, havendo direta relação entre a qualidade da imagem obtida com velocidade de transmissão disponível.

A videoconferência tornou-se, com o avançar da internet e o aumento da velocidade de conexão, em uma ferramenta de largo uso nas grandes, médias e até pequenas empresas.

A sua aplicação na Educação à Distância, contudo, parece ainda buscar um melhor formato e elaboração mais cuidadosa em termos pedagógicos, merecendo maior atenção sobre as diversas interações presentes na aula mediada por teleconferência: aluno com o equipamento, aluno com o conteúdo explanado, aluno com professor e o aluno com outro aluno.

Por ocorrer ao vivo e demandar o envolvimento e interação de todos, a aula transmitida quebra a passividade característica de um programa de televisão. Assim, para funcionar, deve o animador valer de dinâmicas que façam os alunos interagirem, seja com o próprio professor, entre si ou com qualquer outra tecnologia utilizada.

Percebe-se, portanto, que o uso de teleconferência como meio de ensino à distância torna obrigatória uma nova postura tanto do aluno quanto do professor. O professor passa a exercer o papel de um orientador. E o aluno, de seu lado, deve tornar-se mais independente e pró-ativo no processo de aprendizagem

Como toda e qualquer tecnologia interativa, apesar de suas limitações, a teleconferência apresenta vantagens técnicas que precisam ser exploradas pelos professores que devem ser capacitados mediante treinamento prévio, a fim de dominar os modos de interação, recursos áudio-visuais, saber operar uma câmera, usar um microfone, tudo visando uma excelência na comunicação e transmissão de conteúdo, maximizando-se a aprendizagem.

Existem dois tipos básicos de aula por teleconferência:

- aula mista: onde professor e alunos encontram-se em uma só ambiente e se comunica com outros alunos localizados em muitas outras salas distantes geograficamente;
- estúdio: modelo no qual o professor encontra-se isolado em um ambiente controlado e transmite sua aula para alunos a assistem em uma ou mais salas ou em seus computadores individuais.

Nos dois modelos os alunos que assistem à aula à distância podem estar nas mais diversas situações: em um auditório, em outra sede da mesma universidade ou em qualquer local que disponha de conexão.

Nos ambientes providos pela universidade geralmente disponibiliza-se um monitor ou técnico que gerenciam o funcionamento dos equipamentos e eventualmente intervêm para auxiliar, mas é o professor quem comanda a aula.

Não se pode deixar de perceber que a mediação do ambiente de aprendizagem significa que a mídia deixa de ser apenas um recurso técnico adicional e passa a ser o ambiente no qual esse tipo de aula pode existir. Isto é, na mediação da sala de aula, as tecnologias passam a constituir e definir o próprio ambiente de ensino, o entorno e o meio a partir do qual a situação de aprendizagem ocorre. (Cruz M. D., 2000)

Com efeito, o ambiente de sala de aula passa por uma transformação estrutural, possibilitando a instalação de

equipamentos de mídia como câmeras, microfones e computadores, bem como são implementados processos comunicativos diferenciados com a adoção de uma linguagem audiovisual e maior interatividade.

A midiaticização do ambiente de aula importa, assim, em um processo de transformação do espaço educativo, no qual alunos e professores geram novas relações e rotinas a partir de uma realidade nova na história da educação.

O modelo mais simples de teleconferência é aquele que interliga duas salas, vulgarmente designado de aula ponto a ponto, onde os indivíduos de cada sala se visualizam entre si e se comunicam diretamente. A interação é bastante fácil, uma vez que todos os participantes podem ser vistos e ouvidos por todos os presentes.

O segundo modelo de teleconferência é bem mais complicado, também chamado de teleconferência por multiponto, onde se contam como um grande gama de salas de aula interligadas. O professor tem sua voz e imagem transmitida para todas as salas, mas não tem como visualizá-las sincronicamente, pelo que precisa adotar uma interação maneira dinâmica, a fim de não perder o contato e interesse dos alunos, mormente dos menos participativos. Quanto mais salas integradas no sistema multiponto, maior as dificuldades complicações técnicas e pedagógicas a serem enfrentadas pelo professor e sua equipe de tutores.

Óbvio que o ambiente criado pela aula em teleconferência não pode ser equiparado ao ambiente

convencional de sala de aula, apesar de serem adotados locais adaptados à aprendizagem, como laboratórios, teatros, auditórios, ginásios, ou locais abertos. O principal aspecto que altera essa realidade é que na teleconferência interpõe-se um equipamento de mediação midiática entre aluno e professor, isto é, adiciona-se uma interface para a comunicação entre eles.

Os sistemas virtuais baseados no ensino face a face a distância são considerados por Keegan um novo e correlato campo do estudo dentro da Educação à Distância. O autor aponta as seguintes diferenças entre a Educação à Distância e o que ele chama de educação virtual: em termos de tempo, a diferença é o uso de tecnologias sincrônicas; em relação ao acesso, a educação virtual requer que os estudantes tenham de viajar muitas vezes para as salas virtuais em horários fixos para se juntar ao grupo de aprendizes; em aspectos econômicos, a educação virtual traz outra vez a necessidade de construir edifícios e instalações para abrigar as salas e os equipamentos; quanto às didáticas, a sala eletrônica reintroduz muitas das habilidades do professor presencial; finalmente, no que concerne ao mercado, pode-se perceber uma demanda que faz com que alunos se disponham ao deslocamento necessário para participar de transmissões sincrônicas em horários predeterminados. (Keegan, 2016)

Por todo o exposto acima o surgimento de tecnologia de áudio e vídeo em duas vias e seu emprego na educação desafiou os modelos até então estabelecidos em Educação à Distância.

A partir da adoção das tele-aulas, abandonou-se o estudo isolado em casa, passando este a ocorrer em um ambiente institucional; tornou-se possível a criação de grupos de estudos entre os alunos envolvidos na Educação à Distância; trocou-se os modelos assíncronos por um sistema de comunicação sincrônico e rápido.

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação tornou possível, por conseguinte, a evolução do sistema de Educação à Distância até então existente, aproximando-o nas dimensões espaço-tempo do modelo tradicional de ensino.

Por essas características, Cruz e Moraes afirmam que a videoconferência permite a transição gradual para Educação à Distância, uma diversidade de meios para complementar a comunicação, de materiais didáticos a atividades de aprendizagem em grupo e individuais; a preparação de material didático mais barato, menos sofisticado e reutilizável nas aulas presenciais; um espaço para socialização e aprendizado colaborativo e em grupo; uma adequação a pequenas e grandes audiências conforme o tipo da interação desejada; a transmissão direta para locais de trabalho e instituições educacionais; a versatilidade dos meios de transmissão. Por outro lado, algumas questões ainda impedem sua adoção: baixa qualidade de som e imagem; dificuldade de adaptar a sala da videoconferência para a situação didática; custos relativamente altos de implementação, instalação e manutenção do equipamento no período inicial; custos de transmissão relativamente altos; desconhecimento do potencial didático do

equipamento, reduzindo seu uso apenas à reprodução de palestras, com pouca interação entre os participantes. (Cruz M. D., 2000)

1.3.d.1 A experiência Brasileira

Apesar do uso da teleconferência ser bastante popular na Educação à Distância brasileira, aplicada por empresas para a realização de treinamentos corporativos, eventos e reuniões, e empregada por instituições de ensino superior como instrumento auxiliar de ensino em disciplinas regulares, disciplinas extraordinárias, extensão e congressos, poucos são os estudos publicados sobre essas aplicações.

Por proporcionar, à primeira vista, uma experiência equivalente da experimentada na educação formal, a teleconferência pode ensejar, nos professores e tutores envolvidos, um dos dois comportamentos a seguir descritos nos estudos pesquisados. (Carneiro & Maraschin, 2003)

O primeiro e mais comum é o professor encarar a teleaula como uma aula presencial comum, desprezando as características e desafios desse tipo de aula mediada por equipamentos, o que resulta numa experiência muito aquém de suas possibilidades, gerando desinteresse e evasão dos alunos.

O segundo e menos recorrente é o professor resistir à utilização da mídia, talvez por considerá-la equivalente à aula presencial, acarretando a subutilização dos equipamentos de videoconferência adquiridos a altos preços pelas universidades públicas.

De toda sorte, ainda se pesquisa e se publica muito pouco no Brasil sobre o uso da videoconferência, seja âmbito público seja no âmbito privado.

No primeiro trabalho relevante encontrado, que registra a experiência conduzida por Carneiro e Maraschin na aplicação teleconferência no ensino de línguas estrangeiras na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), vê-se que é plenamente factível se obter uma ótima interação entre todos os atores, quando há uma mudança de comportamento do professor que conduz o processo educativo. (Carneiro & Maraschin, 2003)

O segundo trabalho identificado examina o comportamento de professores e alunos que integram o curso de mestrado por teleconferência na pós-graduação em engenharia da produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Na referida pesquisa, constata-se que tanto professores quanto alunos tiveram uma atitude positiva e de integração ao modelo de ensino utilizado. No final os alunos relatam satisfação quanto à interação ocorrida na aula e com o desempenho dos professores e com o curso no todo, obtendo-se índice de conclusão do curso equivalente aos cursos presenciais, ou seja, com evasão em linha com o ensino presencial.

Sugerem os autores do estudo que esse resultado está imbricado com as atitudes positivas dos alunos com o curso, o treinamento prévio dos professores para capacitá-los a atuar no

novo modelo pedagógico e à estrutura de apoio disponibilizada aos alunos. (Steil & Barcia, 2006)

No campo psicanalítico, encontrou-se um estudo auxiliar conduzido por Conde com os mesmos alunos do curso de mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina que confirma que aula por teleconferência os fatores técnicos interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. As dinâmicas conduzidas em tele-aula, quando mal executadas ou mal planejadas, podem gerar mal-entendidos e frustração entre alunos e professores, sendo recorrente o registro do sentimento de “abuso do poder” no uso do microfone por parte dos alunos, dentre outros sentimentos negativos. (Conde, 2000)

O que é pacífico, em todos os estudos analisados, é a conclusão de que o fato de alunos e professores não coabitarem o mesmo espaço e interagirem à distância ao mesmo tempo, implica em mudanças impositivas no estilo de aprendizagem e nas estratégias de ensino.

A principal mudança recai sobre o professor, que será muito mais exigido. As pesquisas acima citadas relatam que o tempo consumido na preparação e planejamento da aula deve ser muito maior que o empregado na aula convencional.

A preparação deve se concentrar em dois pilares: planejamento do formato e conteúdo da aula e produção e organização do material áudio-visual que será apresentado aos alunos. Quanto maior o planejamento realizado, maior a interação e melhores os resultados.

O professor deve estar atento a todos os detalhes: a qualidade dos vídeos apresentados, tamanho de figuras, desenhos e das letras para permitir sua fácil leitura e compreensão, qualidade nos gráficos produzidos.

Para tanto é necessário que o professor detenha competências no uso de softwares gráficos ou disponível uma equipe de produção desse material. Ademais, na teleconferência atuam como atores ou animadores, projetando sua imagem e criando e conduzindo dinâmica visando transmitir seu conteúdo de forma a reter quem o assiste.

A tele-aula consome muito mais energia dos professores, uma que ele deve administrar simultaneamente o andamento da aula, o conteúdo apresentado, a inserção material visual e interagir como os alunos acomodados nas salas remotas. Todo esse trabalho causa altos níveis de cansaço e a uma sensação de exaustão ao término da sessão. Há relatos de professores que consideram que o tempo máximo de uma teleconferência deve ser de uma hora e que pausas são necessárias para manter a concentração. (Mason, 1994)

A falta de interatividade por parte dos alunos é a maior preocupação. Acredita-se que alguns alunos fiquem intimidados pela distância do professor, pelo excesso de exibição (que pode ser de âmbito nacional) ou sejam inibidos por causa do desconhecimento de como interagir com equipamento de vídeo.

No estudo de caso feito no curso de mestrado à distância de Universidade Federal de Santa Catarina, os professores

narraram suas percepções sobre as modificações feitas em seu modo de ensinar por teleconferência. Cabe registrar que este foi o único curso *stricto sensu* realizado totalmente a distância no Brasil. No modelo da Universidade Federal de Santa Catarina as aulas eram dadas por teleconferência, com uso da internet para comunicação via mensagens eletrônicas e com a criação de um AVA (ambiente virtual de aprendizagem) onde era disponibilizado material didático (Cruz D. , 2001)

As experiências descritas no aludido trabalho demonstram que a aula por videoconferência, quando comparada à presencial, representava uma série de diferenças com que os professores tinham de aprender a lidar. Essa percepção variava conforme a origem dos professores, a disciplina ensinada, a experiência pessoal e o aprendizado dos recursos tecnológicos.

Os seminários foram muito empregados, mas a maioria restou insatisfeita com os resultados. As críticas vinculavam-se ao problema da distância, monotonia e desinteresse dos alunos, gerando comentários como: "os seminários são interessantes para quem apresenta e não para os outros". Notou-se que durante o curso buscou-se um melhor formato para os seminários, não tendo sido encontrado uma fórmula que respondesse às necessidades.

Os professores do curso relataram que ainda há muito a aprender sobre como ensinar à distância por meio de teleconferência, onde presença e comunicação acontecem sincronicamente mediadas por tecnologia.

Conclui-se que até as mais simples tarefas de sala de aula, como, por exemplo, fazer uma chamada, ver e ouvir, devem ser planejadas antes de sua execução. Por tudo isso, a aula por teleconferência induz a refletir sobre o fazer docente. Confrontado com seu modo de dar aula e com os métodos empregados em sala, o docente pode rever comportamentos habituais, visualizar velhos problemas sob novos ângulos e criar soluções originais que talvez não fossem necessárias se ele estivesse na tranquilidade de sua velha sala de aula presencial.

Ao fim, percebe-se que a tele-aula pode ensejar uma reflexão sobre o atual fazer docente, possibilitar que se construam estratégias inovadoras para o ensino à distância bem como gerar uma melhora no modo de ensinar presencialmente, contribuindo, assim, para o melhoramento do ensino como um todo.

1.3.e Quinta Onda: internet e web

Os primeiros computadores surgidos na década de 60 eram equipamentos enormes, instalados em salas cuidadosamente construídas e com ambiente e temperatura controlada. Na época as máquinas funcionavam de forma isolada e cercada de grande segurança.

Somente na década de 70 na Universidade de Illinois se deu o primeiro passo rumo à interligação dos computadores por meio de linhas de telefone através do projeto PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching), lançando-se

sementes do que futuramente iriam ser programas de computador conhecidos, como o Lotus Notes.

Somente após a invenção do microchip pela Intel e o lançamento do primeiro computador pessoal – o Altair 8800 – em 1975 – é que se começou a pensar em se usar os computadores como ferramentas de aprendizagem.

Já a internet teve sua origem no Departamento de Defesa dos Estados Unidos, que por meio de sua Advanced Research Projects Agency (ARPA), criou uma rede de computadores que conectavam as máquinas das Forças Armadas, Universidades e empresas selecionadas.

A internet foi utilizada como instrumento de ensino pela primeira vez em 1980 quando discentes da Duke University criaram um sistema chamado de Usenet. Pouco tempo depois a ideia foi melhorada por alunos da Yale University, criando-se a Bitnet, a primeira rede totalmente dedicada a educação e que se expandiu até conectar 3 mil Universidades em 1991. (Inglis, 1999)

Em 1993 surge o primeiro navegador da web, denominado Mosaic, possibilitando a multiplicação de páginas e sites dedicados à educação.

A partir de então diversas universidades americanas passaram a oferecer serviços em educação mediante programas baseados na web, como a New York Institute of Technology e a International School of Information Management. (Inglis, 1999)

Da mesma forma como cada onda ou geração de

Educação à Distância produziu sua modalidade específica de organização de aprendizado à distância, os computadores e a internet forçaram a inovação de todos os agentes envolvidos no ato de educar. E mais, atingiu as instituições também as centenárias Universidades de ensino unicamente presencial, que passaram a oferecer disciplina e até mesmo curso inteiros on line. (Moore M. G., 2014)

1.3.e.1 A Aprendizagem por E-learning

O desenvolvimento da comunicação mediada por computador atingiu toda gama de atividades humanas, seja para trabalho, diversão ou educação.

Com efeito, observou-se, nas últimas décadas, a uma explosão de tecnologias pensadas para oferecer ambientes educacionais virtuais. Desde o e-mail até os chats e as plataformas de aprendizagem educacionais, a comunicação mediada por computador tem sido um recurso de utilização cada vez mais presente no ensino superior.

Para essa prática deu-se o nome de e-learning, uma abreviação da expressão inglesa “eletronic learning” ou aprendizagem eletrônica, denominando uma modalidade de ensino à distância apoiado na tecnologia.

Esse modelo de ensino utiliza fortemente a internet para a comunicação, ministração de aulas e distribuição de conteúdo, onde o professor, se existir, mediará a aprendizagem à distância mediante a utilização de tecnologias variadas.

Basicamente a aprendizagem eletrônica acontece de forma síncrona, quando aluno e professor estão conectados ao mesmo tempo em uma mesma atividade mediante o uso de tecnologias como a videoconferência, chats ou web conferências, ou de forma assíncrona, quando aluno e professor não estão conectados on line, mas trocam informações mediante tecnologias como o e-mails e fóruns de debate.

Até o surgimento da tecnologia que apoia o e-learning o ensino a distância resumia-se a dois modelos: “um professor para muitos alunos” (rádio e Televisão) ou “um professor para um aluno” (correspondência). Atualmente vive-se a era de “muitos professores para um aluno”, uma vez que a internet democratizou o acesso à informação aos alunos, que estão livres para buscá-la onde ela estiver. (Anderson, 2004)

Assim, o conceito de ensino, papel do docente e do discente nesse processo foram e são temas centrais na discussão das últimas décadas.

Kenneth Eble afirmava que "ensinar é fazer com que os seus alunos pensem". Como se vê, para Eble, o processo reflexivo iniciado pelo professor junto aos alunos tem uma importância central em sua noção de ensino. (Eble, 1994)

Já para Schon, a reflexão-na-ação, ou seja, levar os estudantes a essa reflexão no exercício da prática docente, é essencial para sua formação. (Schon, 1983)

Paulo Freire, por sua vez, considera que o ensino tem uma natureza afetiva e implica promover a noção da autonomia

do indivíduo no processo de aprendizagem. (Freire, 1996)

Contudo, com o advento da inclusão de sistemas de comunicação humana mediada por computadores, surgem novas dinâmicas no ensino, que ensejam novas reflexões sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

No espaço virtual o ambiente é diferente da sala de aula, não existem paredes, portas, janelas, quadro-negro nem tão pouco cadeiras voltadas para o professor.

Também mudam as noções de espaço-tempo: o aluno pode acessar o conteúdo de qualquer lugar do planeta e o tempo de interação e aprendizagem pode ser expandido ou comprimido, diferentemente da aula regular de uma hora em sala de aula, que requer uma sincronização entre alunos e professores. (Clark, 2009)

O ensino presencial e o e-learning parecem exigir técnicas de ensino diferentes, devido a essa nova noção de tempo-espaço, do uso das mídias e de uma pedagogia adaptada ao e-learning.

Uma parte importante das primeiras pesquisas sobre e-learning enfoca a descrição dos aplicativos da nova tecnologia educacional e de seu potencial para promover ambientes de aprendizagem, nos quais estudantes colaboram com os demais e assumem uma responsabilidade crescente em seu próprio processo de aprendizagem. (Moore & Kearsley, 1995)

Ainda que na literatura sobre aprendizagem virtual seja

usada a terminologia e os conceitos de aprendizagem colaborativa, pode-se afirmar que a sala de aula virtual não é colaborativa por natureza. Os ambientes colaborativos on line que tiveram sucesso são gerenciados pelo professor, mas os estudantes têm uma participação bastante ativa, independentemente da usabilidade da tecnologia. (Harasim, 2005)

Warschauer (1996) assevera que salas de aula virtuais têm uma imensa utilidade nos sistemas pedagógicos colaborativos, evidenciados por três características:

- Comunicação em grupo e não só individual, possibilitando que cada aluno interaja diretamente com todos os alunos da sala de aula virtual.
- Independência espaço-tempo, sendo possível aos alunos acessar a sala de aula virtual de qualquer local, desde que conte com acesso à internet, a qualquer hora, permitindo o tempo necessário para fazer uma reflexão crítica e uma análise dos temas propostos pelo professor ou tutor para discussão.
- A interação via por computador exige dos alunos organização prévia de suas ideias e pensamentos por meio da palavra escrita e essas reflexões ficam disponíveis para que todos os demais alunos possam ler, refletir, criticar, comentar, exercitando sua capacidade

intelectual.

Essas características induzem à mudança de um ensino do tipo tradicional, centrado no professor e suas palestras, para outro modelo, colaborativo, no qual os estudantes contribuem com a maior parte das mensagens. (Garland & Wang, 1999)

Essa mudança na contribuição de professores e alunos na sala de aula virtual aponta para os indícios de um novo papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, quando este se dá on-line. (Garland & Wang, 1999)

A primeira missão de um professor no e-learnig é a de criar um ambiente virtual de comunicação fácil e segura, onde nenhum dos membros dessa comunidade se sinta isolado dos demais participantes e onde as perguntas sejam respondidas de forma rápida e precisa.

Além disso, é necessário reconhecer e valorizar os comentários dos estudantes, evitando a sensação de que estão imersos em um vazio. Entretanto, é sempre bom lembrar que o gerenciamento de uma sala de aula virtual exige um delicado equilíbrio. A falta dos sinais contextuais percebidos no encontro presencial pode induzir a um ambiente hiperpessoal, no qual as conexões entre os estudantes podem tornar-se voláteis. (Walther, 1996)

Walther também sugere maneiras de o professor utilizar os efeitos da comunicação impessoal, interpessoal e hiperpessoal para promover solidariedade e um processo decisório eficiente na sala de aula virtual.

Com efeito, a função pedagógica inclui todos os atos do professor com o objetivo de apoiar o estudante em alcançar determinada competência de aprendizagem relevante para a disciplina, incluindo:

- Feedback ou retorno: consta de uma avaliação ou uma crítica, sempre de aspecto positivo e construtivo para alunos individualmente ou para todo o grupo.
- Orientações: comandos ou fala diretiva. Esse tipo de comunicação, quase sempre, antecedido por "você deve" ou "faça isto".
- Informações: são mensagens de texto longo contendo fatos, explicações e raciocínios. Os professores geralmente utilizam um tom acadêmico e linguagem bem formal. (gramática, pontuação, afirmações e conclusões).
- Opiniões: veiculados na forma de conselhos, opiniões ou preferências, são verbalizados na forma de: "você poderia", "talvez", "eu prefiro", "me parece melhor", "acho que".
- Questões: perguntas e indagações que têm como desiderato conseguir comentários dos alunos, promover reflexão sobre algum assunto da disciplina ou material disponibilizado e auxiliar na interação,

podendo se dar na forma de perguntas individuais ou coletivas.

- **Resumo:** relatar o todo debatido, fazendo referências explícitas aos comentários dos alunos visando incentivar a participação, costurando, no fim, uma conclusão geral.
- **Referências à outras fontes de pesquisa:** divulgar textos e locais onde os alunos podem obter outras informações sobre o tema tratado como livros, artigos, recursos, sites ou referências e indicação de outros professores.

1.3.e.2 A Aprendizagem por m-learning

A Declaração de Bolonha, firmada em junho de 1999 por 29 ministros da educação dos países-membros da Comunidade Europeia, estabeleceu dois princípios que nortearam as ações da Comunidade Europeia visando de facilitar e agilizar a integração na seara da educação.

A primeira diretiva foi a necessidade de estabelecer critérios e parâmetros para que os sistemas educacionais dos países da Comunidade permitissem a mobilidade dos cidadãos a fim de facilitar o reconhecimento de seus diplomas em todo o território europeu.

A segunda diretiva possibilitaria o deslocamento de estudantes e professores para aprendizagem e treinamento. Essa foram as bases do conceito de mobile learning (m-

learning), ou seja, aprendizagem móvel ou aprendizagem em movimento.

No contexto português, essa visão é reiterada pelo Decreto-Lei nº 74/2006, promulgado pelo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Mariano Gago, que assevera:

Questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica — instrumentais, interpessoais e sistêmicas — quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante.

Proposto o desafio, grande parte das Instituições de Ensino Superior reagiram buscando transformar seus processos de ensino e aprendizagem, sendo uma das principais opções estratégicas o recurso a plataformas de aprendizagem on line como um complemento às suas sessões presenciais.

E sob o impacto das novas tecnologias, o conceito de m-learning passou a designar aprendizagem com a utilização de telefones celulares, pequenos computadores pessoais e, eventualmente, laptops em redes sem fio.

Esses projetos, atualmente em funcionamento, cobrem muitas áreas do apoio ao ensino. Há serviços para responder a perguntas de crianças do ensino fundamental por meio do telefone celular, ou iniciativas para a aprendizagem colaborativa até o ambicioso projeto de ensino de arte nos museus europeus.

Todos esses projetos demonstraram como a tecnologia móvel pode alcançar os parâmetros estabelecidos anteriormente pela Declaração de Bolonha.

E todos eles, principalmente aqueles que sugeriram o uso do telefone celular, num primeiro momento, ofereceram a oportunidade de eliminar a importância do professor como detentor exclusivo do saber no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, projetos como o Motus2, que tem como objetivo educar os professores misturando tecnologias localizadas nos ambientes de trabalho e telefones celulares, estão se tornando populares na comunidade acadêmica.

No caso do Motus2, instituíram espaços contíguos para fazer dos computadores e telefones celulares extensões do espaço escolar tradicional.

Apesar de o foco ser o treinamento dos professores para um novo ambiente escolar, as pesquisadoras estão preparando as condições para oferecer as mesmas facilidades aos alunos, em uma próxima pesquisa.

Não se pode olvidar que no final de 2004, por volta de 700 milhões de pessoas tinham acesso à Internet. No mesmo ano, 1.752.183.600 pessoas usavam telefones celulares. Em julho de 2005, o número de aparelhos chegou a dois bilhões. A previsão é de que, em 2018, mais de quatro bilhões de pessoas utilizem celulares, sendo que a população mundial será de aproximadamente 6,5 bilhões de pessoas.

Logo, o desenvolvimento do m-learning, que começou

como uma política para unificar sistemas de ensino a fim de permitir a mobilidade física dos trabalhadores europeus, deverá experimentar grande expansão assim que as questões de custo/benefício para as economias transnacionais forem equacionadas, podendo o telefone celular se transformar no instrumento preferencial de interface do indivíduo com os sistemas integrados de educação, informação e controle.

O m-learning, em apertada síntese, pode ser descrito como uma modalidade de ensino que, valendo-se da internet e mediante o uso de dispositivos móveis realiza a transmissão de informações; possibilita acesso a conteúdos; implementa a interação entre alunos e professores por meio virtual e possibilita a consulta e compartilhamento de materiais diversos em qualquer lugar e a qualquer momento (any place, any time). (Jenkins, 2008)

Para se identificar o que diferencia o m-learning das demais formas de aprendizagem, cumpre compreender que nesse sistema os alunos estão sempre em deslocamento continuado. Os alunos estudam enquanto se movimentam no tempo/espaço, confrontando seu conhecimento com novos cenários, validando ou não a aprendizagem. (Booske, Frees, & Sainfort, 2003)

A sociedade atual encontra-se intrinsecamente conectada na adoção de tecnologias da informação e comunicação. A quantidade de mediações tecnológicas que influenciam uma cultura e o comportamento social, segundo Pruulmann-Vengerfeldt, permitem inferir o grau de desenvolvimento dos

indivíduos, da sua comunidade e de seus países, daí a evidente importância do desenvolvimento do m-learning nas sociedades hodiernas. (Pruulmann-Vengerfeldt, 2007)

1.3.e.3 A Aprendizagem por b-learning

O verbo blend na lingual inglesa significa misturar, combinar, e tem sido utilizado para designar uma modalidade de e-learning onde parte do conteúdo é transmitido por meio eletrônico, exigindo-se, contudo, em algumas situações, aulas ou provas presenciais.

A primeira referência do uso desse termo remonta o cenário empresarial norte-americano do início do atual século, quando essa forma de ensino surgiu e passou a ser utilizada em treinamentos de funcionários, combinando-se práticas de ensino presencial com as novas metodologias e facilidades de comunicação disponibilizada pela tecnologia emergente, buscando-se, com essa integração, a maximização das vantagens de cada um dos modos de ensino.

No cenário americano o blend learning foi considerado inicialmente uma terceira via (third way), uma nova forma de se ensinar e aprender, diferente, portanto, do ensino formal presencial e o ensino a distância então existente. (Norberg & Janhke, 2014)

Essa modalidade de ensino combina práticas pedagógicas do ensino à distância a práticas do ensino presencial, visando maximizar a aprendizagem dos alunos.

No Brasil o b-learning é o modelo oficial adotado pelo Ministério da Educação para a educação à distância, sendo utilizado sob a nomenclatura de “ensino semi-presencial” ou “ensino híbrido” para designar modalidades de ensino que combinem aulas à distância com atividades e provas presenciais realizadas em pólos ou na própria sede da instituição.

Recentemente, por causa da crise financeira que assolou o Brasil, diversas instituições de ensino superior que somente ofereciam cursos presenciais passaram a adotar essa forma de ensino, oferecendo os mesmos cursos presenciais agora em formato de b-learning, visando se cobrar uma mensalidade mais acessível para os alunos e assim reduzir os altos índices de evasão verificados no período, mormente as evasões ocasionadas pelo motivo econômico.

Atualmente o b-learning pode ser desenvolvido com atividades síncronas ou assíncronas, tal qual o e-learning, mas no modelo brasileiro sempre serão realizadas atividades síncronas, uma vez que a legislação brasileira exige encontros presenciais em qualquer que seja a modalidade de Educação à Distância escolhida pela instituição de ensino.

1.3.e.4 Novos cenários e metodologias de aprendizagem online: AVAs e MOOCs

Como bem destaca o professor José António Moreira, a evolução tecnológica e o advento da internet propiciaram o

surgimento de uma sociedade digital marcada por mudanças, impulsionando o surgimento de novos modelos e paradigmas de aprendizagem. Assim, a relação entre a pedagogia e a tecnologia alterou de forma substancial o modelo tradicional de ensino baseado fundamentalmente no saber professoral. Necessário, portanto, a construção de novos modelos, e sobretudo, que a utilização desses modelos opere mudanças na cultura do ensino superior para adequá-lo ao ensino à distância. (Moreira, 2012)

O acrônimo AVA é constituído pelas iniciais de Ambiente Virtual de Aprendizagem, sendo atualmente uma das ferramentas pedagógicas mais utilizadas no ambiente cibernético.

Conceitualmente para McKimm, Jollie e Cantillon consiste em um conjunto de ferramentas eletrônicas voltadas ao processo ensino-aprendizagem. Os principais componentes incluem sistemas que podem organizar conteúdos, acompanhar atividades e, fornecer ao estudante suporte on-line e comunicação eletrônica. (McKimm, Jollie, & Cantillon, 2019)

Enquanto isso, para Milligan, o termo AVA deve ser usado para descrever um software baseado em um servidor e modelado para gerenciar e administrar os variados aspectos da aprendizagem, como disponibilizar conteúdos, acompanhar o estudante, avaliar o processo de ensino-aprendizagem, entre outros. No entanto, o autor comenta que embora exista uma variedade de pacotes informatizados que procuram controlar todo o processo de aprendizagem, não há razão para presumir

que ferramentas individualizadas não possam ser agregadas para criar um ambiente de aprendizagem on-line mais flexível. (Milligan, 2019)

Em síntese, um AVA é um software ou plataforma digital que possibilita o desenvolvimento e distribuição de conteúdos para cursos online e/ou atividades semipresenciais em educação.

Um AVA é, sobretudo, um ambiente virtual projetado para auxiliar na interação de professores e tutores no ambiente cibernético e na administração de conteúdos e materiais, possibilitando a gestão completa de cursos online, sendo possível acompanhar todo o processo de aprendizagem e gerar relatórios sobre performance e progresso do aluno.

Diante disso, a definição de AVA deve ser ampla, considerando não somente um pacote de software pronto, mas também qualquer tentativa de criar ambientes baseados em ferramentas individualizadas.

Segundo Milligan, para a gestão do aprendizado e a disponibilização de materiais, um AVA deve apresentar algumas ferramentas como:

- Controle de acesso: geralmente realizado através de senha;
- Administração: refere-se ao acompanhamento dos passos do estudante dentro do ambiente, registrando seu progresso por meio das atividades e das páginas consultadas;

- Controle de tempo: feito através de algum meio explícito de disponibilizar materiais e atividades em determinados momentos do curso, por exemplo, o recurso calendário; - Avaliação: usualmente formativa (como por exemplo, a auto-avaliação);
- Comunicação: promovida de forma síncrona e assíncrona;
- Espaço privativo: disponibilizado para os participantes trocarem e armazenarem arquivos;
- Gerenciamento de uma base de recursos: como forma de administrar recursos menos formais que os materiais didáticos, tais como FAQ (perguntas freqüentes) e sistema de busca;
- Apoio: como por exemplo, a ajuda on-line sobre o ambiente;
- Manutenção: relativo à criação e atualização de matérias de aprendizagem.

Diante do exposto, de forma resumida, cabe resumir que os AVAs utilizam a Internet para possibilitar de maneira integrada e virtual (Pereira, Schmitt, & Dias, 2019):

- O acesso à informação por meio de materiais didáticos, assim como o armazenamento e disponibilização de documentos (arquivos);
- A comunicação síncrona e assíncrona;
- O gerenciamento dos processos administrativos e pedagógicos;
- A produção de atividades individuais ou em grupo.

De outro lado, os Massive Open On Line Courses (MOOCs) ou Cursos Online Abertos e Massivos tem seu princípio no movimento dos recursos educacionais abertos, constituindo-se em cursos oferecidos online de forma aberta, ou seja, acessíveis à qualquer indivíduo por meio da internet e em sua maioria desenvolvidos por instituições de ensino tradicionalmente ligadas ao ensino presencial. Geralmente não se exige pagamento de mensalidades e tampouco há pré-requisitos para o ingresso, podendo o curso ser organizado de forma modular, formando percursos de aprendizagem, oferecendo ou não certificado aos concludentes.

Existem duas características essenciais dos MOOCs que merecem destaque:

- Acesso aberto: para cursar um MOOC não exigem pré-requisitos, são gratuitos e abertos ao público em geral;
- Escalabilidade: ao contrário dos cursos tradicionais, que são oferecidos ou não a partir de um certo número de alunos, os MOOCs foram projetados para funcionar com um número indefinido de alunos.

As mais conhecidas e renomadas instituições de ensino superior oferecem MOOCs, como, por exemplo, o MIT, Berkeley, Harvard, Sorbonne e a USP, dentre muitas outras em todo o mundo.

Existem plataformas que disponibilizam o acesso a MOOCs, como o EDX e o Coursera, que juntos tem um

catálogo de mais de dez mil cursos oferecidos por 170 universidades em todo, contando com milhões de alunos.

Ao contrário dos cursos tradicionais em EAD, onde os alunos contam com acompanhamento de professores e tutores, os MOOCs são desenvolvidos para serem utilizados por milhões de pessoas de forma massiva e independente, isto é, sem qualquer acompanhamento do processo de aprendizagem, seja por professores, seja por tutores.

A avaliação do aluno em cada módulo é feita e certificada por intermédio de questionários on line, jogos, avaliações colaborativas e outras ferramentas.

Por fim, cumpre memorar as reflexões do professor Figueiredo sobre as principais virtudes e limitações dos MOOCs (Figueiredo, 2019):

- São exploratórios. O desenvolvimento dos MOOCs segue um percurso exploratório, de ciclos de tentativa-erro-reflexão, mais próximo das práticas do design do que das das ciências tradicionais. Em ambientes sociais complexos, imprevisíveis e orgânicos como os que caracterizam os nossos dias, esse tipo de abordagem oferece oportunidades de emergência e criatividade colectiva que seriam impossíveis de conseguir com abordagens hierárquicas tradicionais.
- São disruptivos. A exploração dos cMOOCs na periferia dos sistemas conservadores vigentes, e o

impacto mediático que têm vindo a atrair, conferem-lhes elevado potencial disruptivo. Uma inovação é disruptiva quando nasce à margem dos mercados ou sistemas sociais tradicionais e se afirma pela conquista gradual de clientes ou de utentes que toleram as suas imperfeições iniciais e contribuem para a sua superação. É exemplo de inovações disruptiva o computador pessoal, que nasceu como brinquedo para crianças e famílias e que, em cerca de vinte anos, evoluiu ao ponto de eliminar dos mercados os computadores profissionais. Outro exemplo é a Internet, que nasceu como mera rede para cientistas, com falhas e anomalias frequentes, e se transformou em poucos anos na mais poderosa rede (de redes) do mundo.

- São desconstrutivos. A desconstrução, um conceito da análise literária, é hoje também entendida, em sentido mais genérico, como prática intelectual. Desconstruir é pôr em causa as ideias instaladas e assim concluir sobre se ainda são válidas ou se devem ser renovadas. A desconstrução contém o embrião do futuro, na medida em que, na ausência de reflexão crítica sobre as ideias dominantes, o futuro será igual ao passado. Num meio como a educação, onde quase não existe o hábito de questionar as grandes ideias instaladas, os cMOOCs têm o mérito de o fazerem.

- São incubadores. Os cMOOCs são espaços experimentais vivos, onde podem ser postas à prova

as mais variadas ideias sobre práticas pedagógicas, métodos de avaliação da aprendizagem e, mesmo, abordagens para a exploração do potencial da inteligência colectiva na educação. Permitem, assim, incubar novas práticas, fazê-las evoluir e consolidá-las, até que possam ser transpostas para os contextos tradicionais.

- São contextuais. Os próprios cMOOCs são contextos de aprendizagem, co-construídos e adaptados por quem está a aprender. Ajustam-se, assim, às visões que há muito defendo da primazia dos contextos sobre os conteúdos nos processos de aprendizagem. O mesmo não acontece com os xMOOCs, que são predominantemente centrados sobre os conteúdos.

Quanto às limitações dos MOOCs, prossegue o professor Figueiredo (Figueiredo, 2019), as limitações mais notórias seriam as seguintes:

- Ausência de modelo do negócio. Não existe, para já, uma lógica de mercado, de rendimentos e de custos compatível com os cMOOCs. Tal como acontece com os sistemas de publicação científica em acesso livre e os recursos educativos abertos, a sustentabilidade dos cMOOCs assenta nas economias da reputação. A questão que se coloca é a de saber se, e como, o modelo cMOOC poderá, algum dia, vir

a ser extrapolado e generalizado para as lógicas de mercado.

- **Acreditação problemática.** A lógica da complexidade e dos grandes números que caracteriza o modelo conflita com o apuramento fiável do valor que terá para o mercado cada uma das pessoas que conclui um cMOOC. A compatibilização entre cMOOCs e avaliação fidedigna é um dos problemas mais interessantes do modelo e abre vastas perspectivas para a investigação de alternativas de avaliação que façam sentido no seio de sistemas sociais adaptativos complexos.

- **Elevadas taxas de abandono.** Como seria de esperar num sistema sujeito a *leis de escala* ou *leis de potência*, grande parte das pessoas que frequentam um cMOOC fica pelo caminho. Segundo a lógica das leis de escala, a questão não será preocupante, sobretudo tendo em conta que se trata de cursos gratuitos. Acresce que, mesmo quem não chega ao fim, pode retirar grandes benefícios. No entanto, a eventual evolução do modelo para lógicas de mercado justifica que se investiguem orgânicas que permitam melhorar as taxas.

- **Escalabilidade reduzida.** Um dos maiores desafios da educação nos nossos dias é o da descoberta de processos pedagógicos e de avaliação que tirem partido dos sistemas sociais adaptativos complexos, das leis de escala e, obviamente, das redes sociais para, sem exigirem recursos docentes

adicionais, se tornarem aplicáveis a populações alargadas. Trata-se de um domínio praticamente inexplorado, do qual depende, no entanto, grande parte do sucesso dos cMOOCs. Dele poderão depender, também, os próprios sistemas de ensino universitário, assoberbados que estão, por razões financeiras, com a necessidade de diminuírem, onde for possível, as relações diretas docente/aluno.

- Dificuldade de autenticação dos estudantes. Embora, no imediato, este não seja um problema crítico, a eventual transposição do modelo cMOOC para o mercado, bem como a adopção de orgânicas de acreditação, justificam que se procure investigar métodos fidedignos de autenticação dos estudantes.

- Penso que o debate deste breve conjunto de virtudes e limitações dos cMOOCs poderá contribuir para aprofundar a reflexão acerca de modelos de ensino a distância e iluminar algumas das problemáticas que se perspectivam no seu futuro.

Capítulo 2.

A Educação à Distância no Brasil

2.1 Breve histórico

2.2 Marco regulatório da Educação à Distância no Brasil

2.1 Breve histórico

A história da Educação à Distância no Brasil é pontuada por exemplos de sucessos e momentos de estagnação, notadamente pela falta de políticas públicas para o setor até a década de 1970. Em pouco mais de cem anos de existência, programas de excelência surgiram possibilitando se democratizar o acesso à educação de qualidade para os brasileiros que residem nas menores e mais afastadas cidades desse imenso país.

Na virada do século XX começaram a circular nos jornais cariocas anúncios ofertando cursos profissionalizantes por correspondência. Eram predominantemente cursos particulares de datilografia.

Apesar dessas e de outras iniciativas isoladas, considera-se oficialmente o início do funcionamento de cursos à distância no Brasil o ano de 1904, data em que foi fundada as chamadas Escolas Internacionais. Tratava-se de uma filial da instituição de ensino norte-americana de mesmo nome e que existe até os dias atuais. Os cursos ofertados eram dedicados a profissionais em busca de qualificação e emprego, geralmente para os campos do comércio e serviços. (Palhares, 2014)

A modalidade empregada de início era, obviamente, por correspondência, com postagem de materiais didáticos para as residências dos alunos.

Em 1923 surge a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, voltada para a promoção da educação popular por meio do

rádio. Principia-se um período de grande difusão dos cursos à distância por todo o país.

A Rádio Sociedade funcionou até 1936, quando foi encampada pelo então Ministério da Educação e Saúde por sofrer sérios problemas de ordem financeira. Em 1937 a Rádio Sociedade transforma-se no Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, transmitindo inúmeros programas educativos, muitos produzidos por instituições particulares.

São dessa época os programas “Escola Rádio-Postal” e “A Voz da Profecia”. Esse último era um curso de responsabilidade da Igreja Adventista e oferecia aos ouvintes cursos bíblicos. A “Universidade do ar”, programa produzido pelo Serviço Nacional do Comércio (SENAC) foi ao ar pela primeira vez em 1950 e chegou a estar presente em 318 cidades. (Bianco, 2014)

A Igreja Católica também criou suas escolas bíblicas pelo rádio a partir de 1959, originando o Movimento de Educação de Base. No Rio Grande do Sul, região sul do Brasil, no mesmo período surge a Fundação Padre Landell de Moura, oferecendo cursos radiofônicos.

Iniciativas como o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), de responsabilidade do governo federal, valeram-se do rádio para tentar auxiliar na alfabetização de adultos por todo o Brasil.

A revolução de 1969 reformulou todas as práticas educativas e extinguiu a rádio educativa brasileira. Atualmente

ainda se encontram projetos isolados, todos vinculados a iniciativa privada e com pouco auxílio oficial.

O uso da televisão para fins educacionais foi a principal iniciativa da revolução a partir de 1970, entendendo-se ser o método mais moderno e que poderia obter melhores resultados.

O Código Brasileiro de Telecomunicações impôs à todas as emissoras a obrigação de transmitir programas educativos e criou as televisões educativas, todas pertencentes ao Estado ou vinculadas a Universidades ou fundações.

Em 1969 criou-se o Sistema Avançado de Tecnologia Educacional destinado a integrar rádio, televisão e outras tecnologias para o desenvolvimento da educação. No mesmo ano Ministério das Comunicações editou portaria obrigando a todas as emissoras comerciais a ceder gratuitamente tempo em sua programação para a transmissão de programas educativos.

Três anos depois surge o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), logo substituído pelo Centro Brasileiro de TV Educativa como órgão responsável pela gestão da educação à distância, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura.

No início da década de 1990, após grande pressão das emissoras privadas, acabou-se o horário diário de transmissão dos programas educacionais e o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa foi totalmente reformulado, passando-se para a Fundação Roquete Pinto o planejamento, coordenação e execução das ações.

Apesar disso, não se viu melhora nos resultados, principalmente nas televisões comerciais. Na maior parte dos canais os programas eram veiculados em horários incompatíveis com a disponibilidade dos alunos.

Cabe aqui registrar positiva atuação da Fundação Roberto Marinho na criação, produção e transmissão de programas de sucesso como telecurso primeiro e segundo graus, que beneficiaram e continuam a beneficiar milhares de pessoas a obter seus diplomas de primeiro e/ou segundo grau, tudo devidamente certificado pelo poder público.

A nossa Televisão Educativa, que equivocadamente não estava vinculada ao Ministério da Educação e sim ao Ministério da Cultura, destina poucos horários à veiculação de programas educacionais.

O surgimento da tecnologia da transmissão por cabo, em sistema de Televisão fechada possibilitou o surgimento de novas emissoras que se dedicaram de forma intensiva à educação, como, por exemplo, as Televisões Universitárias Federais e Estaduais, o Canal Futura e a Televisão Cultura, dentre outras.

Também merece destaque o trabalho desenvolvido pela TV Escola, sob o comando do Ministério da Educação, que geraram programas de alta qualidade. Sua transmissão, contudo, dependia das emissoras comerciais ou via cabo para o acesso da população em geral. Para as escolas, os programas eram transmitidos via satélite, mediante apoio dos correios.

Os primeiros computadores chegaram ao Brasil ainda na década de 1970, sendo instalados nas universidades. Os enormes e lentos equipamentos tinham preço elevado demais no início, mas, com o tempo e a massificação de sua produção, tornaram-se baratos e acessíveis para quase toda à população.

Em seguida chegou a internet, já na era dos computadores pessoais, criando mais uma via para o desenvolvimento do ensino a distância no Brasil.

Por fim, não se pode deixar de registrar a importância de quatro instituições que muito auxiliam no desenvolvimento atual da Educação à Distância no Brasil: a ABT (Associação Brasileira de Teleducação), o IPAE (Instituto de Pesquisas e Administração da Educação), ABED (*Associação Brasileira de Educação a Distância*) e a Universidade Aberta do Brasil.

Em 1971 um grupo de profissionais da área de radiodifusão fundou a Associação Brasileira de Teleducação, com o objetivo de congregar os mais relevantes professores e técnicos brasileiros e estrangeiros que militavam nas tecnologias aplicadas à educação, visando realizar uma série de Seminários, denominados Seminários Brasileiros de Tecnologias Educacionais, e publicar uma revista, que recebeu o nome de Tecnologia Educacional.

Ambas atividades perduram até os dias atuais com grande êxito, já tendo sido realizado 37 grandes Seminários e publicado mais de 170 edições da revista.

Ademais, a Associação Brasileira de Teleducação contribuiu de forma decisiva na elaboração das políticas públicas brasileiras na área, sendo esta também pioneira na oferta de cursos pós-graduação à distância.

Desde 1980 a Associação Brasileira de Teleducação está autorizada a oferecer programas de pós-graduação lato sensu de maneira não convencional, através de ensino tutorial.

Conforme a lei vigente à época, os projetos eram submetidos à análise da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e julgados pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

O parecer nº 891, editado pelo Conselho Federal de Educação em 07 de agosto de 1980, autorizou o funcionamento de 12 cursos, distribuídos em cinco áreas de conhecimento. O credenciamento foi outorgado por 24 meses e posteriormente prorrogado por mais 18 meses.

Em reunião realizada em 1985 o Conselho Federal de Educação registra o sucesso do projeto através da edição do parecer nº 295. Contudo, suspende a continuidade do projeto até que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) crie uma norma específica para regular a atividade. Como nossa burocracia até hoje não produziu essa norma, o programa foi encerrado.

A Associação Brasileira de Teleducação permanece em plena atividade, dedicando-se ao estudo das tecnologias educacionais em sentido amplo.

Fundado em 1973, o Instituto de Pesquisas e Administração da Educação (IPAE), que foi o organizador do primeiro Encontro Nacional de Educação a Distância (1989) e pelos subsequentes Congressos Brasileiros de Educação a Distância.

A atuação do Instituto de Pesquisas e Administração da Educação foi fundamental para o reconhecimento da importância da Educação à Distância no Brasil e no mundo.

Igualmente, auxiliou na redação de vários artigos que foram incorporados à Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB). À época, realizou encontros e congressos com a participação das mais altas autoridades em Educação à Distância do Brasil advindos tanto do poder público como da iniciativa privada. Os anais dos encontros foram distribuídos entre parlamentares e formuladores de programas oficiais para a formação de seu convencimento sobre a relevância da Educação à Distância no Brasil. Os estudos também auxiliaram na percepção da necessidade de se criar uma secretaria especializada em Educação à Distância.

O Instituto de Pesquisas e Administração da Educação encontra-se ativo até hoje e é detentor do mais completo acervo sobre Educação à Distância no Brasil. Ademais, publica desde 1993 a Revista Brasileira de Educação a Distância, contando com quase de 90 números. (Ipaee, 2016)

A terceira sociedade que merece destaque é a Associação Brasileira de Ensino à Distância (ABED) é uma instituição de pesquisa científica sem fins lucrativos, sem qualquer vínculo

político ou ideológico, tendo por objetivo auxiliar no desenvolvimento da educação aberta, flexível e à distância.

A Associação Brasileira de Ensino à Distância promove a articulação entre seus membros, instituições de ensino e professores, do Brasil e exterior. Promove anualmente um grande congresso internacional e vários seminários pelo Brasil.

A Associação Brasileira de Ensino à Distância organizou a 22ª Conferência Mundial de Educação Aberta e a Distância do ICDE (International Council of Open and Distance Learning), ocorrido na cidade do Rio de Janeiro no mês de setembro de 2006, oportunidade na qual se reuniram professores e educadores de quase 80 países.

Anualmente, desde 2009, realiza o CENSO EAD, a maior e mais ousada pesquisa em Educação à Distância no Brasil. Trata-se de um relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, que investiga o setor da Educação a Distância no Brasil. Para tanto, realiza pesquisas de campo junto às instituições de ensino visando obter dados e avaliações que possam auxiliar a tomada de decisões e o planejamento de instituições de educação, governos, conselhos de educação, acadêmicos, empresas que utilizem a EAD corporativa, consumidores finais dessa modalidade de aprendizagem e o mercado como um todo. (Abed, 2017)

O CENSO EAD tem por objetivo criar sinergia no ambiente acadêmico de educação à distância, gerando debates sobre seus problemas e o planejamento que permita a solução de eventuais problemas comuns a toda a comunidade. Pretende

igualmente disponibilizar para pesquisadores e pós-graduandos dados para o estudo nos mais específicos temas do setor. (Abed, 2017)

Por fim, tem como objetivos também a apuração, formatação e democratização de dados, em nível nacional, sobre as atividades no amplo setor da Educação a Distância, incluindo todos os níveis educacionais, filiados ou não ao sistema formal de educação. A disponibilização desses dados se dá da forma mais ampla possível, por meio de publicação impressa e da disponibilização dos dados em internet. (Abed, 2017)

Cumprir registrar ainda o surgimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), inspirada no sucesso da Open University na Inglaterra, de 1970. Entusiasmados com as possibilidades do novo modelo de ensino, vários deputados brasileiros apresentaram projetos para criar no Brasil uma instituição de ensino superior assemelhada à Open University.

Somente em 1974, aprova-se sua criação através do projeto de lei nº 1.878/74 que dizia "entender-se por universidade aberta a instituição de nível superior, cujo ensino seja ministrado através de processos de comunicação a distância". (Brasil, 1974)

Apesar de sua criação formal, a Universidade Aberta do Brasil nunca ganhara corpo e somente na última década, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, operou-se sua completa reformulação, passando a ser constituída não por uma

universidade em si, mas formada por um consórcio de instituições públicas de ensino superior.

Hodiernamente o Brasil tem quase 150 instituições de ensino superior autorizadas pelo governo federal para oferecer cursos de graduação e pós-graduação lato sensu à distância e mais de 100 instituições de ensino básico igualmente autorizadas a oferecer educação à distância, estas reguladas e fiscalizadas pelos Estados membros da federação.

Existem atualmente no Brasil também uma enorme quantidade de cursos livres e programas ministrados por empresas, algumas já nominadas de universidades corporativas. No total tem-se quase 600 entidades que utilizam a Educação à Distância como sua principal metodologia de ensino no Brasil. Apesar de ser um número grandioso, acredita-se que ainda exista muito espaço para o surgimento de novas organizações e instituições de ensino.

2.2 Marco regulatório da Educação à Distância no Brasil

No Brasil a Educação à Distância surgiu longe do ambiente universitário e de educação convencional, valendo-se, no início, da correspondência como meio de mediação do ensino, até, atualmente, empregando as mais modernas tecnologias.

Atendendo alunos dispersos em todos os lugares do país, de diferentes perfis econômicos e sociais, usando tecnologias

pouco acreditadas inicialmente, o nicho primeiramente por ela dominado foram o dos chamados cursos livres.

Como no Brasil os saberes e competências são classificados pela sua valorização social, pode-se erigir uma pirâmide imaginária onde em seu topo se encontra a educação acadêmica formal, no meio à educação de adultos e no estrato mais baixo a Educação à Distância. O próprio termo, recente, depois de um meandro de outras denominações, patenteia a falta de definições e de reconhecimento social. Por essas e outras características, a sociologia organizacional já havia classificado a educação de adultos como uma área menos valorizada, alvo de recursos residuais, inclusive orçamentários. (Gomes, 2005)

Esse status alternativo ou marginal da Educação à Distância foi construído por leis orgânicas do ensino, que articularam e deram unidade à educação formal, segundo a arquitetura centralista e autoritária do Estado Novo de Getúlio Vargas, em 1930.

Essa mesma visão acerca da Educação à Distância foi confirmada pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e pela sua subsequente, lei nº 5.692, de 15 de agosto de 1971.

Essas duas leis permitiram uma estreita aplicação da Educação à Distância, na forma de exceção e não regra. A primeira hipótese de utilização da Educação à Distância vem no artigo 104, que permitia a criação de cursos ou escolas experimentais, mediante expressa autorização individual dos

Conselhos Estaduais de Educação (CEE) para o caso de se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação (CFE), quando se tratava se cursos universitários.

A lei nº 5.692/71 manteve em vigor o referido artigo 104 e concedeu aos Conselhos Estaduais de Educação a competência para autorizar experiências pedagógicas com metodologias diversas. Dispunha também que os cursos supletivos fossem transmitidos por rádio, televisão e outros meios de comunicação a fim de atingir o maior número de estudantes possíveis. A larga concepção do ensino supletivo abrangia também a educação continuada e condicionava a sua validade à realização de exames externos.

Em síntese, a legislação obrigava que a Educação à Distância se expandisse lentamente, caso a caso, curso a curso, instituição por instituição.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de número nº 9.394/96, nominada Lei Darcy Ribeiro, foi a responsável pela mudança de status da Educação à Distância, possibilitando sua grande expansão nas décadas seguintes.

O relator da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira era um educador experiente e respeitado, ex-reitor de Universidade, e profundo conhecedor da área. Com efeito, redigiu uma norma mais equilibrada e que reconhece a importância da Educação à Distância, prevendo, em seu artigo 80, o seguinte:

- Necessidade de autorização da União para instituições de ensino para funcionarem;
- regras claras para produção, controle e avaliação dos programas de ensino à distância;
- incentivos para o ensino à distância, incluindo redução de custos no rádio e na televisão, concessão de canais para fins exclusivamente educativos e reserva de horários em rádios e televisões comerciais para exibição de programas educacionais.

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira sofreu a modulação do decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que estabeleceu:

- uma definição oficial de Educação à Distância como sendo a forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem com a mediação de recursos didáticos, sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação;
- que a Educação à Distância passou a ser definida como um regime especial, flexível e aplicável a todas as modalidades de ensino e de educação, excluídos programas de

mestrado e doutorado, que necessitavam de autorização específica;

- que a autorização de funcionamento da instituição e o reconhecimento de programas de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino deveriam observar a legislação específica e a regulamentação a serem fixadas pelo ministro da Educação;
- que os cursos são autorizados a funcionar em ciclos de cinco anos, podendo ter ou não a autorização de funcionamento renovada após avaliação de sua qualidade e resultados;
- asseguração da transferência e o aproveitamento de estudos da educação presencial pela Educação à Distância e vice-versa, construindo-se, uma via de mão dupla, onde Educação à Distância e educação formal são equivalentes;
- que os certificados e os diplomas emitidos por instituições de ensino à distância tem a mesma validade dos diplomas emitidos pelas instituições de ensino presencial;
- que a avaliação da aprendizagem obrigatoriamente deve ocorrer por meio de provas sumativas presenciais;
- que o Ministro da Educação se tornou a

autoridade competente para outorgar credenciais das instituições de ensino superior e das instituições de educação profissional;

- que os Estados da Federação passaram a ter competência para outorgar credenciais para as demais instituições de ensino, notadamente no âmbito de sua autonomia e em cursos voltados à educação de jovens, adultos, no ensino básico e médio.

A modulação legal feita pelo referido Decreto foi muito cautelosa, deixando para outro momento a aplicação do regime diferenciado para a Educação à Distância bem como impossibilitou, na prática, o surgimento de cursos de mestrado e do doutorado à distância.

Como visto, estabeleceu a equiparação entre a educação presencial e à distância, mas tornou obrigatória a avaliação da aprendizagem por meio de provas sumativas presenciais, o que não deixa de parecer um tratamento preconceituoso ou desconfiado da fiabilidade do método.

O que exsurge, de forma implícita, é que o legislador parece acreditar que a educação formal é mais propícia à lisura e a Educação à Distância estaria mais permeável às irregularidades, muito embora inexistente, até hoje, qualquer evidência a embasar esse falso juízo de valor. Foi, de toda sorte, um passo relevante, embora modesto.

Em 19 de dezembro de 2005 publicou-se o decreto

número 5.622, que trouxe alguns avanços, definindo Educação à Distância como:

"modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos".

Os principais avanços concernem ao reconhecimento da Educação à Distância como modalidade educacional equivalente à educação presencial bem como nas referências às TICs.

O aludido decreto, trouxe, contudo, alguns retrocessos:

- criou a obrigatoriedade de encontros presenciais não só para aplicação de provas, mas também para estágios, defesa de trabalhos e atividades laboratoriais.
- Obrigou a criação de polos avançados em todos os Estados onde o curso à distância venha a ser oferecido, espalhados por várias cidades;
- As notas obtidas nas avaliações presenciais deverão prevalecer sobre as demais avaliações, indo na contramão da didática;
- equipara a Educação à Distância à educação presencial passando a fixar número máximo de alunos para o curso e por instituição;

- aplica integralmente o sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES) à Educação à Distância.

Dentre os avanços, pode-se destacar:

- autorização expressa para o emprego da Educação à Distância nas mais diversas e modalidades de ensino, inclusive de cursos e os programas de mestrado e doutorado;
- permissão para que instituições de ensino de reconhecida excelência possam ofertar cursos ou programas de pós-graduação à distância;
- uniformiza a aplicação e interpretação das normas entre todos os entes federativos mediante a articulação do Ministério da Educação;
- outorga aos Conselhos Estaduais de Educação a competência para credenciar as instituições de educação básica.
- mantém o prazo de cinco anos para o credenciamento dos cursos de Educação à Distância e sua renovação;
- autoriza às Universidades a criação, organização e extinção de cursos ou programas de educação superior à distância, na forma da lei;

Forçoso, contudo, inferir que todas as normas acima analisadas carregam ainda em si um espectro de desconfiança ou preconceito quanto à lisura das avaliações na Educação à Distância.

Capítulo 3.

Referencial Teórico

3.1. Avaliação de aprendizagem

3.2. O modelo de avaliação na Educação à Distância Brasileira

3.3 A evasão na Educação à Distância

3.1. Avaliação de aprendizagem

O ato de avaliar é inerente ao ser humano, estando presente nas organizações sociais mais primitivas, como as tribos, onde os jovens, antes de serem declarados aptos para a vida adulta, necessitavam cumprir tarefas ou provas de resistência em rituais de iniciação.

No mundo antigo os mestres gregos, destacadamente Sócrates, promoviam diálogos permeados de questões e situações problemáticas a desafiar a inteligência e raciocínio de seus discípulos. Essa forma de exame manteve-se imutável ao longo dos séculos, sendo incorporada pelas universidades medievais, onde os estudantes participavam de debates nos quais deveriam expor suas opiniões de forma fundamentada e sistematizada.

A massificação do ensino verificada a partir do século XIX, sob a influência dos ideais de justiça e igualdade da Revolução Francesa, tornou impossível a manutenção dos testes orais, surgindo assim a necessidade de se implantar exames escritos e gerais como nova forma de verificação do processo de aprendizagem.

Foi dessa maneira que o exame escrito se generalizou nas práticas avaliativas, por ser uma avaliação mais rápida de um maior número de alunos e por ser um instrumento que, à primeira vista, possibilitava uma avaliação mais justa, mais rigorosa e mais objetiva das aprendizagens feitas pelos alunos. (Ferreira C. A., 20013)

Avaliação importa na recolha e interpretação sistemática de informações que impliquem juízos de valor com vista a tomar decisões. Ademais, avaliar significa comparar as características de algo ou alguém com aquilo que é esperado, padronizado, definido. (Valadares, 1998)

Assim, pode-se avaliar a aprendizagem dos alunos, projetos, instituições, o estado de saúde de pacientes, dentre muitas outras coisas.

Já repontou Eastmond que antes de começar a resolver um problema ou fazer alguma melhoria, é imperioso se ter a certeza de que o problema está sendo resolvido da forma correta e que o esforço está direcionado para necessidades reais. (Eastmond, 1994)

Segundo Luckezi, a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o aluno no seu processo de desenvolvimento pessoal, a partir do processo ensino-aprendizagem e prestar informações à sociedade acerca da qualidade do trabalho educativo realizado. A avaliação, assim, deve representar uma tomada de decisões, não estando a servir apenas para apontar o que está errado em relação ao que está sendo avaliado, mas também para retroalimentar o processo de planejamento para que as falhas possam ser consertadas. (Luckezi, 1995)

Conforme expõe Valter V. Lemos o sistema de ensino-aprendizagem é composto por planificação, execução e avaliação, que, tem forma sequencial, interagem entre si de forma dinâmica. (Lemos, 1993)

A cada uma dessas três fases corresponde um tipo de avaliação, consoante a função que tem no sistema. Assim, após a organização das unidades, definição dos objetivos, construção dos instrumentos de avaliação, seleção de métodos e meios é necessário avaliar em que medida ela está adequada ou não para os alunos que realmente temos. A função é, portanto, de orientação relativamente à implementação da formação. É a avaliação de entrada, de prognóstico ou de diagnóstico. (Lemos, 1993)

Durante a fase de execução, ou seja, no decurso das atividades de ensino-aprendizagem de uma sequência de ensino, o professor vai analisando com instrumentos objetivos ou subjetivos a forma como está a decorrer a aprendizagem, de modo a obter as indicações que lhe permitam manter ou alterar o plano que está a executar, a fim de obter a máxima rentabilidade pedagógica possível. Este tipo de avaliação tem, por conseguinte, uma função de regulação do sistema. É uma avaliação de regulação, também chamada de formativa.

Finalmente, após o fim de uma sequência de ensino, torna-se necessário verificar em que medida foram atingidos os respectivos objetivos. A função é, agora, de certificação da aprendizagem planeada. É a avaliação de certificação, também chamada sumativa.

Em síntese, pode-se afirmar que a avaliação tem três funções essenciais:

- Função diagnóstica: realizada no princípio da instrução, servindo para situar o aluno, mostrando qual ponto de partida mais adequado. (Bloom, 1983)

Tem por objetivo determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, podendo, também, servir para classificar os alunos de acordo com suas aptidões, interesses e personalidade.

Como destaca Ferreira (2007, p. 24):

É através da avaliação diagnóstica que se conhece, o melhor possível, as características dos alunos da turma, no que respeita aos antecedentes que lhes permitam iniciar a aprendizagem, criando as condições necessárias à planificação do processo de ensino-aprendizagem pelo professor.

- Função formativa: indica ao professor o progresso da aprendizagem no curso da execução das diversas partes do plano de ensino.

Conforme assevera Ferreira (2007, p. 27):

Para além do feedback informativo que proporciona ao professor e ao aluno sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem, é-lhe atribuída uma função de regulação das actividades de ensino e aprendizagem (considerada por muitos a principal função da avaliação formativa) para adequação às características, ritmos, necessidades e dificuldades/erros diagnosticados no aluno durante o seu percurso de aprendizagem.

- Função Sumativa: exame final e global da aprendizagem realizada ao término de um

ciclo de estudos face aos objetivos definidos, possibilitando o conhecimento do sucesso ou insucesso do processo de ensino-aprendizagem através da atribuição de uma nota em uma escala de classificação.

Dela resultam medidas de certificação da aprendizagem, promoção, seleção ou repetição do ciclo de estudos pelo aluno.

A avaliação sumativa pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu processo de aprendizagem, identificando o que já foi aprendido e o que está a levantar dificuldades, buscando-se encontrar as melhores soluções.

A avaliação sumativa corresponde, pois, a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre que, até aí, só haviam sido feitos juízos parciais

A avaliação sumativa torna-se, assim, pertinente no final de qualquer ciclo de aprendizagem, seja ele uma ou mais unidades de ensino, parte de um programa, ou o programa de todo um ano escolar, sendo pertinente memorar que a expressão "no final" não se refere a um período temporal, mas sim a um todo de matéria.

3.2. O modelo de avaliação na Educação à Distância Brasileira

Muitos autores têm afirmado que a Educação à Distância, em função do grau de exigência de todos os atores envolvidos no processo, será capaz de revolucionar o ensino de forma

geral, com a necessária revisão de antigos paradigmas, principalmente a utilização de instrumentos escritos e presenciais de avaliação do resultado do processo de aprendizagem. (Nunes R. C., 2012)

Contudo, a legislação brasileira parecer contradizer essas expectativas, na medida em que exige que se faça, em algum momento, uma avaliação nos moldes tradicionais como se pode ver em diversos trechos do decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira:

Art. 1º (...)

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

(...)

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação à distância.

(...)

Art. 13. Para os fins de que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade à distância deverão: (...)

III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:

(...)

c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância;

Como pode ser visto, a lei brasileira exige momentos presenciais de avaliação para programas a distância e, inclusive, destaca que essa avaliação deve prevalecer sobre aquela realizada à distância.

Essa exigência legal talvez decorra do fato de que, por força da tradição moderna de aplicação de uma avaliação exclusivamente sumativa, tenha se disseminado a crença entre grande parte dos professores, alunos, pais, gestores da educação e políticos de que por meio desse instrumento os alunos seriam melhor avaliados, por ser uma forma supostamente mais rigorosa, objetiva, igualitária e democrática.

Contudo, olhando-se para o próprio processo inerente à avaliação sumativa, pode-se constatar que esta não avalia todas as aprendizagens que os alunos fazem, mas sim somente aquelas que são objeto das perguntas selecionadas, muitas vezes relacionadas com a memorização. (Fernandes, 2002)

Outrossim, cumpre destacar que também existem os problemas de fiabilidade na correção das provas escritas, tal como os docimólogos, como D. W. Fiske já tinham alertado desde o início do século XX. (Madaus, 1993)

Assim, por mais objetivos que sejam os critérios normativos de correção das respostas das avaliações, a

fiabilidade da classificação estará sempre vinculada à atuação de cada classificador no momento da correção da prova e também pela diversidade de critérios subjetivos que cada classificador utiliza nas suas tomadas de decisões. (Sousa, 2012)

Escola (2011, p. 472) adverte ainda que:

“transformando a questão do exame no centro em torno do qual tudo gira, acaba-se por perder de vista um facto relevante, que é o que o aluno retém do que lhe foi tão penosamente inculcado ao longo de um ano ? Segundo Marcel quase nada, o que o levava a declarar que nove em cada dez alunos dizem esperar esquecer tantas noções inúteis, inertes, incômodas com que se lhes entulhou a memória”

Por outro lado, analisando-se os resultados dos últimos Relatórios Analíticos da Aprendizagem à Distância no Brasil, elaborados e divulgados pela Associação Brasileira de Ensino à Distância (ABED), constata-se que todos os censos elaborados de 2010 a 2014 apontam a evasão como o maior e mais recorrente problema de alunos na Educação à Distância no Brasil, comumente atingindo patamares superiores a 20% dos alunos matriculados inicialmente.

As entrevistas realizadas nos citados estudos da ABED demonstram que 32,1% dos alunos abandonaram a Educação à Distância por dificuldades em se preparar para enfrentar os exames e outros 19,6% dos alunos alegam que se evadiram do sistema por não se adaptar à metodologia aplicada, incluída neste item a metodologia de avaliação da aprendizagem.

De onde se inferiu perfunctoriamente que cerca de 51,7% da taxa de evasão, ou seja, mais da metade dos casos de evasão se vincula, direta ou indiretamente, à insatisfação dos alunos com o sistema de avaliação adotado na educação à distância.

Some-se a isso, ainda, possibilidades não pesquisadas como a dificuldade de locomoção até ao pólo ou cidade onde a avaliação sumativa será realizada e/ou indisponibilidade do aluno nos dias e horários designados para o teste.

Pareceu correto, por conseguinte, supor que a flexibilização das formas de se avaliar a aprendizagem à distância, sobretudo o fim da obrigatoriedade de aplicação de uma avaliação sumativa, poderia auxiliar na redução da acentuada taxa de evasão, atualmente o principal problema da Educação à Distância no Brasil, muito embora essa hipótese mereça maior e mais aprofundado estudo.

De outro lado, tem-se que se com considerar que a avaliação em Educação à Distância deve se blindar de características próprias, resultantes do paradigma educacional proposto e à natureza do processo específico.

Nunca é demais lembrar que na Educação à Distância a “interação mútua deve ser valorizada e o trabalho autoral e cooperativo dos alunos fomentado” (Primo, 2006) e que a avaliação deve ser contínua, ponderando a participação efetiva dos alunos nas tarefas e atividades propostas nas várias plataformas disponíveis.

De acordo com Gonçalves (1996, p. 140):

“A avaliação, não importa a missão que se lhe proponha cumprir, parece ter o dom de despertar nas pessoas suas defesas mais escondidas. É, na educação, um processo revestido de rituais complexos, que resulta por torná-la um mito. No caso da avaliação da aprendizagem, tal mitificação ao invés de possibilitar às pessoas maior consciência de como está se desenvolvendo internamente o processo de construção do conhecimento, termina por confundi-las, tornando-as dependentes de algum veredicto externo que determine se estão aprendendo ou não”.

É o que parece que vem ocorrendo.

A legislação brasileira, ao engessar a forma de se avaliar, exigindo que se faça uma prova presencial e sumativa, parece dar mais importância ao teste em si do que a todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por alunos e professores.

Cabe refletir se o apego à presencialidade na avaliação da aprendizagem na Educação à Distância é exigida, menos por ser necessário, e mais, talvez, porque ainda não se conseguiu desenvolver formas de avaliar que superem aos modelos que exigem a presencialidade. (Barros, 2015)

Contudo, para o pensador José Manuel Moran (2011, p. 42), renomado pesquisador da complexidade educacional em seus vários modelos, deve-se:

“mudar o modelo de educação porque aí, sim, as tecnologias podem servir-nos como apoio para um maior intercâmbio, trocas pessoais, em situações presenciais ou virtuais. Para mim, a tecnologia é um grande apoio de um projeto pedagógico que foca a aprendizagem ligada à vida.”

Embora a Educação à Distância tenha evoluído muito rapidamente nos últimos anos no Brasil, superando questões como a ausência física do professor, a distância e os processos psicossociais de aprender fora da sala de aula e a necessidade de destreza tecnológico-digital para enfrentar a aprendizagem mediada, parece ainda remanescer ainda sem solução clara o problema de como avaliar os alunos.

Percebe-se que os princípios da avaliação tradicional foram transplantados e estão sendo ajustados às particularidades do processo educacional à distância com relativo sucesso.

Contudo, a opção legal Brasileira de obrigar, em um dado momento, a realização de uma avaliação sumativa presencial, contudo, não parece totalmente satisfatória, eis que poderia ser um dos principais motivos da grande evasão no ensino à distância.

É para melhor investigar essa hipótese que se desenvolveu a presente pesquisa.

3.3 A evasão na Educação à Distância

Em 1995, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) promoveu um seminário sobre evasão nas universidades brasileiras.

O desiderato do congresso, segundo a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (1997), era identificar e categorizar os

tipos de evasão para que pudesse ser combatido, definindo-se evasão como:

Evasão de curso – quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), trancamento, exclusão por norma institucional;

Evasão da instituição – quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;

Evasão do sistema – quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. (Andifes, 2017)

Na opinião de Costa (1991, p. 58), evasão pode ser compreendida como:

Evasão definitiva: é a saída definitiva da universidade, ou seja, é aquela pela qual o aluno se afasta da instituição, por abandono, desistência definitiva do curso ou transferência para outra universidade;

Evasão temporária: é toda e qualquer saída temporária da instituição; considerando-se todo o tipo de trancamento, isto é, a interrupção do curso – de um até dez semestres;

Evasão de curso: Considerou-se como evasão de curso tão somente a passagem de um curso para outro da instituição, ou seja, a transferência interna.

Cotejando-se as definições acima citadas, tanto a Andifes quanto Costa percebem a evasão de forma similar, podendo-se inferir a evasão no ensino superior é um problema antigo e conhecido, mas que perdura, não merecendo, até o momento, dos órgãos competentes, a criação de mecanismos hábeis de monitoramento e combate.

Em todos os estudos publicados pelo governo brasileiro sobre a evasão no ensino superior pesquisados não se

identificou nenhuma menção a evasão nos cursos de Educação à Distância.

Na literatura, igualmente, não se identificou estudos que façam referência sobre alguma política pública de combate à evasão nos cursos de Educação à Distância.

A Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior formulou um estudo onde se indicam as prováveis causas da evasão de alunos em cursos de graduação presencial, com base em três fatores:

- fatores referentes a características individuais do estudante: fatores relativos à habilidade de estudo, personalidade, desencanto com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção, desinformação no momento da escolha do curso;
- fatores internos às instituições: relativos a questões acadêmicas, tais como currículos desatualizados, rígida cadeia de pré-requisitos para as disciplinas; falta de formação pedagógica ou desinteresse do docente; insuficiência de estrutura de apoio como laboratórios de ensino e de informática;
- fatores externos às instituições: relacionados às condições da profissão no mercado de

trabalho, conjunturas econômicas específicas, vinculados a dificuldades financeiras do estudante. (Andifes, 2017)

Sabido e ressabido que a evasão é um fenômeno presente em todas as modalidades de ensino, seja ela presencial, semipresencial ou à distância.

Entretanto, em razão de sua maior flexibilidade e facilidade de adaptação às necessidades do aluno, era de se esperar que a Educação à Distância obtivesse uma taxa menor de evasão do que a educação formal, e não justamente o contrário.

A Educação a Distância no Brasil tem experimentado um crescimento exponencial na última década.

Conforme informam as pesquisas da Associação Brasileira de Ensino à Distância (ABED), o número de cursos de graduação a distância no Brasil aumentou 120%, entre 2009 e 2012, e o número total de alunos passou de 528.320 para 5.772.466, ou seja, um vertiginoso aumento de mais de 1.000 por cento.

Na opinião de Santos (2017), esse fenômeno está associado à busca por conhecimentos e educação ao longo da vida, atributos estes que são reconhecidos como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano e social.

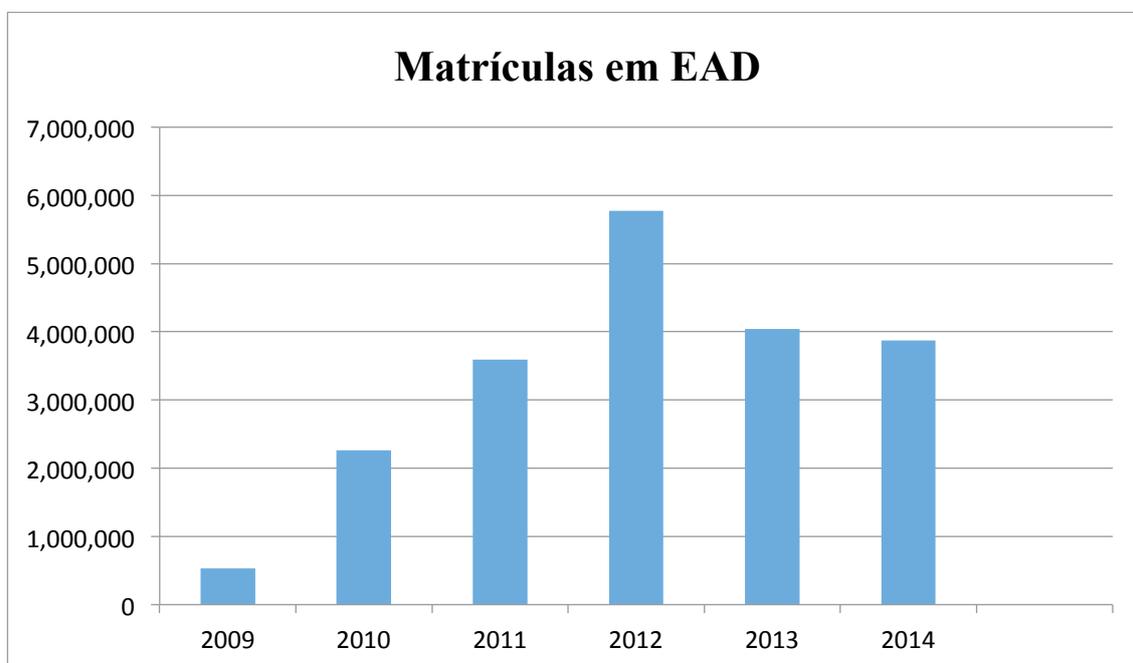
Para Neves (2006) essa grande procura pela Educação à Distância decorre da percepção inicial que esse modelo de ensino seria mais flexível do que os modelos tradicionais de

educação, possibilitando uma melhoria na qualidade do processo educativo.

Contudo, esse ciclo de forte expansão, parece ter chegado ao fim, tendo sido observado a partir de 2013, uma grande queda nas matrículas. Essa tendência de redução de matrículas se repetiu em 2014 (CENSO ABED EAD 2014).

Atualmente, de acordo com o CENSO ABED EAD 2014/2015, temos o espantoso número de 3.868.706 estudantes matriculados em cursos à distância. Esse número, entretanto, é menor do que o número de matrículas observadas no CENSO EAD 2013/2014, que ascendeu a 4.044.315 alunos.

Isso significa, em dois anos, em uma perda de quase 2 milhões de alunos. Uma preocupante tendência, que merece melhor investigação.



Fonte: CENSO EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA/ABED

De outro lado, a evasão é um problema de assombra a maioria das instituições.

No CENSO EAD 2014/2015, 116 instituições das 270 pesquisadas apontaram a evasão como o maior de seus problemas.

O CENSO EAD 2014/2015, como seus anteriores, traz taxas médias de evasão em torno de 25% das matrículas, as maiores já registradas. Contudo, em seus números, pode-se constatar que muitas instituições enfrentam taxas de evasão muito maiores, em alguns casos particulares alarmantemente superiores a 50%.

Sabido e ressabido que a evasão é um fenômeno presente em todas as modalidades de ensino, seja ela presencial, semipresencial ou à distância. Entretanto, em razão de sua maior flexibilidade e facilidade de adaptação às necessidades do aluno, era de se esperar que a Educação à Distância obtivesse uma taxa menor de evasão do que a educação formal, e não justamente o contrário.

Motejunas (2017) destaca, dentre os muitos prejuízos gerados pela a evasão: o desperdícios dos recursos públicos investidos, nas instituições federais, e o prejuízo financeiro, no caso da universidades particulares, além de, para ambas, gerar ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.

Trabalhos de Coelho (2002), Biazus (2004), Moore (2007) e Pacheco (2007) identificaram como fatores que geram a evasão:

- dificuldade de acesso às atividades presenciais;
- falha na elaboração do curso;
- compreensão errada por parte dos alunos do que seja um curso à distância;
- deficiências tecnológicas; e
- falta de habilidade dos alunos para interagir com o ambiente da Educação à Distância e falta de tempo para realizar tarefas, provas e estudos.

Infelizmente ao longo da pesquisa, apesar da relevância hodierna da Educação à Distância, se constatou que existem poucos trabalhos que se dedicaram a avaliar a qualidade dos cursos no Brasil e que investigaram os motivos que levam o aluno a se evadir. Alguns poucos artigos focam nas causas internas, outros investigam as causas externas.

Buscou-se investigar ambas, conceituando de endógenas as que estão diretamente ligadas a relação aluno/curso/instituição, como a qualidade do curso, estrutura didático-pedagógico do curso, docentes, atividades, etc... e designando de exógenas os fatores imbricados ao aluno e suas

particularidades, como: saúde, trabalho, família, condições financeiras, identificação com o curso e outras.

Cediço que a Educação à Distância possibilitou a democratização a educação com qualidade, indo a regiões onde as universidades não conseguem chegar, mediante a incorporação das TIC, transformando o novo cenário educacional no Brasil, mas padece do mal de perder grande parte dos alunos captados nos primeiros semestres de curso. Nosso estudo comprovou essa tendência, pois de acordo com a amostra da pesquisa 67,40% dos alunos abandonaram o curso no primeiro ano, sendo 37,2% logo no primeiro semestre.

Conforme assevera Silva Filho, a evasão no ensino superior é um problema presente em todos os sistemas educacionais no mundo, sendo objeto de estudo notadamente nos países desenvolvidos. (Silva Filho, 2007)

De acordo com Biazus, as pesquisas sobre evasão escolar centram-se apenas no ensino fundamental e médio. (Biazus, 2004)

Na Educação à Distância deveria existir uma preocupação diária contra a evasão, uma vez que, por oferecer a possibilidade de se estudar fora da sala de aula (em ambiente doméstico, social ou profissional) e ainda flexibilizar os horários em que o aluno irá estudar (deixando isso a cargo do aluno), verifica-se que na Educação à Distância existem muito mais estímulos concorrenciais (família, colegas de trabalho, tarefas domésticas, barulhos externos, vizinhança e os mais variados eventos), o sucesso escolar depende de forma decisiva

do comprometimento e aptidão do aluno para aderir ao modelo, como sua capacidade individual de organização e de concentração na hora de estudar.

Na Educação à Distância não existe a figura física do professor nem o ambiente de sala de aula ou a interação direta com colegas. Nesse modelo o aluno integra e é o principal indutor do processo de aprendizagem, onde a troca se dá entre aluno/professor ou aluno/tutor.

Com efeito, a participação do aluno é de intervenção, participando ativamente do processo de aprendizagem, contribuindo para construção do aprendizado, na qual, segundo Silva (2006), o professor pressupõe a participação-intervenção do receptor, a participação do receptor (aluno) não se limita apenas em responder “sim” ou “não”. A participação se dá na intervenção da mensagem e na construção coletiva da aprendizagem, conhecimento e da comunicação. (Silva, 2006)

Alguns alunos não conseguem estudar sozinhos ou sem a presença física do professor. Na Educação à Distância o aluno enfrenta o desafio de quebrar esse paradigma e desenvolver a capacidade em ser autodidata.

Para Peters (2004, p. 379):

“(...) isso é expresso simplesmente pelo fato de que os alunos trabalham em relativo isolamento dos outros e que todas as atividades na aquisição do conhecimento têm que ter início neles mesmo(...)”

Isto é, os estudantes são os principais responsáveis pelo sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Muitos alunos se evadem exatamente por não terem conhecimento dessa característica dos cursos em Educação à Distância ou por não estarem prontos preparados para quebrar paradigmas educacionais.

Na opinião de Peters, uma “mudança de paradigma na educação” poderia significar que na educação certos modelos ou padrões não existem mais porque novos modelos e padrões que diferem dos antigos de modo marcante os substituíram. (Peters, 2004)

Os maiores índices de evasão na Educação à Distância, conforme Maia, Meirelles e Pela (2017) ocorrem nos cursos de extensão e graduação.

Segundo o estudo de Lopes (2017), em pesquisa realizada com estudantes que abandonaram cursos à distância, os fatores mais recorrentes estão ligados à falta de tempo e dinheiro.

De acordo com Silva Filho (2007) o estudante após alguns meses em um curso à distância se desencanta com o modelo e passar a afirmar que o sacrifício de horas de lazer ou convivência em família não vale o benefício de se obter um diploma superior.

Rossi, estudando as causas da evasão em Curso Superior à Distância do Consórcio da Universidade Aberta do Brasil dessumiu que ausência de tempo para estudar e cansaço após a jornada de trabalho foram as principais causas da evasão dos estudantes no curso. (Rossi, 2008)

Falta de tempo, contudo, para se dedicar aos estudos não pode ser considerado como um fator exclusivo da modalidade de aprendizagem à distância, uma vez que igualmente se destaca entre os fatores de evasão nos cursos presenciais.

Um problema realmente grave é a falta de adaptação do estudante à Educação à Distância. Em nossa pesquisa ficou constatado que a evasão dos estudantes de graduação à distância se concentra antes que se complete a metade do curso, sendo que 67,40% dos respondentes desistiram logo nos dois primeiros semestres.

Assim, forçoso concluir-se que um dos obstáculos dos alunos que estudam à distância está em se adaptar ao modelo nos primeiros semestres, tornando-se relevantes para a retenção desse aluno um maior cuidado, acolhimento e acompanhamento.

Encontrou-se nas respostas recolhidas registro de reclamações de solidão, ausência de apoio e de estímulo bem como decepção com o modelo de ensino.

Segundo Neves (2006), a decisão de evadir resulta de um conjunto de fatores que influenciam na decisão do aluno na sua permanência ou não na Educação à Distância, considerados, ainda, os contextos sociais e educacionais.

Consideram-se evadidos, segundo Favero (2006), Maia, Meirelles e Pela (2004), os estudantes que após matriculado não se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento.

A evasão em cursos à distância materializa-se quando estudantes matriculados não completam um conjunto de disciplinas do curso, sendo ainda considerado como evasão os casos onde os estudantes se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso. (Maia, Meirelles, & Pela, 2017)

Para Maia, Meirelles e Pela são considerados evadidos os alunos que abandonaram definitivamente uma das disciplinas ofertadas em qualquer etapa do período letivo.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco - a evasão se define como sendo o desligamento ou abandono do estudante da instituição de ensino, que consiste de um processo individual, mas pode constituir-se em fenômeno coletivo. (Unesco, 2009)

Diversos autores vêm elaborando classificações e categorias para entabular os possíveis fatores e motivos que encetam a evasão na Educação à Distância.

Tinto assevera que a evasão ocorre pela falta de identificação do estudante com o grupo. Situações vinculadas à adaptação, contradição e isolamento influenciam nas diferentes formas de evasão na Educação à Distância. (Tinto, 1975)

A teoria de Tinto centra-se nos acontecimentos que antecedem a entrada do estudante na universidade, isto é, o problema seria do indivíduo e não da instituição. (Tinto, 1975)

Seria muito importante que quando do pedido de matrícula a Instituição submetesse o aluno a um questionário a fim de traçar o perfil do aluno antes de seu ingresso na

universidade. Essa medida poderia auxiliar no planejamento de ações visando à retenção do aluno.

Seria igualmente importante uma prévia explicação do modelo de ensino à distância ao candidato à aluno, uma vez que pode haver uma falsa compreensão do método bem como falsas expectativas que, frustradas, gerarão evasão.

Registrou Silva Filho (2007), não ter encontrado nenhuma instituição brasileira que investisse tempo e recursos em manter uma política de retenção de alunos, encontrou-se, contudo, vultosas despesas com ações de marketing para captar novos estudantes.

Conforme se viu no estudo de Gaioso, das 21 instituições pesquisadas somente 3 universidades têm programas de prevenção de evasão, embora ainda em fase preliminar de implementação, sendo uma instituição pública em São Paulo e duas universidades privadas sediadas uma no Nordeste e a outra no Sul do Brasil. (Gaioso, 2009)

Apesar da pesquisa feita, não se identificou na literatura um único registro de programas de combate à evasão em cursos à distância. Isso, por conseguinte, agrava o problema do combate à evasão de alunos.

Outro problema na forma adotada pelas universidades a fim de caracterizar o aluno evadido.

Conforme Rumble constatou, as instituições descartam de suas estatísticas os alunos que se evadem antes de completar dois meses de curso, ou seja, só consideram como estudantes

regulares aqueles que, depois de matriculados, frequentam mais de dois meses de aulas. (Rumble, 2003)

Isso, obviamente, mascara o problema da evasão.

Constatou-se nesse estudo que muitos estudantes se matriculam nos cursos à distância, compram o material didático mas não interagem nos ambientes de aprendizagem e nem comparecem aos eventos presenciais.

Como, então, classificar esse aluno: evadido ou não evadido? Como descobrir o motivo que levou esse aluno a faltar aos encontros? O que levou esse estudante a se omitir e não participar das atividades ? Como proceder? São perguntas relevantes a serem enfrentadas.

Na opinião de Aretio, tem-se dois tipos de evasão na Educação à Distância: a evasão real e a evasão sem começar. (Aretio, 2002)

A evasão sem começar consistiria naqueles alunos que sem matriculam, mas não se tem registro de atividade, avaliação, teste e/ou prova em qualquer disciplina do curso matriculado.

Já a evasão real caracteriza-se quando o aluno faz a matrícula, frequenta as atividades, apresenta-se para as provas, eventualmente concluiu disciplinas e no decorrer do semestre ou ano abandona o curso.

Segundo Pacheco, Melo e Tosta (2009) as estatísticas elaboradas com base na evasão real se aproxima em

porcentagem a evasão verificada nos cursos presenciais, ou seja, não existindo grande diferença entre a evasão do ensino presencial e a evasão no ensino à distância.

Estudos de Gaioso (2009) e Shin e Kim (1999) indicam que a evasão é influenciada e determinada por fatores endógenos e exógenos.

Os fatores endógenos da evasão na Educação à Distância podem ser consolidados em três grandes eixos:

- requisitos didáticos pedagógicos;
- motivos institucionais;
- atitudes comportamentais;

Segundo Jensen e Almeida (2010):

Problemas de contato, feedback com os tutores, dificuldade de acesso ao material disponibilizado pelos tutores e dificuldade de acesso a material didático fora do ambiente virtual, plataforma de informática definida, muito improvisado nos encontros presenciais, falta de integração da universidade com as necessidades locais e com a qualidade da educação, o curso possui muita carga filosófica para pouco suporte técnico, fundamentos teóricos distantes da necessidade das escolas do interior do país, tempo de duração do curso, o curso deveria ser totalmente a distância e o curso deveria ter trabalhos só individuais ou trabalhos em grupo apenas nos encontros presenciais.

Os problemas acima relatados são comuns na Educação à distância no Brasil. Muitos dos diretores e gestores dos cursos têm ciência desses problemas, mas preferem não enfrentar a chaga e buscar a cura.

O mais comum é o aluno se evadir e simplesmente se buscar outro para o seu lugar, fugindo-se do enfretamento do problema e da melhoria do curso a fim de se evitar que o aluno abandone o curso.

Evidentemente que o custo de um aluno evadido é substancialmente superior ao custo de se reter o aluno na instituição.

Conforme constatou Pereira (2003) para se reter o aluno na instituição é preciso se preocupar com a qualidade de todos os serviços ofertados aos docentes.

Apesar de também terem um custo no orçamento das universidades, os gastos com o investimento evitam que as falhas aconteçam. As instituições aumentam os seus custos de prevenção e de outro lado o aluno não se sente prejudicado por não ter suas expectativas atendidas, evitando assim que evada de um curso a distância.

Mensurar os custos da qualidade não é uma tarefa comum nas instituições, até porque esta categoria de custo não aparece totalmente nos registros contábeis.

Segundo Pereira (2003), é possível utilizar um conjunto de estratégias para correção das falhas. Para isso é preciso definir quais são as causas e os motivos que estão levando as falhas.

Nesse estudo trabalhamos com as subcategorias das causas endógenas, de acordo com o quadro 2, pelas quais os alunos poderão evadir do curso.

Causas endógenas da evasão na Educação à Distância

Fatores comportamentais	
Didática dos professores	Parte do princípio que o aluno a distância é diferente do presencial e o contato e a didática dos professores e tutores
Orientação da Coordenação do curso	
Motivação e incentivo por parte do tutor	
Insatisfação com o tutor	
Contato com professores	
Fatores institucionais	
Ausência de tutores nos pólos	Proporciona ao aluno condições para o estudo. Com uma estrutura para que o aluno possa ter acesso a bibliotecas, laboratórios.
Acesso a bibliotecas	
Estrutura dos polos de ensino	
Laboratório de informática nos polos de ensino	
Interatividade no AVA	
Meios de comunicação oferecidos para contato	
Tecnologia inadequada utilizada	
Fatores didático-pedagógicos	
Carga horária curricular do curso	Estimula a cooperação e relação entre os alunos do curso, estimulando uma criação colaborativa que dê subsídios para a aprendizagem dos alunos. Deve possibilitar um feedback ao aluno imediato de suas atividades e ações no curso. Com o devido retorno os tutores e professores podem identificar as possíveis causas de erros nas atividades.
Relação do Currículo com o mercado	
Critérios de avaliação do aluno	
Associação entre a teoria e a prática	
Relação entre conteúdos das disciplinas	
Encontros presenciais	
Complexidade das atividades	
Contato entre colegas de cursos	
Reprovação em mais de duas disciplinas no	
Prazos de entrega das atividades	
Avaliação dos exercícios	
Avaliações das provas	
Material didático oferecido	
Qualidade do curso	
Falha de elaboração do curso	

Fonte: Biazus (2004), adaptado pelo autor

Os fatores endógenos de abandono podem ser mitigados pelas universidades, reduzindo-se dessa forma os elevados índices de evasão.

Para tanto é necessário que a instituição crie um programa de controle de qualidade, selecione bons tutores entre especialistas na área e lhes dê treinamentos constantes, motive os professores a atuar na Educação à Distância, mantenha um projeto político pedagógico coerente com a

metodologia da Educação à Distância e mantenha uma experiente equipe de apoio institucional para dar suporte ao aluno sem experiência na Educação à Distância.

Já os fatores exógenos da evasão na Educação à Distância são classificados como sendo:

- conjunturais;
- características individuais;
- vocação pessoal e sócio-político-econômico;

Segundo Jensen e Almeida (2010) esses fatores estão imbricados com o aluno antes de ingressar na Educação à Distância, sendo:

As circunstâncias da vida que podem mudar mais rapidamente incluem mudanças na ocupação profissional, relacionamento com os pares e com os familiares, saúde, finanças e suporte da instituição onde trabalha. Dificuldade em manter as pressões da sua vida em equilíbrio: pressões que emergem do seu trabalho, da sua família, das atividades do curso e das possíveis variações de sua própria personalidade.

A realidade é que a instituição não tem como controlar ou evitar essas ocorrências, mas pode trabalhar para minimizar seus efeitos, elaborando previamente um perfil do aluno ao entrar na instituição e disponibilizando um canal de comunicação com o aluno para que este possa comunicar previamente a razão de sua decisão de evadir e se buscar, em conjunto, uma solução para o problema.

Os fatores exógenos encontrados na literatura pesquisada seguem elencados abaixo:

Causas exógenas da evasão na Educação à Distância

Sócio-político-econômicos	
Apoio do local onde trabalha	Relacionadas às condições sócio-político-econômicas do aluno.
Tempo para estudar	
Carga horária semanal de trabalho	
Deslocamento até pólo de ensino	
Dificuldades de acesso à Internet	
Entendimento das matérias	
Adequação do conteúdo com o trabalho	
Vocação Pessoal	
Aptidão para a profissão	Relacionadas ao aluno diretamente, ou seja, aptidão para o curso e profissão que escolheu, interesses pessoais e prévios do curso.
Possuir outro curso superior	
Adaptação ao sistema universitário	
Mudança de interesse pessoal ou profissional	
Estar cursando paralelamente outro curso	
Desconhecimento prévio a respeito do curso à distância	
Características Individuais	
Problemas de saúde	Relacionada às características que vão além da condição do aluno em continuar o curso.
Atendimento do curso às expectativas prévias	
Dificuldade de assimilação da cultura de Educação à Distância	
Falta de habilidade para usar as TIC	
Conjunturais	
Problemas financeiros	Assim como as características individuais, essas vão além da condição do aluno. Como problemas familiares e financeiros, o que mais afeta.
Influência familiar	
Mudança de residência ou cidade	
Mudança de estado civil	
Responsabilidade econômica no sustento da Família	

Fonte: (Bittencourt & Mercado, 2014), adaptado pelo autor.

Os fatores endógenos e exógenos acima indicados serviram de base e foram considerados na elaboração do instrumento de coleta de dados aplicado aos respondentes.

Com supedâneo nos dados obtidos com levantamento do estado da arte da evasão nos cursos à distância, sua história, regulação legal, fatores de evasão, causas e características de abandono e das políticas públicas para modalidade de ensino à distância, foi possível se realizar a análise dos motivos que levaram os alunos a se evadirem do Curso de Administração à distância da Universidade Federal do Ceará.

Capítulo 4.

Metodologia e método de pesquisa

4.1. Metodologia

4.2 Método de pesquisa e desenvolvimento

4.3 Fases da Pesquisa

4.4 População e amostra

4.1. Metodologia

Segundo Gil (1987) define-se pesquisa como um processo sistemático e formal de utilização do método científico objetivando se construir soluções para os problemas estudados por intermédio da aplicação de procedimentos científicos.

Diversos autores ressaltam a relevância do planejamento prévio da pesquisa para se obter informações confiáveis e adequadas ao desiderato do estudo desenvolvido.

Conforme assevera Selltiz, Jahoda, Deutsch & Cook (1974, p. 55) :

uma vez que o problema de pesquisa tenha sido formulado de maneira suficientemente clara para que se possam especificar os tipos de informações necessárias, o pesquisador precisa criar o seu planejamento de pesquisa (...) que varia de acordo com o objetivo da mesma.

Neste sentido, impende registrar que inexistente uma metodologia superior à outra, o que se deve buscar é uma melhor adequação entre o objetivo da pesquisa, o método utilizado e as condições de execução da pesquisa (Yin, 2003).

Mattar (1999) classifica as pesquisas da seguinte forma:

- ❖ Conforme a natureza das variáveis pesquisadas:
 - a pesquisa pode ser quantitativa ou qualitativa. No estudo quantitativo o pesquisador estabelece previamente suas variáveis e hipóteses utilizando-as para obter uma

medição precisa dos resultados quantificáveis. Já no método qualitativo o pesquisador analisa e descreve um fenômeno, fato, indivíduos ou grupo de indivíduos por meio da observação (Kirk & Miller, 1986).

❖ conforme os objetivos e características específicos, podendo ocorrer de forma:

- Exploratória: mais empregada quando se desconhece o tema estudado. Tem como características a informalidade, criatividade e flexibilidade. Através dela almeja-se um primeiro contato com a situação pesquisada, tendo-se por objetivo geral a descoberta.
- Descritiva: utilizada quando já se tem obtido algum conhecimento prévio do objeto estudado, mediante o emprego de uma pesquisa exploratória, e se deseja descrever melhor um fenômeno. Hipóteses podem ser elaboradas com suporte em conhecimentos preliminares, podendo-se confirmá-las ou refutá-las, sendo de suma importância a precisão e exatidão dos dados coletados.
- Causal: é usada quando se procura provar que uma determinada variável tem influência sobre as demais variáveis, isto é, demonstrar-se uma relação direta de causa-efeito. Tem por desiderato coletar evidências para esclarecer

como se dá essa relação. A ferramenta fundamental para auxiliar a identificar dessa relação é o experimento.

❖ segundo seu escopo, sendo classificada como:

- Estudo de caso: trata-se de uma pesquisa profunda, mas restrita, por meio do qual se estuda concentradamente um ou alguns indivíduos sobre um grande número de aspectos e suas inter-relações.
- Levantamento amostral: é um estudo desenvolvido visando se gerar uma grande quantidade e gama variada de dados representativos de população analisada.
- Pesquisa de campo: este método pode ser considerado um meio termo dos dois métodos anteriores. Ele utiliza amostras em dimensões tais que se possa viabilizar análises estatísticas mais aprofundadas, sem se preocupar, contudo, com a grande representatividade da amostra.

Seguindo-se os critérios acima indicados, o presente trabalho foi inicialmente concebido para ser uma pesquisa qualitativa exploratória. Os dados recolhidos, contudo, despertaram no pesquisador a necessidade de continuar a investigação, passando-se a executar uma pesquisa de campo, como melhor esclarecido a seguir.

4.2. Método de Pesquisa e desenvolvimento

Como já informado alhures, a questão de partida da presente pesquisa é compreender de que forma a obrigatoriedade da avaliação sumativa presencial incrementa a taxa de evasão dos alunos matriculados no Curso de Administração à distância no Instituto UFC Virtual.

Os objetivos de investigação mais específicos apresentam-se como sendo:

- Conhecer o problema da evasão na educação à distância no Brasil;
- Compreender o modelo de avaliação na educação à distância no Brasil;
- Identificar as várias etapas de evolução da educação à distância no Brasil;
- Identificar a política educacional que visam prevenir o fenômeno da evasão nos cursos de ensino à distância no Brasil;
- Estabelecer o perfil de alunos que frequentam cursos de ensino à distância;
- Identificar obstáculos organizacionais e pedagógicos que afetam a retenção de alunos no curso de administração à distância do Instituto UFC Virtual;
- Compreender se os recursos de ensino e as condições de acesso à internet são adequadas às necessidades dos estudantes no curso de administração à distância do Instituto UFC Virtual;

- Elaborar propostas que possam auxiliar no combate à evasão nos cursos de educação à distância no Brasil.

Por se tratar de um assunto pouco estudado no Brasil, se elaborou de início um projeto de pesquisa de caráter qualitativo.

Todavia, ao longo da evolução da investigação, sobretudo em decorrência da constatação de existência de contradição na percepção da realidade encontrada entre os dados estatísticos coletados (CENSOS ABED) e as respostas recebidas dos respondentes qualificados, tornou-se forçoso ao completo conhecimento do fenômeno, a adição de uma nova etapa, de caráter quantitativo, assumindo a pesquisa um caráter bi-fásico, como a seguir detalhado.

A pesquisa qualitativa foi inicialmente utilizada por antropólogos e sociólogos. O interesse por essa modalidade de pesquisa em outras áreas do saber disseminou-se na década de 70 quando a revista *Administrative Science Quarterly* dedicou toda uma edição ao assunto (Maykut & Morehouse, 1994).

Cediço que a pesquisa qualitativa é definida como uma metodologia que produz dados a partir de observações realizadas diretamente do estudo de processos, lugares ou indivíduos com os quais o observador estabelece interação direta para compreender os fenômenos sob estudo.

Creswell (2010), Maykut & Morehouse (1994) e Patton (1990) enumeram suas principais características:

- Contextos cotidianos em detrimento de condições experimentais. O foco é a análise

de situações ou indivíduos em seu ambiente natural, valorizando, assim, o contato direto do pesquisador com seu objeto de estudo;

- Grande quantidade de fontes para coleta de dados. Procura-se entender amplamente o fenômeno em estudo, observando-se todos os aspectos, valorando-se todos os dados como importantes e que merecem consideração, funcionando o pesquisador como o instrumento principal dessa coleta.
- Opção pela coleta de dados não-estruturada.
- Relevância de aspectos “micro” do universo.
- Possibilidade de uma visão teórica mais abrangente além uma simples relação entre variáveis.
- A precisão estatística não é uma preocupação fundante.

Godoy (1995) sustenta que existem três tipos principais de pesquisa qualitativa:

- Pesquisa Documental: onde se analisam materiais de natureza diversa e que ainda não foram examinados de forma analítica ou que merecem ser reanalisados por meio de interpretações complementares. A pesquisa documental possibilita o estudo de

processos, indivíduos ou fatos com os quais não se poderia estabelecer outra forma de contato.

- Estudo de Caso: essa modalidade de pesquisa objetiva proceder uma análise detalhada de uma determinada situação particular, ambiente ou indivíduo, submetendo-o a um profundo e intenso exame, valendo-se das técnicas da observação e entrevista.
- Etnografia: Fetterman (1989) a define como a arte de descrever uma cultura ou grupo. Esse método de pesquisa permite a descrição de fatos e interações que acontecem na vida de um determinado grupo social e a significação destes mesmos eventos na cultura desses indivíduos. A pesquisa de campo é a principal ferramenta desse tipo de trabalho.

Considerando-se que a questão de partida da presente pesquisa, ou seja, a possível influência e imbricações da avaliação sumativa na grande taxa de evasão verificada no Ensino à distância, tema até o momento muito pouco pesquisado, inicialmente adotou-se uma abordagem qualitativa do problema por ser mais ampla e flexível, podendo ser utilizada para estudar uma grande quantidade de fenômenos, indivíduos e situações, uma vez que a evasão e seus motivos ainda são um problema vagamente identificado e estudado,

precisando-se elevar o conhecimento e compreensão desse problema e se ampliar a percepção das variáveis que incidem sobre o tema e sua significância.

Entretanto, diante das informações recolhidas e comparadas nas fases de observação, levantamento de dados secundários e de entrevistas, restou evidente a necessidade de um ajustamento da metodologia previamente pensada, incluindo-se no estudo uma fase quantitativa por meio de aplicação de inquéritos aos alunos evadidos.

Com efeito, aplicou-se na presente pesquisa os seguintes métodos:

- Observação: manteve-se direto contato com o ambiente estudado, processos e pessoas envolvidas, registrando dados não usuais que poderiam passar despercebidos caso se empregasse outra técnica.
- Destaque-se que a evasão é um tema que diretores, coordenadores e professores se sentem desconfortáveis em conversar e que pesquisador poderia ser visto com um crítico ou invasor, pelo que se buscou aplicar o máximo de habilidade observacional para se conduzir a coleta de informações, evitando-se qualquer comportamento que pudesse ser interpretado como intrusivo.

- Levantamento e análise de fontes secundárias: para obtenção das informações previamente disponíveis realizou-se um levantamento bibliográfico de livros, trabalhos acadêmicos e revistas da área de estudo, com o objetivo de aprofundar o conhecimento necessário para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa; efetuou-se um levantamento documental junto à instituição pesquisada, obtendo-se programas, relatórios e dados disponíveis; fez-se um levantamento das estatísticas publicadas pelas mais variadas instituições governamentais e particulares que produziram estatísticas sobre o tema; bem como igualmente se realizou um levantamento das pesquisas científicas prévias, identificando-se apenas a existência de um único estudo anterior.
- Entrevistas preliminares: apesar das informações conseguidas com as fontes acima relacionadas, o pesquisador estava ciente da existência de outros dados ainda não estão registrados. Assim, entendeu válida a realização de entrevista com um grande especialista da área (*Key-informant technique*), adiante apresentado como respondente 1 e a obtenção de opinião de dois especialistas diretamente ligado ao

ambiente estudado (*Expert-opinion survey*), identificados apenas como respondentes 2 e 3. A maior vantagem da entrevista é a possibilidade de respostas mais detalhadas sobre o assunto (Weiers, 1998). Contudo, a entrevista tem suas limitações, uma vez que as informações dadas são indiretas, isto é, filtradas e repassadas conforme o ponto de vista do entrevistado. No caso em tabulado se constatou a existência de conflito entre as informações estatísticas e documentais colhidas e as opiniões dos respondentes qualificados. Assim, considerando-se também a grande dificuldade logística, de deslocamento, insuficiência de tempo e recursos financeiros para se estender as entrevistas aos alunos evadidos, limitou-se a seu número e sua realização à fase preliminar da pesquisa.

- aplicação de inquérito a uma população previamente identificada pela instituição pesquisada, mediante o envio de e-mail com link do sítio onde o questionário encontrava-se hospedado, garantindo-se total anonimato dos respondentes.

Como a evasão na Educação à Distância mediada pela Internet é um evento novo e pouco estudado, a adoção de um design bi-fásico na pesquisa, aliando-se uma fase qualitativa

com outra posterior quantitativa, como acima descrito, apresentou-se, na opinião do pesquisador, como o melhor método de estudo.

Conforme assevera Yin (2003), a aplicação de questionários se blinda de três características principais:

- Os dados são coletados com tal grau de profundidade que se pode tanto caracterizar como explicar aspectos singulares do estudo, assim como identificar diferenças e semelhanças quando cotejado a outros casos examinados.
- O pesquisador preocupar-se com a obtenção de conhecimento.
- O pesquisador deve ser capaz de reunir, interpretar e integrar os mais diversos dados colhidos.

Embora a presente pesquisa tenha um caráter inicialmente qualitativo, Robson & Foster (1989, p. 115) afirmam que:

(...) é inapropriado se pensar estritamente em termos de pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa. Existem ocasiões onde uma abordagem se torna mais aplicável e outras em que os dois tipos de pesquisa assumem papéis complementares.

Por esse motivo, no presente trabalho empregou-se o conceito de triangulação, que, segundo Greene (1989), combina

métodos com o objetivo de alcançar a convergência e maior segurança dos resultados.

Jick (1979) destaca que o emprego da triangulação é positivo pois neutraliza, mediante a combinação de métodos, os possíveis desvios inerentes a quaisquer das fontes de dados ou métodos de coleta e exame, aumentando seu grau de validade e confiabilidade.

Para Patton (1990) a triangulação é uma poderosa solução para o problema de fiar somente em uma fonte de dados ou em um só método.

O emprego da triangulação é o reconhecimento de que o pesquisador deve estar preparado para utilizar mais de uma forma de analisar um fenômeno.

Para Creswell (2007) há três modalidades de triangulação:

- Design Bi-fásico: onde o pesquisador emprega metodologias distintas em diferentes fases do estudo.
- Design dominante e menos dominante: ocorre quando a pesquisa é norteadada por um paradigma, mas outro método é igualmente empregado. Um exemplo clássico dessa abordagem é a realização de uma pesquisa quantitativa com uma pequena quantidade de indivíduos para se esclarecer alguns pontos em uma pesquisa qualitativa. A vantagem

dessa técnica está em resultar em um quadro consistente de resultados e ainda possibilitar coleta de dados adicionais que podem detalhar outro aspecto em estudo.

- Design de metodologia mista: ocorre quando se utiliza a pesquisa qualitativa e quantitativa durante todas as fases do estudo, sendo a modalidade mais complexa de triangulação, uma vez que os paradigmas das pesquisas podem colidir em alguma fase, gerando resultados imprecisos.

A presente pesquisa foi desenvolvida valendo-se do design bi-fásico. Inicialmente empregou-se a pesquisa qualitativa para a observação, levantamento bibliográfico, documental e análise das fontes secundárias bem como realização de entrevistas preliminares, permitindo conhecer e delimitar melhor o problema, formular o questionário a ser aplicado, obtendo-se, por meio da aplicação de um questionário aos alunos evadidos, respostas para pergunta de partida.

Com efeito, por causa da aplicação da técnica de triangulação, atuou-se com três etapas de recolha de informações. A primeira delas foi a coleta de dados documentais. A segunda etapa constituiu-se na oitiva de entrevistados especialistas. A terceira etapa constou da aplicação do questionário junto a alunos evadidos para se esclarecer a aparente contradição encontrada entre os dados

estatísticos coletados e as opiniões ouvidas durante as entrevistas.

O conjunto de dados obtido com os alunos ofereceu um contraponto à opinião dos respondentes qualificados, reforçando as conclusões previamente colhidas nos CENSOS ABED e nos demais documentos coletados, fornecendo uma nova ótica para a compreensão da evasão, fechando-se, assim, a triangulação de métodos, resultando em um estudo final muito mais rico.

4.3 Fases da Pesquisa

Na primeira fase da pesquisa foram coletados dados por meio de várias técnicas. Inicialmente se realizou um levantamento bibliográfico e documental.

Para Godoy (1995), a pesquisa bibliográfica e documental volta-se ao exame de documentos de natureza diversa que não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados mediante interpretações complementares. A principal vantagem desse tipo de coleta de dados é que se possibilita a análise de vários autores sobre os conceitos, possibilitando a identificação do fenômeno estudado e de suas possíveis tendências.

Assim, buscando-se responder à questão de partida, ou seja, investigar uma possível influência da obrigatoriedade da avaliação sumativa presencial na taxa de evasão dos alunos matriculados em Cursos de Educação à Distância no Brasil, a primeira medida foi realizar um estudo analítico dos dados

recolhidos e disponibilizados pelo CENSO EAD.BR nos anos de 2013, 2014 e 2015.

Sublinhe-se, ao ensejo, que o CENSO EAD.BR é a maior pesquisa quantitativa realizada no Brasil, cujos dados mereciam maior e melhor tratamento.

A partir dos resultados obtidos das análises dos dados coletados nessa primeira fase foram realizadas entrevistas exploratórias com professores com larga experiência na coordenação, direção e gestão de cursos à distância no Brasil, visando conhecer o modelo adotado no Brasil, colher primeiras informações sobre o modelo de EAD adotado no Brasil e conhecer as opiniões desses respondentes sobre a educação à distância no Brasil (história, modelo, perspectivas e problemas) e a evasão em particular (taxas na instituição, controle e políticas de combate) bem como conseguir envolvê-los, se possível, na pesquisa.

Optou-se por entrevistas não-estruturadas, face a face com os respondentes qualificados, devidamente registrada por aparelho áudio-visual, por proporcionar maior amplitude de informações, melhor e maior liberdade no desenvolvimento dos tópicos que foram abordados: educação à distância no Brasil, evasão em educação à distância no Brasil e existência ou não de práticas ou políticas de combate à evasão.

Durante o período de realização das entrevistas (primeiro semestre de 2016), foram também realizadas em paralelo duas visitas exploratórias ao Instituto UFC Virtual (maio de 2016) e a um pólo de ensino localizado na região

metropolitana de Fortaleza (junho 2016) a fim de conhecer o espaço físico e estrutura onde as atividades de ensino eram realizadas, ter contato com tutores e professores, bem como conversar com a equipe que faz o SOLAR, o ambiente virtual construído para o oferecimento dos cursos online.

Diante das informações recebidas, concluiu-se ser indispensável a aplicação de um inquérito a ser aplicado aos alunos evadidos, uma vez que os respondentes qualificados afirmaram textualmente que:

- “(...) Veja que a educação no Brasil já evoluiu muito e continua a avançar. A EAD no Brasil ainda está em fase de construção, de implantação, a evasão irá se reduzir naturalmente com o passar do tempo, você vai ver...” (respondente 1)
- “(...) Pra mim a evasão não é importante, a EAD sim é importante. Temos que focar no futuro, no que importa, senão nada acontece, não evoluímos.” (respondente 1)
- “Não sabemos qual é a nossa taxa de evasão, porque o sistema não nos informa.” (respondente 2)
- “Não temos política de combate à evasão. Se um aluno sair, colocamos outro no seu lugar. É simples assim.” (respondente 2)
- “Não acho que a evasão seja um problema. Problema mesmo é a falta de dinheiro.” (respondente 2)
- “Evasão é um assunto complicado de falar, prefiro não responder.” (respondente 3)

- “Meus professores não recebem nenhum treinamento de como lidar a evasão, de como agir para evitar ela (sic). ” (respondente 3)

Como se vê, há uma dicotomia entre dados estatísticos previamente colhidos, dando prova da existência de uma evasão na expressiva base de 25% dos alunos e especialistas opinando em contrário.

Com efeito, visando conhecer melhor o assunto pesquisado e se esclarecer o conflito entre dados e opiniões, foi elaborado um protocolo de questionário com base em Creswell (2010), com os seguintes componentes:

- identificação do perfil sócio-econômico: gênero, faixa etária, nível de renda familiar e estado civil;
- a formação acadêmica: utilizou-se de variáveis que identificavam as causas do aluno ter evadido do curso, do que mais tinha influenciado e o que motivou esse aluno a desistir. Procurou-se identificar como o aluno via o ambiente virtual de aprendizagem, o material disponibilizado e quanto tempo disponibiliza para o estudo;
- uso das TIC pelos alunos evadidos: identificou-se o local onde o aluno tinha acesso ao computador com conexão de Internet e qual o dispositivo o aluno dispunha

para estudar e acessar a plataforma.

Antes de sua aplicação, contudo, foram realizados dois pré-testes.

O primeiro foi conduzido pela equipe do SOLAR, conjunto de professores e tutores que fazem a gestão da plataforma de educação à distância do Instituto UFC Virtual.

O segundo pré-teste foi realizado diretamente na plataforma SurveyMonkey, disponibilizando-se o questionário na internet apenas para sugestões e críticas.

Teve-se essa preocupação porque conforme alerta Churchill (1995), uma coleta de dados jamais pode ser aplicada sem antes ser efetuar um pré-teste do instrumento de coleta de dados.

As opiniões e críticas recebidas na fase de pré-teste possibilitaram ajustes e o aprimoramento do instrumento em sua estruturação, redação das questões e a substituição de uma questão anteriormente formulada na forma subjetiva por uma estruturada de forma objetiva.

Com o instrumento de coleta de dados ajustado, passou-se à sua aplicação junto aos alunos evadidos.

Para Campomar (1991) somente o estudo intensivo de caso possibilita o descobrimento de relações que não seriam identificadas de outra maneira, sendo o estudo de caso um modelo de investigação que examina o fenômeno dentro do contexto da vida real, quando seus limites não estão

claramente evidentes e no qual múltiplas fontes de evidência são utilizadas.

Ao fim, procedeu-se a análise e interpretação dos resultados utilizando-se a aplicação SPSS da plataforma surveymonkey, mediante o uso de códigos previamente estabelecidos e passou-se a redação final da presente tese.

Por todo o exposto, em síntese, pode-se concluir que a decisão de se evoluir o modelo de pesquisa para um design bifásico foi a mais opção mais apropriada para o desenvolvimento da pesquisa uma vez que ele ajudou compreender os eventos contemporâneos estudados, permitindo a melhor e mais aprofundada análise do fenômeno em questão.

4.4. População e amostra

Conforme entoa Malhotra (2001) a população corresponde ao agregado de todos os elementos que compartilham um conjunto comum de características de interesse para o problema sob investigação.

A população alvo desse estudo é o conjunto de alunos evadidos dos Cursos de Administração, ministrado na modalidade à distância pela Universidade Federal do Ceará, através de seu Instituto UFC Virtual e em convênio com a Universidade Aberta do Brasil, a se evadir.

Convêm ao ensejo esclarecer que a Universidade Federal do Ceará é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação do Brasil fundada após um amplo movimento social

em 16 de dezembro de 1954, iniciando com os cursos de Agronomia, Direito, Medicina, Farmácia e Odontologia.

Com sede em Fortaleza, Capital do Estado do Ceará, a Universidade Federal do Ceará é o eixo do sistema do Ensino Superior do Ceará, atuando presencialmente em todo o território cearense, buscando atender às diferentes escalas de exigências da sociedade.

A Universidade é formada por sete campi, denominados Campus do Pici, Campus do Benfica e Campus do Porangabuçu, todos localizados na cidade de Fortaleza, além do Campus de Quixadá, Campus de Russas, Campus de Sobral e Campus de Crateús, todos espalhados pelo interior do Estado do Ceará.

No ensino à distância, ofereceu em 2015.2, através do Instituto UFC Virtual nove cursos de graduação à distância, dois cursos de pós-graduação *latu sensu* à distância e 8 cursos de extensão, contando no total com quase 4.000 alunos.

O Curso de Administração Pública à Distância foi criado em 2010 em parceria com a Universidade Aberta do Brasil com o objetivo de qualificar servidores públicos, contando com o patrocínio do Banco do Brasil e apoio técnico Ministério da Educação, sendo um curso que segue o mesmo modelo aplicado em todo o país.

Constitui-se na forma de um curso de graduação em Administração Pública, modalidade à distância, em nível de bacharelado, oferecido em conjunto pela Universidade Federal

do Ceará e a Universidade Aberta do Brasil. As atividades do curso principiaram em junho de 2010, contando com 11 pólos para atendimento presencial de alunos residentes em regiões do Estado do Ceará que não contem com instituições de ensino superior.

A Universidade Federal do Ceará, por ter sido a primeira universidade a ofertar cursos à distância no Estado do Ceará e umas das pioneiras no Brasil, integrou o consórcio inicialmente formado para ofertar o curso de administração pública à distância, adequando apenas seu material didático, seu Ambiente Virtual de Aprendizagem e seu sistema de tutoria à distância, que foram definidos pela Universidade Aberta do Brasil.

O curso exige que o aluno conclua e integralize 2.624 horas-aula em 4 (quatro) anos e meio, conforme dispõe a Resolução nº 2 do Conselho Federal de Administração para todos os cursos oferecidos no país.

O curso contém disciplinas em sua estrutura curricular que habilitam o formando ao pleno exercício da profissão de Administrador tal qual o curso presencial, tudo conforme as regras estabelecidas o art. 1º da Resolução nº 2 do Conselho Federal de Administração, formando um egresso que terá ampla visão da profissão e das áreas de atuação no mercado de trabalho.

O quadro funcional é integrado por professores, pesquisadores, tutores e servidores da Universidade Federal

do Ceará com graduação em administração ou áreas correlatas que dão suporte ao curso.

Durante a pesquisa buscou-se coletar dados em várias fontes diferentes, como já dito alhures, analisou-se o projeto do Curso de Administração Pública à Distância, consultou-se os dados disponibilizados pelo Instituto UFC Virtual, realizou-se entrevistas e se aplicou questionários aos alunos evadidos. No período de 05 janeiro a 05 de abril de 2017 disponibilizou-se questionário virtual, sendo enviado por e-mail um link de acesso ao sítio www.surveymonkey.com onde se encontrava hospedado o questionário de pesquisa, contendo duas questões abertas, onde se indagava o motivo da escolha pela Educação à Distância e o motivo da evasão e mais 17 questões fechadas, perfazendo 19 perguntas.

Foram identificados pela instituição pesquisada 302 indivíduos aptos a participar da pesquisa, considerados aptos aqueles alunos que de forma expressa manifestaram, entre janeiro de 2015 e agosto de 2016, sua vontade de não mais continuar a participar do curso da instituição pesquisada, apesar de terem cursado regularmente pelo menos uma disciplina.

Tratou-se, pois, de uma amostragem probabilística simples (Mattar, 1999) eis que todos os 302 alunos evadidos nos últimos 3 (três) semestres letivos foram habilitados a participar da pesquisa.

A seleção dos indivíduos e o envio dos e-mails ficaram a cargo da instituição pesquisada, por exigência do Instituto

UFC Virtual, visando preservar a privacidade e anonimato dos respondentes.

Foram obtidos 68 acessos e 52 respostas integrais, considerando-se como manifestação negativa de participação àqueles alunos que acessaram o questionário mas não o preencheram. Foram descartados os questionários respondidos de forma incompleta e aqueles com respostas completamente idênticas, restando 43 questionários validados.

Constam do questionário aplicado 3 (três) eixos de pesquisa: perfil sócio-econômico, a formação acadêmica e uso das TIC pelos respondentes.

Visando traçar-se o perfil sócio-econômico, pesquisou-se 4 (quatro) variáveis: gênero, faixa etária, nível de renda e estado civil.

Buscando-se descobrir a formação acadêmica, formulou-se 13 (treze) perguntas, sendo duas abertas, sobre a experiência anterior e atual do aluno com Educação à Distância, qual o motivo que o levou a fazer um curso à distância e qual o motivo de sua desistência.

Sobre a utilização das TIC, indagou-se sobre o local onde o respondente tinha acesso à internet e qual dispositivo mais utilizava para acessar a plataforma.

Por todo o exposto, conclui-se que conjunto de dados obtido com os alunos ofereceu um contraponto à opinião dos respondentes qualificados, reforçando as conclusões previamente colhidas nos CENSOS ABED e nos demais

documentos coletados, fornecendo uma nova ótica para a compreensão da evasão, fechando-se, assim, a triangulação de métodos, resultando em um estudo final muito mais rico.

Capítulo 5.

Apresentação, análise e discussão de resultados

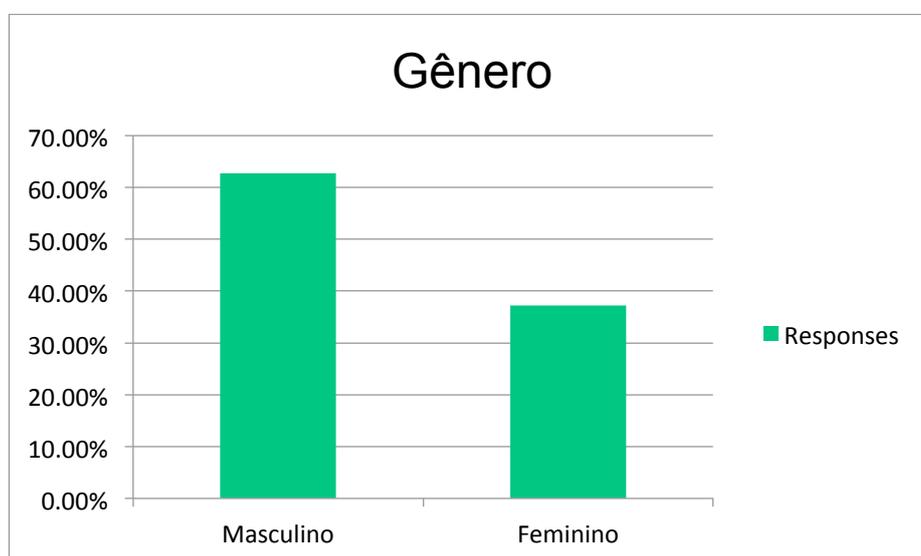
“Contra o positivismo, que pára perante os fenômenos e diz: ‘Há apenas fatos’, eu digo: ‘Ao contrário, fatos é o que não há; há apenas interpretações.’ ”

Nietzsche

Preambularmente calha à fiveleta destacar que se utilizou o referencial teórico suso registrado para classificar e analisar as respostas coletadas durante a pesquisa conduzida visando identificar, de forma objetiva e direta, as causas que influenciaram a decisão do respondente em abandonar o curso à distância ministrado pela instituição pesquisada.

O instrumento de coleta de dados inicia almejando traçar o perfil geral dos alunos evadidos mediante a apresentação de quatro questões que indagam sobre gênero, faixa etária, renda familiar mensal e estado civil.

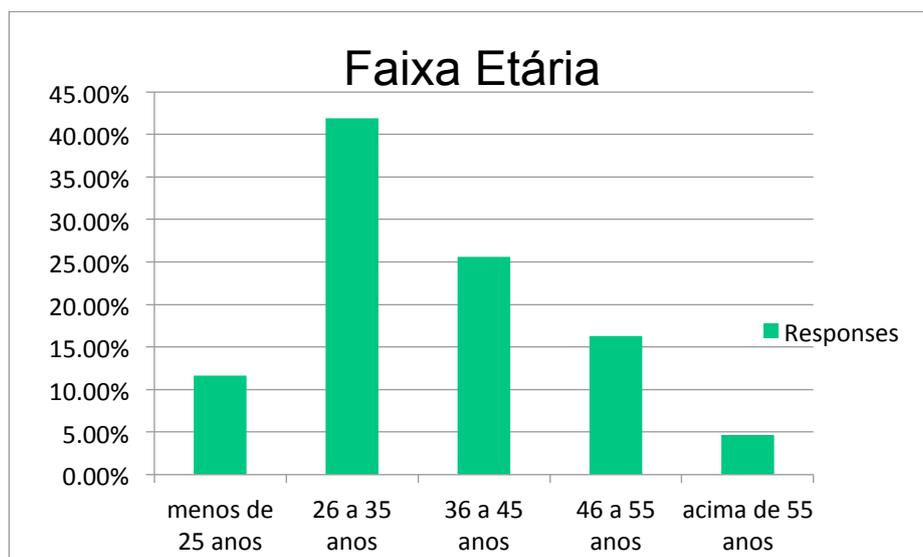
Diante dos resultados coletados, elaborou-se o quadro abaixo onde se constata que a maioria da população que frequenta os cursos à distância é constituída por indivíduos do gênero masculino, com 62%.



Esse resultado encontra-se em linha com a informação previamente coletada junto ao Instituto UFC Virtual/Universidade Federal do Ceará, segundo a qual

aproximadamente 65% dos seus alunos são do gênero masculino.

Continuando no desiderato de traçar o perfil sócio-econômico dos alunos evadidos, perguntou-se em seguida sobre, nível de renda familiar, faixa etária e estado civil, para se tentar identificar se essas variáveis influenciaram de alguma forma na evasão.

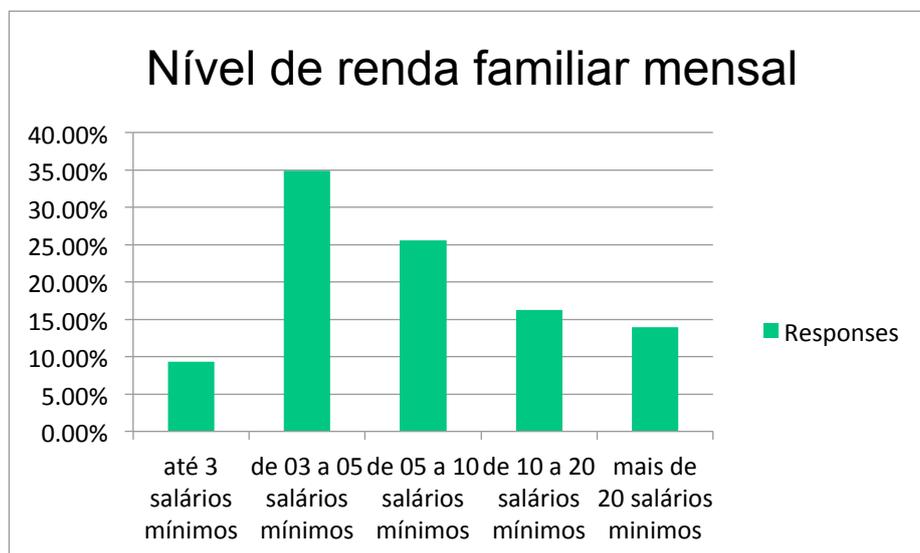


Na pergunta acima se investigou a faixa etária dos respondentes para tentar identificar em qual idade reside o maior índice de evasão.

Vê-se que 42% dos evadidos estão na faixa de 26 a 35 anos e 25% na faixa de 36 a 45 anos.

As respostas obtidas encontram-se igualmente em linha como os dados colhidos no Censo EAD 2013/2014 bem como igualmente em consonância com os dados previamente fornecidos pelo Instituto UFC Virtual/Universidade Federal do Ceará, que informou ser a faixa de 26 a 45 anos onde está o

maior número de seus alunos, sendo esperado, portanto, que lá estivesse a maior concentração de alunos evadidos.

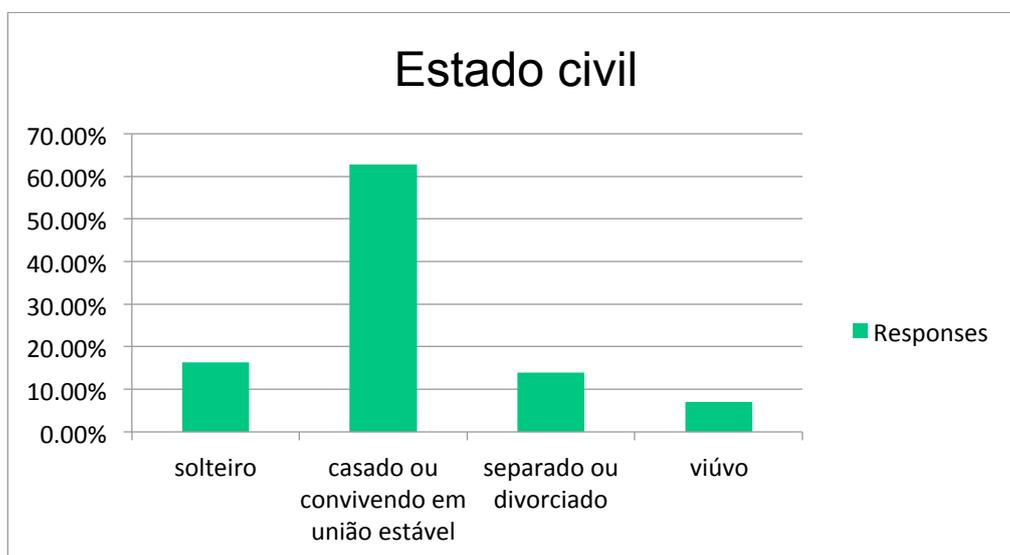


Inicialmente cabe esclarecer que, conforme giza o Decreto 6214/2007, a renda familiar no Brasil é calculada a partir do somatório do conjunto de pessoas que convivem na mesma residência (cônjuges, filho menor de 21 anos ou inválido e os pais).

Encontrou-se a maioria dos respondentes em uma faixa de renda relativamente baixa, uma vez que 9,3% dos respondentes ganham por mês até três salários-mínimos, 34,9% dos alunos tem renda familiar entre 3 a 5 salários mínimos e 25,6% de 5 a 10 salários mínimos, perfazendo, por conseguinte, 69,80% dos respondentes com renda familiar mensal abaixo dos 10 salários mínimos.

De onde se conclui que a maioria dos alunos evadidos está em uma faixa de renda salarial muito exposta aos

solavancos econômicos e muito dependentes de sua atividade profissional para a manutenção de sua família.



As informações recolhidas na questão vinculada ao estado civil nos revelam que 62,8% dos respondentes são casados ou convivem com um companheiro em regime de união estável.

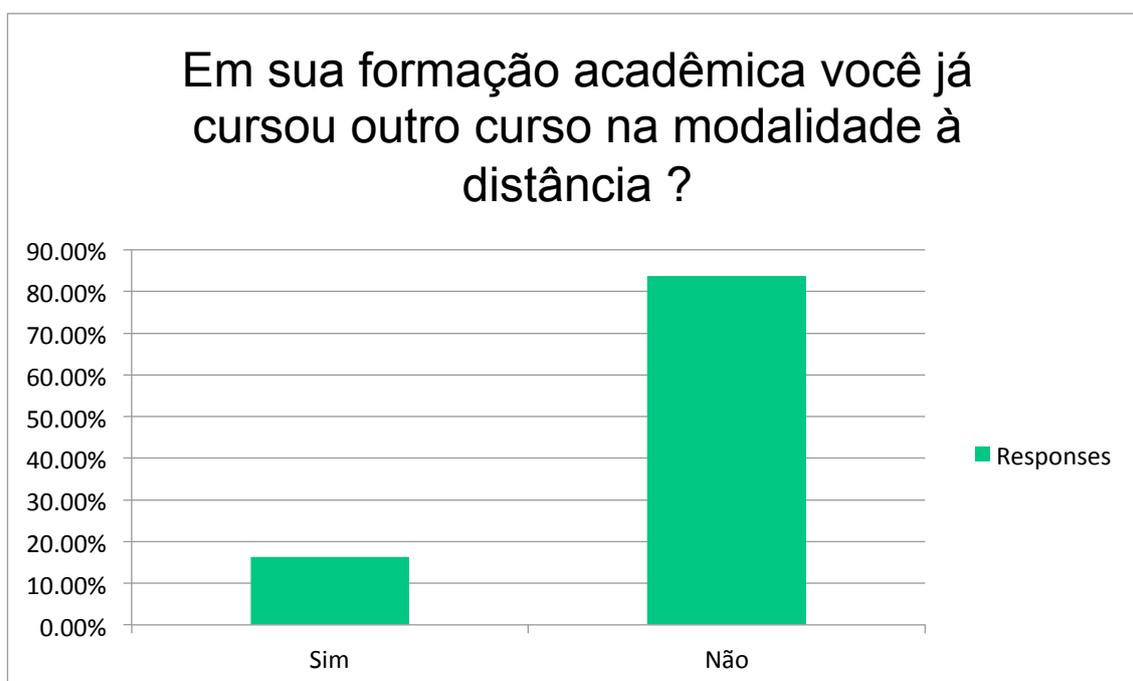
Analisando-se globalmente os dados acima, constata-se que 63% dos evadidos são homens, casados (62%), com idade de 26 a 45 anos (67%) e sua faixa salarial está entre 0 e 10 salários mínimos (69,80%), constituindo uma população especialmente exposta a estímulos concorrenciais como filhos, família, trabalho e dificuldades financeiras de toda ordem e que, por conseguinte, mereceriam receber um acompanhamento mais estreito por parte das instituições.

Com as perguntas vinculadas à experiência acadêmica, se buscou recolher informações relativas às vivências acadêmicas anteriores do aluno (se já tinha cursado Educação à

Distância) e indagar sobre qual o motivo que o levou a escolher um curso à distância. Tratava-se de uma resposta aberta e subjetiva visando dar ampla liberdade ao respondente.

Perguntou-se também qual a opinião do respondente sobre a qualidade do material didático disponibilizado, sobre a qualidade da plataforma digital escolhida e utilizada, que o aluno indica-se a utilização ou não de outros recursos além dos disponibilizados pelo curso bem como a quantidade de tempo disponível para os estudos e para o trabalho.

Indagou-se, ainda, qual o ano e semestre da evasão, qual o principal o motivo que ensejou a desistência bem como se os deslocamentos aos polos para os encontros presenciais e avaliações constituíram uma dificuldade para o respondente e se, na opinião do aluno, seria melhor a realização de avaliações e provas em sua residência.



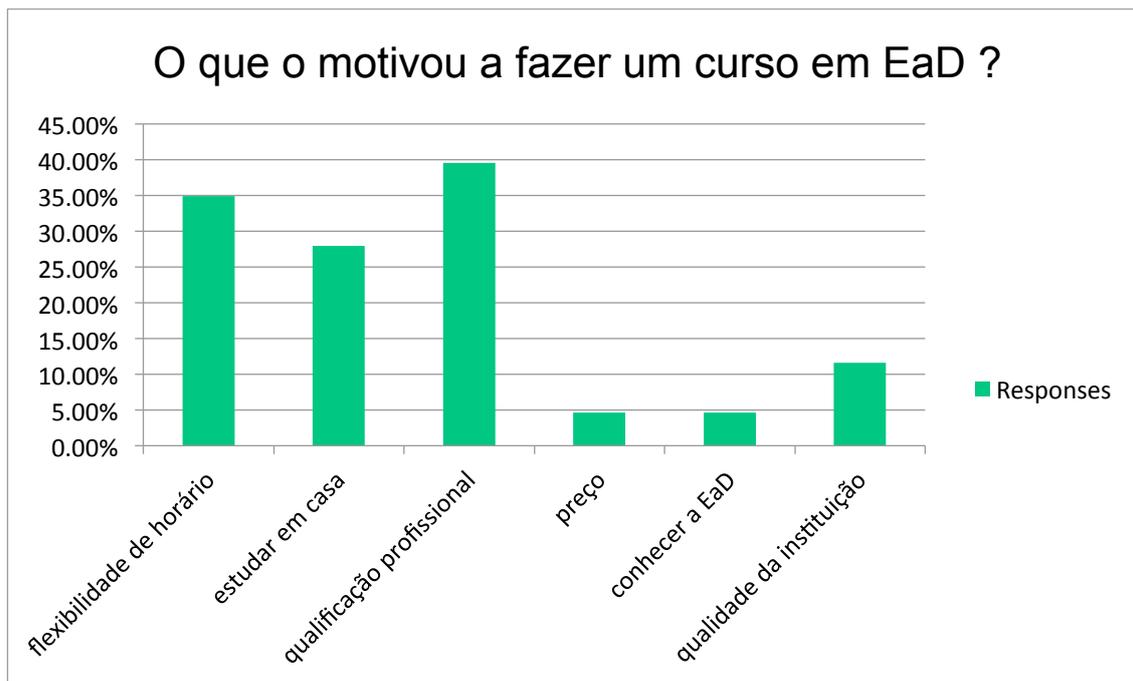
Iniciando o exame das respostas coletadas, se constata que respondendo à questão de experiência anterior com Educação à Distância, 83% (oitenta e três por cento) dos respondentes nunca tinham frequentado um curso nessa modalidade.

Esse dado torna forçosa a conclusão de que os evadidos não conheciam a metodologia de um curso a distância, na qual o aluno precisa ser mais autônomo e responsável, ser um aluno participante e ativo dentro do processo de ensino aprendizagem.

Somente 17% (dezessete por cento) asseveraram já ter feito curso à distância e que, portanto, dominavam a metodologia dos cursos dessa modalidade.

A resposta encontrada está em linha com as premissas dessa pesquisa, uma vez que era aguardado um grande percentual de alunos sem experiência anterior com Educação à Distância, dada sua novidade e expansão explosiva nos últimos anos, fato que ensejou a pergunta seguinte da pesquisa sobre o motivo que levou o respondente para escolher fazer um curso à distância.

Optou-se, aqui, por possibilitar uma resposta aberta e subjetiva visando dar ampla liberdade ao respondente e ampliar a gama de coleta de dados.



A resposta com maior incidência vincula-se a continuidade de sua qualificação profissional na tentativa de se aprimorar para conseguir um novo emprego (39,53%). Note-se que essa resposta igualmente encontra-se em linha com o perfil sócio-econômico anteriormente traçado.

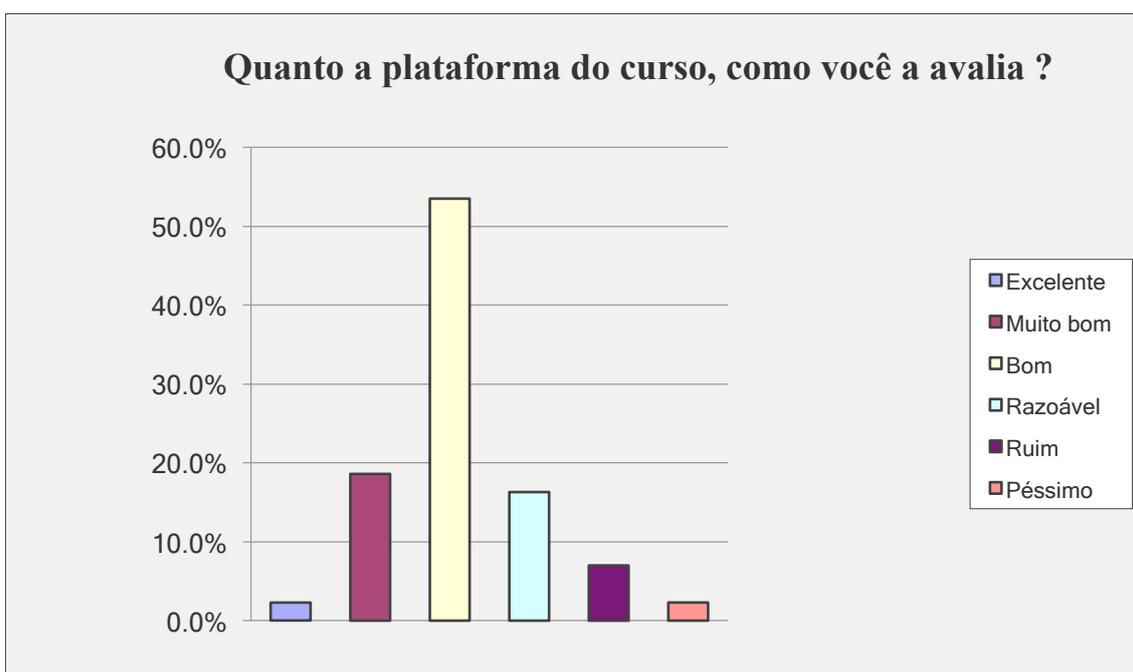
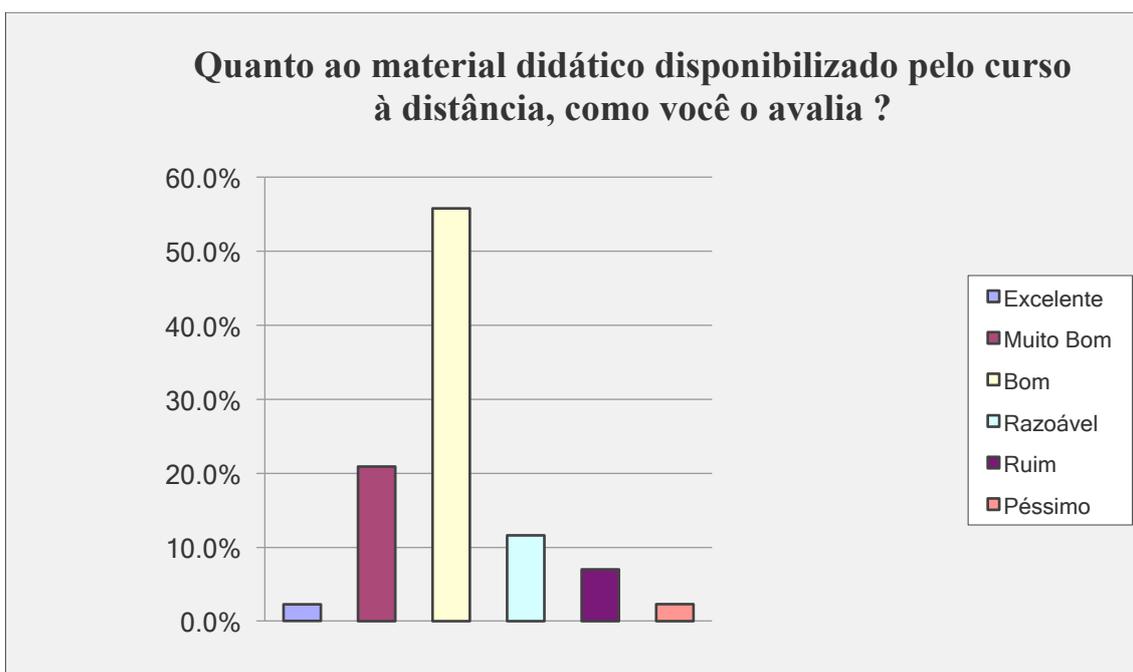
Entretanto, vale registrar que o binômio flexibilidade de horários (34,88%) e facilidade de estudar em casa (27,91%) mostraram-se ainda imbatíveis, atraindo, na totalidade, 62% (sessenta e dois por cento) de todos os alunos que buscam a Educação à Distância, confirmando-se, assim, os dados previamente recolhidos quando da revisão bibliográfica.

Nas duas questões seguintes investigou-se a percepção de qualidade do material didático oferecido e da plataforma disponibilizada.

Como se observa abaixo, tanto os índices de qualidade do material didático utilizado pelo curso, seja virtualmente,

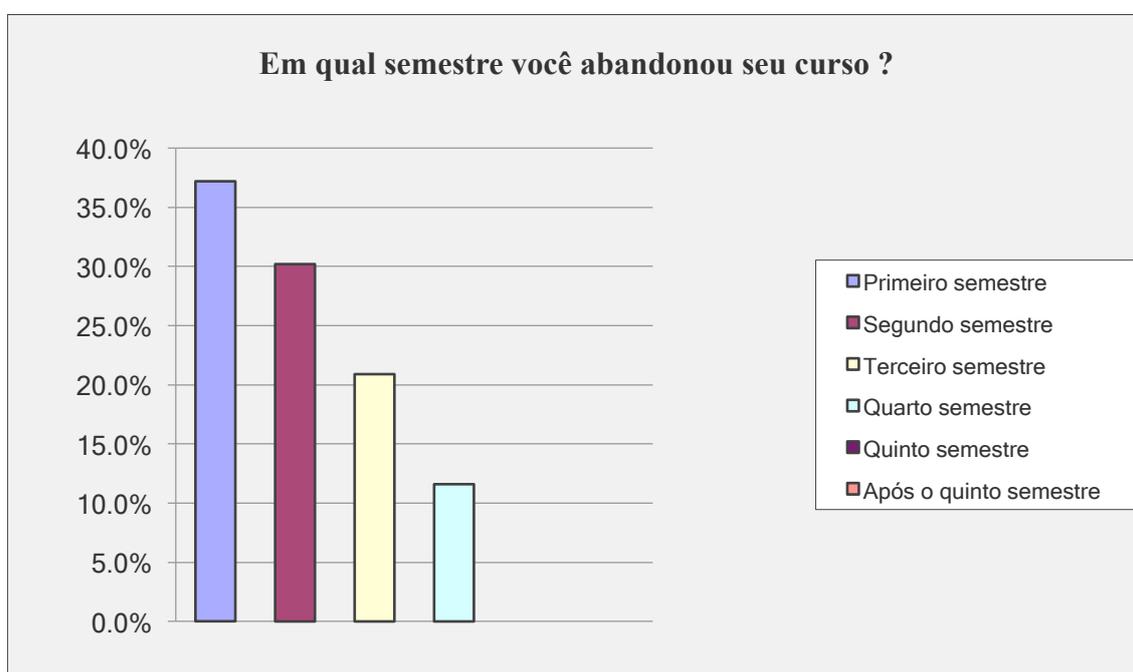
seja fisicamente nos polos, bem como as respostas vinculadas à qualidade da plataforma adotada não deixam dúvidas sobre a boa aceitação do curso pelos alunos.

O índice de reprovação do material didático e ambiente virtual limita-se a pouco mais de 9% (nove por cento), quando somadas as avaliações ruim e péssimo.



Assim, parece razoável se descartar a falta de qualidade da plataforma ou do material didático empregado como uma das hipóteses de evasão dos alunos.

A pergunta adiante inqueria sobre o momento em que se deu a evasão, tornando-se evidente a concentração da evasão nos primeiros semestres, essencialmente no primeiro ano de curso.



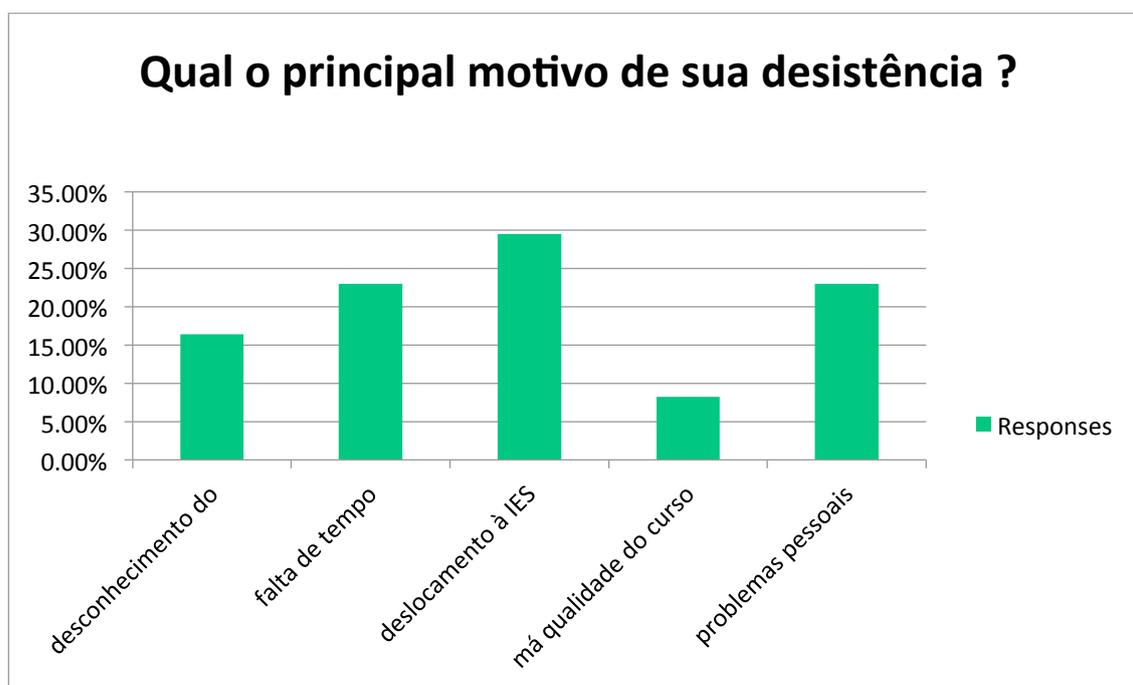
A tendência, igualmente aguardada e em linha com as premissas da pesquisa, é que a evasão se reduza a níveis residuais após o quarto semestre.

No estudo em tela, não se registrou nenhuma resposta de evasão a partir do quinto semestre, o que deixa evidente que todos os esforços de combate à evasão devem se concentrar nos alunos de primeiro semestre.

A décima primeira pergunta do questionário aborda uma questão central do estudo: qual o principal motivo de sua desistência ?

Novamente se optou por possibilitar uma resposta aberta e subjetiva visando dar ampla liberdade ao respondente e ampliar a gama de coleta de dados.

Valendo-se das categorias propostas por Neves (2006), Pacheco (2007) e Biazus (2004), classificou-se as respostas obtidas da seguinte forma:



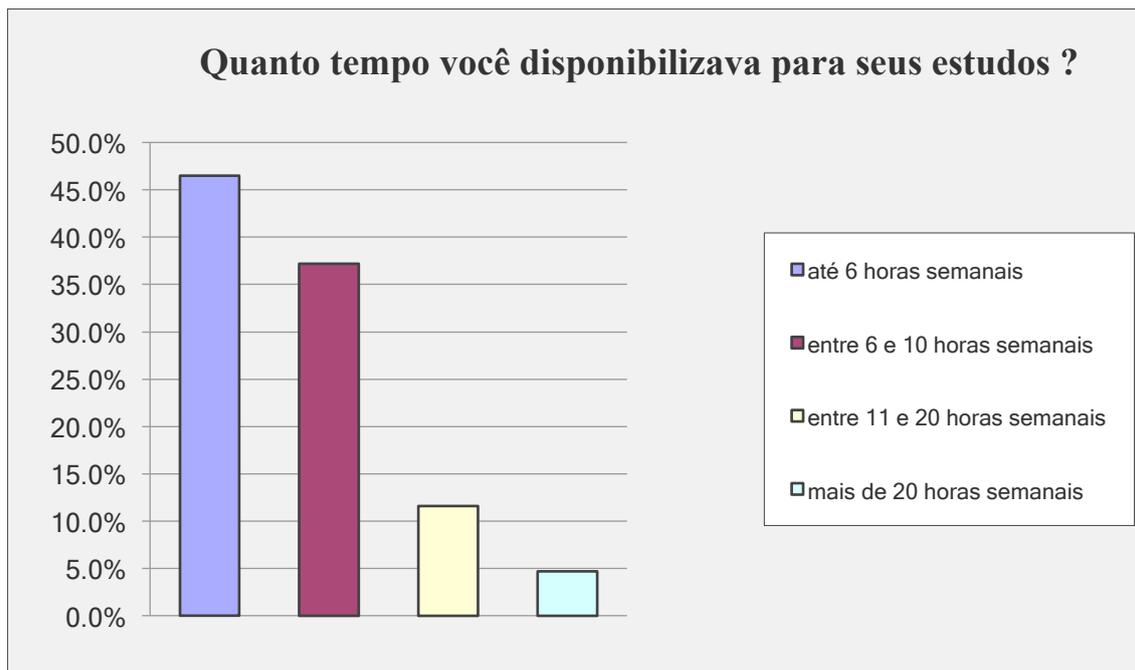
A primeira categoria de respostas acima indicada vinculadas ao “desconhecimento do modelo” ascende a marca de 16,39% dos respondentes, deixando evidente a deficiência de informações prévias disponibilizada ao aluno optante por esse modelo de ensino.

Na segunda categoria de fatores apontados para evasão consta da falta de tempo para estudar, com 22,95%. Na literatura a falta de tempo surge como um fator de destaque e para Neves (2006), Pacheco (2007) e Biazus (2004) é o fato que mais atinge os alunos nessa modalidade em nosso país.

No presente estudo, contudo, identificou de forma destacada um fator anteriormente citado nos trabalhos de Coelho (2002), Biazus (2004), Moore & Kearsley (2007) e Pacheco (2007), mas que agora deve ganhar relevo justamente por ter sido coletado em uma pergunta aberta, subjetiva, de resposta espontânea: 29,50% dos alunos apontam como o principal motivo para a sua evasão a obrigatoriedade de seus deslocamentos frequentes até os polos do Instituto UFC Virtual para a realização de tarefas, encontros e provas. Esse dado voltará à análise mais adiante.

Completa a gama de respostas obtidas a categoria de problemas pessoais, com já aguardados 22,95%, e má qualidade do curso, com 8,19%, número em linha com o dado obtido no tocante à qualidade do material didático e da plataforma, com 9% de rejeição.

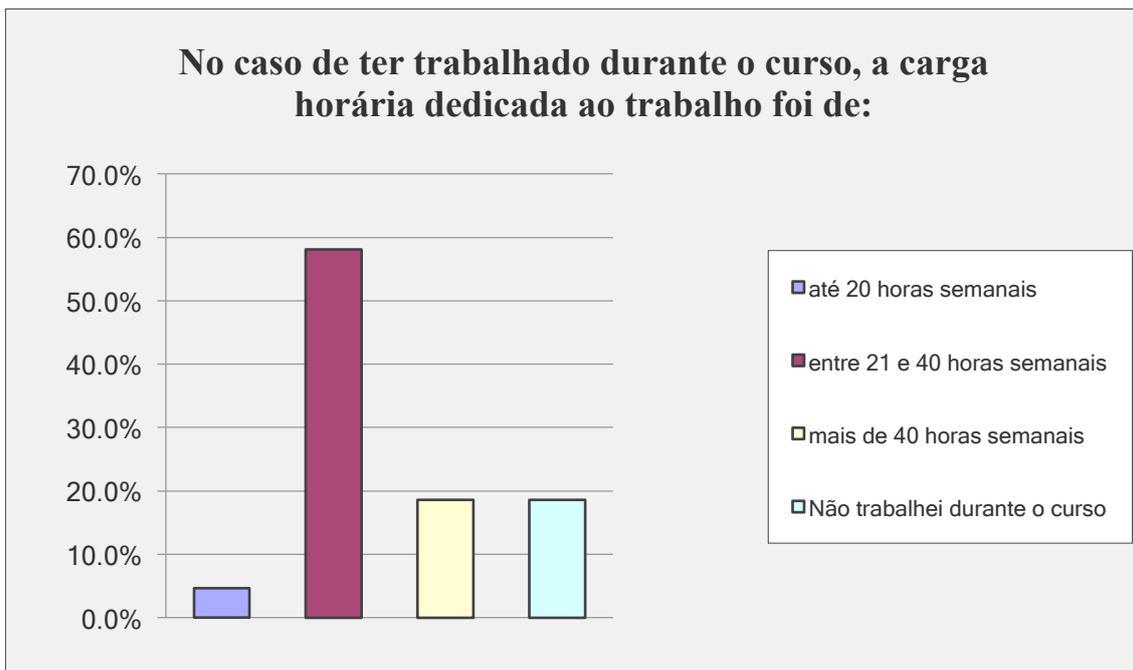
A questão seguinte, indagou-se aos pesquisados quanto tempo era disponibilizado para os estudos ao longo do período em que fez o curso à distância.



Como demonstra o gráfico, 46% dos alunos evadidos responderam que disponibilizavam até 6 horas semanais, o que é pouco, considerando-se que o aluno deve dedicar o mínimo de 20 horas semanais para conseguir acompanhar o curso.

Os dados, contudo, se encontram em linha com o perfil sócio-econômico inicialmente obtido.

A seguir, buscando se perguntou ao respondente se ele trabalhou durante o curso e, caso positivo, qual carga horária dedicada ao trabalho.

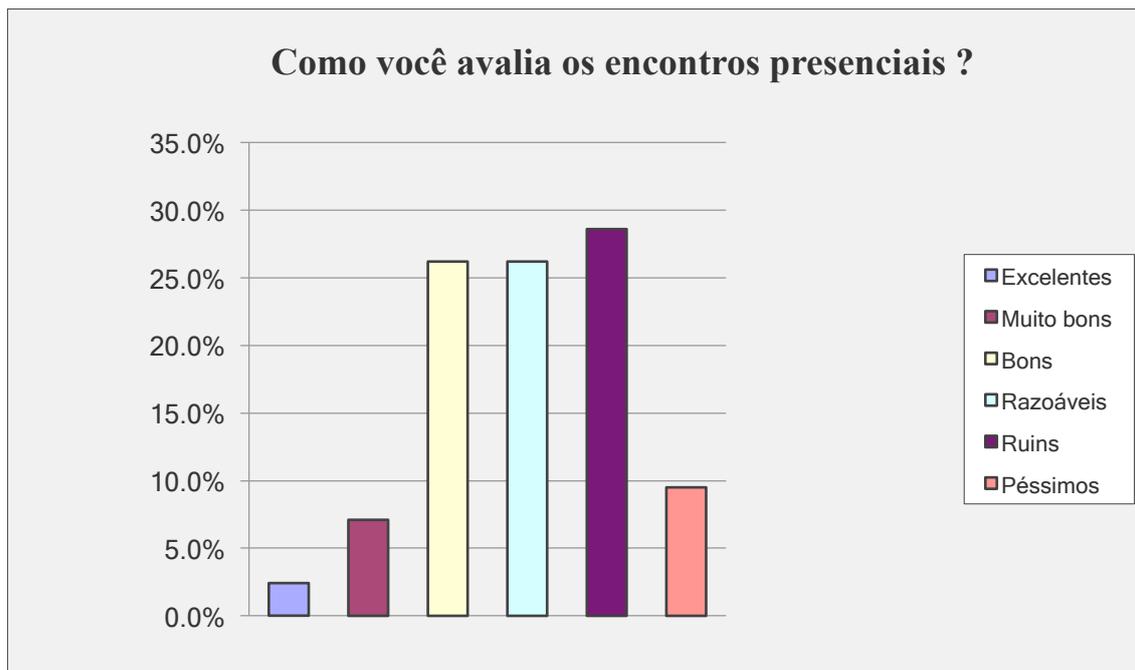


O número de alunos que informaram trabalhar entre 21 e 40 horas semanais chegou a 58%, somado aos 18% que trabalham mais de 40 horas semanais, tem-se que 76% dos alunos de educação à distância tem uma longa jornada de trabalho.

Os dados obtidos mais uma vez se encontram em linha com o perfil sócio-econômico inicialmente obtido.

Obviamente que esses alunos, quando retornavam aos seus lares, não tinham tanta disponibilidade e energia para encarar um terceiro turno de atividades.

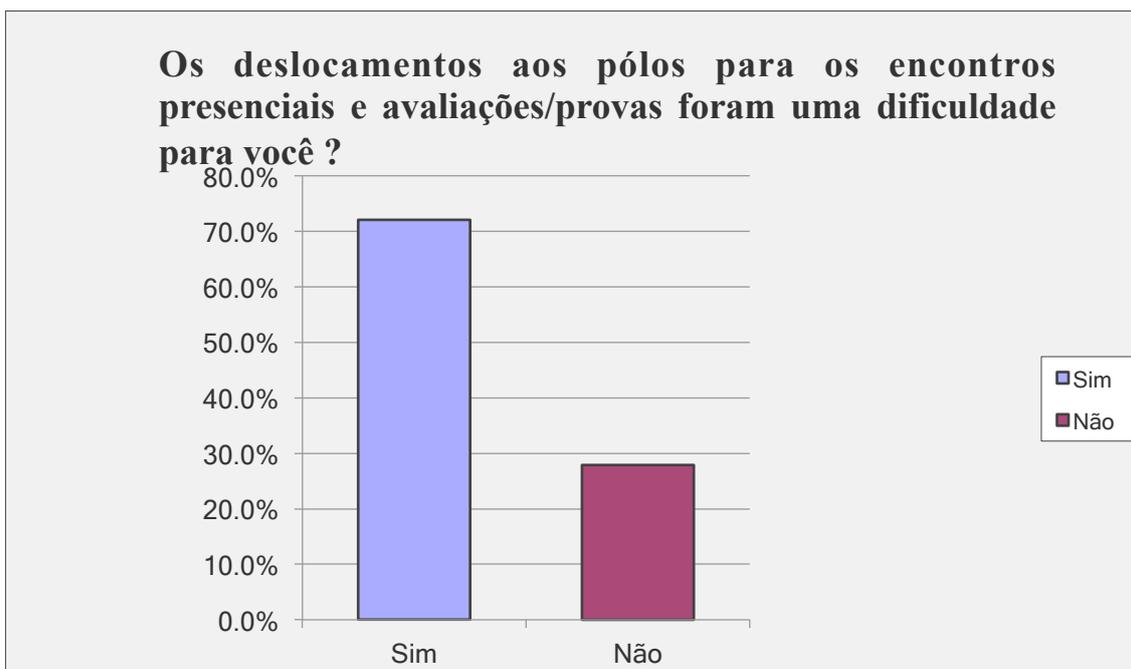
A pergunta de número 15 indagava ao respondente como ele avaliava a qualidade dos encontros presenciais.



Aqui, os elevados números de rejeição dos encontros presenciais, classificados de ruim por 28,6% dos alunos e de péssimo por 9,5% dos respondentes, em oposição a baixa taxa de aceitação, com 2,4% de excelente e 7,1% de muito bom, deixam evidente o desconforto e insatisfação do aluno com a obrigatoriedade dos encontros presenciais.

A má avaliação dos encontros presenciais já constava da literatura, notadamente em Coelho (2002), Biazus (2004), Moore & Kearsley (2007) e Pacheco (2007), mas sem se deixar evidente se o motivo dessa má avaliação resultava da qualidade do encontro em si ou no fato do deslocamento ser um problema para o aluno ou, ainda, um fato imprevisto para quem se matricula em um curso supostamente à distância.

Para tanto, formulou-se duas perguntas específicas para se investigar melhor o fenômeno.



Como se vê acima para 72% dos pesquisados os deslocamentos até o polo constituem um problema real, uma tarefa a mais em sua atribulada vida já consumida pelo trabalho, onde a aprendizagem concorre com o necessário lazer e a família.

Cumprê sublinhar que, mais uma vez, os dados obtidos se encontram em linha com o perfil sócio-econômico a princípio traçado.

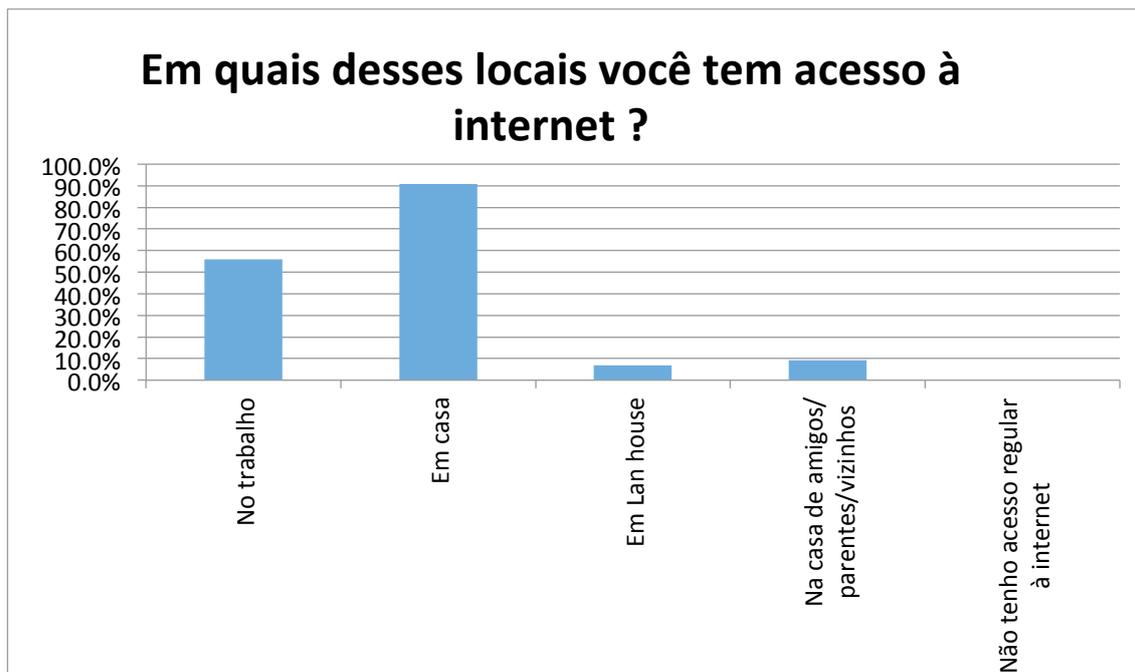
Para que dúvidas não remanescem sobre a hipótese pesquisada, ou seja, sobre a influência negativa da obrigatoriedade de deslocamentos até os polos para a realização de atividades e provas sobre a elevada taxa de evasão verificada no ensino à distância, perguntou-se diretamente aos respondentes se eles consideravam melhor realizar as atividades e provas em casa, pelo que se obteve o seguinte resultado:



A taxa de 83,7% dos respondentes é favorável a realização de provas e avaliações com alguma tecnologia que os dispensasse de ter que se deslocar até os polos ou a sede do Instituto UFC Virtual, o que evidencia o acerto da hipótese inicial de pesquisa quando se supôs que esse seria um fator, ainda desprezado pela literatura, mas de forte influência sobre a decisão do aluno se evadir.

Com efeito, necessário se avançar na descoberta das tecnologias utilizadas pelos respondentes, até para poder se formular futuras alterações do modelo atual de educação à distância no Brasil, pelo que se formulou duas perguntas sobre o uso das TIC.

Na primeira questão, de múltipla resposta, indagou-se sobre o local onde o respondente acessa a internet.

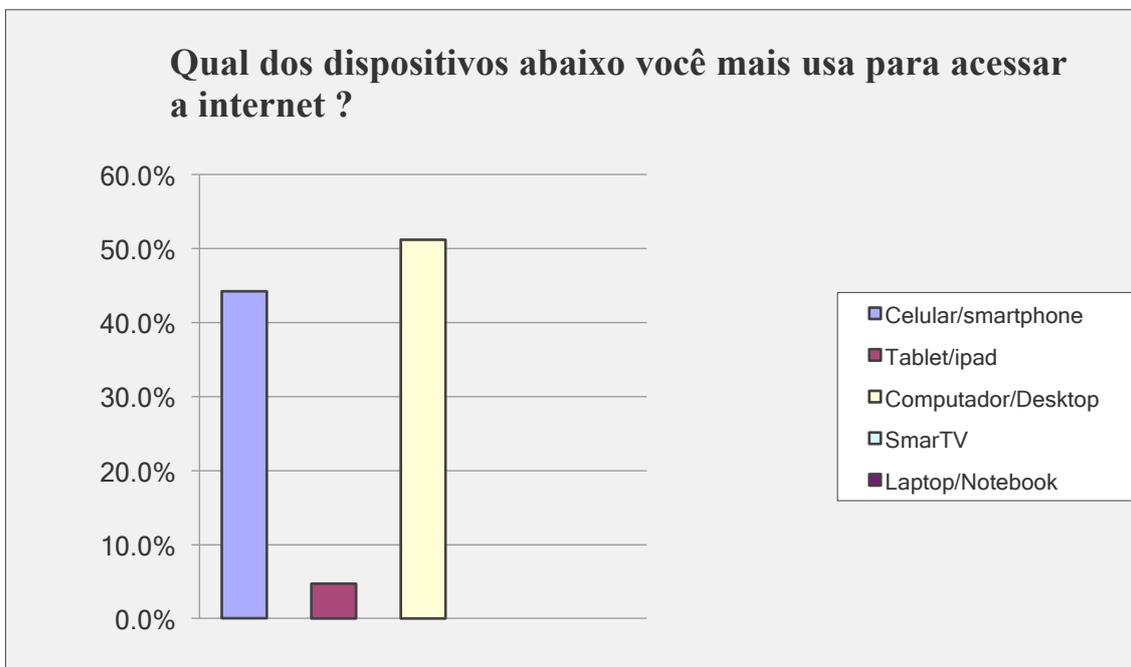


O fator alvissareiro da resposta é evidenciar que 100% dos alunos tem acesso à internet.

Outra informação positiva é que quase 90% dos alunos tem acesso à internet em casa, número superior à média nacional de 64% da população em geral (IBGE, 2016), o que lhes proporciona mais flexibilidade e conforto em seu estudo e na realização de tarefas escolares, tornando viável, portanto, a implantação de um modelo diferenciado de avaliação e realização de tarefas, sem a necessidade de se exigir o deslocamento dos alunos até os polos ou sedes das instituições.

Essa resposta igualmente deixa evidente a importância da expansão do acesso à internet para a inclusão das populações e geração de possibilidades de desenvolvimento das comunidades e indivíduos.

A última pergunta do instrumento de coleta de dados perquiria sobre qual dispositivo o aluno mais utiliza para acessar a internet.



O Computador manteve a esperada liderança, com 51% da preferência, mas o celular, com 44% das respostas, deixa evidente sua tendência de assumir a preponderância muito em pouco tempo do processo de aprendizagem à distância bem como ressaltou a importância crescente do m-learning, fatos que merecem maior exploração e estudo, talvez em uma pesquisa específica, podendo, contudo, a evidência colhida ser de já considerada na arquitetura dos próximos cursos de educação à distância.

6. Capítulo

Conclusões

A evasão escolar é, sem sombra de dúvidas, atualmente o maior problema a ser enfrentado na educação brasileira, independente do modelo de ensino, eis que presente em grande número no ensino básico, médio, universitário e no ensino à distância, incluídos os cursos de pós-graduação *latu-sesu* e *stricto-sensu*.

Esse fenômeno gera prejuízos grandes e variados, desde perdas de recursos financeiros, públicos e privados, a ociosidade de recursos pessoais e materiais, podendo ensejar até o encerramento de cursos.

Consoante explanado, os fatores que ensejam a decisão do aluno de abandonar um curso são variados e, como igualmente visto, o fenômeno da evasão no ensino à distância não se trata de uma novidade.

No Ensino à Distância o combate à evasão torna-se ainda mais difícil em face dos poucos estudos desenvolvidos para conhecer o problema e pela inexistência de uma política nacional de combate à evasão nos cursos de Educação à Distância, fato que auxiliou no incremento da taxa de evasão nos últimos anos.

De outro lado, também demonstrado o esforço do governo brasileiro nas últimas duas décadas em utilizar a

Educação à Distância como uma modalidade de ensino empregada para democratizar o acesso ao ensino superior, gastando centenas de milhões de reais em dinheiro público na criação de cursos, qualificação e treinamento de tutores e professores além da construção de polos e instituições de ensino à distância. (Pereira F. C., 2003)

Os resultados encontrados na pesquisa deixam evidente que os primeiros semestres anos de curso são primordiais para a retenção do aluno, muitas vezes aluno ainda não está familiarizado com o ambiente universitário e, sobretudo, com a metodologia do curso.

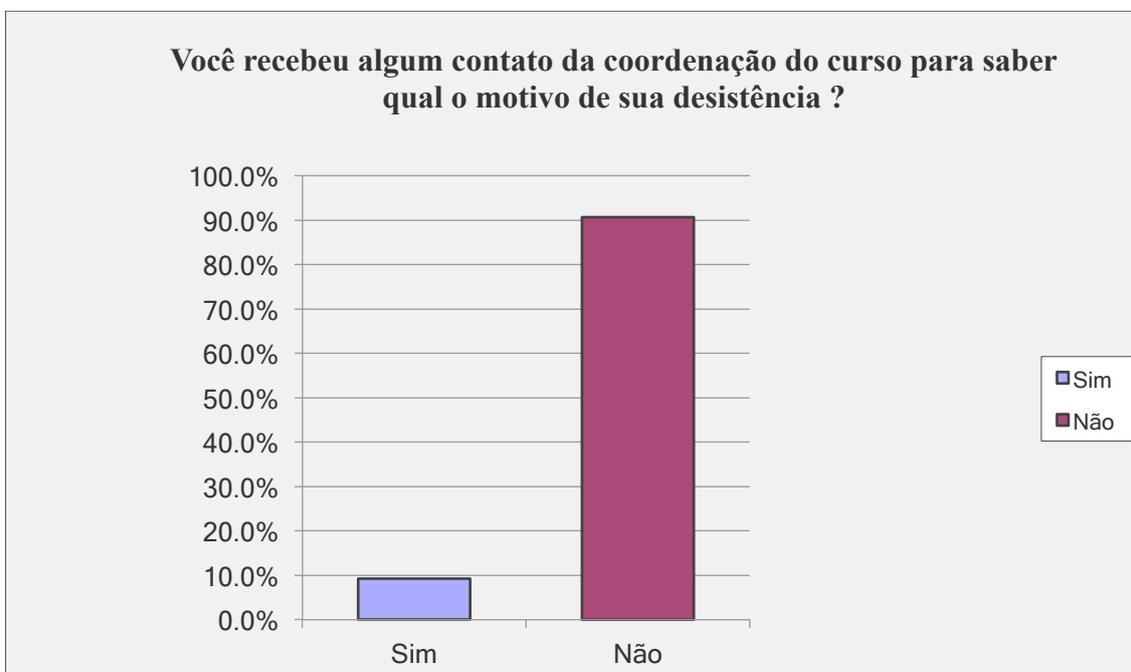
Segundo Abbad, Carvalho e Zerbini (2006):

(...) a falta de informações sobre o perfil de entrada dos participantes quanto às suas características motivacionais, cognitivas, demográficas e profissionais, hábitos e estratégias de aprendizagem (...) afetam desfavoravelmente o desenho adequado de cursos na modalidade a distância. ”

Assim, parece evidente que se faz imperioso um maior e melhor acompanhamento do aluno em seus primeiros meses, sendo também salutar a implementação da prática de preenchimento de uma pesquisa prévia à inscrição do aluno no curso, a fim de possibilitar traçar o seu perfil e identificar as medidas que podem ser implementadas caso a caso.

Para Seidman (2005), as instituições devem ser ágeis na identificação do aluno em situação de risco e intervir rapidamente, com intensidade e continuamente.

Essa prática, ou seja, acompanhar de perto a vida acadêmica do aluno em cursos à distância, parece não ser prioridade na instituição pesquisada, como deixa claro as respostas colhidas na questão 12:



Conforme se vislumbra acima, 90,7% dos evadidos sequer foram contactados por sua coordenação, nesse conceito incluídos professores e tutores, para saber qual motivo de sua desistência do curso.

A ausência dessa prática, contudo, parece ser padrão em todo o modelo no Brasil, uma vez que apesar de toda a pesquisa realizada, não se identificou, seja na revisão bibliográfica feita, seja na instituição pesquisada, nenhum registro de políticas de prevenção de evasão, combate ou mitigação de seus efeitos.

Some-se a isso o fato de que a instituição pesquisada sequer tem a prática de identificar os motivos da evasão,

contabilizar seus casos de evasão e montar índices que possibilitem o acompanhamento da evasão em seus cursos à Distância a cada semestre, o que é bastante preocupante em face dos altos níveis de evasão encontrados.

Empós a análise das respostas recebidas dos alunos evadidos, constatou-se que os fatores de evasão mais descritos na literatura, como por Biazus (2004), Neves (2006) e Pacheco (2007), também se encontravam presentes no Curso de Administração à distância oferecido pelo Instituto UFC Virtual da Universidade Federal do Ceará, como falta de tempo, desconhecimento do modelo de educação à distância e problemas pessoais.

Contudo, tornou-se evidente também, diante das respostas recolhidas, que os encontros presenciais para realização de atividades ou aplicação de provas e exames são um problema a ser equacionado, uma vez que muito mal avaliados pelos alunos, conforme exposto nas respostas coletadas na questão de número 15, onde 38,1% dos respondentes consideraram os encontros ruins ou péssimos, muito embora, no quando perguntados sobre a qualidade do curso tenham respondido positivamente.

Embora isso possa transparecer uma contradição entre curso de qualidade bem avaliado e encontros presenciais mal avaliados, talvez a correta interpretação dessas informações venha com o auxílio de outro dado: restou constatado também que a exigência de deslocamento até os polos constitui um obstáculo real a ser superado por 72% por cento dos alunos.

Assim, ousa-se inferir que os encontros presenciais foram mal avaliados porque os alunos, ao optarem por um ensino à distância, gostariam de realizar todas as atividades à distância, inclusive atividades, trabalhos e provas.

Vale aqui memorar que 63% dos evadidos são homens, casados (62%), com idade de 26 a 45 anos (67%) e sua faixa salarial está entre 0 e 10 salários mínimos (69,80%), constituindo uma população especialmente exposta a estímulos concorrenciais como filhos, família, trabalho e dificuldades financeiras de toda ordem, fato que reforça a conclusão acima.

Essa prática, portanto, de ocupar os finais de semana, com atividades presenciais parece não ser a mais adequada ao perfil de aluno do curso.

Essa conclusão parece ser ainda mais acertada quando se consideram as respostas obtidas na questão 6, onde ficou evidente que o aluno procura a educação à distância justamente para ter flexibilidade de horários (34,88%) e pela facilidade de estudar em casa (27,91%), fatores que atraem, na totalidade, 62% (sessenta e dois por cento) de todos os alunos que buscam a Educação à Distância.

Esse acerto ressoa ainda mais ajustado quando se observa que 83,7% dos evadidos preferem a realização de atividade, provas e avaliações sem ter que se deslocar até os polos ou a sede do Instituto UFC Virtual, o que deixa evidente o acerto da hipótese inicial de pesquisa, ou seja, sua influência sobre a decisão do aluno se evadir.

Para Abbad, Carvalho e Zerbini (2006), é preciso intensificar a realização de mais estudos que investiguem os fatores em ensejam os atuais índices de evasão nos cursos a distância bem como busquem soluções.

Cabe aqui destacar que a ausência de estudos específicos sobre o tema foi a maior dificuldade sentida durante a elaboração da pesquisa, seja pela ausência de relato de experiências anteriores a guiar a pesquisa, seja pela falta de colaboração da maioria das instituições de ensino, públicas e privadas, na prestação das informações buscadas, transparecendo uma certa falta de interesse em conhecer melhor o fenômeno objeto do presente estudo.

Espera-se que a pesquisa em tablado reascenda a discussão sobre a evasão, não somente como um problema de desperdício de recursos, mas também como um problema social de perda de oportunidades, possibilitando a realização de investigações futuras mais amplas e de maior duração.

Deve-se sublinhar também que os aspectos qualitativos da aprendizagem e da aquisição de novos conhecimentos e habilidades são intangíveis, fazendo com que as perdas advindas da evasão para as IES e para a sociedade de difícil mensuração, ainda mais quando não se investiga o assunto ou não se lhe dá relevo. (Bittencourt & Mercado, 2014)

Considera-se, por fim, que auxiliariam no combate à evasão no ensino à distância a adoção das seguintes práticas:

- elaboração de uma política institucional de combate à evasão em cursos de Educação à Distância, focando na retenção do aluno na universidade, compreendendo-o e ajudando-o na superação de suas dificuldades;
- conscientização e engajamento de todos os envolvidos: alunos (esclarecimento antes da matrícula sobre todos os aspectos do curso e acompanhamento durante o curso), tutores (formação e treinamento continuado), professores (formação e treinamento continuado) e coordenadores (acompanhamento dos alunos e gestão da evasão), na prevenção e reversão da evasão;
- aplicação de um questionário prévio, no ato da matrícula, a fim de possibilitar se traçar o perfil do aluno visando a aplicação individualizada de medidas de prevenção à evasão;
- oferta de uma atividade de nivelamento obrigatória para os alunos de primeiro semestre, antes do início do curso em si, visando capacitá-los para a interação no ambiente cibernético, uma vez que 83% dos respondentes relataram não ter experiência anterior com a Educação à Distância;

- flexibilização da obrigatoriedade de realização de encontros presenciais bem como a aplicação de provas e feitura de atividades à distância, mediante proposta de alteração do marco regulatório da educação à distância, iniciando-se a aplicação da sugestão pelas universidades públicas, como experiência, para somente após exame de sua efetividade, expandir sua aplicação à todas as demais instituições.
- Desenvolvimento de ferramentas de aprendizagem que possam ser utilizadas em aparelhos celulares, dada a sua emergência como principal dispositivo de acesso à internet pelos alunos;

BIBLIOGRAFIA

- Abbad, G., Carvalho, R. S., & Zerbini, T. (jul/dez de 2006). *Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas*. Acesso em 01 de março de 2017, disponível em scielo: <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n2/v5n2a08.pdf>
- Abed. (09 de outubro de 2017). *www.abed.org.br*. Fonte: ABED: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/?pg=2
- Anderson, T. (2004). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca: Athabasca University.
- Andifes. (06 de setembro de 2017). *Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino*. Fonte: www.andifes.org.br: http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=6
- Aretio, L. G. (junho de 2002). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Bachelard, G. (1986). *Devaneio e Radio*. São Paulo: Difel.
- Barros, J. N. (2015). *Educação à distância: Democracia e utopia na sociedade do conhecimento*. Campinas: Papirus.
- Bianco, N. (2014). Aprendizagem por rádio. Em F. Litto, *Educação à distância* (pp. 56-64). São Paulo: Pearson.
- Biazus, C. A. (2004). *Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC*. Florianópolis: UFSC.

- Bittencourt, I. M., & Mercado, L. P. (04 de 2014). Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio*, 465-504.
- Bloom, B. S. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Booske, B., Frees, D., & Sainfort, F. (2003). *Assimilation of information to support decisions*. Wisconsin: University of Wisconsin-Madison.
- Brasil. (1974). *Lei 1878*. Brasília.
- Byrne, T. (1989). *Athabasca University: the evolution of distance education*. Calgary: The University of Calgary Press.
- Campomar, M. (1991). Do uso do estudo de caso em pesquisas para dissertações e teses em administração. *Revista de Administração*, 95-97.
- Carneiro, M. L., & Maraschin, C. (2003). Laboratório de línguas a distância na UERGS: a constituição de novos domínios de aprendizagem. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 1-11.
- Casto, P. F., & Nunes, I. B. (1996). *Centros de teleeducação e multimídia*. Brasília: Ibase/Fundar.
- Castro, R. (08 de maio de 2017). *Roquette Pinto: O homem multidão*. Fonte: soarmec: www.soarmec.com.br/roquette4.html.
- Churchill. (1995). *Marketing Research: Methodological Foundations*. New York: Dryden Press.
- Clark, R. C. (2009). Aprendizagem multimídia em cursos de e-learning. Em G. L. Miranda, *Ensino online e aprendizagem multimídia* (pp. 238-281). Lisboa: Relógio D'água.

- Coelho, M. L. (2002). *A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet*. Belo Horizonte: UFMG.
- Conde, L. M. (2000). *Virtualidade e Fantasia*. Santa Cararina: UFSC.
- Costa, A. L. (1991). *Evasão dos cursos de graduação da UFRGS em 1985, 1986 e 1987*. Porto Alegre: UFRGS.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Sage.
- Creswell, J. W., & Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Cruz, D. (2001). *O professor midiático*. Santa Catarina: UFSC.
- Cruz, M. D. (2000). Educação a distância por videoconferência. *Revista Tecnologia Educacional*, 29, 3-10.
- Daniel, J. S. (1998). *Mega-universities and knowlegde media*. Londres: Kogan Page.
- Eastmond, N. (1994). *Assessing needs, devolving instrution, and evaluating results in distance education*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Eble, K. (1994). *The craft of teaching: a guide to mastering the professor's art*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Escola, J. (2011). *Gabriel Marcel Comunicação e Educação*. Porto: Afrontamento.
- Favero, R. V. (2006). *Dialogar ou evadir*. Porto Alegre: UFRGS.

- Fernandes, M. (2002). Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas . Em F. A. (coord), *Métodos de avaliação pedagógica* (pp. 67-74). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreira, C. A. (20013). OS exames na avaliação da aprendizagem: entre o rigos e a seleção? *Ata das II Jornadas PEdagógicas* (pp. 97-110). Vila Real: Utad.
- Ferreira, C. A. (2007). *Avaliação no Quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferry, J., & Renault, A. (1979). *Philosophies de L'Université*. Paris: Payot.
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography – step by step*. USA: Sage Publications.
- Figueiredo, D. A. (28 de 01 de 2019). *moodecead*. Fonte: <http://moocead.blogspot.com>:
<http://moocead.blogspot.com/2012/10/moocs-virtudes-e-limitacoes.html>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gaioso, N. P. (10 de 08 de 2009). *unesco*. Fonte: unescom.org.ve:
<http://www4.iesalc.unesco.org.ve/programas/Deserci%C3%B3n/Informe%20Deserci%C3%B3n%20Brasil%20-%20D%C3%A9bora%20Niquini.pdf>
- Garland, I., & Wang, X. (1999). *Fostering creativity through cross-disciplinary collaboration in an online dance course*. Palo Alto: Stanford University.

- Gil, A. C. (1987). *Métodos e técnicas da pesquisa social*. São Paulo: São Paulo.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 20-29.
- Gomes, C. A. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo: EPU.
- Gonçalves, C. T. (1996). quem tem medo do ensino à distância ? *Revista Educação à Distância*.
- Greene, J. C. (1989). Towards a conceptual framework for mixed-methods evaluations designs. *Educational evaluation ans policy analysis*, 255-274.
- Harasim, L. (2005). *Redes de aprendizagem*. São Paulo: Senac.
- Ibge. (2016). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*.
- Inglis, A. &. (1999). *Delivering digitally: managins the transition to the knowledge media* . London: Kogan Page.
- Ipaee. (01 de 02 de 2016). *ipae.com.br*. Fonte: IPAE: <http://www.ipae.com.br/site/index.html>
- Ipaee. (01 de 02 de 2016). *ipae.com.br*. Fonte: IPAE: <http://www.ipae.com.br/site/index.html>
- Ipea. (1976). *Rádio Educativo no Brasil: um estudo*. Brasília: IPEA.
- Jenkins, H. (2008). *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph.
- Jensen, L. F., & Almeida, O. C. (04 de 02 de 2010). *A correlação entre falta de interatividade e evasão em cursos a distância*. Acesso em 15

de maio de 2017, disponível em abed:
<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/.../452009151730.pdf>

Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quartely*, 602-611.

Juste, R. P. (1998). La calidad de la educacion universitaria, peculiaridades del modelo a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 1*, 13-37.

Kaplún, M. (1978). *Producción de programas de radio*. Quito: CIESPAL.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogia de la comunicación*. Buenos Aires: Ediciones de la Torre.

Keegan, D. (02 de abril de 2016). *Distance education technology for the new millennium compressed video teaching*. Fonte: eric.ed.gov: <http://eric.ed.gov/?id=ED389931>

Kirk, J., & Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage Publications.

Lemos, V. V. (1993). *O critério do sucesso: técnicas de avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Lopes, M. (06 de setembro de 2017). *www.abed.org.br*. Fonte: abed: <http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/tc112.htm>

Luckezi, C. (1995). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez Editora.

Madaus, S. e. (1993). *Evaluation Models – Viewpoint on Educacional and Human*. Boston: Kluver-Nijhoff Publishing.

- Maia, M. C., Meirelles, F. S., & Pela, S. K. (06 de setembro de 2017). *www.miniweb.com.br*. Fonte: *miniweb*: <http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Tecnologia/Artigos/AN%C3%A9lise%20dos%20CDNDICES%20de%20Evas%3O%20nos%20Cursos%20Superiores%20a%20Dist%C2NCIA%20do%20Brasil.htm>
- Malhotra, N. K. (2001). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. . Porto Alegre: Bookman.
- Mason, R. (1994). *Using communications media in open and flexible learning*. Londres: Kogan Page.
- Mattar, F. N. (1999). *Pesquisa de marketing: metodologia e planejamento* (5a ed., Vol. 1). São Paulo: Atlas.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. Londres: RoutledgeFalmer.
- McKimm, J., Jollie, C., & Cantillon, P. (28 de 01 de 2019). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12702625>. Fonte: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov>: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>
- McLuhan, M. (1995). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix.
- Milligan, C. (28 de janeiro de 2019). <http://www.icbl.hw.ac.uk/jtap-573/573r2.pdf>. Fonte: <http://www.icbl.hw.ac.uk>: <http://www.icbl.hw.ac.uk>
- Monitor, I. (01 de fevereiro de 2016). *www.institutomonitor.com.br*. Fonte: *instituto monitor*: <http://www.monitor.com.br>

- Montejunas, P. R. (06 de setembro de 2017). *www.scielo.com.br*. Fonte: scielo:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300007
- Moore, M. G. (2014). *Educação a distância: sistemas de aprendizagem on line*. São Paulo: Cengage Learning.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1995). *Distance education: a systems view*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2007). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning.
- Moran, J. M. (2011). *Educação à distância*. São Paulo: Summus.
- Moreira, J. A. (2012). Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais. Em A. Monteiro, J. A. Moreira, & A. C. Almeida, *Educação Online* (pp. 27-44). Portugal: De Facto.
- Neves, Y. P. (2006). *Evasão nos cursos a distância curso de extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas.
- Norberg, A., & Janhke, I. (2014). Are you Working in the Kitchen? European Perspectives on Blended Learning. Em A. G. Picciano, C. D. Dziuban, & C. R. Graham, *Blended Learning – Research Perspectives* (pp. 251-267). New York: Routledge.
- Nunes, I. B. (1992). Educação a distância e o mundo do trabalho. *Tecnologia Educacional*, 21.

- Nunes, R. C. (2012). A avaliação em educação à distância é inovadora? *Estudos em avaliação educacional*, 274/299.
- Pacheco, A. S. (2007). *Evasão: análise da realidade do curso de graduação em Administração a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC.
- Pacheco, A. S., Melo, P. A., & Tosta, K. C. (2009). *Características da evasão dos estudantes do projeto piloto do curso de administração a distância da UFSC*. Porto Alegre: UFRGS.
- Palhares, R. (2014). Aprendizagem por correspondência. Em F. Litto, *Educação a distância* (pp. 49-55). São Paulo: Pearson.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park:CA: Sage.
- Pereira, F. C. (2003). *Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior*. Florianópolis: UFSC.
- Pereira, T. C., Schmitt, V., & Dias, M. R. (28 de 01 de 2019). *PUCRS*.
Fonte: <http://www.pucrs.br>:
http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/ava/2259532.pdf
- Perry, W. (1987). *Short guide to distance education*. Cambridge: International Extension College.
- Peters, O. (2004). *A educação à distância em transição*. São Leopoldo: Unisinos.
- Peterson's. (1997). *Peterson's distance learning*. New Jersey: Princeton.

- Piovesan, A. (1986). Radio Educativo: avaliando as experiências das décadas de 60/70. Em M. (. Kunsch, *Comunicação e Educação: caminhos cruzados* (pp. 53-60). São Paulo: Loyola.
- Pombo, O. (19 de setembro de 2017). *Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa*. Fonte: <http://cfcul.fc.ul.pt>: <http://cfcul.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/olgapombo/universidaderegresso.PDF>
- Primo, A. (2006). Avaliação em processos de educação problematizadora on line. Em M. S. Santos, *Avaliação da aprendizagem em educação on line* (pp. 37-48). São Paulo: Edições Loyola.
- Pruulmann-Vengerfeldt, P. (2007). Exploring social theory as a framework for social cultural measurements of the information society. *The information society*, 303-310.
- Robson, S., & Foster, A. (1989). *Qualitative Research in Action*. Londres: Edward Arnold,.
- Rossi, L. (06 de setembro de 2008). *google docs*. Fonte: <http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&ct=res&cd=5&ved=0CB8QFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.cEaD.unb.br%2Findex.php>
- Rossmann, P. (1992). *The Emerging Worldwide Electronic University*. London: Greenwood Press.
- Rumble, G. (2003). *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Brasília: UnB/Unesco.
- Santos, B. C. (1977). *Rádio Educativo*. Brasília: Universidade de Brasília.

- Santos, E. M. (06 de setembro de 2017). <http://www.abed.org.br>. Fonte: Abed: www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., & Cook, S. W. (1974). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Shin, N., & Kim, J. (1999). An exploratory of learner progress and dropout in Korea National Open University. *Distance Education*, 81-93.
- Silva Filho, R. L. (dez de 2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Caderno de Pesquisa*, 641-659.
- Silva, M. (2006). O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. Em M. Silva, *Avaliação da aprendizagem em educação online* (pp. 23-36). São Paulo: Loyola.
- Sousa, H. D. (2012). A avaliação dos alunos. Em H. D. Sousa, *Exames nacionais: Instrumentos de regulação de boas práticas de ensino e de aprendizagem?* (pp. 41-69). Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.
- Steil, A., & Barcia, R. M. (2006). Atitudes de alunos e professores com relação a cursos de mestrado em engenharia de produção a distancia. *Gestão & Produção*, 141-149.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Unesco. (1992). *Asia and Pacific: A survey of Distance Education*. Paris: Unesco.

- Unesco. (10 de junho de 2009). *unesco*. Fonte: unesco.org:
www2.iesalc.unesco.org.ve:2222/programas/terminos_referencia/TDR%20Repitencia%20y%20Deserci%F3n.pdf
- Unwin, D. &. (1988). *The encyclopedia of educational media communications and tecnology*. New York: Greenwood Press.
- Valadares, J. e. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Walden, J. W. (1962). *The Universities of ancient Greece*. London: George Routledge and Sons.
- Walther, J. (1996). Computer-mediated communication: impersonal, interpersonal and hypersonal interaction. *Communication Reseach*, 3-43, vol. 23.
- Warschauer, M. (1996). Computer-mediated collaborative learning:theory and practice. *The modern languege journal*, 470-481.
- Wedemeyer, C. &. (1969). *AIM: from concept to reality*. New York: Syracuse University.
- Weiers, R. (1998). *Marketing Research*. New Jersey: Prentice Hall.
- Wickert, M. L. (2006). *Referenciais educacionais do SEBRAE*. Brasilia: Editora Brasilia.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

ANEXOS